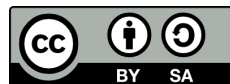




Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Jelinek-Menke, R. (2025). Zwischen professioneller Neutralität und sozialer Transformation. Religionswissenschaftliche Hochschullehre zu sensiblen Themen am Beispiel des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 13, 47–65.
[10.26034/fr.zfrk.2025.7660](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2025.7660)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Ramona Jelinek-Menke, 2025

Zwischen professioneller Neutralität und sozialer Transformation: Religionswissenschaftliche Hochschullehre zu sensiblen Themen am Beispiel des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“

Ramona Jelinek-Menke

Im Zentrum der Religionswissenschaft stehen häufig sensible Themen, d.h. Themen, die kontroverse Diskussionen sowie starke und möglicherweise auch belastende Emotionen auslösen können. Folglich befassen sich auch religionswissenschaftliche Lehre und religionskundlicher Unterricht mit sensiblen Themen. Ein Beispiel dafür sind die Wechselwirkungen zwischen Religion, Gewalt und Geschlecht.

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit solchen Themen spezifische Rahmenbedingungen erfordert, wenn sie konstruktiv sein soll; Hochschulseminare und andere Bildungskontexte erfüllen diese jedoch nicht automatisch. Einen geeigneten Rahmen zu schaffen, um über sensible Themen offen sprechen zu können, ist für religionswissenschaftliche und religionskundliche Lehr-Lernsituationen aufgrund des sensiblen Potenzials vieler ihrer Themen jedoch zentral. Hinzu kommt, dass aktuell weltweit die Erosion demokratischer Strukturen und Gleichheitsprinzipien durch das Erstarken rechter und autoritärer Denk- und Handlungsweisen die gesellschaftlichen Verhandlungen von bestimmten Themen schwieriger, gleichzeitig aber auch dringender macht. Wie also können und sollten religionswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu sensiblen Themen gestaltet werden? Der Beitrag geht dieser Frage mit einem Fokus auf die Konzeption religionswissenschaftlicher Hochschullehre am Beispiel eines Seminars zu „Religion, Gewalt und Geschlecht“ nach, das sich didaktisch am Konzept des *brave space* (Arao & Clemens, 2013) orientierte. Inhaltlich widmete sich das Seminar Gründen, Folgen und Prozessen der Aufarbeitung von Gewalt in Kontexten von Judentum, Christentum und Islam sowie einiger weiterer religiöser Traditionen.

Zunächst wird die Konzeption des Seminars, das im Wintersemester 2024/2025 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde, beschrieben. Des Weiteren wird erläutert, was das Thema *Religion, Gewalt und Geschlecht* zu einem sensiblen Thema macht, und es werden die Massnahmen evaluiert, die in der Einstiegsphase des Seminars getroffen wurden, um einen *brave space* zu schaffen. Ausserdem wird auf einige ausgewählte fachliche Ergebnisse der im Seminar geführten Diskussionen eingegangen. Zum Schluss wird die Frage erörtert, inwiefern in religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren transformatives Lernen im Sinne der von den Vereinten Nationen geforderten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) erfolgen kann und sollte, die u.a. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt, um die Vision einer friedlichen Gesellschaft zu realisieren. Dabei wird insbesondere das Verhältnis zwischen Neutralität und Werturteilsfreiheit, die als zentrale Elemente des religionswissenschaftlichen Selbstverständnisses gelten, und der Möglichkeit von Transformationen im Sinne der BNE durch religionswissenschaftliche Lehre beleuchtet. Die These ist hier, dass die Religionswissenschaft gerade auf der Grundlage ihrer Neutralität und Werturteilsfreiheit einen Beitrag dazu leisten kann, die Voraussetzung für eine solche Transformation zu schaffen – und dass diese auch religiöse Hegemonien betreffen kann. Es wird demnach am Beispiel des Themas *Religion, Gewalt und Geschlecht* dargelegt, inwiefern die Maxime religionswissenschaftlichen Forschens und Lehrens, das didaktische Konzept des *brave space* und das Ziel transformativen Lernens im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht in einem unvereinbaren Widerspruch zueinanderstehen, sondern eine synergetische Triade bilden.

Les sciences des religions portent souvent sur des sujets sensibles, à savoir des thèmes propices à des discussions controversées et déclenchant des réactions émotionnelles intenses, voire pénibles. Il semble donc logique qu'un enseignement de sciences des religions ou qu'un enseignement scolaire sur les religions

The study of religions often focuses on sensitive topics – that is, topics that can trigger controversial discussions, and provoke strong and possibly distressing emotions. As a consequence, university courses in this field, and religious education in schools and other educational settings also deal with sensitive topics – an

abordent également des questions sensibles. Les interactions existant entre religion, violence et genre en est un exemple. Le présent article part de l'hypothèse selon laquelle de tels sujets nécessitent d'être traités dans des conditions spécifiques pour être constructifs, des conditions que les séminaires universitaires ou d'autres contextes de formation ne remplissent pas automatiquement. Or, la création d'un cadre propice à une discussion ouverte sur des sujets sensibles s'avère essentielle dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire ou scolaire des sciences des religions afin de répondre de manière appropriée à la problématique de nombreux thèmes abordés. En outre, les crises mondiales actuelles, telles que l'érosion des structures démocratiques et des principes d'égalité due à la montée des modes de pensée et d'action autoritaires et d'extrême droite, rendent les négociations sociétales sur certains sujets plus difficiles, mais aussi plus urgentes. Comment donc concevoir des cours de sciences des religions sur des sujets sensibles ? Cet article examine cette problématique en se concentrant sur la conception d'un enseignement universitaire en sciences des religions à partir de l'exemple d'un séminaire intitulé „ Religion, violence et genre “, qui s'est inspiré, sur le plan didactique, du concept de *brave space* ou espace d'encouragement (Arao & Clemens, 2013). Du point de vue des contenus, le séminaire était consacré aux causes, conséquences et processus de gestion de la violence dans le judaïsme, le christianisme et l'islam ainsi que dans quelques autres traditions religieuses.

En premier lieu, l'article décrit la conception du séminaire, qui s'est tenu au semestre d'hiver 2024/2025 à l'université Philipps de Marbourg. Ensuite, il explique en quoi le thème de la religion, de la violence et du genre peut être considéré comme un sujet sensible et évalue les mesures prises lors de la phase introductrice du séminaire pour créer un *brave space*. Parallèlement sont examinés certains résultats disciplinaires sélectionnés, issus des discussions menées lors du séminaire. Enfin, l'article examine dans quelle mesure des apprentissages transformateurs, au sens de l'„ Éducation au développement durable “ (EDD) préconisée par les Nations Unies et qui visent notamment l'égalité des sexes pour réaliser la vision d'une société pacifique, peut et doit avoir lieu dans les séminaires universitaires de sciences des religions. À cet égard, l'accent sera mis en particulier sur la relation entre la neutralité et l'absence de jugement de valeur, qui sont considérées comme des éléments centraux de l'identité des sciences des religions, ainsi que sur la visée transformatrice (au sens de l'EDD) d'un enseignement de sciences des religions. La thèse défendue dans l'article est que les sciences des religions, précisément en raison de leur neutralité et de leur absence de jugements de valeur, peuvent contribuer à créer les conditions nécessaires à une telle transformation, et que celle-ci peut également concerner les hégémonies

example of which is the interaction between religion, violence, and gender.

The starting point for this article is the assumption that a constructive approach to such topics requires specific conditions, but that university seminars and other educational contexts do not *automatically* fulfil these conditions. Creating a suitable framework for open discussion of sensitive topics is central to teaching and learning situations in the study of religions and religious education, due to the sensitive nature of many of their topics. In addition, the current worldwide erosion of democratic structures and principles of equality, due to the rise of right-wing and authoritarian ways of thinking and acting, is making social negotiations around certain topics simultaneously more difficult but also more urgent. How, then, should the study of religions' courses on sensitive topics be designed? This article explores this question, with a focus on the design of university teaching in the study of religions, using the example of a seminar on “Religion, Violence, and Gender” that was didactically based on the concept of *brave space* (Arao & Clemens, 2013). In terms of content, the seminar addressed the reasons for, consequences of, and processes for dealing with violence in the contexts of Judaism, Christianity, Islam, and some other religious traditions.

The article opens with a description of the design of the seminar, which was held in the winter semester 2024/2025 at Philipps University in Marburg. It explains why the topic of *religion, violence, and gender* is a sensitive one, and evaluates the measures taken in the introductory phase of the seminar to create a *brave space*. In addition, selected academic results of the discussions held in the seminar are discussed. Finally, the article addresses the extent to which transformative learning – understood here in terms of the United Nations' “Education for Sustainable Development” (ESD), which aims to realize the vision of a peaceful society through measures including gender equality – can and should take place in university seminars in the study of religions. In particular, the article examines the relationship between neutrality and the premise of restraining from passing value judgments, which are considered central to the self-image of the study of religions, and key to enabling transformative learning. The thesis here is that the study of religions, precisely because of its neutrality and its restraint from passing value judgments, can contribute to creating the conditions for such a transformation – and that this can also affect religious hegemonies. The article uses the example of *religion, violence, and gender* to develop the thesis that there is no irreconcilable contradiction between the study of religions' guiding principles for research and teaching, the didactic concept of *brave space*, and the goal of transformative learning; rather, they form a synergetic triad.

religieuses. À partir de l'exemple de la religion, de la violence et du genre, il sera donc démontré dans quelle mesure la maxime de la recherche et de l'enseignement en sciences des religions, le concept didactique du *brave space* et l'objectif d'un apprentissage transformateur au sens de l'éducation au développement durable ne sont pas en contradiction les uns avec les autres, mais forment une triade synergique.

1 Einleitung¹

Themen wie Religion, Politik und Sexualität gelten im deutschsprachigen Kontext gemeinhin als ungeeignet für unverbindlichen Smalltalk; denn dies sind sensible Themen. Das heisst, sie werden als privat wahrgenommen und können starke Emotionen sowie kontroverse Diskussionen auslösen (Lee & Renzetti, 1990; Lowe & Jones, 2015). Religionswissenschaftler:innen erforschen genau solche Themen und führen Lehrveranstaltungen durch, in denen sich Studierende mit ihnen auseinandersetzen sollen. Die Bemerkung, dass Kernthemen der Religionswissenschaft nicht für zwanglose Gespräche geeignet seien, ist oft eher scherzhaft gemeint; dennoch verweist sie darauf, dass die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen spezifische Rahmenbedingungen erfordert, wenn sie konstruktiv sein soll. Hochschulseminare sind zwar keine flüchtigen Gesprächssituationen, sondern ein professioneller Kontext, bieten aber, so der Ausgangspunkt für diesen Beitrag, nicht per se einen geeigneten Rahmen, um sensible Themen zu diskutieren. Einen solchen Rahmen zu schaffen, erachte ich aber als essenziell für religionswissenschaftliche und religionskundliche Lehr-Lernkontexte, da hier, wie gesagt, häufig sensible Themen im Fokus stehen. Hinzu kommt, dass aktuell weltweit Krisen wie die Erosion demokratischer Strukturen und Gleichheitsprinzipien durch das Erstarren rechter und autoritärer Denk- und Handlungsweisen sowie die daraus resultierenden Unsicherheiten für z. B. Angehörige von sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten zu registrieren sind; dies macht die gesellschaftlichen Verhandlungen von sensiblen Themen schwieriger, gleichzeitig aber auch dringender – und das, wie ich zeigen werde, nicht nur aus ethischen oder gesellschaftspolitischen Überlegungen heraus. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und religionswissenschaftlicher Lehre, denn diese sind nicht unabhängig voneinander, sondern vielmehr Teil des jeweils anderen. Es ist prinzipiell von einer Interdependenz der Produktion akademischen Wissens und Prozessen politischer/zivilgesellschaftlicher Entscheidungsfindungen auszugehen. Wie also können und sollten religionswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu sensiblen Themen aktuell gestaltet werden? Wie kann ein kommunikativer Austausch über sensible Themen ermöglicht, der Lernerfolg der Studierenden gefördert und die potenziellen, individuell nachteiligen Folgen der offenen Beschäftigung mit solchen Themen weitestgehend minimiert werden? Im vorliegenden Beitrag gehe ich diesen Fragen mit einem Fokus auf didaktische Methoden und die Konzeption religionswissenschaftlicher Hochschullehre am Beispiel eines Seminars zu „Religion, Gewalt und Geschlecht“ nach.

1.1 Forschungsstand: Hochschuldidaktik und Lehre zu sensiblen Themen in der Religionswissenschaft

Seit etwa 2011 lässt sich im deutschsprachigen Raum ein insgesamt zunehmendes Interesse an hochschuldidaktischer Forschung und (fach-)didaktischen Methoden feststellen. In der hiesigen Religionswissenschaft hat sich dieses zunächst nur in eher geringem Ausmass niedergeschlagen (Laack et al., 2017). 2014 wurde jedoch in der Schweiz die „Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions“ (ZFRK-RDSR) gegründet und trägt seither wesentlich zur Entwicklung und Sichtbarkeit des Feldes religionswissenschaftlicher und religionskundlicher Didaktik vor allem im deutsch- und französischsprachigen Raum bei. In ihrem Editorial zum Themenheft „Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft“ dieser Zeitschrift fassen Isabel Laack, Martin Radermacher und Sabrina Weiß (2017) den entsprechenden Forschungsstand bis 2017 zusammen: Sie konstatieren, dass bis zum Erscheinen des Themenheftes „die Ausbildung von schulischen Religionskunde-Lehrer/-innen, potenzielle Berufsfelder von Absolvent/-innen der Religionswissenschaft und Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums“ (S. 11) Schwerpunkte der Veröffentlichungen zur religionswissenschaftlichen Didaktik gebildet hatten. Die Beiträge in dem von ihnen herausgegebenen Themenheft schliessen daran an und fokussieren auf die „konkrete Umsetzung didaktischer Konzepte und Methoden in der Lehrpraxis“ (S. 11). Seither sind weitere Artikel erschienen, die sich z. B. der Gestaltung von einführenden Lehrveranstaltungen (Stegmann, 2020), fachspezifischen Perspektiven in der Lehramtsausbildung (Hetmanczyk, 2023; Hetmanczyk & Schellenberg, 2022), neuen Formen

¹ Ich danke meinen Kolleg:innen für Feedback zu früheren Versionen dieses Beitrags und ChatGPT für die Diskussion einzelner Synonyme, wenn meine Kolleg:innen dafür keine Zeit hatten. Mein besonderer Dank gilt den Studierenden, die in den letzten Jahren engagiert an meinen Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Ohne die Anregungen, die ich von ihnen erhalten habe, hätte dieser Beitrag nicht entstehen können.

von Leistungsnachweisen (Bürgin et al., 2020) sowie der Distanzlehre während der Corona-Pandemie (Pasche Guignard, 2020; Burezah 2021; Eulberg 2021; Hermann 2021; Tillessen 2021) widmen.

Das Lehren und Lernen zu sensiblen Themen erfährt bisher wenig Aufmerksamkeit in der Religionswissenschaft. Dies ist erstaunlich, kann doch schon der zentrale Gegenstand der Disziplin als solches gelten. Das heisst nicht, dass sensible Themen innerhalb der Religionskunde oder religionswissenschaftlichen Didaktik niemals analysiert würden. Zum Beispiel setzt sich David Thurfjell (2011) mit Konflikten zwischen wissenschaftlichen und religiösen Positionen sowie Exklusionsmechanismen in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auseinander; Katharina Frank und Hélène Coste (2017) gehen auf die Analyse religionsbezogener Konflikte ein; Aline Baumgartner, Nicole Durisch Gauthier, Patricia Wegmann und Claude Welscher (2024) beschäftigen sich mit Radikalisierung und Sybille Rouiller, Philippe Gilbert und Aline Baumgartner (2024) sprechen „gesellschaftlich brisante Fragen“ an. Petra Tillessen (2021) schlägt vor, Rollenspiele in der Lehre zu nutzen, um die heikle Aushandlung religiöser Bedeutung und Zugehörigkeit, nachvollziehbar zu machen. Yasmina Burezah (2021) beschäftigt sich mit Rassismus und Intersektionalität in der Lehre. Eine eingehende Reflexion über die Bedingungen und Methoden des Lehrens und Lernens in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen dezidiert zu Themen, die – trotz ihrer Verschiedenheit – in der Kategorie „sensibel“ zusammengefasst werden können, und damit zu sensiblen Themen *als solchen* mit Blick auf aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen scheint mir jedoch ein Desiderat zu sein. Mit diesem Artikel möchte ich einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schliessen.

1.2 Thema und Aufbau des Artikels

Die Frage, wie sich eine religionswissenschaftliche Lehrveranstaltung so gestalten lässt, dass über ein sensibles Thema offen gesprochen und gelernt werden kann, bildete einen zentralen Bestandteil meiner Konzeption des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“, das ich von Anfang an als sensibles Thema begriff. Ein sensibles Thema zeichnet sich, wie eingangs angedeutet, dadurch aus, dass seine Diskussion potenziell kontrovers und mit emotionalen Herausforderungen verbunden ist sowie individuell nachteilige oder sogar gesundheitsschädigende Folgen haben kann (Lee & Renzetti, 1990; Lowe & Jones, 2015). Da der kommunikative Austausch jedoch ein wesentliches Element des Lehr-Lernprozesses ausmacht, ist es meiner Meinung nach im Zusammenhang mit sensiblen Themen von besonders grosser Bedeutung, einen Gesprächsrahmen herzustellen, der schädigende Folgen minimiert und allenfalls angemessen konstruktiv mit ihnen umgeht.

Der vorliegende Beitrag dokumentiert und reflektiert meine Überlegungen und Massnahmen zur Herstellung eines verantwortungsbewussten Rahmens im Kontext religionswissenschaftlicher Hochschullehre zu sensiblen Themen. Bei diesen habe ich mich am didaktischen Konzept des *brave space* orientiert,² mit dem ein Rahmen geschaffen werden soll, in dem Studierende voneinander durch kontroverse Diskussionen lernen, die freiwillig, offen, respektvoll, nicht-schädigend und mit dem Ziel einer Transformation der Prämissen des Wissenserwerbs geführt werden (Arao & Clemens, 2013).³ In diesem Beitrag fokussiere ich auf den Seminareinstieg, da ich die Anfangsphase einer Lehrveranstaltung als zentral dafür erachte, einen konstruktiven Gesprächsrahmen zu schaffen, der dann über alle Sitzungen im Seminarverlauf aktiv aufrechtzuerhalten ist.

Im Folgenden beschreibe ich in Abschnitt 2 die Konzeption des Seminars, d.h. seine Voraussetzungen, Strukturierung, Inhalte und Ziele. Des Weiteren erläutere ich in Abschnitt 3, was das Thema *Religion, Gewalt und Geschlecht* zu einem sensiblen Thema macht, und evaluiere in Abschnitt 4 die Massnahmen, die ich in der Einstiegsphase des Seminars getroffen habe, um einen *brave space* zu schaffen. In Abschnitt 4 gehe ich ausserdem auf einige ausgewählte fachliche Ergebnisse der im Seminar geführten Diskussionen ein. Zum Schluss erörtere ich in Abschnitt 5 die Frage, inwiefern in religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren transformatives Lernen im Sinne der von den Vereinten Nationen geforderten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) erfolgen kann und sollte, die u. a. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt, um die Vision einer friedlichen Gesellschaft, in der Menschen „würdig leben und sich frei entfalten können“, zu realisieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J.). Dabei werde ich auf das Verhältnis zwischen Werturteilsfreiheit⁴ und Neutralität⁵ als zentrale Elemente des religionswissenschaftlichen Selbstverständnisses einerseits und der Möglichkeit und dem Anstossen von Transformationen im Sinne der BNE andererseits eingehen. Relevant ist dies deshalb, weil in Deutschland, Österreich und der Schweiz staatliche Bildungsinstitutionen, an denen Religionswissenschaft betrieben wird, die Umsetzung der BNE-Ziele anstreben.

² Im Gegensatz zu einem klassischen *safe space*, in dem belastende Situationen z. T. gezielt vermieden werden, damit marginalisierte Personen über einen sicheren Rückzugsort verfügen, sollen in einem *brave space*, herausfordernde Diskussionen ohne schädigende Folgen ermöglicht und für transformatives Lernen genutzt werden. Im Deutschen fehlen überzeugende Begriffe, um eine solche Rahmung angemessen zu bezeichnen. Häufig ist von „sicheren Räumen“ die Rede. Dies suggeriert jedoch eine konzeptionelle Nähe zum *safe space*, die im vorliegenden Fall nicht gegeben ist.

³ Transformation meint in diesem Beitrag einen Wandel mit fortdauernden Folgen, der auf der Modifikation von Voraussetzungen gründet. Beim transformativen Lernen handelt es sich demnach nicht um eine Erweiterung von Wissensbeständen, die zu Verhaltensanpassungen führen kann, sondern um eine Veränderung der Prämissen des Wissenserwerbs als Ausgangspunkt für einen nachhaltigen Wandel (Thielsch & van Straaten, 2023).

⁴ Werturteilsfreiheit bezieht sich hier Max Weber (1988) folgend auf die Unabhängigkeit von Wissenschaft und Forschung von Wertvorstellungen.

⁵ Neutralität soll hier die Enthaltung normativer und politischer Beurteilungen von Sachverhalten, die nicht unmittelbar Wissenschaft oder Forschung selbst betreffen, meinen.

2 Konzeption des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“

Das Seminar „Religion, Gewalt und Geschlecht“ führte ich im Wintersemester 2024/2025 an der Philipps-Universität Marburg durch. Das Seminar richtete sich hauptsächlich an Masterstudierende der „Religionswissenschaft“ und fortgeschrittene Bachelorstudierende der Studiengänge „Vergleichende Kultur- und Religionswissenschaft“, „Kritische Kultur- und Religionsforschung“ sowie des Zertifikatsstudiums, Import- und Nebenfachs „Gender Studies“. Insgesamt hatten sich 18 Personen für das Seminar angemeldet.

Beleuchtet werden sollten in dieser Lehrveranstaltung Gründe, Folgen und Prozesse der Aufarbeitung von Gewalt in Kontexten der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart von Judentum, Christentum und Islam sowie von einigen weiteren religiösen Traditionen, nämlich solchen in Sierra Leone und Simbabwe sowie der „Atman Yoga Federation“, einer internationalen yogazentrierten Neuen Religiösen Bewegung (NRB). Im Fokus standen dabei verschiedene Formen der Gewalt gegen Frauen bzw. als weiblich gelesene Personen⁶ (z. B. sexualisierte und strukturelle Gewalt, spiritueller Missbrauch, sog. Ehrenmord) und die Intersektionalität von (weiblichem) Geschlecht und anderen Merkmalen wie eben Religionszugehörigkeit, aber auch Migration/Flucht und Behinderung. Damit griff das Seminar aktuelle, gesellschaftlich höchst bedeutsame Themen auf (Heller, 2024) und zeigte die Relevanz religionswissenschaftlicher Kompetenzen sowohl bei deren akademischer als auch praktischer Bearbeitung in Berufsfeldern wie Politik, (Politik-)Beratung, Verwaltung, Soziale Arbeit und Menschenrechtsarbeit, Journalismus etc. auf.

2.1 Lernziele und thematische Schwerpunkte

Die Lernziele der Veranstaltung lassen sich drei Anforderungsbereichen (AFB) zuordnen: AFB I – Wissenserwerb und -reproduktion, AFB II – Anwendung und Transfer von erworbenem Wissen sowie AFB III – Interpretation und Vergleich von empirischen Sachverhalten sowie kritische Bewertung von Analyseverfahren. Die Studierenden sollten sich anhand von deutsch- und englischsprachiger Fachliteratur Wissen über grundlegende Begriffe und Perspektiven der akademischen Auseinandersetzung mit Gewalt erarbeiten, dieses wiedergeben (AFB I) und in der Analyse von Kontexten mit Religionsbezug anwenden können (AFB II). Ausserdem sollten sich die Studierenden begründet zu den erlernten Begriffen und Perspektiven positionieren und ihre Anwendbarkeit in der Analyse religionsbezogener Kontexte kritisch bewerten (AFB III).

Die Seminarsitzungen dauerten jeweils 90 Minuten und waren in fünf Blöcke gegliedert: Block I bildete die Einstiegsphase mit Begrüssung (Sitzung 1) und der Einführung von je drei ausgewählten Grundbegriffen pro Sitzung (AFB I; Sitzungen 2–4). Weitere Blöcke waren der Analyse von Fallbeispielen, die im Zusammenhang mit jüdischen (Block II, Sitzungen 5 und 7), christlichen (Block III, Sitzungen 8 und 9) und islamischen (Block V, Sitzungen 13 und 14) Kontexten stehen, sowie der Anwendung der Grundbegriffe und -perspektiven auf diese gewidmet (AFB II). Fallbeispiele, die darüber hinaus Bezüge zu anderen religiösen Traditionen haben, wurden im Material zur *reading week*⁷ (Atman Yoga Federation, Sitzung 6) und in Block IV behandelt (religiöse Rituale in Simbabwe und Sierra Leone, Sitzungen 10 und 12). Ausserdem fand in diesem Block ein Gastvortrag durch eine Vertreterin des Vereins „abilitywatch“ statt, der u. a. Fälle von Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Wohlfahrtseinrichtungen, die in Deutschland mehrheitlich in kirchlicher Trägerschaft sind, dokumentiert (Sitzung 11).⁸ Der Vortrag verdeutlichte zum einen die Alltagsrelevanz der Seminarinhalte und gab zum anderen einen Einblick in ein Beispiel praktischer Anwendung akademischer Kompetenzen⁹ und leistete damit einen Beitrag zur Berufsorientierung der Studierenden. Zum Schluss wurde gemeinsam ein Fazit u. a. hinsichtlich der Anwendbarkeit der Grundbegriffe und Perspektiven auf religionsbezogene Kontexte gezogen (AFB III; Sitzung 15).

Bei der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen und der kritischen Reflexion dieser wurden, sofern zutreffend, Gründe, Folgen oder Prozesse der Aufarbeitung von Gewalt in religiösen Gruppen oder gegen religiöse Personen(-gruppen) diskutiert. Weiterführend schloss hieran die vergleichende Frage nach Ähnlichkeiten zwischen den betrachteten Religionen hinsichtlich Gewaltgründen, -folgen und -aufarbeitung und religionsspezifischen Ausprägungen dieser an, da eine vergleichende Perspektive grundlegend für die Religionswissenschaft ist. Die Abschluss-sitzung (Sitzung 15) war dafür vorgesehen, diese Frage zu diskutieren.

Das Seminar bot bewusst einen Überblick über mehrere, durchaus unterschiedliche Beispiele der Wechselwirkungen zwischen Religionen und geschlechtsbezogenen Gewaltformen. Es wollte keine Vertiefung in einen spezifischen Zusammenhang zwischen Religion(en)/einer Religion und einer bestimmten Form geschlechtsspezifischer Gewalt leisten. Es sollte gezielt die Wahrnehmung von Komplexität, Heterogenität und Ambivalenz gefördert und

⁶ Für meinen Gebrauch der Bezeichnung „Frau“ siehe unten.

⁷ In der *reading week* werden Aufgaben im Selbststudium absolviert.

⁸ Dazu gehörten auch Fälle sexualisierter Gewalt, die sich mehrheitlich gegen als Frauen gelesene Personen richtete und damit eine geschlechtsspezifische Komponente aufwies (Institut für empirische Soziologie [IfeS], 2024, S. 12).

⁹ Akademisch-wissenschaftliche Kompetenzen kamen hier bei der Dokumentation/Erhebung und der Systematisierung und Interpretation durch die Anwendung analytischer Begriffe zum Tragen.

den Studierenden Basiskompetenzen vermittelt werden, empirische Phänomene mit systematischen Begriffen zu erfassen und in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt hin zu vergleichen (Freiberger, 2011).

Insgesamt sollte das Seminar also nicht nur Wissen vermitteln. Vielmehr sollte es verschiedene Perspektiven eröffnen, von denen die Studierenden im weiteren Verlauf ihres Studiums (z. B. in Haus- oder Abschlussarbeiten) oder in anderen (ausser-akademischen) Kontexten (z. B. Beruf oder zivilgesellschaftliches Engagement) einzelne aufgreifen und vertiefen können. Das heisst, Ziel war es, im Sinne des transformativen Lernens Voraussetzungen für den selbstständigen Wissenserwerb (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 59) zu schaffen, die die Teilnehmenden später je nach Interesse und Bedarf selbstständig weiterentwickeln können.

2.2 Prüfungsleistungen

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, neben Hausarbeiten mittels Referaten Prüfungsleistungen zu erbringen. Die Referate fanden in den Sitzungen 5, 7–10 und 12–14 statt. In den Referaten hatten die Studierenden die Aufgabe, jeweils ein Fallbeispiel auf der Grundlage der zur Verfügung gestellten Pflichtlektüre vorzustellen (AFB I) und dabei mindestens einen der Grundbegriffe anzuwenden (AFB II). Des Weiteren sollten sie ihre Analyse kritisch reflektieren (AFB III). In der anschliessenden, von mir als Lehrperson moderierten Diskussion nahmen die Studierenden eine vergleichende Perspektive auf alle bis zur jeweiligen Prüfung gehaltenen Referate ein und gingen dabei auf Ähnlichkeiten und Spezifika von Gewaltgründen, -folgen und -aufarbeitung der analysierten religionsbezogenen Fallbeispiele ein (religionswissenschaftlich vergleichende Perspektive; Meta-Analyse).

3 Religion, Gewalt und Geschlecht als sensibles Thema

Die einzelnen Themen – *Religion, Gewalt und Geschlecht* –, auf die der Titel des Seminars verweist, sind jedes für sich allein schon potenziell sensible Themen: Sie sind Teil kontroverser, emotional geführter und z. T. mit Ängsten behafteter öffentlicher und privater Diskussionen (Lee & Renzetti, 1990). Es wird u. a. darüber gestritten, welche Rolle welche Religionen für das gesellschaftliche Zusammenleben spielen sollen; wann eine Handlung als Gewalt zu bewerten ist oder wann sie (trotzdem) legitim ist; ob Männer und Frauen gleich zu behandeln sind, es mehr als zwei Geschlechter gibt oder die Unterscheidung von Geschlechtern eine soziale Konstruktion ist. Diese Themen aufeinander zu beziehen und ihre Wechselwirkungen zu diskutieren, wie es im Seminar angestrebt wurde, ist es daher umso mehr. So handelt es sich um eine sensible Situation, wenn z. B. diskutiert wird, inwiefern bestimmte religiös konnotierte Handlungen, die vorrangig Frauen betreffen – wie das Tragen einer Burka, *female genital cutting* (Bosshart & Marxer, 2023) oder das Verbot von Schwangerschaftsabbrüchen – Gewalt darstellen oder durch die Religionsfreiheit legitimiert werden können. Öffentliche und private, z. T. religiös geprägte und/oder auch politisch aufgeladene Kontroversen können sich in der Lehrveranstaltung fortsetzen und individuell und sozial nachteilige Folgen für die Teilnehmenden haben (Lee & Renzetti, 1990). Zu den sozialen Folgen für die Studierenden kann u.a. die Ausgrenzung aus ihrer *peer group* – z. B. aufgrund von Differenzen – gehören; zu den individuellen Folgen, mit denen gerechnet werden muss, zählen starke Emotionen mit möglicherweise psychisch schädigenden Folgen.

Die Prävalenz verschiedener Formen (geschlechtsspezifischer) physischer und sexualisierter Gewalt in der Gesellschaft – vor allem gegen als weiblich,¹⁰ queer,¹¹ behindert¹² und rassistisch¹³ gelesene Personen – ist hoch, sodass es wahrscheinlich ist, dass sich unter den Seminarteilnehmenden, die sich meiner bisherigen Erfahrung nach mehrheitlich als Frauen identifizieren,¹⁴ Personen befinden, die selbst und/oder deren soziales Umfeld davon betroffen waren oder sind (Lowe & Jones, 2015). Die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Lehrveranstaltung könnte für sie einen Trigger darstellen, der unangenehme Gefühle bis hin zu Flashbacks und Retraumatisierungen auslöst. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass viele Menschen aktuell mit Medienberichten über Kriege, terroristische Anschläge, Missbrauchsfälle etc. (bei denen Religionen unterschiedliche Rollen spielen können) konfrontiert sind (Heller, 2024). Dies kann – direkt betroffen oder nicht – politische Positionen und religiöse Einstellungen/Einstellungen zu Religionen sowie die emotionale Verfassung beeinflussen.

10 In Deutschland, wo das hier beschriebene Seminar stattfand, sind etwa 33% der Frauen mindestens einmal in ihrem Leben von physischer/sexualisierter Gewalt betroffen (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [LPB-BW], 2024).

11 Laut einer Erhebung der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) gaben 16% der 2023 in Deutschland befragten LGBTIQ-Personen an, dass sie in den fünf Jahren vor der Befragung physische/sexualisierte Gewalt erfahren haben (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2024, S. 65). Die grosse Diskrepanz zur Zahl der von Gewalt betroffenen Frauen (s. vorherige Fussnote) mag u. a. damit zusammenhängen, dass im FRA-Survey nur nach Ereignissen der letzten fünf Jahre gefragt wurde, sich die Zahl der Gewalterfahrungen von Frauen hingegen auf das gesamte Leben bezieht.

12 In einer Studie für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), die 2012 veröffentlicht wurde, gaben 58–75 % der Frauen mit Beeinträchtigungen an, im Erwachsenenalter von physischer Gewalt betroffen gewesen zu sein. Dies ist etwa doppelt so viel wie bei Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt. 90 % berichteten von Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Von sexualisierter Gewalt sind erwachsene Frauen mit Beeinträchtigungen mindestens zwei- bis dreimal häufiger betroffen als der Durchschnitt. Aufgrund vielschichtiger Gründe ist hier zudem von einer hohen Dunkelziffer auszugehen (Universität Bielefeld, 2012, S. 20–24).

13 Mehr als die Hälfte rassistisch markierter Personen wie schwarze Menschen und Muslim:innen erfahren in Deutschland regelmässig Diskriminierung. Mit 1 % machen körperliche Angriffe relativ wenige Fälle dieser Diskriminierung aus. Jedoch können auch andere Diskriminierungserfahrungen zu psychischen und physischen Schädigungen führen und stellen damit ebenfalls eine Form der Gewalt dar (Fuchs et al., 2025, S. 8–10, 25 und 32).

14 Darüber gibt z. B. die Selbstidentifikation in den Evaluationsbögen Auskunft, die ich regelmässig in meinen Lehrveranstaltungen ausfüllen lasse.

Die gesellschaftliche Relevanz des Seminarthemas „Religion, Gewalt und Geschlecht“ ist demnach gross und alle Teilnehmenden werden vermutlich in irgendeiner Weise schon einmal mit ihm in Kontakt gekommen sein, haben eine Meinung zu ihm und können sich daher persönlich zu den Seminarinhalten in Beziehung setzen und zur Auseinandersetzung beitragen. Dies kann einerseits als Stärke eines Themas und Grundlage für den Lernerfolg betrachtet werden (Arao & Clemens, 2013; Probst, 2024) – selbst oder sogar gerade dann, wenn die Beschäftigung Unbehagen auslöst (Thielsch & van Straaten, 2023). Andererseits macht eben die persönliche emotionale Involviertheit den Inhalt des Seminars potenziell zu einem sensiblen Thema im oben skizzierten Sinne mit den entsprechenden Risiken. Dabei können die einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich involviert sein. Eine der zentralen Grundlagen für einen *brave space* ist, dass Lehrende und Teilnehmende von der Unterschiedlichkeit der Betroffenheit und Reaktionen ausgehen und gleichzeitig ihr diesbezügliches Nicht-Wissen anerkennen (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 63). Prinzipiell muss damit gerechnet werden, dass Lernende, die von sensiblen Themen betroffen sind – z. B. weil sie sexualisierte Gewalt in einer religiösen Gemeinschaft erlebt haben –, ihre Erfahrungen gegenüber der Lehrperson oder in der Lerngruppe offenlegen (Hayes-Smith, Richards & Branch, 2010). Lehrende müssen sich all dieser (möglichen) Dimensionen der Lehr-Lerninhalte bewusst sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass Studierende ihre individuellen Belastungsgrenzen eigenverantwortlich reflektieren und wahren. Dennoch halte ich es für eine Aufgabe von Hochschuldozent:innen, mit den von ihnen für eine Lehrveranstaltung gewählten Themen, einschliesslich ihrer denkbaren Folgen, verantwortungsvoll umzugehen und mit den Studierenden einen Rahmen zu gestalten, in dem sie sich sicher austauschen und lernen können. Das bedeutet, dass nachteilige, psychisch schädigende Effekte durch geeignete Massnahmen möglichst geringzuhalten und allenfalls ‚aufzufangen‘ sind. Dies gilt umso mehr in schulischen Kontexten, in denen die Lernenden anders als in einem Universitätsseminar Kinder sind und/oder sich der Lehr-Lernsituation nicht selbstbestimmt entziehen können (Probst, 2024).¹⁵

Realistischerweise muss anerkannt werden, dass es unmöglich ist, alle potenziell nachteiligen Effekte eines Themas zu antizipieren und zu verhindern. Ausserdem kann und sollte nicht erwartet werden, dass Lehrende alle Folgen, die tatsächlich eintreten, auffangen und unschädlich machen können, sofern sie keine ausgebildeten Psychotherapeut:innen sind – und selbst dann können sie in ihrer Rolle als Dozent:innen nicht umfassend helfen. Sie sollten ihre Fertigkeiten und Kapazitäten zur selbstständigen Intervention keinesfalls überschätzen. Sie sollten aber vorbereitet sein, Optionen aufzuzeigen, wie mit unerwünschten Folgen umgegangen werden kann, und Betroffene allenfalls dazu ermutigen, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies kann bedeuten, Telefonnummern und E-Mail-Adressen von Antidiskriminierungsstellen proaktiv zur Verfügung zu stellen, auf expliziten Wunsch von Seminarteilnehmenden den psychosozialen Dienst der Universität oder auch die Polizei zu kontaktieren oder, wenn nötig, eine professionelle Supervision in die Lehrveranstaltung zu integrieren. Keine Lehre zu sensiblen Themen in der Religionswissenschaft anzubieten, ist meiner Ansicht nach keine angemessene Lösung, um die Entstehung herausfordernder Situationen zu verhindern, oder schlichtweg gar nicht möglich, da, wie eingangs konstatiert, schon der zentrale Gegenstand der Disziplin, nämlich Religion, ein grosses Potenzial hat, ein sensibles Thema zu sein. Ausserdem würden durch eine Vermeidung, wie ich unten genauer zeigen werde, relevante religionswissenschaftliche Kompetenzen im Umgang mit dem Komplex von Religion, Gewalt und Geschlecht ungenutzt bleiben. Darüber hinaus würde dies den Beitrag schmälern, den die universitäre Religionswissenschaft zur BNE leisten kann.

4 Massnahmen in der Seminareinstiegsphase zur Herstellung eines *brave space* zum Lehren und Lernen über ein sensibles Thema und fachliche Ergebnisse

Die Einstiegsphase, die ich bei sensiblen Themen für die Herstellung eines *brave space* als besonders wichtig erachte, um das Fundament für einen nicht-schädigenden und transformativen Lehr-Lernprozesses zu legen, umfasste im Seminar „Religion, Gewalt und Geschlecht“ vier Sitzungen. Neben Begrüssung und Vorstellung wurden vor allem in Sitzung 1 Inhalt, Ablauf und Lernziele des Seminars sowie organisatorische und formale Aspekte besprochen. Letztere schlossen u. a. die gemeinsame Vereinbarung als grundlegendes Element der Herstellung eines *brave space* ein (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 61). In den Sitzungen 2–4 eigneten sich die Studierenden die Grundbegriffe und -perspektiven an, die sie im weiteren Verlauf des Seminars bei der Analyse verschiedener Fallbeispiele anwenden sollten. Zentral für ein Seminar zu einem sensiblen Thema und die Herstellung eines *brave space* war, dass alle Sitzungen der Einstiegsphase so gestaltet wurden, dass die Lehr-Lernmethoden sowohl die fachlichen Voraussetzungen für die Diskussion schufen als auch die Gruppenbildung und eine wertschätzende, konstruktive Arbeitsatmosphäre förderten sowie Gelegenheit boten, das offene Sprechen miteinander im Einklang mit den Gesprächsvereinbarungen einzuüben. Die Gruppenbildung verstand ich als eine bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung eines nicht-schädigenden und konstruktiven Gesprächs- und Lernrahmens, der die psychische Gesundheit der Teilnehmenden nicht nachhaltig gefährdet und den Erfolg transformativen Lernens fördert.

¹⁵ Das hier besprochene Seminar wurde aus organisatorischen Gründen zugleich als Einführung in den Master „Religionswissenschaft“ angeboten. Davon würde ich künftig absehen. Einführungs- und Pflichtveranstaltungen sollten keinen Schwerpunkt auf sensible Themen haben, da die Studierenden die Wahl haben sollten, ob sie sich mit einem besonders sensiblen Thema wie Gewalt auseinandersetzen wollen oder nicht.

4.1 Sitzung 1: Begrüssung

Zu Beginn der ersten Sitzung begrüßte ich alle ankommenden Studierenden einzeln. Dabei reichte ich ihnen eine Sammlung von verpackten Teebeuteln verschiedener Sorten, aus der sie sich einen Tee aussuchen durften. Dies ermöglichte mir, auf alle Studierenden zuzugehen und sie persönlich willkommen zu heissen. Ich teilte den Studierenden später mit, dass der Tee nicht nur ein kleines Begrüssungsgeschenk sei, sondern auch symbolisch dafür stehe, dass alle angesichts des Seminarthemas mit sich und anderen rücksichtsvoll umgehen sollten. Praktisch dienten die verschiedenen Teesorten dazu, Gruppen zu bilden: So forderte ich die Studierenden auf, sich nach Teesorten sortiert zusammenzusetzen. Das Verfahren löste bei den Studierenden offensichtlich positive Überraschung und Freude aus.

In den so entstandenen Teegruppen sollten sich die Studierenden einander vorstellen. Sie wurden gebeten, dabei zwei bis drei Dinge, die alle in der Gruppe gemeinsam hatten, und einen Sachverhalt, der jeweils nur auf ein Mitglied der Gruppe zutraf, zu finden. Anschliessend folgte eine Vorstellungsrunde im Plenum, bei der auch auf diese Gemeinsamkeiten und Besonderheiten eingegangen werden sollte. Diese Vorgabe lockerte die sonst sehr standardisierte Vorstellungsrunde auf und wurde zum Anlass, persönlich ins Gespräch zu kommen.

Im weiteren Verlauf der Sitzung diskutierten die Studierenden Leitlinien dafür, wie in diesem Seminar miteinander gesprochen werden sollte, und trugen diese auf einem Etherpad, das auf dem Learning Management System (LMS) „Ilias“ hinterlegt wurde, ein. Ich hatte vorab bereits zwei Punkte zur Anregung eingetragen. Weitere Aspekte, die ich als wichtig erachtete, hatte ich mir in der Vorbereitung auf die Sitzung notiert, um diese in die Diskussion einzubringen, wenn sie nicht von den Studierenden genannt werden würden:

- Wir wissen nicht, welche Themen und Worte was bei wem auslösen. (Haltung des Nicht-Wissens, Prinzipien der Sensibilität und Vorurteilsfreiheit).
- Wir versuchen einander zu verstehen, unterstellen erst einmal Positives; klären das mit Nachfragen (heisst nicht, unkritisch zu sein).
- Wir treffen eher Ich-Aussagen, als dass wir Du-Botschaften senden. (Element des Gordon-Modells).
- Wir hören auf die Sachebene; trennen Mensch und Position; nur, weil ich eine Position nachvollziehen kann, heisst es nicht, dass ich ihr zustimme/sie gut finde.
- Schrittfolge: Hören, Zuhören, Nachvollziehen, Meinung bilden.
- Persönliche Informationen, die im Seminar geteilt werden, sollen nicht oder nur strikt anonymisiert weitergegeben werden.
- Wir können jederzeit ohne Erklärung den Raum verlassen.
- Mit dem Wort „Salz“ oder indem ich mit dem Stuhl nach hintenrutsche, kann ich signalisieren, dass ich dringend eine Unterbrechung wünsche und Hilfe brauche (*safety too!*).¹⁶

Auf dem Seminarplan, den ich den Studierenden sowohl ausgedruckt als auch digital im LMS „Ilias“ zur Verfügung stellte, waren Telefonnummern verschiedener Beratungs- und Hilfsangebote vermerkt.¹⁷ Am Ende der Sitzung teilte ich des Weiteren den Flyer „Informationen zu sexualisierter Belästigung und Gewalt“ vom „Vertrauensrat zum Schutz vor sexualisierter Belästigung und Gewalt und den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten der Philipps-Universität Marburg“ (2021) aus und verlinkte eine digitale Version hiervon ebenfalls in „Ilias“. Meine Intention war es, damit den Studierenden auf verschiedenen Wegen Zugang zu Informationen zu verschaffen, mit deren Hilfe, sie zusätzlich selbstständig Wege finden konnten, mögliche schädigende Folgen der Auseinandersetzung mit dem Seminarthema aufzufangen.

¹⁶ Alternativ oder zusätzlich kann/sollte z. B. eine X-Karte als *safety tool* an alle Teilnehmenden ausgeteilt werden, die sie zeigen können, um einen Bedarf an Unterbrechung oder Hilfe zu signalisieren.

¹⁷ Hilfe-Telefon Gewalt gegen Frauen, Hilfe-Telefon Sexueller Missbrauch in Kindheit und Jugend, Frauen und LSBT*IQ-Notruf Marburg.

4.2 Sitzung 2: Grundbegriffe I – Religion, Gewalt, Geschlecht

Die Studierenden sollten sich mit Beginn der Sitzung in den gleichen Teegruppen wie in der ersten Sitzung zusammensetzen. So wurden Kontakte, die in der ersten Sitzung geknüpft worden waren, gefestigt und zu einer Basis für ein Gefühl der Wiedererkennung, Vertrautheit und schliesslich Sicherheit werden.

Die Pflichtlektüre zur Sitzung war das Kapitel „Gewalt“ in dem Band „Religion und Geschlecht“ von Edith Franke und Birgit Heller (Heller 2024). Zusätzlich erhielt jede Gruppe in der Sitzung einen kurzen Textauszug zu einem der drei Grundbegriffe – *Religion* (Kippenberg, 2013, S. 66–68 und S. 73–73), *Gewalt* (Imbusch, 2024, S. 169–172) und *Geschlecht* (Meuser 2013, 210–214). – und entwarf zum jeweiligen Begriff eine *mind map* auf einem grossen Bogen Papier. Anschliessend stellten die Gruppen den Begriff, mit dem sie sich beschäftigt hatten, mithilfe ihrer *mind map* im Plenum vor. Die so erfolgte Auseinandersetzung mit den Begriffen schuf eine gemeinsame Ausgangsbasis für alle Teilnehmenden und sollte verhindern, dass die Diskussionen auf unreflektierten Vorannahmen beruhen würden, die zu Missverständnissen und unscharfen Analysen führen können.

Ein Ziel des Seminars war es, dass die Teilnehmenden Religionen als komplex, in sich heterogen und auch ambivalent sowie verflochten mit ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen können, nicht aber als statische, „ausser-soziale“ Gebilde, die entweder ausschliesslich friedfertig, „frauenfreundlich“ und „gut“ oder gewaltvoll, frauenfeindlich und „schlecht“ sind. Damit verbunden ist eine Reflexion und Transformation der weit verbreiteten Ansicht, dass Religion eine innerliche, private und damit in der Öffentlichkeit nicht sichtbare Angelegenheit sei und es sich um einen Missbrauch von Religion handele, wenn Gewalt mit ihr in Zusammenhang gebracht wird (Kippenberg, 2013, S. 66). Die Lektüre und Besprechung des Auszugs aus dem Text von Hans Kippenberg stiess diesen Prozess an; nach mehreren Wochen konnten die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen die Tragweite dieses Perspektivwechsels erfassen.

Die Auseinandersetzung mit dem Artikel von Peter Imbusch (2024) zu „Gewalt“ bildete die Grundlage für ein gemeinsames und reflektiertes Verständnis dieses Begriffs sowie für eine sozialwissenschaftlich-analytische Perspektive auf als Gewalt bezeichnete Phänomene. Dies schloss die Unterscheidung von physischer, psychischer, struktureller und kultureller bzw. symbolischer Gewalt ein. Damit wurde ein erstes kurzes Schlaglicht auf einen der Begründer der Friedens- und Konfliktforschung, Johan Galtung, und den von ihm geprägten Begriff der strukturellen Gewalt geworfen, welches im Verlauf des Semesters weitere Aufmerksamkeit erfahren sollte.

Der Handbucheintrag „Geschlecht“ von Michael Meuser (2013) machte die Studierenden auf nötige Differenzierungen bei der Analyse des Verhältnisses zwischen Gewalt und Geschlecht aufmerksam. Geschlechterrollen (*gender*) und Geschlecht (*sex*) gelten häufig als konstruiert. Die Annahme der Konstruktion von Geschlecht(ern) wurde so auch von der Mehrheit der Seminarteilnehmenden vertreten. Sie stimmten daher sofort zu, dass Darstellungen, die von einem binären und heteronormativen Geschlechterverhältnis ausgehend Frauen eindimensional als die Opfer von Gewalt und Täter stets als männlich präsentieren, kritisch daraufhin befragt werden müssen, inwiefern sie auf klassischen Geschlechterrollenerwartungen basieren, und diese reproduzieren (Meuser 2013, S. 211). Es ist daher angebracht, auf mehreren Ebenen zu differenzieren, wenn die Beziehungen zwischen Gewalt und Geschlecht analysiert werden sollen (Heller, 2024). So ist zu berücksichtigen, dass auch Frauen binnen- und zwischengeschlechtliche Gewalt ausüben und Männer von binnen- und zwischengeschlechtlicher Gewalt betroffen sein können.¹⁸ Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass *sex*, *gender* und ihre Beziehungen zueinander nicht binär, eindeutig oder statisch, sondern divers sind.¹⁹ Ausserdem versetzen Gewalterfahrungen Menschen nicht unbedingt und anhaltend in eine passive Opferrolle.²⁰ Dennoch ist m. E. auch in der akademischen Forschung und darüber hinaus anzuerkennen, dass viele Menschen im Alltag auf der Grundlage der Annahme handeln, dass (genau) zwei Geschlechter – und zwar weiblich und männlich – existieren und dass Männer hierarchisch über Frauen stehen, so auch im Zusammenhang mit Gewalt. Meuser (2013, S. 211) erläutert dazu: Gelten Männer als prinzipiell verletzungsmächtig, wenden Personen, die sich als Männer verstehen, ihre Dominanz und damit allenfalls auch die binäre, heteronormative und patriarchale Geschlechterordnung (re-)produzieren wollen, Gewalt eher an; gelten Frauen als prinzipiell verletzungsoffen, greifen Personen, die sich als weiblich oder nicht-männlich identifizieren, weniger auf Gewalt zur Regulierung sozialer Beziehungen zurück. Vor diesem Hintergrund ist sexualisierte Gewalt, die insbesondere in der Form der Vergewaltigung grösstenteils von Männern gegen Frauen sowie nicht als (eindeutig) männlich gelesene Personen verübt wird, in erster Linie nicht als gewaltvolle Befriedigung sexueller Bedürfnisse zu verstehen, sondern als Instrument der Reproduktion von Macht- und Geschlechterverhältnissen.²¹ Wird ein Mann von einem Mann vergewaltigt, so konstatiert Meuser, wird dadurch seine Verletzungsoffenheit demonstriert, was ihn

¹⁸ Mit Ausnahme von Vergewaltigungen, sind Männer häufiger von Körperverletzungen betroffen als Frauen (Meuser, 2013, S. 209).

¹⁹ Inzwischen wird dieser Befund auch durch biologische/primatologische Arbeiten gestützt, auch wenn diese z. T. einem essentialistischen Ansatz verhaftet bleiben (Cornell, 2022).

²⁰ Heller (2024) und Meuser (2013) verweisen darauf, dass Gewalterfahrungen von Frauen oder das Bewusstsein für diese eine prägende Rolle bei der Konstitution feministischer Forschung spielen. Ein solches transformatives Element von Gewalterfahrungen deutet sich auch in meiner Forschung mit und zu behinderten Frauen an.

²¹ So kann auch die Gewalt gegen queere Personen aus der Motivation heraus erfolgen, mit ihr „heteronormative und binäre Geschlechtervorstellungen [und -strukturen] zu verteidigen“ (Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI], 2024, S. 5, meine Einfügung).

symbolisch zur Frau macht und damit im sozialen Gefüge degradiert. Gewalthandlungen, auch wenn sie auf einer Konstruktion wie der eines binären, heteronormativen und patriarchalen Geschlechterverhältnisses beruhen, haben reale Konsequenzen und machen durch ihre Geschlechtsspezifika Geschlecht zu einem quasi realen Sachverhalt. Gewalt lässt sich damit, in den Worten Meusers (2013, S. 209), „als spezifischer Modus der Vergeschlechtlichung fassen“.

Nach der Vorstellung der einzelnen Begriffe und Perspektiven wurden die Studierenden aufgefordert, ihre drei *mind maps* zu einer gemeinsamen *concept map*, die die Beziehungen zwischen religiösen Zusammenhängen, Gewaltausübung und Geschlechterrollen darstellt, zu verbinden. Dies sollte ganz praktisch mit Papier, Stiften und Klebestreifen passieren. In der Diskussion, die diesen praktischen Prozess begleitete, zogen die Studierenden auch die Pflichtlektüre zur Sitzung (Heller, 2024) heran.

Die Teilnehmenden beschrieben, dass Religionen Vorstellungs- und Handlungsmuster für eine Einteilung nach Geschlechtern anbieten, dass aber die konkrete Auslegung und Umsetzung individuell oder gruppenspezifisch sein kann und zudem von Wechselwirkungen zwischen diesen und der Geschlechter(rollen)konstruktion in anderen sozialen Bereichen auszugehen ist. Ausserdem skizzierten sie, dass religiöse geschlechtsspezifische Vorstellungen und Handlungen direkt und indirekt gewaltvoll seien und damit, der Einteilung Galtungs folgend, die Form physischer, struktureller und kultureller Gewalt annehmen können. Sie bewerteten diese Einteilung als hilfreich, um Sachverhalte zu analysieren, reflektierten aber auch, dass jede Einteilung zumindest teilweise von einer jeweils eingenommenen Perspektive abhängt. So beeinflusst das Religionsverständnis z. B., ob eine Gewalthandlung als Teil einer Religion betrachtet wird oder nicht. In der Gruppe wurde des Weiteren die Frage kontrovers diskutiert, ob die Wiederholung religiöser Geschlechtereinteilungen in der akademischen Analyse angemessen ist, um Gewaltkontexte zu verstehen und zu erklären, oder ob sie diese Differenzierungen von Geschlechtern reproduziert und daher problematisch ist.²² Heller (2024) folgend möchte ich, bei aller zweifelsfrei notwendigen Differenzierung, in meiner Forschung und Lehre zu Religion, Gewalt und Geschlecht die Kategorie „Frau“ in den Mittelpunkt stellen. Dies erscheint mir angebracht, angesichts des Ausmasses, der strukturellen Verwurzelung und der schwerwiegenden Auswirkungen von Gewalt gegen Personen, die sich als Frauen identifizieren oder als weiblich gelesen werden. In dem Seminar legte ich dies offen, wollte es aber nicht für alle Seminarteilnehmenden zur verbindlichen Perspektive erklären. In den Referaten zeigte sich, dass die Studierenden mit der Diskrepanz zwischen alltäglichen und akademischen Verständnissen von Geschlecht souverän umgingen. Viele gaben die oft binären, heteronormativen und patriarchalen Geschlechtereinteilungen der besprochenen Religionen wieder und zeigten auf, welche Bedeutung ihnen in Gewaltkontexten zukommt,²³ machten aber – meistens in Vorbemerkungen oder typografisch auf den Präsentationsfolien – deutlich, dass sie selbst von einer Konstruktion von Geschlechtern ausgingen.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erläutert dienten die angewendeten Lehr-Lernmethoden in Sitzung 2 sowohl der Aneignung der Grundbegriffe *Religion*, *Gewalt* und *Geschlecht* als auch der Gruppenbildung und praktischen Einübung der vereinbarten Gesprächsleitlinien. Die Studierenden sollten erfahren, dass es gemäss des *brave space*-Konzepts erwünscht und möglich ist, sich in dieser Seminargruppe offen zu äussern – auch wenn vermeintlich oder tatsächlich Differenzen vorliegen. Deshalb achtete ich in der Diskussion besonders darauf, wer sich nicht beteiligte oder Widerspruch andeutete. Zum einen bestärkte ich die betreffenden Personen behutsam, sich einzubringen und allenfalls ihren Widerspruch zu artikulieren. Zum anderen führte ich – ohne dies explizit so zu erläutern – vor, wie respektvoll auf Widerspruch reagiert werden kann, um eine „Kontroverse mit Höflichkeit“ (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 63) vorzuleben.²⁴

4.3 Sitzung 3: Grundbegriffe II – Religionswissenschaft, Normativität, Kulturrelativismus

Beim Eintreten in den Seminarraum durften sich die Studierenden eine Süssigkeit aus einer grossen Schüssel nehmen.²⁵ Angeboten wurden drei verschiedene Sorten, sodass sich die Studierenden im Anschluss an ihre Wahl nach Sorten sortiert in drei Gruppen aufteilen konnten. Das Verfahren ermöglichte eine aufmerksame Begrüssung und schnelle Gruppeneinteilung.²⁶ Ausserdem wollte ich mit dieser Massnahme erreichen, dass die Studierenden neue, zufällige Kontakte knüpfen, damit sie sich nicht nur in bestimmten Kleingruppen, sondern auch in der Seminargruppe als Ganze zusammenfinden.

22 In einem vorherigen Seminar liess ich diskutieren, ob Texte von Wissenschaftler:innen, denen z. B. Antisemitismus oder sexuelle Übergriffe vorgeworfen werden, in einem Seminar gelesen werden sollten.

23 Zu einem späteren Zeitpunkt warf ein Student die Frage auf, ob schon Bezeichnungen wie „patriarchal“, „homophob“ oder „rassistisch“ eine Bewertung implizieren, die innerhalb der Religionswissenschaft als unzulässig gelten könnte.

24 Hätte ich Formulierungen als potenziell verletzend empfunden, hätte ich die Methode des *corrective feedback* eingesetzt. Ich erlebte die Studierenden jedoch als sehr reflektiert in Bezug auf ihre Ausdrucksweise und den Umgang mit Differenzen, sodass eine solche Intervention von meiner Seite aus nicht nötig war.

25 Die Süssigkeiten waren, aus Rücksicht auf einige unterschiedliche Ernährungsbedürfnisse, vegan sowie nuss-, weizen- und laktosefrei.

26 Immer wieder habe ich Bedenken, Studierende könnten sich durch solche Massnahmen infantilisiert fühlen. Dies bestätigte sich bisher aber nie. Im Gegenteil schienen sie mir immer den offenen Umgang mit und unter den Studierenden zu fördern.

Die Kleingruppen sollten sich jeweils eine der drei für diese Sitzung und das gesamte Seminar relevanten Perspektiven erarbeiten. Da es sich um eine religionswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit einer interdisziplinären Teilnehmendengruppe handelte, war es notwendig, zu explizieren, was eine religionswissenschaftliche Perspektive ausmacht. Dabei war es von besonderer Bedeutung, die religionswissenschaftliche Zurückhaltung gegenüber normativen Urteilen zu thematisieren, denn „Gewalt“ kann als eine per se normative, nämlich von der Gewaltlosigkeit als Norm ausgehende Kategorie verstanden werden (Wyckoff, 2006). Einen religiösen Sachverhalt als Gewalt zu bezeichnen, stellt dann eine normative Aussage dar, wenn sie impliziert, dass der so bezeichnete Umstand nicht gebilligt wird; und dies kann im Rahmen der Religionswissenschaft unzulässig erscheinen. Des Weiteren können Handlungen, die als Gewalt betrachtet werden können, aus der religiösen Innenperspektive keine Gewalt darstellen oder – obwohl sie vielleicht sogar auch im religiösen Kontext als Gewalt gelten –, gerechtfertigt oder notwendig sein (Fiske & Rai, 2015). Solche divergierenden Bewertungen zu beobachten und sich gleichzeitig dem religionswissenschaftlichen Prinzip der Bewertungsabstinenz verpflichtet zu fühlen, kann zu einer Spannung führen (Schlieter 2012), die, so möchte ich im Anschluss an Brenda Bartelink, Chia Longman und Tamsin Bradley (2023) argumentieren, unter bestimmten Bedingungen mit einer kulturellrelativistischen Haltung gelöst werden kann. Darum hielt ich es für grundlegend, sich zu Beginn des Seminars auch zumindest knapp mit der Perspektive des Kulturrelativismus kritisch zu beschäftigen. In ihrem Text „Gender, Religion and Harm“, der in Vorbereitung auf die Sitzung von allen Teilnehmenden zu lesen war, weisen die Autor:innen zunächst darauf hin, dass eine pauschale Verurteilung bestimmter religiöser Praktiken aus einer westlich-säkularen (feministischen) Sicht, die sie als modern/(neo-)kolonial und paternalistisch identifizieren, umstritten ist. Für problematisch halten sie aus ihrer feministischen Sicht aber auch eine (politische) kulturellrelativistische Haltung, da sie mit einer Billigung der Verletzung von Frauen und ihrer Rechte einhergeht. Als ein analytisches Instrument oder eine Forschungshaltung ermögliche ein kulturellrelativistischer Ansatz jedoch, unterschiedliche Kontexte der Verletzung von Frauen und ihre Spezifika zu verstehen, was ein Ziel akademischer Analyse ist und Grundlage effektiven politischen oder zivilgesellschaftlichen Engagements sein kann.²⁷

Um sich mit der Perspektive der Religionswissenschaft und ihrem Verhältnis zur Normativität sowie dem Kulturrelativismus auseinanderzusetzen, nutzten die Studierenden zum einen den Pflichttext von Bartelink et al. (2023) und zum anderen jeweils einen speziellen Textauszug, den ich den Arbeitsgruppen in der Sitzung zur Verfügung stellte (Religionswissenschaft: Schlieter, 2012, S. 234–238; Normativität: Schlieter, 2012, S. 228–231; Kulturrelativismus: Eriksen, 2023, S. 20–22). Im Anschluss an diese Arbeitsphase stellte jede Gruppe ihren Begriff mündlich im Plenum vor.

Im zweiten Teil der Sitzung diskutierten die Studierenden zwei Fragen im Plenum: 1) Ist es normativ, eine Handlung als „Gewalt“ zu bezeichnen? Und 2) sollten wir aus religionswissenschaftlicher Perspektive eine Handlung oder einen Sachverhalt als „Gewalt“ bezeichnen? Ähnlich zur Plenumsdiskussion der vorherigen Sitzung galt auch hier, dass über die Anwendung der neu erlernten Perspektiven hinaus auch die Gesprächsleitlinien in einer offenen Diskussion mit möglicherweise kontroversen und eventuell auch von persönlichen religiösen Einstellungen/Einstellungen zu Religionen geprägten Positionen eingeübt werden sollten. Dies gelang den Studierenden grösstenteils.

4.4 Sitzung 4: Grundbegriffe III – Strukturelle Gewalt, Spiritueller Missbrauch, Religious Trauma

Am Ende der vorangegangenen Sitzung hatten die Studierenden einen von drei Texten ausgewählt (Galtung, 1969; Leimgruber & Hasslbeck, 2024; Winell, 2011), die sie bis zur Sitzung lesen sollten. Bei der Wahl konnten die Studierenden ihren Interessen und Kompetenzen folgen: Angeboten wurden Texte in verschiedenen Sprachen (Deutsch und Englisch), in unterschiedlichem Umfang (lang und kurz) sowie aus drei Disziplinen (Friedens- und Konfliktforschung, katholische Theologie und Psychologie). In der 4. Sitzung bildeten diejenigen eine Kleingruppe, die den gleichen Text gelesen hatten. Die Aufgabe dieser Gruppen war es, in der ersten Hälfte der Sitzung einen durch eine PowerPoint-Präsentation gestützten Kurzvortrag zu jeweils einem Begriff vorzubereiten und diesen Vortrag in der zweiten Sitzungshälfte im Plenum zu halten. Im Vortrag sollten sie neben der Begriffsvorstellung die disziplinäre Verortung der Autor:innen, ihrer Texte und Konzepte benennen und Überlegungen dazu anstellen, welche Bedeutung diese Verortung für die Konzepte haben kann. Damit sollte für verschiedene Dimensionen von Gewalt und die Relevanz, über die disziplinäre Prägung analytischer Begriffe zu reflektieren, sensibilisiert werden.

Der ursprünglich von Johan Galtung geprägte Terminus der „strukturellen Gewalt“ ist inzwischen zu einem politischen und populären Begriff geworden. Es erschien mir daher angebracht, sich im Seminar kritisch und aus einer dezidiert wissenschaftlichen Perspektive mit diesem Konzept zu beschäftigen.²⁸ Ohne systematische Erhebung ist mein Eindruck, dass der Begriff im Zuge seiner Popularisierung auf diverse Fälle der Ungleichbehandlung und Einschränkungen von z. B. Entscheidungs- und Handlungsspielräumen angewendet wird. So taten es auch die

27 Die Problematiken des Kulturrelativismus, seiner Begründung durch Ruth Benedict und seine Folgen werden dadurch nicht aufgehoben. Zu diskutieren wäre, ob die verstehende Soziologie Max Webers nicht zum gleichen Ziel führen könnte, jedoch ist ihr Hintergrund nicht weniger problematisch (Farris, 2022).

28 Galtung und sein akademisches Werk selbst wären aufgrund ihrer Bezüge zum Buddhismus ein interessanter Gegenstand einer religionswissenschaftlichen Untersuchung.

Seminarteilnehmenden immer wieder. Meinem Verständnis des Konzepts nach bezeichnet „strukturelle Gewalt“ jedoch nicht jede Ungleichbehandlung und Einschränkung. Im Seminar arbeiteten wir heraus, dass eine Struktur, eine systematische Ungleichbehandlung oder Einschränkung dann als Gewalt zu verstehen ist, wenn sie für eine bestimmte Person oder Gruppe schädlich ist, d. h. ihre Chancen auf oder im Leben verringert. Strukturelle Gewalt *manifestiert* sich demnach zwar häufig in Ungleichheit und Einschränkungen, aber dennoch ist nicht jede Ungleichheit und Einschränkung per se strukturelle Gewalt. Ein staatliches Verbot, einen Menschen zu verletzen oder zu töten, ist keine strukturelle Gewalt: Es reduziert offensichtlich Handlungsoptionen, hat aber i. d. R. keine schädigenden Konsequenzen.²⁹ Religiös begründete Verbote von Schwangerschaftsabbrüchen z. B. können hingegen als religiöse strukturelle Gewalt begriffen werden – nicht aber per se oder weil sie die Entscheidungsfreiheit von Schwangeren einschränken, sondern insofern, als dass sie (Über-)Lebenschancen von (bestimmten Gruppen von) Schwangeren einschränken. Eine Struktur ist also von ihrem schädlichen Ergebnis her zu beurteilen – auch wenn dies im Fall struktureller Gewalt besonders schwierig ist, weil das Ergebnis (anders als bei physischer oder psychischer Gewalt) nicht unmittelbar eintritt und nicht unbedingt auf eine konkrete Person oder Gruppe als Täter:innen zurückgeführt werden kann. Diese Einsichten führten bei einigen Studierenden zunächst zur Frustration, weil sie ihnen die Option einer schnellen Bewertung von Sachverhalten, die sie als ungerecht empfanden, nahmen. Dieser Moment ermöglichte aber eine Reflexion über die Bedeutung von Gründlichkeit und Geduld für wissenschaftliche Arbeit.

Die Frage nach den Spezifika religiöser Sachverhalte wird in der Religionswissenschaft immer wieder diskutiert. So ist sie auch in Bezug auf Gewalt, die mit Religion in Verbindung steht, zu führen.

Ute Leimgruber und Barbara Hasselbeck definieren in einem von ihnen herausgegebenen Band anschließend an Doris Reisinger, geb. Wagner (2019) „spirituellen Missbrauch“ als „Verletzung des spirituellen Selbstbestimmungsrechts“, die zahlreiche verschiedene Ausprägungen annehmen kann. Dabei verweist „spirituell“ ihnen zufolge „auf die gesamte Sinngestaltung- und Lebensgestaltungskompetenz von Menschen“ und damit auf einen speziellen (Erfahrungs-)Bereich, den es zwar auch innerhalb religiöser oder kirchlicher Kontexte geben und mit entsprechenden Institutionen und Ämtern zusammenhängen kann, aber nicht in diesem aufgeht. Das Konzept verweist folglich ausserdem auf eine Dimension von Gewalt, die weder vom staatlichen noch vom kirchlichen Strafrecht berücksichtigt wird (Leimgruber & Hasselbeck, 2024, S. 11 und 13–15.). Die Seminarteilnehmenden würdigten, dass mit dem Konzept ein Aspekt möglicher Folgen von Gewalt beachtet wird, der für Betroffene existentiell, d. h. real und fundamental sein kann. Sie hinterfragten jedoch die starke, in ihrem Text immer wieder deutlich hervortretende Bindung des Konzepts an die katholische Kirche und Theologie, deren Strukturen, Gewalt und Missbrauch vielfach begünstigt haben. Besonders diskussionswürdig erschien den Teilnehmenden die Betonung der Autor:innen, dass spiritueller Missbrauch Gegenstand theologischer Forschung sein müsse, während sie konfessionsunabhängige Wissenschaftsdisziplinen nicht erwähnen (S. 13).

Der Text von Marlene Winell (2011) über das von ihr vertretene diagnostische Konzept des „religious trauma syndrome“ schloss an diese Diskussion an. Winell weist hier u. a. darauf hin, dass es aus psychotherapeutischer Sicht problematisch ist, wenn religiöse Gemeinschaften oder Institutionen (allein) dafür zuständig sind, Gewalterfahrungen und Traumata zu behandeln, die sich in ihren Kontexten ereignet haben. Der Anspruch hierauf entsteht einerseits daraus, dass von religiöser Seite eine Spezifität dieser Erfahrungen und Verletzungen behauptet wird, der kein anderes System wie Medizin/Psychotherapie oder staatliches Recht gerecht werde und dies auch prinzipiell nicht könne (s. oben). Andererseits seien Psychotherapeut:innen aufgrund mangelnder Sensibilisierung in der Ausbildung oder durch öffentliche Berichterstattung für dieses Thema teilweise nicht in der Lage, religiös verursachte Traumata zu erkennen – besonders dann, wenn sie sich innerhalb einer Religion ereignen, die im jeweiligen Kontext einen hegemonialen Status hat. Dazu trage das allgemein verbreitete Verständnis von Religionen, insbesondere der grossen christlichen Kirchen, als etwas prinzipiell Gutes, das den sozialen Zusammenhalt und das individuelle Wohlergehen fördere, bei. Die Studierenden identifizierten das Risiko, dass damit die Deutungsmacht darüber, was religiöse Gewalt ist und wie mit ihren Folgen umzugehen ist, potenziell durch die Strukturen ausgeübt wird, die diese Gewalt z. T. begünstigen.

Religionswissenschaft stellt keine Diagnosen und macht keine Behandlungsvorschläge. Das Konzept des „religious trauma syndrome“ ist daher für Religionswissenschaftler:innen kaum anwendbar.³⁰ Die Beschäftigung mit dem Konzept sollte die Studierenden aber auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, denen Personen begegnen können, die über religiöse Gewalt sprechen wollen. Ausserdem illustrieren die Beschreibungen von Winell, wie sich das Verständnis von (christlicher) Religion als etwas Gutes, wie Kippenberg es rekonstruiert hat, im Zusammenhang mit Gewalt auswirken kann.

²⁹ Verletzungen und sogar Tötungen können hingegen legitimiert werden, wenn sie z. B. der Notwehr dienen und ihr Verbot schädigende Folgen hätte. Diese Ausnahme nicht zuzulassen, würde das Verbot zu struktureller Gewalt machen.

³⁰ Darauf insistierten besonders Studierende in dem Seminar „Religion und Gewalt: Klassische Theorien, neuere Ansätze und spezielle Themen“, das ich in einem vorherigen Semester an einer anderen Universität gegeben hatte.

Das Verfahren der Gruppeneinteilung eröffnete noch einmal die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen. Dieses Mal übten die Studierenden ein gewisses Mass an Kontrolle aus (Probst, 2024), weil sie sich für einen Text und einen Begriff entscheiden konnten. Darüber hinaus kann das gemeinsame Erstellen einer Präsentation für den Gruppenbildungsprozess förderlich sein. Durch das Verfahren konnten darüber hinaus relativ viele Begriffe in drei Sitzungen behandelt und eine gemeinsame Grundlage für die folgenden Referate und Diskussionen geschaffen werden.

4.5 Ausgewählte weitere fachliche Ergebnisse

Im Verlauf des gesamten Semesters waren die Analysen und Diskussionen von weiteren Themen und Schlussfolgerungen geprägt. So setzten sich die Teilnehmenden – begleitet durch mich als Lehrperson – u. a. kritisch damit auseinander, dass Frauen und als weiblich gelesene Personen *von ausserhalb ihrer Religion* (aufgrund ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Religionszugehörigkeit) und *innerhalb ihrer Religion* zu Zielen von verschiedenen Formen der Gewalt werden können, die in Relation zu dem ihnen zugeschrieben Geschlecht stehen. Daraus folgte, dass die Studierenden am Ende des Semesters darlegen konnten, dass Religionen per se weder friedfertig noch gewalttätig sind, Angehörige von Religionen aber Gewalt ausüben und auch zum Ziel von (intra- und interreligiöser sowie nicht-religiöser) Gewalt werden können. In diesem Zusammenhang wies ich darauf hin, dass eine religionswissenschaftliche Analyse sich nicht allein auf die Inhalte religiöser autoritativer Schriften konzentrieren und diese zum Massstab für die Charakterisierung von Religionen erheben sollte. Eine Untersuchung, die die Diversität und Dynamiken sowie die alltäglich relevanten Ausprägungen von Religionen erfassen will, sollte daher bei den Menschen, den Alltagshandelnden, ansetzen. So kann es bspw. kein Ergebnis einer religionswissenschaftlichen Arbeit sein, dass „Ehrenmorde“ „unislamisch“ seien, weil sie nicht im Koran stehen und diejenigen, die eine solche Tat islamisch begründen (Cöster, 2009, S. 40), den Islam „missbrauchen“. Vielmehr gilt es, diese Begründungen der Alltagshandelnden mit ihren Bedingungen, Intentionen und Folgen durch entsprechende sozialwissenschaftliche Methoden zu rekonstruieren.

Des Weiteren konnten die Studierenden am Ende des Semesters beschreiben, dass die verschiedenen Beziehungen, in denen Religionen und geschlechtsspezifische Gewalt zueinanderstehen können, nicht eindeutig, sondern komplex und auch ambivalent sein können. Zu einer weiteren Differenzierung würde es darüber hinaus gehören, Aspekte wie die Verhinderung von Gewalt und das Empowerment von Gewaltbetroffenen durch Religionen zu berücksichtigen. Hierauf wurde in dieser Lehrveranstaltung jedoch nicht näher eingegangen.

Die Teilnehmenden reflektierten unter meiner Anleitung, dass Analysen der Beziehungen zwischen Religionen und verschiedener Formen geschlechtsbezogener Gewalt die Wechselwirkungen eines spezifischen Falls mit seinem Kontext einschliessen sollten. Dies trat besonders bei der Diskussion von Fragen hervor wie: Kommt es in religiösen Gemeinschaften zu sexualisierter Gewalt, weil es sie überall in der Gesellschaft gibt oder begünstigen (bestimmte) religiöse Gemeinschaften als solche sexualisierte Gewalt? Oder: Ist ein sogenannter Ehrenmord immer religiös konnotiert und ist er typisch für eine bestimmte Religion (in einer Region)? Oder: Sind „Ehrenmorde“ auf gesellschaftliche, nämlich patriarchale Strukturen zurückzuführen, die in (bestimmten) Religionen (in einzelnen Regionen) aufgenommen und durch sie legitimiert wurden/werden und sind sie daher vielmehr als „Femizide“ oder auch „Feminizide“ zu bezeichnen? In der Gruppe folgerten wir zum einen, dass sich diese Fragen i. d. R. nicht eindeutig beantworten lassen, aber zumindest festgehalten werden kann, dass religiöse Gemeinschaften – egal welche – keine Kontexte sind, die per se und konsequent frei von Gewalt sind oder niemals Gewalt im gesellschaftlichen Zusammenleben auslösen oder legitimieren. Zum anderen kamen wir auf der Grundlage unserer Beschäftigung mit der Literatur über verschiedene Fallbeispiele (in einer Art ad hoc Metaanalyse) zu dem Schluss, dass äussere, allgemeine Bedingungen und ähnliche religiöse Strukturen zu Gewalt führen, innerhalb einzelner religiöser Gemeinschaften aber jeweils spezifische Ausgestaltungen erfolgen können. So ist bspw. sexualisierte Gewalt gegen Frauen in jüdischen und christlichen Gemeinschaften beeinflusst von der Geschlechterhierarchie der Gesellschaften, von denen sie Teil sind;³¹ es kommen aber auch religionsspezifische, theologisch begründete Konzepte zum Tragen: Die Benennung von sexualisierter Gewalt als solcher – und damit ihre Prävention, Offenlegung und Aufarbeitung – kann in konservativen religiösen Kontexten durch die Tabuisierung des Sprechens über Intimes, in liberalen Gemeinschaften durch die starke Betonung eines offenen Umgangs mit Sexualität und in Gruppen mit charismatischen Autoritäten durch die Sakralisierung von sexuellen Handlungen erschwert werden (Werczberger, 2012). Der halachische Grundsatz *lashon hara* in jüdischen Gemeinschaften, wonach nichts über Personen gesagt werden soll, das ihr Ansehen schmälert, auch wenn das Gesagte wahr ist, kann ebenfalls eine Offenlegung und Aufarbeitung erschweren (Sztokman, 2022, S.10 f.) In protestantischen Gemeinschaften kann das Prinzip der *Vergebung* dazu führen, dass von den von Gewalt Betroffenen vielmehr erwartet wird, dass sie eher Täter:innen vergeben als Anspruch auf Anerkennung und substantielle Unterstützung zu erheben. Täter:innen können sich darauf verlassen,

31 Es liesse sich diskutieren, inwiefern diese jeweils religiöse Ursprünge hat oder religiös legitimiert wird.

anstatt sich mit ihrem Fehlverhalten als solchem im Rahmen der Aufarbeitung auseinanderzusetzen (Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland [ForuM], 2023, S. 804).

Es ist relevant, neben allgemeinen Bedingungen auch religiöse Spezifika sowie ihr Zusammenspiel erfassen zu können, um – einem religionswissenschaftlichen Interesse entsprechend – die Zusammenhänge von Religionen und verschiedenen Formen von Gewalt in Breite und Tiefe verstehen und damit einen Teilbereich der Wirkungsweisen von Religionen erklären zu können. Über das akademisch-religionswissenschaftliche Interesse hinaus ist diese Kompetenz auf (berufs-)praktischer Ebene z. B. in pädagogischer, politischer oder sozialer Arbeit bedeutsam, um den Bedingungen von Gewalt in und durch religiöse Einzelpersonen oder Gemeinschaften, den von ihr Betroffenen sowie den Hemmnissen ihrer Aufarbeitung effektiv begegnen zu können. Religionskundliches Wissen und eine religionswissenschaftlich-vergleichende Analyse können demnach gemeinsam einen wertvollen Beitrag zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Religion, Gewalt und Geschlecht leisten. Sie ermöglichen eine Versachlichung, Differenzierung und Professionalisierung von emotional bestimmten, pauschalisierenden und politisch motivierten Debatten und Massnahmen (Franke, 2009).

5 Transformatives Lehren und Lernen: Eine Herausforderung für religionswissenschaftliche Fachmaxime? Einige Überlegungen zum Schluss

Nicht erst seit konservative und rechte Akteur:innen in den USA den Slogan „your body, my choice“ proklamieren und in Deutschland ankündigen, Professor:innen der Geschlechterforschung „rausschmeissen“ zu wollen, ist klar: Es sind schwierige Zeiten für die Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und körperliche Unversehrtheit von Frauen und anderen Personen, die aufgrund von Geschlecht(szuschreibungen), sexueller Orientierung oder anderer Merkmale marginalisiert werden. Ebenfalls schwieriger werden die Erforschung der damit verbundenen sozialen Machtstrukturen sowie die Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die aktuelle gesellschaftspolitische Lage erhöht das Potenzial, dass Auseinandersetzungen mit Themen wie Religion, Gewalt und Geschlecht innerhalb religionswissenschaftlicher Hochschulseminare zu sensiblen Situationen werden und entsprechende didaktische Massnahmen wie die oben skizzierte Herstellung eines *brave space* noch einmal mehr erforderlich machen. Sie kann ausserdem Anlass sein, an die wohl allen Religionswissenschaftler:innen vertraute Debatte anzuknüpfen, ob sie im Rahmen ihrer Profession gesellschaftliche Lagen oder Zusammenhänge, die sie im akademischen Kontext rekonstruieren, normativ beurteilen oder sich neutral verhalten sollten. Mehr noch kann, über diese Kontroverse um normative Aussagen hinausgehend, die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Religionswissenschaftler:innen z. B. durch ihre Lehrtätigkeit verändernd auf die aktuelle Lage Einfluss nehmen (können) und allenfalls sollten – insbesondere, weil die Umsetzung der BNE dies mit sich bringt.

In Bezug auf die normative Kritik ist bereits vielfach darauf hingewiesen worden, dass zwar einerseits das Verständnis von Religionswissenschaft als neutrale und doppelt distanzierte³² oder sogar „desinteressierte“ (Knoblauch, 2003, S. 41 f.) Beobachterin als Ideal gilt; andererseits aber dennoch normative Urteile vorgenommen werden. Bewertungen haben verschiedene Religionswissenschaftler:innen weitgehend übereinstimmend als zulässig deklariert, wenn sie 1) nicht die Frage der Existenz des Göttlichen (die sog. Wahrheitsfrage), sondern gesellschaftliche Folgen religiösen Handelns betreffen, 2) weder den Erhebungsprozess noch die Forschungsergebnisse und ihre Darstellung beeinflussen sowie 3) als solche gekennzeichnet sind und der Standpunkt, von dem aus sie erfolgen, offengelegt wird (Franke, 1997; Heller, 2010; Hock, 2008; Rudolph 1997; Schlieter, 2012). Vor diesem Hintergrund stellt sich die normative Beurteilung sozialer Sachverhalte in der religionswissenschaftlichen Lehre als eher unproblematisch dar. Ein weiteres Element der Neutralitätsmaxime in der Religionswissenschaft ist jedoch 4), dass Forschende ihr Untersuchungsfeld nicht entsprechend ihren Vorstellungen verändern sollen (Schlieter, 2012). Dieser Aspekt kann – vor allem dann, wenn er nicht ausschliesslich auf Erhebungs- und Analysesituationen im Forschungsprozess beschränkt oder Forschung und Lehre getrennt gedacht werden sollen – ein neuralgischer Punkt bei der Diskussion um Werturteile in und Transformation durch religionswissenschaftliche Lehre sein. Denn Werturteile können zum Ausgangspunkt für Bemühungen um die Veränderung gesellschaftlicher Sachverhalte werden – einschliesslich religiöser Vorstellungen und Praktiken, (Macht-)Positionen religiöser Akteur:innen und interner Gemeinschaftsstrukturen, wie sie bei dem Thema Religion, Gewalt und Geschlecht analysiert werden. Die BNE mit ihrer Zielsetzung einer bestimmten sozialen Transformation, wenn sie nicht in kulturelrelativistischer Weise Religionen ausnehmen will,³³ mag erst recht unvereinbar mit dieser Maxime erscheinen. Hier liesse sich im Anschluss an

32 Zurückgreifend auf Sigurd Körbers (1976) Postulat des „doppelten Distanzbemühen“ ist damit eine Distanz der Forschenden sowohl zur eigenen Befindlichkeit als auch zum Forschungsgegenstand gemeint (Heller, 2010, S. 140).

33 Gerade mit Blick auf geschlechts- bzw. frauenspezifische Zugangsbeschränkungen und Gewalt haben kulturelrelativistische und multikulturalistische Ansätze Kritik hervorgerufen (Okin, 1999).

Edith Franke (1997), Birgit Heller (2010), Kurt Rudolf (1997) und Jens Schlieter (2012) argumentieren, dass sich Religionswissenschaftler:innen den Menschenrechten und daher auch den Vereinten Nationen und der von ihr entworfenen BNE verpflichtet fühlen dürfen – auch wenn dies aus post- und dekolonialer Perspektive wiederum zu problematisieren ist (Bartelink et al., 2023).

Anstatt an dieser Stelle diese Argumentation ausführlicher darzulegen, möchte ich hier die Perspektive verschieben und die These aufstellen: Religionswissenschaft ist aufgrund ihrer Neutralitätsmaxime *nicht unvereinbar* mit der Forderung nach einer nachhaltigen sozialen Transformation hin zu mehr Toleranz, Gleichberechtigung und Unversehrtheit. Im Gegenteil: Die Religionswissenschaft kann gerade mit ihrer Werturteilsfreiheit und Neutralität einen Beitrag dazu leisten, die Voraussetzung für eine solche Transformation zu schaffen (Franke, 2009). Es liesse sich sogar behaupten, dass eine individuelle und auch gesellschaftliche Transformation zum Kern der Religionswissenschaft gehört oder ihre nahezu unausweichliche Konsequenz ist – und dass dies auch unhinterfragte religiöse Hegemonien einschliesst. Kurt Rudolph (1997) hat dies als „zweiseitige Form von Ideologiekritik in der Religionswissenschaft“ (S. 70) beschrieben.

Von einer Unvereinbarkeit von religionswissenschaftlicher Werturteilsfreiheit und sozialer Transformation durch Bildung bzw. Lehre auszugehen, könnte aus der Annahme folgen, dass letztere auf normativer Bewertung beruhe, die Forschungsperspektive verenge und das Ergebnis vorab festlege. Meiner Ansicht nach würde diese Annahme jedoch zu kurz greifen: Nicht allein Wertung und die Formierung von Wissensbeständen sind Ausgangspunkte für sozialen Wandel, sondern gerade auch *werturteilsfreie* Analysen und damit die Modifikation der Prämissen des Wissenserwerbs. Im Sinne Michel Foucaults (1992) zeigt die rekonstruktive Analyse sozialer Sachverhalte und ihrer geschichtlichen Entwicklung deren Kontingenz und damit auch ihre grundsätzliche Veränderbarkeit auf – insofern ist Wissenschaft kritisch; sie ist frei von der Verpflichtung, Hegemonien stützen zu müssen, und trägt dazu bei, dass Transformation überhaupt zu einer Option wird.

Die Werturteilsfreiheit macht solche Rekonstruktionen möglich, weil sie – im Idealfall – weder Vorentscheidungen darüber trifft, was im Einklang mit – auch religiösen – Hegemonien zu hinterfragen legitim ist, noch das Ergebnis der Auseinandersetzung festlegt. Wenn (gegenwärtig verstärkt) in und ausserhalb von Religionen Geschlechtergerechtigkeit und die Erforschung von geschlechtsbezogenen Hierarchien infrage gestellt, diskreditiert und verhindert werden, ist Forschung und Lehre hierzu nicht (nur) eine normative Entscheidung, die darauf zielt, einen bestimmten gesellschaftspolitischen Einfluss zu nehmen; es ist vielmehr das konstitutive Element der Sozial- und Kulturwissenschaften, einschliesslich ihrer Lehre, diese Situation zu rekonstruieren und dabei ihre Kontingenz und Veränderbarkeit sichtbar zu machen – wohl wissentlich, dass dies Voraussetzungen für Transformation sind. Es gilt ausserdem festzuhalten, dass es andersherum auch nicht neutral und gesellschaftspolitisch ohne Auswirkungen ist, wenn (Religions-)Wissenschaftler:innen Studierende nicht zu dieser Rekonstruktion anleiten. Immer wieder haben Forscher:innen gezeigt, dass bspw. die lange Vernachlässigung geschlechterbezogener Fragestellungen in der Religionswissenschaft – auch aus Vorbehalten gegenüber (vermeintlicher) Kritik und Ambitionen zur sozialen Transformation heraus – dazu geführt hat, dass geschlechterbezogene Machtverhältnisse im und durch das Fach reproduziert wurden. Auf der hegemonialen Objektebene mag das neutral erscheinen; darüber hinaus jedoch nicht. Die Neutralität, die konservative und rechte Parteien von Universitäten und Schulen fordern, ist keine Enthaltung von normativen und politischen Urteilen zugunsten werturteilsfreier Analysen im Sinne Webers. Sie ist eine gezielte Verschleierung von Marginalisierungsprozessen und ein Angriff auf die Freiheit kritischer Wissenschaft aus der Ablehnung ihres transformativen und emanzipatorischen Potenzials heraus.

Hegemonien auf diese für Sozial- und Kulturwissenschaften grundlegende Weise kritisch zu hinterfragen, ist ein im oben beschriebenen Sinne sensibler Akt, der des Mutes und eines nicht-schädigenden Rahmens bedarf. Bei dem Konzept des *brave space*, an dem ich mich bei der didaktischen Gestaltung des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“ orientiert habe, geht es demnach nicht darum, bestimmte normative Sichtweisen zu privilegieren und andere auszuschliessen oder eine „Wohlfühlatmosphäre“ (Froese, 2018) zu kreieren, sondern darum, Anhaltspunkte dafür zu geben, wie kritische und daraus folgend auch potenziell transformative Reflexion schädigungsfrei gefördert werden kann. Werturteilsfreiheit und Neutralität, die für die Religionswissenschaft zentral sind, können selbst auf eine solche Weise wirken.³⁴ Die Maxime religionswissenschaftlichen Forschens und Lehrens, das didaktische Konzept des *brave space* und das Ziel transformativen Lernens im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen nicht im Widerspruch zueinander. Sie bilden vielmehr eine synergetische Triade. Dies habe ich hier in Bezug auf ein religionswissenschaftliches Hochschulseminar zum sensiblen Thema „Religion, Gewalt und Geschlecht“ gezeigt.

34 Dies wurde mir klar, als eine studentische Person in meinem Beisein zu anderen sagte, sie gehöre einer Minderheit an, deren Marginalisierung durch deutsche Wissenschaftler:innen gestützt worden sei; hier im Fach fühle sie sich aber sicher, weil Werturteilsfreiheit und Neutralität ernst genommen werden. Religionswissenschaftliche Lehre sollte so gestaltet sein, dass dies für alle (marginalisierten) Personen gelten kann.



Über die Autorin

Dr. phil. Ramona Jelinek-Menke ist Religionswissenschaftlerin. Seit 2025 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forum Internationale Wissenschaft der Universität Bonn. ramona.jelinek-menke@uni-bonn.de

Literatur

- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. In Landreman (Hrsg.), *The Art of Effective Facilitation. Reflections From Social Justice Educators* (135–150). Routledge.
- Bartelink, B., Longman, C. & Bradley, T. (2023). Gender, Religion and Harm. Conceptual and Methodological Reflections, in dies (Hrsg.), *Religion and Gender-Based Violence. Global and Local Responses to Harmful Practices* (S. 1–25). Routledge.
- Baumgartner, A., Durisch Gauthier, N., Wegmann, P. & Welscher, C. (2024). Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 12, 137–152.
- Bosshart, L. & Marxer, J. (2023). Weibliche Beschneidung: (k)ein religionswissenschaftliches Thema? Eine dezidierte Stellungnahme. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft*, 18, 1–20.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI] & Bundeskriminalamt [BKA] (2024). Lagebericht zur Kriminalitätsbezogenen Sicherheit von LSBTIQ*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/BMI24043-lb-lsbtqi.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Burezah, Y. (2021). Intersektionale Religionswissenschaft unterrichten im Triple Teaching Modell. In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (71–75). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Bürgin, M., Eichenberger, Linda & Zumstein, Marius (2020). Alternative Leistungsnachweise im 'Digital Flipped Classroom'. Wikipedia als Plattform und Werkzeug universitärer Lehre. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 8, 186–201.
- Cornell, S. C. (2022). Sex Tips From Apes 'Different: Gender Through the Eyes of a Primatologist' by Frans de Waal. *Liber. A Feminist Review* 1 (4). <https://www.liberreview.com/issue-1-4-sex-tips-from-apes/>
- Cöster, A. C. (2009). *Ehrenmord in Deutschland*. Tectum.
- Eriksen, T. H. (2023). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. Pluto Press.
- Eulberg, R. (2021). Dialogische Gestaltung des Triple Teaching Modells Erfahrungen aus einem Seminar mit Studienanfänger*innen. In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (77–80). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Farris, S. R. (2022). Weber: Religion, Nation and Empire. *Journal of Classical Sociology* 22(4), 410–415.
- Fiske, A. P. & Rai, T. S. (2015). *Virtuous Violence*. Cambridge University Press.

Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland [ForuM] (Hrsg.) (2024), Abschlussbericht. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf

Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve.

European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2024). *LGBTIQ Equality at a Crossroads. Progress and Challenges*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtiq-equality_en.pdf

Frank, K. & Coste, H. (2017). Religionswissenschaft als Grundlagenstudium. Skizze eines empiriebasierten Kompetenz- und Ausbildungsmodells. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue didactique des sciences des religions*, 5, 22–39.

Franke, E (1997). Feministische Kritik an Wissenschaft und Religion. In Klinkhammer, G., Rink, S. & Frick, T. (Hrsg.), *Kritik an Religionen. Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen* (S. 107–119). Diagonal.

Franke, E. (2009). Kleines Fach – Große Aufgaben. Der Beitrag der Religionswissenschaft zu aktuellen Debatten um religiöse Konfliktlagen. In Hutter, M. (Hrsg.), *Religionswissenschaft im Kontext der Asienwissenschaften: 99 Jahre religionswissenschaftliche Lehre und Forschung* (13–28). LIT.

Freiberger, O. (2011). „Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft.“ In Kurth, S. & Lehmann, K. (Hrsg.), *Religionen erforschen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froese, J. (2018). Der Universitätscampus als „Safe Space“. Verlangt die Rechtsordnung die Gewährleistung einer Wohlfühlumgebung? *JuristenZeitung* 73(10), 480–489.

Fuchs, L., Gahein-Sama, M., Kim, T. J., Mengi, A., Podkowik, K., Salikutluk, Z., Thom, M.,

Tran, K., Zindel, Z. (2025). *Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. NaDiRa-Monitoringbericht*, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene_Muster_Monitoringbericht/NaDiRa_Monitoringbericht_2025_FINAL__1_.pdf

Galtung, Johan (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6(3), 167–191.

Hayes-Smith, R., Richards, T. N., & Branch, K. A. (2010). ‘But I’m not a counsellor’: The nature of role strain experienced by female professors when a student discloses sexual assault and intimate partner violence. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–24.

Heller, B. (2010). Dekonstruktion von Objektivität, Wertfreiheit und kritischer Distanz. Impulse der Frauenforschung/ Gender Studies für die Religionswissenschaft. In Lanwerd, S. & Moser, M. E. (Hrsg.), *Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 137–148). Königshausen & Neumann.

Heller, B. (2024). Gewalt, in dies. & Franke, E. (Hrsg.), *Religion und Geschlecht* (477–491). De Gruyter.

Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive*. Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Hetmanczyk, P. (2023). Ethik als Gegenstand der Religionswissenschaft. Versuch einer Verhältnisbestimmung im Kontext der Lehrpersonenausbildung für den bekenntnisfreien Religions- bzw. Ethikunterricht. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 2023 31(2), 161– 86.

Hetmanczyk, P. & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 10, 43–56.

Hock, K. (2008). Religionskritik. In Klöcker, M. & Tworuschka, U. (Hrsg.). *Praktische Religionswissenschaft* (S. 34–47). UTB.

- Imbusch, P. (2024). Gewalt. In Kopp, J. & Steinbach, A. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 169–175). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Institut für empirische Soziologie [IfeS] (2024). Sexuelle Belästigung und Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Endbericht. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/sexuelle-belaestigung-gewalt-schutz-werkstaetten-behinderte-menschen-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Kippenberg, H. G. (2013). Religion, in Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 66–75). Metzler: Stuttgart.
- Knoblauch, H. (2003). Qualitative Religionsforschung: Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. UTB.
- Körper, S. (1976). Bedingtheit und Distanzbemühen. Zur anthropologischen Situation des Religionswissenschaftlers.“ In Stephenson, G., *Der Religionswandel unserer Zeit im Spiegel der Religionswissenschaft* (293–308). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Laack, I., Radermacher, M. & Weiß, S. (2017). Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 5, 7–20.
- Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1990). The Problems of Researching Sensitive Topics. *American Behavioral Scientist* 33(5), 510–528.
- Leimgruber, U. & Haslbeck, B. (2024). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Betroffenenberichten über spirituellen Missbrauch in der katholischen Kirche. In dies. (Hrsg.), *Spirituellen Missbrauch verstehen. Wissenschaftliche Essays zu Selbstverlust und Gottentfremdung* (S. 11–19). Grünewald.
- Lowe, P. & Jones, H. (2015). Teaching and Learning Sensitive Topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–7.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [LPB-BW] (2024). Gewalt gegen Frauen. Dossier. <https://www.lpb-bw.de/gewalt-gegen-frauen#c96945>
- Meuser, M. (2013). Geschlecht. In Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S.209–214). Metzler.
- Okin, S. (1999). *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton University Press.
- Pasche Guignard, F. (2020). L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sansurgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 155–172.
- Probst, S. (2024). Sensible Themen im Unterricht aufgreifen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 187, 8–9.
- Reisinger, geb. Wagner, D. (2019). *Spirituelle Missbrauch in der katholischen Kirche*. Herder.
- Rouiller, S., Gilbert, P. & Baumgartner, A. (2024). Dépasser „l'irrationnel“ avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 117–136.
- Rudolph, K. (1997). Die Religionswissenschaft zwischen Ideologie- und Religionskritik. In Klinkhammer, G., Rink, S. & Frick, T. (Hrsg.), *Kritik an Religionen. Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen* (S.67–76). Diagonal.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität, in Stausberg, M. (Hrsg.): *Religionswissenschaft* (S. 227–240). De Gruyter.

- Universität Bielefeld (2012). Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Kurzfassung. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf>
- Stegmann, R. (2020). Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 173–185.
- Sztokman, E. (2022). *When Rabbis Abuse: Power, Gender, and Status in the Dynamics of Sexual Abuse in Jewish Culture*, Lioness Books and Media.
- Thielsch, A. & van Straaten, E.-M. A. (2023). Mut zur Transformation: Brave Spaces für nachhaltige Bildung im Inverted Classroom. In Buchner, J., Freisleben-Teutscher, C. F., Hüther, J., Neiske, I., Morisse, K. & Reimer, R. (Hrsg.), *Inverted Classroom and beyond 2023: Agile Didaktik für nachhaltige Bildung*, 58–71.
- Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the Challenge of Multi-Religious Student Groups. *Religion*, 41(2), 209–216.
- Tillessen, P. (2021). Digitale Lehre –und alles nur Spielerei? In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (85–97). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Weber, M. (1988). Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Winkelmann, J. (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr Siebeck.
- Werczberger, R. (2012): Spirituality, Charisma and Gender in a Jewish Spiritual Renewal Community in Israel. In Fedele, A. & Knibbe, K. (Hrsg.), *Gender and Power in Contemporary Spirituality. Ethnographic Approaches* (S. 126–141). Routledge.
- Winell, M. (2011). Religious Trauma Syndrome (Series of 3 articles), *Cognitive Behavioural Therapy Today*, 39 (2–4). <https://www.journeyfree.org/religious-trauma-syndrome-articles/>
- Wyckoff, J. (2006). Is the Concept of Violence Normative? *Revue internationale de philosophie* 235(1), 337–352
- Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions [ZFRK-RDSR] (o.J.). Geschichte der Zeitschrift. <https://www.zfrk-rdsr.ch/geschichte>