

Roland Degen

»Deutschland den Deutschen!«

Nationalismus und Rechtsextremismus in theologisch-pädagogischer Sicht

1 Von Hoyerswerda bis Solingen »Deutschland schwierig Vaterland« (Annäherungen)

Wo nächtliche Brandflaschenwerfer gegen Asylbewerberunterkünfte vorgehen und faschistisch sich gebärdende Marschtrupps tagsüber die Öffentlichkeit nicht scheuen, sind Zorn, Entsetzen und öffentlicher Protest angemessene Reaktionen. Wenn es in der öffentlichen Berichterstattung solcher Randalen jedoch nur zu plakativen Äußerungen reicht, die sympathisierenden, oft verbürgerlichten Rechtsextremismen mit ihren sprachlichen Erkennungsmarken von der »nationalen Überfremdung« oder der »Ausländer-Überdosis« dabei kaum in den Blick kommen und Ursachenforschung unterbleibt, wird man sich seiner Erregung nicht schämen müssen und sich dennoch um ein subtileres Herangehen bemühen.

Noch vor wenigen Jahren schienen die vom Kalten Krieg beeinflussten Interpretationsmuster geeignet, die dreinschlagenden Deutschland-den-Deutschen-Rufer zu erklären, die Schuld der jeweils anderen Seite zuzuschieben und kritische Rückfragen an das eigene System so abzuwehren. In der DDR-Spätzeit, wo sich Überfälle auf Ausländer und jüdische Friedhöfe nicht mehr verschweigen ließen, wurde dies westlichen Einflüssen zugeschrieben und als allgemeines »Rowdytum« (hart) bestraft, weil in der sozialistischen Gesellschaft »bei uns keine soziale Basis für faschistisches Gedankengut besteht".¹ Nicht sein konnte, was nicht sein durfte.

Als wenig später im nunmehr vereinten Deutschland plötzlich Städtenamen wie Hoyerswerda und Rostock zu Schlagzeilenbegriffen rechtsextremistischer Gewalt wurden, schien dies umgekehrt für einige westdeutsche Beurteiler der Beweis zu sein, wie faschistische Leitbilder gerade im angeblichen Sozialismus unbeschädigt blieben und 1945 im

1 Dresdner Zeitungsmeldung zu einem Skinhead-Prozeß im März 1988; Wiederabdruck Dresdener Neueste Nachrichten 30.10.1993 (S. 6). Vgl. hierzu auch J. Maaß, Die verschwiegene Gewalt, in: Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen e.V. Brandenburg und Berlin (o.J.), Interkulturelle Beiträge 5,4.

Osten nur ein »menschenverachtendes Terrorsystem« ein ähnlich geartetes abgelöst habe, womit man selbst nichts zu schaffen hatte.

Doch als der rechtsextreme Ungeist 1992/93 auch in Westdeutschland brutal zuschlug und ostdeutsche Symbolnamen durch Mölln, Hünxe und Solingen zu ergänzen waren, zerbrachen die simplifizierenden Ost-West-Zuweisungsmuster. Die Einsicht wuchs, in eigenen gesellschaftlichen Zusammenhängen intensiver nach systemimmanenten Ursachen solcher Gewalt zu suchen. Rund 2.300 erfaßte rechtsextreme Gewalttaten allein 1992² – bei steigender Tendenz – verdeutlichen, daß es sich hierbei nicht lediglich um Randvorgänge in wenigen Städten handeln konnte – das statistisch kaum erfaßbare, aber erhebliche Sympathisantenpotential in der Bevölkerung noch nicht einmal mitgerechnet.

Als Reaktion auf diesen Schock riefen viele nach mehr Polizei, staatlicher Macht und Änderung der Asylgesetzgebung. Sie übernahmen damit unbewußt Argumente der rechtsextremen Marschierer, die auf ihre Weise von einem Machtapparat träumten, der »endlich durchgreift« und »Ordnung schafft«. Andere versuchten die innergesellschaftlichen Aspekte dieses Themas durch den Entlastungsversuch auf nationalistische Entwicklungen in Nachbarländern herunterzuspielen oder appellierten an Kirche und Schule, den gesellschaftlichen Grundwertekonsens intergenerationell entschiedener zu sichern. Wieder andere sahen in der »linken Aufklärung« der 68er Generation die Ursache für heutige rechte Jugendgewalt³ – was schon deshalb kaum überzeugen konnte, weil dieses die ostdeutschen Phänomene nicht erklärt.

Zu den Reaktionen auf die Zeitungsmeldungen gehörten 1992/93 rasch entwickelte sozialpädagogische Aktionen, schulische Curricula und Lehrplanüberprüfungen, um der rechtsextremen Gewalt beizukommen, die inzwischen auch in vielen Schulen angekommen war⁴. Die unabhängig von derartigen Aktionen einsetzenden empirischen Untersuchungen zu nationalistischen Einstellungen Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland brachten dabei Verblüffendes an den Tag. Die nationalistischen und hitlerfreundlichen Einstellungen 15jähriger Jugendlicher in der DDR lagen – anders als dort stets behauptet – 1990 statistisch keineswegs unter der Zahl vergleichbarer westdeutscher Schuljugendlicher – im Gegenteil. Dabei bestand der Stolz der DDR-Volksbildung doch gerade darin, im Sinne von »Antifaschismus« und »internationaler Solidarität und Völkerfreundschaft« derartige Einstellungen für immer beseitigt zu haben und sie schulisch nicht erneut zuzulassen.

2 Nach Angaben der Bundesbehörden in: Deutsche Lehrerzeitung 25/1993 (4. Juniausgabe), 10 (W. Seiring, Wenn Jugendliche gewalttätig werden ...) und: U. Backes, Aufbruch aus der Reaktion, EK 26 (1993) 330.

3 K. Adam, Erziehung mit Nebenfolgen (Frankfurter Allgemeine Zeitung 5.3.93, S. 1), in: Neue Sammlung 33 (1993) 205f. Anders H. v. Hentig, Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt. Eine Auseinandersetzung mit der These, die Jugendgewalt von rechts sei eine Folge der linken Aufklärung, in: Neue Sammlung 33 (1993) 171ff; A. Foitzik, Anti-autoritäre Saat? Herkorr 47 (1993) 325ff.

4 Umfangreiche Materialinformationen u.a. im Zusammenhang des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung veranstalteten Fachtagung »Gewalt in der Schule« (Berlin-Gliencke 24.-26.3.1993).

Hierbei sind einige Befragungsergebnisse besonders signifikant: 1990 wird »Ich bin stolz, Deutscher zu sein« in der noch existierenden DDR von 63,9 % der Befragten bejaht (BRD: 47,9 %). Die Formulierung »Mich stören die vielen Ausländer bei uns« bestätigen 41,6 % der befragten 15- bis 16jährigen Großstadtjugendlichen (BRD: 30,1 %). Die Zustimmung zum Nationalsozialismus ist deutlich geringer, jedoch in der Ost-West-Relation ähnlich: »Für Hitler empfinde ich (große) Bewunderung« bejahen in der Noch-DDR 10,1 % (BRD: 7,6 %)⁵. Ohne an dieser Stelle unterschiedliche Analysemöglichkeiten erörtern zu können, zeigt doch die in derartigen Zahlen erkennbare Differenz zwischen schulisch intendierten und tatsächlichen Einstellungen am Beispiel DDR, den »geheimen Lehrplan« auch außerschulischer gesamtgesellschaftlicher Prozesse besonders dort zu beachten, wo die gesellschaftliche Wirklichkeit offenkundig nicht mehr von dem gedeckt wird, was die Schule (und andere) als Wahrheit von dieser Gesellschaft behaupten. Wo die Wahrheit der Schule in diesem Sinne gegen die Wahrheit gesellschaftlicher Alltagserfahrungen steht, entwertet sie sich selbst.

Betrachtet man zudem, wie Nationalismus und Nationalsozialismus in Lehrplänen und -büchern der DDR besetzt waren, so fällt auf, daß durch das Schema marxistisch-leninistischer Geschichtsinterpretation das zu Begreifende nur zu schnell zu allgemeinen historischen »Gesetzmäßigkeiten« verkam. Indem Hitler u. a. durch das Leitwort »Faschist« zu einer abstrakten Unmensch-Formel ohne Biographie geriet und alle Entwicklungen in ein formalistisches Klassen-Schema gepreßt wurden, verzichtete man weitgehend darauf, derartige Prozesse durch personal-soziale Betrachtungsperspektiven konkret verstehen zu können. Die leidenschaftliche Abwehr derartiger Sichtweisen in der DDR-Pädagogik⁶ machte Lernen an dieser Stelle formalistisch und insofern ungewollt ineffektiv. Ohne in das Gegenteil lediglich ideengeschichtlicher Betrachtung oder zeit- und gesellschaftsloser Individualisierungen zu verfallen, die sozioökonomische Zusammenhänge ausblenden, wäre im Sinne des Exemplarischen noch immer Th.W. Adornos Intentionen zu folgen: »Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.«⁷ Wie sich zeigte, können Schulbuch-Intentionen gegen ihre Absichts-Interessen stumpf werden und sich im gesellschaftlichen Alltag in ihr Gegenteil verkehren. Dies nötigt dazu, die Ursachen für Einstellungen und Haltungen auch bei diesem Thema in den Erfahrungen lebensgeschichtlicher und gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zu suchen, zu denen freilich auch schulische und kirchliche Lernorte gehören.

5 Deutsches Jugendinstitut, Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West, Opladen 1992, 117.

6 R. Degen, Antifaschistische Erziehung in der DDR, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989) 158ff (bes. 162ff).

7 Th.W. Adorno, Gesammelte Schriften Band 10.2. Kulturkritik und Gesellschaft II (Erziehung nach Auschwitz), Frankfurt/M. 1976, 676.

Die Umfrageergebnisse weisen daneben jedoch noch auf einen anderen Sachverhalt hin: Die ost- und westdeutschen Sympathien für Fremdenfeindlichkeit decken sich nicht mit den Zustimmungen zum historischen Nationalsozialismus (Hitler). Folglich wird man ausländerfeindliche Stimmungen nicht kausal von bewußten nationalsozialistischen Überzeugungen ableiten können. Die Vulgärmeinung, rechtsradikaler Schläger = Neonazi, die sich freilich durch das faschistische Gehabe dieser Gruppen rasch einstellen kann, verunklärt eine sachgemäße Betrachtungsweise und Reaktion. Die Gleichung ausländerfeindliche Aktion = Neonazismus verdeckt die komplexen lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren Ambivalenzen, die zu Ausländer-Raus-Haltungen verführen, aber zur pseudomoralischen Rechtfertigung und Ausbildung eines Wir-Gefühls offenkundig ideologische Versatzstücke benötigen. Die des Hitlerstaates bieten sich dabei als besonders geeignet an.

Die Dringlichkeit, sich bei den pädagogischen Aspekten dieses Themas den gesellschaftlichen Ambivalenzen zu stellen, ergibt sich daher nicht nur daraus, daß Haltungen und Verhaltensweisen nicht aus Schul- und Lehrplan-Intentionen linear abgeleitet werden können, sondern auch dadurch, daß nationalistische Schlacht-Rufe (die hier makaber-buchstäblich zu verstehen sind) nur bedingt etwas über das Verhältnis zum historischen Nationalsozialismus aussagen.

2 Desintegration und Identitätsverlust (Ursachenerkundung)

Für die theologisch-pädagogische Betrachtung nationalistischer Einstellungen kann es nicht genügen, die Ursachen dafür lediglich pauschal nicht näher beschriebenen gesellschaftlichen Sachverhalten zuzuschreiben, um danach das Thema auf konventionelle Weise als »Unterrichtsstoff« abzuhandeln. Unterricht würde so kaum den Ort erreichen, wo »das Feuer brennt«. Wird das Thema jedoch im umfassenden Lebensalltag mit seinen soziokulturellen Veränderungen wahrgenommen, zeigt sich bald, daß die Jugendlichen selbst und wir Erwachsenen ein Teil des Themas sind. Deshalb wird man jede reduktionistische Verkürzung zu vermeiden haben, die an solchen Zusammenhängen nicht interessiert ist. Für theologisch-pädagogische Betrachtungsperspektiven wird das beispielsweise bedeuten, gesellschaftspolitische Grundfragen und Sozialisationsbedingungen junger Menschen nicht auszublenden, wo es um rechts-extreme Verhaltensweisen geht und Schule und christliche Gemeinde nicht lediglich als Vermittlungsinstitutionen für »Stoffe« oder Geborgenheitsnischen zu verstehen.

Besonders die Untersuchungen W. Heitmeyers machen darauf aufmerksam, »daß Desintegration einen zentralen Aspekt zur Klärung von Gewalt darstellt. Desintegration meint dabei vor allem Auflösungsprozesse in zumindest drei Dimensionen ... Sie betreffen (a) die Auflösung von Beziehungen zu anderen Personen oder Institutionen, (b) die Auflösung der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen, (c) die Auflösung der Verständigung über gemeinsame Norm- und Wertvorstellungen.«⁸

8 W. Heitmeyer, Desintegration und Gewalt, in: Päd. Zentrum (Hg.), Schule ohne Gewalt 1, Berlin 1992,3.

Um eine solche Grundthese nicht kulturpessimistisch mißzuverstehen, ist festzuhalten, daß Desintegration nur dort als Verlust und damit mögliche Voraussetzung von Gewalt gelten kann, wo sie die Chancen neuer Beziehungen, Partizipationen und Sinnperspektiven nicht zu entdecken vermag. Und dies nötigt zur Frage, ob die Systeme und Strukturen unserer Gesellschaft – einschließlich Schule und Kirche – genügend Möglichkeiten eröffnen, die hierfür wichtigen Annahme-, Mitwirkungs- und Orientierungserfahrungen zu vermitteln. Der Schärfe des abschließenden Urteils Heitmeyers wird man sich deshalb zu stellen haben: »Um neue, tragfähige Re-Integrationserfahrungen zu etablieren, wird es nicht ohne tiefgreifende Einschnitte in zentrale Abläufe dieser durchkapitalisierten Gesellschaft gehen. Die politische Bereitschaft dazu ist außerordentlich skeptisch zu beurteilen. Andere Wege werden m. E. in erster Linie desintegrierende Wirkungen mit gewalteskalierenden Folgen haben.«⁹

Auch wenn ökonomiebestimmte Erklärungsmuster für das Entstehen rechtsextremer Gewalt allein nicht ausreichen, erscheint doch einleuchtend, daß Erfahrungen gesellschaftlicher Ungleichheit und Entwertungen ein destruktives Aggressionspotential freisetzen, zu dessen Legitimation eine gewaltorientierte Ideologie der Ungleichheit zweckdienlich sein kann. Die erfahrene gesellschaftliche Kränkung wird auf diese Weise zurückgezahlt und mit Rechtfertigungsargumenten versehen. So gesehen ist die sich faschistisch gebende Gewalt zum Bestehenden gerade keine Alternative, weil sie aus einigen nicht eingelösten Verheißungen von Demokratie, freier Entfaltung des Individuums und Gleichheit aller Menschen radikalisierte Konsequenzen zieht und aus der Marginalisierungserfahrung antidemokratische Selbstdurchsetzungen propagiert, die ihrerseits Ungleichheiten und Opfer schaffen.

Selbstachtung des Individuums stellt sich dabei her, indem die eigene Unterlegenheit kollektive Formen sucht, damit neue Unterlegene gewaltsam produziert und so Siegermentalitäten schafft. Überlegenheitsgefühle verstärken sich, indem der einzelne in der Gruppendisziplin Gleichgesinnter und im damit gegebenen Ausgeschlossensein der Vielen seinen sonst nicht erlebbaren Statuswert erfährt, welcher der ständigen Demonstration durch Aktionen, Symbole und Riten bedarf. Die Leistungsideo-logie der kritisierten Gesellschaft findet in diesen Gruppen keine Alternative, sondern lediglich eine perverse Reproduktion. Dem herrschenden Konkurrenzsystem, in welchem man nicht mithalten kann, wird letztlich entsprochen, indem man aus Schwachen, Fremdem und Fremden – auch wenn sie längst einheimische Nachbarn sind – Bedroher macht und sie »ausschaltet«. Wo man bei den »Hast du was, dann bist du was«-Strategien der warenorientierten Leistungsgesellschaft nicht mithalten kann, legt es sich nahe, das eigene Geltungsdefizit durch »Haßt du was, dann bist du was« zu kompensieren.

9 Heitmeyer, Desintegration, 16. Dazu auch R. Pahnke, Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen, Die Christenlehre 45 (1992) 546ff.

Da Haß und Gewalt sich als begründungspflichtige Verhaltensformen erweisen und sich auch für das Individuum Legitimationszwänge ergeben, erscheint die Zuflucht zu einem »verluderten Sozialdarwinismus« und dem Kampfpaparnarsenal nationalsozialistischer »Vorbilder« sozialpsychologisch verständlich.

Um hierbei nicht in zu kurz greifende Urteils-Konsequenzen und pädagogische Lösungsrezepte zu verfallen, wären solche Identitäts-Stabilisierungsversuche in den Zusammenhang lebensgeschichtlicher Entstrukturierungen mit ihren Sinn-Erosionen zu stellen. »Während die sozialstrukturelle Differenzierung und die hiermit zusammenhängende Enttraditionalisierung von Lebensformen zu einer enormen Ausweitung von Individualisierungsmöglichkeiten geführt haben, erhöhen Erfahrungen sozialer und räumlicher Mobilität, die Konfrontation mit den Folgen zunehmender Arbeitsteilung und Fragmentierung gesellschaftlicher Tätigkeiten sowie die Durchmarkung der Gesellschaft die Erfahrungen der Ersetzbarkeit und Austauschbarkeit. ... Es kommt eben alles darauf an, wie Individuen unter diesen Bedingungen die Erfahrung der eigenen Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit ihrer Person machen.«¹⁰

Wo gesellschaftliche Differenzierungsprozesse in der »neuen Unübersichtlichkeit« nicht mehr durchschaut werden und dieses mit diffusen Selbstwert-Verlusterfahrungen einhergeht, können nationale Stimmungen und davon geprägte neue Heimatmentalitäten als soziale Bindemittel ambivalente Trost- und Vergewisserungsfunktionen übernehmen. Wenn dabei die Selbstdarstellungs- und Verwirklichungschancen des Individuums durch verlässliche Sozialbeziehungen und als sinnvoll erlebte berufliche Arbeit gefährdet sind, wird die Basis sozialer Identität und Kommunikation beschädigt. Wie sich zeigt, ist deshalb drohende Arbeitslosigkeit gegen den Eindruck, den die Massenmedien hierbei meist vermitteln, keineswegs nur als Einkommens-Härtefall für die unmittelbar davon Betroffenen zu verstehen.

In derartigen Beobachtungen dürfte ein Schlüssel nicht nur für neue Gewalt und wachsende Kriminalität generell, sondern für die unvermutet eskalierenden rechtsextremen Stimmungen in den neuen Bundesländern liegen. Die Verstehen verhindernde Schematisierung von rassistischer Gewalt zu Klassenkampfgegriffen in der DDR-Schule, auch das latente Weiterwirken des Antisemitismus nach 1945 durch den propagierten Antizionismus der SED-Antiisrael-Politik, zudem das Verweigern von Mitschuld (weil sich die DDR generell als »Antifaschismus« definierte und deshalb mit der Zeit vor 1945 nichts gemein zu haben meinte¹¹) können neofaschistische Gewalt und ausländerfeindliche Aktionen nach der »Wende« 1989 jedoch nur teilweise erklären. Wesentlicher dürften die jahrzehntelang eingeübten Isolierungen der DDR und die auch innenpolitischen Ausgrenzungen von anderem und Andersartigen sein - auch

10 W. Heitmeyer u. a., Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher, Weinheim/München 1992, 20.

11 U. Wiegmann, Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen und Lehrbüchern der letzten 6 Jahrzehnte, Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 234ff.

Angehörige »befreundeter Länder« lebten in der DDR weitgehend kaser-
niert –, wodurch interkulturelle Kommunikation in der Gesellschaft
verhindert und die verordnete »Völkerfreundschaft« durch die Realitäten
weithin konterkariert wurden.

Wenn gesellschaftliche Desintegration und Identitätsbrüche – zumal,
wenn sie mit unerwarteter Plötzlichkeit erfolgen – eruptive Gewalt
auslösen und diese sich Legitimationsideologien verschafft, dürften
vorrangig die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen in Ostdeutsch-
land und Osteuropa nach 1989 mit ihren ambivalenten Befreiungs- und
Verunsicherungserfahrungen den demonstrativen Rechtsextremismus
erklären. Die plötzliche »Wende« von der formierten zur individuali-
sierten Gesellschaft läßt die – durchaus makabren – Geborgenheitskon-
ventionen zerbrechen und (Konkurrenz-)Ängste entstehen. Der Zusam-
menbruch der Sinnorientierung »Sozialismus«, und das Verstricktsein der
Eltern- und Lehrergeneration in belastete Vergangenheit wären hierbei
ebenso zu benennen wie der nicht vermutete Wegfall von Ausbildungs-
und Arbeitsplätzen, die »Abwicklung« ganzer Industrien, Lebensge-
schichten und kommunikativer Vernetzungen als Kontingenzerfahrung¹²
– trotz aller Befreiungen.

Bei rasch zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung sind die Er-
fahrungen komplex und widersprüchlich. Monokausale Erklärungsmu-
ster für rechtsextreme Gewalt auch in ihren unauffällig-verbürgerlich-
ten Formen erweisen sich als unzureichend. Auffallend ist, daß sich die
lauten und leisen Rechtsradikalen Ostdeutschlands nachträglich unbe-
wußt auch als »gute« DDR-Schüler erweisen, indem sie den verin-
nerlichten SED-Staat nach seinem Zerbruch weiterhin spiegeln: Innen-
stabilisierung und Selbstaufwertung eines schwachen Systems durch
demonstratives Anderssein, »Parteidisziplin« unter Gleichgesinnten und
Feindbildprojektion nach außen mit entsprechenden Sündenbock-Mecha-
nismen. Aber derartige Muster entstanden nicht erst nach 1945 in der
DDR.

In den empirischen Untersuchungen zeigt sich männliche Dominanz im
ost- und westdeutschen Rechtsextremismus seit langem. »Das Ge-
schlechtsspezifische ist eines der auffallendsten Phänomene der Ag-
gressionen gegen Ausländer.«¹³ Wenn hierzu auch weiterhin For-
schungsbedarf besteht, dürften die Auflösung der kulturgeschichtlich

12 Der (hektographierte) Zwischenbericht der Bundesregierung »Offensive gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit« (Stand 02/93) wird (S. 5) den Ursachen ostdeutscher Jugendge-
walt nur bedingt gerecht, wenn er zwar »SED-Diktaturschäden«, »Individualismusaufprall«
und »totalen Umbruch« benennt, aber die sozio-ökonomischen Prozesse nach 1989 weit-
gehend ausblendet und beklagt, daß die ostdeutsche Jugend »ungeübt in Selbstorganisation
und autonomer Jugendkultur« sei.

13 F. Wixforth, Gegen den Männlichkeitswahn. Rechtsextreme Gewalt fordert Jugend-
arbeit heraus, in: EK 26 (1993) 410.

entstandenen traditionellen Männerrolle mit ihren Leistungs-, Disziplin- und Überlegenheitstugenden und die auch mit der Frauenemanzipation gegebenen Verunsicherungen ein Mitauslöser spezifisch männlichen Rechtsextremismus' sein.

In dem Maße, »wie überkommene geschlechtsspezifische Orientierungsmarken verschwimmen oder gar zerplatzen und gleichzeitig keine neuen Bezugspunkte der ideographischen Entwicklung und sozialen Platzierung erkennbar werden, stellen sich Gefühle herben Verlustes ein und kann der Aufbau und Erhalt personaler und sozialer Identität um so mehr mit Blick nach hinten durch ein Verlegen auf prämoderne Formen der Geschlechterverhältnisse zu sichern gesucht werden«. ¹⁴

In diesem Zusammenhang wäre der neuerliche Hinweis auf Hannah Arendt zu beachten, die eskalierende Gewalt – ohne dabei der Geschlechterspezifik nachzugehen – als Kehrseite einer hochentwickelten Zivilisation des Machbaren beschreibt. Groll entsteht gegen alles Unveränderliche und Fremde, »was den Stolz auf unsere zivilisatorische Allmacht kränkt«. ¹⁵ Nicht Gesellschaftskrisen und »Sozialabbau« (»Wort des Jahres« 1993) allein sind dann für die dreinschlagende Gewalt verantwortlich, sondern auch jene Fortschrittsideologie, die den Menschen als (männlichen) homo faber versteht. Als Ingenieur und Gärtner macht er sich »die Erde untertan«, indem er sie als seine neue Welt plant, herstellt und dabei durch Ausreißen des »Unkrauts« und »Gifteinsatz« das Unerwünschte zum Verschwinden bringt.

3 Angenommen im Shalom Gottes (Theologische Leitendenzen)

Mit den bisherigen Überlegungen wird sich auseinandersetzen müssen, wer dem angemessen begegnen will, was sich hinter nächtlichen Brandanschlägen – aber auch den meist übersehenen »Anschlägen im Nadelstreifenanzug« mittels Sprache als »Durchrassung« oder »ethnische Säuberung« (»Unwort des Jahres« 1992) – verbirgt, will er nicht statt des Feuers den Rauch löschen. Eine theologische Besinnung darf hierbei keine Alibiaufgabe übernehmen, nicht ins bloß Moralisch-Appellative abgleiten und die soziokulturellen und ökonomischen Realitäten nicht mittels Theologie kaschieren wollen. Die Kriterien christlichen Glaubens werden sich vielmehr gerade diesen Sachverhalten zu stellen haben. Sie vermögen dabei inhaltliche Perspektiven zu eröffnen, ohne die pädagogisches Handeln an dieser Stelle nicht auskommt – bis in unterrichtliche Vollzüge hinein.

Obwohl in der neueren Theologiegeschichte mit Hilfe biblischer Begriffe wie »Schöpfung«, »auserwähltes Volk«, »Bann«, »Heiliger Krieg« u. a. biologistisch-völkisch interpretierbare Ordnungstheologien und gefährliche Irrationalismen mit Folgen gegen »Artfremdes« entstehen konnten, sind die volksbiologistischen, ausgrenzungskulturellen Begründungstendenzen neuzeitlicher Staaten nur bei oberflächlicher Betrachtung aus biblischen Zusammenhängen abzuleiten. Im Entstehungsprozeß der he-

14 W. Heitmeyer u. a., Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie, 32.

15 W. Gode, Groll der Moderne / Gewalt – die Rückseite unserer Zivilisation, LM 32 (1993) 11.

bräischen Bibel geriet die Grunddefinition des Menschen nicht zufällig an den Anfang – als Vorzeichen für alles Weitere –, die ihn als weder kulturell noch rassistisch mißzuverstehendes Ebenbild des Schöpfergottes beschreibt, der einzig und allmächtig genannt wird und damit alles Kulturelle und Gesellschaftliche relativiert und entgrenzt (Gen 1,27). Im unmittelbaren Beziehungsverhältnis zu diesem Gott haben universale Menschenwürde und Menschenrechte ihren Grund.

Israel als »auserwähltes Volk« hat sich in diesem Begriff vor Gott zu bewähren und muß vor der ständigen Gefahr, diese Aufgabe und Verheißung zum selbstsicheren Überlegenheitsstatus gegen andere zu mißbrauchen, durch den prophetischen Protest immer wieder gewarnt werden. Die Texte wehren sich insgesamt gegen eine geschönt-heroische Israelverklärung, indem sie die Geschichte von Gottes Volk immer auch als Schuld- und Ungehorsamsgeschichte formulieren.

Der dem scheinbar widersprechende Bann (Dtn 7) erweist sich in den damaligen Zeitvorstellungen als die radikale Absage an alles, was diese umfassende Zusage des Gottes Israels und die »Ehe« zwischen Gott und dem Volk bedrohen könnte. Im Sinne einer universalen Heilsperspektive findet am Ende der Zeiten nicht ein rassistisch, zivilisatorisch oder religiös überlegenes Sondervolk die Bejahung Gottes, sondern – über die hebräische Bibel hinaus – die ökumenische Fülle der Völker (Jes 2,1ff; 60,1ff; Röm 3,29ff; Apk 21,24ff u.a.). Gottes Geschichtsziel besteht nicht in vorentschiedener oder heilsegoistischer Ausgrenzung anderer. Angesichts kriegsbedingter Flüchtlingsströme in den altorientalischen Großreichen werden deshalb bereits jetzt die Fremden in die eigene Sozialgesetzgebung einbezogen und der Schutz für sie und die sozial Schwachen aufgrund von Dtn 10,17f (Lev 19,33f) in jeder neuen geschichtlichen Situation erneut eingeschränkt.

»Im Entbieten des Friedensgrußes wird der Fremde in den Bereich des Shalom aufgenommen. Das bedeutet für ihn Sicherheit, Ruhe, Obdach und Stillung von Hunger und Durst. Die Gastfreundschaft dem Fremden gegenüber bedeutet dessen Aufnahme in den Lebenskreis des Shalom, der sonst nur die Familie oder Sippe umschließt; die universale Bedeutung des »Friedens« wirkt sich darin aus, daß der kleine fest begrenzte Kreis ... eine unbegrenzte Weite hat.«¹⁶

Das Neue Testament macht allein die Jesusbindung zur Voraussetzung seiner Gemeinde »aus aller Welt Zungen«. Die Dynamik von Gottes Geist sprengt dabei alle Grenzen von Sprache, nationalem und religiösem Herkommen (Act 2). In spannungsvoller Konsequenz (Beschneidungsthematik) hat hierbei für Paulus weder das Jude- noch Griechesein konstitutive Bedeutung (Gal 3,27ff). »Das Christentum enthält von An-

16 C. Westermann, Forschung am AT, in: Ders., Gesammelte Studien 2, München 1974, 209.

beginn ein multikulturelles Experiment.«¹⁷ An die umfassenden Transformationsleistungen der jüdisch-christlichen Überlieferung in andere Denk- und Sprachkategorien durch die Jahrhunderte, wobei christliche Identität in Entgrenzungsprozessen je neu entsteht, wäre hierbei ebenso zu erinnern wie daran, daß die Antizipation des bisher Fremden dabei immer wieder zu kulturellen Gettoisierungen und Ausgrenzungen führt. Die Christenheit kann mit der umfassenden Welt-Liebe Gottes nicht Schritt halten.

J.B. Metz fordert aufgrund der biblischen Imperative »Aufwachen, die Augen öffnen« und das »Du sollst dir kein Bildnis machen« eine »Ethik der Konvivialität« und eine »Kultur der Empfindlichkeit«. »Warum gilt der Fremde spontan als Gefahr? ... Weil wir ... nicht ihm begegnen, sondern unserm Bild von ihm und darin noch einmal uns selbst.«¹⁸ Insofern ist die Christenheit aufgerufen, in den unterschiedlichen Gesellschaften die Sicht-Provinzialismen aufzubrechen und das Fremde mit dem Eigenen geschwisterlich zu verbinden, weil es in der einen Welt Gottes nur eine Gottebenbildlichkeit gibt.

Auch die Goldkreuze auf Kathedralen als Zeichen der Auferstehung Christi begründen keinen Kult von Besiegungsgewalt, sondern setzen das Kreuz in Geltung, das neue Kreuzigungen und Sündenbock-Strategien ausschließt - entgegen belastenden Mißverständnissen in der Christentums-Wirkungsgeschichte. Auch vergoldet bleibt das Kreuz das Zeichen des Geschicks Jesu, Symbol von Dulden und Leiden Gottes und der Menschen und zugleich Symbol von Versöhnung und Protest.

Trotz des Sündenbocks am Kreuz werden in Zeiten von Verunsicherung und Bedrohung neue Entlastungsoffer gesucht: »Die Juden sind zwar die bevorzugten Sündenböcke der mittelalterlichen Gesellschaft, aber zu Perioden intensiver Verfolgung kommt es fast stets dann, wenn die Gemeinschaft ... in der Krise ist. Die Menge schiebt die Verantwortung für ihre Verlegenheit auf ohnmächtige Opfer ... die Kollektivität schafft sich so die Illusion, irgendwie die Herrschaft über ihr Schicksal zurückzugewinnen.«¹⁹

Zunächst begegnen solche Mechanismen in unterschiedlichen Kulturen in mythologischer Form. Erst in der modernen entsakralisierten Produktion von Opfern bedarf es (schein-)wissenschaftlicher Legitimationsanstrengungen und kollektiver irrationaler Emotionserzeugungen, da der alte Zauber der Mythen verflogen ist und der Sündenbock-Opfermechanismus durchschaubar wurde.

Der jüdisch-christliche Entfeindungs- und Entfremdungsimpuls erfolgte – wie die biblischen Texte zeigen – nicht in einer isolierten Kultraum- oder Lehrhaus-doctrina, sondern im Lebensalltag. In Fest und Feier, in öffentlicher Rechtsprechung, im familiären Weitertragen der Überlieferungen und im prophetischen Protest in der Menge hatte diese Befreiung und Erneuerung ihre Ursprungssituation. In der Annahme der Ausgestoßenen und Unterlegenen, im Lob des Samariters und der Chance für

17 J.B. Metz, Das Christentum und die Fremden, in: C.T. Scheilke und P. Schreiner (Hg.), Interkulturelles Lernen (Im Blickpunkt 12), Münster 1993, 144.

18 Metz, Das Christentum und die Fremden, 145.

19 R. Girard, Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses, Freiburg/Basel/Wien 1983 (Franz. Original 1978), 126.

Zöllner und Abgeschriebene im Wirken Jesu, in seinen Zeichenhandlungen und Parteiergreifungen in den Konfliktsituationen damaligen Lebens setzte sich dieses fort. Dieser lebensweltliche Ursprung nicht nur von Erneuerungstheologie, sondern von Erneuerung verbietet es, heutige Erneuerungen lediglich in ab- und ausgegrenzten, didaktisierten Lerninstitutionen oder verinselten (kirchlichen, schulischen oder familiären) Geborgenheitsnischen zu suchen. Das biblische »Mitten in der Lebenswelt« hat Konsequenzen – auch pädagogischer Art.

Bevor diesen nachgegangen werden soll, ist latente Theologie noch an anderer Stelle aufzuzeigen, weil dies zum Verständnis erregender Gegenwartsentwicklungen unverzichtbar erscheint: Aus dem sich christlich verstehenden Universalismus des Mittelalters entstand der säkulare neuzeitliche Nationalstaat, in dem Begriffe wie »Volk«, »Nation«, »Blut und Boden« oder »Klasse« irrationale Ersatzbegriffe für einstige christliche Orientierungsinhalte werden konnten. Als Reaktion auf den Modernisierungsschub der Neuzeit mit ihrem Wegfall vorgegebener einheitsstiftender Sinnwerte entstanden Remythisierungen des Staates mit Staatsparteien und –führern, die ihrerseits Legitimationsideologien und KultVERSATZstücke benötigten und oft auf perverse Weise »Religion im Erbe« verwalten.

Dabei hatte der Nationengedanke zunächst erhebliche emanzipatorische Bedeutung, da er gegen den feudalen Ständestaat die unterschiedlichen Gesellschaftsschichten in einer neuen kulturellen Identität miteinander verband. Chancen für alle schienen in der »Volksgemeinschaft« gegeben. Die nationale Idee hat deshalb nicht zufällig im Zusammenhang mit der Revolution 1789 eine erhebliche politische Schubkraft entwickelt und etwa in der Überwindung des von Napoleon besetzten Europa die befreiende und antif feudale Einigungsbewegung u.a. in Deutschland, Italien befördert. »Das Heraufkommen des Nationalismus um die Wendung vom 18. zum 19. Jahrhundert zeigt, daß den Menschen damals zum großen Teil die Vereinzelung unheimlich war, in die sie durch die Auflösung der mittelalterlichen Ordnung geraten waren. Sie suchten tatsächlich nach Selbstrechtfertigung und Selbsterhöhung durch Zugehörigkeit zu einer geliebten und geachteten Gemeinschaft von Menschen.«²⁰

Ohne Herder, Schleiermacher, Fichte u.a. mit ihren Beiträgen für neue haltgebende Orientierungen in den Kategorien von nationaler Individualität und »Volksg Geist« für die späteren Instrumentalisierungen verantwortlich zu machen, lag jedoch gerade in den Irrationalismen der Romantik ein Stimmungspotential, das sich z.B. um 1933 bedenkenlos ausnutzen ließ. Auch hier stoßen wir auf die Problematik von Identität, Sinnkrise und religiöser Ersatzfunktion des Nationalen. Eine Konstellation, die sich in nicht vergleichbarer Situation – jedoch wiederum als irrationales Nationalphänomen – seit 1990 gegen die osteuropäischen Parteidiktaturen emanzipatorisch, zugleich aber im Zusammenbruch mit der sinnstiftenden Großreich- und Sozialismusutopie im Bürgerkriegsgemetzel als pervers erweist. »Die Genese eines neuen Abkoppelungs nationalismus, der in der Auseinandersetzung mit den von den Supermächten zusammengehaltenen bzw. zerfallenden übernationalen Bündnissen seine spezifische Qualität erhält, ist zu beobachten. Die Nation und mit ihr der Nationalstaat wird Fokus der kollektiven Identität.« Doch »Nationen sind vorgestellte Gemeinschaften, und ihre Traditionen sind meist zum Zweck der Nationwerdung erfunden.«²¹

20 W. Schweitzer, Der entmythologisierte Staat, Gütersloh 1968, 324.

21 K.-R. Korte, Nationalstaaten und europäische Integration: Gegensatz oder Ergänzung, in: Politische Bildung 25 (1992) 25.

Wo dieser identitätsstiftende Mythos vom sinngebenden Nationalstaat nicht mehr gelingt und die grenzenüberwindende Idee vom »gemeinsamen Europäischen Haus«, der »Einen Welt« und dem »Vereinten Europa« zu wenig bergende und alltagspraktische Erfahrbarkeit enthält, wächst die Gefahr, daß das verletzte Ich in irrationaler Selbsthilfe im Gruppen-Ich seinen Halt sucht und zu Gegenschlägen ausholt.

4 Entzaubern und Annahmeerfahrungen ermöglichen (Lernort-Aufgaben)

Pädagogische Intentionen, die dem Beschriebenen entsprechen wollen, werden sich nicht als generelle gesellschaftliche Problemlöser überfordern dürfen und keine willfährige Bereitschaft zeigen, sich Schuld-sprüche von Politik und Wirtschaft zudiktieren zu lassen. Sozial-, Schul- und Gemeindepädagogik können nicht mitübernehmen, was in den Aufgabenkatalog anderer gehört, haben jedoch – zumal bei dieser Thematik – spezifische »Schularbeiten« zu leisten.

Die gesellschaftliche Aufgabe, in deren Rahmen Erziehung und Bildung ihre Funktion haben, läßt sich lapidar benennen: Annahmeerfahrungen stiften, in denen es möglich wird, ohne Angst verschieden zu sein – wobei sich Abgrenzungsideologien und Feindbilder entzaubern lassen. Deshalb greifen Lernintentionen zu kurz, die das Rechtsextremismusthema auf sachkundliche Informationen verengen, nur das Stoffpensum etwa über die Zeit des Nationalsozialismus erweitern und nationalistische Argumente mit bloßen Gegenargumenten versehen, wo doch solche Argumente zumeist lediglich Legitimationskrücken für anderes sind. Daß das unterrichtliche Beurteilen von Argumenten weniger über nationalistische Epochen als vielmehr über sozial und biographisch bedingte Entstehungsmuster solcher Haltungen im Rahmen besonders schulischer Arbeit dennoch wichtig sind, wird damit nicht bestritten.

Am Ende eines zornigen Beitrages H. v. Hentigs zur rechten Gewalt stimmt dieser einer Formulierung P. Goodmans zu: »Im Grunde gibt es nur eine ›richtige‹ Erziehung – das Aufwachsen in einer Welt, in der zu leben sich lohnt.« Und v. Hentig folgert: »Weil wir die Welt nicht haben, in der es sich zu leben lohnt, substituieren wir Pädagogik und predigen Werte. Ich bin überzeugt: je mehr wir das Heil der Gesellschaft darin sehen, die Kinder und Jugendlichen auf bedeutende Worte einzuschwören und den gegebenen Verhältnissen anzupassen (›sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist‹), statt die Welt und uns selber so zu verändern, daß die Jungen ... zu vernünftigen, verantwortlichen, freundlichen Erwachsenen werden können, um so höher werden am Ende die Kosten der Zerstörung, des Verbrechens, der Neurose, des Unglücks sein, die wir zu zahlen haben.«²²

Diese Betroffenheit führt freilich bei v. Hentig nicht zu Lähmung oder Verweigerung von Pädagogik, sondern zu kritischen Rückfragen. Zum Beispiel:

22 Hentig, Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt, 192.

- Wie sollen Verantwortungssinn und Bereitschaften in gesellschaftlichen Bezügen für das Ganze bei jungen Menschen entstehen, wenn diese immer stärker die Erfahrung des Nichtgebrauchtwerdens machen?
- Welche Bewährungsmöglichkeiten für sie wären der marktorientierten Konsum- und Wohlstandsvermehrung entgegenzusetzen, ohne daß dafür lediglich konventionelle Muster wie Militär und Wehrersatz, Arbeitsdienst usw. angeboten werden?
- In welcher Weise ist Arbeit neu zu definieren, damit Arbeitslosigkeit nicht als Verbanung in der Gesellschaft erfahren werden muß und der Ruf nach Freizeiteinrichtungen nicht zur Alibibeschräftigung für nicht vorhandene Aufgaben verkommt?
- Wie werden Schule und Politik (Kirche und Familie) und die dafür Verantwortlichen glaubwürdig, um nicht durch selbstgefällige Machterhaltungsstrategien das Vertrauen junger Menschen zu verspielen und dadurch Gleichgültigkeit oder Gegenschläge – mit welchen Legitimationsargumenten auch immer – zu verursachen?²³

Die in unserer Gesellschaft vorhandenen Kultur- und Lerninstitutionen werden daraufhin zu befragen sein, ob sie die Erfahrung von Angenommensein nicht mit stofforientierten Leistungsmessungen verwechseln, ob sie Lebenssinn und Bejahung auch im Versagen bieten und nicht nur Kennntnisquantitäten vermitteln. Die Institutionen mit ihren Kommunikationsstrukturen sind zu befragen, ob sie schöpferische Kommunikation ermöglichen und die Jungen in den Erwachsenen Menschen begegnen, die zu ihnen und den Inhalten stehen, für die sie Verantwortung tragen. Fällt dieses aus, dürfte kaum verwundern, wenn ein rechtsextremer Brandstifter schließlich vor dem Richter seine Schlägergruppenzugehörigkeit mit »mein Leben hat wieder einen Sinn« begründet.²⁴

Auch wenn die Schulforschung die »Wirkung von Schule auf die Schüler auf etwa 10 Prozent schätzt« und »die Ansprüche, die an Schule gestellt werden, ... ihre Möglichkeiten überfordern«²⁵, darf sie es nicht bei Informationsvermittlung und der Auseinandersetzung und Systematisierung von Inhalten belassen – so sehr das auch ihre Hauptaufgabe sein dürfte. Wenn in diesem Zusammenhang der Religionsunterricht nicht zur abgegrenzten Kirchennische in der Schule und kirchliche Arbeit mit Jugendlichen in den Gemeinden nicht zur »Flucht an den Altar« oder in ein fernes Bibelland verkommen sollen, werden gerade sie von ihren Voraussetzungen her sich dieser Aufgabe stellen und Fachisoliertes öffnen. Dabei hätten Schule und christliche Gemeinde innerhalb ihrer unterschiedlichen strukturellen Möglichkeiten – und diese bewußt überschreitend – die Begegnung mit Andersartigem und Fremden nicht nur zu tolerieren, sondern herbeizuführen, didaktisch zu öffnen und dabei neue Einsichten und Erfahrungen entstehen zu lassen.

23 Frei nach v. Hentig, Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt, 187ff.

24 M. Lemke, Hakenkreuz auf dem Schülerklo. Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern, EK 26 (1993) 328.

25 W. Nieke und G. Hansen in: Interkulturelle Bildung, in: C.T. Scheilke und P. Schreiner (Hg.), Interkulturelles Lernen, 83.

Zur religionspädagogischen Sensibilität angesichts meist latenter Fremdenfeindlichkeit wird es gehören, laut werdende Parolen und entsprechende ideologische Versatzstücke daraufhin abzuhören, was die Sprechenden damit wirklich sagen wollen. Die angemessene Antwort darauf ist meist nicht lediglich ein Argument, sondern ein Begleitprozeß, der Vergewisserungen ganzheitlicher Art enthält und unmittelbare Begegnungen mit dem einschließt, was fremd ist. Nicht nur argumentative Einsicht, auch affektive Betroffenheit schafft Erfahrungen und motiviert zu weiterer Auseinandersetzung.

Der herkömmliche Schulalltag ist auf derartige Aufgaben deshalb schlecht vorbereitet, weil in ihm der »Inlandprimat« dominiert, Ausländerkinder durch Sprachvermögen und meist geringen Sozial- und Integrationsstatus defizitär erscheinen müssen und so ein Empfinden für die Gleichwertigkeit von Kulturen weitgehend nicht zustande kommt.²⁶ Das Schulumfeld verstärkt allein schon durch die aggressive Botschaft gefährlicher Sprachbilder (»das Boot ist voll«, »Asylanten-Flut«, »Zeitbombe« u.a.) den Diskriminierungseffekt. Eine Kultursituation, die sich etwa in Konzertsälen, Theatern, Bibliotheken und Kunstgalerien völlig anders darstellt, wo das außerdeutsche Erbe sehr viel selbstverständlicher ist. Was in derartigen Kulturinstitutionen bewußt vermieden wird – die Reduktion auf Deutsches –, bestimmt jedoch weitgehend unsere Alltagsmentalität. Insofern haben wir es mit einer gespaltenen Kultursituation zu tun.

Sofern Schule in dem allen überfordert ist, hätte sie zumindest ansatzweise Beziehungen zu vermitteln, um Annahme- und Akzeptanzerfahrungen für die Betroffenen zu ermöglichen. Freiräume und Freizeiten, Projekte, Aktionen und Reisen mit interkulturellen und intergenerationellen Begegnungen sind in anderen strukturellen Gegebenheiten dafür vermutlich eher gegeben als unter den Bedingungen konventioneller Schule. Dennoch: Im Unterschied zu Familien, Verbänden und Kirchengemeinden hätte die Schule die Chance, daß sie die meist erheblichen sozialen, weltanschaulichen, kulturellen und ethnischen Unterschiede des Schulumfeldes zusammenfaßt, die gesellschaftliche Situation darin unmittelbarer spiegelt und die Schule oder Schulgruppe durch ihre Zusammensetzung sich dabei selbst zum Thema wird. Aber in welchem Maße läßt der Schulalltag mit seinen Zwängen diese Situation nicht nur als zu tragende Last, sondern als Chance für unmittelbare Kulturbegegnung zu?

Wo religionspädagogische Bemühungen solche Begegnungen mit Fremden und dem (auch konfessionell) Fremden anstreben und dabei die Realitäten der Gruppe selbst zum Thema gehören, verringert sich der Wissensvorsprung des Lehrenden, weil die vorhandenen unterschiedlichen Erfahrungen in der Gruppe zählen und erzählt werden können. Kunstunterricht wäre hierbei von Bedeutung, und Gestaltungsversuche legen sich nahe, in denen Kinder und Jugendliche »ihren Ängsten und

26 H. Bausinger, Migration aus der Sicht der Sozialwissenschaften, in: K. Barwig und D. Mieth (Hg.), Migration und Menschenwürde. Fakten, Analysen und ethische Kriterien, Mainz 1987, 13ff.

Bedrängnissen, aber auch ihrer Faszination zum Themenkreis Gewalt, Ausländerfeindschaft und Neofaschismus gegenständlich Ausdruck« geben könnten.²⁷ »Runde Tische« als Elemente demokratischer (Schul-) Kultur hätten in Klassenräumen Bedeutung, zumal, wenn die Beziehungsmuster der Lerngruppe von Spannungen dieser Art betroffen sind. Lernvorgänge müssen an dieser Stelle kaum künstlich vorkonstruiert werden.

Bei einer Thematik, in der Religionspädagogik und Sozialpädagogik sich ohnehin zueinander wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse verhalten, wird es nötig, schulische und kirchliche Lernorte für Umfeldererfahrungen im Ort oder Stadtteil zu öffnen, Beziehungen zu hier Tätigen aufzunehmen und das Sonderweltdasein vorhandener Lernorte zu entgrenzen.

Wenn es um gewalttätigen Extremismus und seine Siegermentalitäten geht, kann die Rolle des Fernsehens nicht ausgeklammert werden, das solche Emotionen durch permanente Brutalisierungsprogramme massenwirksam stützt. Dabei dürfte sich nicht nur die durch das Medium gegebene Erziehung zur Passivität und das durch ständige Gewöhnung veranlaßte Abtrainieren von Empathie mit den Gewaltopfern - als Abendbrotunterhaltungsprogramm - auswirken, sondern die indirekt vermittelte verkehrte Welt-Anschauung: Der Raffiniertere und Schießschnellere im Film gewinnt fast immer; Gewalt löst alle Probleme, und die Opfer und ihr Schicksal werden ausgeblendet. Oder will uns das Fernsehen unfreiwillig so in aller Entstellung dennoch beibringen, daß der uns vorgeflimmerte Durchsetzungs- und Stärkekult unsere Welt letztlich zeigt, wie wir sie in Erfahrung bringen? Gründe, die dafür sprechen, derartige Programme mit ihren »Botschaften« auch unterrichtlich zu untersuchen.

Daneben bleiben andere unterrichtliche Aufgaben für Religionsunterricht und kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendliche bestehen. Um prophylaktisch fremdenfeindlichen Infizierungen vorzubeugen und Gewaltfaszinationen und Mythenbildungen zu entzaubern, wäre z.B. bewußtzumachen, wie gering allen Bedrohungsszenarien zum Trotz der tatsächliche Ausländeranteil in den neuen Bundesländern ist²⁸, welche erheblichen Migrationsquantitäten um 1945 im zerstörten Deutschland bewältigt wurden und daß in einer Welt zunehmender Interdependenzen und Verflechtungen die ideologiegestützten »Mauern« und Ausgrenzungen immer anachronistischer werden. Leicht ist zu zeigen, daß die deutsche Kultur ihre Prägungen weitgehend den Impulsen anderer Landschaften verdankt, daß gerade die deutsche Geschichte von überschaubaren regionalen Identitäten lebt und das Nationalstaatlche ein junges Produkt - aber ein gefährlich zu instrumentalisierendes - deutscher Geschichte ist.

Wenn es um den spezifischen Beitrag christlichen Glaubens in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen geht, wären biblische und andere Zeugnisse christlicher Überlieferung nach dem Orientierungspotential zu befragen, das sich in ihnen als »geronnene Erfahrung« verdichtet hat. Dabei könnten die damaligen Konflikte, denen sich diese Zeugnisse verdanken, eine didaktisch wichtige Verfremdung zu unserer Situation

27 I. Rovó und G. Schreiner, Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen Gespräche am Runden Tisch führen? Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule, Pädagogik und Schulalltag, 48 (1993) 427.

28 So betrug z.B. der Ausländeranteil im Freistaat Sachsen 1993 - Studenten und Asylbewerber mitgerechnet - lediglich 1,2% der Gesamtbevölkerung (epd Landesdienst Ost 63/1993,6 vom 12.08.1993).

bieten. Die biblischen Texte verschweigen dabei das Schuldigwerden nicht, lassen Kriterien erkennen und zeigen die Geschichte »von unten« – sogar wo sie von Königen handeln – aus der Sicht der »Mühseligen und Beladenen«, der Abgeschriebenen und Ausgestoßenen. Das Kreuz selbst ist das Gegenzeichen zu Gewaltfaszination und neuer Sündenbockproduktion. Insofern läßt sich an solchen Überlieferungen »das Alphabet der Hoffnung buchstabieren« (*I. Baldermann*), wenn auch die Wirkungsgeschichte dieser Überlieferung immer wieder solche Hoffnung verstellte und Fremdheiten, Ausgrenzungen und Sündenbock-Opfer herstellte.

Derartige unterrichtliche Erkundungsprozesse haben in den unterschiedlichen Lernort-Zusammenhängen von Schule und christlicher Gemeinde Bedeutung, wenn sie nicht als bloße Bibeltextablieferung und kirchliche Pflichtübung – zumal in der Schule – in Szene gesetzt werden. Die Überlieferungen selbst zeigen (vergangene) Erfahrungen, die neue Erfahrungen ermöglichen wollen. Deshalb sind die Texte an den Folgen interessiert, die sie auslösen – als Fortschreibung in Bestätigung, Ergänzung, Einspruch oder Widerstand.

Sinnvoll sind solche Erschließungen und Fortschreibungen freilich nur unter der Voraussetzung, daß sie eingebettet sind in die umfassende Vergewisserungserfahrung junger Menschen: »Die Welt, und das heißt: meine Umwelt, in der ich lebe, auch die Schule, ist nicht fertig. Ich kann etwas an ihr verändern. Ich kann eingreifen. Ich kann Spuren hinterlassen. Mein Beitrag ist wichtig. Ich werde hier gebraucht.«²⁹

Abstract

Notwithstanding the use of fascist idols right-extreme violence cannot be causally deducted from National Socialist attitudes. The causes are rather much more the increasing social differentiation processes of society in which the individual tries to compensate its experience of desintegration and unworthiness by status-assuring self-upgrading within a violent group identity. Against that it seems not to be sufficient just to refer, in the context of education, to the biblical intention of overcoming hostility and to God's universal shalom. On the basis of these theological conditions it is rather important to offer the experience of acceptance and participation in an unfinished environment to the individual.

29 G. Becker, Über das Lernen von Gewaltverzicht und Friedfertigkeit, Neue Sammlung 33. (1993) 328.