N12<517563953 021

ubTÜBINGEN

Die Gewalt und das H

NEUKIRCHENER

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 19 (2003)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Die Gewalt und das Böse

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 19 (2003)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 2003
Neukirchener Verlag
Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH
Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow
Druckvorlage: Andrea Siebert
Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG
Printed in Germany
ISBN 3-7887-2011-5

UNIV. BIBL. TÜBINGEN

ZA 6517 – 19

Inhalt

1 Die Gewalt und die Faszination des Bösen

1.1 *Lothar Teckemeyer*
Halt – Stop! – Rollentausch 3

1.2 *Matthias Wörther*
Der Geschmack des Blutes
Drei Medienpädagogen sprechen über Erfahrungen
mit der Gewalt 6

1.3 *Katharina Doyé*
»… ein ordentliches Deutschland werden …« 10

1.4 *Heinz Streib*
Fasziniert vom Bösen
Zur Ökonomie von Macht und Ohnmacht in der Adoleszenz 14

1.5 *Susanne Habicht*
Mobbing – Gewalt im Dienst 17

1.6 *Klaus Petzold*
»Erfurt«
Die Gewalttat im Erfurter Gutenberg-Gymnasium
am 26. April 2002..... 20

1.7 *Burkhard Vogt*
Subtile Gewalt in Familie, Lebenswelt und Schule –
Streiflichter 24

2 Gewalt und Gegengewalt

2.1 *Anton A. Bucher*
Zwischen Destruktionstrieb und aggressiven Modellen
Psychologische Aspekte des Bösen 31

2.2 *Rabeya Müller*
Gewalt im Islam in didaktischer Perspektive 43

2.3 *Norbert Ammermann*
Kann man rechtsradikale Jugendliche verstehen? 52

2.4 *Helga Kuhlmann*
Hat das Böse k-ein Geschlecht?
Zur theologischen Verhältnisbestimmung von Gender und dem Bösen 62

2.5 *Eckart Gottwald*
Das Böse im Film 80

2.6 *Egon Spiegel*
Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – soziotheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis 91

3 Die Religion und das Böse

3.1 *Jürgen Werbick*
Woher das Böse?
Traditionelle Antworten und hinter ihrem »Rücken« verborgene Fragen 91

3.2 *Ottmar Fuchs*
Gott und die Gewalt
Eine biblisch-theologische Auseinandersetzung mit dem gewalttätigen Gott 102

3.3 *Hans Waldenfels*
Macht, Gewalt und das Böse aus der Perspektive der Religionen 114

3.4 *Sibylle Rolf*
Der verborgene Gott – von der Abgründigkeit Gottes 121

3.5 *Konrad Hilpert*
Etsi deus non daretur
Ist die Kategorie des Bösen verzichtbar? 132

4 Was tun gegen die Gewalt und das Böse?

4.1 *Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz*
»Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«
Kindertheologische Überlegungen zur »Pädagogik Gottes« .. 145

4.2 *Udo Fr. Schmälzle*
Strategien der Entfeindung – Konzepte der Jugend- und Schulsozialarbeit 153

4.3 *Ekkehard Starke*
Gewalt gegen Tiere
Zugänge zu einem alltäglichen Phänomen 164

4.4 *Jan Heiner Schneider*
Bilder des Bösen
Eine Skizze mit Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts 170

4.5 *Fulbert Steffensky*
»Und erlöse uns von dem Bösen« 179

5 Zusammenschau

5.1 *Joachim Kunstmann*
Das Böse und die Gewalt
Versuch einer Zusammenschau 186

6 Literaturberichte und Rezensionen

6.1 *Monika Scheidler*
Religionspädagogische Literatur 2001 200

6.2 *Christoph Bizer*
Religionspädagogische Literatur 2002
Themen – Engagements – Konstruktionen 217

6.3 *Folkert Rickers*
Glaube und Wirklichkeit – Wirklichkeit und Glaube
Buchbesprechung: *Peter Biehl* und *Friedrich Johannsen*, Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch 239

6.4 *Folkert Rickers*
Freiheit und Verantwortung – Verantwortung und Freiheit
Buchbesprechung: *Peter Biehl* und *Friedrich Johannsen,*
Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches
Arbeitsbuch 242

1

Die Gewalt und die Faszination des Bösen

1.1

Lothar Teckemeyer

Halt – Stop! – Rollentausch

»Kluge Menschen brauchen keine Gewalt.« Die Schüler des Berufsvorbereitungsjahres wollen sich am Wettbewerb zu diesem Thema mit einem Projekt beteiligen. »Was kann man da machen?« Ich soll sie jetzt im Religionsunterricht unterstützen.
Ich stelle drei Stühle in die Mitte des Klassenraumes: »Wer möchte mitspielen?« Patrick meldet sich. Die anderen warten ab. Patrick: »Los, mitmachen, die Kohle winkt. 300,– Euro für den Sieger.« – Schließlich lassen sich André und Oguz überreden. Sie nehmen auf den Stühlen Platz. Ich weise sie in ihre Rollen ein: »Ihr sitzt in Eurer Stammkneipe. André hat ein blaues Auge. Er ist verprügelt worden. Patrick, Du vertrittst die Meinung, André muss sich rächen. Oguz, Du meinst, Gewalt lohnt sich nicht.« Oguz protestiert: »Ohne Gewalt, das kann ich nicht!«. Ich bitte ihn, es im Spiel mal zu probieren.

Patrick (zu André): Was ist denn mit Dir los?
André: Hatte 'ne Schlägerei.
Oguz: Wer war das?
André: Drei Türken.
Oguz (selbst Türke): Was hast Du gemacht? Türken schlagen nicht einfach nur so.
André: War wegen Dallal! Ist meine Freundin.
Oguz: Selbst Schuld. Türkische Mädchen sind nichts für Deutsche.
Patrick (zu André): Du musst Dich rächen.
André: Die sind stärker.
Patrick: Du willst, dass Türken hier bestimmen? Du bist Deutscher! Du bestimmst!
Oguz: Aber nicht über türkische Mädchen.
Patrick: Halt die Klappe.
Oguz: Ganz ruhig, Alter, gibt auch hübsche deutsche Frauen.
Patrick: Wer hier leben will, muss sich an deutsche Gesetze halten.
(Pause)
Oguz: Was willst Du mit Dallal?
André (grinst): Was wohl?
Oguz: Türkische Mädchen müssen Jungfrau sein.
Patrick: Und deshalb verprügelt ihr André?
Oguz: Ist wegen »Ehre«.
Patrick: Hör mal, Du musst gegen Gewalt sein! Ich bin für Gewalt.

Ich unterbreche an dieser Stelle das Spiel und bitte die Schüler, die Rollen zu tauschen. Nun hat Patrick das blaue Auge. André ist gegen Gewalt, Oguz dafür. Oguz ist sichtlich froh, die Rolle zu spielen, in der er sich wohl fühlt.

Oguz: Wer was mit türkischen Mädchen macht, sieht Fäuste!
André: Gewalt ist keine Lösung.
Patrick (theatralisch): Meine Auge, oh, mein Auge …
Oguz: … kannst Du wenigstens nicht mehr türkische Mädchen anschauen!
André: Hast Du kein Mitleid?
Oguz: Mit Vergewaltigern nicht. …

Die Rollen werden noch einmal getauscht. Diesmal ist Oguz das Opfer, André ist für Gewalt und Patrick dagegen.

André: Endlich hat der Türke mal ein blaues Auge.
Oguz: Drei gegen einen ist gemein.
André: Sei froh, dass nur ein Auge blau ist.
Patrick: Gewalt ist keine Lösung.
André: Quatsch, ist 'n dummer Spruch.
Oguz: Ich werde mich rächen.
Patrick: Rache bringt noch mehr Gewalt.
André: Man kann sich doch nicht alles gefallen lassen? …

Jeder hat jede Position gespielt. Patrick sagt spontan: »In der Rolle gegen Gewalt kommt man sich ja ziemlich blöd vor.« André ergänzt: »Wer sich nicht wehrt, hat selbst Schuld.« Oguz sagt: »Wer mit türkischen Mädchen 'rum macht, kriegt einen auf's Maul.« – »Man muß sich wehren! Ich bin doch kein ›Weichei‹!«, befindet Sören. »Dass man Opfer wird, passiert. Hat man eben Pech gehabt«, kommentiert Artur das Spiel.

Die Triade, in der die drei Mitspieler alle Rollen spielen, ist eine Methode des Psychodramas. Durch sie werden innere Vorstellungen, Empfindungen und Haltungen »geäußert« und ins Spiel gebracht. Wichtiges Element ist der Rollentausch. Durch ihn erhalten die Lernenden die Möglichkeit, dieselbe Szene aus verschiedenen Perspektiven zu erleben. In allen drei Rollen spielen sich die Schüler selbst. Sie zeigen in jeder Rolle einen Teil ihrer Person. Unterschiedliche biografisch erfahrene Selbst-Rollen (Opfer, Schläger, Zuschauer), Begegnungen mit Personen (Mutter, Vater, Schwester) und kulturell vermittelte Werte (Moslem, Deutscher, Familie) sind als »Figuren« verinnerlicht. Alle »Figuren«, einschließlich der »Ich-Figur« (die sich jemand von sich selbst macht) und deren innere Interaktionen untereinander, bilden die »Interpsyche«.
In der Triade wird ein Teil des inneren Figurenensembles im Spiel gezeigt. Zugespitzt: Der Lernende spielt in jeder Rolle einen Teil seiner Selbst, und im Rollentausch tauscht er mit sich »Selbst«. Wo kein Rollentausch stattfindet, wird die Vielfalt der inneren Figuren verdrängt. Im Rollentausch bildet sich die Sozialität eines Menschen. Er entwickelt die Fähigkeit, sich in einen anderen hinein zu versetzen und Interaktion zu gestalten. Zugleich erweitern die Spieler in der Übernahme einer nicht so vertrauten Rolle ihr Rollenrepertoire. Verständnis oder Ablehnung, gänzlich Neues und Überraschendes werden im Spiel erfahren und probiert. Im Rollenfeedback wird dann davon erzähl: »Die Rolle ›gegen Gewalt‹ ist blöd.« Hier findet in der »Tat« (= in der Spielhandlung) »inneres« und »äußeres« Lernen statt. Im Spielfluss (Flow) geschehen Agieren und Reflektieren zugleich.
Direkt nach dem Terroranschlag am 11. September 2001 gibt es heftige Diskussionen in den Klassen. Um die Aufgeregtheit zu strukturieren, wende ich auch hier Elemente des Psychodramas an: Stuhlreihen für zwei Parteien stehen einander gegenüber: Auf der *einen* Seite stehen Stühle für Freunde der Amerikaner, auf der

anderen Seite für Menschen mit Verständnis für die Terroristen. Entscheidend ist das Tauschen. Ließe ich die Schüler/innen nur ihre gewählten Rollen spielen, würde lediglich der Konflikt demonstriert; erst im Tauschen der Rollen entwickelt sich ein Verständnis für die andere Position.
In einer anderen Unterrichtsstunde lasse ich Mirko einen »eigenen Stuhl« aufstellen: »Stell ihn zwischen den Parteien so auf, wie nahe oder fern Du von den beiden Positionen bist.« Das Aufstellen des Stuhles wird zum spannenden Lernvorgang. *Nach* dem Spiel der Konfliktparteien rückt Mirko seinen Stuhl ein wenig von der Antiterror-Stuhlreihe weg: »So einfach geht das doch nicht, hier ›Gut‹ und da ›Böse‹.«

»Was ist gut? – Was ist böse?« fragt Lena. »Was verkörpert für Dich das Böse?«, frage ich zurück. »Der Teufel«, antwortet sie. – »Und das Gute?« – »Natürlich ein Engel!« Ich fordere Lena auf, drei Stühle aufzustellen, einen für sich, einen für einen Engel und einen für den Teufel. Auf dem eigenen Stuhl nimmt sie selbst Platz. Die Stühle für Engel und Teufel werden von Mitschülerinnen besetzt. Das Gespräch beginnt. Als Lena den Teufel fragt, was sie denn tun solle, fordere ich sie auf, in die Rolle des Teufels zu gehen. Als Teufel sagt sie zu sich: »Kratz Tina die Augen aus, die hat Dir Dirk ausgespannt!« Aus der Rolle des Engels versucht sie sich zu beschwichtigen und Einsicht zu zeigen. In der Rolle des Teufels ist sie in ihrer Wut kaum zu bremsen. Die mitspielenden Schülerinnen fühlen sich in Lenas Stimmungen ein und unterstützen sie.
Im Prozess der intersubjektiven Selbstfindung, in dem Lena ihren inneren Figuren »Teufel« und »Engel« Ausdruck verleiht, geschieht Selbstklärung. Im Rollentausch wird sie sich ihrer Aggression, ihrer Gefühle, ihrer eingeübten Verhaltensmuster bewusst. Den Widerstreit ihrer Gefühle, die sie im Schonraum des Spiel zeigen darf, erkennt sie in der Veräußerung. Nichts muss verdrängt werden. – Weil sie ihre eigenen Anteile von »Gut« und »Böse« wahrnimmt, kann es zu Klärungen kommen. Wenn der Rollentausch nicht geübt wird, geraten Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des anderen oftmals in eine Schieflage. Kennzeichnend für gewaltsame Begegnungen – für Vergewaltigungen – ist, dass der Prozess des Rollentauschs abgelehnt und nur das eigene Interesse zugelassen wird: »Nur das, was ›Ich‹ will, gilt«. Zugleich gilt auch: Vergewaltiger waren oft selbst Opfer von Vergewaltigungen. Sie leben im Akt der Tat der Vergewaltigung ihre antagonistische Rolle als Täter aus, die sie als Opfer erlebt haben, ohne sich dessen bewusst zu sein. Erst dort, wo ich lerne, mich mit den Augen des anderen zu sehen – sowohl der inneren »anderen Figur« als auch der real existierenden anderen Personen – kann es zu »annehmbaren« Begegnungen kommen.

Lothar Teckemeyer ist Psychodramaleiter und Berufsschulpastor in Osterode/Harz.

1.2

Matthias Wörther

Der Geschmack des Blutes

Drei Medienpädagogen sprechen über Erfahrungen mit der Gewalt

Franz Haider (Kommunikationswissenschaftler), Klaus Hinkelmann (Soziologe und Theologe) und ich (Germanist und Theologe) arbeiten als Referenten für Medienpädagogik in der Fachstelle ›medien und kommunikation‹ der evangelischen und katholischen Kirche in München. Als ich Klaus Hinkelmann und Franz Haider zu einem Gespräch über das Problem der Faszination durch Gewalt einlud, schlug ich vor, diese Frage mit Hilfe persönlicher Beispiele anzugehen. Jeder von uns, so meine Vorgabe, kenne Spielfilme, die ihm trotz oder wegen ihrer Gewalthaltigkeit gefallen hätten. Was steckt hinter solchen Erfahrungen mit Gewalt? Was spricht uns in solchen Filmen an? Das auf 30 Minuten konzipierte Gespräch dauerte schließlich weit über eine Stunde und wurde dann aufgrund äußerer, nicht innerer Gründe abgebrochen. Die nachfolgende Zusammenfassung bleibt von daher zwangsläufig skizzenhaft.

1 Facetten des Gewaltbegriffs

In unserer Funktion als Medienpädagogen einer kirchlichen Fachstelle wird zunächst von uns erwartet, dass wir uns ohne Wenn und Aber gegen die Gewalt in den Medien aussprechen. Jeder von uns kann ein Lied davon singen, welcher Widerstand einem bei Elternabenden in Schulen oder Kindergärten entgegenschlägt, wenn man in der Frage der Mediengewalt zu differenzieren versucht. Nur mit großer Mühe gelingt es gelegentlich, Erwachsenen ein pädagogik- und moralfreies Eingeständnis abzuringen, wieviel Spaß sie als Kinder daran hatten, wenn sich Tom und Jerry gegenseitig in die Luft sprengten. Und noch seltener wagt einer der elterliche Verantwortung tragenden Erwachsenen zuzugeben, dass er ein Freund von harten Action- oder Kriegsfilmen ist.
Gewalt ist ein schillernder Begriff. Was er in seiner Grundbedeutung meint, sind archaische, direkt mit dem Körper und seiner Realität von Schmerz und Lust verbundene Erfahrungen: Opfer werden und Täter sein. Der Geschmack des Blutes im eigenen Mund und die Wunde im Körper des anderen.
Alle drei sind wir zuletzt in der Kindheit und in unserer Schulzeit selbst Opfer physischer Gewalt geworden: durch Schläge der Eltern, bei Prügeleien mit Klassenkameraden, als Folge von ›Abreibungen‹ usw.

Die Frage, inwieweit wir auch Täter geworden sind, ließ sich dagegen nicht in die schon anekdotisch gewordene Vergangenheit verweisen. Jeder konnte nicht allzu ferne Beispiele nennen von selbst ausgeübter Gewalt oder eben noch mühsam abgefangener Gewaltbereitschaft, die alle demselben Muster folgten: Häusliche Situationen, in der Regel Stress mit den Kindern oder Auseinandersetzungen in der Partnerschaft, Genervtheit, Überforderung, Wut, Verlust der Kontrolle, danach massive Reue: »Ich habe etwas gemacht, obwohl ich mir als Kind, als Jugendlicher geschworen hatte, das werde ich nie machen bei meinen Kindern, und ich war total erschrocken über mich. Mit der Konsequenz, es nie wieder getan zu haben« (Haider).
Für die meisten in unserer Gesellschaft bleiben solche Kontrollverluste singulär. Außerdem ist es sehr unwahrscheinlich, dass wir tatsächlich zu Opfern extremer Gewalttaten werden. Die gleichförmige und risikofreie Alltagserfahrung untermauert diese Einschätzung, obwohl in den Medien, vor allem in der Boulevardpresse, aber auch im Fernsehen, gerade die Extreme im Mittelpunkt des Lebens zu stehen scheinen. Sie finden, wie Naturkatastrophen, schreckliche Krankheiten und andere Schicksalsschläge, unser besonderes Interesse: »Man selbst glaubt sich auf der sicheren Seite, weiß, dass Menschen fürchterliche Dinge passieren, und erfährt doch eine Faszination, die mit einem ›Lustschauder‹ verbunden ist« (Wörther).

2 Vom Ausweis der Tatsächlichkeit

Der 11. September 2001 hat allerdings schlagartig bewusst gemacht, dass sich diese Distanz sehr schnell verringern kann, obwohl es sich auch hier für die allermeisten um ein reines ›Medienereignis‹ handelte. Der mediale Charakter der Information wurde zunächst zum Problem: »Ich schaltete unvorbereitet das Fernsehen an, bekam die Bilder serviert und wusste im ersten Moment nicht, ob das wirklich ist oder nicht. Über Videotext und Radio habe ich mir dann gewissermaßen den ›Ausweis des Tatsächlichen‹ besorgt« (Hinkelmann).
Der ›Ausweis des Tatsächlichen‹ ist für die Einordnung der Darstellung von Gewalt in den Medien entscheidend. Die größten Irritationen entstehen, wenn unklar ist, ob es sich um die Darstellung von Realitäten oder um fiktionale Gestaltungen handelt. Aber selbst wenn es sich eindeutig um Fiktionen handelt, entscheidet die Nähe der Gewaltdarstellungen zu eigenen Erfahrungen, Befürchtungen und Ängsten über deren Wirkung: »›Funny Games‹ von Michael Haneken ist so ein Film. Den habe ich bewusst nicht angeschaut, weil ich wusste, ich würde keine Distanz mehr aufbauen können. Oder ›Baise-Moi‹. Da gibt es eine krasse Vergewaltigung auf einer Motorhaube, und ich konnte nicht mehr unterscheiden, ist das nun Spielfilm oder gefilmte Realität« (Haider).
Andererseits können Dilettantismus der Machart, sachliche Fehler oder

unfreiwillige Komik die Wirkung auch extremer Bilder aufheben und den intendierten Schrecken in Amüsement und Gelächter wenden: »Ich habe es einmal bei einem wüsten Trash-Film erlebt, dass die Zuschauer sich vor Lachen nicht mehr halten konnten, obwohl das Blut spritzte und die Gedärme heraushingen. Am Ende wusste keiner zu sagen, ob der Regisseur nicht vielleicht sogar gerade diesen Effekt gewollt hatte oder ob der Film ›ernst‹ gemeint war« (Wörther).

3 Action-Spaß und Identifikation

Ist ein Spielfilm dagegen klar einem Genre zuzuordnen, dann akzeptiert man auch ›Gewaltorgien‹ und kann sie sogar genießen: »Die Filme sind halt so gemacht, bei John Woo etwa, in den Eastern, bei Jackie Chan. Da kann man sich an der Turbulenz und Choreographie freuen. Wie an einem Ballett. Ist es nicht schön, wenn sie in ›Matrix‹ die Wände hoch laufen? Man darf es nur nicht nachmachen wollen« (Hinkelmann).
Genrekenntnis und Genrevorlieben stehen dabei immer im Zusammenhang mit der Film- und Fernseherfahrung, mit dem Alter, mit den eigenen Interessen und mit persönlichen Problemkonstellationen: »Mir ist aufgefallen, dass ich viele der Filme, auf die ich mich beziehe, in der Jugend gesehen habe. Damals habe ich meine ureigenen Themen darin gefunden: ›Zwölf Uhr Mittags‹ ist so ein Beispiel. Oder ›Denn sie wissen nicht, was sie tun‹. Die Identifizierung war viel stärker als heute. Ich wollte in Filmen etwas über mich selbst und die Welt erfahren« (Haider).
Wunsch und Notwendigkeit, sich mit Vorbildern zu identifizieren, Handlungsmuster zu übernehmen oder sich einem bestimmten Outfit anzupassen, sind charakteristisch für die Jugend. Was auf Jugendliche wirkt und warum, in welchem Sinn sie damit umgehen und was von den Identifizierungen bleibt, ist jedoch nicht so leicht zu bestimmen oder in Jugendschutzrichtlinien zu fassen: »Das war einer der Irrtümer bei den ›Star Wars‹-Filmen. Inhaltsanalytisch kann man den Filmen faschistoide Tendenzen nachweisen. Was übersehen wurde, ist die Tatsache, dass das, was analytisch kenntlich ist, nicht notwendig mit der Wirkung identisch ist. Die Kids hatten Spaß an der Technik, den Tricks, dem Geballere usw.« (Hinkelmann).

4 Unbeherrschbare Reste, Tabus und Ausbruchsversuche

Bemerkenswert ist auch, dass gerade in unserer Gesellschaft, in der die meisten in für gewöhnlich sicher und komfortabel leben, aber auch vielen Verhaltensregeln und Einschränkungen unterworfen sind, sehr viel fiktionale Gewalt produziert, konsumiert und akzeptiert wird. »Ich erlebe Kinder und Jugendliche stärker denn je reglementiert und frustriert. Sie sind von allen Seiten einem extremen Erwartungsdruck ausgesetzt«

(Haider). Die Medien, das Kino, Internet, Computerspiele stellen für die Jugendlichen nicht vollständig kontrollierbare Freiräume dar, in denen sie Grenzerfahrungen machen, Protest artikulieren und Widerstand gegen die Normen leisten können. »Sie suchen sich, wie wir früher, Hinterhöfe und Baugruben, Orte, die frei von Erwachsenen sind, die gesellschaftlich tabuisiert werden, die verboten sind. Sie brauchen Herausforderungen, offene Grenzen ... Ist es nicht eine regelrechte Aufgabe der Kinder, dem elterlichen Verbot zu entkommen?« (Hinkelmann)
Aber nicht nur die Jugendlichen finden in der Mediengewalt Möglichkeiten der Benennung und Bewältigung des Verdrängten und der Kompensation nicht gewagter Lebensentwürfe oder real nicht lebbarer Fantasien und Wunschvorstellungen. »Vielleicht kann man wirklich sagen, je sicherer und geordneter eine gesellschaftliche Wirklichkeit ist, umso stärker wird in ihr das Bedürfnis, das Chaos, die Natur, die unbeherrschbaren Reste zu thematisieren« (Wörther).
Vermutlich gilt aber auch die Umkehrung. Wo der Geschmack des Blutes zum Alltag der Menschen gehört, in Ländern, wo die nackte Gewalt das Zusammenleben bestimmt oder Krieg herrscht, dort wird in den Medien – wenn sie denn überhaupt zugänglich sind – vom Frieden geträumt: Deutschland im Krieg hat Komödien und Heile-Welt-Filme in Massen hergestellt. Indien besitzt eine riesige Traumfabrik.
Ohne Rückbindung an eigene Erfahrungen, gesellschaftliche Wirklichkeit und sachgerechte Differenzierungen bleibt der Diskurs über die Mediengewalt zu pauschal. »Ich finde generell, dass unsere Gesellschaft sehr widersprüchlich und zu hysterisch mit der Frage der Gewalt in den Medien umgeht. Ist sie wirklich so erschreckend und befremdlich? Oder nicht doch ziemlich weit ab von dem, was anderswo an tatsächlichen Kriegsgräueln und orgiastischer Gewalt stattfindet?« (Hinkelmann)

Das hier skizzierte Gespräch zwischen Klaus Hinkelmann (Jahrgang 1949), Franz Haider (Jahrgang 1959) und mir (Jahrgang 1955) fand am 4. November 2002 in der Fachstelle ›medien und kommunikation‹ statt. Eine überarbeitete Transkription des gesamten Wortlauts findet sich auf unserer Homepage http://www.m-u-k.de.

Dr. *Matthias Wörther* ist Leiter der Fachstelle »medien und kommunikation« der evangelischen und katholischen Kirche in München.

1.3

Katharina Doyé

»... ein ordentliches Deutschland werden ...«

Jener sechzehnjährige Schüler – nennen wir ihn Marco – war einer von jenen Jugendlichen, die zum Brandanschlag auf die Wohnung einer vietnamesischen Familie im Ort einiges sagen konnte. Mitte 2000 meinte er zu diesem »Vorfall« einem Reporter gegenüber: »Das sollte hier ein ordentliches Deutschland werden und keine Pension.«[1]

Auf den ersten Blick will dieser rechtsextremistische Überfall im Jahr 2000 mit seinem Kommentar durch Marco in jenes Kleinstadt-Idyll des Landes Brandenburg nicht recht passen. 8000 Einwohner zählt der Ort, der – freundlich gelegen – seit über hundert Jahren anerkannter Luftkurort ist. Die Menschen leben gern hier. Erholungseinrichtungen, Verwaltung, kleine Geschäfte und einige Sportvereine bestimmen das Leben in überschaubaren Verhältnissen. Berlin und andere Großstädte mit schroffen sozialen und kulturellen Kontrasten liegen weit entfernt. Die evangelische und katholische Kirche des Ortes hatten nur marginale Bedeutung für jenen »Vorfall«, wohl auch, weil die beiden Pfarrer noch neu waren. Zwar lag die Arbeitslosenrate im Kurort zu jener Zeit bei offiziell 16%. Doch geht es der Kleinstadt – verglichen mit anderen ostdeutschen Orten ähnlicher Größe – verhältnismäßig gut. Sogar das Plattenbaugebiet aus den achtziger Jahren konnte nach der »Wende« aufwändig saniert werden. Doch hier, im ehemaligen Vorzeigeblock des sozialistischen Wohnungsbaus, befinden sich nunmehr die Sozialwohnungen der Stadt. Besonders in diesem Viertel leben jene, denen die Erwerbsarbeit im letzten Jahrzehnt abhanden kam, dazu Spätaussiedler und Kriegsflüchtlinge. Am Rand des Ortes liegt ein Asylbewerberheim mit damals 130 Bewohnern, meist Familien. Menschen sind hier untergebracht, die zum »ordentlichen Deutschland«, wie Marco es verstehen möchte, nicht recht passen wollen. Und hier nun begann eine keineswegs idyllische Geschichte, die nicht nur mit Marco zu tun hat, sondern in kurzer Zeit den gesamten Ort erfasste.

Im Frühjahr 1999 gerieten Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern in der Gesamtschule der Kleinstadt mit ortsansässigen Jugendlichen derart aneinander, dass es zu Körperverletzungen kam. Rechtsextreme Floskeln bildeten die Begleitmusik. Die Gewalt schaukelte sich hoch und ließ sich innerschulisch kaum mehr bewältigen. Die Polizei ermittelte. Da kamen der Schulleiter und der Ordnungsdezernent der Stadt auf die

1 Zitat aus dem Sendemanuskript des ARD-Magazins »Kontraste« vom 11.5.2000.

Idee, einen Elternabend einzuberufen, bei dem die Konfliktparteien anwesend sein sollten. Eine unabhängige Moderatorin vom Mobilen Beratungsteam[2] wurde herbeigeholt. Was kaum erwartet wurde, traf ein: Fast alle Eltern und ihre Kinder, die am Konflikt beteiligt waren, nahmen das Angebot von Schule und Stadt an. Aber nur mühsam gelang es, die erregten Gruppen zu bewegen, die Tat-Hergänge jeweils aus ihrer Sicht in dieser Veranstaltung zu schildern und der anderen Seite zuzuhören. Besonders die rechtsextremen Jugendlichen hatten Mühe, sich in verständlichen Sätzen auszudrücken. Im Zuschlagen waren sie geübter als im Sprechen. Dabei meldeten sich immer wieder Eltern zu Wort, deren Kinder zur Rechten Szene gehörten. Sie stellten sich demonstrativ zu ihren Kindern – und dies keineswegs, um deren Gesinnung zu leugnen oder diese entschuldigend schön zu reden. Zum Beispiel eine Mutter, die sich lautstark zu Wort meldete: »Na und, mein Sohn is rechts. Wat is'n dabei? Wir ha'm doch jetzt Meinungsfreiheit. Er kann det ooch mit seine Kleidung zeigen, wat er glaubt.« Doch das aufgeheizte Gegeneinander dieses Abends änderte sich, als ein Vater nach längerem Zögern leise und eindringlich einen Appell formulierte. Er hatte zunächst Strafanzeige gegen einen bosnischen Jugendlichen gestellt, weil dieser seinen Sohn bei den Schulschlägereien verletzt hatte. Nun äußerte sich dieser Vater so: »Mein Sohn hat keine gute Einstellung. Ich bin der Meinung, dass alle Menschen gleich sind. Keiner ist was Besseres. Wenn wir so weiter machen, wird es nie Frieden geben in der Stadt! Ich bin bereit, meine Strafanzeige zurückzuziehen, wenn wir hier und jetzt zu einer friedlichen Einigung kommen!«[3] Diese Sätze ermöglichten einen »Waffenstillstand« und führten zu wichtigen Vereinbarungen. Zum Beispiel: Die Schulordnung wurde geändert – gemeinsam erarbeitet von Schülern und Pädagogen. Das Tragen von Abzeichen, die eine politische Gesinnung demonstrieren, sollte in der Schule verboten sein.

Doch im Jahr danach stand diese Schule wieder im Licht der Öffentlichkeit. Im Mai 2000 kam es in der Plattenbausiedlung zu jenem eingangs erwähnten Brandanschlag, den Marco auf seine Weise kommentiert hatte. Jugendliche aus der rechtsextremen Szene waren am Abend durch das Wohngebiet gezogen und hatten vor den Häusern ihre ausländerfeindlichen Parolen gegrölt. Einige warfen einen Brandsatz in ein geöffnetes Fenster im Parterre eines Wohnhauses. Seit mehreren Jahren

2 Die Landesregierung Brandenburg initiierte 1997 ein umfassendes Aktionsprogramm »Tolerantes Brandenburg gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit«. Diesem Aktionsbündnis steht der Cottbuser Generalsuperintendent Dr. Rolf Wischnath vor. Zentrale Bedeutung haben hierbei die Mobilen Beratungsteams / Tolerantes Brandenburg (MBT), ein Team von Beratern für Kommunen und Kreise, die mit viel Erfolg arbeiten. Die Bundesregierung (BMFSFJ) übernahm die Idee solcher Teams und förderte deren Einrichtung in allen Bundesländern durch das »Civitas-Programm«.

3 Protokoll Mobiles Beratungsteam / Tolerantes Brandenburg vom 14.04.1999 (Katharina Doyé).

wohnte hier eine Familie aus Vietnam. Der vierjährige Sohn schlief im Zimmer, in das der Brandsatz fiel. Ein Glück, dass das Feuer rasch gelöscht werden konnte und niemand zu Schaden kam. Die beiden Haupttäter – ein arbeitsloser Dreiundzwanzigjähriger und ein Sechzehnjähriger aus der Gesamtschule – wurden umgehend in Beugehaft genommen und im September 2000 zu langjährigen Haftstrafen ohne Bewährung verurteilt. Wenige Tage später kommentierte die Schule diesen Vorgang symbolisch auf verblüffende Weise: Jedes Schulfenster zierte ein weißes Schaf. Nur an einem Fenster war das Schaf schwarz. Über dem Haupteingang wehte ein Banner, auf dem zu lesen war: »Schwarze Schafe gibt es überall.«

Als die Presse den Bürgermeister befragte, wie er den Brandanschlag bewerte, verurteilte er die Tat. Aber er fügte hinzu: »Es muss irgend einen Grund gehabt haben.«[4] Der Bürgermeister ging davon aus, dass es sich um eine eher zufällige singuläre Verirrung handelte. Ihm wollte nicht recht einleuchten, dass hier eine gezielt rechtsextremistisch motivierte Tat vorlag. Und viele Menschen im Ort, welche den Anschlag verurteilten, suchten dennoch Entschuldigungsgründe. So schrieb eine Einwohnerin an die Regionalzeitung: »... Die Ausländer werden zwangsweise zugeteilt, und müssen nicht die Städte und Gemeinden auch noch für andere Kosten aufkommen? Ist denn dieser Staat dem Ausländer gegenüber demokratisch, wenn er ihm nicht mitteilt, dass die Fremdenfreundlichkeit nicht besonders groß ist und die Neuankömmlinge mit handgreiflichen Auseinandersetzungen rechnen müssen? Wäre es nicht für beide Seiten demokratisch, wenn man erst die Bürger nach ihrer Toleranz befragt? ... Der Ausländer wäre sicher froh, wenn er vor Zuzug vom entsprechenden Amt auf die positive oder negative Haltung der Bürger gegen ihn hingewiesen würde ...«[5]

Jetzt reagierte die Regionalpresse mit einer Leserkampagne unter der Überschrift »Bürger gegen Gewalt«. Die Redaktion beabsichtigte, die Menschen über Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ins Gespräch zu bringen. Wie entstehende Gewalt sich äußert und was man dagegen tun kann, sollte benannt werden. Über sechs Wochen erschien täglich ein Beitrag aus der Einwohnerschaft. Die Redakteure staunten, dass sich viele bereit fanden, sich öffentlich zu äußern – und das nicht anonym. Zum Text erschien jeweils das Foto des Verfassers mit Name und Tätigkeit. Unvermutet äußerte sich hierbei auch ein Schüler des städtischen Gymnasiums, das bisher in die »Vorfälle« nicht verwickelt war. Er wies auf oft latenten Rechtsextremismus an seiner Schule hin und bezog die Lehrer in seine Kritik ein. Das zog Kreise und wurde am Gymnasium als Tabubruch empfunden. Der Schulleiter fühlte sich angegriffen, der den guten Ruf seiner Schule gefährdet sah. Er reagierte heftig, stellte den Schüler vor der Klasse und der Schülerversammlung zur

4 MAZ »FE«, 13.05.2000.
5 MAZ »FE«, 16.05.2000.

Rede und leitete ein Disziplinarverfahren gegen ihn ein. Ein Schulverweis wurde angedroht. Doch diese Reaktion konnte in jener Phase öffentlicher Diskussion keinen Bestand haben. Die Zeitung machte den Vorgang bekannt, so dass er auch von der Landesbehörde zur Kenntnis genommen werden musste. Der Schulleiter wurde für sein Verhalten zur Verantwortung gezogen. Endlich war das Kollegium des Gymnasiums bereit, sich der Problematik von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit an der eigenen Schule zu stellen. Dabei kam heraus, dass einige »Führungskader« der rechten Szene diese Schule besuchten. Vergeblich hatte zuvor das Mobile Beratungsteam / Tolerantes Brandenburg versucht, mit der Schulleitung ins Gespräch zu kommen. Erst dieser Vorfall ermöglichte das Reden darüber.

Katharina Doyé wohnt in Bergholz-Rehbrücke und arbeitet als Studienleiterin für politische Jugendbildung an der Evangelischen Akademie in Lutherstadt Wittenberg.

1.4

Heinz Streib

Fasziniert vom Bösen

Zur Ökonomie von Macht und Ohnmacht in der Adoleszenz

An einen Teufel glauben in Westdeutschland ca. 15%, in Ostdeutschland die Hälfte der Menschen.[1] Wenn diese Angaben korrekt sind, kann Deutschland, was den Teufelsglauben angeht, so ungefähr als Schlusslicht in Europa, ja in der westlichen Welt gelten. Wenn auch gelegentlich für die Jugendlichen leicht höhere Werte erhoben wurden, könnten besorgte Gemüter hierzulande aufatmen. Merkwürdig nur, dass Teufels-Vorstellungen auch bei uns Faszination hervorrufen, ja bei einer Minderheit der Jugendlichen zum aktiven Satanismus führen. Zum spektakulären Phänomen der so genannten »schwarzen Messen« liegen seltsam disparate Ergebnisse vor: Einerseits wurden sehr hohe Bekanntheitswerte von ca. zwei Dritteln der Jugendlichen erhoben,[2] andererseits scheint nach allem, was wir den Statistiken entnehmen können, aktiv betriebener Satanskult unter 3% zu liegen.[3] Dazu passt die Vermutung, dass vieles, was zum Thema Satanismus die Medienöffentlichkeit erreicht, sensationsstrategisch überzeichnet ist. Freilich ist der Satanismus nicht gänzlich mediales Machwerk. Man kann das reichhaltige Angebot an satanistischen Musiktiteln, Filmproduktionen und Computerspielen nicht allein einer profitgierigen Medienindustrie anlasten und die Rolle der Konsumenten ausblenden; man muss auch fragen, warum Jugendliche solche Beiträge mit Interesse lesen und solche Zeitschriften kaufen.

Könnte es nicht sein, dass eine kleine Minderheit von Jugendlichen in die Tat umsetzt und ausagiert, was bei anderen nur in der Phantasie abläuft? Die Faszination des Bösen könnte mit einer weiter verbreiteten spezifischen Motivlage in Zusammenhang stehen, der man dann größere Aufmerksamkeit schenken müsste. Biografisch-rekonstruktive Analyse der Lebensgeschichte von jugendlichen Satanisten ist dann die archäologische Arbeit am eklatanten Fall, der auch für den Normalfall Einsichten eröffnet.

Vorliegende Fallanalysen[4] legen den Schluss nahe, dass satanistische

1 *F. Hölliger,* Volksreligion und Herrschaftskirche, Opladen 1996; *K.-P. Jörns / C. Großeholz,* Was die Menschen wirklich glauben, Gütersloh 1998.

2 *J. Mischo,* Okkultismus bei Jugendlichen, Mainz 1991; *H. Zinser,* Jugendokkultismus in Ost und West, München 1993.

3 *A. Bucher,* Ist Okkultismus die neue Jugendreligion? AfR 21, Göttingen 1994, 248–266; *Zinser* a.a.O.

4 *H. Streib / A. Schöll,* Wege der Entzauberung, Münster 2000; *W. Helsper,* Okkultismus – die neue Jugendreligion, Opladen 1992.

Vorstellungen und Praktiken für Jugendliche die Funktion haben, Gefühle eigener Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit auszuagieren und versuchsweise zu kompensieren – jedenfalls solange die Schattenseiten der ›geliehenen Macht‹, nämlich Angst oder andere Folgelasten, nicht unerträglich werden. An dem Fall von Bernd[5] kann diese spezifische Motivlage und Dynamik der Faszination des Bösen gut aufgezeigt werden.

Bernd (19) hat turbulente Jahre der okkulten Reiz- und Erlebnissuche als satanistischer Randalierer hinter sich. Bereits im Alter von dreizehn oder vierzehn Jahren ist Bernd in die Waver-Szene geraten. Es hat ihn sehr beeindruckt, dass Wavern, die ja durch ihre Frisur sofort auffallen, auf der Straße ausgewichen wird. Und Bernd wünscht sich mehr Beachtung. Der Besuch beim Friseur verhilft ihm zu dem Privileg, in seinem Stadtteil der erste und einzige Waver zu werden und mit »Herzklopfen«, aber stolz durch die Straßen zu schreiten. In der Schule erscheint Bernd alkoholisiert, malt Hakenkreuze, wirft mit Stühlen, provoziert die Lehrerin. Dies geht so weit, dass er nach zwei Schulwechseln vom Gymnasium auf die Hauptschule zurückgestuft wird. Bernds frühadoleszenter Einstieg in die Rolle des Unangepassten, der Störers und Randalierers kann insofern als biografische Weichenstellung gesehen werden, als er hier einen einseitigen, aber durchaus effektiven Ausbruchsversuch aus der lähmenden Bedeutungslosigkeit und Ohnmacht unternimmt, einen Lösungsweg erprobt, den er auch in den darauf folgenden Jahren seines Lebens favorisieren wird.
Mit satanistischen Freunden zusammen leiht sich Bernd satanistische Bücher in der Bibliothek, sie veranstalten nächtens ein Happening in einer Leichenhalle, experimentieren mit Telepathie und versuchen sich mit ›schwarzen Messen‹. Immer mehr tritt dabei die zentrale Gestalt des Teufels in Bernds Vorstellungswelt. Bernd sucht den Teufel und seine Nähe, um »Schutz von unten« zu erlangen. Experimente mit Drogen und riskantes S-Bahn-Surfen gehören ebenso zur satanistischen Karriere Bernds wie schließlich ein unter Alkoholeinfluss und satanistischem Größenwahn begangener erpresserischer Autodiebstahl, der ihn nach der ernüchternden Erfahrung der Untersuchungshaft wieder zur Besinnung bringt und dazu, die Hilfe eines Therapeuten in Anspruch zu nehmen.
Auf dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte werden Traumatisierungen und Selbstspannungen, die in der okkult-satanistischen Karriere Bernds eine Rolle spielen, verständlicher. Detailliert nach Kindheit und Elternhaus fragend, erfahren wir Bernds erschütternde Geschichte. Seine allein erziehende Mutter ist Alkoholikerin. Wie hinter einer Nebelwand ist sie meist unerreichbar, sie vernachlässigt das Kind, der kleine Bernd muss gelegentlich Verantwortung für seine betrunkene Mutter übernehmen, sie nicht nur ertragen, sondern wortwörtlich tragen. Aus dem Rückblick auf die Kindheit wird verständlicher, wie das Thema ›Macht und Ohnmacht‹ zu Bernds Lebensthema geworden ist.

Nicht alle Jugendlichen, die von der Faszination des Bösen ergriffen sind, werden zu aktiv Praktizierenden, nur wenige tragen schwerwiegende Folgen davon, und Kriminalität ist die Ausnahme. Glücklicherweise. Aber das heimliche Spiel mit der unheimlichen geliehenen Macht erfasst viele Jugendliche. Das will verstanden sein.
Der Teufel ist unheimlich. Der psychoanalytischen Sicht Freuds verdanken wir die Anregung, ›das Unheimliche‹ als ›das heimlich Eigene‹ zu

5 Bernd haben wir im Projekt »Wege der Entzauberung« interviewt, vgl. *Streib/Scholl,* 110–124.

verstehen.[6] Zum Inhalt des Teufelssymbols geht Freud davon aus, dass der Vater »das individuelle Urbild sowohl Gottes wie des Teufels« ist.[7] Der Teufel ist also Vaterersatz, er vereinigt in sich als zum Dämon abgespaltener oder ›gefallener‹ (Vater-) Gott jedoch nurmehr die bösen Anteile. Der Teufel gehört danach, ebenso wie die Dämonen und Geister, zu den privaten, mit dem Vaterbild bzw. dem eigenen Schatten verbundenen Symbolsystemen, in denen die eigenen heimlichen Ängste unheimlich zum Ausdruck kommen, aber auch die heimliche Sehnsucht nach der unheimlichen Macht. Auch die Angstlust gegenüber dem Bösen wird dadurch verständlicher.

Dass diese Dynamik in der Adoleszenz besonders virulent wird und zur Bearbeitung ansteht, erklärt die besondere Empfänglichkeit der Jugend für die Faszination des Bösen, impliziert aber auch eine besondere Verantwortung für die Religionspädagogik der Sekundarstufen. Wenn wir davon ausgehen, dass die kleine Minderheit von jugendlichen Satanisten in die Tat umsetzt und ausagiert, was bei anderen in ihrer Phantasiewelt abläuft, sollte der Religionsunterricht allen Jugendlichen die Möglichkeit von Lernschritten der Entzauberung[8] ermöglichen. Symboldidaktik ist hier gefragt, denn Entzauberung heißt in erster Linie, den Teufel als Symbol zu verstehen. Freilich muss sich die Symboldidaktik über eine kritische Symbolkunde hinaus auf die erfahrungsorientierte, subjektorientierte Einbeziehung der Symbolisierungen der SchülerInnen erweitern. Wir werden die Entzauberung der Faszination des Bösen religionsdidaktisch so umsetzen müssen, dass die Ökonomie von Macht und Ohnmacht nicht nur angesprochen wird, sondern eine symboldidaktisch-symbolkritische Bearbeitung erfährt.

Dr. *Heinz Streib* ist Professor für Religionspädagogik / Ökumenische Theologie an der Universität Bielefeld und leitet dort die Forschungsstelle Biographische Religionsforschung.

6 *S. Freud,* Das Unheimliche, GW 12, London 1940, 227–268.

7 *S. Freud,* Eine Teufelsneurose im 17. Jahrhundert, GW 13, Frankfurt a.M. 1969, 332.

8 Vgl. *H. Streib,* Entzauberung der Okkultfaszination, Kampen 1996; *Ders.,* Der Stoff, aus dem die Geister sind, in: ru 29, 1999, 3–13.

1.5

Susanne Habicht

Mobbing – Gewalt im Dienst

Mobbing ist ein schmutziges, ein peinliches, ein unangenehmes Thema. Unternehmen leugnen es, Trainerkollegen winken ab, Betriebsräte verdrehen die Augen, Berater erzählen hinter vorgehaltener Hand, dass sie angesichts klagend vorgetragener Leidensgeschichten manchmal am liebsten losschreien möchten.

In der Öffentlichkeit dagegen scheint es ein kaum nachlassendes Bedürfnis nach schmutzigen Geschichten zu geben. Keine Woche, in der nicht eine Zeitung oder eine Rundfunk- oder Fernsehanstalt anruft: Man sei auf der Suche nach einem Mobbingopfer, das bereit sei, seine Geschichte zu erzählen. Möglichst folgende Konstellation: Junge Chefin / älterer Mitarbeiter. Oder hübsche Kollegin / hässliche Kollegin. Oder Seniorchef / weibliche Azubi. Verschmähter Liebhaber / Gleichstellungsbeauftragte. Ob wir eine Adresse hätten?

Mobbing bezeichnet nicht beliebige Konflikte im Arbeitsleben, sondern dient als Sammelbegriff für eine in besonderer Weise zugespitzte feindselige Kommunikation am Arbeitsplatz, die zur Ausgrenzung einer einzelnen Person führt. Diese Person ist der oder den anderen unterlegen oder erlebt sich selber als schwächer. Mobbing äußert sich in regelmäßigen, systematischen und über einen längeren Zeitraum wiederholten Angriffen.

Seit Heinz Leymann vor etwa 10 Jahren mit seinen Forschungsergebnissen aus Skandinavien das Thema auch in Deutschland publik machte, unterscheiden wir verschiedene Formen aggressiver Mobbing-Handlungen: Isolation und Kontaktabbruch, verbale Angriffe und Demütigungen, Unterstellungen und Gerüchte, arbeitsorganisatorische Schikanen und körperliche Übergriffe. Welche Strategie auch immer gewählt wird: Im Kern verletzen diese Aktionen die Würde und das Selbstwertgefühl der betroffenen Person. Damit schädigen sie in der Regel auch die seelische und körperliche Gesundheit der Betroffenen und beeinträchtigen ihre Arbeitsleistung, ihre Lebensfreude und ihre sozialen Beziehungen.

Nicht von ungefähr klagen denn auch viele Mobbingbetroffene, das Mobbing habe »ihr Leben zerstört« oder sie »völlig kaputt« gemacht. Dass über die Hälfte der Betroffenen nach oder im Laufe einer solchen bitteren Erfahrung ihren Arbeitsplatz verlassen (müssen), während die »Täter« scheinbar unbehelligt im Unternehmen bleiben, empfinden die meisten als eine himmelschreiende Ungerechtigkeit. Für sie sind ihre Erfahrungen von Willkür, Demütigung, Hilflosigkeit, mangelnder Unter-

stützung sehr deutlich mit Unrecht, mit Unmoral, mit »dem Bösen« verbunden.
Nun hat das Leymann'sche Mobbing-Konzept und die Art, wie es in Deutschland aufgegriffen wurde, die leidvolle Ausgrenzung von Menschen aus ihrem Arbeitsumfeld aus der Ecke individuell erlittenen Schicksals und persönlicher Scham in den Blickpunkt öffentlicher Auseinandersetzung gerückt und sie als ein gesellschaftlich relevantes Phänomen beschrieben. Das ist kein geringer Erfolg. Für die Bewältigung von Mobbingsituationen hingegen ist die Dichotomie: »böse Täter« und »unschuldige Opfer«, wie sie der Leymann'sche Ansatz – oder zumindest seine Rezeption in der Öffentlichkeit – nahe legt, nur von begrenzter Wirksamkeit.
Unbestritten ist: Mobbing-Geschädigte brauchen einen Ort, an dem sie sich ihre Wut, ihre Empörung, ihre Fassungslosigkeit von der Seele reden können. Sie brauchen jemanden, der ihren Erzählungen Glauben schenkt und ihnen bestätigt, dass sie nicht »verrückt« sind. Sie brauchen einen Ort, an dem sie sich ihre Angst, ihre Verzweiflung und ihre Scham eingestehen können, ohne dass sofort von ihnen verlangt wird, »sich da mal richtig durchzusetzen« oder »sich eben was Neues zu suchen«. Sie brauchen Vertrauen, und sie brauchen Zeit.
Irgendwann jedoch – und der richtige Zeitpunkt liegt bei jedem/jeder woanders! – ist es entscheidend, sie in ihrem Opfer-Erleben nicht länger zu bestätigen, sich mit ihnen nicht länger über »die Täter« oder »die ungerechten Strukturen« zu empören, sie nicht länger als defizitäre, unschuldige Opfer zu beschreiben. Kurz gesagt, geht es darum, aus dem Schwarz-Weiß-Denken auszusteigen und sowohl eigene Anteile am Zustandekommen der Mobbingsituation wie auch eigene Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten zu untersuchen. Alles andere führt langfristig zu einer Chronifizierung der Opferrolle.
In der Beratungspraxis stellen wir immer wieder fest: Menschen sind erleichtert, wenn sie merken, dass sie sehr wohl Einfluss auf die Situation haben oder hatten. Möglicherweise waren ihre Wahrnehmungsfähigkeit oder ihr Verhaltensrepertoire durch den Konflikt eingeschränkt. Möglicherweise haben sie unwissentlich jemanden provoziert. Vielleicht haben sie bestimmte betriebliche Regeln verletzt. Was auch immer: Häufig haben sie die Eskalation entscheidend mit beeinflusst. Oder es wird deutlich, dass die Mobber nicht so stark sind, wie sie erscheinen: Auch sie haben Angst, haben keinen »sicheren Platz« im Unternehmen o.ä.
Manchmal führen allein diese Erkenntnisse zu einer Stärkung, so dass Betroffene »ihren Mobbern« klarer und bestimmter gegenübertreten können. Wenn eine Verhaltensänderung nicht ausreicht, um die Mobbingattacken zu stoppen, entscheiden sich diese Menschen vielleicht, die Firma zu verlassen, lernen aus dieser Erfahrung und beginnen etwas Neues.
Andere hingegen merken – insbesondere durch einen Blick auf das Gesamt-System des Unternehmens –, dass es gar nicht um sie als Person

geht, sondern dass sie als Platzhalter oder Prellbock die Folgen fragwürdiger Firmenpolitik tragen. Sie haben sich »verstrickt«, haben Verantwortung für Dinge übernommen, für die sie gar nicht verantwortlich sind. Das entlastet von Selbstzweifeln – verlangt allerdings meist ebenfalls die Entscheidung, sich möglichst rasch von dieser Firma zu trennen. Ich kenne aber auch Fälle, in denen sich Mobbing-Vorwürfe binnen kurzer Zeit auflösten oder relativierten, sobald in einer systemischen Betrachtung die dahinter liegenden Probleme und Konfliktthemen innerhalb des Teams oder der Organisation zur Sprache kamen.

Die systemische Betrachtung schreibt Verhaltensweisen oder Kommunikationsmuster von Menschen nicht ihren »Persönlichkeiten« oder »Charakterstrukturen« zu, sondern bezieht sie auf bestimmte Situationen, Beziehungen oder Interaktionen. Damit wird ein Nachdenken über die eigene Beteiligung am Konflikt sowie über alternative Formen von Beziehung, Interaktion, Kommunikation angeregt, das zu überraschenden Perspektiven und Lösungen führen kann. Mit gängigen Vorstellungen von »Gut« und »Böse« allerdings hat das nicht mehr unbedingt viel zu tun – nicht umsonst wird systemischen Ansätzen oft vorgeworfen, »keine Moral« zu haben und nur danach zu schauen, was »praktisch« ist! Mein Eindruck ist, dass wir in der Beratung weiter kommen, wenn wir nicht den Begriff der »Schuld« in den Mittelpunkt stellen, auch nicht das individuelle Verhalten allein betrachten, sondern den Kontext von Mobbingverläufen untersuchen. Dann wird sich von Fall zu Fall herausstellen, ob und wie das System einen Druck oder eine Fehlentscheidung an eine Einzelperson »weitergereicht« hat, die dann nach und nach ausgegrenzt wurde – wie also die Chancen stehen, sich innerhalb des Systems daraus zu befreien –, oder ob Menschen Konflikte, die sie schon aus ihrer Familie oder anderen Lebensbezügen kennen, am Arbeitsplatz immer wieder neu inszenieren, weil sie ihr ganzes Leben lang die Opferrolle übernehmen – und wie die Chancen stehen, hier etwas Neues zu lernen.

Die systemische Sichtweise auf Konflikte lehrt uns, dass jedes Verhalten einen Sinn, einen Nutzen, einen wie unbewusst auch immer angestrebten Effekt hat. »Leiden ist leichter als lösen« lautet ein geflügeltes Wort unter Beratern und Therapeuten systemischer Herkunft.

Susanne Habicht, Dipl.Volkswirtin, Gestaltpädagogin, Gemeindeberaterin der Nordelbischen Ev.-luth. Kirche. Wiss. Mitarbeiterin beim Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt (KDA) in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Konflikten am Arbeitsplatz, Bewältigung von Mobbing. Trainings, Beratungen, Teamsupervision.
Adresse: SHabicht@kda-nordelbien.de
Schillerstraße 7, 22767 Hamburg, Tel. 0 40/30 62 32 12, Fax 0 40/30 62 32 30, www.kda-nordelbien.de.

1.6

Klaus Petzold

»Erfurt«

Die Gewalttat im Erfurter Gutenberg-Gymnasium am 26. April 2002

1 Der Tathergang

»Am 26. April 2002 begab sich der 19-jährige Robert Steinhäuser mit einem Rucksack und einer grünen Sporttasche gegen 10.45 Uhr in das Gutenberg-Gymnasium in Erfurt. Er betrat die Schule durch den Haupteingang. ... im Erdgeschoss traf er auf den Hausmeister ... und fragte diesen, ob sich die Schulleitung im Hause aufhalte.« Dieser bejahte »und fügte hinzu, dass sie wegen der anstehenden Abiturprüfung nicht zu sprechen sei.« So beginnt der offizielle Bericht des Thüringer Innenministeriums.[1]

Der Bericht bringt das Schreckliche auf den knappen Satz: »Am 26. April 2002 erschoss der 19-jährige Robert Steinhäuser im Gutenberg-Gymnasium in Erfurt 16 Menschen und nahm sich selbst das Leben.« Die Opfer werden nach ihren Funktionen aufgezählt: »Der Täter hat demnach innerhalb weniger Minuten 12 Lehrerinnen und Lehrer, 1 Sekretärin, 2 Schüler und 1 Polizeivollzugsbeamten getötet.«

Der monoton geschilderte Tathergang gibt von der Zielgruppe ein deutliches Bild:

»Nachdem der Täter das Sekretariat betreten hatte, erschoss er die stellvertretende Schulleiterin ... sowie dann im Flur des Sekretariats eine Sekretärin. Der Täter ... lief zum Treppenaufgang ... Dort tötete er mit mehreren Schüssen eine Lehrkraft ...«. »Nunmehr ging der Täter in den Unterrichtsraum 105 und gab hier tödliche Schüsse auf eine Lehrkraft ab ...

Als der Täter wieder den Flur betrat, kam eine Lehrkraft aus dem Unterrichtsraum 101, um wegen des Lärms nachzuschauen. Der Täter schoss sofort mehrfach auf sie.«

»Er ging auf den offen stehenden Unterrichtsraum 205 zu, in dem er einige Schüler sah. Ohne eine Schussabgabe lief der Täter wieder auf den Flur ...«. »Hier traf er auf eine Lehrkraft ... und erschoss diese. Anschließend betrat der Täter den Unterrichtsraum 211, klappte die Tafel beiseite, hinter der eine Lehrkraft gerade Hausaufgaben für die Klasse notierte, und gab auf sie mehrere Schüsse ab.« »Der Täter erkannte die

1 Thüringer Innenministerium, Vorläufiger Abschlussbericht ... über die Ereignisse am 26. April 2002 im Erfurter Gutenberg-Gymnasium, Erfurt 2002. Daraus die folgenden Zitate.

dortige Lehrkraft zwischen den Schülern nicht und lief, ohne einen Schuss abzugeben, weiter zum Unterrichtsraum 207«.
»In der III. Etage betrat er den Unterrichtsraum 307 und ging zielstrebig auf den Lehrertisch zu. Dort tötete er eine Lehrkraft durch gezielte Schüsse ...«. Den Raum 304 »betrat er von der Nordseite, ging durch den Raum auf die dort unterrichtende Lehrkraft zu und erschoss sie« ... Die bei Prüfungsarbeiten »Aufsicht führende Lehrkraft öffnete wegen des Lärms von innen die Tür des Unterrichtsraums 303. Der Täter gab noch vom Gang aus einen tödlichen Schuss auf diese ab ...«.
»... Unmittelbar nach dem Betreten ging der Täter auf die dortige Lehrkraft zu, erschoss diese ...«. »In der II. Etage erschoss der Täter mit mehreren Schüssen eine Lehrkraft im Unterrichtsraum 201.« »Nach dem Durchqueren des Flures ... ging der Täter auf den Schulhof hinaus. Dort sah er eine flüchtende Lehrkraft ..., schoss auf sie und verletzte sie dabei tödlich.«
Robert Steinhäuser wollte in seiner ehemaligen Schule ausschließlich Erwachsene erschießen. Auf Schülerinnen und Schüler hat er keinen einzigen Schuss abgegeben, solange sie ihm als solche erkennbar waren (die Lehrerin im Raum 207 überlebte, weil er sie für eine Schülerin hielt). Die beiden Schüler, die er tödlich traf, hat er als solche nicht erkannt oder getroffen, als er wahllos schoss: »Hier bemerkte er die verschlossene Tür zum Unterrichtsraum 208 und rüttelte mehrmals an der Türklinke. Danach feuerte er wahllos acht Schüsse durch diese verschlossene Tür und traf dabei zwei Schüler tödlich ...«.
Einem Jugendlichen, der ihn auf sein Verhalten hin ansprach, ist nichts geschehen: »In diesem Raum (104) traf der Täter auf einen Lehrling, der Fußbodenbelag verlegte. Der Lehrling sprach ihn an und fragte, ob das ein übler Scherz sei. Daraufhin nahm der Täter kurz seine Maske ab und sagte sinngemäß, er sei einmal von der Schule verwiesen worden. Ein zweiter Lehrling kam unterdessen ebenfalls in diesen Raum. Der Täter verließ darauf den Raum ...«.
Zu den Erwachsenen, auf die Robert Steinhäuser schoss, gehören auch Polizeibeamte:
»... Unmittelbar danach bemerkte der Täter am Tor Süd ... einen Polizeibeamten. Auf diesen feuerte er sofort drei Schüsse ab, die aber nicht trafen.« »Hier (1. Etage) öffnete der Täter einen Fensterflügel, gab mehrere Schüsse auf einen weiteren Polizeibeamten ab ... und verletzte ihn dabei tödlich.«
Das Ende des »Tatablaufs« beschreibt der Bericht so: »Über den Treppenaufgang Nordseite erreichte der Täter den Flur der I. Etage ... und traf dort vor der Tür des Unterrichtsraums 111 den Lehrer Rainer H. Hier demaskierte sich der Täter erneut. Es kam mit dem Lehrer Rainer H. zu einem Dialog über die Tat. Dabei gelang es dem Lehrer ..., den Täter in den Raum 111 einzuschließen ... Im Raum 111 richtete sich der Täter selbst.«

2 Aus der Chronik der Gewalt in den Schulen

Die Chronik der Verbrechen an deutschen Schulen vor dem Geschehen in Erfurt seit 1999:

9. November 1999: Ein 15jähriger Gymnasiast ersticht in Meißen seine 44jährige Lehrerin vor den Augen seiner Klassenkameraden. Als Motiv gibt der Jugendliche Hass auf die Lehrerin an.
16. März 2000: Ein 16jähriger schießt im oberbayerischen Brannenburg auf den Internatsleiter und unternimmt danach einen Selbstmordversuch. Der 57jährige Pädagoge stirbt sechs Tage später. Die Internatsleitung hatte den Schüler am Vortag der Tat wegen »ungebührlichen Verhaltens« von der Schule verwiesen.
13. Februar 2002: Ein mit Messern bewaffneter 17jähriger bringt insgesamt 13 ehemalige Mitschüler einer Hauptschule in Jüchen (Kreis Neuss) fast vier Stunden in seine Gewalt. Ein Sondereinsatzkommando beendet die Geiselnahme unblutig.
19. Februar 2002: Ein Amokläufer tötet in einer Dekorationsfirma den Betriebsleiter und einen Vorarbeiter. Danach fährt der 22jährige ins nahe Freising und erschießt den Direktor einer Wirtschaftsschule. Der Täter sprengt sich danach in der Schule mit einer selbst gebastelten Rohrbombe in die Luft.

Die Tat von Robert Steinhäuser geht über eine in Deutschland bisher vorhandene Grenze bei der Gewalt gegen Erwachsene in Schulen hinaus. Wegen der erschütternden Zahl der Erschossenen ist »Erfurt« der »Paradefall«, gleichsam »Symbol« des öffentlichen Gedächtnisses. Weitere Gewalttaten in Schulen sind inzwischen auf »Erfurt« gefolgt. Ich zitiere aus einer norddeutschen Regionalzeitung noch die Schilderung des 16jährigen Geiselnehmers, der vier Schüler und eine Lehrerin am 19. Oktober 2002 in Waiblingen über sechs Stunden festgehalten hatte. An der Schilderung lassen sich die der öffentlich gemachten Meinung zu Gebote stehenden Schemata der Wahrnehmung unschwer ablesen.

»... Gegenüber früheren Klassenkameraden soll der Täter angekündigt haben, er werde an der Friedensschule noch ein ›großes Ding loslassen‹. Ein Mitschüler schilderte den 16jährigen als ursprünglich sehr friedfertigen Klassenkameraden, der aber in den letzten ein bis zwei Jahren zunehmend von Frust zerfressen und aggressiver geworden sei. Er wurde als ›Bundeswehrfreak‹ bezeichnet, der regelmäßig Tarnkleidung und eine schusssichere Weste trage. Er soll bei einer Security-Firma gearbeitet und sich mit dieser Aufgabe gebrüstet haben. Bei ›Spiegel Online‹ meldete sich am Abend eine anonyme Anruferin und sagte: ›Ich kenne den Täter. Gegenüber Klassenkameraden hat er gesagt, er wolle sich an der Schule rächen‹« (DIE HARKE, 19./20.10.2002).

3 Pädagogische Fragen

Wichtiger als Erklärungen und Deutungen zur »Einordnung« der Gewalttat sind Fragen, die das Geschehen offen halten:
Frage 1: Was machte die »Grenze« aus, die die Gewalt gegen Personen in deutschen Schulen bisher – relativ – gebannt hatte, und was hat dazu geführt, dass sie jetzt überschritten worden ist?

Frage 2: Tragen Schulorganisation, Schule, aber auch LehrerInnen zur Gewaltbereitschaft von SchülerInnen bei? Wie gehen wir als LehrerInnen mit Gewalt von SchülerInnen um, und was können wir zum Abbau von Gewaltbereitschaft beitragen? Wodurch hat Rainer H., selber Lehrer an dieser Schule, dem Vorgehen von Robert Steinhäuser ein Ende setzen können?
Frage 3: Die Zusagen und Forderungen der Botschaft von Jesus Christus, die Atmosphäre von Vertrauen, die von ihr ausgehen kann, und sein Vorbild, in dem die Schöpfung ihr Maß findet – wie steht es damit als Hilfe im Angesicht von Gewalt?

Prof. Dr. Dr. *Klaus Petzold* ist em. Professor für Religionspädagogik und lebt in Loccum und Jena.

1.7

Burkhard Vogt

Subtile Gewalt in Familie, Lebenswelt und Schule – Streiflichter

Gewalt, vielleicht *das* Thema unserer Zeit. Was soll man den vielen Veröffentlichungen[1] hinzufügen? Das Beiwort ›subtil‹ kann helfen, das Augenmerk auf Phänomene zu lenken, die in der derzeitigen Diskussion meist ausgeblendet werden. Das, was auffällt und nicht zu übersehen ist, soll hier einmal ›brachiale‹ Gewalt heißen: Ausschreitungen, Anschläge, Kriege, Terror … Im Gegensatz dazu soll es hier um ›subtile‹ Gewalt gehen. Brachiale Gewalt ist ihrem Wesen nach physische Gewalt; subtile Gewalt, so lege ich es mir zurecht, ist dagegen kommunikativ verfasst. Ein Gedicht von *Hilde Domin*[2] bildet den Prüfstein für diese Setzung.

Unaufhaltsam

Das eigene Wort,
wer holt es zurück,
das lebendige,
eben noch unausgesprochene
Wort?

Wo das Wort vorbeifliegt,
verdorren die Gräser,
werden die Blätter gelb,
fällt Schnee.
Ein Vogel käme dir wieder.
Nicht dein Wort,
das eben noch ungesagte,
in deinen Mund.
Du schickst andere Worte
hinterdrein,
Worte mit bunten, weichen Federn.
Das Wort ist schneller,
das schwarze Wort.

1 Viele Fachzeitschriften widmen z.Zt. diesem Thema ihre aktuellen Ausgaben. Lesenswert ist auch die Beilage zur Wochenzeitung ›Das Parlament‹ vom 4.11.02, insbesondere *Chr. Liell,* Gewalt in modernen Gesellschaften – zwischen Ausblendung und Dramatisierung. In soziologischer Perspektive mit einer Übersicht über gängige Gewalttheorien *D. Baecker,* Die Paradoxie der Gewalt, in: Soziale Welt 1996, 92–109.

2 *Hilde Domin*, Rückkehr der Schiffe, Frankfurt a.M. 1963, 229. Vgl. *G.-R. Koretzki* und *R. Tammeus* (Hg.), Religion entdecken – verstehen – gestalten 9/10, Göttingen 2002, 135.

Es kommt immer an,
es hört nicht auf, an-
zukommen.

Besser ein Messer als ein Wort.
Ein Messer kann stumpf sein.
Ein Messer trifft oft
am Herzen vorbei.
Nicht das Wort.

Am Ende ist das Wort,
immer
am Ende
das Wort.

Die Schülerinnen und Schüler[3] lassen sich auf die im Gedicht eingangs gestellte Frage ein:[4] (...) »Wer holt es zurück, / das lebendige, / eben noch unausgesprochene / Wort?«. Geht das? Wie kann man Worte ›zurückholen‹? Sie gehen der verheerenden Wirkung des ›Wortes‹ nach; bestätigen aus eigener Erfahrung, dass die »Worte mit bunten, weichen Federn« – Worte der Entschuldigung, des Wiedereinschmeichelns – das zuvor ausgesprochene Wort nicht ungeschehen machen können. Besonders fällt ihnen aber die in der Mitte des Gedichts erst spät gesetzte nähere Kennzeichnung des ›Wortes‹ auf: Es ist »das schwarze Wort«. Für die Schülerinnen und Schüler schwingen mehrere Bedeutungen mit: Schwarz stehe für verletzend, tödlich, böse. Überraschend dann die Umkehrung der gängigen Bewertung, wenn es heißt: »Besser ein Messer als ein Wort.« Warum? Das Gedicht liefert die Begründung mit, argumentativ: »Ein Messer trifft oft / am Herzen vorbei. / Nicht das Wort.« Und dann der schwierige Schluss, gleichsam gegen den Beginn des Johannesevangeliums formuliert: »Am Ende ist das Wort (...)«, nachdrücklich Zeile um Zeile wiederholt. Die Schülerinnen und Schüler hören den Johannesprolog nicht heraus und interpretieren, dass das ›schwarze Wort‹ haften bleibe, sich im Bewusstsein immer wieder nach vorne spiele.
Ausgehend von dem Gedicht treffen die Schülerinnen und Schüler selbst die Unterscheidung zwischen physischer und psychischer bzw. verbaler und nonverbaler Gewalt. Ich führe daraufhin den Begriff »subtil« ein und gebe folgenden Auftrag:
»Skizziere Situationen aus Schule, Familie oder Freundeskreis, in denen es nach deiner Einschätzung zu subtiler Gewalt im Sinne des Gedichts (›schwarzes Wort‹) gekommen ist.« Nach zwanzig Minuten, in denen

3 24 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 des Roswitha-Gymnasiums in Bad Gandersheim.

4 Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die im Folgenden zitierten Schüleräußerungen aus meiner Erinnerung wiedergegeben werden. Ich habe mich in der Stunde allerdings darum bemüht, mir interessant erscheinende Beiträge direkt zu notieren.

Zeit für Erinnerung und Notizen gegeben war, werden tatsächlich Erfahrungen zu allen drei genannten Bereichen mitgeteilt und von den Mitschülern meist zustimmend kommentiert.

»Wenn meine Mutter mich nicht in die Disco lässt, dann sage ich schon einmal: Blöde Kuh! Und hinterher tut's mir dann leid.«
»Also mir ist es schon passiert – in so einem Fall – dass ich sage: Hättest mich ja nicht kriegen müssen!«

Alle hören zu; einige nicken. Ein »schwarzes Wort«? Die Schülerinnen und Schüler halten dafür, dass es auf die Haltung der Mutter ankommt. Entweder verstehend: Mein Kind ist in der Pubertät, da sagt man schon einmal solche Sätze; oder auf die eigene Person bezogen: Ist es richtig, wie ich mein Kind erziehe? Was mache ich nur falsch? – Im letzteren Fall trifft der Satz: »hättest mich ja nicht kriegen brauchen« mit voller Wucht. Die Schülerinnen und Schüler nehmen bei der Deutung dieser Episode unterschiedliche Perspektiven ein (Jugendlicher – Mutter), bemerken, dass der geäußerte Satz der Jugendlichen paradoxerweise beabsichtigt und unbeabsichtigt zugleich ist. Man will verletzen, überlegt aber nicht genau den Sinn der Worte. Eher sei es so, dass »ein Wort das andere gibt«, der Streit eine Eigendynamik entwickle und Sätze fielen, denen man tatsächlich »Worte mit bunten, weichen Federn« hinterherschicken möchte.

Eine andere Situation: Eine Schülerin berichtet von der schmerzhaften Trennung von einem Freund:

»Ich habe es so erlebt, dass dann so Sätze fallen wie: ›Ich hasse dich!‹ Der eine versucht dem anderen noch einmal besonders weh zu tun und zielt besonders auf die Schwächen des Ex.«

Allgemeine Zustimmung. Das haben anscheinend schon viele erlebt, erleben müssen. Allerdings wird dieser Gesprächsfaden nicht aufgenommen. Für so ein persönliches Thema ist die Gruppe wahrscheinlich zu groß. Bemerkenswert erscheint mir, dass hier der andere *bewusst* verletzt wird. Das, was einen am anderen schon länger gestört hat, wird in der Situation der Trennung »ausgepackt«. Paradox ist, dass man versucht, gerade die vormals geliebte Person tief zu treffen: »Ein Messer trifft oft / am Herzen vorbei. / Nicht das Wort.«
Schließlich folgt ein lebhaftes Gespräch über den Bereich Schule und über die 1001 Möglichkeiten, sich gerade hier Wunden zuzufügen. Dabei spielen die Lehrer in diesem Gespräch für mich überraschend keine Rolle. Es geht um Mitschüler, die hänseln, auslachen oder aus ihrem Neid auf bessere Schüler keinen Hehl machen. Als besonders unfair werden Bemerkungen über den eigenen Körper angesehen: »Deutsche Panzer rollen wieder!« Gelächter in der Klasse. Witze über Dicke sind nicht *political correct*, reizen aber gerade deshalb zum Lachen. Kontro-

vers wird das Phänomen »Streber« (die Schülerinnen und Schüler reden meist von »Schleimern«) diskutiert. Es wird deutlich, dass subtile Gewalt nicht unbedingt verbal zum Ausdruck kommen muss: jemanden nicht ins Gespräch einzubeziehen, ihn zu »schneiden« und dieser Person gerade dadurch die Anerkennung zu verweigern; diese Form entfernt sich vielleicht am weitesten von »brachialer Gewalt« – trifft aber nie »am Herzen vorbei«.

Burkhard Vogt ist Studienrat für Deutsch und Religion in Gandersheim.

2

Gewalt und Gegengewalt

2.1

Anton A. Bucher

Zwischen Destruktionstrieb und aggressiven Modellen

Psychologische Aspekte des Bösen

Kinohits wie »Das Schweigen der Lämmer«, in dem Hannibal die Nieren seiner Mordopfer verzehrt;[1] die erschütternden Materialien, die Ivan Karamasov über das Böse sammelte, das selbst Säuglingen angetan wurde – wer wäre imstande, »die Nachtseite des Lebens«[2] zu leugnen? Trotz der Allgegenwart des »Bösen« – in der Alltagssprache (schon der Kinder: »Der/die ist aber böse«), den Medien, der Politik[3] usw. – figuriert es kaum als explizites Thema der akademischen Psychologie. Ein Grund dafür ist, dass primär Theologie und Philosophie als zuständig für dieses ebenso abstoßende wie anziehende Phänomen angesehen werden.[4] Der Psychiater Levine forderte jüngst, in der Psychologie auf den Begriff des Bösen, weil er religiös und metaphysisch vorbelastet sei, zu verzichten.[5] Die Ausnahme im Spektrum der Psychologien bildet die Analytische Psychologie. Seit ihrer Begründung durch C.G. Jung (der sich mit dem Dunklen in Gott beschäftigte[6]), stellte sie sich dem Bösen, speziell dem »Schatten«, dessen Integration der unverzichtbare erste Schritt in der Individuation sei.[7]

Daraus ist nicht der Schluss zu ziehen, die Psychologie habe das Böse übersehen oder vor ihm bewusst die Augen verschlossen; vielmehr analysiert sie Phänotypen desselben unter anderen Begriffen: »Destruktivität«, »Aggressivität«, »Gewalt«,

1 Dazu die Bestseller: *S. Harbort*, Das Hannibal-Syndrom. Phänomen Serienmord, Leipzig 2001; *ders.*, Mörderisches Profil. Phänomen Serientäter, Leipzig 2002.

2 So *L. Watson*, Die Nachtseite des Lebens. Eine Naturgeschichte des Bösen, Frankfurt a.M. 1995.

3 Bezeichnend ist die Rede von George W. Bush, die er am 1.6.2002 vor graduierten Offizieren hielt: »We are in a conflict between good and evil, and America will call evil by its name.«

4 Beispielhaft: *P. Ricoeur*, Symbolik des Bösen, Freiburg i.Br. 1971; *H. Haag*, Vor dem Bösen ratlos? München/Zürich 1978.

5 *M. Levine*, See no evil, hear no evil, speak no evil: Psychiatry, psychoanalysis and evil. In: Psychoanalytic Study 2 (2000), 265–276.

6 *C.G. Jung*, Antwort auf Hiob, in: *ders.*, Zur Psychologie westlicher und östlicher Religionen, Zürich/Stuttgart 1962, 385–506.

7 Dazu *J. Abrams / C. Zweig* (Hg.), Die Schattenseite der Seele. Wie man die dunklen Bereiche der Psyche in die Persönlichkeit integriert, München 1997; *A. Maguire*, Die dunklen Begleiter der Seele. Die Sieben Todsünden psychologisch betrachtet, Olten 1996.

»Sadismus«. Der Psychologie ist aufgetragen, entsprechendes menschliches Verhalten, Erleben und Deuten so objektiv wie möglich zu beschreiben und so plausibel wie möglich zu *erklären*. Dafür ist der Untersuchungsgegenstand einzugrenzen, was beim Bösen schwerlich konsensfähig gelingt; Arbeitsdefinitionen sind jedoch unumgänglich (Abschnitt 1).

Mythen und Religionen antworteten früheren Generationen auf die Frage, wie das Böse in die Welt einbrach. Aktuell tun dies HumanwissenschaftlerInnen, zusehends Gen- und GehirnforscherInnen, aber auch PsychologInnen. Ihre Antworten differieren massiv:
- das Böse als unentrinnbarer Impuls aus dem Es (Psychoanalyse) (Abschnitt 2);
- evolutionäre Mitgift (Ethologie, Soziobiologie) (3),
- Folge von Frustration (4)
- oder durch Imitation erlernt (soziale Lerntheorie) (5):

Abschnitt 6 widmet sich weiteren psychologischen Aspekten des ›Bösen‹: sozialpsychologischen, speziell den Feindbildern, die sich aus unserer Neigung ergeben, dem Bösen ein Gesicht zu verleihen, sodann entwicklungs- und differentialpsychologischen Befunden.

1 Das Böse: psychologische Arbeitsdefinitionen

Niemand würde einen Hurrikan als böse schelten, in dessen Flutwellen Hunderte Menschen ertrinken (anders sähen dies Angehörige animistischer Naturreligionen). Eine solche Katastrophe ist vielmehr eines der mannigfaltigen *Übel*, die zu unserer condition humaine gehören und uns Leid, Schmerz und schließlich den Tod bringen. Schwankender wird unser Urteil bei einem Schlachthausangestellten, der jeden Montagmorgen Hunderte Schweine tötet: ein naturnotwendiges Übel für die einen! Aber »böse« für jene VegetarierInnen, die den Tieren das Anrecht auf ihre natürliche Lebenserwartung zusprechen! Von »böse« kann demnach erst im Bereich des Sittlichen die Rede sein, wenn Rechte von Personen und anderen Lebewesen verletzt werden.[8] Dies ermöglicht den Brückenschlag zu den im psychologischen Diskurs üblichen Synonymen: »Aggression«,[9] »Gewalt«,[10] »Sadismus«,[11] »Destruktivität«.[12] Diesen

8 *A. Görres / K. Rahner,* Das Böse. Wege zu seiner Bewältigung in Psychotherapie und Christentum, Freiburg i.Br., 1982, 23; *R.F. Baumeister,* Evil. Inside human cruelty and violence, New York 1997, 8: »The prototyp of human evil involve actions that intentionally harm other people.«

9 *P. Nolting,* Lernfall Aggression. Wie sie entsteht. Wie sie zu vermindern ist, Reinbek 1993.

10 *M. Schäfer* (Hg.), Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1999.

11 *E. Schorsch,* Angst, Lust, Zerstörung. Sadismus als soziales und kriminelles Handeln; zur Psychodynamik sexueller Tötungen, Gießen 2000.

Begriffen ist gemeinsam, dass sie Täter und Opfer implizieren. Die Rechte letzterer (so auf Unversehrtheit, Würde) werden verletzt, wenn sie nicht überhaupt – millionenfach geschehen – der Vernichtung anheimfallen. »Böse« wird als ethischer Begriff verwendet, und nicht, wie in dualistischen Weltanschauungen, zu einem metaphysischen Wesen hypostasiert.

»Böse« ist ein Verhalten, wenn es die Integrität von Menschen (oder anderen Lebewesen) verletzt, ohne dass dafür ein zwingender Grund vorliegt (ein Zahnarzt muss mitunter Schmerzen zufügen), sei es absichtlich, gar mit Lust, sei es aus Zwang. Kontrovers ist, ob auch letzteres »böse« ist, weil keine freie Entscheidung erlebt wird. Psychologie wird auf eine vorschnelle Wertung verzichten und zu verstehen und zu erklären versuchen, warum sich Menschen zu Bösem gezwungen fühlen.

Eine weitere Möglichkeit, sich psychologisch dem »Bösen« zu nähern, bietet der labeling approach. Was bezeichnen Menschen als »böse«? Auch Steuerhinterziehung? Oder nur schwerere Delikte, wie Kindesmissbrauch? Auch zum »Bösen« entwickeln Menschen »persönliche Konstrukte«, die zentrales Thema psychologischer Forschung sind,[13] weil sie unser Erleben und Verhalten strukturieren. Wer 1938 in Wien nicht als »böse« qualifizierte, dass die Juden mit Zahnbürsten das Straßenpflaster schrubben mussten, gesellte sich eher zu denen, die sie dabei auch noch verhöhnten. Dem war freilich eine massive Dehumanisierung vorausgegangen, die die Schwelle zur Gewaltbereitschaft drastisch senkt.[14]

2 Das Böse: ein angeborener Urtrieb

Wie jede Humanwissenschaft basiert auch die Psychologie auf anthropologischen Vorausannahmen. Ob der Mensch als »gut« (Rousseau) oder »durch und durch böse« (Gen 6,5) gesehen wird, präfiguriert eine Psychologie des Bösen.[15] Eine pessimistische Sicht vertrat Freud in seiner resignativen Altersschrift »Das Unbehagen in der Kultur«. Er konstatierte »die angeborene Neigung des Menschen zum »Bösen«, zur Aggression, Destruktion und damit auch zur Grausamkeit«.[16] Im Unterschied zu seiner früheren Auffassung, wonach Aggression aus der verwehrten Befriedigung libidinöser Bedürfnisse resultiert, hypostasierte er unter dem Eindruck des Ersten Weltkrieges einen biologisch verwurzel-

12 *E. Fromm,* Anatomie der menschlichen Destruktivität. Gesamtausgabe Band VII, München 1989.

13 *G.A. Kelly,* Psychologie der persönlichen Konstrukte, Paderborn 1986.

14 *A. Bandura* u.a., Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanisation of victims. In: Journal of Research in Personality 9 (1975), 253–269.

15 *E. Fromm,* Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und Bösen, in: Gesamtausgabe Band II, München 1989, 159–268.

16 *S. Freud,* Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion (Studienausgabe 9), Frankfurt a.M. 1974, 248.

ten, universalen Destruktionstrieb: den »Thanatos«.[17] Dieser liege im Wettstreit mit dem »Eros«, der »die lebende Substanz zu erhalten und zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen« bestrebt ist.[18] Letztlich aber werde der Thanatos die Oberhand gewinnen, denn »das Ziel alles Lebens ist der Tod«.

Wer »Aggressionsneigung« als »ursprüngliche, selbstständige Triebanlage des Menschen« auffasst,[19] beurteilt die pädagogischen Möglichkeiten, sie zu reduzieren, skeptisch. Zwar postulierte Freud eine Erziehung, die Ich schafft, wo Es war.[20] Aber dies könne nicht gänzlich verhindern, dass Aggressionen, aufgrund des Über-Ich nicht nach außen abgeführt, sich gegen den Organismus wenden und »eine schwere Schädigung« bedeuten. »Es sieht wirklich so aus, als müssten wir anderes und andere zerstören, um uns nicht selber zu zerstören ... Gewiss eine traurige Eröffnung für den Ethiker.«[21] Von daher versteht sich, dass Freud den »Glauben an die ›Güte‹ der menschlichen Natur« für eine der schlimmsten Illusionen hielt.[22]

3 Das Böse: Mitgift der Evolution und in den Genen

Trotz des Booms humanistischer Psychologien, trotz des Siegeszugs des behavioristischen Paradigmas bis in die fünfziger Jahre – die These, die Neigung zum ›Bösen‹ sei dem Menschen nicht ankonditioniert, sondern angeboren, hat sich nicht nur gehalten, sondern ist untermauert worden, zunächst durch die Ethologie,[23] später die Soziobiologie.[24] Beide Disziplinen haben mit der Psychologie gemeinsam sich um die Beschreibung und Erklärung von *Verhalten* zu bemühen, allerdings auch bei Tieren. Zwar ist der Transfer von Gesetzmäßigkeiten im Verhaltensrepertoire von Tieren auf Menschen problematisch. Aber die Hominiden, von

17 Erstmals in »Jenseits des Lustprinzips«, in: *S. Freud,* Psychologie des Unbewussten (Studienausgabe 3), Frankfurt a.M. 1975, 248; *ders.,* Vorlesungen zu Einführung in die Psychoanalyse (Studienausgabe 1), Frankfurt a.M. 1969, 536–542. Gründlich: *M. Battke,* Das Böse bei Sigmund Freud und C.G. Jung, Düsseldorf 1978.

18 *Freud,* SA 9 (Anm. 16), 246.

19 Ebd., 245.

20 *Freud,* SA 1 (Anm. 17), 516.

21 Ebd., 538.

22 Ebd., 537. Diese pessimistische Sicht unterstrich Freud in seinem 1938 begonnenen und nicht mehr vollendeten »Abriss der Psychoanalyse«, Frankfurt a.M. 1977, 12f.

23 Dazu, mit psychologischem Akzent, *E. Irle* (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie C, Theorie und Forschung, Serie 1, Biologische Psychologie 7: Vergleichende Psychobiologie, Göttingen 1998.

24 *R. Wright,* Diesseits von Gut und Böse. Die biologischen Grundlagen unserer Ethik, München 1996; *E. Voland,* Grundriss der Soziobiologie, Heidelberg ^{2}2000; *F.M. Wuketits,* Verdammt zur Unmoral. Zur Naturgeschichte von Gut und Böse, München 1993.

der Gattung der Säugetiere abstammend, tragen in den tieferen Gehirnschichten alte stammesgeschichtliche Engramme mit.

Nachhaltige Impulse erhielt die Diskussion über das ›Böse‹ von Konrad Lorenz,[25] der oft als »Der mit den Graugänsen« etikettiert oder als Theoretiker gewalttätiger politischer Systeme attackiert wird.[26] Er definierte Aggression als innerartliches Kampfverhalten von Tier und Mensch, hielt dieses für einen Instinkt und bescheinigte ihm, der Erhaltung der Art insofern förderlich zu sein, als er verhindere, dass sich zu viele ArtgenossInnen auf zu engem Raum zusammendrängen, sondern sich gleichmäßiger verteilen. Dies erhöhe die Reproduktionschancen (auch Schwächerer) und erkläre die Fixierung der Säugetiere auf ihr Revier, die der Menschen auf Grundbesitz und Territorium.[27] Gerade die Anfälligkeit vieler ZeitgenossInnen für rechtsradikale Warnungen, uns drohe eine Überflutung durch Fremde, verleiht dieser These beklemmende Aktualität.[28] – Arterhaltend sei Aggression auch deswegen, weil sich durchsetzungsfähigere Organismen eher paaren und ihren Nachwuchs besser schützen könnten.

Lorenz konstatiert, die menschliche Spezies habe sich aufgrund der technologischen Entwicklung in höchste Gefahr gebracht, vor allem durch Waffen, die die natürliche Tötungshemmung ausschalten, aber auch dadurch, dass unsere Lebenswelt zu wenig Ventile biete, aggressive Triebhandlungen abzulassen.[29] Aus diesem Grunde empfiehlt er das »reinigende Abreagieren« aggressiver Impulse, etwa im Sport.[30]
Ob dies wirklich die erwünschte Katharsis schafft, wurde wiederholt experimentell überprüft.[31] Die Ergebnisse sind ernüchternd: Personen, die zuvor kräftig in die Pedale eines Heimtrainers getreten waren, zeigten anschließend in einem ›Lernexperiment‹ stärkere Neigungen, einem

25 *K. Lorenz,* Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1963; vgl. *R.A. Stamm / H. Zeier* (Hg.), Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, VI: Lorenz und die Folgen, Zürich 1978.
26 Bspw. *J. Rattner,* Aggression und menschliche Natur. Individual- und Sozialpsychologie der Feindseligkeit und Destruktivität des Menschen, Freiburg i.Br. 1970, bes. 35.
27 *Lorenz* (Anm. 25), 48–58.
28 Der Soziobiologe Wuketits (Anm. 24) erklärt sich die demagogisch leicht schürbare Xenophobie damit, dass unsere Vorfahren über Jahrmillionen in kleinen Gruppen lebten und in diesen einen nepotistischen Altruismus entwickelten, dessen Korrelat die Furcht vor Fremden bzw. latente Aggressivität gegen sie ist: »Menschen sind genetisch für den Ethnozentrismus prädestiniert« (189). Alle Menschen würden am ehesten dann zu Brüdern und Schwestern, wenn wir von einem extraterrestrischen Feind bedroht würden (192), so zu sehen im Hollywood-Spektakel »Independence day«.
29 *Lorenz* (Anm. 25), 354ff.
30 Ebd., 387ff. Ebenfalls *W. Schmidt,* Das Gemeinschaftsleben des Menschen, in: *Stamm/Zeier* (Anm. 25), bes. 452. In Abschnitt 4 wird geprüft, ob solche Katharsis das Aggressionspotential tatsächlich reduziert.
31 Überblick in *Nolting* (Anm. 9), 175–290; *A. Bandura,* Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse, Stuttgart 1979, 271–355; *F. Petermann* (Hg.), Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Förderung und Therapie, München 1993.

Provokateur Elektroschocks zu verabreichen.[32] Verbales Abreagieren, etwa in der Form imaginären Beschimpfens eines Widersachers, steigert den Ärger.[33] Dass das Zerschlagen alter Tassen Aggressivität mindert, ist ein Aberglaube. Erwiesen ist jedoch, dass sich vor allem Männer emotional erleichtert fühlen, wenn sie auf eine gegen sie gerichtete Aggression mit Vergeltung reagiert haben.[34]

Während die Ethologie ihren Fokus auf die Arterhaltung legte, zentriert sich die Soziobiologie auf die Gene, die insofern »egoistisch« seien, als sie das Lebewesen und die Art als Vehikel verwenden, um sich selbst zu erhalten.[35] Um ihre Fitness zu optimieren, begünstigen sie, bei Tieren wie bei Menschen, Verhaltensweisen, die ›böse‹ und grausam erscheinen. So führen die südamerikanischen Mundurucu regelmäßig Ausrottungsfeldzüge gegen ihre Nachbarn, angeblich der Ehre und Anerkennung für die Siegestrophäen (abgeschlagene Köpfe) willen. Faktisch wird dadurch der Jagddruck auf die Pecaris, eine kleine Wildschweinart, gesenkt, sodass auch dieser Krieg eine »adaptive Antwort auf verschärfte Fitnesskonkurrrenz (sei) … und nicht etwa … Ausdruck eines pathologisch degenerierten Umgangs mit aggressiven Impulsen.«[36] Damit grenzt sich die Soziobiologie von der These eines angeborenen Aggressionstriebes ab. Entscheidend sei vielmehr der ›Selbsterhaltungswille‹ der Gene, der sich auch darin manifestiere, dass Stiefkinder, mit Mutter und/oder Vater nicht genetisch verwandt, signifikant häufiger misshandelt oder verwahrlost würden.[37]

Sowohl Ethologen als auch Soziobiologen wenden sich gegen naturalistische Fehlschlüsse, die darin bestehen, dass biologische Fakten zu ethischen Normen erhoben werden. »Wir haben immer wieder betont, dass der Mensch von Natur zur Selbstbeherrschung geschaffen ist – gewissermaßen ein Kulturwesen von Natur.«[38] Eine soziobiologische Sicht auf das Böse verhelfe aber zu einer realistischen Sicht auf den Menschen, der primär »auf seinen eigenen (individuellen) Vorteil bedacht« sei, sodann auf den der ihm (genetisch) Nahestehenden, denen gegenüber ein nepotistischer Altruismus angeboren sei.[39] Nichtsdestotrotz lasse sie »erkennen, wodurch das ›wirklich Böse‹ gefördert wird, und man kann Postulate aufstellen, wie ihm entgegengewirkt werden könnte«.[40]

32 Aus *Nolting* (Anm. 9), 183.
33 *A.C. Bohart,* Toward a cognitive theory of catharsis. In: Psychotherapy: Theory, Research and Practice 30 (1980), 192–201.
34 *Nolting* (Anm. 9), 188f.
35 Dazu den Bestseller: *R. Dawkins,* Das egoistische Gen, Hamburg 1996; *Voland* (Anm. 24), 4.
36 *Voland* (Anm. 24), 128f.
37 Ebd., 286f.
38 *I. Eibl-Eibesfeldt,* Der Mensch – das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte der Unvernunft, München 1988, 209.
39 *Wuketits* (Anm. 24), 203.
40 Ebd.

Man mag auch dies als zu biologistisch ablehnen;[41] andererseits werden psychobiologische Faktoren bei der Erklärung aggressiven und antisozialen Verhaltens auch im renommierten »Handbook of Child Psychology« berücksichtigt. Coie & Dodge referieren zahlreiche Studien, gemäß denen starke Aggressivität (auch gegen sich selbst, bis zu suizidalen Affekten), mit einer geringeren Produktion des Neurotransmitters Serotonin einhergeht.[42] Mittels der in der Gehirnforschung üblichen Positron-Emmissions-Tomographie ließ sich zeigen, dass neurologische Anomalien im Stirnkortex, wie sie bei 13jährigen Jugendlichen festgestellt wurden, signifikante Prädiktoren für Delinquenz in der späteren Adoleszenz waren.[43] Allerdings unterstreichen auch diese Studien die unhintergehbare Wechselwirkung zwischen psychobiologischen und sozialpsychologischen Faktoren; letzteren wollen wir uns nun zuwenden.

4 Böse aufgrund von Frustrationen

Wenn eine Dreijährige einen Schemel zum Küchenkasten schiebt, um aus einem höheren Regal Schokolade zu holen, und wenn die Mutter sie daran hindert, reagiert sie mit Wut, ja gar damit, wild um sich oder gezielt nach der Mutter zu schlagen. Gewalt als Folge von Frustration, die sich als Störung einer zielgerichteten Aktivität, Mangelzustand oder Angriff konkretisieren kann, ist der Kern der Frustrations-Aggressionstheorie von Dollard und Mitarbeitern.[44] Diese Theorie beflügelte die empirische Erforschung der Gewalt, die denn auch alsbald Ergebnisse präsentierte, die das Dollard'sche Theorem partiell in Frage stellten. Frustration kann zwar zu gewalttätigen Reaktionen führen, aber auch ganz andere Folgen zeitigen: konstruktive Problemlösungen, Neubewertung der Situation (den anderen geht es noch mieser), Regression, Flucht.[45] Zudem sind Frustrationen keineswegs notwendige Antezedenzen für ›böses‹ Verhalten.

Adolf Eichmann – um ein ebenso monströses wie »banales« Beispiel (Hannah Arendt[46]) zu nennen – verbrachte in Auschwitz die Abende im trauten Kreis seiner Familie, um am Morgen wieder seiner Todesarbeit nachzugehen. Dem könnte freilich entgegengehalten werden, Frustrationen hätten sich bereits früher, speziell in der Kindheit angesammelt, womit auch Dollard und Mitarbeiter rechneten, die als Frustrationen auch Stillsitzen in der Schule, autokratische Erziehung etc. auflisteten. Die entwicklungspsychologische Vulnerabilitätsforschung hat aber gezeigt, dass

41 Massive Kritiken bei *Fromm* (Anm. 12), *Nolting* (Anm. 9), 53 f., 58.

42 *J.D. Coie / K.A. Dodge,* Aggression and Antisocial Behavior, in: *W. Damon* (Hg.), Handbook of Child Psychology, Volume three: Social, Emotional, and Personality Development, New York [5]1998, 779–862,. spez. 808–815; vgl. *D.J. Stein,* The Neurobiology of Evil: Psychiatric Perspectives on Perpetrators. In: Ethnicity & Health 5 (2000), 303–315, bes. 307.

43 *Coie/Dodge* (Anm. 42) 812.

44 Dt.: *J. Dollard* u.a., Frustration und Aggression, Weinheim 1971.

45 *Nolting* (Anm. 9), 71–75.

46 *H. Arendt,* Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen, München 1963; vgl. auch *Watson* (Anm. 2), 366f.

viele Kinder, in desolatesten Milieus wiederholt frustriert, zu resilienten und sozial integrierten Persönlichkeiten heranwuchsen.[47] Freilich nicht alle: Als wiederholt festgestellte Spätfolgen physischer und/oder psychischer Gewalt konstatierte Engfer »bei Jugendlichen und Erwachsenen erhöhte Aggressionsbereitschaft, Alkohol- und Drogenmissbrauch und emotionale Probleme bis hin zur Suizidneigung«.[48]

Dollard's Theorie impliziert, Menschen vor unnötigen, besonders boshaften Frustrationen zu bewahren. Sie gänzlich zu verhindern, ist nicht möglich und nicht wünschenswert, weil eine stabile Ich-Identität Frustrationstoleranz erfordert.[49] Aggressionsmindernd wäre auch eine gezielte Bekämpfung der Armut,[50] hierzulande ebenso wie global. In jenen Gegenden, die der amerikanische Präsident als »evil« bezeichnete, darben viele Menschen ohne Zukunftsperspektiven dahin, auch in Palästina. Solche Entbehrungsfrustration entlädt sich aber umso eher in Gewalt, je mehr aggressive Modelle oder Hinweisreize präsent sind, was zur sozialen Lerntheorie des ›Bösen‹ überleitet.

5 Böses: durch Imitation erlernt?

Dass Gewalt durch schlechte Vorbilder ausgelöst werde, befürchtete schon Plato, der den Heranwachsenden Homer und Hesiod, weil diese die Untaten der Götter und Helden besangen, vorenthalten wollte. Unverändert argumentieren die Medienpessimisten, indem sie Computerspiele und Gewaltvideos als mitverantwortlich für die Bluttat in Erfurt machen. Dass auch das ›Böse‹ erlernt wird, speziell durch Imitation,[51] ist die zentrale Aussage der sozialen Lerntheorie von Albert Bandura.[52] In seinen klassischen Experimenten zeigte er Kindergartenkindern, real oder per Film, wie eine Puppe malträtiert wurde, worauf diese signifikant häufiger gewalttätige Handlungen ausübten. Konnten Kinder sehen, wie die aggressive Person belohnt wurde (vikarisierende Verstärkung),

47 *B. Rollet,* Frühe Kindheit. Störungen, Entwicklungsrisiken, Förderungsmöglichkeiten, in: *R. Oerter / L. Montada* (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim ^{5}2002, bes. 715.

48 *A. Engfer,* Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch von Kindern, in: *R. Oerter / L. Montada* (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim ^{5}2002, bes. 806.

49 *L. Krappmann,* Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1974, 150–167.

50 *K. Dodge* u.a., Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems, in: Child Development 65 (1994), 649–665 zeigten, dass in armen Familien »harsche physische Disziplinierung« signifikant häufiger ist und die Gewaltbereitschaft erhöht.

51 Nachahmungsverhalten beginnt früher als von Piaget angenommen, der dieses am Beginn des zweiten Lebensjahres ansetzte: *H. Rauh,* Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit, in: *Oerter/L. Montada* (Anm. 47), bes. 154f. Durch Imitation gelernt wird auch im Tierreich: *I. Eibl-Eibesfeldt,* Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung, München ^{8}1999, 384f., 729.

52 *Bandura* (Anm. 31).

erhöhte sich das Ausmaß an Aggressivität markant; umgekehrt sank es, wenn der Übeltäter diszipliniert wurde.
Zweifellos können bösartige Modelle bewirken, dass Kinder entsprechende skripts entwickeln, die ihr Verhalten steuern, wenn sie in ähnliche Situationen geraten.[53] Dies umso mehr, wenn wiederholt erfahren wird, mit aggressivem Verhalten die gesteckten Ziele zu erreichen, wodurch die Überzeugung gestärkt wird, dieses sei gerechtfertigt.[54]

Dennoch bewirken bösartige Modelle nicht zwingend Imitation. Dafür ist vorausgesetzt, dass sich Kinder mit ihnen identifizieren. Dies tun sie umso eher, je mehr Wertschätzung sie ihnen entgegenbringen. Ohnehin sind Personen des sozialen Nahbereichs die häufigsten und wirksamsten Vorbilder: Mutter, dann Vater, oft ältere Geschwister, die Großeltern.[55] Mit gewalttätigen FernsehheldInnen identifizieren sich Kinder vor allem dann, wenn sie aufgrund eigener Erfahrungen deren Verhalten gerechtfertigt finden.[56] Zwar wird redundant gewarnt, mediale Gewaltdarstellungen erhöhten die Aggressivität, Horrorfilme führten in die »Nachahmungsdelinquenz«.[57] Problematisch an monokausalen Studien (Medien ⇒ Gewalt) ist, dass sie kontextuelle Faktoren wie Gewalt in der Familie, Deprivationen etc. unberücksichtigt lassen. Alle MitteleuropäerInnen haben schon Morde gesehen, die Mehrheit hat sie nicht imitiert.

Um das ›Böse‹ zu reduzieren, sind gemäß der sozialen Lerntheorie aggressive Modelle zu vermindern bzw. solche zu präsentieren, die sich wünschenswert verhalten. Milgram demonstrierte, dass in seinen Gehorsamsexperimenten viel mehr Versuchspersonen sich weigerten, Stromschläge zu verabreichen, wenn zuvor andere Teilnehmer (faktisch Helfer des Versuchsleiters) das Experiment verurteilt hatten.[58] Aggressionsmindernd sind auch positive Anreger. Baron zeigte, dass vor einer Ampel Autofahrer, deren Vordermann 15 Sekunden lang stehen blieb, das Hupen länger unterließen, wenn unmittelbar zuvor eine sexy gekleidete Frau oder eine das Mitgefühl weckende, an Krücken gehende Person die Straße überquert hatte.[59]
Gemäß der sozialen Lerntheorie zeitigen auch positive bzw. negative Verstärkung Effekte. Inbegriff letzterer ist Bestrafung, die wohl älteste

53 *L.R. Huesmann,* An information-processing model for the development of aggression, in: Aggressive Behavior 14 (1988), 13–24.
54 *Nolting* (Anm. 9), 95f.
55 *A. Bucher / S. Montag,* Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: Religionspädagogische Beiträge 40/1997, 61–82.
56 *Coie/Dodge* (Anm. 42), bes. 800.
57 *W. Glogauer,* Die neuen Medien verändern die Kindheit, Weinheim ³1995, 159.
58 *S. Milgram,* Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Reinbek 1993, 137–141.
59 *R.A. Baron,* The reduction of human aggression: A field study of the influence of incompatible reactions. In: Journal of Applied Social psychology 6 (1976), 260–274.

Intervention gegen ›böses‹ Verhalten,[60] die aber unterschiedliche Effekte zeitigt. Einerseits können ihr durchaus Verhaltensverbesserungen folgen;[61] andererseits bieten »viele Formen der Bestrafung ... ein aggressives Modell für den Umgang mit Konflikten«, sodass sie das Gegenteil bewirken.[62] Am wirksamsten ist Strafe dann, wenn sie gegen ein konkretes Verhalten (und nicht gegen die Person) gerichtet, begründet und unmittelbar vollzogen wird.
Alle vier Theorien haben Plausibilitäten und Schwächen. Am angemessensten scheint die Integration erklärungskräftiger Komponenten. Dass viele Menschen auf Frustrationen mit Aggression reagieren, wird durch eine evolutionär erworbene Disposition erleichtert. Dass Aggression bei entsprechenden Hinweisreizen und Modellen häufiger ausgeübt wird, spricht für die soziale Lerntheorie.

6 Weitere psychologische Aspekte des Bösen

Sozialpsychologisches: Wie kommen Menschen dazu, andere als böse zu bezeichnen? Dies untersucht die *Sozialpsychologie*, gemäß der Menschen dazu tendieren, sich zu Gruppen zusammenzuschließen. Wenn deren Angehörigen sich normwidrig verhalten, wird dies wesentlich nachsichtiger beurteilt als im Falle anderer,[63] die eher in der Gefahr stehen, zu Feindbildern zu werden, über die Keen eine beeindruckende Phänomenologie vorlegte.[64] Zu »Gesichtern des Bösen« werden vor allem »Fremde«, was auch durch die in der Evolution gängige Differenzierung »Wir versus Die, Gruppe versus Feind« zu erklären ist. Diese Fremden werden typischerweise als »Angreifer« gezeigt, »Folterer«, »Vergewaltiger«, »Mörder«, auch von Kindern, was aufgrund des Kindchenschemas heftige Emotionen evoziert. Vielfach sind diese Bösen gesichtslos, dehumanisiert, was Gegengewalt erleichtert, dies auch dann, wenn sie gemeinsam mit Bestien, etwa Schlangen gezeigt werden, die zu den häufigsten Angstauslösern zählen.[65] Keen erklärt sich, von C.G. Jung inspiriert, diese Gesichter des Bösen als »Projektionen« unseres eigenen »bösen Selbst«, sodass diese Bilder ebenso viel über das latente Gewaltpotenzial ihrer ProduzentInnen aussagen.[66] Die Personifikation des Bösen schlechthin ist in unserem Kulturraum der Teufel, in klassisch

60 Bestrafung wird auch im Tierreich praktiziert: *Voland* (Anm. 24), 132.
61 *Bandura* (Anm. 31), bes. 337.
62 *Nolting* (Anm. 9), 230.
63 Dies ist selbst in den Untergruppen von Schulklassen der Fall: *L. Krappmann / H. Oswald,* Alltag der Schulkinder, Weinheim 1995, 59f.
64 *S. Keen,* Gesichter des Bösen. Über die Entstehung unserer Feindbilder, München 1993.
65 Ebd., bes. 64.
66 Ebd., 99 f.

psychoanalytischer Sicht ein negatives Vater-Imago, tiefenpsychologisch ein Symbol des Schattens.[67]

Entwicklungspsychologisches: Eine der pädagogisch relevantesten Fragen im Zusammenhang des ›Bösen‹ lautet, ob sich die Neigung dazu in der Lebensspanne verändert oder konstant bleibt. Mehrere Längsschnittstudien haben hohe Korrelationen aggressiven Verhaltens über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg nachgewiesen, sodass von einer »bemerkenswerten Stabilität« dieses Merkmals auszugehen sei.[68] Dies entspricht Ergebnissen von Zwillingsstudien. Ghodsian-Carpey & Baker fanden bei den Skalen delinquentes und aggressives Verhalten zwischen monozygotischen Zwillingen signifikant höhere Korrelationen (bis zu r =.75) als zwischen bizygotischen.[69] Demnach wäre die Neigung zu ›bösartigem‹ Verhalten zur Hälfte genetisch bedingt, eine These, die massive Kritik auf sich zog, speziell von Proponenten der sozialen Lerntheorie.[70]

Entwicklungspsychologische Veränderungen werden, speziell in der strukturgenetischen Tradition, im Hinblick darauf behauptet, was Menschen in verschiedenen Lebensabschnitten als böse deklarieren. Zwar ist mir keine Studie bekannt, die die Entwicklung der Konzepte des explizit ›Bösen‹ rekonstruiert. Aber gemäß Kohlberg ist auf der präkonventionellen Ebene ein Verhalten dann ›böse‹, wenn es im Widerspruch zu den Anordnungen von Autoritäten steht.[71] Auch werde das Böse konkret physikalisch (jemandem wehtun) und weniger als entsprechende Gesinnung konzeptualisiert, speziell im »moralischen Universum«, in dem genau (in unserer Erwachsenensicht rigide) festgelegt wird, was ›gut‹ und was ›böse‹ ist, sodass Kinder, wenn sie sich in einen Spielfilm einschalten, oft fragen, welches die ›Guten‹ und welches die ›Bösen‹ seien. Dem kommen die Märchen entgegen, in denen Hexen und Stiefmütter stets ›böse‹ sind.

Auf der konventionellen Ebene ist Verhalten dann negativ, wenn es nicht dem Ideal des guten Jungen bzw. netten Mädchens entspricht oder – Stufe 4 – ein soziales System gefährdet. Auf der postkonventionellen Ebene schließlich ist das Böse eine Frage der Gesinnung und wird es im Konnex mit universal gültigen moralischen Regeln gesehen. Falsifiziert ist allerdings, dass jüngere Kinder das Böse als abhängig von Autoritäten sehen. Ahmische Kinder wurden gefragt, ob Stehlen nicht mehr böse wäre, wenn Gott es erlauben würde; sie verneinten entschieden.[72] Dem-

67 *R. Kaufmann,* Das Gute am Teufel. Eigenen Schattenseiten und Abgründen begegnen, Olten 1998; genderspezifisch: *E.J. Tejiran,* Sexuality and the devil. Symbols of love, power and fear in male psychology, London 1990.

68 *D. Olweus,* Stability and aggressive reaction patterns in males: A review. In: Psychological Bulletin 86, 852–875.

69 *J. Ghodsian-Carpey / L.A. Baker,* Genetic and environmental influences on aggression in 4- to 7-year-old twins. In: Aggressive Behavior 13 (1987), 173–186.

70 Dazu *Coie/Dodge* (Anm. 42), 805f.

71 *L. Kohlberg,* Die Psychologie der Lebensspanne, Frankfurt a.M. 2000, 78–82.

72 *L. Nucci / E. Turriel,* God's word, religious rules, and their relations to Christian and Jewish children's concept of Morality, in: Child Development 64 (1993), bes. 1489.

nach verfügen Kinder schon früh über ein elementares Wissen um Gut und Böse.

Differentialpsychologie untersucht die interindividuellen Unterschiede im Verhalten und Erleben. Zu einem der gesichertsten Ergebnissen zählt, dass Männer stärker zu physischer Gewalt neigen als Frauen.[73] Erklärt wird dies nicht nur durch Geschlechtsrollenstereotype, sondern auch physiologisch: Zahlreiche Studien behaupten ein höheres Ausmaß an aggressivem Verhalten aufgrund eines erhöhten Testosteronspiegels.[74] Allerdings wurde auch nachgewiesen, dass gewaltmäßige Anstrengungen die Testosteronmenge steigern.[75] Ohnehin sind, um interindividueller Unterschiede im gewalttätigen Verhalten zu erklären, zahlreiche moderierende Variablen zu bedenken: Disposition bzw. Temperament,[76] sozialisatorische Faktoren, wobei mütterliche Wärme einen nachhaltig aggressionsmindernden Effekt zeitigt, harsche Erziehung einen stärkenden, besonders wenn sie mit Armut und Deprivation gekoppelt ist.[77] Die Behauptung, Schwarze neigten stärker zu Gewalt, ist völlig verfehlt; vielmehr sind diese nach wie vor stärker benachteiligt.

Erwiesen ist nicht zuletzt, dass ein höheres moralisches Urteilsniveau mit mehr altruistischem und weniger ›bösartigem‹ Verhalten einhergeht, wenn auch keineswegs zwingend (»Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht«, Röm 7,19). Auch Religions- und Ethikunterricht können einen realistisch zu sehenden, d.h. bescheidenen Beitrag dafür leisten, dass Gutes getan und Böses unterlassen wird.

Anton A. Bucher, Dr. theol., ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.

73 *K.M.J. Lagerspetz / K. Björkqvist,* Indirect aggression in boys and girls, in: *L.R. Huesman* (Hg.), Aggressive behavior: Current perspectives, New York 1994, 131–150. Zur Thematik: *A. Campbell,* Zornige Frauen, wütende Männer. Geschlecht und Aggression, Frankfurt a.M. 1995.

74 *J. Archer,* The influence of testosterone on human aggression, in: British Journal of Psychology 82 (1991), 1–28.

75 *Coie/Dodge* (Anm. 42), 809f.

76 *A. Thomas* u.a.: Tempereament and behavior disorders in children, New York 1968.

77 *Coie/Dodge* (Anm. 42), 815–823.

2.2

Rabeya Müller

Gewalt im Islam in didaktischer Perspektive

Lesen wir Statements muslimischer Organisationen in der Bundesrepublik, erwecken diese oft den Anschein, als sei Gewalt ein Begriff, der, islamisch gesehen, überhaupt nicht existent sei. Ist dem wirklich so? Ist der Islam tatsächlich die pazifistische Religion, wie seine arabische Wortwurzel dies vermuten lässt? Oder haben wir es bei diesen Bekundungen mit pragmatischen Zweckäußerungen zu tun, die, besonders nach dem oft strapazierten Datum des 11.9.2001, mehr denn je notwendig erscheinen?

Wir wollen uns hier mit unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen:
- der qur'anischen, d.h. welche qur'anischen Definitionen und Begrifflichkeiten sind als Grundlage für die Betrachtung des Themas »Gewalt« notwendig?
- der faktischen, d.h. wie sieht die Gewaltrealität bei Muslimen und Musliminnen aus?
- der didaktischen, d.h. welche Möglichkeiten ergeben sich, um (auch religiös legitimierte) Gewaltbereitschaft zu reduzieren und in der Schule zu bearbeiten?

Vorab ein paar Bemerkungen zur Begrifflichkeit:
Gewalt kann nicht ohne den Begriff »Aggression« betrachtet werden, wobei sich hier bereits die Geister scheiden. Die einen nämlich bezeichnen Aggression als unerwünschtes Verhalten, die anderen als ein natürliches Bedürfnis des Menschen. Aus meiner Sicht können wir von »Gewalt« dann sprechen, wenn andere psychisch oder physisch geschädigt werden. Gewalt ist im Normalfall an Macht geknüpft, kann aber auch aus dem Gefühl der Machtlosigkeit entstehen. Nicht jede Aggression ist Gewalt, aber grundsätzlich ist Gewalt stets Aggression.

1 Der Qur'an, die Gewalt und die Glaubensfrage

Im Qur'an wird der Begriff von Gewalt häufig im Sinne von Befehlsgewalt/Macht (arab. sulṭa) benutzt (auch für behördliche Macht):

»*... Denn gegen diese haben Wir euch volle Befehlsgewalt gegeben*« [4:91].

In diesem Sinne lässt sich der Begriff »Gewalt« mit dem Begriff »Islam« vereinbaren. Das Wort »Islam«, das von seiner Wurzel (s – l – m) her von »salama« kommt, bedeutet nicht nur Frieden, sondern auch »heil sein« und »in Ordnung sein«. Der Qur'an spricht dabei nicht ausschließ-

lich von Muslim/innen, sondern ›heil und in Ordnung sein‹ kann jeder Mensch, gleich welcher Religions- oder Ideologiezugehörigkeit.
Der Mensch ist berechtigt, sich gegen Gewalt zu wehren:

»... *und (für jene,) die sich wehren, wenn ihnen Gewalt angetan wird*« [42:39].

Das bedeutet, Selbstverteidigung ist erwünscht, aber auch, dass Gewalt *im oben definierten Sinne* etwas ist, was nicht gutgeheißen wird.
Ein weiterer offener Begriff ist das Wort »ğihad«, das mittlerweile so häufig fälschlich als »heiliger Krieg« übersetzt worden ist, dass sich diese Begriffbestimmung kaum mehr ausmerzen lässt. Tatsächlich bedeutet »ğihad« Anstrengung. Nun lässt sich Anstrengung natürlich in die eine oder andere Richtung lenken.
Ğihad kommt von der Wortwurzel »ğahada« und ist damit auch die Basis für das Wort »iğtihad«. Der Iğtihad ist das eigentliche »Zauberwort« in der islamischen Theologie und Rechtsfindung. Es ist eine selbstständige Entscheidung aufgrund der Interpretation der Quelle(n). Diese Anstrengung wollen viele nicht mehr auf sich nehmen. Sie überlassen lieber anderen das Denken und Entscheiden und kommen der qur'anischen Aufforderung des Forschens und Nachdenkens nicht oder in zu geringem Maße nach. Daher rührt auch vielfach die Gewohnheit, Auslegungen anderer zu folgen und sich deren Argumentation zu eigen zu machen.

Und Allah prägt Gleichnisse für die Menschen, auf dass sie nachdenken mögen [14:25].
Sie werden sagen: »Allah.« Sprich: »Wollt ihr denn nicht nachdenken?« [23:85]
Sprich: »Ich mahne euch nur an eines: dass ihr euch ernsthaft mit Allahs Sache – zu zweit oder einzeln – befasst und dann nachdenken sollt ...« [34:46].

Anstrengung ließe sich im islamischen Sinn auch realisieren, um Gewalt über sich selbst zu erlangen. Der Mensch sollte demzufolge, wann immer es möglich und stabilisierend ist, sogar auf Vergeltung verzichten, jedoch nur, wenn er seine Seele und seine Existenz in seiner »Gewalt« hat, denn ...

... gütige Rede und Verzeihung sind besser als ein Almosen, dem ein Übel folgt; und Allah ist reich und milde.[2:263].

Der Islam kennt keine Hierarchien. Jeder Mensch ist geeignet, den Qur'an zu verstehen, denn die Muslim/innen sehen das Buch selbst als relevant an für alle Menschen und alle Zeiten. Einem solchen Anspruch kann es aber nur genügen, wenn die Reflexion des Individuums darüber möglich und von einer Gelehrtenkaste unabhängig ist.
Weiter gilt es zu berücksichtigen: Im Qur'an sind sog. generalisierende Verse von Versen zu unterscheiden, denen ein sog. Azbabu-n-nuzul (eine Begründung für die Herabsendung) vorangeht.

Ein Beispiel für den generalisierenden Typus ist Vers 5:32

»... dass, wenn jemand einen Menschen tötet, ohne dass dieser einen Mord begangen hätte oder ohne dass ein Unheil im Lande geschehen wäre, es so sein soll, als hätte er die ganze Menschheit getötet; und wenn jemand einem Menschen das Leben erhält, es so sein soll, als hätte er der ganzen Menschheit das Leben erhalten ...«

Beispiele für Verse mit einem bestimmten azbabu-n-nuzul sind Vers 8:65

»O Prophet, feuere die Gläubigen zum Kampf an. Sind auch nur zwanzig unter euch, die Geduld haben, so sollen sie zweihundert überwältigen; ...«

oder Vers 9:5

»Tötet sie, wo ihr sie findet ...«

In diesem Zusammenhang tritt häufig auch der sog. Kampf gegen die »Ungläubigen« ins Blickfeld, wobei eine diesbezügliche Gewaltanwendung in unterschiedlichen Kreisen ebenfalls religiös legitimiert wird. Hierbei wird der/die Ungläubige im Gegensatz zum/zur Gläubigen gesehen. *Entgegen* qur'anischer Auffassung werden dabei Glaube und Unglaube sehr häufig nach eigenem Gutdünken verteilt.
Was aber ist Glaube, und wer ist ein Ungläubiger?
Zu näheren Erläuterung auch hier wieder zwei qur'anische Begriffe: »**Din**« bedeutet das Glaubenssystem und »**Iyman**« den inneren Prozess jedes Individuums selbst. Wenn der Qur'an also diejenigen anspricht, die diesen Prozess ausgelöst und in Gang gesetzt haben (auch bei sich selbst), macht er damit deutlich, dass hier nicht von einem abgeschlossenen Entwicklungsprozess die Rede sein kann. Im folgenden Vers (nach gängiger Übersetzungsart) wird im Arabischen stets der Begriff »amuna« benutzt:

O ihr, die ihr glaubt, wenn ihr auszieht auf dem Weg Allahs, so stellt erst gehörig Nachforschungen an und sagt zu keinem, der euch in Frieden grüßt: »Du bist kein Gläubiger« [4:94].

Was wird hier gesagt? In einer weniger antiquierter Übersetzung könnten wir den Vers folgendermaßen übertragen:

Ihr, bei denen dieser Entwicklungsprozess sich vollzieht, wenn ihr euch aufmacht auf dem Weg Gottes, informiert euch genügend und forscht und sagt zu keinem, der euch friedlich grüßt, er sei keiner, bei dem dieser Entwicklungsprozess nicht stattfinden würde.

Der Begriff »kafir«, der vielfach mit Ungläubiger übersetzt wird, findet wiederholt eine pauschale Anwendung. Eigentlich kommt »kafir« vom Wort »kafara«, was »bedecken« heißt. U.a. ist also auch ein Bauer, der die Saat mit Erde bedeckt, ein kafir. Da aber eigentlich nur die Schöpferkraft selbst erkennen kann, was ein Mensch erfasst hat und dann zu bedecken sucht oder gar leugnet, steht es auch nur ihr zu, darüber zu urteilen.

Was also ist im Menschen, das ihn umtreibt, gegen andere Gewalt anzuwenden? Der Qur'an gibt hierfür eine strukturelle Erklärung:
Die Vorstellung, die Menschheit einfach in »schwarz« und »weiß« einzuteilen und sich selbst gegen den jeweils anderen hervorzuheben, als jemand, der die einzig richtige Interpretation des Weges zur Schöpferkraft inne hat, ist eine einfache Kategorisierung, die dem Menschen aber offenbar sehr angenehm erscheint. Wir geben ein Urteil über den Weg der anderen ab, anstatt dies der Schöpferkraft selbst zu überlassen. Dominanzmodelle, die bei Vertreter/innen aller Religionsgemeinschaften und Ideologien anzutreffen sind, formieren ein Prinzip, das einem friedlichen Zusammenleben nicht zuträglich ist.

Das ist ein Axiom, welches auch im Qur'an benannt wird – das sog. satanische Prinzip:
Als die Schöpferkraft anordnete, dass ihr Geschöpf Iblis (auch »der Enttäuschte«) den Menschen als ihr Geschöpf erkennen sollte und diesem Achtung entgegen zu bringen habe, weigerte Iblis sich und begründete seine Haltung mit dem Satz: *Ich bin besser als er! (38:76).*
Damit führte Iblis eine Denkart ein, die von diesem Zeitpunkt an die von ihm so geschmähte Schöpfung Mensch beherrschen sollte wie keine andere. Und er implizierte sogleich, wer der Schwächere ist und wie mit diesem Schwächeren umzugehen sei – nämlich ihm weniger Würde, weniger Rechte zu gewähren und damit Zweitrangigkeit zu konnotieren.
Der Qur'an entlarvt diese Einordnung als falsch; trotzdem verfallen sowohl Muslim/innen als auch Nichtmuslim/innen ihr immer wieder.

2 Islamische oder Muslimische Realität?!

Besonders die ungenügende Differenzierung zwischen den einzelnen Verstypen, aber auch die mangelnde Beschäftigung der Muslim/innen selbst mit »ihrem Buch« führen dazu, dass weltpolitische Umstände und marginalisierende Konstellationen in der Gesellschaft des eigenen Landes instrumentalisiert werden können, um Gewaltanwendung religiös zu legitimieren und massenwirksam einzusetzen. – Damit werden radikale Forderungen und Ideen als identitätsstiftende Modelle verwandt, vor allem für gesellschaftlich Deklassierte. Das vorherrschende Gefühl von Ohnmacht lässt den gemäßigten Kräften wenig Entfaltungsmöglichkeit für Kritik.
Das Denken vieler muslimischer Jugendlicher, die in der Bundesrepublik aufwachsen, ist durch Schwarz-Weiß-Theorien geprägt.

Die einen praktizieren während der Pubertät eine »Insurrektion« gegen konservative, traditionelle Ideen des Elternhauses. Sie glauben, indem sie die Religion negieren oder ignorieren, seien sie integrierter als ihre Eltern. Trotz aller Anpassungsbestrebungen erfahren sie Ausgrenzung. Enttäuscht wenden sich dann viele ab und manchmal auch nationalistischen Gruppierungen zu.
Die anderen, meist Kinder und Jugendliche, die stark religiös motiviert sind, bauen auf den tradierten Werten eine Pseudo-Identität auf, die nichts vom integrativen

Charakter des Qur'ans an sich hat – im Gegenteil, diese Jugendlichen betrachten die Religion als Möglichkeit, sich abzusetzen in eine »andere Gesellschaft«, die sie als die substantielle und als ihre eigentliche Gesellschaft betrachten. Sie sehen sich selbst nicht als gewaltbereit, verkennen aber häufig, dass die eigene Abgrenzung eine Diskriminierung der Außenwelt und damit eine Art ›passiver Gewalt‹ darstellt. Sie erachten sich als religionskonform.

Beide Gruppen sehen sich zusätzlich der ›strukturellen Gewalt‹ (Johan Galtung) ausgesetzt und reagieren unterschiedlich darauf. – Die erstgenannte Gruppe ist aufgrund der Frustration schneller gewaltbereit, würde dies aber nicht religiös begründen. Hier finden wir eher die alltäglichen Probleme latenter Ausgrenzung wieder, die umgekehrt zu einem nationalistisch orientierten Rassismus gegenüber der Mehrheitsgesellschaft führen. Dabei wird z.B. in bezug auf die Genderfrage wiederholt auf tradierte Vorstellungen zurückgegriffen, die fälschlicherweise als religiös identifiziert werden.

3 Korrelation – eine Chance für Religion und Gesellschaft

Wir leben *nebeneinander*, reden stets vom *Gemeinsamen* und haben Probleme, *miteinander* zu leben.
Gewalt kann viele Formen haben. Wenn wir aber lernen, konstruktiv im Hinblick auf die Gemeinschaft zu denken, haben wir vielleicht eine Chance, unsere ganz alltägliche Gewalt zu besiegen. Besonders dann, wenn wir Gewalt als das Problem entlarven, als dessen Lösung sie scheinen möchte. Dieser Schein dient nur der Rechtfertigung eigener Gewalt, obwohl die Ursachen sich, bei jeder sich bietenden Gelegenheit, abermals ins Blickfeld der Beteiligten drängen und neue Potenziale darstellen.
Tage wie der 11. September machen uns die Brüchigkeit des scheinbar friedlichen Zustandes deutlich. Sie machen vor allem den Muslim/innen den ›Exotismus‹ bewusster, in dem sie sich permanent befinden. Es wäre an der Zeit, die Basis in der Geschöpflichkeit des Menschen und nicht in seiner Gruppen oder in seiner Religionszugehörigkeit zu sehen. Die Fixierung auf derartige Zugehörigkeiten dient nur zur Stabilisierung von Gruppen und Konstellationen, die davon ausgehen, dass, wer nicht zu ihnen gehört, gegen sie ist.

Oft fühlen sich religiös motivierte Menschen durch einen solchen Gruppeneinteilungsmechanismus in ihren religiösen Werten und Vorstellungen herabgewürdigt oder lächerlich gemacht. Damit lassen sich keine Fortschritte erzielen, denn es bedeutet stets, nur die eigenen Vorstellungen als die einzig möglichen zu betrachten; es bedeutet, sich selbst nicht in Frage stellen zu können. All das gilt grundsätzlich für jeden von uns.

Bei der Geschöpflichkeit als gemeinsamer Grundlage anzusetzen, erschließt die Chance, den/die andere/n zunächst einfach als Menschen zu

sehen; Kritik sollten wir an Handlungen fest machen, nicht an der Gruppenzugehörigkeit, sei sie ethnisch, religiös, sozial oder wie auch immer begründet.
Das ist ein Maßstab, an dem sich auch Muslim/innen messen lassen müssen; ebenso sollte es aber auch selbstverständlich sein, dass die muslimische Bevölkerung unseres Landes kritische Fragen stellen darf, z.B. dass sie die hiesige Gesellschaft an den Maßstäben misst, die sie sich selbst gesetzt hat. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht eine Meinungsvielfalt, die wir uns nicht von Einzelnen streitig machen lassen sollten, von Personen, die versuchen, die demokratischen Grundwerte auszunutzen, um unliebsame Gegner zu diskreditieren – Gegner, mit denen sie in ihren Heimatländern nicht auf demokratische Weise umzugehen gelernt haben.
Es ist geradezu bestürzend, wie sich in muslimischen Kreisen, verstärkt nach dem 11. September 2001, der Denunziationstrieb breit gemacht hat, frei nach dem St.-Florians-Prinzip:
»Hl. Verfassungsmann, verschon mich bloß, rastere andere an!«
Der Grad der Verunsicherung bei Muslim/innen, inwieweit sie sich noch eine eigene Meinung leisten können, präsentiert sich auch mittels einer bedauernswerten, oft anbiederischen Verhaltensweise, die allerdings in der Öffentlichkeit nicht ungern gesehen wird. An dem Problem haben beide Seiten ihren Anteil, nämlich, wie die einen sagen: »Mit denen reden wir nicht!«, sind die anderen bemüht, eben zu denen zu gehören, mit denen gesprochen wird. Aber: Es gibt kein Zusammenhalten im Falschen, sagt der Qur'an, und Pauschalierung tut allen Seiten Unrecht.
Diese Realität schürt ein Gewaltpotenzial, das durch das Gefühl der Ohnmacht noch intensiviert wird. In den Medien werden wieder »Experten und Expertinnen« herumgereicht, von denen viele sich Fakten und noch mehr Fakten über den Islam und natürlich auch über die Muslim/innen versprechen, angeblich, um das Informationsdefizit der Bevölkerung zu mindern, tatsächlich, so sieht es die muslimische Seite, um Vorurteile zu konservieren. Besonders muslimische Jugendliche empfinden es mittlerweile als Affront, wenn, besonders seitens der Medien, die gleichen Fehlaussagen über islamische Grundwerte reproduziert werden, mit denen sich schon die Generation ihrer Eltern und Großeltern konfrontiert sahen.
Auf der anderen Seite haben jene Kräfte in muslimischen Kreisen wieder Auftrieb erhalten, die ihre, oft hirn- und grundlosen Vorurteile, meist in bezug auf Christ/innen, übereifrig bestätigen wollen.

1. Das gewaltsam hergestellte Bedürfnis nach Gewalt wird als deren natürlichen Bedingung hingestellt.
2. Nur die jeweiligen Besitzer, nicht die Habenichts der Gewalt können Gewalteskalation und Brutalisierung durch Gewaltbeschränkung und Gewaltabstinenz verhindern.
3. Die Sprache der Gewalt ist keine; wer nur sie versteht, ist Denkroboter und Gefühlsanalphabet.

4. Man kann von der Gewalt lernen, ohne sie nachzuahmen oder sich ihr zu beugen.

Hier offenbart sich ein weiterer Aspekt des Problems Gewalt. Sie wird immer nur **gegen** Menschen angewandt, die »**auf der anderen Seite**« stehen. Aber warum gibt es zwei Seiten? Warum nicht zwei Seiten einer Medaille, sondern zwei sich gegenüberstehende, konkurrierende Seiten? Warum bekämpfen wir einander und verstellen uns dabei den Blick über den Horizont hinaus? Wenn dies nicht gelingt, wird es schwierig sein, die Entwicklung von Parallelgesellschaften zu verhindern.
Es erscheint einfach, die eigene Gewalt als Selbstverteidigung, als Pflicht zur Verteidigung höherer Ziele oder gar als Notwendigkeit darzustellen. Die Komplexität der gewaltlosen Lösungen verhindert diese oft und erhöht die Möglichkeit der Realisierung von sog. »Gegengewalt«.

Zur Meinungsbildung gehört Wissen ebenso wie Erfahrung. Es muss eine Methode vermittelt werden, die die Muslim/innen befähigt, Fragen des Alltags mit einer Lösungsstrategie aus dem Qur'an zu bewältigen. Dabei geht es nicht nur um ganz persönliche Angelegenheiten, sondern auch um Probleme dieses Landes und dieser Gesellschaft, für die muslimische Menschen mitverantwortlich sind. Sie können sich mittels ihrer Identität als Bürger/innen dieses Landes einbringen, und die Gemeinschaft kann neue Aspekte hinzugewinnen. Dies ist jedoch nur realisierbar, wenn die Mehrheitsgesellschaft von ihrem Absolutheitsanspruch und ihrem Dominanzdenken abrückt.
Der gemeinsame gesellschaftlichen Kontext sollte die gegenseitige Toleranz fördern, aber nicht die Sicht dafür verstellen, dass ein ausreichendes Selbstbewusstsein und ein verbales Bekenntnis zur Toleranz nicht bereits eine hinreichende Bedingung zur gegenseitigen Akzeptanz darstellen. Solange durch aggressives Dominanzgebaren eine Seite für sich »das Recht des Stärkeren« und damit das Weisungsrecht in Anspruch nimmt, besteht die Möglichkeit, das Streben nach Gewalt, vor allem über andere, als natürliches Bedürfnis und Recht vorzutäuschen. Damit sollte und muss die Mehrheitsgesellschaft sich ebenso auseinandersetzen wie Muslime und Musliminnen.

Das bedeutet, dass im didaktischen Bereich ein muslimisches Kind dazu befähigt werden sollte, aus seiner für es selbst wesentlichen Quelle eine Grundlage für das miteinander Reden und das miteinander Leben in Gewaltfreiheit zu entwickeln.

»La ikraha fi Din«. Es gibt keinen Zwang im Glauben 2:256

Dieser qur'anische Satz steht für ein friedvolles konstruktives Miteinander. Aus diesem Grund*verständnis* heraus sollte das Bemühen um einen Dialog hervorgehen.

4 Weniger Gewalt durch dialogische Didaktik – bis zur Gewaltlosigkeit

Durch korrelative Lernwelten, die Analogien mit dem Leben z.B. von Propheten erschließen, können Kinder und Jugendliche Verantwortlich-

keiten entdecken, die ihnen die Entwicklung einer Mitverantwortlichkeit für Schule und Gesellschaft ermöglich. Dies ist realisierbar in dem Maße, wie sie diese mitbestimmen und mitgestalten können. Frustrationen und Misserfolgserlebnisse können reduziert werden, wenn eine kritisch-kommunikative Didaktik zugelassen wird. Sie billigt nicht nur die kritische Betrachtungsweise der realen Zustände, sondern fördert diese sogar.

Kinder und Jugendliche entwickeln Zukunftsvisionen, deren Umsetzung ihnen ein gemeinsames Anliegen ist. Dabei kommunizieren sie miteinander, sie lernen voneinander und kooperieren somit selbstbestimmt. Zudem dürfen muslimische Schüler/innen ihr religiöses Selbstverständnis als eigenen Identitätswert mit einbringen, ohne dass damit eine Abwertung ihrer Person verbunden wäre, wobei es wichtig ist, sie darauf aufmerksam zu machen, dass auch alle anderen Schüler/innen das gleiche Recht in Bezug auf ihre Vorstellungen von Identität haben.
MuslimInnen sollten ermutigt werden, den Qur'an selbst zu lesen, zu hinterfragen, darüber zu reflektieren und damit eine »Entsakralisierung« des Lernens und Lehrens vorzunehmen, indem sie erkennen, dass es genau das ist, wozu das Buch sie selbst auffordert.

Nachdenken ist also etwas, was sowohl auf religiöser als auch sozialer Ebene gewünscht wird. Die Vorstellung, dass der eigene Denkprozess auch bedeutungsvoll für die Gesellschaft ist, vermittelt das Gefühl von ›Angenommen-Sein‹ und Akzeptanz. Die Tatsache, dass Gesellschaft und Lehrpersonal den Islam auf integrative Weise ernst nehmen, könnte muslimische Kinder und Jugendliche dazu veranlassen, sich nicht nur selbst wieder interpretativ (also »iğtihad« – konform) mit dem Qur'an auseinander zu setzen und damit die diesem Buch innewohnende Dynamik wieder zu beleben, sondern auch einen innerislamischen Diskurs auszulösen, der nicht nur dringend notwendig, sondern auch für die Gesamtgesellschaft von entscheidender Bedeutung wäre.
Ein solches didaktisches Konzept stellt in der gegenwärtigen Situation allerdings ein experimentelles Wagnis dar.

Die Erfahrung lehrt uns, dass Menschen, die ganz persönliche, positive Erfahrungen miteinander hatten, sowohl nicht unmittelbar in den Generalverdachtsgedanken einbindbar waren und sind als auch auf der anderen Seite Gewalt grundsätzlich ablehnten.
Haben wir den Mut, unsere eigenen Eindrücke gelten zu lassen und die jeweils anderen, unter Berücksichtigung ihrer Eigenarten, an ihren Taten zu messen. Wir sollten uns aber auch nicht scheuen, die Interpretierbarkeit gesellschaftsrelevanter Texte *auf allen Seiten* zum Nutzen aller didaktisch umzusetzen. Dabei müssen jegliche Dominanzansprüche fallen gelassen werden, um strukturelle Weiterentwicklungen flexibel zu ermöglichen.

Wesentlich erscheint, dass SchülerInnen in die Lage versetzt werden, die Wahrnehmung der eigenen Person durch sich und andere zu differenzieren und damit auch die eigene und die fremde Akzeptanz einzuordnen.
Gleichzeitig gilt es, in diesem Zusammenhang auch eine präventive Handlungskompetenz zu erarbeiten, die es ermöglicht, mit der Wahrneh-

mung analytisch umzugehen. Damit wäre es auch möglich, nicht nur das eigene Selbstkonzept zu realisieren, sondern auch durch eine fundierte faire Kommunikationstechnik Konflikten vorzubeugen. Da Gewalt eine negative Auswirkung auf das Selbstkonzept und die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, ist es notwendig, Gewalt und determinative Grundhaltungen definieren zu lernen.

Die Kinder und Jugendlichen sollten auch miteinander diskutieren, welche Verantwortung sie selbst für gewalttätiges Vorgehen haben oder sich zuweisen und ob die mangelnde verbale Distanzierung von gewalttätigen Aktionen auch eine Form von Gewalt darstellt. Für muslimische Kinder und Jugendliche ist es wichtig, nicht nur die Persönlichkeit durch eine angemessene Konfliktfähigkeit zu stärken, sondern Konflikte als eine duale Ursache zu akzeptieren, wobei jede/r Raum schaffen muss für sich und die anderen Beteiligten, um Verantwortung für die Lösung zu übernehmen. – In der Begegnung mit den Angehörigen der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft ist eine realitätsnahe Analyse auf beiden Seiten nötig, die die Einsicht fördert, dass weltpolitische Situationen ungeeignet sind für einen unmittelbaren Transfer ins Klassenzimmer.

Aus einer Konfessionalität, auch einer säkularen, heraus lässt sich ein interreligiöses Miteinander erarbeiten, das durch die Situation unserer Gesellschaft gefordert ist und ein falsch verstandenes Einheitsdenken hemmt. Gewalt ist einheitlich, die Menschen nicht. Durch eine kritisch-kommunikative Didaktik lässt sich vielleicht ein realer Dialog entwickeln – ein Dialog, der etwas mit den Menschen zu tun hat und über Börek und Tee hinausgeht, ein Dialog, der verbale und nonverbale Gewalt vermeiden hilft.

Schule und andere Ausbildungsorte bieten in diesem Punkt Chancen, die mit allen Mitteln genutzt werden sollten. Die dichotome Aufgabe besteht auch in der Erkenntnis, dass nur die »Inhaber/innen von Gewalt« durch Selbstbeschränkung eine Eskalation vermeiden können und Gewalt selbst ein Lernpotenzial darstellt, wenn die Lernenden sie als Abschreckungsbeispiel verstehen, das sie weder imitieren noch dem sie sich unterordnen sollten.

Rabeya Müller ist Islamwissenschaftlerin und Leiterin des Instituts für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik in Köln.

2.3

Norbert Ammermann

Kann man rechtsradikale Jugendliche verstehen?

Februar 1999: Im brandenburgischen Guben jagen jugendliche Rechte einen nordafrikanischen Asylbewerber zu Tode.
Himmelfahrtstag 1999: In Rostock ziehen am sogenannten »Vatertag« rechtsradikale Jugendliche marodierend durch die Stadt. Die Bilanz: Mehr als ein Dutzend Verletzte, davon drei Schwerstverletzte.
25. Januar 2000: Die Jugendkammer der Landgerichts Lüneburg verurteilt zwei Angeklagte, die im August 1999 in Eschede (Niedersachsen) gewaltsam in die Wohnung eines 44jährigen Mannes eingedrungen waren und ihn durch Tritte mit Springerstiefeln, Schläge und Stiche tödlich verletzt hatten. Die einzige »Schuld« des Getöteten: Er hatte sich zuvor kritisch über die Ausländerfeindlichkeit eines der Täter geäußert.

Drei besonders herausragende Vorkommnisse von Fremdenfeindlichkeit in jüngerer Zeit, aber eben keine Einzelfälle. Die Kette der Vorfälle reißt nicht ab: Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Solingen, Mölln und Hünxe sind überall. Die Schulen müssen lernen, mit rechtsradikalen Jugendlichen umzugehen. Kann die Religionspädagogik hier einen Beitrag leisten?

1 Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen

1.1 Die Situation nach der Wiedervereinigung

Wo immer in diesen Jahren über Rechtsextremismus bei Jugendlichen gesprochen wird, entsteht eine Ost-West-Diskussion. Ausländerfeindlichkeit und Gewaltneigung bei Jugendlichen scheinen im Bereich der neuen Bundesländer wesentlich ausgeprägter zu sein. Auffällige Differenzen zeigen sich besonders bei Fragen, in denen es um die Präsenz oder den Ausschluss von Ausländern geht. Der Aussage »Wenn die Arbeitskräfte knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in die Heimat schicken« stimmen in den alten Bundesländern 15%, in den neuen 37% zu.[1] Je fremdenfeindlicher die Befragten in Ost und West antworteten, desto ausgeprägter ist ihr Nationalstolz. Auch die umgekehrte Korrela-

1 Vgl. *C. Kleinert / W. Krüger / W. Willems,* Einstellungen junger Deutscher gegenüber ausländischen Mitbürgern und ihre Bedeutung hinsichtlich politischer Orientierungen. Ausgewählte Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 1997. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«, Bd 31, 14–27.

tion zeigte sich (Befragte mit einer positiven Einstellung gegenüber Ausländern sind entsprechend weniger stolz darauf, Deutsche zu sein). Insofern gelangen viele empirische Untersuchungen zu dem Schluss, Ausländerfeindlichkeit und nationale Ideologien als Ausdruck ethnozentrischer Orientierungen zu begreifen[2]. Familien, Verbände, Schulen und Politik reagieren oft ratlos. Abgesehen von Überlegungen zu den Interventionsmöglichkeiten von Justiz und Polizei[3] plädiert ein Vertreter der Sozialarbeit dafür, die ideologischen Inhalte der Jugendlichen ernst zu nehmen, diese kennenzulernen, sich mit ihnen auseinander zu setzen, damit die Jugendlichen erkennen können, dass ihr Gegenüber weiß, wovon er spricht.[4] Zugleich fordert er entschieden die Wahrung von Grenzen und die Aufrechterhaltung von Normen: Wo rechtsextreme Einstellungen in Gewalt umschlagen, endet die Kommunikation und kann sich allenfalls nach der Intervention von Polizei und Strafjustiz wieder einstellen.

Die Frage ist: Was kann es heißen, junge Menschen mit rechtsextremen Einstellungen besser zu verstehen? Aus meiner Sicht gehört dazu auch das Bemühen, das implizite Wertesystem dieser Jugendlichen zu begreifen. Auf welchem Wege dies gelingen kann, soll später am Beispiel eines Mitglieds der rechtsextremen Wiking-Jugend gezeigt werden. Über eine solche Rekonstruktion ist es möglich, selbst umso plausiblere Argumentationsschemata zu entwickeln.

1.2 Rechtsradikalismus als Konglomerat von Ungleichheitsvorstellungen und Gewaltstufungen

Zunächst ist der Begriff »Rechtsradikalismus« näher zu operationalisieren. Heitmeyer[5] definiert Rechtsradikalismus als aus zwei Kernelementen bestehend: a) aus Ideologien der Ungleichheit wie nationalistische Überhöhungen, rassistische Abwertungen und totalitäre Normverständnisse, b) aus verschiedenen Stufen von Gewaltakzeptanz. Im Rahmen einer qualitativen, auf das bessere Verständnis rechtsextremer Jugendlicher zielenden Langzeitstudie greift Möller[6] diese Differenzierung auf.

2 Vgl. *Ch. Hopf / M. Silzer / J.M. Wernich*, Ethnozentrismus und Sozialisation in der DDR, in: *P.E. Kalb / K. Sitte / Ch. Petry*, Rechtsextremistische Jugendliche – was tun?, Weinheim 1999, 80ff.

3 Vgl. dazu Breymann *K. Petry*, Rechtsextremistische Orientierungen von Jugendlichen in den neuen Bundesländern – Interventionsmöglichkeiten der Justiz und Polizei, in: *Kalb/Sitte/Petry* (Anm. 2), 129ff.

4 So *B. Wagner*, Zu Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit rechtsextrem orientierten jungen Leuten, in: *Kalb/ Sitte/Petry* (Anm. 2), 122–129.

5 *W. Heitmeyer*, Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim 1997, 369–413.

6 *K. Möller*, Rechte Kids – Eine Langzeitstudie, Weinheim 2000.

Für unsere Fragestellung möchte ich folgende allgemeine Ergebnisse herausgreifen: Aus dem Sample der männlichen befragten Jugendlichen hegen ca. 3/4 Ungleichheitsvorstellungen von jeweils sehr unterschiedlicher Stärke gegenüber anderen Gruppierungen von Menschen. Fehlen Ungleichheitsvorstellungen, so werden diese aber nicht durch Gleichheitsvorstellungen ersetzt. Gleichheitsvorstellungen werden bei diesen männlichen Jugendlichen offenbar gar nicht entwickelt. Die Gruppe der Mädchen weist nur zu 2/3 Ungleichheitsvorstellungen auf. Deren Ausprägung ist zudem schwächer als bei den Jungen. Auch tauchen häufiger als bei den Jungen Gleichheits- und Gleichbehandlungsvorstellungen auf – allerdings weniger bezogen auf das Verhältnis zwischen den Ethnien als auf das Verhältnis zwischen den Geschlechtern. Bisweilen finden sich auch Gleichheitsvorstellungen neben Ungleichheitsvorstellungen

Den Ungleichheitsvorstellungen liegt ein diffuses Unbehagen an der Anwesenheit von Menschen fremder Kulturkreise in Deutschland zugrunde. Die 13–15jährigen äußern dieses in Bezug auf ihre eigene Wohnsituation, sei es in einem städtischen Wohnblock oder in einer dörflichen Struktur. Den drohenden Wandel des öffentlichen Klimas beschreiben sie so: Wegzug deutscher Familien und Geschäftsleute, anwachsende Isolation der verbleibenden Deutschen durch kulturelle Selbstsegregation der Ausländer, sprachliche Verständigungsprobleme, Veränderung des öffentlichen Straßenbildes, mehr lärmende Kinder, Befürchtungen von Anmache durch ausländische Jugendliche, Befürchtungen von Drogenhandel. Hinzu kommen die Berichterstattungen öffentlicher Meinungsträger (Zeitschriften, Fernsehen etc.).

Ich möchte für unsere Fragestellung festhalten, dass Jugendliche offenbar sehr sensibel für Veränderungen ihrer Wohnsituation sind, wenn auch diese dann überinterpretiert werden können. Die nicht gelingende Kommunikation zwischen Zugezogenen anderer Kulturkreise und einheimischen Jugendlichen (und sicher auch zwischen deren jeweiligen Eltern) scheint einem Umschlag in rechtsradikales Gedankengut vorauszugehen. Wo eine Verbindung zwischen Ungleichheitsvorstellungen und Gewalt erfolgt, liegen bei Jungen vornehmlich territoriale Konflikte mit ausländischen Jugendlichen vor. Die sozialen Abgrenzungsmerkmale werden dann entlang ethnischer Kriterien entwickelt, vermischt mit lokalen oder jugendkulturellen Kriterien (z.B. »die türkischen Rapper aus A-Stadt«). Bei richtungsgleich orientieren Mädchen scheint das Argument der räumlichen Bedrängung sekundär zu sein. Stattdessen überwiegen ökonomisch-materielle Argumente und die Befürchtung, belästigt zu werden.

Ausgangspunkt der Kritik[7] an Heitmeyers Ansatz ist die These, dass der mainstream schulbezogener Gewaltforschung einer zweifach verengten Fragestellung folgt: einem Defizit in der mangelnden Verbindung zur soziostrukturellen Entwicklung sowie der Gefahr einer Entlastungsforschung für die Institution Schule. Favorisiert werden stattdessen parallele Untersuchungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene.

7 *H. Günter Holtappels* u.a., Forschung über Gewalt an Schulen, Weinheim und München 1997, 45–62. Kritisch auch *K. Hurrelmann / N. Rixus / H. Schirp* u.a.: Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention, Weinheim 1999.

Falls man sich überhaupt der heiklen Frage nach Ausmaßen von Gewalt widmet, dann kann der Maßstab nicht die Gewalt in der Schule sein, sondern die gesamte Gewaltentwicklung im Jugendbereich.

2 Differenzierungen lernen – Beispiel einer Konstrukterhebung eines jugendlichen rechtsradikalen Wertesystem

Auf dem Hintergrund dieser Probleme soll im Folgenden ein methodisches Verfahren zur Exploration subjektiver Wertesysteme auf unsere Fragestellung angewendet werden. Es geschieht dies am Beispiel eines Interviews mit Franz[8], einem Mitglied der Wiking-Jugend. Meine Hoffnung ist, mit dem Versuch einer empirisch ansetzenden Ethik gezielte Interventionsmöglichkeiten für die kirchliche Arbeit zu finden. Aus einem solchen Interview kann die zugrunde liegende Logik individueller Konstrukte elaboriert werden. Damit wird ein forschungsmäßiger Zugang zu der Frage eröffnet, mit welchen Einstellungen und Werten Jugendliche sich und ihre Umwelt zu konstruieren versuchen.
Als relevante Elemente und Konstrukte zeigten sich bei Franz:

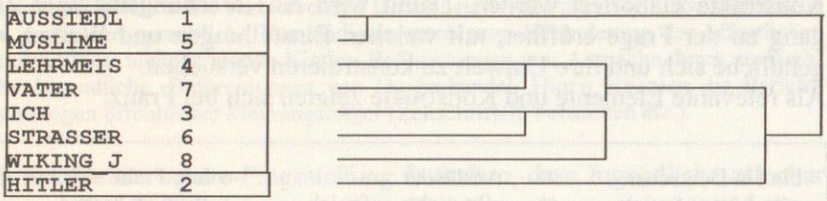
bin ein Deutscher	⇔	Ausländer	→ Ich, Franz
man hört auf mich	⇔	gibt nichts auf mich	→ Wiking-Jugend
passen nicht hierher	⇔	gehören zu uns	→ Aussiedler, Muslime
konsequent	⇔	inkonsequent	→ Vater
finden mich gut	⇔	finden mich nicht gut	→ Wiking-Jugend
kriegserfahren	⇔	kriegsunwissend	→ Lehrmeister
will nur Macht	⇔	trat für Arbeitslose ein	→ Adolf Hitler
ein echter Kerl	⇔	Waschlappen	→ Gregor Strasser[9]

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Auswertung dargestellt werden. Eine erste Analyse lässt schon deutlich werden, dass Franz die Gruppe der Aussiedler und Muslime ziemlich konträr zu den übrigen von ihm angeführten Personen bewertet. Eine formale Auswertung vermag die

8 Vgl. dazu *N. Ammermann,* Subjekt, Logik, Empirie, Frankfurt a.M. 1997, 67ff. Die Interviews wurden im Rahmen eines Rechtsextremismus-Projektes von Prof. Dr. Mokrosch, FB Ev. Theologie der Universität Osnabrück, durchgeführt (1992–1994).
9 Gregor Strasser wurde am 31. Mai 1892 wird als Sohn einer katholischen Beamtenfamilie in Geisenfeld (Oberbayern) geboren. Aus dem Ersten Weltkrieg als Oberleutnant heimgekehrt, organisiert er nach der Novemberrevolution einen völkischen Wehrverband, mit dem er schließlich zur Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) stößt. Gauleiter, Mitglied des Reichstages, »Reichsorganisationsleiter«. Seit 1930 stößt Strasser, der auf einen sozialrevolutionären Kurs drängt, wegen seines antikapitalistischen und russlandfreundlichen Programms auf den immer stärker werdenden Widerstand Hitlers. 1933 legt Strasser alle Parteiämter nieder und zieht sich aus der Politik zurück. Am 30. Juni 1934 wird er während des so genannten Röhm-Putsches in Berlin erschossen.

Zusammenhänge zwischen Personen und vorgenommenen Bewertungen genauer wiederzugeben. Die zweite Fragestellung ist die, ob diese Art der Exploration Rückschlüsse auf soziologische und psychologische Theorembildungen zulässt, die dann eine weitere empirische Forschung ermöglichen würden. Es wurde versucht, der Lösung beider Fragestellungen mit einer Clusteranalyse näherzukommen.
Die Clusteranalyse[10] des Interviews mit Franz ergab untenstehende Baumstruktur.

Es zeigen sich zunächst folgende Gruppenkonstellationen:
Cluster 1: Moslems und Aussiedler
Cluster 2: Strasser und Ich (Franz)
Cluster 3: Vater und Lehrmeister (im Hintergrund)
Cluster 4: Strasser, Ich (Franz), Wiking-Jugend – Lehrmeister, Vater
Cluster 5: Strasser, Ich (Franz), Lehrmeister, Vater, Wiking-Jugend, Hitler

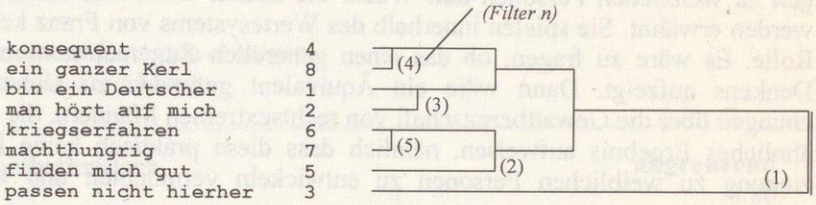


Im Einzelnen bedeutet das, dass Muslime und Aussiedler als völlig identisch angesehen werden; es wird zwischen ihnen in keiner Weise differenziert. Zugleich sind sie von den restlichen, für Franz relevanten Personen völlig unterschieden. Weiterhin werden Strasser und Ich (Franz) als einander sehr ähnlich gesehen, ebenso Vater und Lehrmeister. Franz sieht sich und Strasser auf der dritten Clusterebene ähnlich zu der Wiking-Jugend. Zwischen dieser und der Gruppe Vater-Lehrmeister wird jedoch differenziert, das Cluster Vater und Lehrmeister tritt gegenüber Franz, Strasser, Wiking-Jugend etwas in den Hintergrund. Franz empfindet also gegenüber Strasser und der Wiking-Jugend eine stärkere Nähe als gegenüber Vater und Lehrmeister, die wiederum den »Background« dieser Einschätzung bilden.
Von dieser Clusterbildung aus ist es weiterhin möglich, den Weg zurück zu konstruieren, über welchen Franz seine subjektiven Bewertungen gebildet hat. Es fällt auf:

10 Eine Clusteranalyse stellt eine Variablenmenge aufgrund impliziter Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten dar. Graphisch wird das oft als Dendrogramm (Baumdiagramm) veranschaulicht, wobei gilt, dass je kürzer der Weg zwischen zwei Variablen oder mehrerer Variablengruppe ist, umso größer ihre Ähnlichkeiten sind. Die Variablen können dann hierarchisch nach ihrer zunehmenden Unähnlichkeit gruppiert werden.

- Zwischen Muslimen und Immigranten wird nicht differenziert; sie bilden für Franz eine homogene Gruppe, unbeschadet ihrer kulturellen Unterschiede;
- Muslime und Aussiedler sind von den übrigen Elementen vollständig getrennt, werden als völlig unähnlich zu diesen gesehen. Es ist die Gestalt Hitlers, welche Muslime und Immigranten von den anderen Personen so krass trennt;
- Strasser und Franzens Ich werden als identisch betrachtet; Franz unterscheidet also nicht zwischen sich und Strasser;
- Strasser wird als Person in die unmittelbare Lebenswelt von Franz eingeordnet; er ist sozusagen Familienmitglied geworden.

In ebensolcher Weise wurden nun die Konstrukte einer Clusteranalyse unterworfen. Diese Konstrukte können mit Filtern verglichen werden, über welche Franz seine Wahrnehmungen gewissermaßen zu organisieren sucht. Im Einzelnen lässt sich ablesen:



Filter sind Konstrukte, die bestimmen, ob jemand »zu uns« gehört oder »nicht hierher« passt. In diesem Konstrukt spiegelt sich eine typische Wertung rechtsradikaler Wertesysteme wieder. Gehört jemand für Franz »zu uns«, passiert er Filter 1 und wird im Filter 2 danach beurteilt, ob er Franz für gut befindet oder ob nicht. Mit Filter 5 bildet diese Beurteilung ein Cluster, welches Personen weiterhin danach sortiert, ob diese kriegserfahren sind und ob diese nur Macht wollen oder für Arbeitslose sich einzusetzen bemüht sind. Filter 3 beurteilt dann, ob diese Personen auf Franz zu hören bereit sind und »ganze Deutsche« sind. Filter 4 beurteilt Personen, ob diese »ganze Kerle« und konsequent sind. Dabei geben Filter 4 und 5 die Bewertungen wieder, mittels derer Franz in seiner sozialen Gruppe zu differenzieren pflegt; Filter 2 und 3 geben übergeordnete Bewertungskategorien wieder, die sich auf die Selbstidentität von Franz beziehen; Filter 1 gibt die Bewertung wieder, mittels derer Franz sich von anderen Personen abzugrenzen versucht. Die Bewertung »passen nicht hierher – gehören zu uns« ist eine typische Bewertung rechtsextremer Ideologie, die auf Ausgrenzung bedacht ist.

Rückbezüge zu übergreifenden Faktoren können nunmehr so aufgezeigt werden:

- Die Konstrukte 7 und 8 können ein Indiz für sozialökonomische Faktoren sein. Arbeitslosigkeit ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt das erste volkswirtschaftliche Problem Deutschlands.
- Ein Indiz für einen psychologischen Faktor kann in der Identifikation von Franz mit der Gestalt Strassers gesehen werden. Deutlich wird

weiterhin, wie sehr die Wiking-Jugend für die Ich-Identität von Franz von Bedeutung ist.
- Die Konstrukte 5, 1, 2 können verstanden werden als Suche nach Anerkennung.
- Die Konstrukte 3 und 7 repräsentieren eine Vorstellung etwa folgender Art: »Moslems und Aussiedler gehören nicht zu uns und wollen nur Macht haben wie Hitler – Strasser machte sich für die Arbeitslosen stark und gehört zu uns.«

Auffällig sind des weiteren zwei Tatbestände: Einmal wird die Gestalt Hitlers verhältnismäßig kritisch betrachtet. In der Regel wird man geneigt sein, rechtsradikale Wertorientierungen als Wiederauflage des faschistischen Gedankengutes Hitlers zu verstehen. Innerhalb rechtsradikaler Gruppierungen wird aber in dieser Hinsicht sehr wohl differenziert. Offenbar wollen es manche Rechtsextremisten »noch besser als Hitler« machen. Zum anderen zeigt das Interview mit Franz keinerlei Beziehungen zu weiblichen Personen auf. Weder die Mutter noch eine Freundin werden erwähnt. Sie spielen innerhalb des Wertesystems von Franz keine Rolle. Es wäre zu fragen, ob das einen generellen Zug rechtsextremen Denkens aufzeigt. Dann wäre ein Äquivalent gefunden zu Untersuchungen über die Gewaltbereitschaft von rechtsextremen Männern, die ein ähnliches Ergebnis aufweisen, nämlich dass diese praktisch keine Beziehung zu weiblichen Personen zu entwickeln vermochten und vermögen.
Gefragt werden kann abschließend nach der Flexibilität des Konstruktsystems von Franz: ob es mehr offener oder geschlossener Natur ist. Als Maß gilt die Anzahl der Dimensionen, die nötig sind, um es angemessen zu interpretieren. Bei Franz erklären 2 Dimensionen mehr als 75% der gesamten Varianz des Konstruktsystems. Das kann als Indiz dafür gelten, dass das Bewertungssystem von Franz eher geschlossen, unflexibel ist. Damit ist keine Charakterisierung der Persönlichkeit von Franz gegeben. Die erklärte Varianz gibt lediglich ein Maß für die Rigidität oder Flexibilität der Wertvorstellungen, welche er in seinem Interview erkennen lässt. Die verhältnismäßige Rigidität entspricht freilich Beobachtungen des Verhaltens rechtsextremer Akteure, die nicht an der Diskussion, sondern an der gewalttätigen Durchsetzung ihrer Ideologien interessiert sind.

Die Dimensionen einer solchen Hauptkomponentenanalyse sind untenstehend graphisch abgebildet. Der Vorteil einer solchen Darstellung ist, dass nun präzise abgelesen werden kann, welche Beziehungen die genannten Elemente und Konstrukte zu der eigenen Selbstsicht aufweisen.
Generell umfassen die Quadranten einer solchen Analyse Elemente und Personen, von denen man sich strikt abzugrenzen sucht, mit denen man sich selbstkritisch vergleicht, die man für sich akzeptabel findet und die man schließlich idealisiert und denen man sich annähern möchte. Liegen Elemente und Konstrukte auf den Hauptachsen, so kommt ihnen ambivalente Bedeutung zu, da sie, geometrisch gesprochen,

ja in zwei Quadranten anzutreffen sind. Elemente und Konstrukte, die um den Nullpunkt (< 0.2) liegen, sind von ihrer Bedeutung her als indifferent einzustufen. Elemente und Konstrukte, die am Außenrand (> 0.8) anzutreffen sind, werden als hochbedeutsam eingestuft. Für Franz kann nun deutlich aufgezeigt werden, dass es die Muslime und Aussiedler sind, von denen er sich klar abgrenzt, die aber für sein Wertesystem zugleich hochbedeutsam sind. Es zeigt sich also, dass Franz einen großen Teil der »Faktorenladung« seines Bewertungssystems aus der Abgrenzung von dieser Randgruppe bezieht, er sie also paradoxerweise sehr nötig hat. Auf dem Gegenpol (der sich findet, wenn man von einem Konstrukt aus eine Linie durch den Mittelpunkt zieht und diese auf der anderen Seite entsprechend verlängert) findet sich das Element »bin ein Deutscher«. Dieses Element wie sämtliche anderen Elemente (außer Hitler) werden von Franz als zu akzeptierende Personen oder akzeptierende Bewertungen gesehen. Deutlich wird weiter, dass Hitler sehr wohl kritisch betrachtet wird. Das Konstrukt »machthungrig ⇔ tritt für Arbeitslose ein« liegt im Ambivalenz-Bereich zwischen selbstkritischer und abgrenzender Bezugnahme. Deutlich wird, dass Franz über diese Wertung drei Elemente, Hitler wie »Moslems« + »Aussiedler« kritisch bewertet. Von Bedeutung ist weiterhin, dass der idealisierende Quadrant keine Person aufweist (auch Strasser nicht, wie man vielleicht erwartet hätte). Idealisiert wird die Bewertung »ein ganzer Kerl ⇔ ein Schwächling«.

Hauptkomponenten-Analyse
Interview mit Franz

selbstkritisch			**abgrenzend**
	!		0.80
	!		0.70
Hitler	!		0.60
	!		0.50
	macht-hungrig		**Moslems+Aussiedl.**
	!		*passen nicht hierher*
	!		0.20
	!		0.10
!--!--!--!--!--!--!--!--!-	*kriegserfahren*	----!--!--!--!--!--!DIM 1	
LehrerWiking-Gruppe	!		–0.10
denken, ich bin okay			–0.20
Deutscher *hören auf mich*	!		–0.30
Vater	!		–0.40
	!		–0.50
ICH, Franz	!	*ein ganzer Kerl*	–0.60
Strasser	!		–0.70
konsequent			–0.80
	!		–0.90
akzeptierend			**idealisierend**

Die Hauptkomponentenanalyse verdeutlicht, dass bestimmte Personen und Bewertungen eine höhere Ladung aufweisen als andere. Was hier konstruktanalytisch ausgewertet und psychometrisch dargestellt ist, sind zum einen jene Personen und Bewertungen, über die ausschließende deduktive Ableitungen vorgenommen werden, und zum anderen jene, über die eher induktive Ableitungen vorgenommen werden. Es gilt die Faustregel:

entweder	– oder	Bedingungen	⇨ > |0.8|
eher so	– als so	Bedingungen	⇨ < |0.8| > |0.4|
sowohl	– als auch	Bedingungen	⇨ < |0.2|

Entsprechend lassen sich die deduktiven Ableitungsregeln von Franz bestimmen: Zu den »entweder – oder Bedingungen« zählen: entweder »man gehört zu uns oder man passt nicht hierher«, entweder »man ist konsequent oder inkonsequent«. Zu den eher so – als so Bedingungen zählen »man hat eher ein ganzer Kerl als ein Schwächling zu sein«, »man sollte eher auf mich hören und denken, ich bin okay, als nicht«, »man sollte eher für Arbeitslose sich einsetzen, als nur machthungrig zu sein«. Zu den sowohl – als auch Bedingungen zählt »man kann kriegserfahren als auch nicht kriegserfahren sein«. Damit kann das logische Ableitungssystem auf empirische Weise erhoben und dargestellt werden. Ausschließende Deduktionen verlaufen dabei in der Senkrechten und können nur von oben nach unten gelesen werden; verbindende Implikationen verlaufen in der Waagerechten und können nach beiden Seiten hin gelesen werden. In unserem Beispiel hat das deduktive Ableitungssystem dann folgendes Aussehen:

Entscheidung	Normen	Entscheidung	norm. Ladung
ja	gehören zu uns	nein	+1.0
⇩			⇨
ja	sind Deutsche	nein	–1.0
⇩			⇨
ja	sind konsequent	nein	–0.8
⇩			⇨
eher ein ganzer Kerl	⇔	eher ein Schwächling	–0.5
eher machthungrig	⇔	setzen sich eher für Arbeitslose ein	+0.4
man gibt etwas auf mich	⇔	man gibt eher nichts auf mich	–0.3
finden mich gut	⇔	finden mich nicht gut	–0.2
(ob kriegserfahren oder nicht, ist irrelevant)			–0.1

Der interne Entscheidungsweg von Franz lässt sich so empirisch fundiert rekonstruieren. Natürlich lässt sich diese Vorgehensweise auch auf Gruppenerhebungen übertragen. Ihr Vorteil in der individuellen Anwen-

dung besteht darin, dass Lehrende die Vorstellungen rechtsextremer Jugendlicher auf diese Weise genauer sehen lernen, dass sie, ohne eigene Positionen aufgeben zu müssen, ein differenzierteres Bild von diesen Jugendlichen entwickeln können.

3 Religionspädagogische Überlegungen

Damit soll das Beispiel abgeschlossen werden. Welche Fragen stellen sich nun für die Praktische Theologie, die solche empirischen Zugangswege zu berücksichtigen sucht und bei rechtsradikalen Jugendlichen intervenieren will? Zum einen muss sie sich fragen, an welchen Punkten der Prämissenbildung und der Konklusionen sie klärend eingreifen möchte; zum anderen geht es aber auch darum, dass sie die gewonnenen Ergebnisse selbstkritisch auf die eigene Disziplin anwendet. Auffällig war der Befund, dass das aus dem Interview versuchsweise abgeleitete Konstruktsystem Franzens sehr wohl in sich geschlossen, aber nicht rigide ist. Diese Analyse stärkt die Vermutung, dass rechtsradikale Konstrukt- und damit auch Wertsysteme in sich einfach, aber damit auch plausibel sind, was ihre gefährliche Durchsetzungskraft ausmacht. Einfache Wertesysteme können handlungseffizienter sein als komplexe Wertdifferenzierungen, die jede beabsichtigte Handlung als ethisch kompliziert erscheinen lassen.

Weiterhin ist uns nun aber auch eine Hilfe gegeben, um zu überlegen, ob und wie am Beispiel Franz konkret christliche Werterziehung helfen könnte. Aufschlussreich sind die Clusteranalysen. So ließe sich

- im seelsorgerlichen Diskurs mit Franz besprechen, wie er sich eigentlich von der Mutter bewertet und gesehen fühlt und ob es alternative Gruppenkonstellationen gibt, die ihm Anerkennung bringen könnten;
- im politischen Diskurs konstruktdifferenzierend erörtern, ob bestimmte Anliegen Strassers (entlang Konstrukt 7: Behebung der Arbeitslosigkeit) heutzutage politisch nicht besser durchzusetzen wären, ohne rechtsradikalen Impetus;
- im pädagogischen Diskurs (entlang Konstrukt 5) überlegen, ob nicht eine Konfrontation von Franz mit Aussiedlern/Muslimen/Ausländern möglich wäre, die zugleich in den Augen von Franz auch »echte Kerle« sein könnten (von Dschingis Khan bis zur Gestalt Jesu).

Unter Einbezug der angeführten Langzeitstudie ließen sich die Aufgaben religionspädagogischen Arbeitens mit einem gesamtschulischen Bemühen verbinden. So bieten sich folgende Vorgehensweisen an:

- Da Mädchen sich als schutzbedürftig einstufen, könnten Schulen im Bereich Sport Selbstverteidigungskurse für Mädchen durchführen. Ihr Selbstbewusstsein würde sich adäquat ändern. Entsprechende Unterrichtseinheiten zum Selbstbild von Frau und Mann wären in anderen Unterrichtsfächern durchzuführen.
- Schule hat kommunikative Räume zu schaffen, in denen sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Herkunft zu verstehen lernen.

Diese wären zwischen Jungen und Jungen und zwischen Mädchen und Mädchen jeweils getrennt einzurichten, um die jeweiligen eigenen Themenkreise adäquat formulieren zu können. – Eingeladen werden kann dann auch zu den gottesdienstlichen Veranstaltungen und den Andachtsformen der Jugendlichen und ihrer Familien (Besuche der Moschee, der Kirche etc.).

Die selbstkritische Anwendung der gewonnenen Ergebnisse auf die Praktische Theologie bewegt sich dann vorwiegend in der Frage des empirischen Zugangs zu den Lebenskonstrukten anderer Menschen. Zu sehr bewegen wir uns als praktische Theologen immer noch in einem normativen Denken. Empirische Zugänge sind relativ rar und hauptsächlich im Bereich der Religionspädagogik anzutreffen. Das kommt nicht von ungefähr. Die Arbeit mit Kindern lässt uns an die Grenzen unserer herkömmlichen Vermittlungsarbeit gelangen. Aber auch Jugendliche zeigen uns Erwachsenen oft genug die Grenzen unserer Erkenntnis und unserer Annahmen und Vermutungen. Praktische Theologie muss sich verstärkt qualitativ-empirische Zugangswege zu den Menschen erarbeiten lernen, mit denen sie zu tun hat.

4 Zur Frage nach der Gewalt und dem Bösen

In diesem Kontext zeigen sich die Gewalt und das Böse als Folgen struktureller Begebenheiten und nicht als ontische Seinsmächtigkeiten[11]. Die Studien lassen sehr gut erkennen, wie sich Jugendliche rechtsextremistisches Gedankengut als Folgerung aus Veränderungen von Wohn- und Lebenssituationen in ihrem unmittelbaren und mittelbaren Umfeld aneignen. Rechtsradikales Gedankengut wirkt nicht an sich, sondern fußt auf solchen Veränderungen und stellt das Fazit Jugendlicher aus solchen Veränderungen dar. Die beste Möglichkeit, solchen Entwicklungen zu wehren, bleibt die Etablierung eines öffentlichen demokratischen Gemeinwesens. Es gibt reichhaltige Erfahrungen in den alten wie neuen Bundesländern, dass die Schaffung öffentlicher kommunikativer Strukturen Fremdenfeindlichkeit und rechtsradikalen Ideen vorbeugt[12]. Schule und Kirche können hierzu ihre spezifischen Beiträge leisten.

Dr. *Norbert Ammermann* ist apl. Professor am Institut für ev. Theologie an der Universität Osnabrück.

11 Ideologische Eigenheiten sind ausführlich dargestellt bei *F.W. Haack,* Wotans Wiederkehr, München 1981.
12 Vgl. dazu *Kalb/Sitte/Petry* (Anm. 2).

2.4

Helga Kuhlmann

Hat das Böse k-ein Geschlecht?

Zur theologischen Verhältnisbestimmung von Gender und dem Bösen

1 Existiert das/die/der Böse?

»Böses« wird in einem antagonistischen Verhältnis zu einem Nicht-Bösen, zu einem Guten gedacht. Was im Einzelnen als böse und was als gut betrachtet wird, variiert kulturell und historisch. Somit ist das Böse als Böses nicht empirisch, anhand sinnlicher Daten aufweisbar. Vielmehr setzt die Bezeichnung von Geschehen, Ereignissen und Handlungen als »böse« eine Beurteilung voraus, dass etwas böse und nicht gut ist. Dass etwas als böse beurteilt wird, impliziert noch nicht, dass es ein Böses als eigenständige Größe gibt.

Häufig wird das Böse moralisch verstanden. Dann wird es eng assoziiert mit Unrecht im Gegensatz zum Recht, mit Ungerechtigkeit im Gegensatz zur Gerechtigkeit, mit Schädigung fremden und eigenen Lebens im Gegensatz zu dessen Förderung, mit Lieblosigkeit und Unbarmherzigkeit im Gegensatz zu Liebe und Barmherzigkeit oder mit Lüge im Gegensatz zur Wahrheit. Über diese moralischen Dimensionen des Bösen hinaus stellt sich die Frage, ob es ein absolut Böses gibt und ob in ontologischer Weise vom Bösen zu denken ist.

Obwohl sich das Böse nicht eindeutig und universal für alle identisch bestimmen und eingrenzen lässt, werden in allen Kulturen und Religionen, in der Kunst und in der Philosophie aller Zeiten Erfahrungen reflektiert, die Menschen mit dem Bösen oder mit bösen Menschen machen, Erfahrungen, die Menschen in Angst und Schrecken versetzen, die Leben vernichten und bedrohen, die Unglück und Not bewirken. Die so verstandene »Wirklichkeit« des Bösen bzw. der Bösen wird erschreckend, überwältigend und häufig im Selbstgefühl der Ohnmacht erfahren. Das Böse wird erlitten. Leidende beklagen die Gewalt, die Unvorhersehbarkeit und die Irrationalität, mit denen das Böse über sie hereinfällt.

In der späten Moderne wird als Ursache des Bösen nur noch selten eine metaphysische Macht angenommen, die gegen eine gute Macht oder Gottheit kämpft. Die Kulturgeschichte demgegenüber kennt eine Menge von Gestalten des und der Bösen auch im ontologischen Sinn. Nur sofern das Böse als eine personale Größe symbolisiert wird, ist ihm auch ein Geschlecht zugeordnet. Nimmt ein Geschlecht in der Symbolisierung des Bösen einen Vorrang ein? Neben der Hexe steht der Teufel, neben Eva Adam, neben der Verführerin der Tyrann, neben der bösen Fee der böse Kobold. Dämonen sowie böse Engel können weiblich oder männlich sein.

Die Farbsymbolik westlicher Gesellschaften ist da eindeutiger, Dunkles wird dem Bösen und Helles dem Guten zugeordnet. Offensichtlich lassen sich in personalen Symbolisierungen des Bösen zwar wenige Gemeinsamkeiten feststellen, nicht aber die Priorität einer Geschlechtszugehörigkeit.

Gegenwärtig begegnen personale Verkörperungen des Bösen alltäglich in Krimis, in Science Fiction-Romanen und -Filmen sowie in Filmen, die mythische Figuren inszenieren. Manche Zeitgenossinnen und Zeitgenossen sehen sich in den Dienst des Bösen gestellt, in den Dienst eines in der Regel männlich gedachten Satans. Sie erfahren die Präsenz des Satans wie die einer Gottheit. Zu Satan wird gebetet, sein Dienst vollzieht sich in der Einhaltung strenger Rituale, er erteilt Aufträge. Obwohl sich nur Minderheiten selbst als Satanisten verstehen, halten es nicht wenige junge Menschen in unserer Gesellschaft für möglich, dass es diesen Satan geben könnte und dass er das Leben von Menschen bestimmt.[1]
Auf nochmals andere Weise wird das Böse in einzelnen Menschen der Realgeschichte wahrgenommen, die als böse betrachtet werden. Hitler, Eichmann, Stalin, Saddam Hussein, der südafrikanische Expräsident Botha, der Exstaatschef Zaires, Mobutu, der Erfurter Gymnasiast und Attentäter Robert Steinhäuser, Usama Bin Laden und Muhammad Atta, einer der Piloten des Flugzeugs, die in das World Trade Center flogen, werden mit dem Bösen identifiziert. Diese Bösen der Weltgeschichte sind männlich. Der ehemalige US-Präsident Ronald Reagan nannte die Sowjetunion das »Reich des Bösen«, der amtierende Präsident Bush erklärte Afghanistan, Nordkorea und Irak zur »Achse des Bösen«.

Die Erfahrung des Bösen ist somit allgemein, sei sie in fiktionalen personalisierten Gestalten des Bösen repräsentiert, in realen Menschen, die als böse betrachtet werden, weil sie böse Absichten hegen und böse handeln, oder in der Erfahrung der zerstörerischen Gewalt des Bösen, die Menschen weiterhin machen, auch wenn sie in ihren Erklärungen und Deutungen das Böse und Dämonische nicht mehr Kräften zuschreiben, die von außen auf Menschen einwirken. Dies Böse potenziert sich in Strukturen des Bösen und kann, so hoffen einige, durch Gewalt eingegrenzt werden.

2 Hat das Böse ein Geschlecht?

Manchen mag die Frage absurd erscheinen. Wieso sollte das Böse ein Geschlecht haben? Sie gehen davon aus, dass das Böse als eigene Größe nicht existiert und demzufolge kein Geschlecht hat. Es gibt Menschen, die Böses tun. Sie können weiblich oder männlich sein, damit aber geben sie dem Bösen kein Geschlecht. Das Böse erscheint ihnen als Mythologisierung menschlicher Taten und Untaten, die dazu dient, von der Verantwortung für das Böse abzulenken. Andere mögen eine klare negative Antwort auf die Frage geben. Das Böse habe kein Geschlecht, sondern äußere sich als transpersonale und damit auch als transgeschlechtliche

1 Einen guten Überblick gibt *Hans-Jürgen Ruppert,* Satanismus. Zwischen Religion und Kriminalität, EZW-Texte 140, Berlin 1998.

Macht. Eine dritte Position identifiziert zwar die Täter des Bösen als männlich, denkt aber über ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht weiter nach.

So sieht beispielsweise der Literatur- und Kulturwissenschaftler René Girard, der explizit Gewalt mit dem Bösen identifiziert, in allen Religionen und Mythologien Versuche, den menschheitlichen Fluch und die Logik der Gewalt zu begrenzen und zu steuern. In seinen Theorien knüpft er in Aufnahme Freudscher Gedanken zwar an Mythen an, in denen die Geschlechterdifferenz deutlich determiniert ist. Das Geschlecht der Gewalttätigen, des (in seinen Augen notwendigen) Opfers der Gewalt sowie des Erlösers aus der Gewaltlogik, den er in Jesus Christus erkennt, sind männlich. Das Motiv für den kollektiven Mord des Opfers stellt der Kampf männlicher Söhne um die Gunst des Vaters oder um die Zuneigung der Mutter dar. Die Frage nach dem Geschlecht der Subjekte der Gewalt bleibt in Girards Theorieentwurf unreflektiert.

Einige Vertreterinnen feministischer Theorien erklären demgegenüber das Patriarchat, die männliche Herrschaft über das andere Geschlecht, zur Ursache des Bösen. Männer üben Gewalt über andere aus, sie führen Krieg und unterwerfen einzelne und Völker. Als alternative matriarchale Herrschaftsform stellen sich manche das Ideal eines gemeinsamen Lebens aller oder zumindest aller Frauen vor, in der es keine Dominanz und keine Unterwerfung anderer gibt. Jede Person darf so leben, wie sie möchte. Wenn in dieser Konzeption Konflikte überhaupt reflektiert werden, wird angenommen, ihre Lösung sei ohne Gewalt möglich.[2] Gut und böse werden auch hier klar den Geschlechtern zugeordnet.
Die westliche christlich geprägte Kulturgeschichte identifiziert zwei Figuren in besonderer Weise mit dem Bösen: die weibliche Hexe und den männlichen Satan. Symbolisch gelten somit Männlichkeit *und* Weiblichkeit als Geschlecht des Bösen.
Die knappe Skizze zeigt, dass sich auf die Frage nach dem Geschlecht des Bösen unterschiedlichste Antworten finden, die dezidierte Verneinung ebenso wie Bejahungen, die das Böse mit jeweils einem Geschlecht in zumindest symbolischer Gestalt identifizieren.

3 Zum Geschlecht des Bösen in der biblischen Tradition

Alle biblischen Schriften rechnen mit der Wirklichkeit von Bösem, das als gottfeindlich beurteilt wird und in der christlichen Dogmengeschichte häufig mit dem Begriff der »Sünde« benannt wird. Zum dogmatischen Bösen gehören aber nicht nur menschlich verschuldete moralische »Sünden«, sondern auch »Übel«, unter denen Menschen leiden wie Krankheiten, Alter und Tod.

2 Solche Matriarchatsideen erscheinen als simplifizierende Utopien, die keine Aussicht auf Realisierung haben. Auch historisch konnten sie bisher nicht nachgewiesen werden und waren auch in Gesellschaftsformationen nicht gegeben, in denen die Erbfolge über die Mutter reguliert wurde. Sie können die Phantasie aber produktiv anregen, Modelle alternativer Herrschaft zu erfinden und partiell zu erproben.

Die ersten elf Kapitel der Bibel enthalten eindrucksvolle Reflexionen der schuldhaften Verstrickung von Menschen in Bosheit. Sie beherrscht und verdirbt ihre Herzen und ruft Mord, Gewalt, Zerstörung, Selbstzerstörung und Gottesferne hervor. Obwohl keine personifizierte Macht des Bösen benannt wird, wird deutlich, dass sich die bösen Handlungen in der menschlichen Kommunikation steigern. Von sich aus ohne externe Hilfe, – komme sie von gerechten Menschen, die im Sinn Gottes leben, oder von Gott selbst –, scheinen Menschen unfähig zu sein, die Strukturen des Bösen zu unterbrechen und »Teufelskreise« des Bösen zu verlassen.

Die sogenannte Sündenfallgeschichte sowie die Geschichten vom Brudermord und von der Sintflut lassen die Frage nach einer erklärbaren Ursache des Bösen letztlich offen. Dass Eva und Adam von den Früchten des Baumes des Lebens essen und damit die einzige Grenze missachten, die Gott ihnen im Garten Eden gesetzt hatte, veranlasst Gott, die Menschen zu einem Ortswechsel zu zwingen. Der Paradieserzählung zufolge verhindert Gott an dem Ort, an dem er die Menschen zunächst lokalisiert und dessen Bebauung und Bewahrung er den Menschen anvertraut und aufgetragen hatte, eine Geschichte des Bösen. Nach der Vertreibung bewacht sein Engel den Garten ohne Böses. Die Geschichte des Bösen in der Menschheitsgeschichte, die mit der Geburt Kains und Abels beginnt, spielt anschließend außerhalb des Paradieses.

Auf den ersten Blick wird das Böse in diesen Eröffnungsgeschichten der Bibel nicht personifiziert und hat kein Geschlecht. Auf den zweiten Blick können die Schlange und Eva als Subjekte der Sünde wahrgenommen werden. Die Schlange fordert Eva auf, die Weisung Gottes zu brechen. Ist sie böse? Im Unterschied zur modernen westlichen Symbolik gilt sie im alten Israel als männlich. Oder ist Eva die Böse?
Nach Gen 3 isst Eva nach einer Diskussion mit der Schlange als erste von der Frucht des verbotenen Baumes und gibt Adam davon, der, ohne zu zögern, ebenfalls isst. Beide werden bestraft, die Frau jedoch ungleich härter, denn ihr gilt nicht nur, dass sie wie Adam, der mit Mühe auf dem Acker arbeiten soll, mit Mühe und Schmerzen ihre Kinder bekommen soll, sondern dass er ihr Herr sein soll. Diese Geschlechterhierarchie bestätigen neutestamentliche Texte, in denen u.a. über den Ursprung des Bösen nachgedacht wird, als Ausdruck der Folge des Sündenfalls, prominent Paulus im Brief an die Gemeinde in Korinth (1. Kor 11). Wenn diese Strafe der Verantwortung für das Böse entspricht, indiziert die Strafe die größere Sündhaftigkeit Evas. In Spannung dazu stellt Paulus allerdings in seinem Brief an die Gemeinde in Rom Adam als den dar, der das Böse und den Tod in die Welt gebracht habe, im Unterschied zu Christus, der die Macht des Bösen gebrochen habe und in dem allen ewiges Leben verheißen sei.

Die hellenistisch geprägte frühe Kirche des zweiten Jahrhunderts sowie jüdische Schriften aus den ersten vor- und nachchristlichen Jahrhunderten hingegen gehen explizit davon aus, dass Eva die Sünde in die Welt gebracht habe. Biblisch dokumentiert dies der 1. Timotheusbrief; demzufolge wurde nicht Adam verführt,

sondern nur Eva. Sie, die Frau, erlag der Verführung. Sie kann aber gerettet werden durch Kindergebären und durch ein besonnenes Leben (1. Tim, 2, 14). Diese Version der Geschlechterdifferenz dokumentiert einen ausgeprägten Androzentrismus. Sobald Eva als Urheberin der Sünde gilt, wird sie als »andere« des Menschen (adam), als Frau wahrgenommen. Fungiert demgegenüber Adam als Urheber und Beginn der Sünde, kommt ihm Universalität zu, während seine Männlichkeit irrelevant bleibt. Adam repräsentiert die Menschheit gegenüber dem gottmenschlichen Christus, während Eva nur für die Frauen steht.

Neben diesen Reflexionen über den Ursprung des Bösen in der Menschheitsgeschichte kennen weisheitliche und apokalyptische Texte des Alten und des Neuen Testaments sowie die synoptischen Evangelien die männlich symbolisierte Figur des Satans, der nicht der Menschheit angehört und in mehreren Texten als gefallener Engel oder als einer der Söhne Gottes eingeführt wird. Ihm wird die Fähigkeit zuerkannt, Menschen unabhängig vom Geschlecht zu verführen, am Ende der Zeit kämpft er gegen Gott und gegen Christus. Obwohl hier eine männliche Figur das Böse repräsentiert, wirft sie keinen ontologischen Schatten des Bösen auf das männliche Geschlecht. In den biblischen Texten werden alle göttlichen Figuren einschließlich der Engel männlich gedacht, während innerhalb der Anthropologie Frauen und weiblich Symbolisiertes nicht in allen, aber in zahlreichen Texten eher im Bereich der Sünde und des Bösen angesiedelt sind als Männer und männlich Symbolisiertes.
Keineswegs kann somit bei der Frage nach der Geschlechtlichkeit des Bösen in der biblischen Tradition ein Patt zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Selbst wenn berücksichtigt wird, dass viele biblische Texte auch Adam und einzelne Männer als Täter des Bösen äußerst kritisch wahrnehmen, stimmen die neutestamentlichen Texte in zwei gravierenden Überzeugungen überein: In geschlechtsdifferenten Ordnungen, die aufgrund der Sünde notwendig sind, sind Frauen den Männern und ist weiblich Symbolisiertes dem männlich Symbolisierten untergeordnet. Mindestens so relevant ist, dass Männlichkeit in der Symbolisierung des Göttlichen wie des nichtmenschlichen Widergöttlichen auch in den biblischen Texten deutlich bevorzugt wird.[3]
Die Ordnungen zwischen den Geschlechtern sind in alt- und neutestamentlichen Texten wie in vielen Texten der Antike klar hierarchisch zuungunsten des weiblichen Geschlechts strukturiert. In diesem Punkt sind sich Paulus und die Pastoralbriefe einig, sie teilen ihre Sicht mit vielen, die weder jüdisch noch christlich glauben. Das göttliche Wort aus der Vertreibungsgeschichte »er aber soll dein Herr sein« *beschreibt* und *normiert* die Realität über die Kultur- und Religionsgrenzen hinweg.

3 Dass die Symbolisierung des Göttlichen das weibliche Geschlecht ausschließt, ist eine These der Psychoanalytikerin Luce Irigaray in ihrer Theorie des Göttlichen; dies analysiert im Gegenüber mit Karl Barth überzeugend *Susanne Hennecke,* Der vergessene Schleier. Ein theologisches Gespräch zwischen Luce Irigaray und Karl Barth, Gütersloh 2001.

Trotz einiger Gegentendenzen festigt die Alte Kirche den biblischen Traditionszusammenhang, der Frauen mit dem Bösen stärker identifiziert als Männer und Männer bzw. Männlichkeit mit Gott bzw. Göttlichkeit. In gnostischen Texten gelten der Leib und vorrangig die Sexualität als Quelle und Ursprung des Bösen. Erstrebt wird eine Vergeistigung, die zugleich eine Vermännlichung bedeutet.

Aus der reichhaltigen Wirkungsgeschichte sollen hier nur noch zwei Akzente hervorgehoben werden. Tertullian präsentiert einen Text, der mit einem suggestiven Denk- und Gefühlsmuster Frauen und Männer beeinflussen soll. Darin wird der theologische Androzentrismus intensiviert und die Schuld an der Sünde und am Tod des Gottessohnes eindeutig dem weiblichen Geschlecht und jeder Frau zugewiesen. Jede Frau als Nachfolgerin Evas hat an ihrer Schuld anteil und fungiert als »Tor zur Hölle«. Tertullian fragt jede Frau: »Weißt du nicht, dass du eine Eva bist? Du bist es, die dem Teufel Eingang verschafft hat, du hast das Siegel jenes Baumes gebrochen, du hast zuerst das göttliche Gesetz im Stich gelassen, du bist es auch, die denjenigen betört hat, dem der Teufel nicht zu nahen vermochte. So leicht hast du den Mann, das Ebenbild Gottes, zu Boden geworfen. Wegen deiner Schuld, d.h. um des Todes willen, musste auch der Sohn Gottes sterben.«[4]

In seiner Summa Theologica begründet Thomas von Aquin den Umstand, dass Eva zwar sündigen, nicht aber die Erbsünde in der Menschheit verwurzeln konnte damit, dass nur der männliche Samen stark genug sei, die Sünde fortzupflanzen. Er greift dabei auf das antike biologisch-medizinische Modell der Geschlechter von der Frau als schwächerem Mann-Menschen sowie auf die augustinische Theologie der Fortpflanzung der Sünde durch die sexuelle Begierde bei der Zeugung zurück. Wie bereits in Augustins Genesiskommentar wird der Frau, anders als bei Tertullian[5], nicht die Verantwortung für die Sünde in der Welt zugeschrieben, jedoch ausschließlich aus dem Grund nicht, weil sie dazu geistig und körperlich zu schwach sei. Auch in dieser Perspektive wird sie doppelt negativ beurteilt. Obwohl sie als erste sündigt, kann sie aufgrund ihrer Schwäche die Sünde nicht selbstständig weitergeben.[6]

4 Vgl. zur Wirkungsgeschichte von Gen 3 *Elisabeth Gössmann,* Eva – Gottes Meisterwerk, Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung, Band 2, Neuauflage München 2000; *Helen Schüngel Straumann,* Die Frau am Anfang. Eva und die Folgen, Freiburg/Basel/Wien 1989.

5 Elisabeth Gössmann weist darauf hin, dass Tertullians Argumentation im Hexenhammer gesteigert wird: »Und gepriesen sei der Höchste, der das männliche Geschlecht vor solcher Schändlichkeit bis heute wohl so bewahrte: da er in demselben für uns geboren worden und leiden wollte, hat er es deshalb auch so bevorzugt.« *Jakob Sprenger / Heinrich Institoris,* Der Hexenhammer, Übersetzung von J.W.R. Schmidt, 6. Auflage, München 1987, 107f.; *Gössmann* 2000, 24.

6 *Thomas von Aquin,* Summa Theologica deutsch, Sittenlehre, Band 6, 271f., vor allem Quaestio 81,5: »Wenn Eva allein gesündigt hätte, so würden die Nachkommen

Vom späten Mittelalter bis in die Neuzeit werden vorwiegend Frauen als Hexen dämonisiert. In der Zeit nach den Hexenverfolgungen und nach der Aufklärung erfährt die Dämonisierung des Weiblichen einen neuen Höhepunkt. Zwischen 1850 und 1950 setzt sich das Modell des differenten Geschlechtscharakters als *der* wesentlichen anthropologischen Differenz so überzeugend durch, dass es selbst von Frauenrechtlerinnen geteilt wird. Die Frau als Gestalt des Bösen und als Verführerin, die ihre sexuellen Reize einsetzt, denen Männer nicht widerstehen können, begegnet in der Literatur, in Filmen, aber auch in der Wissenschaft, insbesondere in der Psychologie und in der Politik. Die Dämonisierung des Weiblichen fungiert als ein wesentliches Element der nationalsozialistischen Propaganda.[7]

4 Tödliche Folgen der Dämonisierung von Irdischem

Die Religionskritik innerhalb und außerhalb des Christentums hat aufgedeckt, dass die theologische Rede vom Bösen in allen Zeiten der christlichen Geschichte auch als Legitimation dafür missbraucht wurde, Störendes und Unbequemes, als fremd und als »anders« Wahrgenommenes auszugrenzen oder sogar auszulöschen. Jüdische Menschen, Fremde, Frauen, gleichgeschlechtlich Liebende, behinderte und kranke Menschen, ebenso Sinnlichkeit, Lust, Ekstase und Lebensfreude galten als böse und wurden deshalb zu Opfern eines theologischen Missbrauchs des Bösen. Die Identifizierung einzelner Menschen, eines Geschlechts, bestimmter menschlicher Gruppen und Religionen sowie von Eigenschaften und Eigenarten menschlicher Personalität mit dem Bösen öffnet legitimatorisch das Tor zur gewalttätigen Elimination des als Böse Verurteilten. Auch Künste, besonders der Tanz, wurden als böse verdammt.

Eine zentrale Konsequenz aus der problematischen Geschichte der Identifizierungen einzelner Menschen oder menschlicher Kollektive sowie von Eigenschaften und Anteilen menschlicher Personalität mit dem Bösen ist daher darin zu sehen, jegliche Identifikationen des Bösen mit der Anderen, mit den Anderen und mit dem Anderen in der eigenen Person zu vermeiden und sie zu kritisieren.

Damit hat sich die Suche nach einer angemessenen Rede vom Bösen noch nicht erledigt. Wie könnte sie aussehen? Liegt die Konsequenz die-

keine Erbsünde haben.« Dem korrespondiert, dass Thomas der Frau lediglich eine Gottesbildlichkeit zweiten Ranges zugesteht.

7 Zahlreiche Belege dafür bietet beispielsweise die Studie von *Bram Dijkstra,* Das Böse ist eine Frau. Männliche Gewaltphantasien und die Angst vor der weiblichen Sexualität (Orig.: Evil Sisters. The Threat of Female Sexuality and the Culd of Manhood, New York 1996, übersetzt von Susanne Klockmann), Reinbek 1999.

ser Lehre in einer Vermeidung der Rede vom Bösen und in einer prinzipiellen Kritik an Dualisierungen?

Einige feministische, ästhetisierende und postmoderne Ansätze weisen in diese Richtung. Sie überzeugen mich darin nicht, dass sie sich jeglicher ethischer Überlegungen letztlich enthalten, die über das Individuum hinauszielen.[8] Ethik sowie ihre Voraussetzung, die Wahrnehmung, sind auf Wertungen und Beurteilungen angewiesen, nicht ausschließlich auf duale Wertungen, aber auf jeden Fall *auch* auf duale Wertungen, elementar auf das Urteil darüber, was in einer historischen Situation als *bessere* bzw. als *schlechtere* Alternative für möglichst viele gelten kann. Denn zu jeder Zeit und in jeder Situation wird gehandelt oder unterlassen. Menschen gestalten immer ihre Geschichte mit, auch dann, wenn sie etwas unterlassen oder es geschehen lassen. Unabhängig davon, ob ein Unterlassen oder ein Handeln subjektiv auf eine Enthaltung von der Verantwortung für das Urteil über ein Besser und ein Schlechter zurückgeführt wird, lassen sich für die Folgen dieses Unterlassens bzw. Handelns doch Verantwortliche erkennen. Bei der Frage nach ihren Zielen ist die Ethik darauf angewiesen, die Werte und Güter zu benennen, auf die hin Handeln und Unterlassen ausgerichtet werden. Die unterschiedlichen Güter sind einzeln zu entfalten, Normen, Pflichten und Tugenden sind ihnen zuzuordnen. Hier sind Abstufungen sinnvoll, aber auch erforderlich.

Die Kritik an den Dualismen regt an, statt der dualistischen Denkfiguren auch drei- oder viergliedrige Bewertungsschemata auszuprobieren. Viele Situationen und Konflikte verlangen weit komplexere als duale Bewertungen, um das Leben und Handeln an ihnen ausrichten zu können.

5 Erlösung vom Bösen?

Während in der Philosophie der Sinn der Rede vom absoluten Bösen umstritten ist, gehen Religionen von einem ontologischen Bösen aus. In

8 Vgl. z.B. Zygmunt Baumann in seiner postmodernen Ethik: »Weil *jeder* von uns unersetzlich ist, können unsere Handlungen unter keinen Umständen als egoistisch oder altruistisch klassifiziert werden. Das Gute kann nur in seiner Gegensätzlichkeit zum Bösen gesehen werden – aber wie kann man innerhalb einer Art von Gesellschaft verbleiben, in der (in krasser Opposition zur wirklichen Gesellschaft?) *keiner* ersetzbar ist, in der das, was für den einen gut, für den anderen vielleicht schlecht ist? (168) … Die Kunst der Moral kann nur darin bestehen, mit der Ambivalenz zu leben – und die Verantwortung für dieses Leben und seine Folgen zu übernehmen (272).« *Ders.,* Postmoderne Ethik, Hamburg 1995, aber auch *Judith Butler,* Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M. 1991; kritisch zu strukturalistischen Theorien und insbesondere zu Julia Kristeva *Nancy Fraser,* Strukturalistik oder Pragmatik? Über Diskurstheorie und feministischer Politik, in: *dies.,* Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriff des postindustriellen Sozialstaats, Frankfurt a.M. 2001, 221–248. Es geht mir keineswegs darum, die Notwendigkeit einer Selbstkritik der Moral zu bezweifeln, sondern darum, dass sie begleitet werden muss von dem harten Geschäft des Nachdenkens über gut und böse für möglichst alle und um die Plausibilisierung der jeweils gefundenen Antworten.

der Tradition Kants, der ein absolut Böses annimmt, argumentiert Hannah Arendt: »Gegen eine ontologische Betrachtung von Gut und Böse spricht, dass Gut und Böse eigentlich immer nur zwischen Menschen auftauchen kann, also wesentlich immer Recht und Unrecht ist. Gegen dies und für ein ontologisches Deuten von Gut und Böse spricht, dass das radikal Böse mit Recht und Unrecht nichts mehr zu tun hat, nicht mehr zwischen Menschen auftaucht oder aufzutauchen braucht, überhaupt mit anthropologischen Kategorien – und alle ›moralischen‹ Kategorien sind anthropologische Kategorien – nicht mehr zu fassen ist.«[9]
Die jüdische und die christliche Religion kennen neben der moralischen und als Schuld zuzurechnenden vorsätzlichen Sünde in Gedanken und Handlungen eine Verstrickung in die Sünde gegen die eigenen Absichten. Darüber hinaus nehmen sie lebensfeindliche Strukturen des Bösen wahr, in denen sich das Böse ohne Planungen und Absichten potenziert und steigert, in die Menschen hineingeboren werden und denen sie sich auch bei bestem Willen nicht entziehen können. Dies bereits biblisch reflektierte strukturelle Böse, das in mehreren neueren Theologien an die Stelle des Missverständnisses sexualisierter Erbsünde getreten ist, wird gegenwärtig vor allem in der Vernichtung ökologischer Ressourcen, weltweiten ökonomischen Ungerechtigkeiten, zahlreichen Kriegen und in den Strukturen täglicher Gewalt erfahren. Schließlich betrachtet die christliche Religion auch unverschuldete Übel, zu denen auch Krankheit und Tod gehören, als Ausdruck der Wirklichkeit des Bösen, unter dem Menschen leiden.
Auch dann, wenn Irdisches nicht mehr mit den Absoluta des Guten und des Bösen identifiziert wird, ist aus christlicher Perspektive die Rede vom Bösen noch sinnvoll und notwendig. Allerdings wird die Auseinandersetzung mit diesem Bösen letztlich Gott überlassen. Eine christliche Perspektive darf die Erfahrungen der Wirklichkeit des Bösen nicht verdrängen und muss Strukturen des Bösen benennen. Identifizierungen von irdischen Größen mit dem Bösen ebenso wenig wie mit Gott muss sie sich verweigern, auch außerhalb ihrer eigenen Grenzen. Zugleich hofft sie auf die Erfüllung der Bitte, in dessen »wir« sie alle einschließt: »… erlöse uns von dem Bösen.« Sie hofft auf den Gott, der sich durch die Zusage der Gottesbildlichkeit explizit in beiden Geschlechtern symbolisieren lässt und somit nicht nur eine androzentrische Fassung der menschlichen Geschlechterdifferenz, sondern eschatologisch auch das Böse als Ausdruck des mächtigen Widerspruchs seiner Liebe überwindet.

Helga Kuhlmann, Dr. theol. ist Professorin für Ev. Theologie / Systematische Theologie an der Universität Paderborn.

9 *Hannah Arendt,* Denktagebuch 1950–1973, Band 1, hg. von Ursula Ludz / Ingeborg Nordmann, München/Zürich 2002, 116

2.5

Eckart Gottwald

Das Böse im Film

1 Das Böse kündigt sich an

Im Zwielicht eines unscheinbaren Detektivbüros klingelt das Telefon:

»Wie heißt der Herr?«

»Louis Cyphre.«

»Ist der Herr Ausländer? Ich hätte gerne mehr über ihn gewusst.«

Das Böse kündigt sich an. Es hat einen Namen, ist höflich und spricht mit angenehmer Stimme. Es erweist sich als eine faszinierende Gestalt. Es zieht an, verunsichert und stößt ab. Es verstrickt den Menschen in eine unheimliche, zerstörerische Geschichte. Kann Harry Angel den geheimnisvollen Netzen Mr. Cyphre's entkommen?

ANGEL HEART (Alan Parker, USA 1987) – Kultfilm zahlloser Jugendlicher seit den 80er Jahren – zeigt eines der vielen Gesichter des Bösen im Film. Dessen Gestalt erscheint so vielfältig, wie menschliche Einbildungskraft sie erfinden kann. Die Geschichten dagegen, die vom Bösen erzählen, gleichen einander. Sie erzählen von der Ambivalenz des Menschen, zwischen Gut und Böse zwar unterscheiden, sich zwischen ihnen aber nicht klar entscheiden zu können. Sie erzählen aber auch von unfassbaren Mächten, die den Menschen überwältigen und zu zerstören drohen. In anderen wiederum treibt der Mensch selbst aus dunklen Motiven ein böses Spiel mit sich und der Welt.

Der Detektiv und sein Auftraggeber personifizieren einen fundamentalen Konflikt im Erleben und zugleich einen unübersehbaren Bruch in der Selbstwahrnehmung des Menschen: Sind wir dem Bösen verfallen, weil es uns wie der Teufel von außen beherrscht? Oder produzieren wir selbst das Böse, weil wir das Gute einfach nicht tun?

Als Kultfilme gelten Filme, die meist junge Menschen sich immer neu ansehen und deren Geschichten sie mit großer Gefühlsbewegung miterleben.[1] In der Gemeinschaft Gleichaltriger empfinden sie deren Figuren und Konflikte mit großer Intensität nach und erleben aus der Distanz des Zuschauens einen erregenden und zugleich befreienden Genuß. Doch nur ungern möchten sie über den Film und über ihr Erleben reflektieren und urteilen. Was fasziniert an Filmen über das unfassbar Böse, über Schrecken und Angst, Verwüstung und Tod, an abscheulichen Bildern und destruktiven Phantasien? Bewegt der heilige Schauer vor dem Unergründlich-Über-

1 Vgl. *Ronald M. Hahn,* Kultfilme, München [5]1992.

mächtigen das Publikum? Versuchen die Zuschauer ahnungsvoll, sich der dunklen Bedrohung im Ritual des Kinobesuchs und des Filmerlebnisses auszusetzen und sie mittels deren heilsamer Ordnung zugleich ungefährdet zu bestehen? Das Kino als Ort von »Traum und Alptraum, Zufluchtsort und Prüfstätte, Welterklärung und Weltabkehr, Spiegel und Maske zugleich«[2] bietet den Stoff und stößt dazu an, hinter den fiktiven Ereignissen die treibenden Kräfte, unter den vordergründigen Sinneseindrücken den hintergründigen Sinn zu suchen. Das Kino präsentiert uns die Mythen von Schöpfung und Ursprung, von Paradies und Vertreibung, Läuterung und Erlösung in aktuellen, dichten und erregenden Inszenierungen und fordert uns auf, Wege zur Befreiung und zu einer neuen Existenz zu entwerfen. Das Böse im Film spricht von dem Dunkel, das wir aushalten müssen und aufklären wollen.

2 Das fremde Böse

2.1 Der Mythos vom Teufel

Mr. Louis Cyphre – also Luzifer – verkörpert das fremde Böse:[3] Es überwältigt den Menschen und vernichtet ihn. Harry Angel, der Detektiv, erkennt nach einer Reihe blutig-orgiastischer Ereignisse am Ende seiner Recherchen: Er selbst ist das Opfer eines satanischen Paktes – und Luzifer fordert nun seinen Preis: ihn, Harry Angel. In einem zerbrochenen Spiegel entdeckt der Zuschauer mit dem Protagonisten die Wahrheit dieser Parabel: Die Welt ist »längst in der Hand des Teufels« und der Mensch »nicht länger Herr der Dinge, die Objekte befinden sich im Bunde mit dem Bösen und haben sich gegen den Menschen verschworen: Wie die Vorboten des Todes legen sich die bedrohlichen Schatten eines Ventilators über die Szenerie …«[4]. Der Mensch ist dem Bösen verfallen, es übermächtigt ihn. Trifft diese Vorstellung mögliche Aspekte menschlicher Realität?

2.2 Die apokalyptischen Fremden

INDEPENDENCE DAY (Roland Emmerich, USA 1996): Ein Raumschiff nähert sich der Erde. 550 km im Durchmesser verdunkelt sein Schatten die ganze Region New York. Kurz vor dem amerikanischen Nationalfeiertag beginnen die Außerirdischen ihren Vernichtungskrieg gegen die Menschheit. Weite Teile der USA werden verwüstet. Die Air Force ist machtlos. Ein genialer jüdischer Wissenschaftler kann endlich die Abwehrtechnik der Feinde entschlüsseln. Zwei weitere amerikanische Helden, ein schwarzer Kampfpilot und der weiße Präsident, können nun den

2 *Georg Seeßlen*, Das Kino und der Mythos, EvErz 44 (1992) 539.

3 Vgl. *Thies Gundlach*, Das Böse im Film. Beobachtungen zur theologischen Kompetenz Hollywoods, PTh 87 (1998) 427.

4 *Joachim F. Müller*, Angel Heart, in: Enzyklopädie des phantastischen Films, hg. v. *Norbert Stresau* und *Heinrich Wimmer*, 5. Erg.-Lfg., Meitingen 1987, 5.

monströsen Feindkomplex vernichten – am Independence Day. Glückliches Amerika!
Die bedrohlichen Fremden enstprechen gängigen Stereotypen: Mit »großen, blind erscheinenden Augen« und »Tentakeln« an den »schleimigen« Körpern ziehen sie durch das All. Sie plündern die Planeten wie Heuschreckenschwärme und hinterlassen Tod und Verwüstung. Ihre Technik allerdings fasziniert durch Überlegenheit, Größe und »Erhabenheit«[5]. Das macht den Kampf gegen sie heroisch.
Das Böse erscheint monströs und überwältigend, doch es bietet die Möglichkeit zur Gegenwehr. Überlegener Technik und blinder Zerstörungswut können gute Menschen mit Pflichtgefühl (der Präsident), mit Intelligenz (der Forscher) und mit selbstlosem Mut (der Kampfpilot) entgegentreten. Der Mensch hat eine Chance, das Böse zu besiegen. Trifft auch diese Botschaft Aspekte menschlicher Realität?
Die Konstruktion des Bösen in der Gestalt des Fremden transportiert ein prekäres Problem. Sie unterstellt eine dualistische Konfrontation: Das Gute und das Böse schließen sich wechselseitig aus und kämpfen prinzipiell um die Vormacht. So treibt INDEPENDENCE DAY das »Freund-Feind-Schema ... auf die Spitze« und legitimiert die Idee vom gerechten Krieg: Die Guten dürfen und müssen sich gegen die Bösen wehren – bis zur Vernichtung! Das »Die-oder-wir«-Schema erzwingt Parteilichkeit und verlangt die Zerstörung des Gegners. Differenzierungen werden ausgespart, die dunklen Seiten des Krieges, Leiden, Schrecken und Tod, bleiben anonym und ›kollateral‹.[6] Die Ereignisse vom 11. September 2001 und der erklärte Wille zum Kampf gegen die »Achse des Bösen« geben dieser Sicht eine fragwürdige Aktualität.

2.3 Die intelligente Matrix

MATRIX (Andy und Larry Wachowski, USA 1999) entwirft das Böse als strukturelle Verdoppelung der Wirklichkeit. Die menschliche Welt wird als »großes Computerspiel der weltbeherrschenden Maschinen« gedacht. Ihnen dient der »Rohstoff Mensch«, »embryonal« fixiert, nur als Energiequelle, um das Netzwerk in Gang zu halten. Die vermeintliche Realität basiert auf der Software des Systems, sie existiert allein virtuell in den Köpfen wie »in einer verinnerlichten platonischen Höhle«[7]. Einige menschliche Rebellen existieren noch außerhalb der Matrix und stellen sich ihr entgegen. Sie befreien Neo, einen exzellenten Hacker, aus der Matrix, und er kann das alles beherrschende System durchbrechen: »System failure« – das Spiel ist aus.

5 *Jörg Herrmann*, Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh ²2002, 185.
6 Ebd., 190f.
7 *Inge Kirsner*, Religion und Kino. Mythos und Wirklichkeit, in: *Inge Kirsner / Michael Wermke* (Hg.), Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen 2000, 24.

Das Böse erscheint hier als Übermacht künstlicher Intelligenzen, die »den Menschen maschinell ausbeuten ..., seine Träume verwalten und ihm seine Kopfgeburten als Realität darstellen«[8]. Es ist böse, weil es den Menschen auf einer foetalen Entwicklungsstufe festhält. Entwicklung und geistiges Leben existieren nur als Folge eines maschinellen Programms. Der Mensch wird seines Subjektseins beraubt. Er kann sich nicht verwirklichen. – Die Empfindungen und Erfahrungen des Bösen werden in MATRIX im Bild einer abstrakten Intelligenz verdichtet, die den Menschen intellektuell bedroht.
Anders als in der mythischen Figur des Teufels oder in der apokalyptischen der räuberischen Aliens erscheint das Böse als Infragestellung unserer Konstruktionen von Realität. Nicht mehr das persönliche Schicksal eines Menschen erscheint bedroht wie durch den Teufel, auch droht nicht der ganzen Menschheit ein apokalyptisches Ende, sondern allein das Bewusstsein von Realität und damit von der Autonomie und Freiheit des menschlichen Subjekts werden durch Fremdbestimmung zerstört. Diese muss abgewehrt werden, damit menschliche Existenz ihren Sinn behält.

3 Das eigene Böse

3.1 Die selbst verschuldete Apokalypse

»Ich habe das Grauen gesehen«. Am Ende von APOCALYPSE NOW (Francis Ford Coppola, USA 1979) fasst Captain Curtz seine Geschichte zusammen. Der Vietnam-Krieg hat den amerikanischen Offizier bewegt, sich allen moralischen und politischen Normen zu entziehen. Militär und Zivilisation hat er hinter sich gelassen und herrscht nun selbst über eine surreal anmutende Dschungel-Kommune mit absoluter Willkür und Macht über Leben und Tod. Menschen haben die Apokalypse des Krieges selbst verursacht. Sie hat den Captain in seinem Wesen verändert – und dennoch lässt er sich – wohl im Bewusstsein eigener Schuld oder Mitschuld – von Captain Willard, ebenfalls amerikanischer Offizier und sein Gegenspieler, richten.[9]

Viele Filme zeigen das Böse als ein untrennbares Attribut dieser Welt. Es widerfährt uns nicht schicksalhaft von außen und macht uns zu seinen Opfern, sondern unsere Lebenswelt selbst erscheint in sich brutal und destruktiv. Wir selbst sind in unserem Streben und Tun eine Quelle des Bösen. In dieser Welt ereignen sich die »schrecklichsten Taten: Menschen werden nicht einfach totgeschossen oder ausgeraubt, sondern das Morden wird inszeniert. Menschen werden ... gequält und gepeinigt,

8 Ebd., 32.
9 *Eckart Gottwald*, Rechtfertigung und Erlösung als Unterhaltung. Film- und Fernsehanalyse in der theologischen Ausbildung, in: GMK Rundbrief, hg. v. d. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Nr. 30, Bielefeld 1991, 35.

scheinbar ohne Sinn und Verstand.«[10] Die Filme spiegeln die alltägliche Gewalt und Ängste und Phantasien, die sich allein rational nicht begreifen und kontrollieren lassen. Das Böse ist ein Teil von uns wie der Schatten, der uns begleitet. Wir können ihn beeinflussen, aber wir können ihn nicht von uns trennen.

3.1 Die Freiheit zum Bösen

DAS SCHWEIGEN DER LÄMMER (Jonathan Demme, USA 1991) gilt als »Psychothriller«. In der Form einer perfekt gestalteten Kriminalstory handelt er von den Abgründen der menschlichen Seele. Ein Serienkiller tötet brutal Frauen und zieht den Leichen Teile der Haut ab. Niemand findet ein plausibles Motiv. Ein wegen neunfachen Mordes und Kannibalismus bereits inhaftierter Psychiater soll helfen, den Täter zu identifizieren. Er kann die Polizistin, die ihn zur Mitarbeit gewinnen soll, in eine gefährliche Beziehung verstricken. So wird zwar mit seiner Hilfe der Mörder gefunden, doch er selbst kann fliehen und verbreitet nun seinerseits Angst und Schrecken.
Auf höchst intellektuelle Weise werden in dieser Geschichte kulturell und emotional tief verwurzelte Tabus gebrochen und so vor allem religiös begründete Normen und Werte potentiell außer Kraft gesetzt. Furcht und Angst des Publikums werden mobilisiert und dem bewussten Erleben zugänglich gemacht. Zugleich wird das dringende Bedürfnis nach Aufklärung und Kontrolle des Unfassbaren beschworen. Hat das unbegreifliche Tun solcher Figuren eine eigene Rationalität? Erwächst es aus der außergewöhnlichen Schärfe ihres individuellen Bewusstseins, das sich absolut setzt und für sich selbst totale Freiheit beansprucht? Strafen die Täter ihre Mitwelt um einer allein ihnen sichtbaren Vision absoluter Gerechtigkeit willen?[11] Bezieht das Böse seine hemmungslose Gewalt aus dem Protest gegen das traumatische Empfinden, von Natur aus unbestimmt und ohne »Sinn« existieren zu müssen? Oder wurzelt es in dunklen, zerstörerischen Trieben oder in wahnhaften Allmachtsphantasien? Fragmentarisch kann der selbst mordende Psychiater Motive und Muster konstruieren, denen der Serientäter folgt. Doch wo »alle Sinnsysteme und Welterklärungsmodelle an ihr Ende gelangt und neue noch nicht in Sicht« sind, können auch Ursprung und Wesen des zerstörerischen Tuns nicht wirklich aufgeklärt werden.[12] Erklärungsnot und Machtlosigkeit führen vielmehr zu neuen Fragen – nach Schuld und Versagen, nach Unrecht und Leiden, nach verantwortlichem Handeln, Mitleid und Liebe. Sie führen aber auch zu neuen Versuchen, das eigene Böse von sich abzuspalten und es als selbstmächtige, schicksalhafte Kraft wieder in die äußere Welt zu projizieren.

10 *Gundlach*, Das Böse, 433f.
11 Ebd., 437.
12 *Inge Kirsner*, Das Opfer im Film: Einer muss sterben für's Volk, in: *Kirsner/Wermke* 2000, 48.

3.3 Das domestizierte Böse

»Ich bin doch ein Mitglied der Familie.« Mit diesem Hinweis versucht Scarr, der Usurpator des Thrones, den rechtmäßigen Erben und jungen KÖNIG DER LÖWEN (Walt Disney, USA 1994) zu besänftigen, als dieser Rechenschaft von ihm fordert. Scarr hat Simbas Vater ermordet, die Herrschaft an sich gerissen und als brutaler Despot den »ewigen Kreis des Lebens« fast zugrunde gerichtet. Das abgrundtief Böse erscheint in dieser trivialen Parabel als immanenter Aspekt der gut geordneten Lebenswelt. Es schlummert potentiell in ihren Repräsentanten und bricht sich gelegentlich schicksalhaft Bahn. Alle sind von ihm bedroht, alles ist in seiner Existenz gefährdet. Doch die ewige Ordnung hält stand, das Böse kann, weil der Familien zugehörig und vertraut, erkannt, durchschaut und schließlich gebändigt werden. Es wird domestiziert. Das Wissen um die gute Ordnung, Verantwortungsbewusstsein, Mut und Opferbereitschaft gewährleisten, dass es gestellt und die von ihm ausgehende Bedrohung überwunden werden kann.[13]

Im »Familienmodell« werden das fremde und das eigene Böse eng miteinander verknüpft. Die Repräsentanten der ewigen Ordnung verkörpern das Gute, doch das potentiell Böse ist von gleicher Art und existiert mitten unter ihnen. Es wird als zugehörig anerkannt, ist aber von dunkler Gestalt und bewegt sich eher am Rande als im Zentrum des Geschehens. Deshalb kann es auch relativ leicht abgespalten und ausgegrenzt werden. Dann allerdings verselbständigt es sich und wird zur fundamentalen Bedrohung. Distanz und Nähe kennzeichnen hier das Verhältnis zwischen Gut und Böse und ermöglichen, sich mit ihm zu identifizieren, wenn nötig aber auch, sich von ihm klar zu distanzieren.

Domestiziert erscheint das Böse in KÖNIG DER LÖWEN auch durch seine filmische Ästhetisierung. Als Scarr den Hyänen, seinen hässlichen und unterwürfigen Helfern, verkündet, er werde den König töten und die Macht an sich reißen, schlägt die Szenerie um: Die dämmrige Höhle mutiert zur höllischen Bühne mit Feuer und Schwefel, bizarren Schatten und stürzenden Felsformationen. Aus ihnen erhebt sich übergangslos die monumentale Architektur einer totalitären Ordnung. Die wilden Haufen der Hyänen ordnen sich zu triumphierenden Gruppen, die schließlich in machtvollen militärischen Formationen ihrem demagogischen Führer huldigen. Faschistische Symbolik löst die höllische Szenerie ab und geht in die düsteren Metaphern einer mythischen Unterwelt über: Scarr posiert als Herrscher der Nacht unter der Sichel des alles überragenden Mondes.
Das dunkle, unfassbare Böse als temporeiche effektvolle Show auf die Bühne gebracht, verliert seine Schrecken. Die Inszenierung folgt einer sinnvollen Regie, das Spektakel hat Anfang, Höhepunkt und Ende. Wir

13 Vgl. *Eckart Gottwald*, Vom Umgang mit dem Numinosen in Unterhaltung und Spiel. Walt Disneys König der Löwen in theologischer und didaktischer Sicht, in: PTh 87 (1998), 442–454.

können es genießen und applaudieren. Das domestizierte Böse lässt alle Wirklichkeit vergessen – oder spiegelt selbst die ästhetische Form unsere Realität und fordert zur Aufklärung heraus?

4 Unser Verhältnis zum Bösen: Widerfahrnis – Widerstehen – Aufklären

»NO FATE«: Sarah Connor, selbstbewusste Kämpferin gegen den apokalyptischen Maschinenterror, ritzt diese Worte visionär in einen Tisch (TERMINATOR II JUDGEMENT DAY 1991): Es ist kein Schicksal, das uns bedroht, sondern wir selbst können die Weichen für die Zukunft stellen. Der Schlüssel zum Verständnis und zur Begrenzung des Bösen liegt in unserer Hand. Wir selbst entscheiden mit unserem Denken und Tun über das, was uns *widerfährt* und ob wir die Zukunft bestehen. Doch andere Filme spiegeln weniger rationale Auffassungen der vielen Facetten des Bösen als Sarahs Vernunftappell. Harry Angels tragisch-ironische Geschichte mit Mr. Luzifer basiert auf der mythischen Verdichtung eines verhängnisvollen Schicksals. Um restlose Aufklärung seines Falles bemüht, muss Harry am Ende einsehen: Ohne Wissen und eigenes Verschulden ist er einem ausweglosen Geschick verfallen. Ihm bleibt keine Wahl, er muss sich dem beugen. Doch wie real ist diese Geschichte – oder entspringt sie nur der Angst vor einer bis zum Äußersten ausgemalten, faszinierend-schrecklichen Möglichkeit?

Der Dualismus von INDEPENDENCE DAY unterstellt, dass wir uns gegen das von außen hereinbrechende Böse wehren können. Doch gilt das nur, soweit wir auf tatsächlich bedrohliche Ereignisse reagieren müssen. Das Böse selbst bleibt offenbar jedem menschlichen Agieren entzogen, seine Macht wirkungsvoll einzugrenzen. Es kommt, wann und wie es will, es entzieht sich menschlicher Voraussicht und Einwirkung. Dieses Muster wirkt deshalb tendenziell regressiv: Wir können versuchen, uns zu wehren, wenn es soweit ist, und zu bewahren, was wir sind und haben. Doch ob wir herannahende Katastrophen auch vorbeugend steuern können, bleibt unerwähnt. So werden stereotype Muster verfestigt und reflektierendes Lernen blockiert.

Neo dagegen, Hoffnungsträger gegen die fremdbestimmende MATRIX, entscheidet sich im Vorhinein dafür, »alle Mittel des menschlichen Willens und Handlungsvermögens« gegen die zerstörerische Matrix einzusetzen.[14] Anders als in TERMINATOR erscheint diese als autonome Macht und nicht nur als Folge mangelnder menschlicher Verantwortung und Voraussicht. Aber dennoch hat Neo Erfolg: Im Vertrauen auf die Vernunft und mit der Hilfe des selbstlosen Morpheus und der liebenden Trinity kann er das Netzwerk zerstören. Gemeinsam befreien sie sich aus der menschenverachtenden Fremdbestimmung. Den Sieg verdanken sie

14 *Kirsner*, Religion, 34.

allerdings nicht nur dem Willen und ihrer Vernunft, sondern auch der Einsicht, dass erst »Glaube, Hoffnung und Liebe der anderen« die Strukturen des Bösen erfolgreich überwinden.[15]

Erleben, Verstehen und praktische Bewältigung des Bösen stoßen immer wieder an die Grenzen rationaler Deutung. Auch die Filme, die das Böse als intellektuelle und moralische Herausforderung dramatisieren, benutzen religiöse Metaphern, um seine schicksalhaft-unverfügbaren Dimensionen nicht ausblenden zu müssen. Das von Menschen verursachte Grauen des Krieges bringt auch die selbstbewussten und autonom agierenden Offiziere zur Einsicht in die Unfassbarkeit und Unbeherrschbarkeit des Unheils, das sie selbst mit verursachen; und auch die realistisch begriffene Möglichkeit totaler Freiheit und Macht lässt sie Schuld empfinden und veranlasst sie, Sühne zu leisten (APOCALYPSE NOW). Der Mörder und die Polizistin in DAS SCHWEIGEN DER LÄMMER liefern sich einander vollkommen aus, um miteinander das Wesen des Bösen zu entschlüsseln, und sie gewinnen in dieser Selbsthingabe womöglich eine neue Existenz.[16] Schließlich kann auch der Tyrann nur gestürzt werden, weil der Befreier durch ein mythisches Gesetz legitimiert ist und aus dieser Bestimmung die Kraft schöpft, die zerstörerischen Mächte einmal mehr zu domestizieren (KÖNIG DER LÖWEN).

»Kino und Fernsehen (bilden) einen wesentlichen Teil der Lebenswelt« von Kindern und Jugendlichen.[17] Sie spiegeln »elementare Erfahrungen« unseres Alltags wider[18] und verdichten diese in dramatischen Texten und symbolisch-metaphorischer Sprache. Das Filmerlebnis allein kann regressiv wirken, wenn die Kinobesucher aus ihrem Alltag nur aussteigen, um sich kurzzeitig ganz der Dynamik unbewusster emotionaler Prozesse zu überlassen.[19] Wo wir aber die Begegnung mit diesen dramatisch-metaphorischen Texten pädagogisch gestalten und mit einer kritischen Reflexion verknüpfen, können wir die fundamentale Empfindung des Bedrohtseins und die unverzichtbare Hoffnung auf Bewahrung diskursiv erörtern und uns dem Bösen auch in seiner Unfassbarkeit gemeinsam entgegenstellen.

Eckart Gottwald, Dr. paed., ist Akademischer Oberrat und Privatdozent für Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen; Leiter der Arbeitsstelle Interreligiöses Lernen (AiL).

15 Ebd., 33.

16 *Kirsner*, Opfer, 49.

17 *Manfred L. Pirner*, Art. »Film/Fernsehen/Video«, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 309.

18 Vgl. *Gottfried Adam*, Umgang mit dem Bösen. Religionsdidaktische Grundfragen und Elemente für den Unterricht, Glauben und Lernen 12 (1997), 82.

19 Vgl. *Gunther Salje*, Film, Fernsehen, Psychoanalyse, Frankfurt a.M. / New York 1980, 65ff.

2.7

Egon Spiegel

Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – soziotheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis

Wie kaum ein anderes Thema ist das der Gewalt dafür anfällig, immer dann aufgegriffen und diskutiert zu werden, wenn sie wieder einmal zum Entsetzen vieler aufgetreten ist. Beste Beispiele sind der Terroranschlag auf das World Trade Center (»11. September«), das durch einen Schüler angerichtete Blutbad in einem Erfurter Gymnasium, der Krieg in Afghanistan und im Irak. Aus tiefer Betroffenheit wird Gewalt dann solange landauf landab debattiert, bis das sensationalisierte Ereignis durch ein anderes abgelöst wird und es das zunächst ihm geltende allgemeine Interesse an jenes abtreten muss. Wie viele andere Fragen ist allerdings auch die Frage der Gewalt und damit verbunden auch die Frage der Gewaltlosigkeit viel zu grundsätzlich und komplex, als dass sie allein unter den Vorgaben ihrer aktuellen Erscheinungsweisen diskutiert und mehr oder weniger aus dem Stand heraus zutreffend und hinreichend beantwortet werden könnte. Im Gegenteil: Um der Gewalt auf die Spur zu kommen und sie im Interesse einer »Kultur des Friedens« überwinden zu können, bedarf es einer Erörterung, die zwar punktuelle Gewaltphänomene und die sie begleitenden Emotionen berücksichtigt, sich aber weder nur daran festmacht noch allein aus diesen heraus Lösungen zu entwickeln versucht. In diesem Sinne verstehe ich die folgenden Ausführungen als grundlegenden Beitrag.

1 Soziotheologische Orientierung

Auf einer Zugfahrt nach Wien lernen sich eine junge Studentin und ein junger amerikanischer Tourist kennen. In einem ihrer Gespräche sagt sie zu ihm: Wenn es Gott gibt, dann existiert er nicht in dir und nicht in mir, sondern irgendwie zwischen uns. So im Film »*Before sunrise*«.[1] – In einem Song der Gruppe *PUR* heißt es: In einem Kuss, der selbstlos macht, in einer Umarmung, in einer durchgefühlten Nacht liegt soviel Gott … davon will ich mehr, mehr, mehr.[2] In einem Song von *Faithless*

1 *Before sunrise. Eine Nacht – Eine Liebe.* Regisseur: Richard Linklater; Hauptdarsteller/-in: Ethan Hawke und Julie Delpy. Detour-Filmproduktion in Zusammenarbeit mit F.I.L.M. H.A.U.S. Wien, 96 Min. Columbia Pictures Industries, 1994; Castle Rock Entertainment, 1994.

2 Vgl. *Pur,* »Nie genug«, aus der CD »Seiltänzertraum«, Intercord Ton GmbH, 1993.

ist Gott ein DJ[3], also wie einer, der Menschen um sich und seine Musik versammelt.

Die hier erwähnten Beispiele formulieren auf plakative Weise die These: dass da *etwas* ist, das Menschen zusammenführt und zusammenhält, das – anders gesagt – *zwischen* uns wirkt. Menschliches Zusammenleben ist demnach fundamental bestimmt durch eine im *Zwischen* agierende *Dritte Macht*, durch eine im »inter« und »und« sich erschließende beziehungsstiftende Größe. In guter klassischer Formulierung könnte dies auch heißen: »Ubi caritas et amor (wo die Güte und die Liebe), Deus ibi est (da ist Gott)«. Oder mit Buber: Geist (wir können auch sagen: Gott) ist nicht wie das Blut, das in dir kreist, sondern wie die Luft, in der du atmest.[4] Das Zweite Vatikanische Konzil spricht vom »Volk Gottes« und verankert damit die *soziale Horizontale* (»Volk«) in der *göttlichen Vertikalen* (»Gottes«). Das Neue Testament spricht vom »*Reich Gottes*«, der »*malkut (Königsherrschaft) JHWHs*«. *Religio* erschöpft sich eben nicht nur in der Horizontalen des *religere* bzw. *relegere* (d.h. in der Beachtung bestimmter kultischer oder auch ethischer Regeln), sondern beinhaltet auch die Vertikale des *religare* (d.h. die Bindung an ein Göttliches); *Religion* als soziologische Größe bedarf der *Religiosität* als persönlicher Grundhaltung.

Matthias, Schüler einer zweiten Grundschulklasse aus Coesfeld bei Münster, hat auf die Frage, wo ihm Gott begegne, eine theologisch kaum zu übertreffende Antwort gegeben. Er hat sie nicht niedergeschrieben, sondern durch ein von ihm gemaltes Bild zum Ausdruck gebracht. Ihm begegnet Gott dort, wo sein Vater veranlasst wird, bei einem Sonntagsausflug mit seiner Familie nicht eine die Straße überquerende Katze zu überfahren, sondern alles zu unternehmen (Hupen, Lichthupe), damit diese am Leben bleibt. Über dem gleichsam fotografisch (in grauer Bleistiftskizze) festgehaltenen Geschehen fixiert er – im wahrsten Sinn des Wortes: symbolisch – ein *Drittes*: mit Hilfe eines Regenbogens (klassisches Zeichen des Bundes Gottes mit den Menschen), einer Sonne und einer Wolke (vgl. Mt 5,43–48). Matthias ortet Gott nicht nur im Zwischen von Mensch und Mensch, sondern sogar im Zwischen von Mensch und Tier.

In seinen Aktionen gegen den britischen Imperialismus hat sich Mahatma Gandhi im Vertrauen auf die *Macht der Wahrheit* (satyagraha) gegen die Anwendung von Gewalt gewandt. Sein *Gewaltverzicht* ist also nicht nur insofern Ausdruck von Stärke, als diesem naturgemäß sowohl der Impuls als auch die Potenz, Gewalt anzuwenden, vorausgehen, sondern er im ungeteilten Vertrauen darauf gründet, dass im Vakuum des Ge-

3 Vgl. *Faithless*, »God is a DJ«, Cheeky Records Ltd., 1998.

4 Vgl. *Egon Spiegel*, Wie das Blut, das in dir kreist, oder wie die Luft, in der du atmest (M. Buber)? Der Gott der Bibel als beziehungsstiftende Größe – ein Beitrag zur sozio-theologischen Schriftlektüre und Religionspädagogik der Beziehung, in: *Herbert Ulonska / Detlev Dormeyer* (Hg.), Die Bibel: Erleben, Verstehen, Weitersagen. Elementare und neue Zugänge zur Bibel (mit einem Vorwort von Werner H. Schmidt), Rheinbach-Merzbach 1994, 155–175.

waltverzichts eine Art *Dritte Macht* schalomstiftend zu agieren vermag. Der Verzicht auf Gewalt setzt, so sehen wir nicht nur bei Gandhi, das Vertrauen auf eine *Dritte* (zwischen den Konfliktparteien agierende) *Macht* voraus.

Auf dieses Dritte, auf diese dritte Macht möchte ich den Blick hier fokussieren. Die damit angesprochene Realität ist von höchster *sozialpraktischer Relevanz*. Konfliktverhalten unter der Voraussetzung des Wirksamwerdens einer *Dritten Macht* gestaltet sich völlig anders als ein Konfliktverhalten, bei dem sich die Konfliktparteien auf sich allein angewiesen sehen. Den Konfliktbeteiligten wird damit nämlich zugemutet, was die feministische Theologin Carter Heyward ebenso treffend wie provozierend *gotten* (to god) nennen würde, d.h. auf ein göttliches Drittes zu vertrauen, zu bauen, mit der ganzen eigenen Existenz zu setzen. Im Hebräischen heißt dies »himin« (von aman, vgl. Amen) und meint als solches mehr als nur »glauben« im Sinne eines Fürwahrhaltens. Es meint: auf Gott bauen, auf ihn setzen, wie es mein alttestamentlicher Lehrer Alfons Deissler nicht müde wurde, uns zu übersetzen und in seiner ganzen Tragweite deutlich zu machen. Ein solches *himin*-orientiertes Handeln, *gotten* (wie es Heyward nennt), *Gott handeln* (wie Udo Schmälzle sagt), verurteilt nicht zur Tatenlosigkeit, zu Passivität und Fatalismus. Im Gegenteil: Es fordert dazu heraus, so zu handeln, dass die notwendige Auseinandersetzung nicht durch einen Gewaltakt zum Erliegen kommt, sondern vielmehr die Konfliktlösungssuche prozessual vorangetrieben wird. Hier ist noch einmal Gandhi zu nennen, der in der Gewaltfreien Aktion die geniale Verknüpfung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik (vgl. Max Weber) demonstriert hat, d.h. die Möglichkeit der Kongruenz, sich gesellschaftlich zu engagieren und dabei gleichzeitig seinen moralischen Prinzipien treu bleiben zu können. Der Gewaltfreie handelt nicht nur aktiver, kreativer, konsequenter, radikaler und entschiedener als der Vertreter der Gewalt, er lässt auch gleichzeitig im Vakuum des Gewaltverzichts einer *Dritten Macht* den notwendigen Handlungsspielraum, ja schafft ihn ihr erst im Vertrauen darauf, dass sie darin Konflikt lösend zu wirken vermag. Er mobilisiert sie und stellt sich selbst damit – das ist wesentlich – unter ihre letztlich unverfügbare Macht.

Wer prinzipiell auf Gewalt verzichtet, kann dies im Grunde nur tun, weil er auf ein *Drittes* vertraut. Im anderen Fall wäre Gewaltverzicht unverantwortlich. Wer dagegen zur Gewalt greift, rechnet – ich spreche hier in meiner religiösen Muttersprache – nicht mit *Gott*. Gewalt ist, praktisch gesehen, *atheistisch*. Gewalt greift voraus, ist Ausdruck einer Anmaßung, nimmt den so genannten »eschatologischen Vorbehalt« nicht ernst. Wo immer Gewalt veranschlagt wird bzw. zur Anwendung kommt (das können Aktionen, aber auch Strukturen sein), kommt Gott nicht vor. Zur *Friedensbewegung* gewandt heißt das: Dem Gewaltverzicht das Wort reden setzt die Anerkenntnis einer *force vitale* im Sinne einer *Dritten Macht* voraus. Alles andere wäre blanker, gefährlicher Moralismus. Erst die Rückführung des Gewaltverzichts auf ein ihm zu Grunde liegendes

Vertrauen auf Gott als eine reale »Wirkgröße«[5] macht die Rede von Gewaltlosigkeit und Gewaltfreiheit sinnvoll. Das wird so in der Regel nicht gesehen. Hier aber liegt die eigentliche *dynamis* der Bewegung. Ohne diese ist das Postulat im Grunde bodenlos, haltlos. Erst die Reflexion des pazifistischen Appells auf seine geheimnisvoll-göttliche Tiefenstruktur gibt diesem Sinn, lässt Gewaltverzicht nicht nur als verantwortbar, sondern zwingend verbindlich erscheinen. Der Verzicht auf Gewalt ist im Grunde ein Glaubensakt und Frieden, so gesehen, »Geschenk Gottes«[6].

Ich will dies alles so nicht formuliert haben, ohne die starken Anleihen, die ich bei biblischen Traditionen gemacht habe, wenigstens stichwortartig aufzudecken.[7] Anders als der klassische Pazifismus *fordert* der Ökumenische Rat der Kirchen in Nairobi 1975 nicht nur Gewaltverzicht (hier die Bereitschaft, ohne den Schutz von Waffen zu leben), sondern *begründet* ihn ausdrücklich mit Jes 7,9: »Glaubt ihr nicht, so bleibt ihr nicht« (genauer: »Vertraut ihr nicht, so werdet ihr nicht betraut«).[8] Mit Recht wird hier im Gewaltverzicht ein Ausdruck ungeteilten Gottvertrauens gesehen. Die biblischen Schriften kennen eine breite Tradition dieser Verknüpfung. Ich verweise nur auf jene Texte, in denen im *Vertrauen auf das Kriegspferd* und *Vertrauen auf JHWH* ein Gegensatz gesehen wird und deshalb vehement gegen eine auf das Pferd setzende Politik opponiert wird. Hosea bringt es in der Dimension des ersten Gebotes auf den Punkt: »Wir wollen nicht mehr auf Pferden reiten, und zum Machwerk unserer Hände sagen wir nie mehr: unser Gott.« (Hos 14,4a) In diesem Sinne ist Jesu Einritt in Jerusalem programmatisch zu verstehen: als demonstrative Ablehnung militärischer Gewalt. Jesus reitet nicht auf einem kriegerischen Pferd, sondern auf einem friedlichen Esel ein (vgl. Joh 12,14f.; Mt 21,5). Im ersten Samuelbuch warnt der Prophet das Volk, auf einen *König* statt auf *JHWH* zu setzen (vgl. 1 Sam 8). Mit eindeutigen Worten wird im Buch der Richter das Königtum abgelehnt (vgl. Ri 9,7–15; vgl. auch den Gideon-Spruch Ri 8,22ff.). Jesus »ereignet« Gott (W. Marxsen), indem er auf messerscharfes Argumentieren verzichtet und *erzählt*, also sich im Rahmen einer Erzählgemeinschaft artikuliert, ohne die Mitglieder dieser Gemeinschaft auf bestimmte Sichtweisen festzulegen. Wer erzählt, teilt sich mit, ohne anderen seine Sicht aufzuzwingen. Dementsprechend sind Jesu Gleichnisse Ausdruck gewaltfreier Kommunikation.[9] Jesus schlägt nicht zurück, sondern fragt: »Wenn es nicht recht war, was ich gesagt habe, dann weise es nach; wenn es aber recht war, warum schlägst du mich?« (Joh 18,23) Mit seiner Frage reißt Jesus einen Raum auf, in dem der Gewalttäter umkehren kann. Jesus geht nicht nur die erzwungene Meile mit, er stellt, indem er eine weitere Meile mitgeht (vgl. Mt 5,41) jenes Gewaltvakuum her, das notwendig ist, um zu einem neuen Denken und Han-

5 Vgl. *Peter Schellenbaum,* Stichwort: Gottesbild, Stuttgart/Berlin 1981, der von Gott als einem Wirkwort der Beziehung spricht.

6 Vgl. *Karl Lehmann,* Friede, eine Frucht der Erlösung, in: *ders.,* Glauben bezeugen, Gesellschaft gestalten. Reflexionen und Positionen, Freiburg i.Br. / Basel / Wien 1993, 704–714.

7 Vgl. *Egon Spiegel,* Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, Kassel ^{2}1989.

8 Vgl. *Ökumenischer Rat der Kirchen*, Offizielle Erklärung der V. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen vom 23. November 1975 in Nairobi (Kenia), in: Beiheft zu Nr. 4/1976 der Zeitschrift »Junge Kirche«, 15f.

9 Vgl. *Georg Baudler,* Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu – ein Zugang zum Glauben, Stuttgart/München 1986.

deln zu kommen. Wie sich die Brüder zusammen mit ihrem Vater in Ägypten mit Joseph wieder zusammengeführt sehen (vgl. Gen 37,1–50,26), so eilt der Sohn zu seinem Vater zurück und jener auf diesen aus seinem Hause zu (vgl. Lk 15,11–32). Ist da nicht einer im Hintergrund, der – größer als Jesus selbst (vgl. Joh 5,30; 8,28; 10,29; Mt 19,17) – Menschen an unsichtbaren goldenen Fäden zusammenführt? Schauen wir abschließend auf die Tischgemeinschaften und zahlreichen Beziehungsstationen im Leben Jesu.[10] Sind sie nicht alle Ausdruck der *dynamis Gottes*? Die Abendmahlsszene (vgl. Mt 26,20–29 par) könnte sich – in südafrikanischer Perspektive – auch dem Wirken MODIMOs, jenem Gott, von dem es heißt, dass er Freund und Feind in einer Hürde versammelt, verdanken.[11] Sie ist Inbegriff des Gemeinschaft stiftenden Handelns Gottes.

In der Blickrichtung dieser Ausführungen ist Gott eine sich im *Zwischen* erschließende Größe. Ich spreche deshalb von *Soziotheologie* im Gegensatz zur sogenannten *Physico-* oder *Kosmotheologie*. Im Gegensatz zur Vorstellung eines Gottes als »creator ex nihilo« (Schöpfergott) wird Gott hier gesehen und bekannt als eine Art *Macht in Beziehung*. Dass diese Akzentsetzung alles andere als einer Reduzierung der Größe Gottes gleichkommt, kann darin gesehen werden, dass ein Glaube, der sich in einem ernsthaft mit Gott rechnenden Beziehungsverhalten niederschlägt, faktisch weitaus anspruchsvoller ist als ein Glaube, der als vollmundiges Bekenntnis zu einem Schöpfergott daherkommt. Wer meint, dass die Veranschlagung *Gottes als Macht in Beziehung* (und eine dementsprechende Glaubenshaltung) theologisch niedriger anzusetzen sei als die Veranschlagung *Gottes als Schöpfer dieser Welt* (und eine dementsprechende Glaubenshaltung), der mache die Probe aufs Exempel und frage: Wie hältst du es im konkreten Konfliktfall mit *Gott*? Rechnest du auf der Handlungsebene mit *Gott* als einer Art *Dritten Macht*? Oder nimmst du, der du die Größe Gottes als Schöpfer des Universums bekennst, zumindest *hier* nicht lieber die Dinge ausschließlich selbst in die Hand?
Der Gewaltverzicht, dem hier das Wort geredet wird, ist alles andere als das Produkt einer naiven, weltfernen Grundhaltung; er ist weder Ausdruck eines Quietismus noch Inbegriff von Tatenlosigkeit. Gewaltverzicht ist ein in gewaltfreiem (Widerstands)handeln sich ausdrückendes Glaubensprofil. Die hier nur kurz skizzierte »Theologie des Gewaltverzichts« *drängt* einerseits in den Pragmatismus der Gewaltfreien Aktion, d.h. der vielfach ausgearbeiteten und experimentierten Praxis gewaltfreien Handelns, und *bedarf* andererseits des Pragmatismus, d.h. der Erfahrung, dass gewaltfreies Konfliktlösungshandeln nicht nur praktikabel, sondern auch effizient ist. Mit anderen Worten: Das *Ethos* der Gewaltfreiheit und die *Praxis* der Gewaltfreiheit stützen und bestärken sich gegenseitig. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben. So wie das alltägliche gewaltfreie Communio-Handeln in die Gottesfrage drängt, so

10 Vgl. *János Bolyki*, Die Tischgemeinschaften Jesu, in: European Journal of Theology 3 (1994), 163–170.
11 Vgl. *Gabriel M. Setiloane*, Der Gott meiner Väter und mein Gott. Afrikanische Theologie im Kontext der Apartheid, Wuppertal 1988.

drängt die darin gemachte Gotteserfahrung auf den systematischen Ausbau von Theorie und Praxis der sog. *Gewaltfreien Aktion*. Allzu oft begegnen beide allerdings isoliert: die Theologie ohne entsprechende Praxis und die Praxis ohne entsprechende Theologie.

2 Friedenspädagogische Praxis

Damit komme ich zur friedens- bzw. religionspädagogischen Aufgabe: nämlich positive Konfliktlösungserfahrungen auf eine sich darin erschließende *Dritte Macht* hin zu reflektieren oder – anders gesagt – gelingendes Beziehungsverhalten auf eine mögliche Tiefenstruktur hin theologisch zu deuten. Mit dieser Aufgabenbeschreibung setze ich *zwei* wesentliche Akzente. Ein *erster (theologischer) Akzent* unterstreicht, dass hinter einem Beziehungsvorgang ein *Drittes* angenommen und deshalb zur Lösung von Konflikten veranschlagt werden kann. Ein *zweiter (didaktischer) Akzent* unterstreicht den Blick auf *Gelingendes* (ohne dabei das vielfach im Zusammenleben Misslingende und Verunglückende zu übersehen und zu übergehen). Beide Akzentsetzungen, die ausgesprochen *theologische* wie die spezifisch *didaktische*, sind m.E. für eine effiziente Konflikt- und Friedenserziehung grundlegend, in der Regel allerdings nicht einmal ansatzweise eingeführt und umgesetzt. Konflikt- bzw. Friedenshandeln wird im Allgemeinen weder im Sinne meiner Ausführungen (sozio-)theologisch fundiert noch von dem her, was durchaus schon an Friedenshandeln gegeben ist, konzipiert. Ich wende mich zunächst dem zweiten Aspekt, dem didaktischen Ansatz, zu.

In einer kurzen russischen Erzählung spielen Kinder *Krieg*. Ein Väterchen tritt heran und fordert die Kinder auf, *Frieden* statt Krieg zu spielen, woraufhin die Kinder fragen, wie denn Frieden gespielt werden könne. Ich habe diese Erzählung bisher so verstanden: Da sieht man wieder einmal, schon Kinder verstehen sich auf Krieg, können aber spontan wenig mit Frieden anfangen! Ich denke mittlerweile über die Erzählung anders und pointiere ihre Aussage so: Wie können Kinder etwas spielen, das sie alltäglich wie selbstverständlich leben? Wie können sie Frieden spielen, wenn sie ihn im Grunde alltäglich realisieren? Müssten sie nicht, spielten sie Frieden, ihr ganz normales Leben spielen, also es im Grunde dann nur – langweilig – wiederholen? Spielen sie andererseits aber nicht, wenn sie Krieg spielen, das, was erschreckend da ist, das, was sie bedroht und im Hinblick auf eine wache Bewältigung einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf?

Mit Recht schärfen die Medien täglich diese Aufmerksamkeit und bedienen hier ein nahe liegendes, existenzielles Bedürfnis des Menschen: seine Grundangst angesichts der ihn bedrohenden Gewalt und seine berechtigte Furcht, Opfer der Gewalt zu werden. *Kein Recht* haben die Medien, zu suggerieren, dass das menschliche Zusammenleben zuinnerst, im Großen und Ganzen, eigentlich, vornehmlich und in erster

Linie durch Gewalt bestimmt, konstituiert und strukturiert ist. Hier hat die Friedenspädagogik Aufklärungsarbeit zu leisten und vor einer Anthropologie zu warnen, die sich am darwinistisch verstandenen »struggle for life« im Sinne eines gegenseitigen Kampfes ums Dasein und dem nicht weniger missverstandenen »homo homini lupus« festmacht. Die an »Einer für Alle« orientierte Opfertheorie eines René Girard beschreibt nur eine Seite, einen Aspekt des Lebens, die Ausnahme. Die von Ebert geschaffene und mit »Alle für Einen« betitelte Skulptur steht für das eigentliche, alltägliche Zusammenleben. Nicht der Sündenbockmechanismus[12], sondern Solidarität ist die den Menschen und sein Miteinander bestimmende Realität. Nur weil das so ist, machen Konflikt- und Friedenserziehung Sinn.

Wenn es stimmen sollte, dass ein bestimmtes Sollen ein entsprechendes Können voraussetzt, und wenn Friedenspädagogik auf ein gewaltfreies Konfliktmanagement abzielt, dann muss sie an eine Wirklichkeit anknüpfen können, die bereits mehr als nur ansatzweise durch Gewaltfreiheit geprägt ist: in der Gewaltverzicht weitgehend gelebt wird. Wenn das Gegenteil der Fall wäre – wenn der Mensch von Natur gewalttätig wäre –, dann würde auch die beste Friedenspädagogik nicht den Umschwung schaffen und den Menschen gewaltfrei machen können. Nicht zuletzt würde selbst das von Jesus mit allen Konsequenzen vertretene Gebot der Nächsten- und Feindesliebe unter dieser Voraussetzung ins Leere gehen, sich als völlig haltlos erweisen, ja eines der ganz großen Irrtümer darstellen.

Konfliktpädagogik macht nur Sinn, wenn sie an einer Realität ansetzen kann, die bereits gewaltfreies Verhalten kennt. Ihr Auftrag wäre es, dieses Verhalten bewusst zu machen und zu verstärken. Genau dies wird hier und im Folgenden vertreten: die didaktische Anknüpfung an ein Beziehungsverhalten, das im Allgemeinen keineswegs so schlecht ist, wie es gemeinhin angenommen wird. Die hier vertretene Konflikt- und Friedenspädagogik setzt ausdrücklich nicht bei Krieg und Terror, bei Mord- und Totschlag an, sondern bei Phänomenen »gegenseitiger Hilfe«.

Mein Konzept einer der gewaltfreien Konfliktlösung verpflichteten Pädagogik setzt an positiven Beziehungserfahrungen an und versucht, gewaltfreies Beziehungsverhalten zu profilieren, und es veranschaulicht, wie eine so ansetzende Friedenspädagogik[13] – sozusagen aufstiegstheologisch, induktiv – die Größe *Gott* und ein entsprechendes Gottvertrauen als erfahrungsorientierten Dreh- und Angelpunkt einer pazifistischen Lebens- und Weltgestaltung zu entdecken und zu veranschlagen vermag.

12 Vgl. *Raymund Schwager,* Brauchen wir einen Sündenbock? Gewalt und Erlösung in den biblischen Schriften, München 1978.

13 Vgl. meine Lexikonartikel: Beziehung, in: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 161–166; Gewalt, ebd., 705–710, sowie: Friedenserziehung, ebd., 640–645, und: Friede (IV. praktisch-theologisch), in: Lexikon für Theologie und Kirche, begr. v. Michael Buchberger, hg. v. Walter Kasper, Bd. 4, Freiburg i.Br. 3., völlig neu bearb. Aufl. 1995, 140–141.

Hier partizipiert die Didaktik der Friedenspädagogik an der klassischen *Symboldidaktik*: Sie entdeckt am Phänomen der Beziehung (und nicht, wie wir es gewohnt sind, an einem Naturgegenstand, »vestigia Dei« [Fußspuren Gottes]). Die konkrete Beziehung ist es, die hier über sich selbst hinausweist. Sie ist ein Gottessymbol, anders formuliert: Sie ist Ort der Epiphanie Gottes. Soziotheologisch fundierte Didaktik ist deshalb eine spezielle Form der Symboldidaktik, so wie sie – außerdem – eine spezielle Art der Korrelationsdidaktik ist. Sie ist *Korrelationsdidaktik*, indem sie Beziehungsphänomene hier und Beziehungsphänomene dort, aktuelle Beziehungserfahrungen einerseits und tradierte (biblische, aber auch außerbiblische) Beziehungserfahrungen andererseits miteinander ins Gespräch bringt.

Noch einmal: Korrelative Symboldidaktik, die sich an aktuellen wie tradierten Beziehungsvorgängen festmacht, macht in Beziehungsgeschehen einen auf eine Art Dritte Macht verweisenden Überschuss aus. Deshalb kommt der klassischen Symbol- und Korrelationsdidaktik im Horizont eines beziehungs- bzw. soziotheologischen Ansatzes und damit im Rückgriff auf Beziehung eine neue Relevanz zu. Die Symbol- und Korrelationsdidaktik steht m.E. immer noch am Anfang. Friedens-Pädagogik jedenfalls, die im Grunde Religions-Pädagogik ist, kann – unabhängig davon, ob ihr Bezugsfeld ein internationales, intrainstitutionelles oder zwischenmenschliches ist – nicht auf sie verzichten.

Egon Spiegel, Dr. theol. habil., Dipl. Theol., Dipl. Pol., ist Professor für Praktische Theologie (Rerligionspädagogik und Pastoraltheologie) am Institut für Katholische Theologie der Hochschule Vechta.

3

Die Religion und das Böse

3.1

Jürgen Werbick

Woher das Böse?

Traditionelle Antworten und hinter ihrem »Rücken« verborgene Fragen

1 Antworten und Fragen

Es ist eine alltägliche und zugleich wissenschaftstheoretisch grundlegende Erfahrung: Die Antworten halten in den seltensten Fällen, was sie versprechen. Wer sich ihren Versprechen kritiklos hingibt und gefundenen Antworten zu viel zutraut, an ihrer Gültigkeit um jeden Preis festzuhalten versucht, verrennt sich in Lebens- und Forschungs-Sackgassen, »frisiert« zuletzt auch noch die Daten, bis sie zur favorisierten Antwort passen. Aber es gilt auch umgekehrt: Im Überschwang neu gefundener Lösungswege oder von der Radikalität einer »Hermeneutik des Verdachts« in Bann geschlagen, traut man den »traditionellen Antworten« oft zu wenig zu. So werden Theorien und Lösungsansätze verabschiedet, ehe sie ihre Leistungsfähigkeit beweisen konnten: Hauptsache, man sieht die Dinge einmal von Grund auf anders, um auf neue Gedanken zu kommen. Es gibt auch kritische *Antworten*, vor denen man sich abschirmt, weil es Konsequenzen haben müsste, wenn man sich ihrer herausfordernden Prägnanz aussetzen würde; Antworten, die etwas in Bewegung bringen und die Verhältnisse »zum Tanzen« bringen könnten (Karl Marx). Aber wir wollen sie nicht hören.

Die Klage darüber, dass (post-)moderne Gesellschaften die »knappe Ressource Sinn« schneller verbrauchen, als sie sich regenerieren kann, macht das Problem eines sorgsamen Umgangs mit den »Antworten« offenkundig: einer »ökologischen Sorgfalt« beim Leben von und dem Umgehen mit den Deutungsvorräten unserer Kultur, beim »Bewohnen« der Möglichkeiten, das vom Scheitern bedrohte und von der Alternativen-Vielfalt eher überflutete als bereicherte endliche Leben als sinnvolle Herausforderung zu ergreifen. Die Antworten zu würdigen, ohne sich ihren Versprechungen kritiklos auszuliefern, das wäre die Kunst, die nicht zuletzt in den Bildungseinrichtungen technologiefixierter Gesellschaften gelernt und als faszinierend erlebt werden müsste: Hinter dem »breiten Rücken« der Antworten die Fragen entdecken (*Günter Eich*); und die Antworten doch nicht auf die Seite räumen, ehe man sich ihnen – gleichsam von Angesicht zu Angesicht – ausgesetzt hat. So etwa bei der urreligiösen Fragen: Woher das Böse? Wie geschieht es, und wie fordert es die Menschen heraus?

2 Augustinus' Antwort: eine Sackgasse?

Es bekommt den Antworten nicht gut, wenn sie zu viel auf einmal leisten müssen. Augustinus' Antwort auf die Frage »Unde malum?« gilt als das Musterbeispiel einer überforderten Antwort, von deren Massivität zu viel an Rückfragen verdrängt wird. Nehmen wir sie in der präzisen Skizze des »Handbüchleins«[1] (De Fide, Spe et Charitate) zur Kenntnis.
Gleich zu Beginn der einschlägigen Textpassagen macht Augustinus deutlich, welches theologische Gewicht auf der »richtigen« Beantwortung der Frage nach dem Bösen liegt: Nach dem Zeugnis des biblischen Schöpfungsberichts Gen 1,1–2,4 hat Gott in seiner unendlichen Güte eine Schöpfung ins Dasein gerufen, von der im Einzelnen wie im Ganzen gesagt werden darf und gesagt werden muss, sie sei *sehr gut*. So darf keine Antwort auf die Frage »Unde malum?« dahin führen, den guten Gott und die Güte, die er seiner Schöpfung mitgegeben hat, in Zweifel zu ziehen. Das Böse in der Welt kann der Güte Gottes und dem Gutsein des Geschaffenen nicht widersprechen; aber es darf auch nicht geleugnet werden. Augustinus bietet vier Lösungsansätze auf:

- das Argument des hervorhebenden Kontrastes, wonach das Böse, »wenn es in die Gesamtheit hineingefügt und an seinen Platz gestellt ist, im Weltall das Gute nur noch mehr hervor(hebt), so dass es im Vergleich mit dem Bösen gefälliger und lobenswerter erscheint« (10). Dieses Argument ist im Blick auf die ja auch Augustinus nicht verborgen gebliebenen katastrophischen Erfahrungen böser und zerstörender Kräfte in der Geschichte als eher schwach oder gar als zynisch empfunden worden. Muss es die Schattenseiten geben, damit gute Erfahrungen und Lichtgestalten strahlender hervortreten? Wird das Gute höher geschätzt, wenn es nicht selbstverständlich ist und von Erfahrungen des Bösen kontrastiert wird? Auch Augustinus scheint diesem Argument nicht viel zuzutrauen. Er legt sofort nach:
- Der Schöpfer würde es niemals »zulassen, dass irgend etwas Schlechtes in seinen Werken ist, wenn er nicht so allmächtig und gut wäre, um auch aus dem Bösen Gutes schaffen zu können« (11). Gerade darin zeigt sich seine Schöpfermacht – und seine Liebe, die den Sünder erlöst –, am eindrücklichsten, dass denen, die er liebt, alles zum Guten mitwirken muss (vgl. Röm 8,28). Aber warum kommt es zum Bösen? Nur deshalb, weil sich an ihm die das Böse überwindende Macht der Liebe Gottes manifestieren soll?[2] Augustinus' Argumentation geht einen Schritt weiter: Sie wendet sich der Frage zu, weshalb das Böse

1 Hier zitiert nach der Übersetzung von *Paul Simon,* Das Handbüchlein. De Fide, Spe et Charitate, Paderborn ²1962. Die Nachweise beziehen sich auf die arabische Bezifferung der Abschnitte.

2 Vgl. die Zuspitzung des Arguments in Ziffer 27: »denn für besser erachtete er (Gott) es, aus dem Bösen Gutes zu schaffen, als Böses überhaupt nicht zuzulassen.«

in der Schöpfung Platz greifen *kann* und wem es – wo immer es sich ausbreitet – im Letzten anzulasten ist.

- Das Böse kann eintreten, weil die kreatürlichen Wirklichkeiten – im Unterschied zum Schöpfer, der seinem Wesen nach »der im vollkommensten Maße Gute ist« – nur auf endliche Weise gut sind, weshalb »das Gute in ihnen auch vermindert und vermehrt werden« kann. Das schöpfungsgemäße Gutsein der Kreatur macht sein *Sein* aus: Insofern es *ist*, ist es gut. Aber das endliche Sein der Kreatur muss sich gegen das Nichtsein behaupten und ist immer schon vom Mangel an Sein heimgesucht. So ist »das sogenannte Böse« nichts »anderes als ein Mangel des Guten« (privatio boni), eine Einbuße in der Realisierung dessen, was das Geschöpf an sich sein – an schöpfungsgemäßer Güte erreichen – könnte, so wie die Krankheit mit der Einbuße an Gesundheit identisch ist, die im gegebenen Fall den Körper nicht so bei Kräften sein lässt, wie es seinen Möglichkeiten an sich entspräche (vgl. 11). Das gilt in besonderer Weise vom Menschen, der in seiner geschöpflichen Freiheit dafür verantwortlich ist, ob er sein ihm vom Schöpfer mitgegebenes Gutsein in der Welt ergreift oder verfehlt. Menschsein heißt, zur Realisierung der Möglichkeiten, gut zu sein, berufen sein – und diese Berufung ergreifen sollen.
- Wenn der Mensch – so die konsequente Fortführung des Arguments – seiner Berufung nicht nachkommt, so bewirkt er selbst die »privatio boni«; so wird er zum Urheber des Bösen, da er seine Möglichkeiten, gut zu sein, nicht ergreift und somit dem Nichtsein eine das Gutsein der Geschöpfe mindernde, wenn auch nie völlig zerstörende Macht verleiht. Es gilt der Grundsatz, »dass die Ursache alles Guten, das uns betrifft, nur die Güte Gottes ist, die Ursache alles Bösen hingegen der von dem unveränderlichen Guten abfallende Wille eines der Veränderung fähigen guten Geschöpfes, zunächst der des Engels, dann der des Menschen« (23). Diese Minderung des Guten durch die gegen die Realisierung des Guten gerichtete Entscheidung freier endlicher Geistwesen hat freilich – so Augustinus – eine Unheilsgeschichte ausgelöst, in der der Wille zum Guten zuinnerst verdorben wurde, so dass die Menschen sich nicht mehr aus eigenem Vermögen zum Wollen des Guten befreien und damit aus dem Sündenverhängnis retten können. Augustinus' Conclusio: »... Was könnte der Verdorbene Gutes wirken, wenn er nicht vorher aus seiner Verderbnis befreit würde? Sollte er es erreichen durch die freie Entscheidung seines Willens? Auch das ist unmöglich. Denn die freie Willensentscheidung missbrauchte der Mensch und richtete sich und den Willen zugrunde« (30). Er ist nun ganz auf Gottes Gnade angewiesen, in der er – von der Sünde befreit – »anfängt, ein Knecht der Gerechtigkeit zu werden« (ebd.).

Die Antwort des Augustinus will die Frage nach den »Ursachen alles Guten und alles Bösen« (23) so klären, dass den Glaubenden Gottes un-

verdiente Gnade als die einzige Rettung aus dem Bösen aufleuchtet. Gottes Gnade aber kann siegreich sein, weil das Böse nicht ebenso unendlich ist wie Gottes unendliche Güte, sondern als die von den endlichen Geistwesen verschuldete »privatio boni« durch die Seins- und Liebesmacht des Guten überwunden werden kann. Die Erbsündenlehre des Augustinus hat hier nicht nur die Erlösungsbedürftigkeit des ganzen sündigen Menschengeschlechts herauszustellen, sondern auch – im Blick auf den Theodizeeaspekt der Frage »Unde malum?« – die Funktion, die Menschen für *alles* Böse verantwortlich zu machen: Dieses resultiert entweder direkt aus den Sünden der Menschen – als Realität oder Auswirkung des malum morale, in dem die Gutheit der Schöpfung durch die Sünde konkret verdorben wird –, oder es geht zurück auf Gottes gerechte Strafverfügung, die die Sünden der Menschen in den Schicksalsschlägen der mala physica vergilt.

Dieses Konzept ist seit der Aufklärung – zweifellos zu Recht – als theo-logischer Gewaltstreich empfunden worden, als eine Entwürdigung des Menschen nach der theologischen Maxime: Vor Gott hat der Mensch keine Chance, aber Gott nutzt sie! Der Zwang, Gott vor der Theodizee-Rückfrage schützen zu müssen, macht die Menschen – neben den gefallenen Engeln – zum Sündenbock für alles Böse und Üble; macht Gott zu einer auf Vergeltungsgerechtigkeit festgelegten, in seiner Souveränität unbelangbaren, aber schließlich doch zur Rettung der Erwählten aus uneinklagbarer Gnade entschiedenen letzten Gerichtsinstanz. Der »breite Rücken« der Antwort lässt die elementaren Glaubens-Fragen im Schatten, jedenfalls aus heutiger Sicht:

- die Frage danach, was es mit Gottes Gerechtigkeit und Güte auf sich hat, wenn die Menschen als Glieder des durch die Erbsünde von Grund auf verdorbenen Menschengeschlechts für ihn von vornherein unendlich strafwürdig sind;
- die Frage nach dem Sinn »gerechter« Strafen, die die Menschen in den Leiden dieses und des jenseitigen Lebens heimsuchen;
- Die Frage nach dem anthropologisch-theologischen Sinn einer Gnade – und der darin sich mitteilenden göttlichen Liebe –, die gerade darin Gnade und Liebe sein sollen, dass sie die vollständige Nichtswürdigkeit und Rechtlosigkeit der Menschen voraussetzen, denen sie geschenkt sind;
- die Frage, ob es angesichts der Eigen-Mächtigkeit und Destruktivität des Bösen genügt, seinen ontologischen Status als bloßen Mangel an Gutem zu bestimmen.

Die Überspitzungen der augustinischen Erbsündenlehre, mit denen etwa der Theodizeefrage die Spitze genommen werden sollten, sind in den an Augustinus anschließenden Lehrüberlieferungen nur bedingt aufgenommen worden. Die »Privatio boni«-Lehre aber hat breite Resonanz gefunden. Ich will der Frage nachgehen, ob man ihr nicht mehr zutrauen darf, als es die geläufige Augustinus-Kritik für möglich hält.

3 Die nichtende Gegenmacht des Bösen

Augustinus wollte dem Bösen keine Eigen-Macht zugestehen. Das Böse sollte nicht auf ein zweites, gegen-göttliches Weltprinzip zurückgeführt werden; der metaphysische Dualismus der Manichäer, dem Augustinus

als junger Mensch selbst zuneigte, sollte von vornherein ausgeschlossen sein. Man muss Augustinus' metaphysische Voraussetzungen nicht pauschal übernehmen, um seiner Wesensbestimmung – seiner Bestimmung des *Grundvorgangs* – des Bösen auch heute noch eine erschließende Kraft zuzutrauen. Er geht mit guten Gründen davon aus, »dass nur das Gute schlecht sein kann und nur deshalb, weil es gut ist« (13). Gut ist alles Gegebene, da es die *Möglichkeit* der Realisierung des Guten in sich trägt. Böse ist, was diese Realisierung sabotiert, was Möglichkeiten zum Gutwerden vernichtet. Allerdings trifft Augustinus' Deutungsmuster der »*Privatio* boni« nicht die destruktive Gewalt, die dabei im Spiel ist. Denn es geht hier ja um *Raub*, um das Unmöglichmachen eines Lebensreichtums, der den Kreaturen zugedacht war. Das Böse zerstört »Ressourcen«, aus denen eine Kreatur schöpfen könnte, zu voller Lebendigkeit aufzublühen; aus denen ein Mensch schöpfen könnte, um zu einem *guten* Leben zu finden. Das Böse ist die gegenschöpferische Macht schlechthin, die unmöglich macht, was die Menschen zum Guten herausfordert und ermächtigt. Zur gegenschöpferischen Macht des Bösen aber wird der Mangel erst, wo Menschen den Mangel an Möglichkeit zum Guten, der sie schicksalhaft heimsuchen mag, durch ihr Handeln selbst hervorbringen oder potenzieren; wo sie wegnehmen, was sein könnte, und vernichten, was in ihre Obhut gegeben ist.

Die nichtende Gegen-Macht des Bösen macht nicht vollends zunichte, was der Schöpfer ins gute Dasein und ins Gutwerdensollen gerufen hat; das ist die Glaubenszuversicht, die den Widerspruch des Augustinus gegen den manichäischen Dualismus trägt: Die Übermacht der Gnade erneuert und vollendet, was den Geschöpfen nicht verloren gehen kann: dass es für sie gut ist dazusein. Oder ist auch dieses Gutsein in den Augen des Schöpfers noch widerrufbar, da die Menschheit als »massa damnata« aus jedem Gutsein herausgefallen ist – sich aus jedem Gutsein ausgeschlossen hat?

Von Augustinus bis zur Reformation und weit darüber hinaus entfaltet diese tiefe Unsicherheit ihre irritierende Kraft. Die abgründige Unheilserfahrung, nach der der Mensch sein Gutwerdenkönnen unmöglich gemacht hat, macht die kirchliche Erbsündenlehre für die Reformatoren zur existenziellen Wirklichkeit – und zur Nötigung, die menschliche Wirklichkeit neu zu denken. *Eberhard Jüngel* hat nachgezeichnet, wie Luthers Rechtfertigungslehre die herkömmliche Ontologie als illusionär entlarvt. Seinsdenken war Verwirklichungsdenken: In der gegebenen Wirklichkeit liegen die Ressourcen zum »Mehr-und-besser-Werden«. Wer sie nutzt, verwirklicht sich selbst und die Werke, die ihm aufgrund dessen, was er ist, möglich sind. Nun aber hat sich – so Jüngels Lutherdeutung – der Mensch von Grund auf unmöglich gemacht und damit all das unmöglich gemacht, was die Güte seines Lebens und seiner Welt ausmachen könnte. Was ihn allein retten kann, das ist die ihm in der Predigt des Gesetzes zugemutete Einsicht, dass seine Wirklichkeit sich in der Bewegung der Unmöglichkeit erschöpft; das ist entscheidend die in der Predigt des

Evangeliums gründende Glaubensgewissheit, in dieser Situation mit den Möglichkeiten der göttlichen Liebe beschenkt zu sein, die noch im Tod – dem definitiven Ende des Menschenunmöglichen – das neue Leben der von Gott ohne Verdienst Gerechtfertigten zu erwecken vermag.[3]

Die reformatorische Rechtfertigungslehre bringt die Grundintention der augustinischen Gnadenlehre neu zur Geltung: Allein durch die Gnade – sola gratia – kann der Mensch der Heillosigkeit eines von der Sünde beherrschten Lebens entrissen werden. Als Sünder ist der Mensch zuinnerst »cor incurvatum in se«, das in sich verkrümmte Herz, der schlechte Baum, der keine guten Früchte bringen kann. Nur da, wo er – durch die Zusage des Evangeliums zur Liebe befreit – nicht mehr nur in und für sich selbst lebt, sondern »in Christo und seinem Nächsten«, kann er gute Früchte bringen.[4] Das Sündersein hat hier eine Tiefendimension, die über die einzelne Tat hinausreicht: Die Menschen sind von der Herrschaft des Bösen zuinnerst pervertiert, eingebunden in einen Machtzusammenhang, dem sie nur entrinnen können, wenn sie zuinnerst dazu befreit werden, dass sie an die Vergebung der Sünden glauben und sich der guten Herrschaft des versöhnlichen Gottes unterwerfen. Aber auch als die im Glauben Gerechtfertigten bleiben sie im Kampf mit der Herrschaft des Bösen, das sie wie eine Atmosphäre umgibt und durchdringt; bleiben sie *simul iustus et peccator*.

Diese – durchaus in der Spur des Augustinus sich haltende – »existenzielle Vertiefung« der Erbsündenlehre hat den Weg bereitet für ein Verständnis des Bösen, das dessen Macht- und Herrschaftscharakter neu entdeckte: Die Sünde herrscht in den einzelnen Verfehlungen über die sich Verfehlenden und diejenigen, an denen sie sich verfehlen. Aber in den einzelnen Verfehlungen herrscht eine destruktive Macht, die die Sünder zugleich Täter und Verstrickte sein lässt – die sich ihrer ebenso bemächtigt, wie sie sich von ihr beherrschen lassen. »Cor incurvatum in se« – nur das Seine suchen: Die vitale Selbstbehauptung, die alles andere für das eigene Wohlsein verzweckende Selbstsucht, ist als exemplarische Erfahrung dieser Macht verstanden worden, der die von ihr Beherrschten nicht einfach durch eine »freie« Wahlentscheidung entrinnen können.

4 Das Böse: Wahl oder Verhängnis?

Hat der Mensch nun die Wahl, oder hat er sie nicht? Schon Augustinus war sich je länger desto deutlicher im Klaren darüber, dass der in die Sünde Geratene ihr gegenüber nicht mehr einfach so frei ist, sie in jeder neuen Entscheidungssituation zu begehen oder zu lassen. Wer sündigt, gibt dem Bösen Herrschaftsraum und Herrschaftsmacht, weil er dem Leben eine falsche Richtung und einen falschen Horizont gibt – und

3 Vgl. *E. Jüngel,* Die Welt als Möglichkeit und Wirklichkeit. Zum ontologischen Ansatz der Rechtfertigungslehre, in: *ders.,* Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen, München 1972, 206–233.

4 Vgl. *Martin Luther,* Von der Freiheit eines Christenmenschen, Luthers Werke in Auswahl, hg. von Otto Clemen (Bonner Ausgabe), Berlin [6]1967, 2–27, hierzu 21–27.

alles, was er nun zu tun sich entschließt, ihm in diesem falschen Horizont erscheint. Das Sündigen aber hat – so Augustinus – seine Urdynamik im Hochmut der puren Selbstbestimmung, der die demütige Unterwerfung unter das der Schöpfung eingeschriebene und in Christus erneuerte Gesetz Gottes verweigert und danach strebt, »vom Urgrund sich zu lösen, dem der Geist eingewurzelt sein soll, um gewissermaßen sein eigener Urgrund zu werden und zu sein«.[5] Der Hochmütige missachtet »die Ordnung der Naturen vom höchsten zum geringeren Sein«, wendet sich von Gott ab und liebt die »niedrigeren Dinge« in verkehrter Weise, so dass ihm das Höhere verloren geht.[6] Er sucht den Genuss – das um seiner selbst willen Gute und Erfreuliche –, wo nur das Gebrauchen statthaben darf: im Endlichen; und er gebraucht für andere Zwecke, was nur als das in sich Wertvolle geachtet und »genossen« werden darf: Gott.[7] So wird die Gottesliebe ungeordneter Selbstliebe unterworfen, in der der Mensch das Eigene »gegen die Gesetze des Schöpfungsganzen zu betreiben sich plagt«.[8] Das Böse gewinnt Macht, da der Selbstherrlich-Hochmütige das, was er um seiner selbst willen erstrebt, zum Höchstwert und Selbstzweck einsetzt.

Der Gedanke dieses *radikal* (wurzelhaft) Bösen findet sich nicht nur bei Luther wieder. Er bestimmt auch noch die Praktische Philosophie wie die Religionsphilosophie *Immanuel Kants*. Bei ihm geht es allerdings nicht mehr um den sündigen Hochmut, der das von Gott gegebene Schöpfungsgesetz und die in ihm sich manifestierende, absolut gültige Wertehierarchie gering schätzt, sondern um eine Weise menschlicher Selbstbestimmung. Böse ist die Tat, die aus einem falsch gewählten Warumwillen der Tat entspringt. Der Mensch *macht sich* zur Wirklichkeit des Bösen[9], indem er das, was nach dem Urteil der reinen praktischen Vernunft um seiner selbst willen gewählt werden muss, weil es kategorisch (in jeder denkbaren Situation und für jeden Wählenden) pflichtgemäß ist, dem unterordnet, was nur gewählt werden dürfte, wenn es mit dem Vernünftig-Verpflichtenden nicht kollidiert. Das Böse resultiert also aus einer Verkehrung der Maximen, in der der Mensch »die Triebfeder der Selbstliebe und ihre Neigungen zur Bedingung der Befolgung des moralischen Gesetzes macht«[10].

Aber ist die Wurzel des Bösen nur die verkehrte Selbstbestimmung, in der der Mensch sich von der Selbstliebe statt vom moralischen Gesetz bestimmen lässt? Für Kant ist klar: Der Mensch wird böse, da er das pflichtgemäß Gewollte nicht bedingungslos will, sondern die Selbstliebe zur ersten Bedingung seines Wollens macht. Dieses Böse »ist *radikal*, weil es den Grund aller Maximen verdirbt.«[11] Es ist aber – wie Kant ein-

5 De civitate Dei XIV, 13.
6 Vgl. ebd., XII, 8.
7 Vgl. ebd., XI, 25.
8 Ebd., XII, 9.
9 Vgl. *I. Kant,* Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Akademie-Textausgabe Bd. VI, 31.
10 Ebd., 36.
11 Ebd., 37.

räumt – ein Hang »zum Bösen in der menschlichen Natur«[12] und als solcher »durch menschliche Kräfte nicht zu *vertilgen*, weil dieses nur durch gute Maximen geschehen könnte, welches, wenn der oberste subjektive Grund aller Maximen als verderbt vorausgesetzt wird, nicht stattfinden kann; gleichwohl aber muss er zu *überwiegen* möglich sein, weil er in dem Menschen als frei handelndem Wesen angetroffen wird.«[13]
Der Mensch wird von seiner praktischen Vernunft auf das angesprochen, was er zu leisten hat: Es wird ihm kein Wissen darüber erschlossen, woher der Widerstand der Natur gegen das pflichtgemäße Sollen kommt, ob und wie er ihn »überwiegen« kann und ob er sich dazu eines gnadenhaften Beistands erfreuen darf. »Wie es möglich sei, dass ein natürlicherweise böser Mensch sich selbst zum guten Menschen mache, das übersteigt alle unsere Begriffe; denn wie kann ein böser Baum gute Früchte bringen?«[14] Diese konsequente *Moralisierung des Bösen* behält ein Überhangproblem: Kant spricht abstrakt von einem natürlichen Hang zum Bösen und von der Möglichkeit des Menschen, ihn durch moralische Selbstbestimmung zu beherrschen. Wissen muss der Mensch nur, *dass* er dies vermag, nicht *was* es um diesen Hang ist und *wie* der Mensch die Kraft findet, ihn zu beherrschen. Das übersteigt »alle unsere Begriffe«; so übersteigt auch der Natur-Charakter bzw. die geschichtlich-gesellschaftliche Realität der Macht, die sich im Hang zum Bösen zeigt, alle Begriffe, derer Kants praktische Philosophie sich bedienen kann. Das ist in den Reaktionen auf und den Anknüpfungen an Kants Religionsschrift als unbefriedigend empfunden worden. So hat etwa *Friedrich Wilhelm Josef Schelling* Kants Lehre vom radikal Bösen in einer geradezu »genetischen Theorie« der Freiheit neu zu fassen versucht.

5 Selbstbehauptung: das Böse par excellence?

Nach Schelling geschieht das Böse nicht grund-los, wie auch die Freiheit selbst nicht grund-los ist. Freisein bzw. Frei-*Werden* bedeutet vielmehr: Aneignung des »dunklen«, naturhaften Selbstbehauptungs-Willens – des Grundes – zum sittlich verantworteten Willen, zum Wollen des Geistes bzw. der Liebe. Die Verbindung des vernunftgemäß Sittlichen mit dem »vernunftlosen« Selbstbehauptungs-Willen erweist sich nach Schelling als »ein Widerspruch, dessen Vereinigung schwer, wenn nicht unmöglich ist.«[15] Die Aufhellung oder Einbindung des »finstern Princips« in

12 Ebd., 28.
13 Ebd., 37.
14 Ebd., 44f.
15 *F.W.J. Schelling,* Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit …, a.a.O., 325.

das »Licht« vernünftig freier Selbstbestimmung ist nur als Religion, als *Rückbindung* an das bzw. durch das Göttliche möglich und denkbar.[16]

Der von Augustinus mit überzogenen Argumenten ausgeschaltete Dualismus wird hier *eingebunden* als die »religiös« zu überwindende bzw. zu gestaltende Spannung zwischen dem besonderen Willen zur Selbstsetzung und Selbstbehauptung und dem Allgemeinwillen der Liebe, der nichts will, was nicht nach den Kriterien der Vernunft als allgemein gültig gerechtfertigt werden kann. Es sei dahingestellt, ob dieser Begriff des Allgemeinwillens mit dem Wollen der Liebe gleichgesetzt werden darf. Die Spitze des Arguments ist ja diese: Das Böse setzt sich gegen die sittliche Selbstbestimmung durch, wo Selbstbehauptung nicht mehr eingebunden ist in das Wollen des für alle und speziell für die von je meinem Handeln betroffenen Anderen Gute, wo es sich verselbstständigt und zu einem Konkurrenzkampf der »besonderen Willen« führt. Deutlicher als in Kants Lehre vom »radikal Bösen« tritt in Schellings Vorstellung des »finstern Princips« die Unausweichlichkeit wie auch die Legitimität natürlicher Selbstbehauptung hervor. Deutlicher auch wird die sittliche Aufgabe konkretisiert: Einbindung (Relativierung), nicht Unterdrückung des Selbstbehauptungswillens.

Dass gerade die Unterdrückung des Selbstbehauptungswillens den Menschen böse macht, da er sich hier durch destruktive Aggression zu verschaffen sucht, was ihm in sozial-kooperativen Handlungsmustern nicht erreichbar scheint, das ist seit Nietzsche und Freud die geradezu selbstverständliche Voraussetzung der Moralkritik bzw. der Kritik an einem moralisierten Christentum. Moral selbst wird destruktiv – wenn man will: böse –, da sie dem Lebenswillen widerspricht und den Menschen so des einzigen Gutes beraubt, dem zu dienen und an dem teilzuhaben er als endlicher Mensch herausgefordert ist: dem ungezähmt starken, vital kraftvollen, für die Steigerung der Lebenskraft sich hingebenden Leben. Letztlich aber ist die Qualifikation als gut oder böse hier selbst nur eine Frage der Definitionsmacht. Das »sogenannte Böse«[17] geht auf die Fähigkeit konkreter Gruppen und Bewegungen – etwa des Christentums – zurück, Delegitimationen und Diskriminierungen sozial in Geltung zu setzen.

Nietzsche »liegt nur an den *Motiven* der Menschen«.[18] So kommt er zunächst zu der ja auch bei Schelling begegnenden These, alle »bösen Eigenschaften« gingen auf den »Erhaltungstrieb des Einzelnen zurück, der doch gewiss nicht böse ist«.[19] Aber seine Motiv-Analyse greift weiter. Die Privilegierung eines sittlichen Allgemeinwillens ist ebenfalls von diesem Erhaltungs- bzw. Selbstbehauptungstrieb hervorgebracht: Der sittliche Wille soll den Schwachen gegen die rücksichtslos gelebte Stärke der Vornehmen Lebensmöglichkeiten sichern. Im sittlichen Willen werden deshalb alle Werte privilegiert, die den Schwachen Schutz gewäh-

16 Vgl. ebd., 336.

17 Vgl. das Stichwort gebende Werk von *Konrad Lorenz,* Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien [5]1964.

18 Nachgelassene Fragmente Sommer 1876, KSA 8, 300.

19 Ebd., 377.

ren, ihre Unterlegenheit sittlich aufwerten und den Starken ein schlechtes Gewissen über ihre Rücksichtslosigkeit einflößen. Die Idealisierung der unegoistischen Regungen ist »auf egoistische zurückzuführen«; sie dient der Selbstbehauptung derer, die sich gegen die »Egoistisch«-Lebenstüchtigen nur so behaupten können.[20]

6 Die Unterscheidung zwischen Gut und Böse: eine Frage der Definitionsmacht?

Nietzsches philosophisch-psychologische »Dekonstruktion« des sittlichen Bewusstseins hat Schule gemacht. Die Selbstverständlichkeit, mit der gut und böse gemeinhin unterschieden werden, erscheint in der Perspektive solcher Dekonstruktion als von tragenden, aber weithin tabuisierten und deshalb kritisch zu würdigenden Motiven hervorgebracht. Nietzsche selbst kontrastiert die herkömmlichen Wertungen der Sklavenmoral mit einer »Herrenmoral«, in der das in der Sklavenmoral Böse – der »rücksichtslose« Einsatz für die Steigerung des Lebens, der »Wille zur Macht« – als die eigentliche Herausforderung und das von der Sklavenmoral anempfohlene Gute als Sabotage am »aufsteigenden« Leben erscheint. Ist es also nur eine Frage der in gesellschaftlichen Definitionsprozessen durchgesetzten oder sich durchsetzenden normativen Perspektiven, was als gut und was als böse anzusehen, was deshalb als verwerflich zu sanktionieren und als um eines guten Lebens willen anzustreben wäre? Dass die Definitions- und Sanktionsprozesse nicht einfach durch den Rückbezug auf »metaphysische Letztbegründungen« objektiv legitimiert werden können, sondern eben auch historisch kontingent bleiben, ist das Eine. Das bedeutet allerdings nicht notwendigerweise – und das wäre das Andere –, dass es keine gute Argumente dafür geben kann, das Gute gut und das Böse böse zu nennen und die zu Grunde liegende Unterscheidung wie die aus ihr resultierenden elementaren Wertungen als unabweisbar verbindlich anzusehen.

Jacques Derrida, der »Vordenker« des De-Konstruktivismus, gibt hier selbst einen Hinweis, der sich auf den *Vorgang Gerechtigkeit* bezieht und Ausgangspunkt für Argumentationen sein könnte, Gutes mit guten Gründe gut und Böses mit guten, ja unabweisbaren Gründen böse zu nennen. In einer Überlegung zur Legitimierung der »Gesetzeskraft« fällt die Bemerkung: »Die Dekonstruktion ist die Gerechtigkeit«.[21] Dekonstruktion zielt ja ab auf die Aufdeckung der Tendenzen und Mechanismen, in denen von einem gesetzten »Sinnzentrum« aus vieles oder gar alles andere als diesem Sinn dienend in Anspruch genommen wird – in denen dem als Element der Sinnperipherie Gesetzten die Ungerechtigkeit

20 Vgl. ebd., 358.

21 *J. Derrida,* Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«; dt. Frankfurt a.M. 1991, 30.

widerfährt, nicht als es selbst, sondern eben nur als Mittel zum Zweck zur Geltung kommen zu dürfen. Gerechtigkeit wäre – hier wendet sich der Gedanke entschieden gegen Nietzsches Apologie des starken und anderes für sich rücksichtslos gebrauchenden Lebens – die Fluchtlinie des Dekonstruierens, weil im Begriff der Gerechtigkeit das Ideal einer umfassenden Würdigung gedacht wäre: als Grenzbegriff, als zukünftige Realität, auf die hin alle kritische Praxis der Gerechtigkeit unterwegs ist, ohne sie jemals erreichen.

Erscheint damit nicht im Horizont der alle Unterscheidungen dekonstruierenden Kritik eine unabdingbare Grundunterscheidung: die zwischen gerecht und ungerecht, die – würde sie radikal genommen – die zwischen gut und böse ist? Erscheint sie nicht in einem Horizont, der die Praxis der Gerechtigkeit als einbezogen und rückgebunden in eine Bewegung erahnen lässt, die gegen das »radikal Böse« der Ungerechtigkeit zur Geltung zu bringen wäre? Die Frage nach der Rückbindung stellt sich hier aber nicht mehr als die nach der Herkunft, sondern als die nach der Zukunft des Bösen, nach einer Zukunft, in der es überwunden, in der der Hunger nach Gerechtigkeit gestillt wäre.

Radikal genommen ist das Böse die perspektivische Ungerechtigkeit, die das in der jeweiligen Perspektive als bloßes Mittel zum Zweck in Anspruch Genommene nicht sein lässt, was es in sich und für sich selbst ist; die Reduzierung der schöpfungsgemäßen Gutheit und Schönheit des Menschen auf das Gutsein für einen Zweck, der ihm ohne Rücksicht auf seine Hoffnungen und Intentionen auferlegt wäre. Wer seine Ziele durchsetzt ohne Rücksicht darauf, ob und wie sein Handeln den von ihm Betroffenen zugute kommt oder schadet, der handelt radikal böse; Prozesse und Strukturen, in denen sich ein System- oder Strukturzweck durchsetzt und durchsetzen soll ohne Würdigung der von solchen Prozessen oder Strukturen Erfassten, sind ungerecht.[22] Biblische Religion klagt Gerechtigkeit und die Würdigung der Entwürdigten gegen die Sünder und ihre »Gesetzlosigkeit«, aber auch gegen die Ungerechtigkeit des Lebens selbst ein. Und sie setzt darauf, dass diese Klage auch da nicht ungehört bleibt, wo sie hier und jetzt »zwecklos« ist.

Jürgen Werbick, Dr. theol. ist Professor für Fundamentaltheologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

22 Diese Überlegungen habe ich genauer ausgearbeitet und auch biblisch begründet in meinem Aufsatz: Die biblische Rede von Sünde und Erlösung im Horizont der Grunderfahrungen des modernen Menschen, in: *H. Frankemölle* (Hg.), Sünde und Erlösung im Neuen Testament, Freiburg i.Br. 1996, 164 –184, hierzu 174ff.

3.2

Ottmar Fuchs

Gott und die Gewalt

Eine biblisch-theologische Auseinandersetzung mit dem gewalttätigen Gott

1 Hinführung

Spätestens seit dem 11. September 2001 schlägt christlichen Gläubigen in Presse und anderen Medien eine Welle von vorwurfsvollen Kenntnissen über ganz bestimmte biblische Texte entgegen, nämlich Texte, die zerstörerische und tötende Gewalt gegen Andersdenkende nicht nur im Namen Gottes legitimieren, sondern auch noch dazu aufrufen. Zeitgenossen finden hier weitere Argumente für die Absage an Christentum und verfasste Religion überhaupt. Es handelt sich gewissermaßen um Neuaneignungen ex negativo im kollektiven bzw. kulturellen Bewusstsein der Gesellschaft. Und da gibt es für alle Beteiligten angesichts dann umso heftiger erinnerter Gewaltgeschichten der Kirchen und angesichts der gegenwärtigen verheerenden Selbstmordattentate muslimischer Fundamentalisten (die sich ihrerseits auf ihr heiliges Buch, den Koran, zu berufen wissen) nichts mehr zu lachen. Denn die schreckliche Ambivalenz der Offenbarungsbuch-Religion insgesamt ist ins Gerede gekommen.[1]

Wir werden *dieser* negierenden Interpretation entgegenzusteuern haben, sie aber auch Ernst nehmen, indem wir Rechenschaft darüber abgeben, wie *wir* mit solchen Texten umgehen wollen. Denn dass es diese Stellen gibt, ist nicht abzustreiten. Dabei unterstellt man uns eine Nachahmungshermeneutik[2] dieser Passagen: Was in der Bibel steht, dürfen, ja müssen die Christen auch nachmachen, also tun, um dem Gott ihrer Bibel zu gefallen. Dass sie es nicht – wie früher – tun (und solche Texte schamvoll in Liturgie und überhaupt vermeiden), ist der Aufklärung und

1 Vgl. den Beitrag »Gott will es«, in: Der Spiegel 41/2001, 160–178; *J. Saramago,* Im Namen Gottes ist das Schrecklichste erlaubt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.9.2001, 52.

2 Die Problematik der Nachahmungsethik persifliert ironisch ein US-Bürger in einem im Internet verbreiteten Brief an Frau Dr. Laura, die in einer US-Radio-Moderation davon sprach, »dass Homosexualität unter keinen Umständen befürwortet werden kann, da diese nach Leviticus 18:22 ein Greuel wäre«. Unter anderem schreibt er: »Ich würde gerne meine Tochter in die Sklaverei verkaufen, wie es in Exodus 21:7 erlaubt wird. Was wäre Ihrer Meinung nach heutzutage ein angemessener Preis für sie? … Ich habe einen Nachbarn, der stets am Samstag arbeitet. Exodus 35:2 stellt deutlich fest, dass er getötet werden muss. Allerdings: Bin ich moralisch verpflichtet, ihn eigenhändig zu töten?«

der Moderne, der Universalisierung der Menschenrechte, nicht aber der Bibel zu verdanken (so der Berliner Philosoph Schnädelbach).[3] Diese kritischen Zeitgenossen in der Gesellschaft adaptieren einen ganz bestimmten Glauben und lehnen ihn zugleich ab: nämlich den Glauben daran, dass alle biblischen Texte gleich-gültige Vorgaben christlicher Lebensgestaltung seien.

Sie holen damit aus unserer eigenen Verdrängung, aus unserem Unbewussten just diese Texte wieder ans Tageslicht der Öffentlichkeit und ertappen uns bei der Hilflosigkeit, kaum Antworten geben zu können, bisher auch wenige konzeptionelle hermeneutische Lösungen dieser Probleme, oft nicht einmal Spuren davon, gefunden zu haben, bei gleichzeitigem Entsetzen darüber, dass die United Reformed Church bis 1986 die gewalttätige Apartheid der burenstämmigen Weißen bibeltheologisch (nämlich mit den israelchauvinistischen Texten) als integralem Bestandteil des eigenen christlichen Glaubens legitimiert hat. Und bei gleichzeitigem Erschrecken über die gewalttätige, ungerechte Siedlungspolitik fundamentalistischer jüdischer Siedler, die genau die gleichen Texte zur Begründung und Verschärfung ihrer abgrundtiefen Menschenverachtung gegenüber den Palästinensern aufkochen.
Mit welchem hermeneutischen Argument wollen wir es ihnen verwehren? Dass dieses Problem bereits seine religionspädagogischen und pastoralen Kreise zieht, das erzählen mittlerweile viele Hauptamtliche in Schule und Pastoral. Die SchülerInnen, die Studierenden der Theologie, die Gläubigen in den Gemeinden und Verbänden fragen nachdrücklich danach, nicht zuletzt, weil sie angesichts der negativen gesellschaftlichen Aneignung solcher biblischer Texte im Alltag immer mehr unter Rechtfertigungsdruck geraten.

Glatte Antworten sind nicht zu finden, sondern allenfalls Spuren für eine konstruktive Hermeneutik mit biblischen Gewalttexten. Denn weder dürfen wir die entsprechenden Passagen als unbiblisch und damit aus dem Kanon der Offenbarung aussortieren, noch kann die Rezeption dieser Texte im Horizont eines positivistischen einlinearen Offenbarungsverständnisses rekonstruiert werden. Auch kircheninternen verharmlosenden Entschärfungen darf man nicht mehr aufsitzen. Es gibt nichts mehr zu verstecken, wo jetzt doch in der Problematisierung solcher Texte in der Gesellschaft diese in einer qualitativ neuen Weise öffentlich geworden sind.

Man muss den Schleier dieser Defensivreaktionen auch wirklich erst einmal wahrnehmen und wegziehen, wie etwa: erstens Übersetzungsentschärfungen und Abmilderungen; zweitens die Ästhetisierungen, insofern es sich hier um poetische Gestaltungen handle; drittens Kontextinterpretationen, in denen die Texte so historisiert werden, dass die Gewalt eben das Problem nur der damaligen Zeit gewesen sei; viertens die Metaphorisierung, insofern es sich hier nur um heftige Bilder für etwas anderes handle: Aber das hilft nicht viel, denn die Bildhälfte ist ja das Bedeutende einer bestimmten Wirklichkeit; mit ihr wird die Sachhälfte ja ausgelegt! Fünftens die Liturgische Zähmung (etwa in einem gewaltfreien Stundengebet und in ausgelassenen Texten in den Lektionaren); sechstens die pädagogische Entschärfung und Rela-

3 Vgl. *H. Schädelbach,* Der Fluch des Christentums, in: Die Zeit 20 (11. Mai 2000), 41–42.

tivierung, etwa nach dem Motto: Wir brauchen die Feindbilder, um sie abzuschaffen; und siebtens, wohl die schlimmste Form der Entschärfung: durch Geringschätzung des Alten Testamentes als einer noch unmenschlichen »Vorstufe«, einer unvollkommenen Phase der eigentlichen Glaubensgeschichte. Letztlich sind all diese Verharmlosungen eine Geringschätzung der tiefen Ambivalenz des Menschen selbst.[4] Bei diesen Texten handelt es sich nicht um archaisch inhumane Erzählungen, zu denen wir selbstgefällig auf Distanz gehen könnten, weil wir angeblich »weiter« sind. Die Geschichte bis zum heutigen Tag lehrt uns etwas ganz anderes. Charlie Chaplin hat dies während der Dreharbeiten zu seinem Film »Der große Diktator« offensichtlich hautnah gelernt: Nach der Fertigstellung des Filmes soll er bezüglich Hitler gesagt haben: »Er war der Wahnsinnige, ich der Komiker. Doch es hätte auch umgekehrt sein können!« Es bleibt, was Paulus im Dunkelkapitel Röm 7,24 formuliert, dass wir auch diesbezüglich auszurufen haben: »O ich elender Mensch!« Dies ist keine Vergangenheits-, sondern eine Gegenwartsbezeichnung.[5] Und wir begegnen in der Bibel ungeschützt dieser Abgründigkeit des Menschen genauso wie der Abgründigkeit Gottes. So bleibt wohl richtig, was Paulus Röm 15,4 sagt: »Alles, was geschrieben ist, ist zu unserer Belehrung geschrieben!« Aber wie? Jedenfalls nicht als Einübung in das Böse!

Um welche Texte handelt es sich? Hier nur in Kürze ein paar Beispiele, um ein Gespür für die Wucht dieser Passagen aufkommen zu lassen. Im Überblick gesehen begegnen u.a. folgende Szenarios: Gott selbst führt Krieg gegen die Feinde und weiht sie der restlosen Vernichtung (Jes 34,1–17; 63,1–6). Gott ruft zur Rache an anderen Völkern und zu ihrer Vernichtung auf (Num 31,1–20; 1 Sam 15; Dtn 20,10–20; 25,17–19); Gott richtet sein eigenes Volk und lässt es seinen Zorn spüren, indem er es den Feinden ausliefert (Klgl 2; Dtn 28,15–68); Gott übt Gewalt gegen Einzelne (Hi 16,6–17; Ps 88); Gott wird im Fluch aufgefordert, die Feinde zu vernichten (Ps 109; 137, 7–9; 139,19–22); Gott richtet und quält »vor den Augen des Lammes« diejenigen, die »das Tier anbeten« (was sich wohl auf den Kaiserkult bezieht): Apk 14,9–11; auch 19,11–21); Gott rehabilitiert den Gottesknecht, der sich in Stellvertretung für die Schuld der anderen die Gewalt der Erniedrigung zufügen lässt (Jes 52, 13–53,12).

4 Vgl. *F. Kamphaus,* Christliche Gewaltanschauung, in: Hirschberg 55 (2002) 3, 123–129, 125: »Die Bibel zerreißt die Verschleierung der Gewalt. Hier wird nicht weggeschaut, sondern hingeschaut. Es muss nicht mehr verdrängt und auf andere projiziert werden« (vgl. auch 123).

5 Zur Unentrinnbarkeit der Gewalt und ihrer vielfältigen Präsenz im Horizont entsprechender Gedanken von Bataille, Derrida und Nancy vgl. *D. Zilleßen,* Bildung und Gewalt. Warum Marginalien keine Marginalien sind, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001) 3, 218–228.

2 Hermeneutische Suchbewegungen

2.1 Signatur der Unbegreiflichkeit Gottes

Eine pragmatische, wohl konsensfähige Prämisse dürfte darin festzuhalten sein, dass religiöse Offenbarungstexte sich nicht dahin auswirken dürfen, dass sie menschliche Gewalt motivieren und legitimieren, verschärfen und potenzieren dürfen. Wo Offenbarungstexte bzw. ein ganz bestimmter Kontakt mit ihnen ausgrenzende und vernichtende Gewalt begründen, ist der Offenbarungsindex selber in Frage zu stellen. Wo die Selbstunterwerfung unter die Offenbarung die Unterwerfung anderer legitimiert, muss von einem gewalttätigen Fundamentalismus die Rede sein.

Dieser common sense ist aber für sich noch kein theologisches Argument. Vielmehr wird, streng genommen, von außen her das Kriterium der Menschlichkeit an Offenbarung und Offenbarungsrezeption angelegt, was wiederum die Frage aufwirft: Wenn in biblischen Texten von Gewalt die Rede ist, wenn Gott Gewalt ausübt und zulässt, was bedeutet dies dann offenbarungstheologisch? Liegt darin ein Signum dafür, dass Gott mit den jeweils gegenwärtigen Plausibilitäten, auch denen der allgemein akzeptierten Menschlichkeit, nicht verrechenbar ist? Kommt uns hier ein Signal dafür entgegen, dass Gottes Gegenwart in der Geschichte letztlich auch humanistische Plausibilität zu durchbrechen vermag? Ist die in der Bibel erzählte Gewalt Gottes (ein viele Jahrhunderte in der Religionsgeschichte plausibel empfundenes Handeln Gottes) nunmehr zu einem Zeichen dafür geworden, dass Gott in den gegenwärtigen religiösen Plausibilitäten nicht aufgeht? Wird so die Gewalttätigkeit Gottes zur Signatur seiner Unbegreiflichkeit?[6] Denkt man in diese Richtung, dann bliebe die Gewalt Gottes in der Bibel ein Geheimnis, was gerade verbietet, dass der Mensch Gott dieses Geheimnis durch die Nachahmung seiner Gewalt entreißen dürfte.

Wird allerdings die Gewalt Gottes zum Symbol für seine geheimnisvolle Sperrigkeit uns gegenüber, dann wird sie zur Chiffre, die diesbezüglich immer neu zu entschlüsseln ist. Das Problem, das man sich dabei einhandelt, ist aber zugleich damit gegeben, dass mit einer Symbolisierung der Gewalt diese selbst entwirklicht wird. Sie wird dann nicht mehr ernst genommen, wenn die Spenderseite dieses Symbols, also seine Bildhälfte, sich in einer höheren Verallgemeinerung auflöst und damit letztlich dann doch wieder in seiner Sperrigkeit entschärft wird.

2.2 Signatur der Geschichtsmacht Gottes

Bezieht man aber diese Symbolisierung nicht nur auf die Uneinsehbarkeit Gottes, sondern rekonstruiert man sie in Verbindung mit einer zum Durchgreifen fähigen Geschichtsmächtigkeit Gottes, dann wird diese

6 Und hätte nicht zu einer Zeit, wo die Gewaltgeschichten der Bibel höchst plausibel das Handeln der Menschen legitimiert haben, die anderen Geschichten, nämlich die Geschichten von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, die Signatur seiner damaligen Andersheit sein müssen?

Symbolisierung zur Signatur für eine wirkmächtige Wirklichkeit Gottes in der Welt. Dass Gott über Liebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit hinaus, besser: zu ihren Gunsten, noch andere Dimensionen seiner Identität in der Geschichte und über sie hinaus bereit hält, Dimensionen einer ungeheuren Durchsetzungskraft gegen bestimmte Mächte der Erde, dass er kein Hampelmann ist und dass seine Macht auch unterscheidende Kraft hat gegen den Willen von Beteiligten, wie etwa die Unterscheidung zwischen Tätern und Opfern, dafür könnte die Gewalt Gottes in der Bibel eine geheimnisvolle Statthalterfunktion haben.

Wir stoßen hier auf eine Kategorie, die in unserem Bewusstsein schier vergessen scheint, nämlich auf den Glauben an die Geschichtsmächtigkeit Gottes. Die Gebete setzen in ihren Sprechakten ganz ursprünglich die Geschichtsmächtigkeit Gottes voraus. Die Bitte ruft die entsprechende Hilfe an. Die Klage setzt die Geschichtsmächtigkeit ex negativo voraus: Beklagt wird das Vermissen Gottes in der Geschichte. Der Schöpfer Gott ist zugleich der Geschichtsgott, obgleich der Vergewisserungsweg dazu entstehungsgeschichtlich in Israel umgekehrt verlief, nämlich von der Erfahrung des Geschichtsgottes her (vor allem im Exodusgeschehen) wird YHWH zum Schöpfergott promoviert. Schöpfung heißt: Gott ist aller Wirklichkeit mächtig. Es gibt keinen geschichtlichen Ort, auf den er sich nicht beziehen könnte, sei es durch Eingreifen oder dessen Verweigerung.

Biblische Gewalttexte des Eingreifens Gottes machen deutlich: Die Reduktion der geglaubten Geschichts- auf die Geschichtenmacht Gottes im individuellen Bereich muss auf ihre Universalisierung in die kollektive (des Volkes und aller Völker, wie es auch die kollektive Klage gibt) und kosmische (der ganzen Erde, wie etwa in ihrem Untergang in der Sintflut) Dimension hinein aufgesprengt werden. Das Geheimnis der Klage ist nicht der Unglaube, dass Gott nicht eingreifen könne, weil es ihn nicht gibt oder weil er zu schwach dazu sei, sondern dass er es nicht tut, obgleich er es könnte. Warum greift er nicht mit seiner Gewalt ein? Warum holt Jesus nicht die himmlischen Heerscharen (vgl. Jo 18,36)? Zu leicht macht sich die für die Opfer resignative und für die Täter beruhigende Einstellung breit, dass er nicht eingreifen kann und folglich prinzipiell nicht eingreift. Dies aber ist eine Täuschung. Hier erweisen sich die biblischen Texte des gewaltigen Eingreifen Gottes als Erinnerungsposten, nie zu vergessen, dass er eingreifen kann und sicher einmal, endgültig, eingreifen wird, mit einer unvorstellbaren Gewalt (wie sie die Apokalypse auch schildert), die alle bestehende destruktive Gewalt gewalttätig und kompromisslos wegfegt.[7]
Zumindest diese Eschatologisierung der geschichtlichen Eingreifgewalt Gottes am Ende der Geschichte darf nicht verdrängt werden. Wir hätten sonst keine Hoffnung auf Gerechtigkeit, und die Opfer wären immer

7 Vgl. dazu *M. Görg,* Der »schlagende« Gott in der »älteren« Bibel, in: Bibel und Kirche 51 (1996), 94–100, 100: »Der Gott Israels als der Gott Jesu ist unser *Anwalt* gegen jede lebensbedrohende Gewalt, ein Anwalt freilich, den wir auch ›walten‹ lassen müssen.«

verloren. Dies würde so sein, wenn es keine Auferstehung der Toten gäbe. Wie aber der Tod die letzte und schlimmste Gewalt gegenüber dem Leben darstellt, so kann nur eine noch größere Gewalt, die dem Tod ein Ende setzt, zur Auferstehung der Toten führen. Christine Lavant hat recht: »Du bist mir das Auferstehen schuldig!«[8]

Der Herr der Geschichte kann nicht nur eingreifen, er tut es laufend machtvoll in den Einsichten, Begegnungen, Gottesdiensten der Menschen, in ihren Handlungen und Entscheidungen, in den Kirchen und Religionen und weit darüber hinaus, überall, wo Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit und seine nachhaltige und befreiende Wegbegleitung im Leben eingeholt und weitergegeben werden. Für uns Christen und Christinnen besonders in der Praxis der Nachfolge Jesu. Im Zeugnis, im »Martyrium« für seine Gottesgegenwart in der Geschichte. Aber darüber hinaus ist mit dem unmittelbaren Eingreifen Gottes immer und am Ende ohnehin zu rechnen. Wobei es immer eine entscheidende hermeneutische und existentielle Frage ist, ob er vielleicht doch schon eingegriffen hat, in den Marienerscheinungen in Lourdes und Fatima oder in ganz bestimmten Rettungserfahrungen von Menschen, die in tiefster Not und Gefahr waren. In der Moderne ist nicht leicht unterscheidbar, ob es Gottes direktes Eingreifen in die Geschichte gibt oder ob wir es deswegen nicht sehen, weil wir sie nicht für möglich halten. Allzu leicht projizieren wir möglicherweise unser eigenes Nichtsehen als Verzicht in Gott selbst hinein, als ein Moratorium der Gewalt, dem sich Gott für bestimmte Zeit unterworfen hat.

Es geht nicht nur um die Ambivalenz des Menschen, sondern auch um die negative Dialektik in Gott selbst oder besser in der Beziehung zu Gott, um die Ambivalenz der Gottesbilder, der Gottesbegegnung und -erfahrung selbst. Und hier bleibt ein Rest, der in Gott selbst zu ertragen ist, in seiner Fremdheit, Unergründlichkeit und Verborgenheit, sowohl im Leid wie aber auch in der Gewalt. Denn das Fatale und immer wieder Unverständliche in den einschlägigen biblischen Texten ist die Tatsache, dass Gottes Eingreifen nicht nur als Autoritätsgewalt (authority), sondern als gewalttätig (violence) erfahren wird. Wenn Gott zu Gunsten der Israeliten eingreift, ist dies auf Seiten der Ägypter als gewalttätige Zerstörung erfahrbar. Diesen bleibt Gott die Rettung noch schuldig. Mit beträchtlicher Vorsicht kann also davon die Rede sein, dass irgendwie Liebe und Gewalt in Gott begründet sind. Dass er aus Liebe sich in dem Verhau der Geschichte für jemand oder für ein Volk einsetzt und gleichzeitig einem anderen Gewalt und Unrecht antut. Und am Ende, so hoffen wir, wird seine Liebe zu jener Gewalt führen, die universal eine neue

8 Dieses Zitat verdanke ich Susanne Sandherr (auf dem Symposion »Anverwandlungen« zu Ehren von G. Bitter 2002 in Bad Honnef). Vgl. dazu *O. Fuchs,* Neue Wege einer eschatologischen Pastoral, in: Theologische Quartalschrift 179 (1999), 260–288, hier: 274.

Erde ohne Leid und Tod entstehen lässt. Dazu muss aber erst einmal das Böse und das Leid vernichtet werden.

2.3 Nicht Nachahmung, sondern Delegation

Nun gibt es eine Reihe von Texten, wie insbesondere die Fluchpsalmen, die an Gott die Gewalt delegieren, weil die Betroffenen selbst Opfer sind und keine Gewaltmacht haben: »O Gott, zerbrich ihnen die Zähne im Mund!« (Ps 58,7; vgl. 3,8).« Aber gilt dieses Delegationsprogramm auch dann, wenn die Betroffenen selbst die Macht haben, Gewalt auszuüben? Wird Gottes Stärke nur kompensatorisch für die eigene Schwäche aufgerufen? Oder gelten diese Texte prinzipiell, in allen Situationen? Nur eine Hermeneutik, die die Semantik dieser Texte übertextuell generalisiert, kann Abhilfe schaffen. Prinzipiell ist in akuten Hasssituationen auch von Gewaltmächtigen in den Fluchpsalmen die Gewalt an Gott abzugeben und gleichzeitig darauf zu verzichten, selbst Subjekt der Gewalt zu werden. Dies ist gewiss nicht die höchste Form von Spiritualität, aber doch eine notwendige, die in einer bestimmten gewaltgefährlichen Situation das Schlimmste verhindert und vor allem die Erstreaktion blockiert. Wer noch nicht so weit ist, seine andere Wange hinzuhalten, wird wenigstens im Gewaltaufruf Gottes die eigene Gewalt hintenan stellen. Aber wird dann die Gottesbeziehung nicht für die Triebabfuhr des Menschen instrumentalisiert? Aber vielleicht will er sich gerade in diesen geschichtlichen Dienst stellen? Das alles sind offene Fragen.

Und auch hier geht es nicht nur um Texte im Alten Testament, sondern auch im Neuen. Paulus radikalisiert diesen Zusammenhang in Röm 12, 17–21: Die Aussicht auf die Rache Gottes verhindert nicht nur Gewalt, sondern ermöglicht in ihrem Rücken die Feindesliebe, genauer Taten der Feindesliebe, die aber letztlich eschatologische Taten des Feindeshasses sind. Auch hier findet sich gewiss nicht die Höchstform von gewaltabrüstender Motivationsarbeit. Immerhin begegnet damit eine biblische Version, mit Gewalttexten und der Gewaltsucht der Menschen umzugehen, und zwar so konstruktiv, dass jedenfalls *menschliche* Gewalt die Menschen nicht mehr erreicht. Und dann ist es immer noch einmal eine Frage, wie die Überantwortung an die Rache Gottes in der Gnade Gottes selber aussieht. Letztlich wird das Ganze seiner Verfügbarkeit und letztlich auch jenem Rechtfertigungshandeln Gottes übergeben, die Paulus so intensiv zu präzisieren wusste.

Auch nach diesem Gedankengang bleibt unter dem Strich, dass der sich auf eine Offenbarung berufende Mensch in keinem Fall selbstherrlich die Gewalt in die eigene Hand nimmt. Denn auch wenn Gottes Gewalt ernst genommen wird, wird sie in Bezug auf ihn und von ihm her ernst genommen und kann nicht unter der Hand im Subjektwechsel mit den Menschen von diesen selber beansprucht werden. Die praktische Hermeneutik der Nachfolge, wie sie etwa in der Nachfolge Jesu konzipiert ist, kann jedenfalls in diesem Zusammenhang nicht bemüht werden. Bezüg-

lich der Gewalttexte kann es keine einlineare Hermeneutik geben, weder der Nachfolge noch des Einsehens noch des Einverständnisses. Es gibt also keine uniforme Hermeneutik, die bezüglich aller biblischen Texte anzuwenden sei. Und wehe den Menschen, wenn man einen Kategorienfehler begeht, wenn man zum Beispiel die Gewalttexte in der Kategorie der Nachahmungshermeneutik rezipiert.

Die Lösung dieses Problems liegt also nicht darin, ganz bestimmte Gewalttexte aus der Offenbarung auszusortieren, weil man sie nicht mit irgendeinem bestimmten Gottesbild, das an anderer Stelle in der Offenbarung vorkommt, in Übereinstimmung bringen kann. Dies wäre der markionitische Fehler, der die Bibel heiliger machen will, als sie wirklich ist. Wenn man also in gut kirchlicher Tradition dabei bleibt, alle diese Texte als integralen Bestandteil des biblischen Offenbarungskanons anzuerkennen, dann braucht es gerade deshalb unterschiedliche Hermeneutiken, um die unterschiedlichen Texte so ernst zu nehmen, wie sie ernst zu nehmen sind. Wir bleiben also dabei, dass alle biblischen Texte Offenbarungstexte sind, aber sie sind dies in einer Pluralität unterschiedlicher bis gegensätzlicher Inhalte, die auch durch unterschiedliche Zugänge zu erschließen sind.
Folglich ist davon Abstand zu nehmen, die biblische Offenbarung als etwas zu sehen, worin es nur das Gute, das Heilige und das Heil gäbe. Ungeschminkt befindet sich das Unheilige in den Heiligen Schriften. Der Offenbarungscharakter der biblischen Texte konstituiert sich vielmehr dadurch, dass sich die Begegnung mit Gott in unterschiedlichen Situationen und aus den ambivalenten Sehnsüchten und Vorstellungen der Menschen heraus ereignet. Die Bibel ist die Offenbarung Gottes, wie sie sich in den Menschen, in ihrer Bosheit wie auch in ihrer Gutheit, in ihrem Hass wie auch in ihrer Liebe, in ihrer Unterdrückung wie auch in ihrer Gerechtigkeit bricht. Sofern sich Gottes Handeln in diese Ambivalenz hinein begibt, hat sie auch Anteil an ihr; und die »Reinheit« des Göttlichen ist dahin.

Die ganze Ambivalenz der Schöpfung und des Menschseins ist nicht etwa aus der Bibel herausgenommen, sondern ist ein Integral dieser immer wieder durchbuchstabierten Begegnung zwischen Gott und Mensch, voll mit Missverständnissen Gottes von Seiten der Menschen (und umgekehrt) und darin in dieser Konstitution qualitativ nicht anders als die darauf folgende Geschichte der Kirchen, die Geschichte der Ambivalenz der Religion, der Begegnung zwischen Mensch und Gott und umgekehrt. Auch die Missverständnisse, auch die dunklen Seiten, auch die Ambivalenz, die sich in der Begegnung mit Gott zeigt und darin geradezu explosiv zu entfalten vermag, ist in der Bibel den Menschen zu offenbaren, damit ihnen selbst die Ambivalenz ihres eigenen Glaubens aufgeht: im Erschrecken vor sich und in der Furcht vor Gott. Die dunklen Rätsel der Menschheit, der Schöpfung und Gottes sind nicht aus der Bibel ausgelagert. Vielmehr begegnen wir in den Geschichten der Bibel dem Rätsel unserer eigenen Gewalt und einer Geschichtsmächtigkeit Gottes, die in diesem Äon nicht ambivalenzfrei zu erfahren ist.

2.4 Martyriale Kriteriologie

Am Schluss möchte ich uns auf die wichtigste Spur bringen, die in der Bibel selbst angelegt ist, für die man sich aber ihr gegenüber zu entscheiden hat. Wo Menschen in Stellvertretung für andere Gewalt an sich selbst ausüben lassen, keine Gegengewalt entgegenstellen, begegnet uns eine völlig andere Sorte von »Gewalttexten«: wie etwa der leidende Gottesknecht in Deuterojesaia und der leidende Gottessohn am Kreuz, der vom Kreuz her noch für die Gewalttäter betet (vgl. Lk 23,34), also die erlittene Gewalt als Liebe zurückgibt.[9] Beide Szenen setzten realistische Gewaltkontexte voraus und könnten für uns, vor allem für uns Christen, eine spezifische Hermeneutik der biblischen Gewalttexte aufscheinen lassen, die Horst Eberhard Richter so formuliert hat: Wer nicht leiden will, muss hassen![10] Sind die Gewalttexte zu unserer Belehrung der Selbstbenachteiligung um anderer, auch noch der Täter willen, also zum Martyrium geschrieben? Nicht zum Martyrium der Selbstmordattentäter, die den Teufelskreis der Gewalt nicht durchbrechen, sondern ins Unermessliche steigern. Und hier werden wir uns verschärft in eine Auseinandersetzung um das richtige Verständnis des christlichen Martyriums gegenüber einer jetzt anlaufenden gesellschaftlichen Rezeption dieses Begriffes zu wehren haben, damit das Spezifikum des christlichen Martyriums ins Bewusstsein gerät: »Es ist besser, Opfer zu sein, als gewalttätiger Sieger.«[11] Sind hier all jene im Blickfeld, die um der Gewalteindämmung willen mehr Gewalt (direkter und struktureller Art), beginnend mit den ersten Nachteilen, erleiden als zufügen? Und am Schluss in dessen Konsequenz eher sich töten lassen als töten?

Sind dies die Schlüsselgewalttexte, die uns eine authentische innerbiblische kritische Hermeneutik an die Hand geben, die allen anderen Gewalttexten ihren relativen Stellenwert und ihre Auslegung vorgeben? Zeigt sich hier eine Hermeneutik, die alle Formen menschlicher und religiöser Gewalt wahrnimmt und von einem neuen Zentrum her, vom Zentrum der Hingabe her unterläuft? Ohne Beschönigung, weder der aktiven Gewalt noch der passiven Gewalt, oder besser, weder der zugefügten noch der aktiv erlittenen Gewalt? Dann wird die Rezeption der anderen Gewalttexte um so elementarer, als sie im Horizont der Umkehr in der selbstkritischen »Identifikation« mit ihnen unsere eigenen, wirklichen und potenziellen Täteranteile offen legt. So dass wir das Entsetzen vor den Texten mit dem Entsetzen vor uns selbst verbinden, die wir zutiefst angesichts dieser Texte die Versuchung spüren, gerade einen solchen gewalttätigen Gott und eine solche gewalttätige Lösung der Probleme zu wollen![12] Wie es entscheidend gewesen wäre für die Wahrnehmung des Holocaust in Deutschland, sich eher mit den Tätern als mit den Opfern zu identifizieren, um die

9 Vgl. *R. Schwager,* Jesus im Heilsdrama. Entwurf einer biblischen Erlösungslehre, Innsbruck 1990, 146.

10 Vgl. *H.E. Richter,* Wer nicht leiden will, muss hassen. Zur Epidemie der Gewalt, Hamburg 1993.

11 *Kamphaus,* ebd., 126.

12 Vgl. *Kamphaus,* ebd.: »Wer im Grund seines Herzens die Gewalt anbetet, der macht sich auch ein Gottesbild zurecht, das Züge der Gewalttätigkeit trägt.«

eigenen, vielleicht schon wieder aktiven Tätergefahren möglichst frühzeitig zu sehen.[13]
Sind es Selbsterkennungstexte, die uns unsere eigene Gewaltanfälligkeit vor Augen führen, um uns vor-zeitig zu warnen und zu schützen vor den Eruptionen der Gewalt? Es hilft nichts, vor allem den anderen nicht, diese Anfälligkeit zu verdrängen. Entlarvt sich so das Nicht-wahrhaben-wollen der Gewalttexte als Nicht-wahrhabenwollen unserer eigenen Gewalttiefen und möglicherweise bereits schon Gewaltrealitäten? Mit der entsprechenden Verdrängung und Verachtung des Alten Testamentes (wegen seiner angeblich ethisch nicht genug hoch stehenden Gewalttexte) war immer auch die reale Gewaltanfälligkeit gegen das jüdische Volk verbunden! Sind diese Texte derart zu unserer Belehrung geschrieben, damit wir in diesen katastrophalen Untiefen der Offenbarung unsere eigenen Untiefen sehen? Damit wir offen werden für die ganz anderen Gewalttexte, die zugleich die schärfste Gewaltkritik beinhalten?

Es sind Gegentexte der intransitiven gegen die transitive Gewalt:[14] wenn Gottesknecht und Gottessohn Gewalt an sich ausüben, ausgeübt sein lassen, mit einer ganz qualifizierten gewaltlosen Gegengewalt, nämlich der des je eigenen Körpers. Er wird als Widerstand eingesetzt. Nicht die Subjekte der Gewalt sind die »Helden« oder Protagonisten, sondern die Sub-Jekte, die sich der Gewalt Anderer gewaltlos entgegenwerfen und (in Stellvertretung) für andere aussetzen. Sie sind nicht Objekte dieses Vorgangs, weil sie Subjekt dieser Entscheidung sind und bleiben. Sie könnten auch anders: davonlaufen, statt standhalten; Gewalt herbeirufen bzw. anwenden, statt mit dem eigenen Leib und Leben zu widerstehen (der von den Gegnern erst einmal aus dem Weg geräumt werden muss, damit sie entweder weitermachen können oder auch gerade dadurch gestoppt werden); Täter zerstören, statt sie zu schützen. Immerhin wird Kain gezeichnet, damit keiner ihn erschlage. Sonst würde er der siebenfachen Rache Gottes verfallen (vgl. Gen 4,15).
Doch die Frage bleibt: Warum *dieser* bibelinterne rote Faden, diese Spitzentexte, die die anderen überholen und konterkarieren? Letztlich bleibt dies ein von außen angelegtes Konstrukt, weil die Texte als solche zueinander plan, flach und eben nicht priorisiert sind. Was begründet die Hierarchisierung der Kritik gegenüber gewalttätigen Texten vom Transitiv zum Intransitiv der Gewalt? Vom Leid-Zufügen zum Leid-Ertragen? Denn auch martyriale Texte erzählen von Gewalt, aber inhaltlich und perspektivisch anders, nicht vom Täter, sondern vom Opfer her. Diese

13 Vgl. *O. Fuchs,* Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: *ders. / R. Boschki / B. Frede-Wenger* (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001, 309–345: 331ff.
14 Etwas gewagt kommt mir eine Analogie aus den Grimms-Märchen in den Sinn. In der ersten Fassung des Froschkönigs wird der Frosch von der Prinzessin an die Wand geknallt, und plötzlich wird er zum Prinzen. In einer späteren Fassung küsst die Prinzessin den Frosch, setzt sich selbst der Ekelgewalt aus, wendet die Gewalt gewissermaßen gegen sich selbst: Und der Königsohn erscheint! Soviel zu Gewalt, Liebe und Verwandlung in den Märchen!

gewaltkritischen martyrialen Texte stehen zwar in der Bibel, aber was hindert die Menschen, gewaltlegitimierende Texte gegenüber den anderen martyrialen zu priorisieren? Die Bibel selbst jedenfalls nicht. Sie beinhaltet die gleiche Ambivalenz des Lebens wie das Leben, wie unser Leben selbst.[15]

Dennoch ist es zunächst wichtig, dieser Blickrichtung eine auch innerbiblische Authentizität zu verschaffen und entsprechend Texte aufzufinden. Wenn man einmal diese Blickrichtung eingenommen hat, findet man eindrucksvolle Texte, die diese Dynamik bibelintern selbst thematisieren und begründen. Ich versuche hier nur einen weiten Bogen zwischen Sintflut und den Evangelien zu schlagen, sozusagen der entscheidende Regenbogen, insofern YHWH in Gen 9, 17 verspricht, nie mehr mit solcher Gewalt einzugreifen, und insofern Jesus in den Evangelien das Gebot der Feindesliebe formuliert und keine himmlischen Heerscharen herbeiruft. Die diesbezügliche bibelinterne Hermeneutik scheint ausgesprochen kräftig zu sein, zumal es offensichtlich keine positiven Texte gibt, die dazu eine gleichwertige Gegendynamik »nach rückwärts« in Gang zu bringen vermögen. Und, um keine Missverständnisse zu provozieren, diese Dynamik der Melioritätsbewertung der »Gewaltlosigkeit«, dieses bibelinterne Gefälle teilt sich nicht zwischen Altem und Neuem Testament auf, ist nicht etwa zwischen Altem und Neuen Testament exklusiv zuteilbar, sondern verläuft, wie die Beispiele zeigen, quer dazu.

3 Der Weg der Kirche

Aber trotz dieser vielleicht feststellbaren Dynamik bleibt dennoch die Frage noch unbeantwortet: Was ist die Bedingung dafür, dass sich die Gläubigen in der Bibeloffenbarung für diese Priorisierung entscheiden? Wie kann angesichts des biblischen Chaos, dieses Irrgartens von Texten, in kriteriologisch ausgewiesener Form von Gott und seinem Willen gesprochen werden? Hier gibt es wohl nur eine Antwort, nämlich eine ekklesiologische und pneumatologische: nämlich insofern die Gläubigen die Bibel im Geist des Gottes lesen, den sie als Liebe und Freiheit glauben, im Geiste des Auferstandenen, der so mit der Gewalt der Menschen umgegangen ist. Für die Vergewisserung und Plausibilisierung (gegen viele innerkirchliche und gesellschaftliche Plausibilitäten) dieser Umkehr braucht es einen sozialen Zusammenhang, der im Umgang miteinander und mit anderen diese Sichtweise, diese Hierarchisierung der bib-

15 Ich gehe also hier prinzipiell von der Pluralität und auch Widersprüchlichkeit der biblischen Texte zueinander aus. Diesen »postmodernen« Blick auf die Wirklichkeit der Menschen sowie ihre Einstellungen und Glaubenswelten ist wohl auch erst einmal gegenüber der Bibel und in ihr auszuhalten, bevor wir entscheiden, mit welchen Geschichten wir unsere Geschichte verbinden und vor allem wie wir das jeweils tun. Zugleich geht es um die Frage danach, was es Menschen sozial und existenziell ermöglicht oder unmöglich macht, eine entsprechende Entschiedenheit zu entwickeln.

lischen Texte *trägt*. Die Sozialgestalten der Kirchen erweisen sich einmal mehr als die textexterne Bedingung der Möglichkeit (oder Unmöglichkeit) dieser Perspektivierung bibelinterner Priorisierungen. Ohne diese Kontexthermeneutik gibt es keine entsprechende Texthermeneutik. Die soziale Hermeneutik bedingt die Bibelhermeneutik und umgekehrt.
Christlicher und kirchlicher Existenz, die sich zu Gunsten der Benachteiligten selbst in Gottes Namen benachteiligen lässt, gehen bestimmte biblische Texte (und ihr Zusammenhang) ganz anders auf, als wenn sie überall ihren Vorteil suchten. Wie wir miteinander umgehen, mit anderen umgehen, so gehen wir mit der Bibel um. Und bestimmte biblische Texte greifen in unserem Leben deshalb, weil wir eine Sehnsucht danach, eine anfanghafte Erfahrung davon haben. Diese Anverwandlung steht uns immer, ein Leben lang, bis zur letzten Hingabe im Tod, bevor. So komme ich am Ende nochmals auf jene Stelle im Römerbrief zu sprechen, die die Bemerkung, dass alles zu unserer Belehrung geschrieben sei, weiter führt: »damit wir durch Geduld und durch den Trost der Schrift Hoffnung haben. ... Darum nehmt einander an, wie auch Christus uns angenommen hat, zur Ehre Gottes« (Röm 15, 4 und 7).
Die alten Darstellungen (im 4. Jahrhundert) des Feldherrn Christus als Sieger über das Böse, der Löwen und Drachen zertritt, stimmen und stimmen nicht. Die dahinter stehende Kampfvorstellung zwischen den Mächten des Bösen und des Guten sind sicher in dem bleibend richtig, was darin als Kampf bezeichnet wird und was wir heute in anderen Sprachhorizonten die unaufhebbare negative Dialektik, den schlimmsten Widerspruch der Geschichte nennen, nämlich zwischen Täter und Opfer. Es ist allerdings die Kategorie der eschatologischen Zeit ebenfalls in diese Darstellung hinein zu bringen. Endgültig ist Christus Sieger über das Böse, wenn er wieder kommt. Wo Menschen jetzt meinen, sie könnten das, was Jesus jetzt nicht mit Gewalt tut, selber mit Gewalt tun, lesen sie dieses Bild allerdings falsch. Die Vollzugsform der Geschichtsmacht Gottes in diesem Äon läuft in eine andere Richtung, nämlich in die Dynamik jenes Bildes, das das gebundene und zum Schlachten bereitgelegte Lamm zeigt. Können wir dafür in unserem Glauben und in unserer Verkündigung »Plausibilität« gewinnen? Es wäre höchste Zeit, damit auf das Jahrtausend eines dominant gewalttätigen Christentums nun ein Jahrtausend folgen könnte, in dem sich christliche und kirchliche Existenz eher der Hingabe aussetzt als dem Zwang anderer, eher der Ermächtigung als der Bemächtigung.

Ottmar Fuchs, Dr. theol., ist Professor für Praktische Theologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

3.3

Hans Waldenfels

Macht, Gewalt und das Böse aus der Perspektive der Religionen

1 Zum Begriff der Gewalt

Der 11. September 2001 hat auf entscheidende Weise den Blick für die Gewalt im politischen Raum geöffnet und lässt dabei nach der Bedeutung der Religionen für die Gewaltausübung fragen. Letzteres ergab sich schon daraus, dass in der Auseinandersetzung mit den USA und dann der westlichen Welt dem Islam – unabhängig von der Beantwortung der Frage, ob es dabei um den klassischen Islam oder eine Fehlform, den Islamismus, geht – eine eigene Rolle zuerkannt wird. Sinnvoll ist es daher, nach der Gewalt im Rahmen von Religion zu fragen: Ist die Gewalt eine Fehlform von Religion bzw. von bestimmten Religionen, oder hat sie tatsächlich eine Wurzel in der Religion? Darüber wird inzwischen durchaus gestritten.

Ehe wir in die Erörterung dieser Frage eintreten, tun wir allerdings gut daran, uns mit dem Begriff der Gewalt genauer auseinanderzusetzen. Das deutsche Wort »Gewalt« vereinigt recht undifferenziert zwei grundlegende Begriffe in sich, die im Lateinischen und in den diesem folgenden Sprachen wie dem Englischen und Französischen nach wie vor deutlich unterschieden werden: 1) die auf unterschiedliche Weise verliehene, im Recht gründende Herrschafts- bzw. Amtsgewalt, lat. *potestas,* dann auch *potentia, dominium* engl. *power,* franz. *pouvoir*, *puissance*, und 2) die sog. »rohe« oder verletzende Gewalt, also die zerstörerisch ausgeübte, in der Regel als Unrecht empfundene Gewalttätigkeit, lat. *violentia,* engl. *violence,* franz. *violence.*

Achtet man auf diese grundlegende Unterscheidung, kommt sehr bald ein ganzes Bündel von Begriffen in den Blick, die sich stellenweise überschneiden, dennoch gerade aufgrund der heutigen Problemstellungen sinnvollerweise deutlicher voneinander abzugrenzen sind: Macht, Herrschaft, Autorität, Recht, Gewalt, Aggressivität, Terror, Angst, Zwang u.a. Dass es im deutschen Sprachgebrauch hier gerade im religionswissenschaftlichen und theologischen Bereich lange an der nötigen Aufmerksamkeit gefehlt hat, lässt sich leicht nachweisen.[1]

1 Für eine eingehendere Beschäftigung mit den Unterscheidungen sei verwiesen auf folgende Nachschlagewerke: Staatslexikon, hg. von der Görres-Gesellschaft, Freiburg (1986) 1995, Art. Gewalt: Bd. 2, 1018–1023; Art. Macht: Bd. 3, 978–981; HWPh, Art. Gewalt, Bd. 3, 562–570; Art. Macht, Bd.5, 586–631; LThK^3, Art. Ge-

2 Gewalt und das Moment des Unrechts bzw. Bösen

Im Hinblick auf die hier angefragte Rolle der Gewalt in den Religionen konzentrieren wir uns nun zunächst auf die als »verletzende Gewalt« anzusprechende Gestalt der Gewaltausübung.[2] In dieser eingeengten Begriffsgestalt kann man die Gewalt definieren »als Vermögen von Menschen, andere Menschen gegen deren Willen durch Androhung physischen Zwanges einzuschüchtern oder zu einem bestimmten Verhalten, Handeln oder Unterlassen zu veranlassen«[3]. Hier ist zu beachten, dass es im Gesamtgefüge von Macht durchaus die Situation gibt, in der legitimerweise Zwang ausgeübt wird. Wo das nicht der Fall ist, wird die Ausübung von Zwang zum Unrecht, das sowohl von einzelnen Personen als auch von einzelnen Gruppen in der Gesellschaft oder von Staatsorganen begangen werden kann. In diesem Sinne sprechen wir von Kriminalität, Terrorismus und Folter, von Krieg. Wo die Gewalt als »violente Gewalt« eine menschenverachtende und friedenzerstörende Erscheinungsform annimmt, wird sie zu einem moralisch nicht hinnehmbaren Übel.[4] Damit aber sind wir im Bereich des moralisch Bösen.
Wenn wir im Folgenden genauer nach der Gewalt in den Religionen fragen, kann es aber nicht um die vielfältigen Formen legitimierter Gewaltausübung gehen, die sich begrifflich mit der legitim ausgeübten Macht überkreuzen, sondern nur um Formen der Gewalt, die als moralisch verwerflich anzusprechen sind. Hier aber ist die Frage nach der Gewalt dann mit der Begründung des Menschseins zu verbinden, mit der Problematik der menschlichen Freiheit und damit der Chance, sich zum Guten wie zum Bösen zu entscheiden. Denn die verletzende Gewalt ist schon insofern als moralisch verwerflich und somit als böse anzusprechen, weil sie – wie im Fall einer ungerechten Zwangsausübung – den Freiheitsraum des anderen auf ungerechte Weise einschränkt. Das wiederum erfordert zugleich eine eingehendere Behandlung der zugrunde liegenden Anthropologie.

Hingewiesen sei auch nochmals darauf, dass die neuere Diskussion der Gewalt sich vorrangig auf den öffentlichen Raum bezieht. Hier geht es aber – bei allem Interesse an den alltäglichen zwischenmenschlichen Begegnungen, in denen es zu Gewalttätigkeiten kommt, – in besonderem Maße um die heute viele Menschen beängstigenden Phänomene des Terrorismus und des Krieges. Dass eine global wirksame Informa-

walt: Bd. 4, 609–615; Art. Macht: Bd. 6, 1166–1170; RGG[4]: Art. Gewalt: Bd. 3, 882–887. Zu den religionsgeschichtlichen Daten vgl. *M. Eliade* (Hg.), The Encyclopedia of Religion, New York / London 1987, art. Power: vol. 11, 467–476; art. Violence: vol. 15, 266–272. *H. Cancik / B. Gladigow / K.-H. Kohl* (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Stuttgart u.a. 1998 hat nur einen Art. Macht: Bd. IV, 68–77.

2 Die Formulierung entnehme ich dem Art. Gewalt: Brockhaus Enzyklopädie[19] Bd. 8, 453–456, bes. 453f.

3 Art. Gewalt I (*W. Lienemann*): RGG[4] Bd. 3, 882.

4 So *W. Korff* in LThK[3], Bd. 4, 611.

tionstechnologie ihrerseits durch die Verbreitung von Katastrophen- und Verbrechensmeldungen zur Verstärkung menschlicher und menschheitlicher Ängste beiträgt, verschärft die Situation.

Wenn Menschen in diesen Ängsten nach den Wurzeln der Gewalt fragen, nach den menschlich-psychischen Anlagen genauso wie nach den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Menschen leben, dann ist es verständlich, dass die Religion als einer der maßgeblichen Gestaltungsfaktoren menschlichen und gesellschaftlichen Lebens in der Überprüfung nicht ausgespart werden kann. Diese Überprüfung wird freilich dadurch nicht einfacher, dass in ihr heute weder eine positive Einstellung zu einer bestimmten Religion noch zur Religion überhaupt vorausgesetzt wird, sondern ein Urteil gleichsam von einem Standpunkt außerhalb jeder Religion, also einem neutralen oder übergeordneten Standpunkt möglich erscheint. Das wiederum hat zur Folge, dass der Mensch auch über solche Dinge zu urteilen beginnt, deren Beurteilung vom Standpunkt der Religion aus der menschlichen Verfügung entzogen ist, weil die Religion Welt und Menschheit letztendlich unter das Gebot des Unverfügbaren gestellt sieht, konkreter gesagt das Göttliche bzw. Gott als die unüberbietbare Herrschaftsinstanz in Rechnung stellt.

3 Gewalt und die Religionen

Die Geschichte der Religionen zeigt, dass es praktisch in allen Religionen Gewalttätigkeit gegeben hat und weithin immer noch gibt. Ehe wir uns anderen Religionen zuwenden, sollten wir einen unbefangenen Blick in unsere eigene Geschichte tun.

3.1 Beobachtungen zur Gewalt im jüdisch-christlichen Kontext

Ich beginne mit einer Reminiszenz: Im Januar 2002 nahm ich im Rahmen einer internationalen Tagung in Rom an einer Messfeier teil, in der als Tageslesung der Kampf des jungen David mit dem Philister Goliath vorgetragen wurde. Am Ende des Kampfes heißt es in 1 Sam 17,51: »Dann lief David hinzu, trat an den Philister heran, griff nach dessen Schwert und tötete ihn, indem er ihm dann den Kopf abschlug:« Der Lektor endete wie üblich mit: »Wort des Lebendigen Gottes«, und die Anwesenden antworteten: »Dank sei Gott.« Der Text war für die Zuhörer ganz offensichtlich unproblematisch. Am selben Abend habe ich diesen Schrifttext in einer großen Podiumsdiskussion in Aachen zur Diskussion gestellt, in der es im Blick auf den 11.9.2002 um die Gewalt in den Religionen ging. Teilnehmer waren leitende Vertreter aus den abrahamitischen Religionen. Die Reaktionen waren geprägt von Verlegenheit, Versuchen einer zeitgeschichtlichen Einordnung des Geschehens, von einer Seite gar von Zustimmung. Meine Quersumme aus den Reaktionen

konnte nur lauten: Die Gewalt in jener alttestamentlichen Situation hatte nichts von einem Unrecht an sich; im Gegenteil, Davids Tat war nichts anderes als ein Beweis dafür, dass Gott auf der Seite der Kleinen und Schwachen steht. Der Gott Israels rechtfertigte also die Gewaltausübung. An dieser Stelle will ich nicht verschweigen, dass mir die Rezitation mancher Psalmen, die das tägliche Stundengebet aufgibt, Schwierigkeiten bereitet. Ist es eigentlich bei den vielen alttestamentlichen Kriegsgeschichten und Siegesliedern so unverständlich, wenn Juden bis in die Gegenwart hinein im Kampf um ihre wiedereroberte Heimat mit anderen Palästinensern gewalttätig und kriegerisch umgehen? Können wir uns heute aber noch damit rechtfertigen, dass wir Gott als den wahren Herrn der Schöpfung und der Geschichte anerkennen und, was uns von ihm erlaubt und aufgetragen zu sein scheint, dann unbefangen tun?

Christen und Muslime sind von ihrer religiösen Mentalität her auf den ersten Blick nicht viel besser daran. Christlicherseits ist zwar auf die Zäsur zu verweisen, die mit dem Leben und Sterben des menschgewordenen Gottessohns Jesus von Nazaret gegeben ist. Es bleibt aber die Rückfrage: Ist die Geschichte des Christentums wirklich eine eindeutige Geschichte der Kreuzesnachfolge Jesu, also einer Nachfolge, in der die Allmacht Gottes in der Ohnmacht des Gekreuzigten ihren Widerhall findet? Wie lange hat es gedauert, bis die Religionsfreiheit als ein alle Menschen betreffendes Menschenrecht Anerkennung gefunden hat? Wie ist man in der Zeit nach Konstantin, als aus der verfolgten Kirche eine geduldete und dann eine herrschende Religion wurde, mit Ungläubigen und Andersgläubigen, mit Häretikern und Schismatikern umgegangen? Außenstehende und Insider erinnern gleichermaßen an Inquisition und Folter, an den Umgang mit dem Krieg, an die Diskussion um den »gerechten« Krieg, an die mittelalterlichen Kreuzzüge, an Waffensegnungen und an Kollaborationen mit Unrechtsregimen. Es hat Religionskriege bzw. religiös motivierte Kriege gegeben. Diskutiert werden bis heute die Sanktionen gegen öffentliche Sünder, die oft genug keineswegs von Barmherzigkeit, sondern von übergroßer Härte geprägt waren. Der Umgang in Lehrzuchtverfahren und bei der Entfernung von Priestern aus ihrem Beruf können immer noch als Beispiele eines überaus rigorosen Verhaltens angeführt werden, das bis in die Kirche hinein die Frage nach Recht und Unrecht im Umgang mit der Gewalt stellen lässt.

Unbestritten ist, dass zu den harten Fakten der Geschichte immer auch die gegenteilige Bilanz gezogen werden kann. Das gilt schon von den Juden, es gilt erst recht, wenn wir die Gestalt Jesu und den auf seinem Antlitz ablesbaren Gott ernstnehmen. Doch tun Gläubige stets gut daran, sich auch auf den Standpunkt der Nicht-Glaubenden zu stellen und die Dinge einmal von deren Seite aus zu sehen, – und das, ohne dass man ihnen von vornherein mangelnden guten Willen unterstellt.

3.2 »Heilige Kriege«

Genau das versuchen im Übrigen heute viele Anhänger des Islam, die sich in der gleichen Ambivalenz wiederfinden wie Juden und Christen. Es hilft den Muslimen wenig, wenn sie etwa den Djihad kleinzureden suchen. Dass dem Begriff eine große Bedeutungsbreite zukommt, ist unbestritten, auch dass die Verbreitung des Glaubens in keiner Religion des Einsatzes von Gewalt bedarf. Dennoch kann nicht geleugnet werden, dass die Rede vom »Heiligen Krieg« bis in unsere Tage immer wieder zur Motivation von terroristischen Aktionen, gnadenlosen Morden an unschuldigen Frauen und Kindern, vermeintlichen Märtyreraktionen u.a.m. eingesetzt wird. Dass Menschen, die sich im Terrorismus und in anderen Kampfsituationen mit ihrem Leben einbringen, als Märtyrer verherrlicht werden, stößt inzwischen selbst in islamischen Kreisen auf Widerspruch und Ablehnung.

Anders als in Judentum und Christentum, in denen das Recht gleichfalls eine eigentümliche Rolle spielt, kommt es im Geltungsbereich des islamischen Rechts, der Sharia, bis heute zu Sanktionen, die auf der Basis einer pluralistischen Gesellschaftsordnung nur Unverständnis und Widerstand in der internationalen Öffentlichkeit erzeugen können. Das betrifft z.B. in Nigeria oder Pakistan die Verhängung der Todesstrafe auf bestimmte Sexualdelikte, die Bestrafung von Diebstahl durch Amputation der Hand oder auch den Ausschluss aus der islamischen Religionsgemeinschaft, verbunden mit der Auflösung der bestehenden Ehe – alles Ereignisse, die sich noch vor kurzer Zeit zugetragen haben und die im Ergebnis teilweise nur mit Hilfe internationaler Einsprüche verhindert werden konnten.

Verschärft wird die Gesamtproblematik dadurch, dass in vielen konkreten Fällen nicht erkennbar ist, dass die offiziellen Vertreter des Islam sich generell gegen terroristische Akte oder in der heutigen Zeit inhuman wirkende Sanktionen aussprechen, sondern teilweise unter Berufung auf göttliches Recht an ihren Auffassungen festhalten. Hier erhebt sich dann die Forderung, dass auch der Rekurs auf glaubensinterne Standpunkte in einer immer stärker zusammenwachsenden Weltgesellschaft nach einer wie immer gearteten rationalen Vermittlung ruft. Nicht ohne Grund ertönt der Ruf nach einem dialogischen Umgang, der den Fremden, auch den Glaubensfremden, in seiner Eigenheit respektiert. Damit verbindet sich dann auch die Forderung, dass über Aggressivität, Angsterzeugung und Zwangsausübung in einer Weise verhandelt wird, dass auch jeder Schein eines moralischen Makels verschwindet. Wo aber liegen die Grenzen menschlicher Selbstverfügung? Die Antwort auf diese Frage muss von Gottgläubigen wie solchen, die nicht an Gott glauben, in einer Weise gegeben werden, dass menschliches Denken und Handeln nicht in einer radikal egozentrischen Selbstverfügung enden, sondern in einer Haltung, die so oder so von Verantwortlichkeit gegenüber allen anderen, nicht zuletzt gegenüber allen Schwächeren und Benachteiligten geprägt ist.

3.3 Das Angebot der Gewaltlosigkeit

Wir haben uns mit gutem Grund zunächst im Umkreis jener Religionen bewegt, die in der Weltöffentlichkeit nach wie vor im Vordergrund zu stehen scheinen. Inzwischen sind es aber vor allem asiatische Anstöße, die nicht mit der Verkündigung eines neuen Gottesbildes die Menschheit begeistern, dafür aber eine besondere Faszination mit der Verbreitung einer neuen Haltung der Gewaltlosigkeit und des Friedenseinsatzes ausüben. Dass diese Haltung nicht von Anfang an mit den indischen und chinesischen Religionen verbunden war, ja dass es auch heute noch durchaus Gewalttätigkeit im Verbreitungsgebiet des Hinduismus wie selbst des Buddhismus zu beklagen gibt, muss nicht verschwiegen werden. Im Übrigen stammt ein Ausdruck für die terroristischen Todeseinsätze in der Luft aus dem Japanischen: *Kamikaze*, Männer, die ohne Rücksicht auf ihren Lebensverlust sich auf ein das eigene Volk gefährdendes Ziel stürzen. Auch die zenbuddhistisch vorgeprägten Samurai-Kämpfer werden heute kritisch bedacht.

Auch für das alte Indien sind Töten im Krieg, Blutrache und ein ausgearbeitetes Opferritual durchaus bezeugt.[5] Insofern gehört die Propagierung der Gewaltlosigkeit (*ahimsa)* einer späteren Zeit an, in der es neben dem Karma-Weg zur Ausbildung des meditativen Erkenntnisweges und des Weges der Hingabe (*bhakti*) kam. Die Gewaltlosigkeit im politischen Raum ist stark mit dem Namen Mahatma Gandhis verbunden, der dann freilich selbst als Opfer der Gewalt starb.[6] Die indische Form der Gewaltlosigkeit bezieht sich aber letztlich auf alles Lebendige. Hier stellt sich in der heutigen Zeit eines interkulturellen Austausches vordringlich die Frage nach dem Menschsein des Menschen. Für Hindus wie Buddhisten ist hier nicht zuletzt nach der Individualität bzw. dem Personsein des Menschen zu fragen. Es ist gerade der einzelne Mensch, über den in der neueren Diskussion um die Biogenetik und die sich daran anschließenden ethischen Fragen gehandelt wird.

So sehr also der Aufruf zur Gewaltlosigkeit im Bereich des Lebendigen seine Auswirkungen im ökologischen Denken weltweit zeitigt, so sehr sind die Grundlagen dieses Denkens zu beachten, die sowohl im Anthropologischen als auch im Theologischen zu suchen sind. Ich (im Hinduismus) und Nicht-Ich (im Buddhismus) machen die Frage nach der menschlichen Personalität, verbunden mit seiner Individualität, zu einem zentralen Ansatzpunkt, von dem her die Frage der Menschenwürde wie der Menschenrechte neu zu stellen ist. In diesem Zusammenhang führt natürlich die monotheistisch-personale Gottesvorstellung zu einer weiteren Vertiefung des Problemfeldes. Solange der Ursprung aller Macht und

5 Vgl. Art. Gewaltlosigkeit (*Th. Oberlies),* in: RGG[4] Bd. 3, 890f.; dazu auch Art. Nonviolence, in: *M. Eliade* (Hg..), Encyclopedia of Religion, Bd. 10, 463–468.

6 Vgl. zur Gewaltlosigkeit die Art. Ahimsa, in: *M. Eliade* (Hg.), Encyclopedia of Religion, Bd. 1, 152f.; LThK[3] Bd. 1, 266.

Herrschaft, aller Autorität und allen Rechts im allmächtigen Gott begründet gesehen wird, wird die Gewaltanwendung entweder als mit der göttlichen Macht konform angesehen oder – umgekehrt – als deren Missbrauch gebrandmarkt. Wo es aber diesen einen allmächtigen Gott nicht mehr gibt, folglich Anfang (Schöpfung) und Ende (Gericht) entfallen, ist die Frage nach den Grenzen der Macht, folglich auch der Anwendung von Gewalt, eher offen. Hier droht die Gewalt zur Willkür zu entarten und das Gesetz des Stärkeren zu gelten.

In diesem Sinne gilt: Die Religionen kommen nicht umhin, ihr eigenes Verhältnis zur Gewalt im Rahmen einer allgemeinen Reflexion über Herrschaft, Macht und Gewalt und ihre Legitimierung zu prüfen. Genauso wichtig aber ist, dass sie sich als Religionen in den weltweiten Diskurs um die heutigen Bedrohungen durch die Gewalttätigkeit, durch Aggressivität und Unterdrückung, durch Zwang und Angsterzeugung einschalten und Auswege aus diesen Bedrohungen aufzeigen. Es gibt wenige Persönlichkeiten, die im Konzert der Religionen sich heute so nachdrücklich und unmissverständlich gegen Krieg und Gewalt aussprechen wie Papst Johannes Paul II.

Dr. Dr. *Hans Waldenfels* ist Professor em. für Fundamentaltheologie an der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Bonn.

3.4

Sibylle Rolf

Der verborgene Gott # von der Abgründigkeit Gottes

1 Unde malum? Die Frage nach Gott und dem Bösen

Unde malum – woher kommt das Böse?[1] Nach dem Bösen und seinem Ursprung zu fragen und in dogmatischem Denken zu antworten, ist eine Vermessenheit. Denn das Denken ist menschlich; es steht nicht über dem Bösen, und es kann selbst dem Bösen verfallen sein. Aber die Frage nach dem Ursprung des Bösen ist so alt wie die Frage des Menschen nach sich selbst – und die Frage nach Gott. Vom Bösen weiß man wie von Gott: durch Widerfahrnis. Man kann ihm nur hinterher-denken, *nach*-denken. Indem wir dem Bösen, das wir erfahren, nachdenken, steht in Frage, wie das Böse *in uns* zu verstehen ist und wie im Verhältnis dazu die Liebe und Gnade *Gottes* gedacht werden können. Mag es eine Vermessenheit sein, dem Bösen und Gott nachzudenken, Theologie ist *um Gottes und des Menschen willen* dazu angehalten, mit ihren bescheidenen Mitteln denkend dem Problem nachzugehen, wie es sich angesichts des Bösen mit der Liebe Gottes verhalte. Wie soll einem Gott vertraut werden, der – wie auch immer – mit dem Bösen zusammenhängt? Die Unterrichtbarkeit der christlichen Religion hängt auch von dogmatischer Theologie ab.

Bereits in der Urgeschichte der Bibel wird beides, die unverdiente Gnade Gottes und das Böse sowohl *im* Menschen als auch *außerhalb* seiner zusammengebunden. Nach der Sintflut verspricht der Heilige im Angesicht des Bogens in den Wolken: »Ich will hinfort nicht mehr die Erde verfluchen um der Menschen willen; *denn* das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf« (Gen 8,21). – Rechtfertigung schon in der hebräischen Bibel. Mit dem, der es nicht verdient, wird ein Bund geschlossen, der Leben und Heil verheißt. *Dass* er es nicht verdient, bleibt explizit im Blick.

Unde malum? Die Frage nach dem Ursprung des Bösen fragt zugleich nach seiner Macht und der doppelten Erfahrung seiner Unableitbarkeit zum einen und seiner zuweilen schrecklichen Unentrinnbarkeit zum anderen. In den Psalmen Israels besteht ein Wissen darum, dass dem Beter seine eigene Abgründigkeit und Bosheit verborgen ist, so dass er darauf

1 Diese Frage stellt das Nachdenken in den Kontext des Theodizee-Problems, das sich kurz und bündig als Konflikt zwischen Gottesglauben und Welterfahrung charakterisieren lässt. Die folgenden Überlegungen stehen daher im Horizont des Glaubens an einen *gnädigen Gott*, ohne den sich die Theodizee-Frage erst gar nicht stellt. Zum Problem vgl. *W. Härle*, Dogmatik, Berlin / New York 1995, 439–455.

angewiesen ist, dass Gott seine bösen Wege aufdeckt und ihn auf ewigem Wege leitet (Ps 139,24). Paulus sieht den unter die Sünde verkauften Sünder (Röm 7,14) als so ignorant und machtlos gegenüber dem Bösen an, dass diesem zwar der gute Wille zugestanden wird, seine Tat aber, obwohl er das Gute will, ausschließlich vom Bösen beherrscht wird (Röm 7,19).[2]

Geradezu schicksalhaft wird die Frage nach dem Bösen im Kontext gegenwärtiger Leiderfahrung im globalen Horizont von Krieg, Terror und Gewalt, aber auch im alltäglichen Erleben von Scheitern, Missgunst, Lüge und Streit. »Am deutlichsten zeigt sich das Böse in der *bösen Tat*, wie ja die Tat als aktive Wirklichkeitsgestaltung und schicksalsbestimmender Umgang mit dem eigenen und dem fremdem Leben im Vordergrund jeder ethischen Betrachtung steht.«[3] Während es immer noch möglich ist, der »Gewalt« distanziert und analysierend gegenüber zu treten, kommt mit dem »Bösen« eine Abgründigkeit zur Sprache, der wir ausgeliefert sind, weil es vor ihr kein Entkommen gibt. Während ich meine Bereitschaft zur Gewalt »in den Griff bekommen«, kultivieren und zivilisieren kann (und muss), bleibe ich dem Bösen gegenüber fassungs- und hilflos.

Brisanz erreicht die Frage nach dem Bösen im Versuch, das Verhältnis des Bösen zu Gott zu bestimmen. »Die religiöse Kategorie der Heiligkeit fällt mit der ethischen Kategorie des Guten nicht zusammen.«[4] Folgerichtig gibt es in polytheistischen Religionen böse Götter wie den babylonischen Nergal oder den ägyptischen Seth. Biblische Theologie erzählt die Geschichte des *einen* Gottes. Das Böse im christlich-*theologischen* Sinn[5] ist jetzt das, was dem Schöpferwillen Gottes widerspricht und was diesen Gott verneint – nämlich das beziehungslose und in sich selbst verkümmerte Sein, das aggressiv in Widerspruch zu gelingendem, beziehungsreichen Sein tritt. Es ist die Verneinung der Gottheit Gottes, die Verweigerung des Ersten Gebots und der Versuch, die Stelle Gottes einzunehmen.[6] Es begegnet aber auch außerhalb des personalen Handelns

2 Für die exegetischen Fragen zu Röm 7 verweise ich auf die Kommentare. Es geht nicht um die Frage, ob etwa Luther Paulus an dieser Stelle richtig versteht, wenn er Röm 7 als Kronzeugen für das »simul justus et peccator« anführt, sondern darum, der Beschreibung der Macht des Bösen über den Menschen innerhalb der Heiligen Schrift auf die Spur zu kommen.

3 *J.B. Hygen*, Art. Böse, das, TRE 7, 1981, 8–17; Zitat auf Seite 9 (Hervorhebung S.R.).

4 *Hygen*, 11.

5 Einen kurzen Abriss zur Thematik bietet der Artikel Böse, das, RGG[4], Bd. 1, Tübingen 1998, 1703–1711. Relevant sind vor allem die von *Chr. Axt-Piscalar* und *E. Jüngel* verfassten Teile IV. (Religionsphilosophisch) und V. (Dogmatisch).

6 »Non potest homo naturaliter velle deum esse deum, Immo vellet se esse deum, et deum non esse deum.« So Luther schon am 4. September 1517 in der Disputatio contra scholasticam theologiam (WA 1, 225, 1f): Der Mensch kann naturgemäß nicht wollen, dass Gott Gott sei. Vielmehr wollte er, dass er selbst Gott sei und Gott nicht Gott sei. Diese m. E. hellsichtige Interpretation der menschlichen Situation *coram*

und Unterlassens im größeren Kontext. Ich trage es in mir und bin ihm gleichzeitig ausgeliefert.

Wie ist das Verhältnis von Gott und dem Bösen zu bestimmen? Das Böse kann gegenüber dem lebendigen Gott kein »Wesen«, sondern lediglich ein *Unwesen* besitzen.[7] Aber es hat Macht. Deswegen verschweigt die Botschaft von der *Rechtfertigung des Gottlosen* die dunkle Seite nicht, die das Leben des Menschen von innen und außen bedroht. Nur dort, wo das Böse weder verharmlost noch verabsolutiert wird, ist das Evangelium der Rechtfertigung vor der Verkehrung zu einem seichten »ich bin o.k., du bist o.k.« bewahrt, das in seiner als Zutrauen zum Menschen getarnten Unbarmherzigkeit das Böse verharmlosend moralisiert und als ein vom Menschen verursachtes und von ihm aufzuhebendes Übel darstellt. Mit der Verharmlosung des Bösen, die es als grundsätzlich besiegbar und beherrschbar ansieht, wird der Mensch auf sich selbst zurückgeworfen. Bildet das Böse ein *moralisches* Vergehen, so wird die Macht verleugnet, die es als zerstörerische Potenz in jedem Menschen, seiner Gottesbeziehung, seiner Beziehung zu den Mitgeschöpfen und zu sich selbst besitzt und entfalten kann.[8] Die Einsicht in die *Macht* des Bösen und die Reflexion des Verhältnisses von Gott und dem Bösen stellen demgegenüber einen erheblichen Realitäts*gewinn* dar.

Das Nachdenken über die Macht des Bösen angesichts des Glaubens an den einen *gnädigen* Gott führt unmittelbar zur Problematik der Rede vom »guten Gott«. Die Güte Gottes ist mit meinen Erwartungen nicht deckungsgleich. Seine Gnade ist nicht funktionalisierbar; seine Liebe stellt keinen Garanten menschlicher Wohlfahrt dar. Wenn Gott die Welt, die von der Bibel »böse« genannt wird (Gal 1,4), umgreift und das Böse, das in ihr geschieht, zulässt, nimmt er das Böse in sich selbst auf. Wird Gott dann selber böse? Die Theodizee-Frage gehört unabweislich in unseren Kontext. Im Folgenden soll nicht einer modernen und vormodernen *Rechtfertigung Gottes* vor dem Forum der Vernunft nachgegangen, sondern der Frage nach Gott und dem Bösen soll in der Kontroverse zweier Großer des 16. Jahrhunderts nachgedacht werden.[9]

Deo bestimmt die mit dem Bösen eng zusammenhängende menschliche Sünde als Überschreitung der dem Menschen heilsam gesetzten Grenzen.

7 Vgl. *Jüngel*, Art. Böse, das, V. Dogmatisch, RGG[4], 1707f. Zitat 1708.

8 Vgl. *W. Härle*, Die Rechtfertigungslehre in ihrer Gegenwartsbedeutung, in: *H. Schmidt / H. Rupp* (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart 2001, 72–79, Zitat 78. Der Sammelband untersucht theologische Grundlinien des baden-württembergischen Lehrplans. Härle setzt sich mit der Behandlung der Rechtfertigungslehre seitens des evangelischen Religionsunterrichtes auseinander und fordert um der »Realistik« des Unterrichtes willen (79) eine eingehende Beschäftigung mit den »dunklen Seiten«, namentlich mit der Macht des Bösen.

9 Im Hintergrund steht die Überlegung, dass der angemessene Umgang mit Gott und dem Bösen nicht ein lückenloses, der Ratio einleuchtendes System ist, das den Angeklagten – Gott – möglichst überzeugend freispricht, sondern die Ermöglichung der *Klage* über das Böse, die auf Erhörung hoffen kann.

Das Paradigma, an dem evangelische Theologie in jeder Generation das Buchstabieren der Frage nach dem Bösen einübt, ist der Streit zwischen dem Humanisten Erasmus von Rotterdam und Martin Luther um die Freiheit des menschlichen Willens. Diese klassische Auseinandersetzung kann die Theologie in jeder ihrer Disziplinen davor bewahren, Gott zur schieren Güte zu stilisieren. Innerhalb der Religionspädagogik erhält der Streit insofern Brisanz, als Erasmus explizit einen *Bildungsanspruch* vertritt und als Pädagoge angesprochen werden kann.

2 Die dunkle Seite Gottes. Luthers Rede vom »deus absconditus«

Im September 1524 erscheint von dem berühmten Humanisten Erasmus von Rotterdam eine Streitschrift gegen Martin Luther,[10] in der er die These vertritt, das Christentum habe dem Menschen gegenüber einen Bildungsauftrag – es solle ihm helfen, sich auf dem Wege der Tugend nach vorne zu bewegen und damit das Böse sukzessive zu besiegen. Am Bösen bin ich immer beteiligt und trage eine Mitschuld dafür, dass es existiert. »Nemo cogitur ad malum nisi consentiat.«[11] – Es wird niemand zum Bösen *gezwungen*, es sei denn, er stimmt zu. Der Ansicht der Bildungsfähigkeit des Menschen entspricht die Anschauung, es sei diesem eine grundsätzliche Willensfreiheit zuzugestehen, mit der er in der Lage sei, sich zu bessern. Das Böse als vielleicht notwendiges und doch überwindbares Übel – dieser Standpunkt sieht die Relevanz von Unterricht im Christentum vor allem in der Vermittlung ethischer Werte, die den Lernenden helfen sollen, eine Orientierung für ihr Leben zu finden und das Böse in sich und um sich zu überwinden.[12]
Im folgenden Jahr erscheint Luthers Antwort an Erasmus »De servo arbitrio«, Vom in sich selbst geknechteten Willen.[13] Für Luther ist die Auffassung des Erasmus, dem Menschen sei grundsätzliche Wahlfreiheit bis in die letzte Instanz zuzusprechen, unerträglich, weil diese dem Einzelnen eine Scheinwelt der unbegrenzten Möglichkeiten vorgaukelt. Diese so genannte Wahlfreiheit geht für Luther in Wahrheit an der Realität des Menschen vorbei, weil er in sich selbst schon immer gefangen ist. Luther fasst den Zustand der Gefangenschaft in sich selbst begrifflich als Sünde, in der ein Mensch nicht mehr in der Lage ist, die heilsamen Grenzen zu akzeptieren, die ihm gesetzt sind, sondern sich selbst Maß und Grenze sein will und sich damit letztlich an die Stelle Gottes setzt.

10 *Erasmus von Rotterdam*, De libero arbitrio DIATRIBE sive collatio, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von *W. Lesowsky*, in: *W. Welzig* (Hg.), Erasmus von Rotterdam, Ausgewählte Schriften, Bd. 4, Darmstadt 1969.
11 Diatribe IIIb4, in der angegebenen Ausgabe S. 128.
12 Eine Kernstelle der Diatribe (Ia8, S. 11.13): Wenn wir uns auf dem Wege der Frömmigkeit befinden, sollen wir mutig nach dem Besseren streben …; wenn wir in Sünden verstrickt sind, sollen wir uns mit allen Kräften herauszuarbeiten suchen, sollen wir das Heilmittel der Buße suchen und die Barmherzigkeit Gottes auf jede Weise zu erlangen trachten.
13 *Luther*, De servo arbitrio 1525, WA 18, 600–787.

Im Gegenargument Luthers wird deutlich, wie »modern« Erasmus klingt. Es ist jedoch die Frage, ob in der Lehre von Gott »Modernität« ein inhaltlicher Maßstab sein kann.

Sich selbst und seiner Sünde kann der Mensch nach Ansicht Luthers nicht entkommen. Folglich muss ihm die Sünde immer wieder aufgedeckt, beim Namen genannt und auf den Kopf zugesagt werden; nicht, um ihn in seiner Sünde als einer moralischen Verfehlung klein zu machen, sondern damit er seine Situation vor Gott realistisch einzuschätzen lernt: »Pecca fortiter, sed fortius fide!« So schreibt Luther einem verzweifelten Melanchthon 1521 von der Wartburg aus:[14]: »sündige tapfer, aber noch tapferer glaube und freue dich in Christus!« Diese Aufforderung rechtfertigt nicht jedes Tun oder redet einem ethischen Liberalismus das Wort. Sie befreit aber von skrupulöser – zwanghafter – Selbstbezüglichkeit. Sie bestreitet nicht, dass Sünde Sünde ist und Leid verursacht, sondern will, dass wir mit ihr im Blick auf Christus leben können, in der Sphäre der Macht seiner Vergebung. Damit wird an das Zentrum des christlichen Lebens verwiesen: Christus, der Maßstab für das Christliche wird wieder zurechtgerückt. Ich kann mir selbst und meiner Sünde nicht entfliehen, aber ich darf darauf vertrauen, dass Gott das Urteil, das mir rechtmäßig zukäme, nicht sprechen wird. Meiner Sünde gegenüber herrscht die größere Macht seiner Gnade »in Christus«. Von ihm geht eine Kraft aus, die mein ganzes Leben, mein Handeln, mein Denken, mein Erleben und mein Unterlassen umfängt. Freilich bleibt die sich in der Sünde manifestierende Macht des Bösen in diesem Leben, obwohl »in Christus« besiegt, immer noch böse wirksam.

Wieder tritt in diesem Denken der unzeitgemäße Zug deutlich hervor: Die Spannung in Gott zum Bösen ist nur dadurch auszuhalten, dass Christen »in Christus« Gottes wahres Gesicht sehen und damit in die Sphäre seiner Macht eintreten können. Eine Rezeption dieses Denkens unter heutigen Bedingungen hängt wesentlich davon ab, ob für die Frömmigkeit eine entsprechende Anschauung von Christus entwickelt werden kann.

»Gegen den freien Willen, für die Gnade Gottes!«[15] lautet Luthers Kernthese. *Anthropologisch* wird damit behauptet, dass der Mensch sich nicht selbst verdankt, sondern Gottes Geschöpf ist. *Theologisch* ist mit der grundsätzlichen Unfreiheit des Menschen in seiner Beziehung zu Gott die Frage nach der *Wirksamkeit Gottes* gestellt. Diese Frage ist gleichsam die Feuerprobe, denn weder Gott noch das Böse sind als Wesenheiten an und für sich gedacht, sondern als wirkende Mächte. Der Mensch ist immer schon in Besitz genommen – entweder von Gott oder vom Teufel. Luther verdeutlicht dies an dem berühmten Bild vom Reittier, das von einem der beiden Reiter buchstäblich besessen wird und sich

14 WA.B 2, 370–373. »Esto peccator et pecca fortiter, sed fortius fide et gaude in Christo, qui victor est peccati, mortis et mundi« (372, 84f).

15 WA 18, 661, 28: »Contra liberum arbitrium pro gratia Dei.«

selbst nicht aussuchen kann, wem es zugehört.[16] Das Bild lässt die Grundfrage noch einmal deutlich hervortreten. Wenn das Böse und der Heilige (sc. als Reiter) darum kämpfen, den Menschen (sc. das Pferd) zu beherrschen, und Gott keine Anstalten macht, diesen Kampf durch ein Machtwort zu beenden, sondern vielmehr das Böse zulässt und duldet, dass es gegebenenfalls über einen Menschen die Oberhand gewinnt – in welchem Verhältnis stehen dann Gott und das Böse?

Mit Luthers Denken ist das von Kant aufgestellte Postulat eines »gerechten Gottes«, der jedem das Seine gibt (suum cuique) und Ungerechtigkeit durch Lohn im Jenseits ausgleicht, unvereinbar. Die Korrelation von Freiheit, menschlicher Verantwortlichkeit und göttlicher Güte ist menschlich gedacht. Gott handelt nicht »vernünftig«; er ist an unsere Maßstäbe nicht gebunden, sondern steht souverän außerhalb der Verfügbarkeit und der Vorstellungskraft des Sünders. Ist er dann aber ungerecht, wenn er den einen die Möglichkeit gibt, ihm glaubend zu vertrauen, und den anderen nicht? Wenn es den einen gut geht und die anderen Hunger, Kriege, Unterdrückung und Not leiden? Oder liegt die Schuld daran doch in der Hand des Menschen, so dass es – erasmianisch – darauf ankommt, wieder »richtige« Werte zu schaffen, Übeltäter zu bestrafen, sich selber »in den Griff zu bekommen« – und damit die Wirklichkeit des Bösen allmählich einzudämmen?

In Konsequenz der These vom unfreien Willen trifft das von Gott Gewollte unbeirrbar ein. Durch Gottes Entscheidungen sind dem Menschen heilsame Grenzen gesetzt, die ihn in seiner Menschlichkeit schützen. Im Postulat des in jeder Hinsicht freien menschlichen Willens liegt dagegen die Apotheose des Sünders. »Wir sollen Menschen sein und nicht Gott. Das ist die Summa.«[17] Wenn Luther den freien Willen bei Erasmus bestreitet, dann geschieht das aus Ehrfurcht vor Gott, die seine Verborgenheit in der göttlichen *majestas* respektiert.

Die grundlegende Kategorie in diesem Zusammenhang ist Luthers Unterscheidung des dunklen, entzogenen Gottes einerseits (*deus absconditus*) und des offenbaren Gottes (*deus revelatus*) andererseits: zwei Seiten des *einen* Gottes. Während sich Gott als offenbarer in Jesus Christus sichtbar, voller Gnade und vertrauenswürdig zeigt, macht ein Christenmensch in seiner Weltverflochtenheit immer wieder Erfahrungen, die der Offenbarung der Gnade direkt zu widersprechen scheinen – die klassische Situation der Anfechtung. Im persönlichen, aber auch im gesellschaftlichen, politischen oder ökologischen Bereich schreit unter Unrecht und Leid die Frage nach dem Warum oder dem Sinn: »Warum lässt Gott das zu?« »Warum ich, meine Angehörigen, meine Lieben?« »Herr, warum stehst du so ferne, verbirgst dich zur Zeit der Not?« (Ps 10,1): die Theodizee-Frage.

16 Vgl. WA 18, 635, 17–22.
17 Luther am 30. Juni 1530 von der Coburg aus an Spalatin. WA.B 5, 415,45f.

Luther lässt die Spannung zwischen dem verborgenen und dem »in Christus« offenbaren Gott in aller Unerträglichkeit stehen.[18] Aber er fragt von dem Menschen her, der Gott sucht und ihn braucht, und bietet diesem Menschen eine Lösung. Der seelsorgliche Impetus richtet sich darauf aus, die Angefochtenen an die unverbrüchliche Gnade zu verweisen. Vor ihr hat die Verborgenheit, modern: die *Abwesenheit* Gottes, nicht das letzte Wort. Luther rät, das Wirken des verborgenen Gottes, der Leben *und* Tod wirkt, dahingestellt sein zu lassen und sich nicht in ständigem Fragen zu quälen: »Was über uns ist, geht uns nichts an.«[19] Gott umfasst in seinem Heilswillen auch die Erfahrung des *Bösen*[20], aber um das erschreckende Wirken Gottes, in dem sich Gott gleichsam als Fratze zeigt, habe sich der Christ nicht zu kümmern. sondern er möge sich kontrafaktisch an die größere Gnade, die in der Offenbarung Christi gilt, halten und sich von da her in der Anfechtung Glauben schenken lassen. Sinnlose Situationen werden damit *als* sinnlos offen gehalten, beklagt und leiten an, vom verborgenen Gott zu Christus, zu Gottes gnädigem Antlitz zu fliehen.

In dieser Konzentration des Christseins auf die wirkende Gnade werden Leistungsethik und das Bestreben, durch rechtes Handeln ein besserer Mensch zu werden, *ad absurdum* geführt. Die menschlichen Maßstäbe werden relativiert, wenn nicht gar radikal entzogen – nicht ich bestimme, was – *nota bene*: in letzter Instanz – aus mir wird, sondern das Wirken Gottes. Es wird vor allem dort wirksam, wo die eigenen Hände leer sind. Vor allem Tun steht ein Sich-beschenken-Lassen und sich als Beschenkter in einer Beziehung wieder zu finden, die über das eigene Tun hinausgeht. Auch in der bedrückenden Erfahrung des Bösen wird dieses nicht das letzte Wort haben, weil der gnädige Gott auch dieses immer schon umfängt.

Die Abgründigkeit, die in der Konfrontation mit dem lebendigen Gott liegen kann, wird hier besonders deutlich. Nicht so, wie es meinen Wünschen und Erwartungen entspricht, offenbart sich Gott. Er lässt die Sonne aufgehen über Gerechte und Ungerechte (Mt 5,45) und verdunkelt nicht den Himmel über Verbrechern oder Gewalttätern, wie es mein Wunsch wäre. Ich kann nicht aus eigener Kraft und Vernunft »an Jesum

18 Die Christologie weist zugleich auf eine gleichsam doppelte Verborgenheit Gottes hin – denn Christus, der offenbare Gott, ist ja kein anderer als der Gekreuzigte, der sich unter seinen Leiden verbirgt (»Deus absconditus in passionibus«, WA 1, 362, 23f) und sich auch auf diese Weise meinen Erwartungen entzieht.

19 WA 18, 685,6f.: »Quae supra nos, nihil ad nos.«

20 Einer Gefahr darf das Denken an dieser Stelle freilich nicht erliegen: Gott umgreift zwar die Erfahrung des Bösen, ist mit dem Bösen aber nicht identifizierbar. Seine Macht ist größer als das *Unwesen* des Bösen, so dass nicht von einem banalen Dualismus und der Unentschiedenheit zweier Mächte auszugehen ist. Das Böse ist als Böses real, es ist nicht nur eine Schattenseite des »guten Gottes«. Dass der gnädige Gott dieses Böse gebraucht, geschieht aufgrund seiner Macht, die er ihm gegenüber besitzt.

Christ, meinen Herrn« gläuben[21], sondern die Initiative liegt bei ihm. Mir bleibt es, in der Unzugänglichkeit Gottes auf die Begegnung mit Gott zu warten, an seiner Abwesenheit die eigene Gottlosigkeit zu erleiden und darin die Kraft Gottes zu empfangen, die in den Schwachen mächtig ist (2 Kor 12,9).

3 Die Frage nach Gott und dem Bösen – eine religionspädagogische Notwendigkeit?

Menschen waren fähig, Auschwitz zu planen und bis zum äußersten Punkt der Grausamkeit durchzuführen. Dies in einer »modernen« europäischen Gesellschaft, ohne dass die Mitmenschen Einhalt geboten hätten. Eine Antwort auf die Frage nach dem Woher des Bösen ist nur sehr bedingt zu geben. Auch die Frage, wie ein gütiger, die Welt lenkender Gott sich mit dem real wirkenden Bösen verträgt, ist rational nicht aufzulösen. Wer sich auf Luthers Denken einlässt, hütet sich, ein gedankliches, in sich geschlossenes Konstrukt zu entwerfen, das die Güte Gottes und das in der Welt wirkende Böse miteinander in Einklang bringt. Theologisch wäre damit nur der seine Grenzen überschreitende hybride Mensch am Werk.

Die Vernunft, die in der Schule gepflegt wird, sieht »Grenzen« als Hindernisse an, die es zu überschreiten gilt. Was sich heute dem Zugriff der Vernunft verschließt, wird morgen begreiflich sein. Das ist die Verheißung des wissenschaftlich geleiteten Lernens, auf dem der Schulunterricht aufruht. Diese Verheißung der Schule gilt auch dem Fach Religion. Wird in ihm die Religion der Zukunft synthetisiert? – Wenn christliche Religion unter der barmherzigen Unterscheidung von Gott als dem verborgenen und dem offenbaren vermittelt wird, ist ein Gegengewicht zu den Ansichten veranschlagt, dem Menschen seien keine Grenzen gesetzt, es komme alles auf den guten Willen an, und eine positive Einstellung setze gute Taten aus sich heraus. Die Besinnung auf die dunklen Seiten im Menschen, die von der Botschaft der Rechtfertigung des Sünders nicht getrennt werden darf, erweist sich insofern als menschenfreundlich, als sie zu einer realistischen Weltsicht befreit und zur Barmherzigkeit mit sich selbst und dem Nächsten anleitet. Sie ist der Feind aller platten Dualismen, weil sie nicht die »Guten« auf der einen den »Bösen« auf der anderen Seite gegenüber stellt, sondern zur demütigen Einsicht in die eigene Abgründigkeit führt.

Die Widerständigkeit der Lehre vom in sich selbst gefangenen Willen kann einem Menschen helfen, der sich im Fluch der unbegrenzten Möglichkeiten verzettelt und spürt, dass er seine Grenzen, seinen Halt verloren hat. Der psychische Mechanismus, sich selbst durch Leistung oder

21 So Luther in seiner Auslegung des dritten Artikels im Kleinen Katechismus; BSLK 511,46–512,13.

durch Zerstörung von neuem zu erschaffen, *sich* zu de-finieren und zu be-grenzen, ist schwerlich eine Lösung. Die Rechtfertigung des *Gottlosen* – nicht lediglich des Unvollkommenen! – ist ein zentraler Topos christlicher Theologie auch und vor allem im Religionsunterricht. Die abgründige Bedrohlichkeit muss um des Realitätsgewinns willen zur Sprache kommen. Im Zentrum steht die befreiende Erkenntnis, dass das Böse in mir selbst steckt, aber vom gnädigen Wirken Gottes umfangen ist, der sich den Menschen immer von neuem liebenswert macht. »Die Liebe Gottes findet nicht, sondern erschafft, was sie liebt. Menschliche Liebe aber entsteht durch das ihr liebenswert Erscheinende.«[22]

4 Zur Frage der Vermittlung. Ein didaktischer Versuch[23]

Entweder ist Gott der Herr, der das Weltgeschehen durchdringt und dahin leitet, wohin er es haben will, dann ist er für alles Grauen mitverantwortlich, das in der Welt geschieht. Der Gott, dem man vertrauen will, verwandelt sich in einen Dämon. Oder aber Gott ist die schiere Liebe, von der man sich gern lieben lässt, aber angesichts der Weltzustände ist er dann machtlos und muss, wenn er sich damit nicht selbst abgeschafft hat, von liebenden Menschen aus seiner Ohnmacht befreit werden.

Beide Sätze sind für sich allein abstrakt und darauf aus, Gott kalkulierbar zu machen und zu entmachten. Der Religionsunterricht, der die christliche Religion erschließt und ihren Gott nach-denkbar macht, hat von der schulischen Rationalität der Lernenden her mit solchen Sätzen zu tun. Wenn er es schaffen könnte, das Denken von Gott vor der willkürlichen Bemächtigung dieses Gottes durch das Denken zu schützen, hätte er im Ansatz in Theo*logie* eingeführt. Freilich wäre das unterrichtliche Ergebnis eine Negation: Gott kann weder so noch anders gedacht werden. Die Unfasslichkeit Gottes wäre so gesteigert, dass die Unterrichtbarkeit geradezu aufgehoben würde. »Über« Gott ist nicht zu reden, allenfalls »von« ihm, »von ihm her« und – in der Klage – »zu« ihm.

Durch die Heilige Schrift zieht sich eine Linie, die deutlich macht, dass erst den Menschen, die es mit Gott zu tun bekommen, ihre Endlichkeit, ihre Bosheit, ihre *Sünde* durchsichtig wird. »Weh mir, ich vergehe!« klagt der Prophet Jesaja bei seiner Berufung, »denn ich bin unreiner Lippen« (Jes 6,5). Erst an Gott zeigt sich, dass Menschen innerhalb heilsamer Grenzen Menschen sind und nicht Gott. »*Sünder*« ist nicht das Ergebnis einer Selbsteinschätzung, sondern eine Kategorie, die die Tragweite einer Begegnung mit dem christlichen Gott erfassen lässt.

22 WA 1, 354, 35f.: »Amor dei non invenit sed creat suum diligibile, Amor hominis fit a suo diligibile.«

23 Wesentliche Erkenntnisse dieses Kapitels verdanke ich dem gedanklichen Austausch über die Thematik mit Christoph Bizer.

In dieser Spur halten biblische Beispiele, nicht als Illustration für die richtige Lehre, sondern als Vorgaben, in die sich Lernende produktiv – fühlend, darstellend, denkend – einspielen. Unsicherheiten, Träume, Gewaltphantasien, Ängste und Verzweiflung bringen sich in die jeweiligen Gestaltgebungen der biblischen Vorlagen ein. Der verborgene Gott, der *abwesende* Gott, ist nicht eine Größe in einem gedachten System, sondern Erfahrung und durchlittene Not. Sie kann und darf vor allem *geklagt* werden. Es ist theologisch eine wichtige Aufgabe von Kirche, solche Klage laut werden zu lassen. Die Bibel stellt dafür in den Psalmen unverzichtbare Sprachhilfen bereit: »Warum verstößt du, Herr, meine Seele und verbirgst dein Antlitz vor mir?« (Ps 88,15)[24]. Aber auch die Geschichte von Hiob[25] oder die Klagen des Propheten Jeremia bieten reiches Material dafür, wie Menschen mit der Erfahrung umgegangen sind, dass Gott sich entzieht.

Gelebte Religion besteht in Handlungen und Vorgängen. Die »Gnade Gottes« kommt in der Vermittlung religiöser Darstellungen auf Menschen zu. Ich gehe in den abschließenden skizzenhaften Überlegungen exemplarisch von der *Segenshandlung* aus. Segen wird erteilt durch Segnende. Die Unterscheidung vom verborgenen und offenbaren Gott müsste sich auch hier bewähren, wenn sie eine grundlegende theologische Kategorie sein soll. »Der Herr segne dich und behüte dich; der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig; der Herr hebe sein Angesicht über dich und gebe dir Frieden« (Num 6,24). Das Sprechen des Wortlauts gießt wahrnehmbar die Güte des strahlenden, leuchtenden Gottes über die Gesegneten aus. Wo ist da ein verborgener, ein dunkler Gott?

Lassen wir uns einen kurzen Moment in die Dynamik der Segensformel hinein nehmen. Sie wird in einem Ritus von einem Ritenmeister mit weit ausgebreiteten Armen erteilt; bei dem Wort »Frieden« wird ein großes Kreuz über die Gesegneten geschlagen. Die »Wirksamkeit« der Gotteswirklichkeit wird im rituellen Akt dargestellt und zugleich vollzogen. »Der Herr behüte dich« ist zwar ein Konjunktiv, der zwischen dem Aussprechen der heiligen Worte und dem Heiligen selbst eine Differenz eröffnet, auf dass der Segensherr nicht vereinnahmt werde. Als Konjunktiv in der Liturgie schafft der Satz jedoch, was er besagt. Die Gesegneten *sind* gesegnet, Gottes Wort wird nicht leer zu ihm zurückkommen (Jes 55,11).

Im Segen setzt der *behütende* Herr den Gesegneten seine(n) *Hut* auf; sie sind durch Segen und Kreuzeszeichen vor dem Einbruch des Bösen geschützt. Gleichzeitig ist in der Logik der Handlung die Gestalt des *Ge-*

24 *Ingo Baldermann* hat eindrückliche religionspädagogische Erfahrungen mit diesen Texten gemacht. Vgl. *ders.*, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, WdL 7, Neukirchen-Vluyn ²1994; *ders.*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, WdL 4, Neukirchen-Vluyn ⁵1995.

25 Viel versprechende Perspektiven für die Behandlung von biblischen Texten, namentlich des Buches Hiob auch schon in der Grundschule bietet *R. Oberthür*, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.

kreuzigten als wirkendes Zeichen auf sie gelegt. Sein Ausruf vor dem Sterben »Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen?« (Ps 22,2) liegt durch den Segen auch auf ihnen. Die Gesegneten befinden sich – nach der Logik der Handlung – paradoxerweise in der Gottverlassenheit: Gott kommt ihnen abhanden. Durch den Segen haben sie es mit Gott zu tun, aber der Segen nimmt ihnen zugleich – den ihnen offenbaren – Gott weg: »Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen?« Sie sind dem Segen unterstellt und damit in Gottverlassenheit versetzt und doch gleichzeitig, weil vom Kreuz Jesu Christi die Macht österlichen Lebens fließt, von der Gnade und dem Frieden Gottes überströmt, der höher ist als alle Vernunft. Der Heilige entzieht sich.

Auf diesen Gott sich lernend einzulassen, bedeutet auch einen Denkstil zu entwickeln, der den abwesenden und den anwesenden Gott zusammen denken kann. Wer einlinig rationalistisch denkt, nimmt dem Segen theologisch die Verborgenheit Gottes – und macht ihn zu einer seichten Wohlfahrtsdroge.

Die Unterscheidung von verborgenem und offenbarem Gott sei noch auf eine zweite Weise durchgespielt. Der Segen wird in einen Raum hineingesprochen. Er umhüllt die Gesegneten mit dem aufleuchtenden Licht Gottes und mit den Strahlen, die vom erhobenen Angesicht Gottes ausgehen. Sie sind mit der Wirksamkeit Gottes geradezu überschüttet – nun kommen sie in ihren Alltag zurück, und von ihrer Gottzugehörigkeit ist nichts mehr zu merken. Der eben noch gegenwärtige Gott hat sich im Nu von seiner Gegenwart abgewandt und hat sich abwesend gemacht. Gilt darum die erteilte Gnade nicht? Wird sie nachträglich zu einem Nichts? – Die göttliche Gnade setzt sich gegen Marginalisierung zur Wehr, denn sie übersteigt die Erfahrung; sie ist mehr, als an den Begnadeten zu merken ist. Das Böse, das sie wirken und das sie erfahren, ruht immer noch auf einem Grund von Gnade auf. Dem auf die Spur zu kommen, hilft die Unterscheidung des verborgenen vom anwesenden Gott: Weil Christen den gekreuzigten Jesus Christus in Gott glauben und umgekehrt im Gekreuzigten den gnädigen Gott sehen, können sie behaupten, auf die gnädige, die lichte Seite Gottes sei »im finstern Tal« (Ps 23,4) absoluter Verlass.

Dr. Sibylle Rolf, Theologin, lebt mit ihrer Familie in Heidelberg und arbeitet an einem Forschungsprojekt zur Frage nach der Bedeutung der Rechtfertigungsbotschaft für die Predigt der Gegenwart.

3.5

Konrad Hilpert

Etsi malum non daretur

Ist die Kategorie des Bösen verzichtbar?

1 Verschwinden und Wiederkehr des Bösen

Der Versuch, sich des Ortes und der Bedeutung der Rede vom Bösen im zeitgenössischen gesellschaftlichen Bewusstsein zu vergewissern, führt zu einem widersprüchlichen Bild. Einerseits nämlich scheint das Böse als begriffliche Kategorie immer stärker vermieden zu werden. Wenn davon die Rede ist, was Menschen tatsächlich in ihrem Dasein zerstört oder in ihren Lebensgrundlagen nachhaltig beschädigt, bedroht oder entwürdigt, dann geht es – zumindest was die Täterseite angeht – um vorenthaltene Partizipationsmöglichkeiten, um Sozialisationsdefizite, um tragische Beziehungskonstellationen oder um die Auswirkungen großflächiger ideologischer Beeinflussungen und inkulturierter Feindbilder. Andererseits wird noch immer bzw. wieder häufiger und gleichsam ungeniert vom Bösen gesprochen.[1] Und zwar vornehmlich dort, wo die Irritation über Grausamkeit und Brutalität von Verbrechen nicht durch Verweis auf eine soziologische oder psychologische Gesetzmäßigkeit »abgefangen« werden kann, sondern auf die Abgründe bizarrer Charaktere und biografischer Verwicklungen schließen lässt. Dies ist häufig der Fall, wo Empörung, Entsetzen und Wut durch ein berichtetes Verbrechen, etwa ein Sexualverbrechen an einem Kind oder ein Kriegsverbrechen, ausgelöst werden. Das Böse, als probate Kategorie der Moralisierung (wieder) zugelassen, gewinnt nun selbst in der politischen Rhetorik Heimatrecht, insbesondere wenn es um die Abqualifizierung von Repräsentanten und Verantwortlichen einer gegnerischen oder gar aggressiven Politik geht.

Jener gesellschaftliche Bereich, in dem sich das Verschwinden der Rede vom Bösen am massivsten beobachten lässt, sind die Wissenschaften. Um vorschnellen Interpretationen und Anschuldigungen zuvorzukommen, ist allerdings von vornherein festzuhalten, dass »Verschwinden« hier weder besagt, dass das Böse in seiner Faktizität geleugnet würde,

1 S. dazu etwa *Alexander Schuller / Wolfert von Rahden* (Hg.), Die andere Kraft. Zur Renaissance des Bösen, Berlin 1993; *Carsten Colpe / Wilhelm Schmidt-Biggemann* (Hg.), Das Böse. Eine historische Phänomenologie des Unerklärlichen, Frankfurt a.M. 1993; *Rüdiger Safranski,* Das Böse oder das Drama der Freiheit, München/Wien 1997; *Stefan Orth*, Mythos, Symbol oder Person? Der Teufel und die Macht des Bösen im Spiegel neuer Literatur, in: Herder-Korrespondenz 53 (1999), 192–197.

noch dass die in der Religions-, Kultur- und Frömmigkeitsgeschichte mit Hilfe des Begriffs des Bösen beschriebenen Phänomene kein Interesse fänden. Im Gegenteil ist sowohl das in der Gegenwart geschehende wie auch das in der Geschichte passierte Böse Gegenstand vielfältiger Erkenntnisbemühungen von Geschichtswissenschaft, Gesellschaftswissenschaften, Ökonomie, Psychologie, Biologie, Politologie, Kriminalistik und weiterer Wissenschaftsdisziplinen. Und auch die Vorstellungen, Symbole und Rituale der Bändigung, die die Tradition in reichem Maße vorhält, können unter dieser Blickrichtung Gegenstand der erfassenden, vergleichenden und erklärenden Erforschung durch Wissenschaft sein.

Entsprechend ihrem Selbstverständnis als Instanz kritischer Vernunft lässt sich die wissenschaftliche Durchdringung des Bösen weder von populären Vorstellungen noch von religiösen Erklärungen noch auch von traditionellen Bildern aufhalten. Sie gibt sich nicht eher zufrieden, als bis sie die jeweiligen Täter der als Böses erfahrenen Gewalt, Grausamkeit, Ausbeutung, Terror, Verwüstung, Folter, Entrechtung usw. ausgemacht und sie als tyrannische Einzelne, als von Stabilisierung und Ausbau ihrer Privilegien motivierte Gruppen, als von imperialistischem Sendungsbewusstsein erfüllte Nationen, als ausbeuterische Klassen bzw. Parteien, als einer Ideologie verpflichtete Regierung oder als durch Propaganda aufgepeitschter Mob usf. identifiziert hat.
Wissenschaft kann sich ferner aber auch in der Weise mit der Erforschung des Bösen befassen, dass sie zu klären versucht, inwiefern zerstörerische Phänomene wie die genannten in der Verfasstheit des Menschen selbst bzw. in den komplexen Wechselwirkungen zwischen seinen Potenzialen, seiner Biografie und bestimmten Umweltbedingungen ihren Grund haben. Streng genommen können derartige Bemühungen aber nur so genanntes Böses in den Blick nehmen, weil die wissenschaftliche Betrachtung methodisch davon absieht, ob die betreffenden Phänomene der »Unmenschlichkeit« im moralischen Sinne zurechenbar sind oder nicht. Vielmehr kommen sie lediglich als Manifestationen einer gegebenen Konstitution bzw. als Reaktion auf Ereignisse und umweltliche Faktoren in den Blick.

Die diversen Erklärungen, die hierzu von den verschiedenen Strömungen der Gesellschaftswissenschaften, der Lebenswissenschaften und der Psychopathologie – teils unabhängig voneinander, teils aber auch in wechselseitiger Bezugnahme aufeinander – im 19. und 20. Jahrhundert entwickelt worden sind, können einigen wenigen Grundtypen zugeordnet werden. Mehrere dieser Erklärungstypen führen »böses« Verhalten auf den krankmachenden Einfluss der Gesellschaft zurück. Dieser pathogene Einfluss wird entweder an den Entfremdungen des von Natur eigentlich guten Menschen in Folge der ökonomischen Verhältnisse festgemacht (K. Marx) oder an der durch das System der Konkurrenz bedingten und im Einzelnen via Erziehung, Moral und gesellschaftliche Institutionen kulturell abverlangten Unterdrückung der vitalen Antriebskräfte (W. Reich, A. Plack[2]). Eine andere Gruppe von Erklärungen sieht die Quelle des »Bösen« in der Seele, näherhin in einem Trieb bzw. im stammesge-

2 *Arno Plack*, Die Gesellschaft und das Böse. Eine Kritik der herrschenden Moral, Frankfurt a.M. u.a. [13]1979.

schichtlich ererbten Instinktgefüge selbst, die im guten Fall durch persönliche Entwicklung diszipliniert und produktiv umgelenkt und im Gleichgewicht gehalten werden können bzw. im schlechten Fall freigesetzt und ohne Gegenkraft wirksam werden können (S. Freud[3], K. Lorenz[4]). Noch ein anderer Erklärungstypus sieht den entscheidenden Grund in der Herausbildung eines destruktiven Charakters, der durch Verweigerung jeder Möglichkeit, innerlich zu wachsen und sich zu entfalten, in Familie, Schule und Gesellschaft zustande komme (E. Fromm[5]).

Der gesellschaftliche Bereich, in dem umgekehrt zum faktischen Verschwinden des Begriffs des Bösen in den Wissenschaften die Rede vom Bösen heute eine auffällige Wiederkehr erlebt, sind die Medien. Dabei lässt sich dieses Phänomen in so gut wie allen Genres beobachten: in den Produkten der Popszene ebenso wie im Kinderbuch (»Harry Potter«) und in Comics, in Horror- und Science-fiction-Filmen ebenso wie in der Werbung, in Talkshows genauso wie in der Darstellung der Politik[6]. Die Vermutung liegt nahe, dass dieser Effekt mit den spezifischen Möglichkeiten der massenmedialen Ästhetik zu tun hat. Denn schon immer hat das Böse in der bildenden Kunst eine eigene vitale Existenz geführt, die sich zwar von der theologischen und philosophischen Thematisierung des Bösen anregen ließ, gleichzeitig jedoch der Phantasie des Grauens und der Fingierung von Gegenwelten freien Lauf gelassen hat – in der bildnerischen und farblichen Darstellung durch den Künstler genauso wie im faszinierten Sehen des Betrachters. Es könnte allerdings auch sein, dass das durch die Wissenschaften und ihre Anwendung in Therapien, Beratung, Rechtssprechung, Sozialarbeit und ähnlichem pathologisch undefinierte, aspekthaft partikularisierte, in jedem Fall aber sich entziehende Böse in der Ästhetik der Massenmedien gleichsam eine Zuflucht gefunden hat, weil es hier im Bild konkret anschaulich gemacht, in seiner Abgründigkeit durch Überzeichnung in der Phantasie wenigstens unmittelbar erlebbar gemacht und aus der Vielzahl komplexer und sublimer Zusammenhänge auf ein eingängiges Quasi-Subjekt reduziert werden kann.

Jedenfalls ist das Böse, in der Theologie- und Kirchengeschichte wie auch auf große Strecken der von dieser beeinflussten Kulturgeschichte ein stets präsentes und zentrales Thema, heute wiederum ein durchaus zeitgemäßes Thema. Allerdings gibt es für die Theologie nach der »Entzauberung der Welt« (Max Weber) durch die Wissenschaft kein Zurück mehr zum dreifachen Monopol von einst, das Böse nämlich zu definieren, es in der Lebenswelt zu identifizieren und es zu bannen bzw. einzudämmen, auch und erst recht nicht in der fiktionalen Welt der modernen

3 *Sigmund Freud*, Zeitgemäßes über Krieg und Tod (1915), in: *ders.*, Gesammelte Werke, Bd. X, London 1949.

4 *Konrad Lorenz*, Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1963.

5 *Erich Fromm*, Anatomie der menschlichen Destruktivität, Reinbek, ²1977.

6 S. etwa *Alexander Schuller*, Grässliche Hoffnung. Zur Hermeneutik des Horror-Films, in: *ders ./ von Rahden* (Hg.), Die andere Kraft (Anm. 1), 341–354; *Werner H. Ritter*, Abschied vom Bösen? Zur Darstellung des Bösen in der Popkultur, in: aviso. Zeitschrift für Wissenschaft und Kunst in Bayern 4/2002, 36–43; *Elisabeth Hurth*, Salesch, Hold und Konsorten. Warum Gerichtsshows heute boomen, in: Herder-Korrespondenz 56 (2002), 562–566.

Medien. Dennoch könnte es sich lohnen, die Frage nach dem Wert des Bösen als theologischer Kategorie nachzugehen – als Warnung vor einer Banalisierung des Bösen etwa oder auch als Aufdeckung seiner möglichen Instrumentalisierung.

2 Zur Hermeneutik der theologischen Rede vom Bösen

In der christlichen Theologie gibt es mehrere Konzeptionen, das erfahrene Böse in seiner Qualität zu bestimmen, es theoretisch zu erklären und zum Umgang mit ihm anzuleiten. Wenn man die einfachen Modelle, auf die das frühe Christentum in seiner kulturellen Umgebung stieß und an denen es sich über seine ganze Geschichte hinweg abgearbeitet hat (nämlich das Böse als selbstständige Gegenmacht mit eigener Einflusssphäre und das Böse als etwas, was letzten Endes doch auf die Urheberschaft Gottes zurückgeht und irgendwie einen höheren, heilspädagogischen Sinn hat) unberücksichtigt lässt, handelt es sich im Wesentlichen um zwei Konzeptionen, nämlich um die Rede von der Sünde und um die Vorstellung vom Einfluss böser Mächte und Gewalten.[7] Beide Denkmuster machen das Böse letztlich an der willentlichen Abwendung freier Wesen vom sittlich Guten fest und lassen damit sowohl die Güte der Schöpfung wie auch die Güte Gottes ungeschmälert. Beide beschreiben ein spannungsvolles Zusammenspiel zwischen freiem Entschluss und unentrinnbarer Beeinflussung von außen, wenn auch mit deutlich unterschiedlicher Akzentuierung. Beide haben unzweifelhaft eine biblische Grundlage im Neuen Testament, die der griechisch-platonischen Vorstellung des Schlechten als Resultat einer leiblich induzierten Störung der Erkenntnis des Wahren durch die Seele ursprünglich völlig fremd war.[8]
Für die neutestamentliche Rede von Sünde ist es wichtig zu beachten, dass es hier zunächst »die« Sünden (im Plural) gibt, die aus der Freiheit des einzelnen Subjekts hervorgehen und in das Tun oder Unterlassen eines Subjekts eingehen. Man kann sie deshalb auch Tatsünden nennen.

7 S. dazu statt anderer: *Rudolf Schnackenburg* (Hg.), Die Macht des Bösen und der Glaube der Kirche, Düsseldorf 1979; *Ludger Oeing-Hanhoff / Walter Kasper*, Negativität und Böses, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 9, Freiburg 1981; *Hans Halter* (Hg.), Wie böse ist das Böse? Psychologische, philosophische und theologische Annäherungen an ein Rätsel, Zürich 1988; *Michael Schlagheck* (Hg.), Theologie und Psychologie im Dialog über das Böse, Paderborn 1998; *Hermann Häring*, Das Böse in der Welt. Gottes Macht oder Ohnmacht? Darmstadt 1999; *Dorothea Sattler*, Gemeinschaftstreue ist offenbar(e) Erlösung vom Bösen. Akzente in der gegenwärtigen christlichen Soteriologie, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 73–78. Von Seiten der Philosophie aufschlussreich: *Willi Oelmüller,* Zur Deutung gegenwärtiger Erfahrungen des Leidens und des Bösen, in: Concilium 11 (1975), 198 – 207; *Annemarie Pieper*, Gut und Böse, München 1997; *Safranski*, Das Böse (s. Anm. 1).
8 *Plato*, Phaidon 66c.

In ihnen wird ein Bruch der Gemeinschaft mit Gott vollzogen. Die Bibel enthält viele Texte, die in Gestalt von Erzählungen deutlich machen, wie sich dieser Bruch im guten Verhältnis zu Gott dann auch im Beziehungsgefüge des betreffenden Subjekts auswirken kann, in seinem Selbstbild, in der Beziehung zu den engsten Bezugspersonen, im Verhältnis zur Gemeinschaft, im bürgerlichen Zusammenleben, im Verhältnis zur Natur sowie in der Kette der Generationen.

Davon abzuheben ist das Reden von »der« Sünde (im Singular).[9] Sie hat das Böse im Blick, das von anderen verursacht wurde und das über den Radius seiner Verursacher und über den Zeitpunkt seiner Entstehung hinauswirkt und andere Menschen vorgängig zu deren Entscheidungen und Erwägungen beeinflusst, ihre Entfaltungsmöglichkeiten beschneidet und die Auffassung von den eigenen Aufgaben von Anfang an mitbestimmt. Die biblische Urgeschichte stellt in diesem Sinne einen Zusammenhang zwischen dem ersten Sündenfall und anderen Sündenfällen der später Lebenden her. Die eine Sünde schafft eine soziale Atmosphäre, in der neue Sünde entstehen kann. Augustinus und die dogmatische Tradition haben diesen Sachverhalt, dass Menschen ihr Dasein oft als geschichtlichen Schuldzusammenhang erfahren, unter Rückgriff auf Röm 5 bekanntlich als »Erbsünde« interpretiert. Die damit verbundenen Vorstellungen vom Weg der Übertragung sind heute sicher keine unproblematische Konkretisierung. Aber der zugrunde liegende Gedanke, dass Menschen in ihren Handlungsmöglichkeiten immer auch von den Belastungen und negativen Einflüssen tangiert und beeinflusst werden, den andere hinterlassen haben, kann ja auch anders als genealogisch zum Ausdruck gebracht werden, etwa mit Hilfe des Bilds der Vernetzung. Die Befreiungstheologie hat stattdessen die Rede von Strukturen der Sünde bzw. von struktureller Sünde eingeführt, um die Unübersichtlichkeit und das Beharrungsvermögen von unfreiwilliger Armut, Rechtlosigkeit, Gewalttätigkeit und Vorurteilen zu charakterisieren.

Anders als in der Rede von den einzelnen Sünden individueller Täter ist hier beim singularischen Reden von der Sünde das Böse als eine Macht begriffen, die von außerhalb des Wollens auf den Menschen einwirkt. Dieses Moment einer Einflussnahme, die nicht nur aus dem Beziehungsgewebe eines Menschen heraus, sondern sogar gleichsam ganz von außerhalb Einfluss gewinnen möchte, kommt noch stärker in der zweiten typischen Gestalt christlichen Redens vom Bösen zum Tragen, nämlich in der Vorstellung vom Bösen als quasi-personalem Wesen. »Mächte und Gewalten«, wie sie bei Paulus, vor allem aber im Kolosser- und im Epheser-Brief vorkommen, sind eine von mehreren Arten, wie die Wirksamkeit des Bösen und Gottwidrigen in der Welt verobjektivierend gefasst und zugleich gleichsam personifiziert wird. Jesus selbst spricht nach Auskunft der Evangelien eher von Dämonen. An anderen Stellen der Bibel wiederum ist vom Satan die Rede.

9 S. etwa Röm 5–7.

Im Kern bringt diese Redeweise vom Bösen als quasi-personalem Wesen zwei Sachverhalte zur Sprache. Nämlich zum einen, dass es Vorstellungskomplexe, Situationen, Beziehungskonstellationen, Einflüsse, Süchte, auch Mechanismen (z.B. Sündenbock) und nicht zuletzt begehrte Objekte gibt, die das Denken und Trachten von Menschen so stark in ihren Bann ziehen können oder gar von ihnen Besitz ergreifen, dass sie ihnen das Heft des Handelns aus der Hand nehmen und sie sich von ihnen lenken und zum Werkzeug machen lassen. Diese Möglichkeit wird nicht nur für einzelne angenommen, sondern sogar für ganze Menschengruppen, ja für Völker und Gesellschaften. Manchmal wird der Modus dieses Machtgewinnens des Bösen in den neutestamentlichen Texten noch näher spezifiziert, etwa als Verführung und Lüge, als Verderben, als Konfusion, als dämonisches Angezogenwerden oder auch als Aufruhr und Rebellion.
Die andere Aussage, die in der Vorstellung von quasi-personalen Mächten steckt, ist die, dass es trotz der grundsätzlichen Güte der Wirklichkeit der Welt, in der die Menschen ihr Dasein führen, eine Chance für Verantwortung, Recht, Fürsorglichkeit, Wahrheit, gelingende Kommunikation, Anteilnahme, Unangefochtenheit der grundlegenden Lebensgüter durchaus gibt und auch eine Hoffnung, das Böse zu überwinden, aber dies alles nur in Verbindung mit stetiger Anstrengung, mit Auseinandersetzung und mit Kämpfen gegen Widerstände.

Von entscheidender Bedeutung für eine Hermeneutik dieser Konzeptionen und der von ihnen benutzten Bilder ist, dass das Ziel des Redens von quasi-personalen Mächten nicht sein kann, dass die aus der mythischen Engelspekulation der apokalyptischen Literatur rezipierten Vorstellungen von bösen Engeln, Teufeln und Dämonen als solche gelehrt, definiert, fixiert und verbindlich geglaubt werden. Vielmehr geht es um die »frohe« Botschaft, dass die Schöpfung trotz des überall erfahrenen Bösen gut ist und dass die bösen Mächte durch Jesus Christus und sein Kreuz im Grundsatz besiegt sind. Dies jedem Einzelnen zuzusprechen und die Hoffnung auf die endgültige Besiegung der bösen Mächte zu bestärken und daraus Ermächtigung zu versöhnendem und heilendem Handeln in Gang zu setzen, ist der Sinn entsprechender Riten und feierlicher Absagen an das Böse im Gottesdienst und in den sakramentalen Handlungen.[10]

3 Das theologische Reden vom Bösen: ein »Fossil aus vorwissenschaftlicher Zeit«[11] oder unverzichtbar?

Angesichts der Erklärungsangebote aus den Wissenschaften drängt sich die Frage auf: Brauchen wir die theologische Kategorie des Bösen heute im Blick auf die Phänomene und Exzesse von Gewalttätigkeit und Zerstörung, Terror und Erniedrigung überhaupt noch? Handelt es sich bei ihr nicht bloß um einen Ausdruck der Hilflosigkeit gegenüber kränkenden Einsichten in die Konstitution des Menschen, die in ihren Verursa-

10 S. dazu jetzt u.a. *Manfred Probst / Klemens Richter*, Exorzismus oder Liturgie zur Befreiung vom Bösen. Zu einer notwendigen Diskussion in der katholischen Kirche, Münster 2002.
11 Nach einer von *Safranski*, Das Böse, verwendeten Formulierung.

chungszusammenhängen längst anders erklärt werden kann als theologisch? Das Problem wird noch dadurch verschärft, dass die Theologie auch ihrerseits keineswegs eine fertige, in sich konsistente und umfassende Antwort auf die Frage nach dem Bösen hat. Wenn das theologische Reden vom Bösen aber nicht einfach überflüssig gemacht und beerbt werden soll, muss sich ein Mehrwert nennen lassen. Was könnte das sein, was die theologische Rede vom Bösen über das wissenschaftlich Erklärbare hinaus beinhaltet und ins Spiel bringen kann? Vier Antworten scheinen mir auf diese Frage möglich:

Die erste betrifft die Art der *Wahrnehmung*. Die theologische Rede vom Bösen, die Begriffe und dramatischen Bilder, die sich in der christlichen Tradition damit verbinden, betonen die Realität der Bedrohung und Gefährdung des Menschen. Sie nötigen dazu, das Böse immer auch als eigene, existenzielle Möglichkeit jedes konkreten Individuums wahrzunehmen. Während wissenschaftliche Erklärungsversuche das so genannte Böse objektivieren und auf Distanz zum Reflektierenden bringen können und müssen, sagt die theologische Rede stets auch: ›Das Böse steckt in jedem Menschen drin, nicht als Notwendigkeit, aber als Möglichkeit. Und er vermag nicht, es aus sich auszugrenzen oder gleichsam herauszuoperieren; aber er kann sehr wohl darum wissen und damit rechnen und insofern auch auf der Hut sein.‹ Zumindest vom Kern der christlichen Botschaft her ist ferner auch entscheidend, dass die Rede vom Bösen nicht nur und auch nicht zuerst den Täter des Bösen im Blick hat, sondern auch und vielleicht noch gewichtiger dessen Opfer. Hinter der theologischen Rede vom Bösen steckt primär die Realität existenziellen Leids und nicht zuerst das Interesse, etwas zu erklären. Das Erklärenwollen kann diese existenzielle Verwicklung sogar leicht übersehen. Die Erklärung des Bösen würde dann in einem gewissen Sinne sogar harmlos.

Die zweite Antwort macht eine Aussage über die *Eigenart des Menschen*. Die Streitfrage, ob die Neigung zur Bosheit dem Einzelnen angeboren ist oder erst durch eine schlechte Umgebung generiert wird, kann theologisch nicht entschieden werden. Aber es gehört wohl zum theologischen Begriff des Bösen, dass das Böse immer zumindest auch Individuen zurechenbar ist. Das schließt die Mitverantwortlichkeit von Strukturen nicht aus. Die theologische Rede vom Bösen bewahrt das Wissen um die Abgründigkeit und Fremdheit des Menschen auch gegenüber sich selbst. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Erklärungsversuchen, die das so genannte Böse von einem partiellen Gesichtspunkt her erklären und dann auch kurieren wollen, mutet die theologische Rede vom Bösen dem Menschen das Eingeständnis einer unaufhebbaren Ohnmacht, Fehlbarkeit und Schuldfähigkeit zu. Zugleich warnt sie davor, als Gesellschaft oder als politische Ordnung darauf zu setzen, dass die Menschen eines fernen Tages nur noch ihrer Vernunft gehorchen und dass als gut Erkannte schon tun werden. Keine Ethik, keine moralischen Appelle, auch nicht verbesserte ökonomische Strukturen werden aber jemals be-

wirken können, dass das Böse als solches ausstirbt. Diese Abgründigkeit und diese letzte Ungewissheit des Menschen über sich selbst und für die anderen ist es, die das Böse gelegentlich als dämonisch, als obsessiv, als schlechthin irrational, als wahnhaft und enthemmt in Erscheinung treten und erleiden lässt. Dies aber ist eine Dimension, die wissenschaftlich nicht zu greifen ist.

Die dritte Antwort hebt auf den *theologischen Horizont* ab. Theologisch provoziert die Realität und die Unabschaffbarkeit des Bösen einerseits die unlösbare Frage nach dem Ursprung des Bösen in Gottes guter Schöpfung, andererseits die Frage nach der Hoffnung, die wir, die Menschen trotzdem haben dürfen. Das Erschrecken über das Böse in seiner Grausamkeit und Brutalität enthält ja immer auch den lauten oder auch bloß stummen Schrei nach dem Guten oder wenigstens nach der besseren Wirklichkeit. Christlicher Glaube bringt diesen Schrei ausdrücklich zur Sprache, indem er die Rede vom Bösen einbettet in einen Kontext, in dem von Erlösung, von Umkehr, von Neuanfang, von Vergebung und Versöhnung die Rede ist, nicht nur von Kreuz, Vernichtung, Ohnmacht, Verzweiflung und Hass. Ziel der theologischen Rede vom Bösen ist die paradoxe Zusage, dass das Böse nicht überhand nehmen und das letzte Wort der Wirklichkeit behalten wird[12]. Die theologische Rede vom Bösen ist insofern immer auch und eigentlich zuerst eine Aussage über Erlösung und Gericht bzw. setzt sie voraus. Diese Kontextuierung unterscheidet sie deutlich von der Darstellung des Bösen in den Bildern der Massenmedien, die den Betrachter mit seinem Grauen alleine lassen und ihm keine Anleitung anbieten, wie er damit emotional oder gar handelnd umgehen soll.[13]

Die vierte Antwort bezieht sich auf die *Handlungsmöglichkeiten*. Die theologische Rede vom Bösen hält grundsätzlich daran fest, dass trotz aller Erfahrungen des Verstricktseins in das Böse, das von Geburt jedes Menschen an da ist und sich zu Handlungsroutinen, Strukturen, Einflüssen und Vorurteilen verfestigen kann, für den Einzelnen gleichwohl kein Zwang zum Bösen besteht und die Bedingungen veränderbar sind, die das Böse unterstützen. Die Veränderbarkeit hängt aber nicht nur von strukturellen Maßnahmen ab, wie sie von den diversen Theorien des so genannten Bösen vorgeschlagen werden. Vielmehr eröffnet sich eine zusätzliche Möglichkeit dadurch, dass das In-Beziehung-zu-Gott-Stehen die Menschen davon entlasten kann, die einzelnen Täter und Verursacher des Bösen bis zur letzten Schuld ausfindig und haftbar machen zu müssen. Die Glaubenden brauchen nicht verbissen und unversöhnlich das getane bzw. erlittene Böse mit sich herumtragen und auf Ausgleich bis zum letzten Rest bestehen, weil sie davon ausgehen dürfen, dass letztlich nur Gott sie davon befreien bzw. ihnen Genugtuung verschaffen kann.

12 Vgl. *Gotthard Fuchs*, »Widerstehe dem Bösen nicht«. Gottes Vergebung und die Erfahrung des Bösen, in: Diakonia 32 (2001), 84–88, hier: 85.

13 Vgl. *Schuller*, Grässliche Hoffnung, 344.

4 Eine fragwürdige Anwendung der Dichotomie von böse und gut

Handlungen und von Menschen in Gang gesetzte Ereignisse, die unsere Vorstellungen von moralischer Gesittetheit und kultiviertem Umgang mit unseresgleichen in gravierender Weise enttäuschen und durchbrechen, bewirken häufig Generalisierungen und Personalisierungen. Je eindeutiger und schwerwiegender die Verletzung und je stärker die gefühlte Empörung und Wut über eine Tat bzw. ein Ereignis ist (selbst wenn es in der Vergangenheit liegt), desto mehr neigen wir dazu, uns an die wirklichen oder auch bloß vermeintlichen Täter zu halten und sie als Verkörperung des Bösen anzusehen. Was eigentlich als zusammenfassende Qualifizierung von Handlungen und Tun gemeint ist, nämlich: Manifestation des Bösen zu sein, wird rasch und unbesehen auf die Täter selbst verschoben.

Das gilt für das Erleben und Miterleben von Bösem im persönlichen Nahraum ebenso wie für desaströse Geschehnisse im politischen Bereich. Wo immer Verbrechen, Untreue oder Betrug geschehen, verlagert sich das Interesse des Umfelds sehr schnell von der Tat auf den Täter, der zum »Scheusal«, zum »Monster« oder zum »hemmungslosen Gauner« aufsteigt, dem schließlich jede Gemeinheit zugetraut wird. Der Wunsch, ihn als durch und durch bösen Menschen zu hassen oder gar vernichtet zu sehen, findet eine noch gezügelte Form in der Forderung nach »Wegsperren« für immer. Auf der politischen Ebene war der 11. September 2001 ein kollektives Schockerlebnis, bei dem die Kombination von beispielloser Brutalität des Angriffs, von Raffinesse der Vorbereitung und von erlebter Ohnmacht ganzer Nationen die Rede vom Bösen auf die Bühne der Öffentlichkeit und der politischen Aktion zurückgeholt haben. Im Blick auf die Staaten, in denen Ausbildungsmöglichkeiten, logistische Unterstützung und ideologische Sympathie für die Drahtzieher der Anschläge vermutet wurden, sprach der amerikanische Präsident von einer »Achse des Bösen« und konkretisierte sie durch die Nennung der Staaten Nordkorea, Irak und Iran. Mit diesem Ausdruck nahm George W. Bush modifizierend die Redeweise vom »Reich des Bösen« auf, derer sich einer seiner Vorgänger zu Zeiten des Kalten Kriegs bedient hatte, um die Sowjetunion als Führungsmacht des kommunistischen Ostblocks zu disqualifizieren.

Das Muster, eine kränkende bzw. grundsätzlich bedrohliche Situation zu bearbeiten, indem man die »bösen« Taten eindeutig, restlos und als bislang beispiellos Einzelnen, Gruppen, Organisationen oder Nationen zurechnet, hat den doppelten Effekt, das Böse zu lokalisieren und gleichzeitig dem eigenen Agieren einen Freiraum uneingeschränkter Legitimität zu verschaffen. Wenn »böse« nicht eine Qualität bestimmter Handlungen ist, sondern sich in bestimmten Akteuren selbst verkörpert, ermöglicht dies die Produktion von Feindbildern genauso wie die Bekämpfung des Bösen mit dem Anspruch, selber Ort und Werkzeug des Guten zu sein.[14] Die Ein-

14 *Detlef Junker* hat lange vor dem 11. September 2001 diesen Mechanismus an Hand der Rolle, die der Holocaust im politischen und moralischen Diskurs der USA

teilung der Welt in zwei klar unterschiedene Hälften, eine gute und eine böse, ist eine sozialpsychologische Gesetzmäßigkeit, die sich in harmloserer Form ja auch in Wahlkämpfen, in parteipolitischen Auseinandersetzungen und im Wettbewerb der Lebensstile etwa hinsichtlich von Konsumgewohnheiten beobachten lässt.
Allerdings ist es im realen Leben so einfach nicht, »die Guten« von »den Bösen« zu unterscheiden. Im Konkreten jedenfalls handelt es sich ja bei beiden so apostrophierten Gruppen um Menschen, die wie alle anderen Menschen auch in ihrer Freiheit unter dem Einfluss beider Mächte stehen, also sowohl dem des Guten wie dem des Bösen. Was an der restlosen und polaren Aufteilung ganz offensichtlich fragwürdig bzw. falsch ist, ist, dass sie nur zwei Sorten von Menschen vorsieht, also die guten hier und die bösen dort. In Wirklichkeit jedoch sind die Menschen selten ausschließlich gut oder ausschließlich böse, sondern in mancher Hinsicht gut und in anderer wiederum anfechtbar und schwach, so dass sie dann eben gelegentlich auch rücksichtslos, skrupellos auf ihren eigenen Vorteil bedacht, politisch verblendet oder gar verbrecherisch handeln.

Was also auf der Ebene abstrahierender Reflexion in der Tat ein strikter und kompromissloser Gegensatz ist, nämlich böse und gut, darf nicht unversehens auf die Ebene von Personen, Gruppen und Völkern übertragen werden. Die endgültige Sortierung der Menschen in gute und böse ist nach dem Selbstverständnis des christlichen Glaubens allein dem Endgericht Gottes vorbehalten und kann ebenso wenig wie die letztgültige Entscheidung über Wahrheit bzw. Unwahrheit Gegenstand staatlicher Kompetenz sein.
Hier liegt insofern auch eine Aufgabe für Theologie und Kirche in der Gesellschaft, zu der sie sich aus ihrem Wissen um das Böse und aus ihrer Ermächtigung zu einem verändernden Umgang mit ihm aufgefordert sehen sollte: nämlich die Übertragung des Gegensatzes von gut und böse auf Gruppen von Menschen und erst recht auf einzelne Personen zu hinterfragen. Das Gebot der Feindesliebe kann ja durchaus im Sinne einer Aufforderung gelesen werden, sich in den für böse Gehaltenen und in mancher Hinsicht sicher auch böse Handelnden hineinzudenken und zu verstehen versuchen, warum er gerade so denkt und so fühlt. Diese Aufforderung zum Verstehen und sich Einfühlen ist nur möglich, wenn sie mit der Bereitschaft verbunden wird, zur selbstverständlichen Überzeugung, dass man selbst im Recht sei, auf Distanz zu gehen.[15]
Dieser Appell gilt grundsätzlich auch in Richtung Politik. Wenn die Welt für die Verantwortlichen nur noch aus Freunden und Feinden besteht, führt diese Logik des Entweder/Oder faktisch zwangsläufig in die totale Isolation oder zu Krieg und Terrorismus. Ein Ausweg aus dieser tödlichen Alternative öffnet sich nur, wenn die Potenziale des Hasses abgebaut werden und man sich unaufhörlich um gegenseitige Anerkennung, um Verständigung und um Gerechtigkeit in den Beziehungen bemüht. Das

spielt, dargelegt und kritisiert: Die Amerikanisierung des Holocaust, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Ausgabe vom 9.9.00, 11.
15 Vgl. die Rede vom Bundesrat *Moritz Leuenberger* anlässlich des Symposions des Lucerne Festival am 6.9.02, in: Neue Zürcher Zeitung, Ausgabe vom 14./15.9.02.

heißt keineswegs, dass man alles hinnehmen sollte oder einen Angreifer für unschuldig erklären müsste. Aber es bedeutet wohl, immer auch die eigene Fehlbarkeit im Auge zu haben und anzuerkennen, die eigene Mitverantwortung für Fehler zu sehen und ernsthaft nach alternativen Wegen zu suchen, die eine bessere Zukunft miteinander ermöglichen.

5 Epilog »etsi non daretur«

Im Gegensatz zu der bekannten Formel »etsi deus non daretur«[16], mit der Hugo Grotius im 17. Jahrhundert in Fortführung von Überlegungen der spanischen Spätscholastiker *trotz* der streitenden Religionsparteien und der Gewahrwerdung einer Mehrheit von Religionen die Unabhängigkeit der natur- und völkerrechtlichen Ordnung von der Richtigkeit des Glaubens betonte, fragt die in der Überschrift dieses Beitrags formulierte Hypothese nach dem *Verlust*, den der Wegfall der Kategorie des Bösen bedeuten würde. Unzweifelhaft ist das Böse als Phänomen wie auch als Begriff in der modernen, von den Wissenschaften und den Medien geprägten Lebens- und Denkwelt über die Vorstellungen, die Verortungen, die Symbole und die Bilder hinausgewachsen, in denen und mit deren Hilfe es traditionell »beheimatet«, identifiziert, aber auch eingedämmt und bearbeitet werden konnte. Gleichzeitig hat dieses Hinauswachsen jedoch das mit der Kategorie des Bösen chiffrierte Problem nicht weniger real und existenziell dringlicher werden lassen. Die theologische Rede vom Bösen kann deshalb maßgeblich dazu beitragen, dass das Böse gegenüber seiner Diffusion in die Aspekthaftigkeit und andererseits gegenüber der Willkürlichkeit bloß noch ästhetisch fingierter Vorstellungen als Realität bewusst bleibt, mit deren Wirksamkeit, Allgegenwärtigkeit und auch Bearbeitbarkeit ernsthaft gerechnet werden muss. Darüber hinaus ist sie so etwas wie ein Seil, das die Politik davor warnen kann, in unreflektierter Aufnahme kultureller Erinnerungen oder auch in fundamentalistischer Wiederholung zum Agenten des Bösen zu werden, indem sie vergisst, dass auch sie in ihren Akteuren und Aktionen wie alle anderen Menschen und deren Handlungen dem Einfluss des Bösen unterliegt.

Dr. *Konrad* Hilpert ist Professor für Moraltheologie an der Kath.-Theol. Fakultät der Universität München.

16 S. dazu *Kurt Matthias Laarmann*, Art. Etsi deus non daretur, in: LThK³ III, 942.

4

Was tun gegen die Gewalt und das Böse ?

4.1

Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz

»Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«

Kindertheologische Überlegungen zur »Pädagogik Gottes«

»Muss oder soll ich böse werden?« Dieser Satz klingt uns in den Ohren, entweder aus der eigenen Kinderzeit oder als Ausdruck prekärer Erziehungssituationen unseren eigenen Kindern gegenüber. Es ist das angekündigte »Böse-Werden«, das die Formulierung sofort in einen pädagogischen Kontext verweist. Jemand, der zu einer solchen Formulierung greift, ist nicht »wesensmäßig« böse, er benutzt vielmehr bewusst und strategisch einen Persönlichkeitsanteil, um dadurch ein erwünschtes, in der Regel als positiv konnotiertes Erziehungsziel zu erreichen. Verfolgt man die Diskussion der letzten Jahrzehnte, dann sind Gedanken, die sich mit Drohungen und Strafen im Erziehungsprozess beschäftigen, verpönt und deshalb eher selten geäußert. Soweit die theologische Diskussion denselben Zeitgeistströmungen unterliegt, gilt dies auch für Überlegungen im Hinblick auf Gott. Dadurch wird deutlich, dass sich die Fragestellung spezifisch unterscheidet von der Theodizeefrage. Zwar gibt es auch dort eine Deutung im Sinne einer »Pädagogik Gottes«, doch liegt die Fragestellung hier etwas anders. Theodizee geht doch eher von der Unfassbarkeit des Leids und der Hilflosigkeit gegenüber dem Bösen aus und versucht mühselig, dahinter Sinn und Spuren des Guten Gottes zu finden. Der Gedanke einer Pädagogik Gottes geht von der prinzipiellen Güte Gottes aus, gestattet sich höchstens Anfragen, ob das eine oder andere »Erziehungsmittel Gottes« angemessen ist. Angesichts der grundsätzlichen Anfragen an drohendes und strafendes Handeln generell und im Hinblick auf Gott speziell, möchten wir diese beiden Fragestellungen kurz skizzieren und im Anschluss daran überlegen, in welcher Weise sich diese umstrittene Thematik in der Perspektive von Kindern darstellt. Deren Äußerungen wollen wir dann als Zeugnisse einer Kindertheologie werten. Das impliziert einerseits eine Wertung als Theologoumena in dem Sinne, dass zu prüfen sein wird, in welcher Weise diese Äußerungen an die systematische Theologie anschlussfähig sind. Zum anderen wird zu fragen sein, ob das von »pedagocical correctness« geprägte Gottesbild außer der biblischen Tradition auch den Vorstellungen der Kinder widerspricht.

1 Biblische Voraussetzungen

Volker A. Lehnert weist in seinen Überlegungen zum Thema darauf hin, dass der Gott der Bibel im Gegensatz zu seinen altorientalischen Kontrahenten sein Handeln niemals aus »irrationaler Götterlaune« heraus motiviert, sondern einer »inneren Prämisse, der Gerechtigkeit (hebr.: *sedaqua*)« folgt[1]. Damit ist deutlich, dass Gottes zürnendes Handeln allein aus der »Verletzung seiner Eiferheiligkeit« resultiert und somit (etwa im Kontext der Geschichte vom »goldenen Kalb« Ex 32–34) »als Kehrseite seiner Liebe« erscheint.[2] Lehnert verweist darauf, dass hier bereits Mose in Vorwegnahme der späteren Gerichtspropheten als derjenige begegnet, der durch seinen Appell an Gottes Barmherzigkeit dessen Zorn abwenden kann. Diese Figuration erscheint im Neuen Testament besonders bei Johannes dem Täufer. Seine Predigt über Gottes »Tag des Zornes« verfolgt offensichtlich ausdrücklich pädagogische Ziele: »Letztlich geht es ihm wohl nicht um die Ansage eines kosmischen Weltendes, sondern um die Umkehr seiner Zuhörer. Unheilsankündigungen und Negativprognosen haben als Spielart *paradoxer Intervention* stimulierenden Charakter.«[3] Die Zuhörer reagieren denn auch nach Lk 3,10: »Was sollen wir denn tun?« Auch in der Offenbarung des Johannes »dient die drastische Ausmalung der Bedrohung« – nach Lehnert – »einem pädagogischen Ziel: der Umkehr«[4]. Wenn wir resümierend zusammenfassen, dann können wir festhalten, dass zwar Ereignisse wie die Exilszeit als Gericht und damit als Zorneshandeln Gottes infolge des Abfalls Israels gedeutet werden, doch insgesamt eine Logik vorherrschend ist, in der die Androhung von Gottes Strafe eine Verhaltensänderung anzielt, infolge derer das angesagte Unglück dann gerade nicht kommen wird (exemplarisch im Jonabuch). Der biblische Befund stellt uns damit ein Verständnis von Gott vor Augen, in dem er uns als der liebende Erzieher gegenübertritt, der seinen Kindern für den Fall, dass sie seinen guten Weg verlassen wollen, Zorn und Strafen androht, allerdings in der Hoffnung, dass dies allein reichen wird, um diese umzustimmen.

2 Pädagogische Aspekte

Interessant ist, dass in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der letzten Jahrzehnte das Thema »Strafe« gemieden wird. Einschlägige Veröffentlichungen liegen aus den 60er Jahren vor[5]; danach herrscht zwar

1 *Volker A. Lehnert*, Wenn der liebe Gott ›böse‹ wird – Überlegungen zum Zorn Gottes im Neuen Testament, ZNT (9) 2002, 15–25, hier: 15f.
2 Ebd., 16f. (im Original z.T. kursiv).
3 Ebd., 19.
4 Ebd., 21.
5 Vgl. etwa *Albert Reble* (Hg.), Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1965 und *Wolfgang Scheibe*, Die Strafe als Problem der Erziehung, Weinheim/Berlin 1966.

ein ausgeprägtes Problembewusstsein, der gemeinte Sachverhalt wird jedoch mit anderen Worten wie »Grenzziehung«, »Disziplinierung« u.s.w. umschrieben. Eine Ausnahme bildet das von Johannes Bastian 1995 herausgegebene Werk mit dem Titel »Strafe muß sein?«, in welchem der durchaus beträchtliche Widerspruch zwischen dem aufgeklärten pädagogischen Bewusstsein auf der einen Seite (Schülerorientierung, Dialogorientierung etc.) und den Erfahrungen der Grenzen pädagogischer Arbeit auf der anderen Seite (Gewalt und Rassismus etc.) aufgearbeitet wird.[6]

Wie erleben Kinder das Strafen durch Erwachsene? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten, weil die Antwort von der Situation abhängt, in der die Frage gestellt wird. Natürlich wollen Kinder nicht gerne bestraft werden. Andererseits wissen sie, dass das Zusammenleben von Menschen Regeln braucht und ein Verstoß dieser Regeln verfolgt werden muss, damit ein gutes Zusammenleben gesichert ist. Kinder, die in Familie, Schule oder etwa im Sportverein zusammen leben und lernen, nehmen die Konsequenz im Verhalten des leitenden Erwachsenen sehr sensibel wahr und fordern diese deutlich ein. Erziehende und Lehrende, die inkonsequent handeln und dieses Handeln nicht plausibel machen können, verlieren darum u.U. ihre Führungskraft. Heißt »konsequent handeln« aber unbedingt »strafen«? Sicher nicht. Doch muss man sich klar machen, dass die vielfach gepriesene Maxime, man könne Konflikte durch »Verhandeln« regeln, nicht immer zum gewünschten Ziel führt. Denn hat sich ein bestimmter Lebensstil in den ersten Lebensjahren eines Kindes verfestigt, so reicht die durch Verhandeln gewonnene *Einsicht* in situationsangemessenes Handeln zur Verhaltensänderung des Kindes oft nicht aus. Es bedarf der Einsicht *und* der Gewöhnung an das neue Verhaltensmuster[7]. Das bedeutet, dass ein enger Kontakt zwischen dem Erwachsenen und dem Kind gesichert werden muss.[8]

3 Die Geschichte von Samuels Berufung und der Bosheit der Söhne Elis im Unterricht

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wollten wir aus religionspädagogischer Sicht der Frage nachgehen, wie Kinder biblische Geschichten interpretieren, in denen vom strafenden Gott die Rede ist. Übertragen sie ihre Alltagserfahrungen und -konzepte auf Gottes Handeln, oder handelt ihrer Ansicht nach Gott doch anders? Welche Theologie entsteht in den Köpfen der Kinder?

Zur Beantwortung dieser Fragen führten wir in einer kombinierten dritten und vierten Grundschulklasse eine Unterrichtsstunde zur Geschichte von Samuels Berufung und

6 Vgl. *Johannes Bastian* (Hg), »Strafe muß sein«? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit. 2. Beiheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK, Weinheim/Basel 1995, 8f.

7 Vgl. *Hans Josef Tymister*, Verhandeln statt strafen – geht das?, in: *Bastian*, Strafe, 60.

8 Dass dieser Sachverhalt Einfluss auf den Prozess der Schulentwicklung haben sollte (im Sinne der Reduzierung der Klassenstärke, der Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Institutionen, des team-teaching etc), kann hier nur am Rande bemerkt werden.

der Bosheit der Söhne Elis durch (1 Sam 1–4 in Zusammenfassung). Aus dieser Klasse stammen auch die nachfolgenden Unterrichtsauszüge. Anschließend wurde die Stunde in zwei weiteren vierten Klassen gehalten. Dort konnten vergleichbare Unterrichtsergebnisse erzielt werden.
Einleitend erzählten wir von Samuels Geburt und seinem Aufwachsen im Tempel. An der Stelle der Erzählung, an der Samuel in der Nacht Gottes Wort vernimmt und die endgültige Gerichtsandrohung an das Haus des Priesters Eli empfängt (1 Sam 3) brachen wir ab und ließen die Schüler/innen Vermutungen über den weiteren Verlauf der Geschichte anstellen. Wird Gott tatsächlich strafen? Wie fühlt sich wohl Samuel, welche Gedanken hat er wohl? Nach einer ersten Aussprache bekamen die Kinder die Aufgabe, Samuels Gedanken auf eine Sprechblase zu schreiben. Diese Ausarbeitungen waren sodann Grundlage für ein vertiefendes Unterrichtsgespräch, bevor gemeinsam das Ende der Geschichte gedeutet wurde.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Unterrichtsverlauf durch eine besondere Dynamik gekennzeichnet war: Es war interessanterweise nicht die erste Reaktion der Kinder, Gott müsse seine Androhungen wahr machen und Menschen sterben lassen, sondern die Kinder suchten nach Möglichkeiten, wie es dem »guten« und »gerechten« Gott gelingen könne, eine derart harte Strafe doch noch abzuwenden. Die Kinder diskutierten sehr ernsthaft. Von einer »Lust an Gewalt« kann nicht die Rede sein. Klar war den Kindern aber, dass irgend etwas geschehen müsse. Ansonsten könne Gott sich lächerlich machen. »Wenn Gott nichts macht, lachen doch die Leute und sagen: ›Euren Gotts gibt's doch gar nicht!‹« Deutlich war auch zu spüren, dass Strafe nach Auffassung der Kinder höchstens der allerletzte Ausweg für Gott sein kann. »Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern«, so ein Mädchen, und sie griff auf Erfahrungen aus der Jona-Geschichte zurück, von der sie wusste, dass sich hier die Menschen eines Besseren besonnen hatten.
Der Zwiespalt, in dem die Kinder steckten, ist auch deutlich aus den von den Kindern vermuteten Gedanken Samuels herauszulesen, die sie auf die Sprechblasen schrieben. Mehrfach notierten sie, dass Samuel sich gar nicht wohl fühle, dass es ihm schlecht gehe, dass er sehr sauer sei auf die Söhne Elis. Mit diesen Gefühlsäußerungen beschrieben sie offensichtlich treffend ihre eigene innere Spannung. »Vielleicht kann Samuel ja helfen. Er hat doch jetzt eine direkte Verbindung zu Gott!« Das war der große Wunsch der Kinder. Doch letztlich fürchteten sie, dass da »nichts mehr zu machen« sei. Sehr ungerecht empfanden sie übrigens die Aussicht, dass »Unschuldige sterben müssen«. Besonderes Mitleid hatten sie mit Eli, der aus ihrer Sicht von seinen Söhnen betrogen worden war.

Ein Ausschnitt aus dem vertiefenden Unterrichtsgespräch soll die Argumentationsweise der Kinder verdeutlichen:

S: Also der Gott, so wie ich ihn jetzt kenn', von den Geschichten her halt, kann ich mir nicht vorstellen, dass der halt, nur weil so'n paar Söhne Radau machen, gleich Menschen sterben lässt.
L: Machen die nur Radau?

S: Ne, das ist aber nicht nur Radau. Also, ich mein', wenn das so weitergeht, dann glauben die Menschen in [..] Israel ja gar nicht mehr an Gott. Also darum muss Gott was tun. Aber ich glaub' [...], eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern. Er will ja nicht, dass sie, also dass Menschen überhaupt sterben. Wie bei Jona. Die haben sich geändert. Und konnten, also konnten sozusagen friedlich weiterleben und haben an Gott geglaubt und haben die Gebote gefolgert.
L: Das war jetzt ganz wichtig, was ihr beiden gesagt habt. Gott kennen wir als guten Gott und können uns nicht vorstellen, dass er Menschen sterben lässt. Und gerade deshalb, damit die Menschen sich ändern, warnt er, sagt ihr.
S: Ja, ich glaub' es auch so. Gott will, dass, also dass die Menschen oder seine Menschen gut zusammen leben und so. Das sind doch seine Menschen. So 'ne Strafe, so 'ne harte Strafe jedenfalls gehört da eigentlich nicht dazu. Aber, also, jetzt ist's halt schon fast zu spät, mein' ich. Jetzt hat er gewarnt, so oft. Und jetzt, also, wenn Gott nichts macht, lachen doch die Leute und sagen: ›Euren Gott gibt's doch gar nicht!‹
[...]
L: Das ist eine ganz schön verzwickte Geschichte nach eurer Meinung. Eigentlich will Gott die Menschen oder *seine* Menschen hast du vorhin gesagt, nicht strafen, und er warnt sie, damit sie sich ändern. Und jetzt ändern sie sich aber nicht. Da darf Gott nicht einfach zuschauen, meint ihr, er muss was tun., damit [Schüler ruft dazwischen: Aber gibt's keinen Ausweg mehr?] die Menschen doch noch gerettet werden. Wichtiger Zwischenruf. Was meint ihr: Gibt es einen Ausweg?
S: Ich glaub nicht mehr. Ehrlich. Ich hab mich erst gefragt: Warum spricht er denn nicht direkt mit den zwei, beiden Söhnen. Vielleicht würden sie es dann eher glauben. Das wär ja ein Ausweg so. Und jetzt bin ich draufgekommen, [...] dass Gott vielleicht will, dass es Menschen ihnen sagen. Normal würd ich sagen, also wenn mein Vater mich so oft warnt, also dann meint er es also sehr ernst. Das weiß ich. [Mitschüler lachen verhalten] Aber wenn ich im Traum eine Stimme hören würde, würd ich am Morgen die Augen reiben und sagen: »Was hast du denn da Komisches geträumt?«
L: Aha, sehr interessant. Du meinst also, dass die Söhne Gott gar nicht erkennen würden, wenn er sie direkt anspricht. Und da sind Menschen, als erstes der Vater, viel zuverlässiger oder wie soll ich sagen: denen glauben die Söhne normal mehr?
S: Ja, dem haben sie aber nicht geglaubt. Dann hat er, wie heißt das einen [L: Meinst du den Profeten?] ja, Propheten geschickt, also nicht der Vater, sondern Gott hat ihn [..] geschickt, aber also heutzutage gibt's solche Profeten nicht mehr so. Vielleicht so Wahrsager, aber das ist, glaub ich, was anderes. [Schüler ruft dazwischen: Ganz was anderes. Profeten sind Boten Gottes haben wir gelernt und Wahrsager bestimmt nicht. Die wollen nur Geld machen.] Ja, also dann, wenn früher Profeten so wichtige Menschen waren, denen Gott was sagen kann, dann also, normalerweise müsste man denen ja glauben.
[...]
S: Also ich glaub fast, für die Söhne ist es jetzt zu spät. Aber warum müssen dann andere Unschuldige sterben?
L: Das findet ihr ungerecht?
S: Ich bin ganz sauer auf die Söhne. Die sind doch an allem Schuld. Warum muss dann die ganze Familie und vielleicht noch mehr müssen sterben?
L: Gibt's keinen Ausweg?
S: Glaub ich nicht, oh ist das aber doof. Mist. Wie geht's denn weiter? Jetzt sagen Sie es uns bitte, ich halt's nicht mehr aus!

Als wir das Ende der Geschichte erzählten, hörten die Kinder erstaunlicherweise gelassen, aber doch etwas niedergeschlagen zu. Ihre Vermutung war eingetreten. Aber sie wollten nicht glauben, dass Gott »norma-

lerweise« straft. Er hatte, ihrer Meinung nach, in dieser Geschichte leider keinen Ausweg mehr gefunden. Abschließend setzten die Kinder ihre Hoffnung in Samuel, der ein vorbildlicher Priester und Profet werden soll, damit die »gute Seite« des Lebens regieren kann.

4 Deutungsversuche

Betrachtet man die Tendenz der Kinderantworten, dann spürt man den übermächtigen Wunsch, es möge doch alles »gut ausgehen«. Die Entwicklungspsychologie Piaget'scher Prägung kennt dieses Phänomen unter dem Begriff des »Finalismus«. Demnach übertragen die Kinder die Zuordnung aller Gegenstände im Hinblick auf den menschlichen Nutzen auch in den Bereich ihrer Glaubensvorstellungen. Resümierend formuliert Reto Luzius Fetz: »Alles was ist, hat einen Sinn und letztlich einen Sinn für den Menschen. [...] Diese Sinnstiftung und Sinnverbürgung zeigt sich auch in der Reduzierung jeglicher Sinnlosigkeit. Für Kinder sind Theodizeeprobleme grundsätzlich lösbar: am Ende wird alles gut«[9]. Die Argumentationsfiguren der zitierten Kinder folgen diesem Modell. Sie versuchen bis zum Letzten an der Möglichkeit festzuhalten, dass »die Bösen« sich noch bessern und damit eine Bestrafung durch Gott unnötig wird. Erst nach dem letztendlichen Scheitern dieses Versuchs wird erwogen, den »Sinn« dann gewissermaßen auf einer höheren Stufe herzustellen, indem die Strafaktion im Sinne der größeren Sache zähneknirschend akzeptiert wird.

Versuchen wir, das hier skizzierte Verstehensmodell genauer zu untersuchen, dann erkennen wir, dass sich das Denken der Kinder auf den beiden ersten Stufen des religiösen Urteils im Sinne von Oser und Gmünder bewegt. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Kinder dieses Argumentationsmuster von der biblischen Geschichte selbst übernehmen[10]: Entweder ist Gott der, der letztlich alles bestimmt, oder einer, dessen Handeln davon abhängt, wie der einzelne Mensch sich ihm gegenüber verhält. Suchen wir nach einer anschlussfähigen theologischen Deutung, dann wird deutlich, dass komplexere Modelle, die das strafende Handeln des liebenden Gottes mittel Paradoxien denken[11], hier weniger geeignet sind als solche, die mit einem eher patriarchalen Ordnungsmodell arbeiten wie L.C.F. Lactantius, der es im 4. Jh. unternahm,

9 *Reto Luzius Fetz*, Der Kinderglaube. Seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Entwicklung, in: *Engelbert Groß* (Hg.), Der Kinderglaube, Donauwörth 1995, 22–35, hier: 25.

10 Dass Kinder in anderen Zusammenhängen u.U. anders argumentieren können, zeigt *Rainer Oberthür*, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.

11 Wir denken hier z.B. an Luther oder Barth; vgl. dazu *Ernstpeter Maurer*, Art. Zorn Gottes HWPh (i.E.).

eine Schrift zum »Zorn Gottes« zu verfassen.[12] Ralf Miggelbrink charakterisiert dessen Anliegen mit den Worten: »Die ›Ordnung des menschlichen Lebens‹ ist der Dreh- und Angelpunkt der Argumentation: Ein Gott, der nicht zürnt, wird nicht gefürchtet. Ein Gott, der nicht gefürchtet wird, wird nicht verehrt. Er lässt die Menschen in ›Verbrechen‹, ›Unmenschlichkeit‹ und ›Zügellosigkeit‹ versinken, denn der Mensch schätzt gering, was er nicht fürchtet. Das Gewissen würde machtlos, die Religion stürbe ab. Der Zorn Gottes ist also eine ordnungspolitische Notwendigkeit.«[13] Wie für die Kinder in ihren Überlegungen die Strafe die ultima ratio darstellt, so hier entsprechend der Zorn Gottes als Mittel der Wiederherstellung der guten Ordnung. Wir zitieren abschließend einige Passagen aus Laktanz' Schrift, weil man sich durchaus vorstellen kann, diese in einem Unterrichtsduktus wie dem oben beschriebenen einzusetzen.[14] Ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt findet sich in der Formulierung eines Schülers, der im Hinblick auf Gott von »seinen Menschen« spricht. Ganz ähnlich geht Laktanz von der besonderen Beziehung Gott-Mensch aus:

»Wie Gott die Welt um des Menschen willen geschaffen hat, so hat er den Menschen um Gottes willen geschaffen [...]. Wenn also Gott den Menschen zu seiner Verehrung bestimmt hat, wenn er ihm darum so große Ehre zuerkannt hat, dass ihm die Herrschaft über alles eingeräumt ist, so ist es sicherlich ganz gerecht, dass er Gott liebe, den Spender so großer Gaben, und dass er den Nebenmenschen liebe, der mit uns durch die Anteilnahme am gottverliehenen Rechte verbunden ist«[15]. Geschieht dies nicht, »hat also der Zorn Gottes Anlass zur Betätigung. Denn es wäre wider die heilige Ordnung, wenn Gott vom Anblick solcher Gräuel [wie vorher beschrieben] unberührt bliebe, wenn er sich nicht zur Rache an den Frevlern erheben und die verderblichen und gemeinschädlichen Menschen ausrotten würde, um der Guten insgesamt sich anzunehmen; so sehr liegt schon im Zorne selbst der Erweis der Gnade«[16]. Laktanz hält insofern Gottes Zürnen für eine durchaus angemessene Eigenschaft im Gegensatz zu »Gelüste[n], Furcht, Habsucht, Betrübnis, Missgunst«[17]. Denn »die Affekte [...], die zur Tugend gehören, wie Zorn gegen die Bösen, Liebe zu den Guten, Erbarmung gegen die Bedrängten sind im eigentlichen, gerechten und wahren Sinne in Gott, weil sie der göttlichen Macht würdig sind«[18]. Wenn man so will, könnte man sagen, dass für Laktanz Gott die Eigenschaften hat und braucht, die er zugunsten der Menschen einsetzen will. Wie bei den Kindern kulminiert der Gedanke eines »schädigenden« Handelns Gottes in der Frage nach Gericht und Strafe: »›Wenn Gott einem Menschen schadet, dann ist er nicht mehr

12 Vgl. *Antonie Wlosok*, Art. Lactantius, TRE Bd. XX, 370–374.
13 *Ralf Miggelbrink*, Der zornige Gott, Darmstadt 2002, 105.
14 Zur Arbeit mit Texten aus der theologischen Tradition beim Theologisieren mit Kindern vgl. *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder*, Mit theologischen »Klassikern« theologisieren, in: *Gerhard Büttner / Hartmut Rupp*, Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 35–51.
15 *L.C.F. Lactantius*, Vom Zorne Gottes, in: *ders.*, Schriften. München 1919 (BKV), 67–126, hier: 103f.
16 Ebd., 107.
17 Ebd.
18 Ebd., 107f.

gut.‹ Nicht geringem Irrtum fallen die zum Opfer, welche das Richteramt, sei es das menschliche oder das göttliche, mit dem Namen der Herzlosigkeit und Bosheit verunglimpfen, als ob man von dem sagen dürfte, dass er schade, welcher Schädliche straft.«[19]

Mit diesem Gedanken scheint der Kreis geschlossen. Die theologischen Überlegungen des Laktanz dürften dem Denken der Kinder unmittelbar einleuchten. Aber auch für erwachsenes Nachdenken hat die Argumentation des Laktanz ihre Plausibilität, will sie doch erweisen, dass Gottes strafendes Handeln letztlich dem Guten dient, gewissermaßen erzieherische Funktion hat, wie es in dem einleitenden Diktum vom »böse werden« angesprochen wurde.

Dennoch müssen zum Schluss Einwände formuliert werden. Das Modell verliert seine Überzeugungskraft angesichts unbegreiflicher Leiderfahrungen. Schon im biblischen Buch Kohelet wird darüber nachgedacht, ob – metaphorisch gesprochen – der Zorn Gottes immer die Richtigen trifft. Systemtheoretische Betrachtungsweisen verstärken in uns die Vermutung, dass es gar nicht so einfach ist, »gutes« und »schlechtes« Handeln immer zu unterscheiden, zumal aus böse Gemeintem Gutes werden kann und umgekehrt[20]. Kinder lassen, wie oben ausgeführt, solche Fragen erst ganz langsam an sich herankommen. Das steht ihnen auch zu. Ihre erwachsenen Gesprächspartner sollten das respektieren und für sich selbst gleichwohl nach neuen Antworten suchen.

Prof. Dr. *Gerhard Büttner* lehrt Ev. Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Dortmund.
Dr. des. *Petra Freudenberger-Lötz* lehrt als abgeordnete GHS-Lehrerin im Fach Ev. Theologie/Religionspädagogik an der PH Karlsruhe.

19 Ebd., 109.
20 Vgl. *Niklas Luhmann*, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1998, 396ff.

4.2

Udo Fr. Schmälzle

Strategien der Entfeindung – Konzepte der Jugend- und Schulsozialarbeit

Publikumswirksam versammelte Bundeskanzler Gerhard Schröder Medienschaffende am Runden Tisch, um mit weniger »sex and crime« der Gewalt Herr zu werden und die Gesellschaft medial zu entfeinden. Wer Bettelheims bis heute wegweisende Untersuchung zur Gewalt gelesen und sich mit der empirischen Gewaltforschung auseinandergesetzt hat, wusste sofort, dass dieser Versuch zum Scheitern verurteilt war. Nüchtern lieferte Bettelheim bereits 1966 folgende Analyse zum Gewaltproblem: »Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit Gewalt spiegelt lediglich die bei den Erwachsenen vorherrschenden Muster wider.«[1]

Gewaltdarstellungen in den Medien korrespondieren mit erlebter und praktizierter Gewalt auf der Straße, in Politik, Schule und Familie. Die Medien lassen etwas wirklich werden, was in uns selber wirklich ist. Gewalt in den Medien korreliert mit der Funktionalisierung und Entzauberung der Lebenswelt von Jugendlichen und Erwachsenen im Kontext technologischer Machbarkeitsphantasien. »Man konzentriert sich auf Reizsteigerung und Realitätserweiterung … Auf dem Markt bestehen kann nur, was bei den Rezipienten ›ankommt‹, was ihren Nerv trifft.«[2] Die Inhalte der Medien werden sich verändern, wenn sie in Familie, Schule und Gesellschaft auf Menschen treffen, die auf Spannungen und Konflikte nicht mit dem »Nerv« Aggressivität und Gewalt reagieren. Medien sind der Spiegel unserer eigenen Innenwelt. Bettelheim beschrieb schon sehr früh den Befund, dass das Vorrücken der Gewaltszenen »in den objektiv berichtenden Nachrichtensendungen« ein Anzeichen dafür ist, »wie weitverbreitet die Faszination durch Gewalt und das Bedürfnis nach imaginärem Abreagieren aggressiver Neigungen sind« (Bettelheim 1980, 212). Wer wirklich an der Wurzel des Gewaltproblems arbeiten, Gewaltbereitschaft abbauen und die Medien entfeinden will, muss sich auf die Alltags- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Schule und Familie einlassen und dort der Frage nachgehen, wie Menschen mit oder ohne Gewalt ihr Leben bewältigen. Die Phantasien und Bilderwelten, die Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit dieser erlebten Welt in sich produzieren, sind wichtiger als die virtuelle Welt in den Medien.

1 *Bruno Bettelheim,* Gewalt – eine gern verleugnete Verhaltensweise (veränderter und erweiteter Nachdruck aus den Annals of the American Academy of Political and Social Science 364, 1966, 50–59), in: *Ders.,* Erziehung zum Überleben, Stuttgart 1980, 207–223, hier: 212.

2 *Ingrid Paus-Haase,* Stärken des Eigen-Sinns. Einordnung und Konsequenzen affektiver Informationsvermittlung, in: *Ingrid Paus-Haase / Dorothee Schnatmeyer / Claudia Wegener* (Hg.), Information, Emotion, Sensation. Schriften zur Medienpädagogik 30, Bonn 2000, 236–254, hier: 240.

Sturzenhecker stellt infrage, ob alle, die gegen die Gewalt erziehen wollen, auch bereit sind, über implizite Gewalthaltigkeit von Pädagogik, Sozialarbeit und Jugendpastoral selbst nachzudenken und zu klären, in welcher Weise sie selbst der Gewalt verhaftet sind und damit selbst ein Teil des Gewaltproblems darstellten Diese Frage ergibt sich aus der Überlegenheit und dem Macht- und Wissensvorsprung der Erzieher gegenüber dem Educandus wie aus dem Umgang von Justiz und Polizei mit dem Gewaltmonopol des Staates. Galtung bezeichnet Gewalt, die von pädagogischen Regelungen und bürokratischen Strukturen ausgeht, als strukturelle Gewalt, weil die potenzielle Selbstentfaltung von Menschen eingeschränkt wird, ohne dass direkt von Personen physische oder psychische Gewalt angewendet werden muss. Das Gewaltpotenzial, das sich in dem Schüler von Erfurt zusammengebraut hat, ist nur im Kontext anonymer Ausgrenzung und struktureller Stigmatisierung zu verstehen. Das Morden hörte just in dem Augen-Blick auf, in dem der dem Schüler bekannte Lehrer ihm auf Augenhöhe gegenübertrat und ihn mit seinem Namen ansprach. Auf Augenhöhe sind Strategien der Entfeindung in den Beziehungsnetzen und Lebensräumen zu suchen, die »gewalthaltig« sind und zur Gegengewalt animieren.

1 Fakten aus den Forschungen zur Jugendgewalt

Die Empfehlungen der deutschen Gewaltkommission[3] leiden darunter, dass »die physische Gewalttätigkeit (sei es gegen Personen, sei es gegen Sachen gerichtet)« in das »Zentrum der Analyse« gerückt wird. Damit dominieren täterorientierte Handlungskonzepte, die sich an Gesetzgebung, Polizei und Strafrechtspflege richten. Im Mittelpunkt steht die Intervention nach geschehener Tat. Davon zu unterscheiden sind präventive Maßnahmen. Jugendhilfe, Schul- und Jugendpastoral haben es mit Maßnahmen der Prävention zu tun, die sich an delinquente Jugendgruppen, City-Gangs, aggressive Jugendliche und gewalttätige Fußballfans richten sollten. Sturzenhecker weist jedoch nach, »dass viele Projekte gar nicht die Problemgruppen erreichen, sondern mit Jugendlichen arbeiten, die selber schon gegen Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus eingestellt sind«[4]. Er fordert dazu auf, die Zielgruppen besser in den Blick zu nehmen. Diese Anregung haben Pfeiffer und Wetzel aufgegriffen und kamen in ihrer Untersuchung zur Jugendgewalt zu folgendem Ergebnis: »Das Risiko der Entstehung von Jugendgewalt

3 Vgl. *Hans-Dieter Schwind / Jürgen Baumann* (Hg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bde. I–IV, Berlin 1990; hier: Bd. II, 426.

4 *Benedikt Sturzenhecker,* Pädagogische Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt. Eine Hinterfragung; in: Kind, Jugend, Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendschutz 4/1993, 133–139, hier: 136.

erhöht sich drastisch, wenn mindestens zwei der folgenden drei Faktoren zusammentreffen: die Erfahrung innerfamiliärer Gewalt, gravierende soziale Benachteiligung der Familie, schlechte Zukunftschancen des Jugendlichen selbst aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus. Neben dem elterlichen Erziehungsverhalten sind für die Entwicklung der Jugendlichen, speziell ihre Gewalteinstellungen und ihr tatsächliches Gewaltverhalten, offenkundig auch materielle Ressourcen der Familien und positive Zukunftsperspektiven von großer Bedeutung.»[5] Pfeiffer und Wetzel unterscheiden zwei Hauptgruppen, mit denen sich Jugendhilfe, Jugend- und Schulpastoral konzeptionell unterschiedlich beschäftigen sollten: Jugendliche, die auf der »Verliererseite« stehen (Unterprivilegierte), die Schulformen mit ungünstigen Zukunftsoptionen (Hauptschule, Berufsvorbereitungsjahr) besuchen, aus Familien stammen, die von Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe betroffen sind und die bereits in Kindheit und Jugend Opfer schwerer elterlicher Gewalt wurden. Zur Gegengruppe, die auf der Gewinnerseite stehen, zählen sie Jugendliche mit einer zukunftsträchtigen Schulausbildung (Realschule, Gymnasium), die gleichzeitig in sozial gesicherten Familien nie Opfer elterlicher Gewalt wurden. Der Befund ist eindeutig. Für Pfeiffer und Wetzel steht fest, »dass Jugendgewalt auch als Ausdruck einer Winner-Looser-Kultur zu interpretieren ist«[6]. Gewaltbereitschaft und -praxis verschärfen sich, wenn sich Jugendliche aufgrund von innerfamiliären Konflikten in gewaltbefürwortenden Gleichaltrigenpruppen einfinden. »Die Mitgliedschaft in devianzgeneigten Cliquen hat zusätzlich zu den innerfamiliären Gewalterfahrungen einen das Risiko aktiver Gewalttätigkeit steigernden Effekt.«[7]

Im Mittelpunkt weiterer Projekte muss die Entwicklung sozialraumbezogener Konzepte stehen, die sich an Familien, Kindergärten und Schulen richten. Bereits heute gibt es über Jahrzehnte funktionierende Netzwerke zwischen Schulen und Familien, in denen das Problem menschlicher Aggressivität und Gewaltbereitschaft nicht verdrängt, sondern in den Klassengruppen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern und Schülerinnen thematisiert wird, in denen das Gewaltproblem virulent wird.[8]

2 Entfeindung der Primärbeziehungen

Honigs Sondergutachten zur Gewalt in der Familie macht darauf aufmerksam, dass der an der Körperverletzung orientierte Gewaltbegriff

5 *Christian Pfeiffer / Peter Wetzel,* Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf der Basis aktueller Forschungsbefunde; in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament« (1999), Bd. 26, 14.

6 Ebd., 16.

7 Ebd.

8 Vgl. *Udo Schmälzle* (Hg.), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt a.M. 1993.

»im Subsystem Familie zwischen Sexualität und Aggression«[9] verschwimmt. Kinder werden aus Liebe geschlagen, sexuelle Ausbeutung in der Ehe wird als Zuwendung maskiert. Dies macht Prävention im Bereich der Familie schier unmöglich. Die Opfer sind vielfach Frauen.

Es ist fraglich, ob es in den Strukturen einer mittelschichtorientierten Gemeinde- und Schulpastoral und mit den mehrheitlich in einem Akademikermilieu lebenden hauptamtlichen Theologinnen und Theologen gelingen kann, mit den zentralen Gruppen gewaltgefährdeter Kinder, Jugendlicher und Eltern in Kontakt zu treten. Faktum ist, dass diese Zielgruppen in der Sakramentenpastoral, in den Horten und Kindergärten der Gemeinde und im Religionsunterricht der Primarstufe, Haupt- und Berufsschule präsent sind und damit hauptamtlichen Kirchenleuten über den Weg laufen. Faktum ist weiter, dass diese Menschen und vor allem Kinder und Jugendliche – wenn die Option für die Armen auch unsere Gemeinden, Kindergärten und Schulen theologisch in die Pflicht nimmt – primär Zielgruppen der Pastoral und Religionspädagogik sein müssten. In den folgenden Abschnitten soll exemplarisch für Familie und Schule gezeigt werden, dass Handlungsbedarf besteht und welche Konzepte bereits vorliegen.

Honig stellt fest, dass alle Welt von Prävention familialer Gewalt »redet« und »schreibt«, wir jedoch konkret außer bei der »Prävention sexueller Gewalt an Kindern« mit therapeutischen und pädagogischen Konzepten zur gewaltfreien Lösung von Familienkonflikten »Neuland« betreten.[10] Spätestens im Kindergarten werden diese Konflikte virulent und eröffnen die Möglichkeit für ein pädagogisches oder therapeutisches Angebot. Es kann nur in Kooperation und Kommunikation zwischen Familien, Kindergärten, Schulen und entsprechenden Fachkräften gefunden werden. Intervention und Prävention gegen Gewalt in der Familie ist damit identisch mit Beziehungsarbeit. Honig beschreibt für die Familie vier Felder: »Es geht um die Veränderung von Einstellungen und von Handlungs-/Konfliktlösungsmustern, um die Veränderung von belastenden Bedingungen des Familienlebens, schließlich um die Veränderung von Hilfestrukturen.«[11] Er ist sich darüber im Klaren, dass solche Prävention »Neuland« bedeutet. Sie scheitere bereits am Zugang zu den betroffenen Familien. In der Zwischenzeit haben Frauen und Mütter dieses Neuland selbst betreten. Das Netzwerk für die Opfer der Männergewalt haben Feministinnen geknüpft. Das »Berliner Interventionsmodell gegen häusliche Gewalt« (BIG) von Helga Hentschel organisiert nach amerikanischem Muster die Kooperation zwischen Polizei, Staatsanwaltschaft, Gericht, Frauenhäusern, Kinderschutz, Beratungsstellen, Männergruppen, Sozial-, Gesundheits- und Jugendämtern. Die Arbeit dieser Frauen hat sich gelohnt. Sexuelle Nötigung oder Vergewaltigung sind in der Zwischenzeit ein Offizialdelikt, d.h. wenn Opfer Anzeige

9 *Michael-Sebastian Honig,* Gewalt in der Familie, in: *Schwind/Baumann,* Bd. III, 351.
10 Ebd., 356f.
11 Ebd., 357.

erstatten, muss die Justiz diese Anzeige verfolgen, selbst wenn die Opfer später diese Anzeige zurückziehen:

»Wer eine andere Person mit Gewalt durch Drohung mit gegenwärtiger Gefahr für Leib und Leben oder unter Ausnutzung einer Lage, in der das Opfer der Einwirkung des Täters schutzlos ausgeliefert ist, nötigt, sexuelle Handlungen des Täters oder eines Dritten an sich zu dulden oder an derem Täter oder einem dritten vorzunehmen, wird mit Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr bestraft (§ 177 StGB, Abs.1).«

Dieses Gesetz stellt zwar einen Rahmen dar, der hoffen lässt, dass sich Männer Zurückhaltung auferlegen. Wenn wir jedoch auf der Grundlage der aktuellen Männerstudie von Haas wissen, dass die Ursachen für das Gewaltverhalten von Männern in der Kumulation von Gewalterlebnissen in der eigenen Kindheit liegen,[12] dann muss die Gewaltprävention dann einsetzen, wenn es darum geht, familiale Beziehungskonflikte und Erziehungsdefizite zu lösen, sprachfähig zu werden, um sich im Konfliktfall abzugrenzen und zur eigenen Würde zu stehen. Die Möglichkeiten einer präventiven Familienbildung sind bis heute nicht genügend erkannt und ausgereizt. Diese pädagogische Arbeit muss nach dem Urteil der Gewaltenquete-Kommission bei den Bedürfnissen und Lebenssituationen ansetzen,[13] die in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen gewaltbelastet sind und damit gewaltfördernde Lernprozesse, gewaltbegünstigende Einstellungen und gewaltarme Verhaltenstechniken auslösen. Auch diese Arbeit hat bereits begonnen.
Der »Runde Tisch« für Eltern und ErzieherInnen in Kindergärten und Schulen könnte zu dem Ort werden, an dem sich Privilegierte und Unterprivilegierte, sozial Schwache und Wohlhabende treffen, um voneinander zu lernen und gemeinsam in die Verantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Töchter und Söhne zu gehen. Kinder aus gewaltbelasteten Familien werden in den meisten Fällen im Kindergarten auffällig mit der Konsequenz, dass sie bereits in den ersten Lebensjahren die Folgen der üblichen und das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen prägenden Ausgrenzungspädagogik zu spüren bekommen. Die Alternative einer akzeptierenden pädagogischen Arbeit, die zunächst einmal davon ausgeht, dass Kinder- und Jugendgewalt eine konsequente und in ihrem Lebenskontext überlebenssichernde und damit »sinnvolle« Reaktion darstellt, verlangt den vielfach postulierten »Mut zur Erziehung«. Seelischer und körperlicher Schmerz, ausgelöst durch destruktive Aggressivität und Gewalt, behält auch in akzeptierenden pädagogischen Interventionen einen Signalwert. Der Peyrefitte-Report macht deutlich, dass wir mit Verdrängung und Ausgrenzung den eigentlichen Signalwert

12 Vgl. *Henriette Haas,* Aggressions et victimisations. Une enquête sur les délinquants violents et sexuels non dètectés / Gewalt und Viktimisierung. Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Bd. 15), Aarau 2001.
13 Vgl. *Schwind/Baumann,* Ursachen, Bd. I, 78.

des Gewaltvergebens verschlafen.[14] Er spricht nicht dem Dramatisieren das Wort, sondern fordert den Dialog. »Gewalt erscheint weniger als ›Schrei der Stummen‹, sondern eher als Sprache derer, mit denen kein ausreichender Dialog geführt worden ist oder werden konnte.« Nach den Autoren dieses Berichtes machen Gewalthandlungen »auf Schwachstellen in unserem Zusammenleben« aufmerksam.
In den destruktiven Verhaltensweisen von Kindern im Kindergarten steckt der Code eines gewalthaltigen Beziehungsnetzes in der Familie, der von Generation zu Generation weitergegeben wird, wenn es nicht zu einer von Akzeptanz und Zuwendung getragenen Unterbrechung kommt. Dabei geht es primär noch nicht um Verurteilung und Bestrafung. Krafeld entwickelt folgende Prinzipien einer akzeptierenden Pädagogik:[15]

- Zuhören und Situationen schaffen, in denen betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern zum Sprechen kommen.
- Für andere Verhaltensmuster werben, Alternativen zur Gewalt diskutieren.
- Kindern, Jugendlichen und Eltern ihre eigene Dramaturgie lassen, d.h. riskante Freiräume zur Entscheidung zugestehen.
- Konsequenzen aufzeigen und Grenzen signalisieren.

Für diese akzeptierende Arbeit mit Eltern und Kindern müssten ErzieherInnen ausgebildet werden. Die Kosten für solche Zusatzausbildungen stehen in keinem Vergleich zu den Kosten einer späteren stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen im Knast, in Heimen oder Wohngruppen.

3 Entfeindung in der Schule

Das Problem der »Gewalthaltigkeit« von Pädagogik und Sozialarbeit wurde schon angesprochen. Neben der Familie ist dabei die Schule in den Blick zu nehmen. Schulische Sozialarbeit verkommt zur Symptombehandlung, wenn sich die Schule in ihren Vollzugsformen nicht »als Gehäuse struktureller Gewalt« unter Kontrolle nimmt. Sturzenhecker skizziert die Gewalthaltigkeit schulischer Strukturen: »Schulpflicht kann mit polizeilicher Gewalt durchgesetzt werden; Schularchitektur ist oft menschen- und lernfeindlich; das allzu einseitige Leistungsprinzip befördert Konkurrenz, Stress, Angst und Krankheiten; das Notensystem ignoriert individuelle Lernprozesse, und der formale Regelapparat ver-

14 Vgl. *Konrad Hobe,* Darstellung und Auswertung des Berichts der von Alain Peyrefitte geleiteten Kommission »Antworten auf die Gewalt« an den Präsidenten der französischen Republik (1977), in: *Schwind/Baumann.,* Ursachen, Bd. III, 88f.
15 Vgl. *Franz-Josef Krafeld,* Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit, Leverkusen 1996.

hindert eine direkte demokratische Selbstbestimmung der Institution. Die Schulkritik hat dies ausführlich analysiert.«[16]

Wie ist es möglich, das geschilderte akzeptierende Konzept im »Gehäuse« der Schule zum Tragen zu bringen? Im Kooperationsprojekt haben uns Kinder bereits in den 70er Jahren mit ihren Zeichnungen sehr konkret die Situationen offen gelegt, die sie im beschriebenen Sinn als strukturelle Gewalt erleben.[17] Es sind Situationen, die immer wieder etwas mit Notengebung und Klassenarbeiten, mit Elternreaktionen und der Wut auf Schule, Elternhaus und Lehrer zu tun haben, Situationen, in denen alle die von Rauchfleisch beschriebenen Faktoren zum Tragen kommen, »die dem Kind Gefühle von Leere und Ohnmacht vermitteln, eine Atmosphäre von Stumpfheit und Freudlosigkeit schaffen und das Kind innerlich ›erfrieren‹ lassen«[18]. An diesen Situationen waren Eltern, Lehrer und Lehrerinnen und Mitschüler gleichermaßen beteiligt. Die Kinderzeichnungen enthielten Signale für alle Formen der Gewalt, angefangen von Mordphantasien gegen Lehrer und Lehrerinnen über Brandstiftungen in der Schule bis zur Andeutung suizidaler Selbstaggression. Die Entfeindung der Schule begann damit, dass Eltern und Lehrer mit Kindern und Jugendlichen versuchten, die Gefühle und Aggressionen zu entschlüsseln und zu verbalisieren, die zum Malen solcher Bilder geführt hatten. Dieser Schritt setzt aber immer voraus, dass Erwachsene überhaupt bereit sind, sich ernsthaft mit diesen nonverbalen Signalen auseinander zu setzen und sich auf den Dialog mit Kindern und Jugendlichen einzulassen. In diesen Gesprächen geht es weniger um Lösung von konkreten Problemen, sondern um das Hinhören und Wahrnehmen, wie Kinder und Erwachsene die Welt sehen und was sie voneinander erwarten.

Wie sich diese generationsübergreifende Arbeit am Netzwerk zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern langfristig über Jahre auswirkt, lässt sich an den Ergebnissen des Kooperationsprojektes ablesen.[19] Manche der von Olwens[20] und Schwind[21] beschriebenen Maßnahmen zur Intervention gegen und Prävention von Gewalt wurden im Rahmen dieses Projektes am Runden Tisch entwickelt und in das Schulleben transformiert. Wenn das ökologisch-pädagogische Netzwerkkonzept von Bronfenbrenner[22] in der Schule aufgegriffen und umgesetzt wird, kommen aus den entgifteten Beziehungsstrukturen in der Schule sehr schnell Signale für ein latentes Potenzial von Selbstheilungskräften und Aktivitäten, die weit über die Schule hinaus reichen. Wenn Hafeneger meint, »dass chauvinistisch, rassistisch und rechtsextrem orientierte Jugendliche

16 *Benedikt Sturzenhecker,* Pädagogische Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt. Eine Hinterfragung; in: Kind, Jugend, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz 4/1993, 133–139, hier: 135.

17 Vgl. *Schmälzle* (Hg.), Mit Gewalt leben, 225–238.

18 *Udo Rauchfleisch,* Allgegenwart von Gewalt, Göttingen 1992, 26.

19 Vgl. *Udo Schmälzle,* Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?, Opladen 1985.

20 Vgl. *Dan Olwens,* Gewalt in der Schule, Bern 1995.

21 Vgl. *Hans-Dieter Schwind,* Gewalt an der Schule – am Beispiel Bochum, Mainz ^{2}1997.

22 Vgl. *Urie Bronfenbrenner,* Ökologische Sozialisierungsforschung (hg. v. K. Lüscher), Stuttgart 1976, 199f.

durch pädagogische Einflüsse nicht erreicht werden und beeinflussbar sind«[23], dann gibt es genügend Beispiele bis hinein in den Religionsunterricht in der Hauptschule, wie durch einen »akzeptierenden« Unterricht gewaltbejahende Schüler zu neuen Orientierungen kommen und sich auf Alternativen einlassen.[24]

4 Dimensionierung möglicher Handlungskonzepte

Henriette Haas übernimmt aus dem Bereich der Drogenprävention das erprobte Vier-Säulen-Modell. Prävention, Repression, Therapie und Schadensverminderung müssen im Verbund eines Maßnahmepaketes organisiert werden, das bis zu einer typologischen Matrix weiter zu entwickeln ist. Haas ergänzt das Vier-Säulen-Modell mit einer fünften: der Wiedergutmachung im Rahmen außergerichtlicher Täter-Opfer-Mediation. Dem vielschichtigen Phänomen Gewalt ist ebenso vielschichtig zu begegnen und nicht mit weitschweifigen, aber handlungsblinden Theorien auszuweichen.

Prävention von Gewalt muss langfristig durch die Arbeit an Einstellungs- und Verhaltensstrukturen die Voraussetzungen dafür schaffen, dass es überhaupt nicht zur Schädigung von Leib und Leben kommt. Feser macht für den Bereich der Drogenerziehung darauf aufmerksam, dass es gelungen ist, bereits mit Kleinkindern Risikosituationen vorweg zu nehmen und angemessenes Drogenverhalten mit Kindern einzuüben. Diese Feststellung gilt sicher noch verstärkt für eine Erziehung zur Gewaltlosigkeit. Präventive Maßnahmen und Zieldefinitionen sollten klar von therapeutischen, pädagogischen und gerichtlichen Interventionen abgegrenzt werden.

Primärprävention setzt sich zum Ziel, durch psychologische und pädagogische Maßnahmen ein Einstellungs- und Verhaltensrepertoire aufzubauen, das sich an einer gewaltfreien Konfliktlösung orientiert. Das friedenspädagogische Konzept von Galtung ist hier einzuordnen.[25] Ein wichtiges Feld der Primärprävention eröffnet sich in der Arbeit an wert- und normbildenden Kommunikationsstrukturen in einer plural verfassten Gesellschaft. Das Leitziel einer gewaltlosen Konfliktlösung kann nur in einem lebendigen Vermittlungsprozess von Generation zu Generation übernommen und internalisiert werden. Primärprävention sichert damit die Grundlagen eines gewaltfreien Zusammenlebens von Menschen.

23 *Benno Hafeneger,* Wider die (Sozial-)Pädagogisierung. Gewalt und Rechtsextremismus, in: Deutsche Jugend 3/1993, 121.

24 Vgl. *Udo Schmälzle,* »Ich schlage, also bin ich«: Diakonia 33 (2002) 311.

25 Vgl. *Johan Galtung,* Friedensforschung in Deutschland: Stagnation oder Erneuerung, in: *J. Galtung / D. Kinkelbur / M. Nieder* (Hg.), Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik, Münster 1993, 41–59.

Sekundärprävention konzentriert sich auf Risikogruppen und Risikosituationen. Dabei geht es z.B. um Familien, in denen es bereits zu Gewalttaten gekommen ist, oder um Familien, die sich in einer akuten Konflikt- und Krisensituation befinden. In der Schule geht es z.B. um solche Schüler und Schülerinnen, die durch Leistungsversagen auffallen und erfahrungsgemäß besonders gewaltgefährdet sind. In der Jugendarbeit sind in diesem Zusammenhang regionale Aspekte zu berücksichtigen und in den Stadtteilen, die einen sozialen Brennpunkt darstellen, Maßnahmen und Dienste zu entwickeln.
Tertiärprävention konzentriert sich auf Täter und Opfer, die einmal in konkrete Gewaltereignisse verwickelt waren, und auf Ereignisse, die juristisch, therapeutisch oder pädagogisch zum Abschluss gebracht wurden und nachträglich auszuwerten sind. Ziel dabei ist, Spätfolgen unter Kontrolle zu nehmen und dafür zu sorgen, dass keine neuen Gewalttaten entstehen. Dazu gehört auch die Förderung von Selbstregulations- und Eigengestaltungskräften. Die Zielgruppe der ehemaligen Opfer von Gewalt ist dagegen zu immunisieren, erneut Opfer zu werden.
Diese recht trennscharfe Unterscheidung von Maßnahmetypen ist mit fundamentalen Dimensionen in Bezug zu setzen, in denen ganz konkrete inhaltliche und zielgruppenspezifische Handlungskonzepte fest anzusiedeln sind. Wir unterscheiden dabei eine intrapersonale, eine interpersonale und eine strukturelle Dimension. Auf dem Hintergrund dieser Unterscheidung ergibt sich folgendes Schaubild zu Dimensionen und Strategien der Entfeindung:

	Intrapersonale Dimension	Interpersonale Dimension: Familie	Interpersonale Dimension: Schule	Interpersonale Dimension: Gleichaltrigengruppe	Kulturelle Dimension
PRIMÄR-PRÄVENTION: Abbau der Gewaltbereitschaft	• Weckung, Förderung und Erhaltung des Urvertrauens und Selbstwertgefühls • Erziehung zum Triebaufschub und Gewalttabu durch Anerkennung der körperlichen Integrität des Kindes • Verstärkung prosozialer Einstellungen und Motive • Weckung, Förderung und Erhaltung der Fähigkeit, sich auszudrücken und zu sprechen	• Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und Erziehungsziel • Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft (Vorbildverhalten), Kooperation der Sozialisationsinstanzen • Vernetzung von Familien • Unterstützung von Alleinerziehenden Vätern und Müttern • Thematisierung von Gewalt und Aggression im Unterricht • Förderung der Schulsozialarbeit • Konsequente Verfolgung von Regelverletzungen		• Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse (z.B. Wohnungswechsel) • Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit	• Aktualisierung der Gleichberechtigung der Frau • Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts • Sozial- und Familienpolitik, Erziehungsgeld, Arbeitszeit, Kindergartenplätze, Kindertagesstätten, Patenelternschaft • Reduzierung von Gewalt in den Medien • Ausbau der Jugendhilfe
SEKUNDÄR-PRÄVENTION: Arbeit mit möglichen Risikogruppen	• Immunisierung potenzieller Opfer und Täter durch Antistress- und Aggressionstraining • Befähigung von Risikopersonen zum Umgang mit Angst, Schuld und Aggression	• Hilfe für Drogen- und Alkoholabhängige • Schutz von Behinderten • Frauenhäuser • Patenfamilien	• Immunisierung potenzieller Opfer durch Verstärkung von Selbstbewusstsein im Erlernen von Selbstverteidigungstechniken in Schule und Freizeit • Vermeidung von Leistungsdruck • Arbeit mit Schulversagern • Ausbildung von Streitschlichtern • Kinderwohngruppen • Kinderschutzzentren		• Meldepflicht für Kindesmisshandlung • Änderung von Tatgelegenheitsstrukturen (z.B. Beleuchtung) • Normierung der Strafbarkeit von sexueller Gewalt in der Ehe • Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit • Sicherstellung von Lehrstellen
TERTIÄR-PRÄVENTION: Arbeit mit Tätern und Opfern	• Verhaltenstherapie mit dem Ziel der Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen	• Integration sozial isolierter Familien • Hilfestellung bei Milieuwechsel durch Wohnungswechsel	• Hilfestellung bei Umschulungen oder dem Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen	• Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen	• Ausbau von Resozialisierungseinrichtungen • Maßnahmen des Opfer- und Täterausgleichs

Bearbeitete Fassung der Präventionsmatrix aus: Schmälzle, Udo [Hrsg]: Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt: Knecht 1993, 79

Literatur

Bruno Bettelheim, Gewalt – eine gern verleugnete Verhaltensweise; in: *ders.,* Erziehung zum Überleben, Stuttgart 1980, 207–223 (veränderter und erweiterter Nachdruck aus den Annals of the American Academy of Political and Social Science 364, 1966, 50–59).

Urie Bronfenbrenner, *Ökologische Sozialisierungsforschung. Hg. von* Kurt Lüscher, *Stuttgart 1976.*

Johan Galtung, *Friedensforschung in Deutschland : Stagnation oder Erneuerung ; in :* Johan Galtung / Dieter Kinkelbur / Martin Nieder *(Hg.), Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik, Münster 1993, 41–59.*

Henriette Haas, *Aggressions et victimisations. Une enquête sur les délinquants violents et sexuels non dètectés / Gewalt und Viktimisierung. Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Bd. 15), Aarau 2001.*

Benno Hafeneger, *Wider die (Sozial-)Pädagogisierung. Gewalt und Rechtsextremismus; in: Deutsche Jugend 3/1993.*

Konrad Hobe, *Darstellung und Auswertung des Berichts der von Alain Peyrefitte geleiteten Kommission »Antworten auf die Gewalt« an den Präsidenten der französischen Republik (1977), in:* Schwind/Baumann *(s.u.), Bd. III, 69–129.*

Michael-Sebastian Honig, *Gewalt in der Familie; in:* Schwind/Baumann *(s.u.), Bd. III, 344–361.*

Dan Olweus, *Gewalt in der Schule, Bern 1995.*

Ingrid Paul-Haase, *Stärken des Eigen-Sinns. Einordnung und Konsequenzen affektiver Informationsvermittlung, in:* Ingrid Paus-Haase / Dorothee Schnatmeyer / Claudia Wegener *(Hg.), Information, Emotion, Sensation. Schriften zur Medienpädagogik 30, Bonn 2000, 236–254.*

Christian Pfeiffer / Peter Wetzels, *Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf Basis aktueller Forschungsbefunde; in:* Rolf Oerter / Siegfried Höfling, *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung, Bd. 83, München 2001, 108–141.*

Udo Rauchfleisch, *Allgegenwart von Gewalt, Göttingen 1992.*

Udo Fr. Schmälzle, *Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation, Opladen 1985.*

Ders. *(Hg.), Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt/M. 1993.*

Ders., *»Ich schlage, also bin ich«; in: Diakonia 33 (2002) 311–319.*

Hans-Dieter Schwind *u.a., Gewalt an der Schule – am Beispiel Bochum, Mainz* [2]*1997.*

Ders. / Jürgen Baumann *u.a. (Hg.), Ursache, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Bde. I–IV, Berlin 1990.*

Benedikt Sturzenhecker, *Pädagogische Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt. Eine Hinterfragung; in: Kind, Jugend, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz 4/1993, 133–139.*

Dr. *Udo Fr. Schmälzle* ist Professor für Pastoraltheologie und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

2.4

Ekkehard Starke

Gewalt gegen Tiere

Zugänge zu einem alltäglichen Phänomen

Für Susanne

Samstagmittag, Anfang Juli 2003: In der Fußgängerzone in Essen haben Tierschützer vor dem Bekleidungshaus »Peek & Cloppenburg« einen Stand aufgebaut. Sie haben zwei große Plakate aufgestellt, auf denen ein junges Nerztier mit traurigem Blick zu sehen ist. Darunter steht: »Der Pelz meiner Mutter hängt bei Peek & Cloppenburg«. In einem kleinen Drahtgitterkäfig sitzt ein Stofftier, eine Nerzattrappe. Wer es sehen will, sieht die qualvolle Enge eines Tieres, das so gehalten wird, um später, bei der »Pelzernte«, vergiftet, erschlagen oder vergast zu werden. Alltägliche Gewalt gegen Tiere – mitten in Deutschland, ganz legal, aber nicht nur hier.

Zwei Tage später. Am Morgen begegnen mir auf der Fahrt zwischen Duisburg und dem Autobahnkreuz Moers, also auf einem Abschnitt von gut 10 km, fünf LKWs samt Anhänger mit lebenden Schweinen, die zum Schlachthof transportiert werden. Vermutlich sehen sie, auf geringstmöglichem Raum in geringstmöglicher Zeit gemästet, zum ersten und einzigen Mal in ihrem Leben Tageslicht – auf der Fahrt zum Tod. Ich versuche, einen Blick in die Gesichter der LKW-Fahrer zu werfen. Was mögen sie empfinden? Aber was soll diese Frage? Schließlich machen sie nur ihren Job und werden dafür bezahlt. Irgendwo müssen die Schnitzel ja herkommen. Alltägliche Gewalt gegen Tiere – mitten in Deutschland, ganz legal, aber nicht nur hier.

Die 12-jährige Nina zeigt ihrer Freundin Birte voller Stolz auf dem Schulhof ein neues, teures Parfüm und lässt sie mal schnuppern. Damit werde sie am Freitagabend bei der Jugenddisco sicher auffallen, denn der Duft sei »echt cool«. Stolz schaut sie den Flacon an. Dort sieht sie den optisch hervorgehobenen Hinweis »dermatologisch getestet«. Das hat sie schon häufiger auf Kosmetika gelesen. Später wird ihr ihr älterer Bruder erklären, dass das bedeutet, dass man bestimmte Wirkstoffe Kaninchen, die keine Tränensäcke haben, in die Augen gespritzt habe, um zu beobachten, ob und wann es den Tieren weh tut bzw. sie erblinden. Und dass die Tiere nach langem Leiden schließlich getötet würden. Nina wird ganz schlecht, wenn sie daran denkt, dass man so etwas auch mit Jule, ihrem Kaninchen, machen könnte. Aber Jule ist ja bei ihr in Sicherheit und ist doch ihr Liebling. – Alltägliche Gewalt gegen Tiere – mitten in Deutschland, ganz legal, aber nicht nur hier.

Die Urlaubskataloge der Reiseveranstalter sind längst erschienen. Nach wie vor erfreut sich Spanien als Urlaubsland großer Beliebtheit. In manchen Inklusivangeboten ist auch der Besuch eines Stierkampfes enthalten. Die – allermeist auf verlorenem Posten kämpfenden – spanischen Tierschützer mahnen immer wieder an, dass es in Spanien selbst erheblich einfacher wäre, diesem barbarischen Gemetzel ein Ende zu machen, wenn es nicht immer wieder als touristische Attraktion und damit als Einnahmequelle zu vermarkten wäre und sich gaffender Beliebtheit erfreue.

Gewalt gegen Tiere ist ein Alltagsphänomen, das man ignorieren oder verdrängen, aber nicht leugnen kann. Auch im Religionsunterricht haben, wenn man die Lehrpläne anschaut, Tiere keinen Platz. Dennoch ist ihre Bedeutung für Heranwachsende unbestritten. Wenn sie also, etwa bei Themen wie »Schöpfung« oder «Umwelt« zum »Gegenstand« des Unterrichts werden, sollte das (Lern-)Ziel ein doppeltes sein: die Lernenden für die Gewalt gegen Tiere zu sensibilisieren und ihnen, wo möglich, kritische Alternativen aufzuzeigen, sodass ihr Handlungsspielraum nicht durch Ohnmacht eingeschränkt, sondern durch phantasievolle Reaktionen erweitert wird.

Ich habe vier Erfahrungsbereiche gewählt, die Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II unmittelbar zugänglich sind:
- die qualvolle Züchtung und Tötung von Tieren zum Zwecke, sie später als gesellschaftliches Statussymbol zu benutzen;
- die Massentierhaltung und -schlachtung, die einem ungezügelten Fleischkonsum Vorschub leistet, der nicht selten auch Ausdruck sozialen Renommierens ist;
- die zur Erprobung und Gewinnung von Kosmetika dienenden grausamen Tierversuche;
- die Quälerei und Tötung von Tieren »zum Spaß«, als Ausdruck eines archaischen Männlichkeitswahns, nicht selten als »kulturelle Tradition«, die es zu wahren und zu pflegen gelte, ideologisch überhöht.

1. Zur *Züchtung, Haltung und Tötung von Pelztieren* gibt es eine Reihe von Publikationen, Dokumentationen und Internet-Recherche-Möglichkeiten. Ziel einer Unterrichtseinheit sollte zum einen das *Wahrnehmen* der Gewalt gegen die Tiere sein: ihre nicht-artgerechten Haltungsbedingungen auf viel zu engem Raum, ihre unnatürlich kurze Lebenszeit und ihr grausamer Tod.[1] Zum anderen aber geht es darum, den gesellschaftlichen Wert von Status-Symbolen und ihren sozialen wie ökologischen »Preis« kritisch zu hinterfragen. Hier bieten sich rechtfertigungstheologische Argumentationsmuster (Angenommensein ohne Leistungen und damit auch ohne Äußerlichkeiten) ebenso an wie sozialphilosophische (»Haben oder Sein?«) oder ideologiekritische Zugangsweisen. Wichtig ist schließlich, mit den Lernenden über *positive Alternativen* nachzudenken: Da in unseren Breitengraden Pelzmäntel nicht dem Schutz vor Kälte dienen müssen, gibt es andere stil- und geschmackvolle Textilien, die sowohl dem Kälteschutz wie ästhetischen Bedürfnissen genügen und ohne fremdes, unschuldiges Leiden produziert werden.
2. Das Elend der *Massentierhaltung und -schlachtung* ist seit vielen Jahren immer wieder Gegenstand öffentlichen Interesses. Legehennenbatterien, Intensivmast bei Schweinen[2] und Rindern, qualvolle Enge bei der Haltung von Puten und zunehmend auch von Lämmern, Fischzucht auf engstem Raum ohne natürliche Bewegungsmöglichkeiten – dies sind nur

1 So beträgt z.B. die Lebensdauer eines Masthähnchens mal gerade 36 Tage!
2 Einem in konventioneller Aufzucht gemästeten Schwein stehen pro 100 kg Gewicht 0,65 m² zur Verfügung – auf Betonböden, um Reinigungskosten zu sparen.

einige Beispiele aus der hochindustrialisierten Nutzung und Verwertung von Tieren, die hier nicht als Geschöpfe, sondern als »bewegliche Güter« gesehen und behandelt werden. Diese verdinglichte Nutzung gilt in besonders eklatanter Weise für die »Todestransporte« zu den Schlachthöfen, für die die Tiere oft unter erbärmlichen Bedingungen durch halb Europa gekarrt werden[3], z.B. von Polen nach Italien oder von Russland über Spanien nach Afrika – z.T. mit erheblichen EU-Subventionen.

Eine der brutalsten Tötungsarten von lebenden Wirbeltieren ist das »Schächten«. Hierbei wird dem lebenden Tier ohne Betäubung die Halsschlagader durchschnitten. Diese Praxis, die von vielen orthodoxen Juden und Muslimen als religiös bindend erachtet wird, ist auch innerhalb dieser Religionsgemeinschaften umstritten und darf in Deutschland seit Januar 2002 unter strengen Auflagen praktiziert werden. Fest steht, dass etwa Rinder bei vollem Bewusstsein langsam ausbluten, bis endlich der Hirntod eintritt, und so ihr eigenes Sterben unter schlimmsten Schmerzen miterleben.[4] Ein Religionsunterricht, der zum Mitgefühl sensibilisiert, wird hier die Achtung vor dem Mitgeschöpf höher stellen als – bei aller interreligiöser Dialogbereitschaft – einen vordergründigen Konsens über solch qualvolle Prozeduren.

Welche Möglichkeiten stehen den Jugendlichen offen, nicht selbst Rädchen in diesem gigantischen Prozess des Quälens und Tötens von Tieren zu sein? Neben dem prinzipiellen Verzicht auf Fleischkonsum (*vegetarische Ernährung;* bei zusätzlichem Verzicht auf Ei- und Milchprodukte *veganische Ernährung*) gibt es mittlerweile eine Reihe von landwirtschaftlichen Betrieben, die eine artgerechte Haltung durchführen und garantieren, ihre Tiere ohne gentechnische und Hormonzusätze bei ausreichender Bewegungsfreiheit ernähren und kurze Transportwege zur möglichst humanen Schlachtung gewährleisten (Bioland, Demeter, Thönes-Fleisch u.a.). Der Besuch eines Landwirts, der unter diesen Bedingungen arbeitet, kann die ganz elementare Erfahrung ins Werk setzen, dass die (oft so markenbewussten) Heranwachsenden auf tierquälerisch gewonnene und z.T. ungesunde[5] Massenware verzichten und sich stattdessen für das ethisch wie qualitativ bessere – und damit auch teurere – Produkt im Sinne eines Zugewinns an Lebensqualität entscheiden.[6]

3 David Byrne, EU-Kommissionsmitglied für Gesundheit und Verbraucherschutz, beziffert die Zahl der Tiertransporte im Jahr auf 175 Mio., davon seien 10% (17,5 Mio.) Langzeittransporte, die stärker kontrolliert werden sollten.

4 Vgl. dazu die erschütternde Dokumentation eines solchen Schlachtvorgangs in: www.vgt.ch/media/Standbilder-schaechten.htm.

5 Vgl. etwa *Volker Angres / Claus-Peter Hutter / Lutz Ribbe,* Futter fürs Volk. Was die Lebensmittelindustrie uns auftischt, München 2001.

6 Vgl. z.B. die Veröffentlichungen des früheren Fleisch- und Wurstfabrikanten Karl Ludwig Schweisfurth (Herta), der sich inzwischen persönlich für eine ökologische und tiergerechte Haltung und Schlachtung entschieden hat (Wenns um die Wurst geht. Gedanken über die Würde von Mensch und Tier, München 2000; Pures Leben. Die Gaben der Natur genießen, München 2001).

3. Einen weiteren Problemzusammenhang der alltäglichen Gewalt gegen Tiere stellen die *Tierversuche* dar.[7] Besonders umstritten sind dabei die Versuche, die der Entwicklung und Erprobung von Kosmetika dienen. Hier werden für Nagellack, Parfüms, Lippenstifte, Shampoos u.ä. Produkte schmerzhafte und tödliche Experimente durchgeführt, vorwiegend an Ratten, Kaninchen, Katzen und Affen. In Deutschland sind Tierversuche für kosmetische Zwecke seit 1998 verboten. Eine Reihe von Kosmetikfirmen lassen aber ihre Versuche seitdem in Fremdländern durchführen, in denen die Tierschutz-Gesetzgebung laxer ist, oder versuchen in der Zusammenarbeit mit Pharma-Firmen, dies als gesetzlich erlaubte Arzneimittelforschung zu deklarieren. –
Bei der Behandlung dieser Thematik ist es durchaus sinnvoll, mit drastischem Anschauungsmaterial zu arbeiten, um den Lernenden einen Eindruck von der gewaltsamen Verwertungsmaschinerie zu vermitteln, an deren Ende kosmetische Produkte stehen, die in der Adoleszenzphase ein hohes Maß an Attraktivität haben. Lernziel sollte aber positiv sein, die Schülerinnen und Schüler über eine Reihe von alternativen Herstellern zu informieren, die ihre Produkte unter bewusstem Verzicht auf Tierversuche entwickeln (Body Shop, Spinnrad, Weleda u.a.).

Einen hochkomplexen Problemzusammenhang stellen bei den Tierversuchen Experimente dar, die a) im Rahmen von Lehre und Forschung durchgeführt werden; b) im Bereich der sog. Grundlagenforschung erfolgen oder c) von der Pharma-Industrie zur Erprobung und Entwicklung neuer Medikamente in Auftrag gegeben werden. Erst seit der Aufnahme des Tierschutzes als Staatszielbestimmung ins Grundgesetz ist eine rechtliche Voraussetzung geschaffen, die Unversehrheit der Tiere nicht prinzipiell der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Lehre und Forschung unterzuordnen, sondern hier eine Güterabwägung vorzunehmen.

4. Ein weiteres Thema, das im Religionsunterricht im Kontext von »Gewalt gegen Tiere« von Bedeutung sein kann, ist das *Quälen und Töten von Tieren als »Sport«*. Als ein Beispiel dafür eignet sich das besonders in Spanien verbreitete Ritual des Stierkampfes. Spanien ist nach wie vor ein beliebtes Urlaubsziel und daher für einen Teil der Heranwachsenden durchaus interessant. Entscheidend ist hier die ideologische Überhöhung archaischer Riten (Mensch gegen Tier) mittels eines Männlichkeitswahns (»machism«), die den Stierkampf – immerhin 1567 von Papst Pius V. wegen seiner Grausamkeit verboten – nicht als Relikt, geschweige denn als Barbarei demaskiert, sondern ihn als »kulturelle Tradition« für sakrosankt erklärt und ihm damit quasi religiöse Weihen zukommen lässt. So erklärt sich auch, dass 2002 das spanische Parlament trotz zahlreicher internationaler Proteste Einschränkungen hinsichtlich des Stierkampfes wie der Jagd kategorisch abgelehnt hat. Da in Spanien auch

7 Zur Zeit sterben allein in Deutschland täglich mehr als 5.000 Versuchstiere, Tendenz im Zuge der Grundlagenforschung rapide steigend (prognostizierte Zahl für 2003: 2,5 Mio; im Vergleich: 2002 starben in der Schweiz 485.969 Versuchstiere).

andere tierquälerische »Sportarten« gesellschaftsfähig sind (Werfen einer Ziege von einem Kirchturm; Aufknüpfen von lebenden [Jagd-]Hunden an Bäumen, Schießen auf Tauben, denen man vorher die Flügel angebrochen hat und die deshalb im Zick-Zack flattern[8]), könnte ein Lernziel die Diskussion der Frage sein, inwieweit es ethisch vertretbar ist, solch ein Land und diese Politik qua Urlaubsdevisen zu unterstützen.

Die Kunst der Lehrenden wird in diesem Kontext sein, die Positionalität der Lernenden zu wecken und zu unterstützen, ohne monokausale nationale Vorurteile zu schüren.[9] Andere »national-kulturelle« Beispiele tierquälerischer Traditionen sollten vergleichend herangezogen werden (Singvogelfang und -verzehr in Italien; Gänsestopfen in Frankreich; Walfang und Robbenjagd in Japan, Norwegen und neuerdings Island; Fuchsjagd in England, weiträumiges Vergiften und Vergasen von Katzen und Hunden in Griechenland und Spanien; Hahnenkämpfe in Südostasien).

Lernziel kann in diesem Zusammenhang sein, den Blick darauf zu richten, wo Tiere artgerecht gehalten werden und dies auch gesetzlich geregelt ist (Schweiz, Irland, Schweden, viele nordamerikanische Staaten).

Einen ambivalenter Sonderfall des Tötens als Sport stellt die *Jagd* dar. Hier können in kontroverser Diskussion Pro- und Contra-Argumente erarbeitet werden: Überlebensdrang des Menschen; Schutz vor wilden Tieren; »Bestandsregulierung« des ökologisch-natürlichen Gleichgewichts, Hege und Pflege versus Lust am Töten (vgl. dazu manch archaische Jäger-Rituale[10]), etwa bei Treibjagden, Fallenfang, Jagd-Safaris für Wohlhabende in armen Ländern.

Diese für Heranwachsende durchaus relevanten Erfahrungsbereiche von alltäglicher Gewalt gegen Tiere wollen zur Sensibilisierung für fremdes Leiden beitragen, das alltäglich und doch nicht der ständigen Wahrnehmung zugänglich ist. Dabei können Lehrende sich die Tatsache zunutze machen, dass viele Jugendliche selbst Haustiere haben, an und mit denen sie lernen, was es bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Viele nehmen es so wahr, dass ihre Tiere ihre besten »Freunde« sind, weil sie bei ihnen – im Kontext von schulischem und gesellschaftlichem Leistungsdruck – die Erfahrung von unmittelbarem und voraussetzungslosem Angenommensein machen. Das freiwillige Engagement vieler Jugendlicher im Tierschutz, in Tierarztpraxen, auf Bauernhöfen oder in Tierheimen ist ein weiteres Indiz für ein hohes Maß an Empathie.
Daher ist es sinnvoll, nicht bei dem Klagen über das vielfältige Tierelend

8 Vgl. dazu Teutsch, 202–208.
9 Dass Tierethik auch in der deutschen Rechtsprechung nach wie vor kein Zuhause hat, zeigt die jüngste Entscheidung des Bundesgerichtshofs von August 2002, nach der einem Autofahrer, der einem die Straße überquerenden Fuchs ausgewichen war und dabei sein Auto beschädigt hatte, kein Anspruch auf Versicherungsschutz zustehe. Bei einer entsprechenden Güterabwägung ist eine unbeschädigte Autokarosserie mehr wert als das Leben eines Kleintieres (AZ: IV ZR 276/02).
10 Ausgesprochen problematisch ist in diesem Kontext auch die liturgische Sakralisierung der Jagd durch die »Hubertusmesse« in der römisch-katholischen Tradition.

stehen zu bleiben, sondern die Diskussion auf die Ebene der Ethik zu erweitern. Statt das Tier, wie in der juristischen Diskussion üblich, als »Sache« oder »bewegliches Gut« zu verdinglichen, ist es sinnvoll, Tiere als Teil derselben Schöpfung Gottes und desselben Öko-Systems zu sehen, in dem auch der Mensch steht. Ob Tieren eigene *Rechte* zuzuerkennen sind, mag dabei sekundär sein; entscheidend im Kontext einer Schöpfungstheologie ist, dass ihnen von Gott eine eigene *Würde* bereits zugesprochen *ist.* Von daher ist eine Auffassung, die die gesamte Schöpfung auf den Menschen hin geschaffen und ihm unterworfen sieht[11], (religions- und ideologie)kritisch zu hinterfragen und sind religionsvergleichende Perspektiven – etwa der aufgrund seiner Wiedergeburts-Lehre sehr viel tierfreundlichere und respektvollere Buddhismus – durchaus erhellend. Martin Luthers Ausspruch, im Jüngsten Gericht würden die Tiere kommen und die Menschen verklagen, ist keineswegs exemplarisch für den theologischen Umgang mit der nicht-menschlichen Schöpfung. Ausgangspunkt einer Perspektive der *Mitgeschöpflichkeit* könnte aber z.B. Albert Schweitzers ethische Maxime »Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will« sein, die grundsätzlich alles Leben als gleich-wertig betrachtet und die Verletzung dieses Grundsatzes als – oft unvermeidliches – Schuldigwerden versteht.[12] Inwieweit es dann vertretbar ist, fremdes Leben zu beschädigen oder Leiden zu delegieren, ist eine ethisch komplexe Fragestellung, die sich einfachen Antwortversuchen sperrt. In jedem Falle immunisiert sie dagegen, die alltägliche Gewalt gegen Tiere »normal« zu finden.

Weiterführende Literatur:

Christina Aus der Au, Achtsam wahrnehmen. Eine theologische Umweltethik, Neukirchen-Vluyn 2003 – *Peter Biehl / Friedrich Johannsen,* Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2003 (bes. S. 196–217) – *Egon Spiegel,* Art. Tier, Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2002, 2119–2125 – *Ekkehard Starke,* Art. Tier, Tierethik, EKL³ Bd. 4, Göttingen 1996, 887–893 – *Gotthard M. Teutsch,* Lexikon der Tierschutzethik, Göttingen 1987.

Ekkehard Starke ist Lektor im Neukirchener Verlag.

11 Exemplarisch dafür sei hier *Immanuel Kant* zitiert: »Das erstemal, als er [der Mensch, E.S.] zum Schafe sagte: *den Pelz, den du trägst, hat die Natur nicht für dich, sondern für mich gegeben,* ihn ihm abzog und sich selbst anlegte: ward er eines Vorrechts inne, welches er, vermöge seiner Natur, über alle Tiere hatte, die er nun nicht mehr als seine Mitgenossen an der Schöpfung, sondern als seinem Willen überlassene Mittel und Werkzeuge zur Erreichung seiner beliebigen Ansichten ansah« (Über den mutmaßlichen Anfang des Menschengeschlechts, AA VIII, 114).

12 Auch *Arthur Schopenhauer* kann hier herangezogen werden, der eine Ethik des *Mitleids* begründet hat und gegen die die Vernunft überhöhenden und damit die Tiere als minderwertig betrachtenden Anhänger Descartes' süffisant einwendet: »Wenn so ein Cartesianer sich zwischen den Klauen eines Tigers befände, würde er auf das deutlichste inne werden, welch scharfen Unterschied ein solcher zwischen seinem Ich und Nicht-Ich setzt.« (Preisschrift über die Grundlage der Moral, in: Kleine Schriften, Bd. II, Zürich 1977, 279)

4.4

Jan Heiner Schneider

Bilder des Bösen

Eine Skizze mit Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts

1 Im Bann der Chaos-Mächte

Nach Psalm 91 bedrohen »Schrecken der Nacht«, »in der Finsternis umherschleichende Pest«, »am Tag daher fliegende Pfeile« und »am Mittag verwüstende Seuche« das Leben des Menschen. Seuchen und (Kriegs-)Gefahren kommen überfallartig wie jagende Löwen, sind tödlich wie der Biss der Schlangen und verschlingen den Menschen wie der Meeresdrache.
Das Leben kann man nur aushalten im Vertrauen auf JHWH, der unter seine bergenden Flügel nimmt und sich als sichere Fluchtburg, als Schutzmauer und Schild gegen die Chaos-Mächte erweist.
Seit dem 3./4. Jh. finden sich in der christlichen Kunst Darstellungen von Löwen, Schlangen und Meeresdrachen. Sie stehen für das Dämonische, allerdings meist unter dem Blickwinkel seiner Besiegung durch den auferstandenen Christus. In Verbindung mit Darstellungen des Sündenfalls begegnet seit dem 3. Jh. die Schlange. Vom 8./9. Jh. an wird das Spektrum weiter. Fantastische Kreaturen, Mischwesen jeder Art, anfangs in den Kirchengebäuden an Gesimsen, Gurtbögen, Säulenfüßen und Kapitellen dienstbar gemacht, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Sie spiegeln die Ängste der Menschen, sollen das Dämonische bannen und, eingebunden in biblische und mythologische Szenen, das Ringen des Menschen mit dem Bösen und den möglichen Sieg verdeutlichen.
Das Bild zu Ps 91,5–6 aus dem Stuttgarter Psalmcodex (9. Jh.; Abb. 1) gehört zu den Anfängen eines so dramatischen Erfassens des Bösen. Es deutet den Psalm von Christus her, der mit dem Evangelium durch die Weltzeit schreitet. Vergeblich greifen ihn ein Teufel und sechs Gift verspritzende Schlangen an. Ihn schützt ein Kreis mit sieben Markierungen, die das schöpferische Handeln Gottes versinnbildlichen. Das Purpur des Hintergrunds bezeichnet die Gegenwart Gottes. Also können die »Schrecken der Nacht« – für Christus vor allem die der Passion, für den Beter alle Schrecken einer von Angst gepeinigten Seele – dem nichts anhaben, der sich in Gott geborgen weiß. Motiv und Kreisform lassen zunächst an ein zur Meditation geeignetes heilendes Bild denken. Dem stehen jedoch die bedrohlichen Elemente entgegen, die man nicht meditierend verinnerlichen soll. Es geht in erster Linie um die theologischen Aussagen, dass die Psalmen christologisch gelesen werden können und dass das Böse vor Gott seine Grenzen erfahren

muss. Es bleibt die psychologische und katechetische Aussage, dass der Betende sich zur Identifikation mit der Christusgestalt eingeladen wissen und seine Chaoserfahrungen und Ängste Gott anvertrauen darf.
Spätere Bilder des Mittelalters sind in der Schilderung des Dämonischen, Teuflischen und Bösen ungleich aggressiver, aufregender und untergründiger. Äußerst aktiv treten nun teuflische Gestalten auf, reißen, ziehen und zerren am Menschen und nehmen seinen Leib und seine Seele in ihren Griff. Da geht es nicht mehr nur um die Auseinandersetzung mit den alltäglichen Gefährdungen und Ängsten des Lebens, sondern um das Ganze der Existenz und des Kosmos. Apokalyptische Visionen und das Weltgericht nach Mt 25,31–46 werden zu beherrschenden Themen, äußerst dramatisch etwa bearbeitet in den Tympana von Autun und Conques. Unter dem Christus Pantokrator liegen Gut und Böse, Engel und Teufel, Ordnung und Chaos, Heil und Unheil im endzeitlichen Kampf. Was in Tympana und Malereien der Romanik beginnt, setzt sich in der Gotik fort und gewinnt mehr und mehr Raum. Szenen der Versuchungen durch den Teufel und Bilder von ewigen Höllenstrafen gelangen bis auf die Tafeln der Flügelaltäre – mit dem wohl schrecklich-fantasievollen Höhepunkt in den Gemälden des Hieronymus Bosch.
Das pastorale und katechetische Ziel ist offensichtlich. Die Szenen sollen mahnen, drohen und das Fürchten lehren, sollen dazu bewegen, alles daran zu setzen, nicht in die Klauen des Teufels und in die ewige Verdammnis zu geraten. Dass sie zur Zeit ihrer Entstehung dieses massive moralpädagogische Ziel in den meisten Fällen erreichten, darf außer Frage stehen. Noch heute werden die Betrachtenden etwa vor Darstellungen des Jüngsten Gerichts mehr von der »höllischen Seite« gefesselt als von der »Seite der Seligen«, für welche die Künstler selten eine vergleichbare Fantasie entwickelt haben. Es ist nicht nur der gruselige Schauder, der die Betrachtenden anzieht. Man muss sich vor Augen führen, dass diese Höllenbilder auch die damalige Realität des Schreckens spiegeln, die mit der Verleumdung unbescholtener Menschen beginnen konnte und die in inquisitorischer Verfolgung von als Ketzer und Hexen Verdächtigten und in der Unterdrückung der Juden durch Gettoisierung, Inquisition und Pogrome ein unvorstellbares Ausmaß erreichte. Unter dem Strich mussten viele Menschen damals weniger die »Nachstellungen des Teufels« fürchten als die vielfältigen und hinterhältigen Bosheiten der Menschen.

2 Immer wieder Sünden-Fall

Psychologische Momente gehen naturgemäß in die Bearbeitung biblischer Motive durch die Künstler ein, wenn sie Beziehungen der Menschen zueinander verdeutlichen wollen. Zumindest in einem Punkt hat dabei eine verhängnisvolle und folgenschwere Entwicklung stattgefunden. Die in patriarchalischen Gesellschaften entstandene, von Männern

ausgelegte und – weil Frauen der Zugang zur bildenden Kunst versagt blieb – immer von Männern künstlerisch umgesetzte Sündenfallerzählung gibt Eva und damit der Frau schlechthin die Schuld an der Ursünde. In der Folge verpasst man häufig der Schlange ein weibliches Gesicht und Brüste, steckt den Versucher in Frauengewänder und stattet den Teufel mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen aus. Konsequent wird Eva / die Frau ausschließlich in ihrer Körperlichkeit wahrgenommen und gilt die Sexualität als besondere Erscheinungsform des Bösen.

Einen ungewöhnlichen Akzent setzt Rembrandt in der Radierung »Adam und Eva« (Abb. 2). Ohne Zweifel geht es um den Augenblick der Entscheidung darüber, ob die verbotene Frucht genossen werden soll oder nicht. Eva hält sie durchaus noch abwägend in ihren Händen, Adam neben ihr scheint zugleich nach ihr zu greifen und sie abzuwehren. Aus dem Hintergrund rast ein Elefant herbei, in der moralisch-allegorischen Ausdeutung des 16.–18. Jh.s ein Symbol für die Tugenden. Er wird zu spät kommen. Die drachenähnliche Verkörperung des Verführers hängt bedrohlich im Baum, bietet in seinem Maul schon eine weitere der verbotenen Früchte an und überschattet beide. Adam und Eva sind alt und zerzaust, nicht unbedingt hässlich, aber keineswegs von jener jugendlichen Schönheit, in der sie sonst meistens dargestellt werden. Es gibt keine schuldlose Existenz. Vom Leben und von ihren Erfahrungen gezeichnete Menschen müssen erörtern und klären, wie sie mit ihrer Schuld umgehen können.

Werner Trutwin eröffnet im Schulbuch für die Sekundarstufe II ›Forum Religion‹ Bd. 6 (1984) mit dieser Radierung Rembrandts unter dem Titel »Bilder des Bösen« ein interessantes Kapitel. Insgesamt acht Werke unterschiedlicher Künstler aus verschiedenen Epochen, geordnet nach der Abfolge der ausgewählten biblischen Texte, sollen immer wiederkehrende Erfahrungen des Menschen und archetypische »Bilder des Bösen« vor Augen führen. Die Probleme dieses (und jedes anderen) bilddidaktischen Arrangements liegen auf der Hand. Schon die biblischen Texte, zumal die mythisch geprägten, sind in sich vieldimensional und vielschichtig. Die Begegnung mit ihnen kann nur gelingen, wenn an die Stelle oberflächlicher Betrachtung und schnellen Urteils die Erkundung der seelischen Tiefenschichten der handelnden Personen tritt. Da müssten zum Beispiel ihre Sehnsucht nach Liebe und Anerkennung, ihr unter Angst versteckter Lebenswille, der Hass gegen das Andersartige, der Hang zum Zerstörerischen und Selbstzerstörerischen, der Drang zur Gewalt und die Unfähigkeit zu Mitleid und Trauer zur Sprache kommen.

Umgekehrt erfolgt die Rezeption und Bearbeitung der biblischen Texte durch die Künstler immer vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen und sozialen Situationen. Ihre Kunstwerke setzen damit notwendigerweise Akzente und sind in aller Regel gleichfalls vieldimensional und vielschichtig. Sie wären jedenfalls missverstanden, würden sie bloß als Illustration eines eindeutigen Textes angesehen.

Trutwin bringt folgende Bibelstellen und Abbildungen: Zu Gen 4,1–15 ein Ölgemälde von Guido Muer, Kain tötet Abel (von 1984), beigegebene Überschrift: Brudermord. Zu Gen 11,1–9 das Gemälde von Pieter Bruegel, Der Turmbau zu Babel (von 1563), Überschrift: Keine Grenzen anerkennen. Zu Ex 32,1–6.17–25 Emil Nolde, Tanz um das goldene Kalb (von 1910), Überschrift: Vergötzung des Reichtums. Zu Joh 8,3–11 Max Beckmann, Christus und die Ehebrecherin (von 1917), Überschrift: Über andere urteilen. Zu Mt 26,47–56 Fresko von Giotto, Gefangennahme Christi (um 1310), Überschrift: Verrat der Freunde. Zu Mt 27,31–33 das Gemälde von Hieronymus Bosch, Kreuztragender Christus (Ende 15. Jh.), Überschrift: Teilnahmslosigkeit und Sensationslust. Zu Offb 6,1–8 den Holzschnitt von Albrecht Dürer, Die vier Reiter (Blatt 3 der Apokalypse, von 1498), Überschrift: Krieg, Hunger und Tod. Zu Offb 12,7–10 Marc Chagall, Der Engelssturz (gemalt 1923/1933/1947), Überschrift: Selbsterhebung, die zerstört.

Trutwins Konzeption ist aus der Übersicht ablesbar. Sie ausführlich darzustellen und zu gewichten, ist hier ohne die Bilder und die von ihm erstellten Hinführungen und Interpretationen nicht möglich. Gegen die didaktische Programmatik allerdings ergeben sich aus heutiger Sicht Einwände. Texte und Bilder, in denen es in erster Linie um den Teufel als Versucher und Personifikation des Bösen geht, lassen sich nicht problemlos mit Texten und Bildern versammeln, in denen einzelne Aspekte menschlichen Verhaltens die zentrale Rolle spielen. Das Ziel, in einer linearen Abfolge Bibelstellen vom Buch Genesis bis zur Geheimen Offenbarung mit bildlichen Schilderungen des Bösen auszustatten und dabei so etwas wie eine Geschichte des Bösen vom Sündenfall der ersten Menschen bis zum apokalyptischen Sturz Satans zu schreiben, muss zwangsläufig zu erheblichen Engführungen in der Exegese der Bibeltexte und in der Interpretation der Kunstwerke führen. Vor allem aber: Das Anliegen, Schülerinnen und Schüler mit dem »Mysterium des Bösen« zu konfrontieren, verlangt als erstes, aktuelle Menschenrechtsverletzungen, strukturelle Ungerechtigkeiten und Verbrechen im ökonomischen Bereich, kriegerische und terroristische Gewalt und vielleicht mit Vorrang die von den Jugendlichen unmittelbar in Familien und Schulen erlittene Bosheit zur Sprache zu bringen.

3 Eine gewaltsame Beziehung

Anhaltende Konflikte zwischen vertrauten Menschen und die Ausuferung der Spannungen in pure Gewalt wiederzugeben und komplexe Situationen mit kompositorischen Mitteln bewusst zu machen, stellt Künstler und Künstlerinnen vor durchaus schwierige Probleme. Am Beispiel des Gemäldes »Wände« von Wolfgang Peuker (geb. 1945; Abb. 3) lässt sich hier aber zeigen, wie das gelingen kann. Die Wahl fiel u.a. deshalb auf dieses Bild, weil es – mit Blick auf die Beziehungen von Mann und Frau – einen aufschlussreichen Vergleich mit der Radierung Rembrandts »Adam und Eva« von 1638 ermöglicht.

Ein Mann zieht den Kopf seiner Frau an ihren Haaren nach hinten und holt mit seiner rechten Hand so zum Schlage aus, dass der knochige Handrücken mit kurzer Wucht das Gesicht der Frau treffen muss. Sein deutlich erkennbarer Ehering wirkt wie eine unausgesprochene Berechtigung zum Schlagen, die auffällige Armbanduhr behauptet Kompetenz und Herrschaft über Zeit, Dinge und Menschen. Die Frau scheint sich ohne sonderliche Gegenwehr zu fügen. Der Zug an den Haaren zwingt ihren Körper nach hinten. Unsicher steht sie auf nur einem Fuß. Mit dem linken Arm sucht sie ihren Kopf zu schützen und lässt gleichzeitig den rechten Arm kraftlos herunterhängen. Täter- und Opferrolle scheinen festzustehen. Unabhängig davon zeigt ihre Nacktheit beide ungeschützt. Nicht das Geschlecht der Frau, nur das Glied des Mannes ist den Blicken preisgegeben. Auch er ist verletzbar und spielt vielleicht gerade deshalb seine brutale Härte aus. Die Szene ereignet sich in einem engen Raum von der Größe und der Kälte eines Fahrstuhls. Es gibt keine Rückzugs- oder Fluchtmöglichkeit, keinen Ausweg. Für beide nicht – es sei denn aus dem Bild heraus.

Peukers Gemälde hat bei Ausstellungen heftige Reaktionen ausgelöst. Nicht die nackten Körper wurden als anstößig empfunden, sondern die Provokation der Geschlechterrollen und die irritierte Selbstwahrnehmung von Männern und Frauen. Nach gut begründeten Annahmen hat jeder fünfte Ehemann seine Frau einmal oder mehrfach geschlagen und gelegentlich oder häufig Auseinandersetzungen mit Schlägen und in Formen sexueller Gewalt ausgetragen. Das meiste bleibt im Dunkeln, weil sich die geschlagenen und verletzten Frauen verstecken oder keine Trennung wagen. Nachhaltig wirkt sich die gesellschaftliche Rollenproblematik aus. Noch zu viele Frauen definieren sich von ihrem Manne her, zu wenige setzen Vertrauen in die eigene Kraft. Noch zu viele Männer definieren sich fraglos über Macht- und Imponiergehabe, zu wenige stehen zu ihren Gefühlen und gestehen ihre Grenzen ein. Wie beschädigt sind Männer und Frauen, die Machtausübung und Opferhaltung, Vorherrschaft und Dienstbarkeit für selbstverständlich halten bzw. schicksals- oder gottergeben hinnehmen? Wie krank ist eine Gesellschaft, in der zuerst und zumeist »das Recht des Stärkeren« gilt und die z.B. zulässt, dass ihre Medien nahezu jede Form von Gewalt ausmalen und verherrlichen dürfen?

4 In ungerechten Strukturen

Schon 1981 wurde die Zeichnung von Walter Hanel: Ist was? in der FAZ veröffentlicht (Abb. 4). Sie kann stellvertretend für unzählige Karikaturen zum Nord-Süd-Gefälle, zur Ausbeutung der natürlichen Ressourcen und zur Globalisierung der Wirtschaft stehen.
Die Karikatur kritisiert den menschenverachtenden Egoismus der Reichen bzw. der reichen Länder und zeigt zugleich, wie unsicher ihr Leben ist. Bis an den Horizont drängen sich die Habenichtse. Die Ferieninsel entpuppt sich als gefährlicher Ort, als aufblasbarer Schwimmkörper, dem mit schnellem Zug am Stöpsel die Luft entzogen werden kann.

In Verbindung mit Themen dieser Art können konkrete Sachinformationen den herausfordernden Charakter von Karikaturen steigern und skandalöse Missstände und Ungerechtigkeiten aufdecken. Bei Weltwirtschaftsgipfeln treffen sich nur die G8-Staaten, die Armen und die Schwellenländer werden nicht einmal gehört. Bei Umweltgipfeln bleiben die reichen Länder weg, kaufen aber den armen Ländern Immissionskontingente ab. Schon wenige Angaben verdeutlichen, wie viel Profit auf Kosten der Armen gemacht wird. Das Welteinkommen (gemessen am realen Bruttoinlandsprodukt) stieg zwischen 1950 und 2000 um das Fünffache. Das Wachstum ist allerdings international sehr ungleich verteilt und die Ungleichheit nimmt ständig zu. 1960 verfügten 20% der Weltbevölkerung über ca. 70% des globalen Einkommens, dreißig Jahre später verfügten diese Reichsten bereits über ca. 85% des Welteinkommens. Bei den ärmsten 20% der Weltbevölkerung sank dagegen ihr magerer Anteil von 2,3% auf 1,4%. Ein Fünftel der Menschheit, zum großen Teil die Bevölkerung der G8-Länder (USA, Kanada, Großbritannien, Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Russland), verfügt über mehr als vier Fünftel des weltweiten Einkommens und aller anderen Entwicklungschancen. Der rücksichtslose Wirtschaftskolonialismus der reichen Länder und weltweit agierender Konzerne schädigt unsäglich die ausgebeuteten Länder und Völker und setzt mit modernen Methoden die Verbrechen der Kolonialzeit fort.
Man prognostiziert, dass wegen der steigenden Bedeutung der Informationsverarbeitung und wegen der Herausbildung globaler Kommunikations- und Handelsnetze im Jahre 2020 weltweit nur noch 2% der Arbeitsbevölkerung im industriellen Sektor beschäftigt sein werden. In der Informationsökonomie werden 20% der Arbeitskräfte als (überbeschäftigte) Intelligenz-Arbeiter tätig sein. 80% der Arbeitskräfte werden nur teilzeitbeschäftigt, unterbeschäftigt oder arbeitslos sein. Die in den unterentwickelten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas verbreitete Armut wird globale Dimensionen annehmen und auch die reichen Länder erfassen – es sei denn, diese gehen zu rigorosen Abschottungspraktiken gegen die Armutswanderungen über. Die Entlarvung des Unrechts ist keine abstrakte ethische Frage, sondern eine eminent konkrete politische Aufgabe. Die Wohlhabenden sind Profiteure der Ungerechtigkeit, solange sie nicht zu einschneidenden Veränderungen ihrer Lebensmuster und ihrer wirtschaftlichen Prioritäten bereit sind.

Wie kann man das hochkomplexe Thema (bild-)didaktisch ohne falsches Moralisieren angehen? Bei den großen Hilfswerken – z.B. Brot für die Welt (www.brot-fuer-die-welt.de), Misereor (www.misereor.de; www.eine-welt-mvg.de), Ärzte ohne Grenzen (www.aerzte-ohne-grenzen.de) – und beim Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Bonn (www.bmz.de) sind ausführliche informative Schriften, Arbeitshilfen und Medien zu erhalten, nicht zuletzt aktuelle Fotos, die auch aus dem Internet heruntergeladen werden können.
Neuere Unterrichtswerke weisen entsprechende Kapitel aus. Als gelungene Beispiele seien die Bände von Werner Trutwin angeführt (Zeit der Freude, Neuausgabe 2000; Wege des Glaubens, 2001; Zeichen der Hoffnung, 2002). In ›Zeit der Freude‹ konfrontieren eindringliche Fotos (22–26) die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5/6 mit den Problemen der Kindersterblichkeit als Folge von Unterernährung und fehlender ärztlicher Versorgung, mit der Benachteiligung von Mädchen, mit Kinderhandel, Kinderarbeit und Kinderprostitution und mit dem Einsatz von Kindersoldaten in den armen Ländern. Das umfangreiche und viel-

perspektivische Kapitel »Geld regiert die Welt« im Band ›Zeichen der Hoffnung‹ für die Jahrgangsstufen 9/10 (238–249) arbeitet mit Fotos, Collagen, einem Gemälde von Milan Kunc, Allegorisches Stillleben (von 1988) und dem sehr aggressiven Bild von George Grosz, Sonnenfinsternis (von 1926).

Im Zusammenhang mit der Überwindung struktureller Gewalt und Ungerechtigkeit ist in den letzten fünfzig Jahren auch immer wieder diskutiert worden, inwieweit es vertretbar sei, dass die Bevölkerung zur Erlangung demokratischer Rechte und legitimer ökonomischer Interessen Gewalt einsetze. Trutwin verdeutlicht in ›Zeichen der Hoffnung‹ verschiedene Formen von Gewalt mit hervorragenden Arbeiten von Harald Duwe, Pablo Picasso, Wassilij Weretschagin und Felix Droese (200–207). Unter diesen Werken stößt man auch auf ein heute visionär erscheinendes Ölbild des 1957 geborenen Yong-Chang Chung: Kamikaze. Zwei Jahre vor dem terroristischen Angriff auf das World-Trade-Center in New York am 11.9.2001 malte er 1999 eine das Format füllende Wolkenkratzer-Glaswand, auf die aus nachtschwarzem Himmel ein Flugzeug zurast.

»Bilder des Bösen« kommen zwangsläufig an Grenzen. Viele Ereignisse der letzten Jahre haben in bisher nicht vorstellbarer Weise mit struktureller Gewalt und unmenschlicher Bosheit konfrontiert. Die am 29.9.2000 begonnene Zweite Intifada der Palästinenser mit den unzähligen Selbstmordanschlägen in Israel und den kriegerischen Reaktionen der Israelis, die Anschläge auf das World-Trade-Center in New York und auf das Pentagon in Washington am 11.9.2001, der im März 2003 völkerrechtswidrig begonnene Krieg gegen den Irak, die unerträgliche Berufung politischer Führungen in islamischen Ländern und in den USA auf den Willen Gottes, die in den Medien nur selten erwähnten Flüchtlings- und Hungerkatastrophen in afrikanischen Ländern – alle diese Vorgänge und Ereignisse lassen sich mit den klassischen bildnerischen Mitteln nicht mehr angemessen bewältigen. Eindringlicher und nachhaltiger scheinen Video-Filme, Filme und Fotografien die Auseinandersetzung mit Menschenverachtung und Zerstörung betreiben zu können, wie es viele Video-Projekte und fotografische Arbeiten zum Beispiel auf der Documenta X in Kassel 2002 unter Beweis stellten. Gleichzeitig führten aber auch sie vor die Grenzen der Darstellbarkeit. »Das Böse« und »die Bösen« stecken in den sozialen, ökonomischen, ökologischen und politischen Realitäten. Mit bildnerischen und fotografischen Mitteln sind meist gerade nur ihre grausamen Spuren, ihre Opfer und die Symbole ihrer Untaten zu fassen.

Dr. *Jan Heiner Schneider* ist Schulseelsorger in Emmerich.

Abb. 1: Christus unter dem Schutz Gottes.
Württ. Landesbibliothek Stuttgart, bibl. fol. 23.

Abb. 2: Rembrandt Harmensz van Rijn, Adam und Eva
Radierung, 16,4 x 11,5 cm, 1638

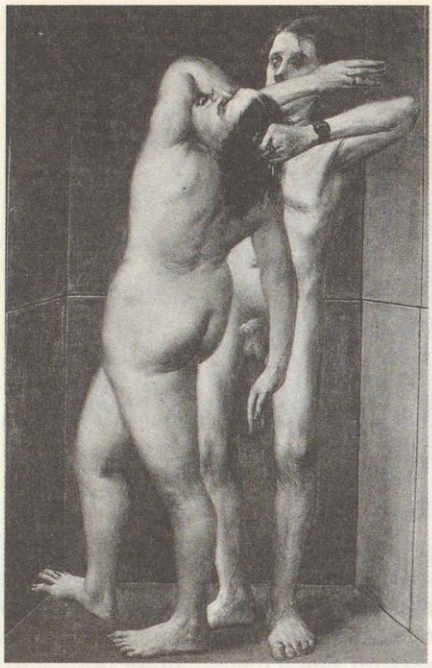
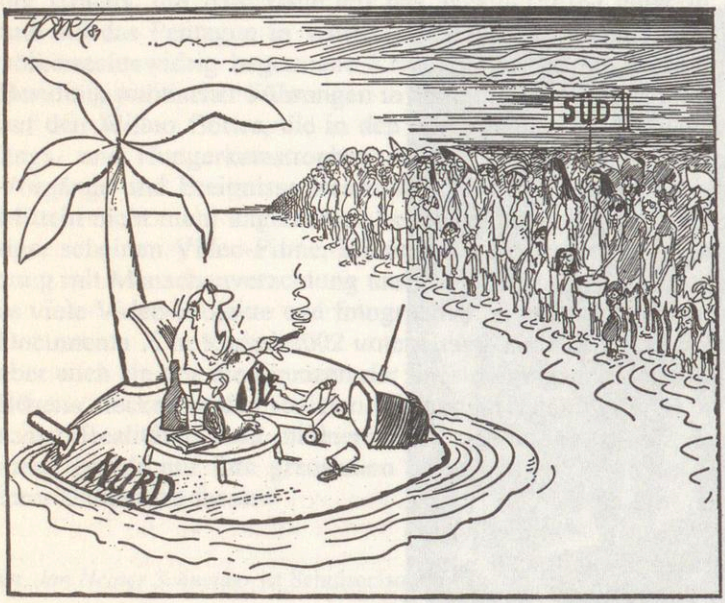


Abb. 3: Wolfgang Peuker, Wände
Ölgemälde, 175 x 116 cm, 1981



„Ist was?"

Abb. 4: Walter Hanel, Ist was?
Karikatur, FAZ 1981

4.5

Fulbert Steffensky

»Und erlöse uns von dem Bösen«

Es gibt das Böse, dessen Autor oder zumindest Koautor man ist und aus dessen Gefangenschaft man sich doch nicht selber befreien kann. Dazu gehört etwa die Schuld, etwas nicht zu wissen und zu bemerken. Von den größten Verbrechen gegen die Juden mögen in der Nazizeit nur wenige gewusst haben. Aber dieses Nicht-Wissen kam auch zustande, indem man sich weigerte, die Ersichtlichkeiten zur Kenntnis zu nehmen. Den Aufruf zum Boykott jüdischer Geschäfte konnten alle lesen. Man konnte lesen, dass Juden ihre Fahrräder, Musikinstrumente und Haustiere verboten waren und dass sie nicht auf öffentlichen Parkbänken sitzen durften. Man hat die antijüdischen Klischees in den christlichen Predigten gehört, und weil man dagegen nicht protestiert hat, hat man sie bald nicht mehr wahrgenommen. »Wir haben nichts gewusst!« haben viele nach dem Krieg gesagt. Ja, es stimmt. Aber da erhebt sich die eigentliche Frage: Warum haben wir nichts gewusst? Es entstand ein Zustand der Verblendung, in dem die Wahrheit verloren war. Es gibt die »geheimen Sünden«, deren Autor wir sind und die doch vor uns selber verborgen sind.

Aber auch die, die nicht im unmittelbaren Sinn Autoren solcher Schuld sind, leben oft unter dem nur schwer erkennbaren Horizont des Bösen. Sie sind darin eingeschlossen, und es ist schwer, sich daraus zu befreien. Den Begriff Erbsünde finde ich immer noch zutreffend für diesen Zustand. Menschen haben einen Zusammenhang von Blindheit, Unwissen und Schuld geerbt, unter dem sie schuldlose Schuldige sind. Sie leben unter einem solchen Ausmaß an Dummheit, dass sie nicht aus ihr heraustreten und sich selber erkennen können. Fast nie kommt das Böse als reine Bosheit. Es kommt unter Masken, hinter denen alle ethischen Wahrheiten verloren gegangen sind. Es kommt mit einer verrückten Logik. Die KZ-Ärzte töteten nicht einfach und wussten sich als Mörder. Töten fassten sie als eine andere Art des Heilens auf. Sie trugen dazu weiße Kittel wie am Krankenbett. Es gibt logisch-systematische Wahnvorstellungen, die eine große Überzeugungskraft haben. Es gibt andere Fälle einer verrückt gewordenen Logik. Ich zähle dazu die Logik der Aufrüstung; den Zwang, sich unverwundbar zu machen; den Glauben daran, dass Stärke und Gewalt die eigentlichen Lebensgarantien sind. Erlöse uns von unserer eigenen verrückt gewordenen Logik!

Manchmal können nur große Katastrophen aus solchen Zusammenhängen der Schuld retten. Aber oft ist auch die Katastrophe eine schlechte

Lehrmeisterin. »Erlöse uns von dem Bösen!« Es ist der Schrei nach Befreiung von sich selber. Es ist der Wunsch, die fatalen Zusammenhänge zu durchbrechen und das Gewissen neu zu lernen. Das Gebet lehrt uns wenigstens den Gedanken, dass wir in Dummheit und Bosheit verwickelt sein könnten, die wir selber noch kaum erkennen; die vielleicht erst unsere Kinder und Enkel erkennen. Dieser Gedanke könnte uns nachdenklich und skeptisch uns selber gegenüber machen. Vielleicht könnte der Gedanke uns Furcht und Zittern lehren vor der zukünftigen Frage unserer Enkel und Kinder: Wo warst du damals, mein Vater? Wo warst Du, meine Großmutter?

Gibt es »das Böse«? Manchmal stockt einem der Atem vor besonderen Konzentrationen der Bosheit. Ich denke an die Engländerin, die 5 Kinder ermordet hat. Sie hat die letzten Schreie eines ihrer Opfer auf Tonband aufgenommen und diese den Eltern des Kindes vorgespielt. Ich lese das Gutachten über die Herstellung von Speziallastwagen, in denen zunächst die Opfer der Nazis vergast werden sollten. Ich lese, wie die Ingenieure von Stückgut sprechen. Damit sind Menschen gemeint. Ich lese, wie sie von der Betriebsdauer sprechen. Damit ist die Zeit des Erstickens dieser Menschen gemeint. Sie haben die Sprache in diesen neutralen Ausdrücken tränenfrei gemacht. Das Böse hat diese Menschen ergriffen. Wie soll man es anders nennen? Wie verständlich der Schrei: »Erlöse uns von dem Bösen!«

Gewöhnlich aber kommt »das Böse« in kleinen Schritten, es kommt banal und kläglich daher – als Verweigerung, als Feigheit, als Dummheit, als Angst, als Gier, als Selbstverliebtheit, als Fühllosigkeit. Dieses verstehbare Böse kann sich allerdings zu Zeiten bündeln wie die Farben des Spektrums zum weißen Licht des abgründig Bösen. Das Gebet um die Erlösung von der eigenen Bosheit ist das Eingeständnis, dass wir nicht jeder Zeit Meister unserer Selbst sind und dass wir verfangen sind in Bosheitsgeflechten, aus denen wir uns kaum befreien können.

»Erlöse uns von dem Bösen!« Die Bitte des Vaterunsers ist die Nachbarin der anderen Bitte: »Vergib uns unsere Schuld.« Vom Bösen erlöst zu werden ist auch die Bitte um die Befreiung von der eigenen verspielten Vergangenheit. Würde und Mut gehören dazu, sich selbst als Schuldigen zu sehen und zu bekennen. Würde: je mehr ich mich selbst als Subjekt verstehe, um so weniger kann ich meine eigene Bosheit als Nebensächlichkeit oder als Panne erklären. Nach dem Krieg hat man sich oft die eigene Subjektivität abgesprochen; man hat sich selber in eine hilfreiche Nichtigkeit hineindefiniert, nur um der eigenen Schuld auszuweichen. Man hat sich als Rädchen im Ganzen definiert; als einen, der nur gehorcht hat und nichts machen konnte. Es ist schwer, die eigene Bosheit zu erkennen und nicht in Panik zu geraten. So erklärt man sich lieber krank, unzurechnungsfähig und zu einem Nichts, als zur eigenen Schuld zu stehen. Es gehört Mut zu dem Geständnis: Ich bin der Mensch! Vielleicht gehört wirklicher Glaube an Gott dazu, zur eigenen Schuld zu stehen und zu wissen, dass das Geständnis einen nicht ver-

nichtet. Man liefert sich aus, und man macht sich treffbar im Geständnis. Man begibt sich in die Hand von anderen, in die Hand von Menschen oder in die Hand Gottes.

Es gibt Dinge, über die man nicht Herr und Meister ist. Man kann sich selber nicht schön finden, bevor uns einer schön gefunden hat. Man kann sich selber nicht lieben, bevor nicht einer uns geliebt hat. Man kann sich selber nicht vergeben, bevor nicht einer uns vergeben hat. Je geistiger ein Wesen ist, desto bedürftiger ist es. Der Liebe und der Vergebung zu bedürfen, ist nicht unser Makel, sondern unsere Freiheit. »Erlöse uns von dem Bösen!« heißt: »Tue, was ich nicht tun kann! Reiß mich heraus aus meiner verspielten Vergangenheit. Gib mir ein neues Herz und einen neuen Geist!« In unserer kirchlichen Vergangenheit haben wir Wörter wie Sünde, Schuld, Buße und Vergebung lange als Begriffe gebraucht, die den Menschen demütigten und klein machten. So verstößt man sie oft aus dem Sprachgebrauch der Gegenwart. Damit ist nichts getan. Wir müssen die Sprache retten, die zur Würde und zur Größe des Menschen gehört. Wir müssen sie für unsere Schüler und Schülerinnen retten. Unsere Gefahr in der säkularen Schule ist nicht, dass wir wie früher Kinder mit theologischen Begriffen demütigen. Unsere Gefahr ist, dass wir unsere eigene Lehre so »niederschwellig« (Das Unwort der letzten Jahre!) machen, dass alle Anstößigkeit daraus verschwunden ist, damit allerdings auch aller Ernst.

»Erlöse uns vor dem Bösen!« Vielleicht hat es jener Schwarze gerufen, als er von Terrorbanden gejagt gegen eine Glastür rannte und verblutete. Er wurde nicht erhört. Er starb an seinen Wunden. Ich kann mich nicht damit trösten, dass er auf eine andere und höhere Weise erhört wurde. Ich kann mich nicht mit dem Gedanken trösten, dass Gott irgendwann gut macht, was dem Schwarzen hier angetan wurde. Vergossenes Blut ist nicht wiedergutzumachen. Es schändet die Erde, die es getrunken hat. Es schändet Gott. Gott erhört unsere Gebete nicht. Wir beten um die Vermeidung von Krieg, aber er kommt. Wir bitten, dass das krebskranke Kind vom Tod verschont wird, aber es stirbt. Wir beten darum, dass den Profiteuren das Handwerk gelegt wird, aber das 15jährige Mädchen in Honduras, das für ein paar Dollar 13 Stunden am Tage arbeiten muss, wird von seiner Qual nicht befreit. Die Profiteure haben weder eine schlechte Verdauung noch ein schlechtes Gewissen. Sie hören Mozart und spielen mit ihren Kindern.

Erlöst Gott von dem Bösen? Vielleicht gibt es hier und da Gebetserhörungen, und ich will nichts sagen gegen das, was Menschen als solche interpretieren. Die Frage aber nach den gewöhnlich unerhörten Gebeten wird dadurch nur noch schärfer, die Frage des Psalms: Warum schläfst du, Gott? Ich schreibe dies nicht in theologischem Leichtsinn. Viel lieber würde ich einstimmen in die allgemeine Erklärung, die die Risse wieder kittet: Gott hat trotz allem die Zügel in der Hand und lenkt alles auf seine höhere Weise zum Guten. Ich möchte eine Erklärung, einen Trost, und ich finde keinen. Vielleicht kann man erst ernsthaft anfangen, über das

Beten und über die Vaterunserbitte zu sprechen, wenn man die Vertröstungen aufgegeben hat.
Warum bete ich dennoch: Erlöse uns von dem Bösen! Ich widerspreche damit der einfachen Feststellung, die ich getroffen habe: Gott erhört keine Gebete. Die Bergung der Opfer ist mir wichtiger als meine Widerspruchsfreiheit. Ich kann es mir nicht erlauben, auf den alten Schrei zu verzichten: »Erlöse uns vor dem Bösen!« Weil ich die Opfer nicht Opfer sein lassen kann, darum bete ich für sie (und für mich). Darum hoffe ich für sie (und für mich). Darum gehe ich eine Wette ein: Nichts fällt endgültig in eisige Abgründe, und keine Träne ist umsonst geweint. Ich wette gegen mich selbst und gegen meine eigene Hoffnungslosigkeit. Ich widerspreche nicht mit der Sprache der Argumente. Ich widerspreche, indem ich bete. Behaupten kann ich nicht, dass keiner verloren geht. Aber beten kann ich: Du lässt keinen verloren gehen. Behaupten kann ich nicht: es wird eine Stadt kommen, aus der die Seufzer geflohen sind. Aber beten kann ich: Du wirst alle Tränen abwischen. Das Gebet ist die Sprache, die aufs Ganze geht.
Es gibt Sachverhalte, die sich nicht durch ihre Erfolge ausweisen können und rechtfertigen lassen. Es sind meistens die köstlichsten – ein Kuss zum Beispiel, eine Umarmung, die Blumen, die ich für meine Geliebte pflücke, die Lieder, die Musik, die mich entzücken. Wollte ich sie durch ihre Effizienz rechtfertigen, so würde ich ihren Geist verfehlen. Zu diesen köstlichen Nutzlosigkeiten gehört das Gebet. Es hat keine Zwecke. Allein schon deswegen ist es mir lieb in einer funktionalistischen Gesellschaft. Es ist allerdings darum auch so schwer, über das Gebet zu reden. Was einen Effekt hat, das kann man leicht einsichtig machen und empfehlen. Das Gebet rechtfertigt sich nicht dadurch, dass es möglicherweise erhört wird, und darum höre ich auch nicht auf zu beten, nur weil ich nicht erhört werde. Im Gebet stürze ich mich mit allen Schmerzen und allem Jubel, mit allen Wünschen und mit meinen Klagen in den Grund der Welt. Ich breite mich vor Gott aus, und ich werde Mensch, indem ich nicht stumm bleibe. Ich will nichts, ich rechtfertige nichts, ich bezwecke nichts, ich beabsichtige nichts, ich bin vor Gott. Man glaubt nicht, indem man Argumente für den Glauben sammelt; man glaubt nicht, indem man Sätze für wahr und richtig hält. Man glaubt, indem man betet. Auch der letzte Schrei der Verzweiflung lebt vom Glauben, dass der Grund der Welt Sprache und Gehör ist. Es kommt nicht darauf an, es für richtig zu halten zu beten; es kommt darauf an, den Akt des Betens als eine Schönheit zu entdecken. Es ist schön, nicht in stummer Verkrümmung zu leben, sondern in Klagen, Seufzern, Schreien Gott zu bedrängen, Gott zu werden. Es ist schön, in Dank und Jubel, den Glanz der Welt sichtbar zu machen und dem Leben vorauszuspringen. Die Kühnheit ist schön, im Angesicht Gottes nichts ungesagt zu lassen.
Viele, die Religion lehren, ob in der Schule oder im Konfirmandenunterricht, können selber nicht mehr beten, oder sie können es nur noch, wenn sie mit anderen zusammen sind. Wenn wir selber nicht mehr beten kön-

nen, sollen wir wenigstens lehren, was wir selber nicht können. Ich habe vor kurzem eine ehemalige Theologiestudentin getroffen, die kurz vor ihrem Examen ihr Studium abgebrochen hat und aus der Kirche ausgetreten ist. Sie erzählte von sich; sie sagte, dass sie jetzt drei Kinder habe; dann verschämt: »Du wirst es nicht glauben: ich bete mit meinen Kindern und erzähle ihnen biblische Geschichten. Ich weiß nicht, ob ich selber an Gott glaube. Aber die Kinder brauchen doch nicht nur Brot und Kleider.« Ich fand diese Frau von einer wundervollen Inkonsequenz. Sie bestand nicht auf der eigenen magersüchtigen Redlichkeit, sondern ließ sich von den Kindern den Mund öffnen für eine Sprache, die kaum noch die ihre war. Die Kinder lehrten sie beten. Was ist daran falsch? Nur dem kann dies falsch sein, der unbedingt Meister seiner selbst sein will und der über sich selber nicht hinausdenken kann.

Man kann aus zwei Gründen etwas lehren – einmal, weil man etwas kann, beherrscht und liebt und weil man weitergeben will, was man selber liebt. Man kann aber auch etwas lehren, was man selber vermisst, aber möchte, dass andere können, was einem selber abhanden gekommen ist. Man kann aus einer Verwundung heraus ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin sein. Nur wo man etwas nicht kann und nichts mehr bei sich selber vermisst, da kann man auch nicht lehren. Wir haben jedenfalls, wo wir Lehrer sind, kein Recht, unser Unvermögen zum Maßstab unserer Lehre zu machen.

In Erich Kästners Buch »Das doppelte Lottchen« gibt es gegen Ende folgende Szene: Die Eltern der Zwillinge lebten getrennt. Die List der beiden Mädchen hat sie wieder zusammengebracht. In einem Gespräch überlegen sie, ob sie dem Wunsch der Kinder folgen und zusammenbleiben können. Diese warten während des Gesprächs vor der Tür, und eines sagt zum anderen: Wenn wir jetzt doch beten könnten! Aber es fällt ihnen kein Gebet mehr ein – außer dem einen: »Komm, Herr Jesus, sei unser Gast, und segne, was du uns bescheret hast!« Damit hatten sie noch eine letzte Erinnerung an die große Sprache der Wünsche, die ausgreift bis ins Land des Gelingens und die in störrischem Trotz mehr verlangt, als die Gegenwart bietet. Was ist, wenn diese Sprache verstummt? Wenn die große Sprache verloren ist, dann werden vielleicht auch bald die Wünsche verblassen, und die pure Gegenwart hat ihren Triumph.

Prof. Dr. *Fulbert Steffensky* ist emeritierter Professor für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg.

5

Zusammenschau

5.1

Joachim Kunstmann

Das Böse und die Gewalt

Versuch einer Zusammenschau

Das Thema ist aktuell, und auch theologisch von Gewicht. Wer, wenn nicht die Theologie, sollte zu diesem Thema Substanzielles zu sagen haben? Selbst in der Psychologie gilt das Thema als theologisches *(Bucher)*. Und der Pädagoge Chr. Niemeyer nennt das Böse eine »zu entsorgende Hinterlassenschaft der Theologen«[1]. Die Religionspädagogik hat guten Grund zu diesem Thema.

Vorweg: Die voranstehenden Beiträge bilden einen Teppich mit undeutlichem Muster. Das scheint die Sache selbst zu treffen: Über das Böse und die Gewalt lassen sich schwerlich abschließende Feststellungen treffen. Auffällig ist mir, dass kaum nach dem Zusammenhang von Bösem und Gewalt gefragt wird. Oft werden theoretische Aussagen nur ungenau von *Erfahrungs*-Aussagen unterschieden. Erstaunlich auch: kein Bezug auf die Botschaft Jesu (Ausnahme *Hilpert*)! Abgesehen von biblischen Überlegungen zum Bösen in Gott ist die christlich-religiöse Zugangsweise, die nach den *Wurzeln* des Bösen im Menschen fragt, von der ethischen kaum unterschieden. Darum ergeben sich auch keine spezifisch religiös motivierten religionsdidaktischen Folgerungen.

Ich frage also nach dem spezifisch *religiösen* Beitrag. Er muss natürlich rational kommuniziert werden – auch wenn er, wie ich meine, letztlich rational nicht fassbar ist.

1 Erkennen, was gut und böse ist
Die unlösbaren Versuche, das Böse, die Gewalt, Gott und die Ethik zusammen zu denken

Wiederkehr des Bösen

Die Ausgangslage ist klar: Der 11. September, die Präsenz von Gewalt und Katastrophen in den Medien, Holocaust, unkontrollierbare technische Selbstläufigkeiten, Funktionalisierung und Entseelung der Lebenswelt. Die »Wiederkehr« des Bösen ist journalistische Pointierung: Allenfalls kehrt das *Interesse* am Bösen wieder, bedingt durch wachsendes Misstrauen in den Prozess der technologischen Zivilisation. Gleichzeitig aber verschwindet das Böse auch aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung (*Hilpert*).

1 *C. Niemeyer,* Das Böse und die Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 78 (2002), 319.

Das Interesse am Bösen und an Gewalt, selbst deren Verherrlichung, erwächst auch aus fortschreitender Neutralisierung von Affekt, durch Rationalisierung und Technisierung der Lebenswelt (»Knopfdruck«). Erhöhte Reizschwellen, soziale Isolation und Langeweile verleiten dazu, an etwas irgendwie Bedeutsamem teilzuhaben. Das zunehmend gesteigerte Spannungsschema der Medien bedient und fördert dieses Bedürfnis. Gewalt und das Böse haben als Okkultismus *(Streib)* keine hochkulturellen Zugangsschwellen; sie erscheinen eher als Mutproben. Aber es ist auch neuer Ernst zu spüren: Popmusik und Kinofilm stellen vermehrt nachdenkliche Fragen nach Lebenssinn, Erfüllung und Opfer. Auseinandersetzungen mit dem Bösen lassen hier simple moralische Schemata hinter sich (*Gottwald*).

Das Böse und die Gewalt

Nicht jede Gewalt ist böse (vgl. *Waldenfels*)! »Alle Gewalt geht vom Volke aus«, und auch »Gewaltenteilung« ist Gewalt (*potestas)*. Beide schützen die Menschen. Nur zerstörerische, willkürliche Gewalt (*violentia*) ordnet sich dem Bösen zu. Jesus sagt: »Mir ist gegeben alle Gewalt« (Mt 28,18). Religiöse Erfahrung von *Überwältigung* kann spirituell sein. Zerstörerische Gewalt ist mit dem Bösen weder deckungsgleich noch sauber von ihm zu trennen. Dagegen nimmt der Satz: »Das Böse muss mit Gewalt eingeschränkt werden« diese Trennung vor. Unverkennbar ist in ihm das Böse interessengeleitet etikettiert. Die Vorstellung, zerstörerische Gewalt könne das Böse im Zaum halten, ist hoch problematisch. Wann Gewalt das Böse einschränkt und wann sie selbst böse ist, ist ethisch nicht *prinzipell* entscheidbar. Die Botschaft Jesu sieht das Böse und die (zerstörerische) Gewalt zusammen und entlarvt hier jede absolute Verfügung als Illusion (vgl. Mt 5,44 und Mt 13,30). Wer zu wissen vorgibt, wann Gewalt erlaubt ist und wann nicht, urteilt selbstgerecht. *Müssen* wir aber eben diese Entscheidung nicht treffen, um handeln zu können?

Strikte Gewaltfreiheit scheint kaum praktizierbar zu sein! *Wörther* zeigt das an gestressten Eltern. Die Einstellung »Wer sich nicht wehrt, ist selbst schuld« (*Teckemeyer*) spiegelt sich in den Medien, wo Gewalt selbstverständlich ist. Allbekannt sind die Differenzen zwischen den religiösen Normen und dem Verhalten der Frommen (vgl. *Müller* und *Waldenfels*). Ein schwer zu fassendes gewaltsames *Denken* liegt der physischen Gewalt im übrigen voraus: die Ideologie.

Einerseits fallen Gewalt und das Böse also zusammen: Das Böse wird als (zerstörende, einschränkende) Gewalt erfahren, die als prinzipiell böse gelten kann; nach heutigen Erfahrungen eine unheilvolle, zersetzende Macht. Andererseits hat die Erfahrung des Bösen einen offenen Rand zum Absurden und den oft unbewussten Einengungen von Lebensmöglichkeiten. Sie lassen sich mit »Gewalt« schwer zur Deckung bringen. Auch Verführung, Lüge und List können böse sein. Die Gewalt ist *ein* bedeutsamer möglicher Aspekt des Bösen.

Was also ist das Böse?
Das Böse, so zeigen die Beiträge, ist facettenreich, ambivalent, schwer dingfest zu machen; überwältigend und theoretisch kaum fassbar. Definitionsversuche müssen daher möglichst offen verfahren, etwa so: Es ist Einschränkung von freier Lebendigkeit, also (blinde) Zerstörung, gewaltsame Einschränkung und Entzug von Entfaltungs- und Bewegungsmöglichkeiten (vgl. sehr plausibel *Bucher*, der aber auf Ethik einschränkt). Das Böse ist Verzweckung von Leben (*Werbick*; vgl. auch *Kuhlmann*). Es ist Gegenüber zu Glück, Heil und gelingendem Leben, zu Erfahrung von erfüllter Beziehung, Lebendigkeit und Übereinstimmung. Die Bestimmungen bleiben unbefriedigend. Denn das Böse hat eine Dynamik, die nicht moralisch disqualifizierbar ist: »Alles Böse ist potentielle Vitalität«,[2] nie nur reine Zerstörung, sondern möglicherweise auch fehlgeleitete Energie. Das Böse ist nicht »operativ« zu entfernen, auszurotten durch Erziehung oder Strafe; damit wäre Leben neutralisiert. Das Böse ist nicht nur ein ethischer Begriff. Ihm ist moralisch nicht beizukommen.

Woher kommt und warum gibt es das Böse?
Mythologische Erklärung des Bösen nimmt in der Regel einen guten Urzustand an, der durch ein kosmisches Ereignis oder ein menschliches Fehlverhalten korrumpiert wurde – seither ist das Böse in der Welt. Psychoanalytisch ist damit der Verlust der Kindheit, des »unschuldigen« Weltverhältnisses gespiegelt. Philosophisch aber bleibt die Frage bestehen: warum der Fall? Die Verzeitlichung kann das Problem des Bösen nicht lösen.

Die alten philosophischen Versuche, das Böse als Mangel, als Rest zu beschreiben (Platon, Plotin, Augustin), befriedigen nicht. Sie messen sich am »Guten« – aber das bezieht seine scheinbare Eindeutigkeit allein aus eingespielten Gängigkeiten und aus dem Bedarf an Orientierung. Spätestens Nietzsche zeigt die prinzipielle Unlösbarkeit aller Fragen nach der Wahrheit; sie sind von Bedürfnissen und Perspektiven abhängig. Dieses Denken verunsichert, entspricht aber dem durchgehenden Relativitätsbewusstsein unserer Zeit.

Dieser prinzipiellen Unlösbarkeit entsprechen auch die Ambivalenzen der psychologischen Theorien *(Bucher)*. Die Frage, ob das Böse im Menschen oder in den ihn umgebenden Strukturen entstehe, ist eine Scheinfrage, die nicht nach einer Richtung hin entschieden werden darf. Dasselbe gilt für die *Zurechenbarkeit* des Bösen und der Gewalt (*Hilpert*). Das Böse muss als Schuld benennbar und sanktionierbar sein – zugleich behält jede scheinbar eindeutige Schuldzuweisung ein ambivalentes Moment.

2 *S.B. Kopp,* Triffst du Buddha unterwegs. Psychotherapie und Selbsterfahrung, Frankfurt/M. 1978, 194.

2 malum morale, physicum et metaphysicum
Klassifizierungen des Bösen

Leibniz' Unterscheidung des Bösen in *malum morale*, *physicum* und *metaphysicum* ist geeignet, verkürzte Vorstellungen sichtbar zu machen. Der Begriff *malum* erlaubt es, das Böse weiter als nur moralisch zu denken: Das Übel, das Schlechte gehören immer dazu. Das *malum metaphysicum* bindet das Böse mit der Erfahrung von Gewalt eng zusammen, beschränkt es aber nicht auf sie.

a) malum morale: Verwerflichkeit

Kennzeichen des moralisch Bösen sind Unrecht, Verbrechen und Unbarmherzigkeit, also zugefügte oder zugelassene zerstörerische Gewalt, das also, was unter Menschen nicht sein soll. Hier gilt der Mensch als böse; seine Bosheit ist die logische Folge seiner Handlungsfreiheit. Moralische Bestimmungen aber sind immer relativ. Und: Der Mensch ist nie *nur* böse; darum ist die Rede vom bösen Menschen nur sinnvoll, wenn sie eine perspektivische Qualifikation vornimmt und psychologisch denkt (s.u.). Schließlich ist nicht der Mensch *allein* böse – das Böse ist immer auch in Strukturen und in Ereignissen.

Damit ist Kant widersprochen, der von einer begrifflichen Qualifizierbarkeit von Gut und Böse ausging und alle Moral umstandslos in die Anstrengung des Willens legte. Die Alltagserfahrung wie die heutige Psychologie widersprechen dem diametral: Wir sind abhängig, verstrickt, bedürftig, eben nicht »Herr im eigenen Haus« (Freud). Der Weg von der Einsicht zur Handlung ist in aller Regel kompliziert, verstellt und sehr indirekt! Hier bleibt die Erziehungseuphorie der Aufklärung nachgerade blind. Handlungsentscheidungen hängen, so auch die moderne Hirnforschung, an Gefühlen, und die sind vor allem mit Erfahrungen, Prägungen, spontanen Wahrnehmungen, Lust und Unlust verbunden.

Gut und Böse sind relativ – das ist der Skandal jeder Ethik. Kein Zweifel, bestimmte grundlegende Normen dürfen nicht zur Disposition stehen und müssen darum als absolut gedacht werden. Ethische Normen bedingen die Möglichkeit von Zusammenleben, darum müssen sie in besonderer Weise geschützt werden. Ihr Bruch muss Tabu sein. Aber Moral kann selbst böse werden, wenn »sie dem Lebenswillen widerspricht« (*Werbick*).Wo feste Einteilungen in »gut« und »böse« vorgenommen werden, ist die zerstörende Gewalt bereits am Werk. Sie »schneidet das Inkommensurable weg«.[3] Fast zwangsläufig entstehen Feindbilder und Unterdrückung (vgl. *Hilpert*). »Wie böse hat man sich die Menschheit dadurch gemacht, daß man ihr Unvermögen in den Willen verlegte«[4] – denn nun hat man schlecht Erzogene, Unwillige, Faule vor sich, die man beden-

3 *T.W. Adorno / M. Horkheimer,* Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1971, 15 über Rationalität.
4 *F. Nietzsche,* Nachgelassene Fragmente, KSA 9, 88.

kenlos straft. Hier liegt wohl *ein* Hintergrund der Polemik Jesu gegen das Wohlverhalten der Pharisäer.
Eine allgemeingültige Definition des moralisch Bösen ist *unverzichtbar* und *unmöglich*. So werden die Tendenzen verständlich, »das Böse« zu ontologisieren und das ethische Dilemma zu überdecken; ebenso aber die Tatsache, dass sich ethische Normierungen heute zu Gunsten pragmatischer Verfahrensweisen weitgehend aufgelöst haben. Das könnte ein Grund für das neu erwachte Interesse an »handhabbaren« Symbolisierungen des Bösen sein – sie sollen ethische Orientierung erleichtern. Sollte die Theologie aber aus den genannten Gründen nicht weniger auf Ethik setzen als vielmehr auf fortschreitende Erkenntnis vom Menschen?

b) malum physicum: Unglück, Ohnmacht und Schmerz
Die *Erfahrung* des Bösen und der Gewalt ist *nicht* die Abbildung des moralisch Bösen. Sie unterscheidet nicht, ob Gewalt oder Böses von Menschen oder durch Unglück (Katastrophen, Unfälle usw.) entsteht. Die Erfahrung von Ohnmacht zeigt, dass das Böse und die Gewalt mehr sind als nur moralische Kategorie. Beispiel Mobbing (*Habicht*): Eine moralische Beurteilung des Chefs, der seinen Mitarbeiter terrorisiert, hilft kaum weiter! Eher müssten seine Ohnmachtserfahrungen ans Licht, seine Hilflosigkeit, seine Verbissenheit, gerade wenn er sich unterlegen fühlt – und seine entsprechenden Projektionen. »›Er mißfällt mir‹ – Warum? – ›ich bin ihm nicht gewachsen‹.«[5] Die Frage nach den Motiven (Warum hat er das nötig? Wie ließe sich seine Souveränität verbessern?) ist nicht eine moralische Frage, sondern eher eine psychologische, mit ihrem Ausblick auf *Heilung* tendenziell auch eine religiöse.
Menschen, denen Gewalt angetan wird, haben weniger Macht als die Täter; sie werden zunächst defensiv reagieren und dem Täter unbewusst »Recht« geben. Wutausbrüche und Demütigungen schaffen so ihre eigene Realität. Darum darf christliche Liebe auch keine permanente Freundlichkeit und kein passives Hinnehmen sein! Eher Souveränität, die überlegen bleibt und das auch deutlich macht.
Das Böse bedeutet die stärkste Empfindung, ist darum erregend, Sehnsucht und Unruhe freisetzend. Aus dieser Empfindung lassen sich Bestimmungen des Bösen ableiten, die der Religion näher sind als metaphysische und moralische. Hier ist die eigentliche Dramatik des Bösen angesprochen: Es ist unheimlich, verhängnisvoll, unkontrollierbar und unaufhaltsam. Die Erfahrung des Bösen lässt sich darum eher der Erfahrung des Glücks, weniger des »Guten« gegenüberstellen! *Unglück* ist der Zustand dessen, dem Böses begegnet ist. Es bedeutet Herausgestoßenwerden aus Wertschätzung, Beziehung, Lebendigkeit und ist immer Trennung vom Heil-Sein. An solcher Erfahrung von Unglück wäre eigentlich großes theologisches Interesse zu erwarten – fast durchgehend wird man da aber enttäuscht.

5 *Ders.*, Jenseits von Gut und Böse, KSA 5, 104.

c) malum metaphysicum: Absurdität und Übel
Gibt es das absolute Böse, als ontologisch zu verstehendes Wirklichkeits- und Wirkungsprinzip? Für diese Annahme spricht, dass die Erfahrung des »radikal« Bösen mit moralischen Kategorien nicht zu fassen ist (vgl. *Kuhlmann*). Dasselbe gilt für die Erfahrung der Sterblichkeit.
Die Erfahrungen des Bösen im 20. Jh. – Kontingenz, Frustration, Hunger, technische und kriegerische Katastrophen – haben die Ontologisierungen des Bösen nicht neu belebt. Ihr geistiger Niederschlag findet sich im existentialistischen Bedenken des »Absurden«. Die *Sinnlosigkeit* als allgegenwärtiges Lebensgefühl könnte auch die wachsende Sprach- und Interesselosigkeit an der Benennung des Bösen erklären.

3 Misstrauen, Selbstüberschätzung, Ideologie und Projektion Wurzeln des Bösen in der Schwäche

Wann *wird* ein Mensch eigentlich böse? Wann eine menschlich gemachte Struktur (Gesellschaftsordnung, politisches System, Lebensregel, Sitte ...)? Die Frage – moralisch nicht lösbar und theologisch von fundamentaler Bedeutung – ist in den Beiträgen kaum berührt.

Eine der Schwierigkeiten für moralische Bewertung liegt im fast immer möglichen *Verständnis* für Gewalt und böse Taten (vgl. *Ammermann*)! Darum kommt die Theologie nicht ohne Psychologie aus. Diese zeigt, »daß Zerstörerisches, negative Gefühle ... in jedem Menschen liegen und es darauf ankommt, diese Eigenschaften zu erkennen und mit ihnen umzugehen«[6]. Gewalttaten stehen immer in einem Verstrickungs-Zusammenhang: »Das eben ist der Fluch der bösen Tat, daß sie fortzeugend immer Böses muß gebären« (Schiller). Die psychologische Ausleuchtung von Verbrechen ist mit der entsprechenden Modifikation des Strafrechts ein Fortschritt an Menschlichkeit; sie will nicht verharmlosen, sondern besser verstehen.

Täter sind auch als Opfer verstehbar. Ebenso gilt: Die Opfer sind oft auf prekäre Weise beteiligt (vgl. *Habicht*)! Diese Feststellungen sollen die Schuldfrage nicht aushebeln – sie dienen einem differenzierten Urteilen und sollen helfen, nicht in die primitiven Schemen schneller Verurteilung zu verfallen. Sonst bliebe das Tor für Willkür, Verdrängtes und Projektionen offen, die dann selbst in den Sog des Bösen geraten. Selbstbehauptung durch Abgrenzung gegen andere ist wohl das gewaltbereiteste Selbstkonzept.
Der Wunsch nach moralischer Sicherheit, nach Ordnung, Struktur und Benennbarkeit, ist allzu verständlich. Er zerbricht aber an der Einsicht, dass das Böse gerade da entsteht, wo das »radikal Gute« zum Ziel wird. Darum ist genauer hinzusehen: Böse, gewaltbereit wird ein Mensch, wenn er sich unsicher, bedroht, in »Enge« fühlt. Der Nenner für Unmenschlichkeit scheint *Angst* zu sein – vor Frustration, Minderwertig-

6 *S. Wehowsky,* Art. »Das Böse«, TRT Bd. 1, 190.

keit, Entzug von Anerkennung; vor Ausweglosigkeit und Isolation. Das Böse entsteht also aus *Schwäche!* Sie kann zur Eruption ungezügelter Kräfte führen. Immer ist es die Angst, diese Schwäche könne entdeckt werden, die Angst vor Entblößung, die Scham, die am Anfang der Gewaltentwicklung steht. Das Böse und die Gewalt entstehen aus mangelnder Gewissheit und einem »Ur-Misstrauen«, aus einem krampfhaften Bedürfnis nach Sicherheit. »Denn wie ihr wisst ist Sicherheit des Menschen Hauptfeind alle Zeit« – so Shakespeares tiefe Einsicht im »Macbeth«.

Die biblische Urgeschichte mit dem sog. »Sündenfall« (Gen 3) ist hier der exemplarische Text. Der Mythos verbindet die Erkenntnis der eklatanten eigenen Schwäche (und sie wurden gewahr, dass sie nackt waren) mit der Erkenntnis von gut und böse: Erkennen *heißt*, sich nackt zu wissen. Sehr realistisch wird vorgeführt, wie ausgesetzt sich der Mensch fühlt, wo er seines Herausfallens aus der guten Ordnung des Lebens (Gen 1), aus dem selbstverständlichen Vertrauen zum Schöpfer gewahr wird. Was zwangsläufig folgt, ist nicht der eine, sondern ein ganzer Katarakt von Sündenfällen, vom Brudermord bis hin zum Turmbau – genau das also, was Gott in seinem Schöpfungswerk gerade verhindern wollte.[7]
An dieser Stelle ist Eugen Drewermann aufzunehmen.[8] Es ist sachlich nicht zu vertreten, dass sein fundamentales theologisches Werk zum Bösen in der Urgeschichte nicht erwähnt wird! Es zeigt am jahwistischen Strang der Urgeschichte, wie der Mensch *in der Entfernung von Gott* zwangsläufig böse werden muss. Immer wieder ist es die Angst des Menschen um sich selbst, die seine Entfernung von Gott spiegelt und Unheil hervor ruft und die eine regelrechte *Struktur* des Bösen abbilden: Aus dem mangelnden Gefühl des Gehaltenseins müssen alle jene Gefühle und Verhaltenseinstellungen resultieren, die sich als Wurzeln des Bösen und als dessen Empfindung gleichermaßen darstellen: Konkurrenz und zerstörte menschliche Beziehung (Brudermord), Übertreten der natürlichen und sozialen Ordnungen und Verlust von Grenzen (Engels-Ehen), Selbst-Überhebung und gleichzeitige Isolation (Turmbau).

So ist auch Gen 8, 21 zu verstehen: »Der Mensch ist böse von Jugend an« – ohne Beziehung zu Gott ist er dem Bösen ausgeliefert. Der Mensch *wird* böse, wenn er sich aus sich selbst begründen muss, und empfindet genau dies als Last und Überanstrengung. Dem entspricht, dass die Zerstörungen, die der Mensch anrichtet, aus guten Zielen resultieren; und dass sie immer zugleich Selbst-Zerstörung bedeuten, also ein Spiegel der Zerrissenheit des Menschen ohne Gott sind.[9]
Die Religion zeigt deutlich einen anderen Zugang zum Bösen und zur Gewalt als die Ethik (vgl. *Werbick*!). Dem Bösen ist mit Vernunft und

7 Vgl. *C.G. Jung,* »Antwort auf Hiob«. Die hier erfassten psychologischen Vorgänge entziehen sich moralischer Beurteilung. Der Mythos spiegelt menschliche Not, die sich in innerpsychischen Bildern ausdrückt.
8 *E. Drewermann,* Strukturen des Bösen. 3 Bände, Bd. 1: Die jahwistische Urgeschichte in exegetischer Sicht, Paderborn ^{5}1984.
9 Deutlich vergleichbar ist auch die psychologische Grundaussage zum Menschen bei *H. Kohut,* Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen, Frankfurt/M. ^{9}1995.

Willen nicht zu begegnen! »Denn ich tue nicht das Gute, das ich will, sondern das Böse, das ich nicht will« (Röm 7,9) – das entspricht psychologischer Einsicht. Natürlich kann ein waches Bewusstsein das Böse nicht einem numinosen Schicksal überlassen! Darum ist die Anstrengung des Willens und des Verstandes immer herausgefordert. Das Böse aber ist der »vernünftigen« Behandlung nicht fassbar. Jesu Satz: »Widerstehe dem Bösen nicht!« (Mt 5, 39) zeigt realistisch die Faktizität und Unentrinnbarkeit des Bösen. Nicht die Moral kann da helfen, sondern nur eine grundsätzlich veränderte Haltung, die sich auf einen *anderen Grund* stellt.

4 Teufel und Theodizee, deus absconditus und der Mensch als Sünder Die Theologie und das Böse

Die Frage nach dem Ursprung des Bösen ist auch im Christentum ungeklärt. Die Versuche zu antworten lassen sich so verteilen:
a) *Das Böse ist in Gott selbst.* Gott selbst *schafft* das Böse und ist sein unbarmherziger Urheber. Der Gedanke ist ein spekulatives Wagnis, auch wenn er in der Bibel selbst begegnet: »... der ich das Licht mache und schaffe die Finsternis, der ich Frieden gebe und schaffe Unheil« (DtJes: 45,7).
b) *Das Böse ist eine Gegenmacht zu Gott*, die Materie (Gnosis), oder der »Teufel«. Tendenziell ist diese Einschätzung dualistisch und kann Gottes »Genehmigung« der Gegenmacht nicht erklären. Die *Materie* als böses Prinzip ist heute kaum noch vertretbar und widerspräche theologisch der guten Schöpfung Gottes und der Leib-, Daseins- und Diesseitszugewandtheit Jesu. Aber Gott als »Inbegriff« oder »Grund aller Wirklichkeit« zu denken, bleibt angesichts von Ohnmacht und Leid ein kaum auszuhaltender Gedanke. Noch vor allen Theodizeen versucht darum die Symbolisierung des Bösen im Teufel eine mythologische Erklärung: Der »Diabolos« (= Durcheinanderwerfer) ist der Zerstörer von Ordnung und Struktur. Die »teuflische« Rolle des »Verführers« verharmlost moralisierend. Genauer ist »Satan«: der (zunächst seriöse) Gegen-Anwalt neben Gott, später der symbolische Anwalt des Bösen überhaupt. Das Gute zu Gott, das Böse zum Teufel zu schlagen führt immer in einen unlösbaren Dualismus, der Gott die Allmacht absprechen muss. Diesen Denkweg sind C.G. Jung, Hans Jonas, die Prozesstheologen und andere gegangen.
c) *Das Böse ist Folge der Freiheit des Menschen.* Diese Einschätzung missversteht den biblischen Mythos wortwörtlich und kann die Übermacht des erfahrenen Bösen niemals erklären. Sie führt zunächst zu einer Abwertung der menschlichen Würde und hebt sich dann in der Prädestinationslehre selbst auf.

Orientierung gibt Jesu Einstellung gegenüber dem Bösen, die in den voranstehenden Beiträgen merkwürdig kurz kommt! Jesus spricht von

Dämonen, von Begrenzungen und Verwirrungen, die als besetzende Mächte erfahren werden. Er hat an theologischer Theorie kein Interesse. Lk 13,4 (zum Turm von Siloah) verstehe ich so: Meint ihr denn, man könne das Unglück in irgendeiner Weise erklären? Kindisch, wer so denkt. Gott »lässt seine Sonne aufgehen über die Bösen und die Guten« (Mt 5,45), auch wenn das moralisch skandalös ist. Da ist nichts zu erklären noch im Grundsätzlichen zu verändern. Für Jesus scheint allein die je eigene Einstellung entscheidend, Gewaltlosigkeit als Prinzip, in klarer, souveräner Haltung (nicht Feigheit: vgl. die Tempelreinigung!), die weiß, dass die Gewalt und das Böse in einem unauflösbaren Zusammenhang stehen – eben weil beide aus mangelndem Gottesbezug resultieren.
Alle theologischen Erklärungsversuche scheitern, weil sich in ihnen die *Vernunft* ein Urteil über Gottes Walten anmaßt. Theodizeen sind letztlich Rechtfertigungsversuche der Vernunft – darum tendenziell irreligiös. Würde die Theodizee gelingen, käme das einer Abschaffung religiösen Fragens und religiöser Praxis gleich (H. Lübbe). Mit dem Ende der Religion käme vor allem aber auch das staunende Vertrauen in das Dasein zum Ende. Biblisch sind die Vertreter der Theodizee, der immer sicher gewussten Gerechtigkeit Gottes, die *Freunde Hiobs*, nicht Hiob selbst! Und sie kommen bei Gott nicht gut an. Auch der »Teufel« dient metaphysischen Bedürfnissen – sofern er nicht Chiffre von Erfahrung ist. Die Welt zu begreifen,ist der Versuch der Vernunft. Die Religion lehrt, dass die Welt eigentlich nicht zu begreifen, sondern anzunehmen ist.
Die theologische Konsequenz: Gott ist nicht »gut« im Sinne sittlicher Vorstellungen. Der »liebe« Gott ist nur die *eine* Erfahrung des Göttlichen! Biblisch ist Gott der Gewaltige, Heilige, Leidenschaftliche, der zürnt, rächt, quält, Krieg führt![10] Das freilich ist keine philosophisch kommunizierbare Aussage, sondern nur in der Erfahrungsgeschichte mit diesem Gott verstehbar, die dem Gläubigen oft viel abverlangt (*Fuchs,* vgl. auch *Büttner*).
Religion fragt, anders als die Philosophie, nach dem subjektiven Sinn von Welt und Welterfahrung, den auch der Mythos meint. Will die Vernunft sich hier einmischen, sollte sie komplexe Denkformen entwickeln, die die konkreten Erfahrungen des Bösen, des Absurden und der Gewalt mit einbeziehen.

Sie kann Gott als Inbegriff aller *Spannungen zwischen* gut und böse begreifen, die das Leben in Bewegung halten, als Energie, Kraft, Entwicklung, als »complexio oppositorum« (Nikolaus von Kues), als die schaffende *und* zerstörende Macht des indischen Shiva, als Goethes »Stirb und Werde« usw. C.G. Jung bewegt sich mit seinen Überlegungen zum innerpsychischen »Schatten« und zur komplementären Struktur der Seele auf dieser Spur. Oder Werner Heisenberg, der aus der Quantentheorie Komplementarität als Prinzip allen Weltverstehens folgert. Hier stehen dann nicht

10 *W. Dietrich / C. Link,* Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn 1995 (4. Aufl. 2002).

Kategorisierungen am Ende, sondern Einsicht in Unverrechenbarkeit und Staunen. Theologie kann hier anschließen.

Auch das Leiden Jesu ist – jenseits metaphysischen Kalküls (»Jesus trägt die Sünden der Welt ans Kreuz«: eine bedenkliche Verkürzung!) – zunächst und zutiefst Demonstration: Das Böse ist in der Welt, in Gewalt, Verrat, Einsamkeit. Kreuz und Auferstehung taugen wenig für »Erklärungen« des Bösen, auch wenn man das, von Anselms »Cur deus homo« an, oft anders gesehen hat. Sie sind kaum auszulotende Bilder, die sich der Betrachtung anbieten, deren Refrain ein Amen ist, »so ist es«. Das zielt auf eine realistische Lebenssicht. Die Welt ist nicht heil. Sie soll es aber werden.

Die Frage nach existenzieller Bedeutung ist der Schlüssel für das Verständnis von »Sünde«, die die bisherigen Überlegungen auf den theologischen Begriff bringt. Sie bezeichnet den Teufelskreis der Beziehungslosigkeit, die durch mangelndes Vertrauen bedingt und weiter verschärft wird. In der Tat ist die »Hybris« die Ur-Sünde und Quelle des Bösen – *nicht* aber moralisch verstanden, sondern als existenzielle Not! Luthers tiefe existenzielle Einsicht des Sünders als »homo incurvatus in se ipsum« meint den von Gott fernen, beziehungsgestörten, darum zur Absolutierung (seiner selbst, seiner Dinge und Ideen) neigenden und darin einsamen und ängstlichen Menschen. Sünde entsteht gerade aus dem Versuch, das Böse auszugleichen, das aus der Trennung von Gott resultiert. Sie ist die theologische Bezeichnung für die Wurzel dessen, was den Menschen gewalttätig und böse *macht* – auch *sich selbst gegenüber*. Die Religion sieht hier tiefer, indem sie die Voraussetzungen gelingenden oder eben misslingenden Lebens bedenkt. Sie geht darin über die Ethik hinaus, dass sie um die Friedlosigkeit und ungestillte Sehnsucht im Herzen des »Homo incurvatus« weiß.

Die Religion übt einen Umgang mit dem Bösen und der Gewalt, der auf Gott bezogen und aus existenzieller Perspektive gedacht ist. Dafür steht auch die Rede Luthers vom Deus absconditus: »Der verborgene Gott ... ist nicht eine Größe in einem gedachten System, sondern Erfahrung und durchlittene Not« (*Rolf*). Luther zeigt durch die Unterscheidung zwischen deus absconditus und revelatus, dass der Christ *allein im Glauben* mit dieser Not umgeht und darum Gott bei seiner Verheißung in Christus regelrecht behaftet.

5 Das Böse, die Gewalt und die Logik des Vertrauens auf Gott Religionspädagogische Folgerungen

Die Erfahrung des Bösen und der Gewalt – vor allem, dass *Menschen* böse und gewalttätig werden – führt ins Zentrum der christlichen Aussagen zum Menschen, die unlösbar an sein Gottesverhältnis gebunden sind. Die Religionspädagogik sollte metaphysischen und ethischen Kategorisierungen mit Skepsis begegnen, auch wenn diese für sich ihre Notwen-

digkeit haben; sie sollte sich an den *religiösen* Formen des Umgangs mit dem Bösen und der Gewalt orientieren.
Aufklärung über das Böse muss gerade das »*Andere* der Vernunft« bewusst machen: die Schattenseiten der Psyche – Schwächen, Ängste, Traumata, verdeckte Aggression –, gegen die Moral und Vernunft ja ersichtlich machtlos sind. Ein friedloser, zerrissener Mensch wird sich vom Bösen schwer fern halten können. Die christliche Religion stellt für *diese* Aufklärung eine besondere Deutung, Sprache, Gesten und Orte bereit: die Rede von Gnade und Schönheit der von Gott geschaffenen Welt, von Sünde als gestörter Gottesbeziehung (und ihre psychologisch beschreibbaren Folgen), von Gottes Verheißung und Erlösung. Wer christlich vom Bösen redet, spricht von Heilsein und Unheil und bezieht sich auf jedermann bekannte Erfahrungen. Das Christentum bietet die Sprache der Klage und des Gebets, den liturgischen, gemeinschaftlich erfahrenen Zuspruch der Vergebung und die heiligen Räume an, in denen Menschen ihre verlorene Geborgenheit wieder erinnern können.
Angedeutet sei noch, was das religionspädagogisch heißen kann.
a) Die erste *moraltheoretische* Konsequenz sollte sein: Alle Identifizierungen des Bösen »mit der Anderen, mit den Anderen und mit dem Anderen in der eigenen Person zu vermeiden und sie zu kritisieren« (*Kuhlmann*). Keine Sortierung nach gut und böse also! Jesus hat die Bezeichnung »gut« sogar für die eigene Person abgelehnt (Mt 19,17 par.). Diese Einstellung ist in der christlichen Religion lebendig. *Steffensky*: Die ersten Schritte eines religiösen Zugangs zum Bösen und zur Gewalt sind die Aufmerksamkeit auf eine »tränenfrei« gemachte Sprache und auf die eigenen schuldhaften Verstrickungen.
b) Religionspädagogik wird die Erfahrungen *und Symbolisierungen* von Leid kommunizieren, vor Augen führen, meditieren, rational einzuordnen versuchen und diskutieren: die alltäglichen und die privaten Erfahrungen des Bösen und der Gewalt; die geheimnisvollen Bilder des Hieronymus Bosch, der Hölle, des Teufels; vor allem das Kruzifix und die Geschichte der Passion Jesu. Hierher gehört die Rede Luthers vom deus absconditus und vom Festhaltens im Glauben an Gottes Zusage in Christus, wie sie sich etwa in den späten Texten Bonhoeffers finden.
c) Die Religionspädagogik erarbeitet *religiöse* Antworten. Friedenserziehung (*Spiegel*) ist wichtig und die didaktischen Möglichkeiten, auf die *Ammermann* hinweist, sind für sich genommen unverzichtbar – aber damit ist der Zugang zu *Religion* nicht eröffnet. Auch gelingende Kommunikation ist per se nicht schon Religion. Und »Entzauberung« (*Streib)* kann sich auch *gegen* die Religion wenden! Didaktisch weiterführend ist der Hinweis, dass moralische und religiös-symbolische Zugänge im Unterricht unvermittelt nebeneinander stehen *(Schneider)*.
Genau diesen Unterschied wird eine ihrer selbst bewusste Religionspädagogik benennen und didaktisch vermitteln: *Ethik* zielt auf Regeln, Gebote, Gesetze. Die sind Sache vernünftiger Aushandlung und entsprechender Sanktionen. *Religion* zielt auf eine tiefere Verankerung jeden

Verhaltens, von der aus Ethik im Grunde erst möglich wird. Sie zielt auf *Liebe* in einem umfassenden Verständnis – eine Dimension jenseits der Ethik, die eine eigene (Glaubens)Logik voraussetzt. Liebe hat eine Tendenz zum Unerwarteten, Unkonventionellen, Regel-Sprengenden und liegt immer wieder quer zu vernunftgesteuerter Ethik. Dies ist religionspädagogisch zu reflektieren! Liebe ist Sache des Vertrauens in Gott, das gegen Angst nicht mit dem Bedürfnis nach menschlichen Sicherheiten antwortet, sondern zu Souveränität führt.

Wo christlich über das Böse und die Gewalt gesprochen wird, muss die *Logik des christlichen Glaubens* einsichtig werden. *Vor* allem theologischen Reden über das Böse steht die christliche Einsicht in die Schönheit der Welt und in das von Gott her geschenkte, mögliche, gelingende Leben. »Siehe, es war sehr gut« – der lebensbejahende Ausruf schlechthin: Wunderbar! Klasse, da lässt sich leben! Dem entspricht Jesu Aufruf »Sorgt euch nicht«, Kerngedanke der Bergpredigt – auch hier der Verweis auf die ungeschuldete Schönheit des Lebens, den »Ur«-Zustand lebendigen Bezogenseins zu Gott und der Welt, aus dem allein ein gutes und erfülltes Leben kommen kann.

d) Das Christentum legt einen symbolischen, religiösen Umgang mit dem Bösen und der Gewalt nahe. Religionsdidaktik beginnt mit der Frage nach dem heilen, sinnvollen Leben und dem, was dieses Leben trägt. Sie nimmt die säkularen Antworten ernst, zeigt aber deren Grenzen. Sie bringt die christliche Lebenseinstellung ins Spiel, in der Annahme, sie sei tragfähig, und in der Hoffnung, sie möge überzeugen. Sie beginnt *im Prinzip* mit der Rede von Erlösung, Kreuz und Auferstehung, vom Reich Gottes und von der Vergebung Gottes. Natürlich kann sich die Logik christlicher Lebenseinstellung auch umgekehrt bilden, in der Erfahrung von Gewalt, des Deus absconditus, in Klage und Gebet. *In* der Sprache des Gebets gibt sich die Vorstellung einer geschenkten Welt zu verstehen, kontrafaktisch zur alltäglichen Welterfahrung. *Steffensky*: »Ich widerspreche nicht mit der Sprache der Argumente. Ich widerspreche, indem ich bete.« Die Religionsdidaktik hat viel erreicht, wo sie von dieser Einstellung eine Ahnung zu wecken vermag.

Dr. *Joachim Kunstmann* ist Professor für ev. Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

6

Literaturberichte und Rezensionen

6.1

Monika Scheidler

Religionspädagogische Literatur 2001

Der Bericht skizziert Schwerpunkte und Tendenzen der religionspädagogischen Literatur 2001. Neues hat sich bei den Handbüchern, bei der auf den Religionsunterricht (RU) bezogenen didaktischen und bildungstheoretischen Diskussion, bei der Bibeldidaktik und beim Lernort Gemeinde getan. Kräftige Entwicklungsschübe sind zur Kirchenraumpädagogik, zu Neuen Medien und zu Lernprozessen bei Kindern zu verzeichnen. Ich beschränke mich im Folgenden auf die mir wichtig erscheinenden Veröffentlichungen.[1]

1 Nachschlagewerk, Handbücher und Einführungen

Boschki, R. / Schlenker, C., Brücken zwischen Pädagogik und Theologie. Mit Karl Ernst Nipkow im Gespräch, Gütersloh – *Emeis, D.*, Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese, München – *Hilger, G.* u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München – *Lämmermann, G.*, Einleitung in die praktische Theologie. Handlungstheorien und Handlungsfelder, Stuttgart – *Lämmlin, G. / Scholpp, S.* (Hg.), Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Tübingen – *Mette, N. / Rickers, F.* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vlyun – *Nauer, D.*, Seelsorgekonzepte im Widerstreit. Ein Kompendium, Stuttgart – *Schröder, B. / Grethlein, C.*, Religionspädagogik, in: *Marhold, W. / Schröder, B.* (Hg.), Evangelische Theologie studieren, Münster, 143–154 – *Wollbold, A.*, Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik, Paderborn.

Mette/Rickers liefern im *Lexikon der Religionspädagogik* aktuelle und grundlegende Informationen zu etwa 700 religionspädagogisch relevanten Begriffen, Personen und Einrichtungen. Das Werk ist ökumenisch konzipiert: Herausgeber und Autoren gehören verschiedenen Konfessionen an. Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen wie auch konfessionell unterschiedliche Praxisformen und Sichtweisen werden deutlich. Ein breites Spektrum an Informationen und Orientierungen gilt der religions- und gemeindepädagogischen bzw. katechetischen Arbeit. Viele Beiträge suchen humanwissenschaftliche, religionspädagogische und theologische Aspekte zu verbinden.

1 Da ich aus Platzgründen auch darauf verzichten muss, die Vornamen der Autorinnen und Autoren auszuschreiben, sei zumindest an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass von Frauen etwa 20% und von Männern ca. 80% der im Folgenden berücksichtigten religionspädagogischen Literatur des Jahres 2001 publiziert wurden.

Hilger u.a. präsentieren eine auf das Schulfach Religion fokussierte Didaktik religiöser Lernprozesse. Sie liefern einen guten Überblick zum Stand religionsdidaktischer Theoriediskussion und exemplarische Konkretisierungen. Der weitere Transfer in die Praxis sowie schulformspezifische Reflexionen sind den Lesern überlassen. Für die Ausbildung und autodidaktische Fortbildung von Religionslehrer/innen ist das Buch eine gute Grundlage.
Die Einführung in die katechetische Praxis katholischer Gemeinden von *Emeis* ist als Lehrbuch für die erste und zweite Ausbildungsphase sehr geeignet. Die aktuelle Diskussion aufnehmend, deckt Emeis alle wesentlichen Dimensionen der klassischen Katechetik ab: vom Überblick zur Geschichte und Theologie der Gemeindekatechese über die Differenzierung und Vernetzung der Lernorte bis zur Didaktik der Gemeindekatechese und zu Fragen einer zeitgemäßen Sakramentenkatechese. Der Band trägt zur Reflexion der Ziele katechetischen Handelns bei und regt eine situationsgerechte Praxis an.

Das Kompendium der *Seelsorgekonzepte* von *Nauer* ist auch religionspädagogisch aufschlussreich. 29 Ansätze gegenwärtiger Seelsorge werden unter drei Perspektivdominanzen, der biblischen, der psychologischen und der soziologischen, diskutiert. Als 30. Konzept entwickelt Nauer eine multiperspektivische Seelsorge, die Gemeinsamkeiten der Konzepte aufnimmt und Unterschiede integriert.

Einführungen in das Studium der Religionspädagogik entsprechen dem Bedarf von Darstellungen der Theologie, nicht zuletzt für Studienanfänger/innen. *Wollbold* versteht Religionspädagogik/Katechetik konventionell als Teilgebiet der Pastoraltheologie. Evangelische Autoren (*Schröder/Grethlein* und *Lämmermann)* arbeiten systematisch und integrieren humanwissenschaftliche und theologische Aspekte. *Boschki/Schlenker* und *Lämmlin/Scholpp* (Hg.) beziehen Wahrnehmung und Reflexion des Faches auf Biografien.

2 Religiöse Lernprozesse mit Kindern

Brüning, B., Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen, Berlin – *Bucher, A.*, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim – *Büttner, G. / Rupp, H.* (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart – *Büttner, G. / Thierfelder, J.* (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen – *Comenius-Institut* (Hg.), Die Perspektive wechseln. Kirchliche Arbeit mit Kindern. Beiträge zu einer Kultur des Aufwachsens, Münster – *Doehlemann, M.*, Die Kreativität der Kinder. Anregungen für Erwachsene, Münster – *Elschenbroich, D.*, Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München – *Erlinger, H.D.* (Hg.), Kinder und ihr Symbolverständnis, München – *Fetz, R.L.* u.a., Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart – *Kinder- und Jugendarbeit* in der evangelischen Kirche. Ergebnisse der Bischofsvisitation 2000 in der Kirchenprovinz Sachsen, in: epd-Dokumentation (11/2001) – *Kuld, L.*, Das Entscheidende ist un-

sichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München – *Langer, J.*, Auf Leben und Tod. Suizidalität bei Jugendlichen als Herausforderung für die Schülerseelsorge, Frankfurt/M. – *Leyendecker, C. / Lammers, A.*, »Lass mich diesen Schritt alleine tun«. Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder, Stuttgart – *Lutherisches Kirchenamt der VELKD* (Hg.), Mit Kindern glauben leben. Konsultation zur frühkindlichen religiösen Sozialisation, in: Texte aus der velkd 102 – *Plieth, M.*, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn – *Theiss, S. / Schwab, U.*, Religiosität in Kindheitsbiographien, in: *Behnken, I.* u.a. (Hg.), Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze, 822–836 – *Ziebertz, H.-G.* (Hg.), Imagining God. Empirical explorations from an international perspective, Münster.

Auf der Basis der Ansätze von Fowler und Oser zeigt *Kuld*, wie Heranwachsende die Frage nach der Unsichtbarkeit Gottes lösen, welche Ausdrucksformen verwandt werden und wie sich diese entwicklungsbedingt verändern. Kuld plädiert Kindern gegenüber für die Haltung des Ethnologen, der das ihm Fremde, das Noch-nicht-Erwachsene behutsam beobachtet, zuhört, Fragen stellt und die zu Erforschenden zu verstehen sucht, wie sie sind. *Büttner/Rupp* (Hg.) verstehen Kinderfragen als Ausdruck von Orientierungsbedürfnissen. Fragen und Erklärungen von Kindern sind sorgfältig wahrzunehmen. Mit Symbolen, Geschichten und Gestaltungen werden Lernumgebungen geschaffen, in denen Kinder sich die Welt des Glaubens erschließen können. Programm ist nicht, Theologie *für* Kinder zu entwickeln, sondern Kindern zu helfen, ihren eigenen Theologien Gestalt zu geben.
Büttner/Thierfelder untersuchen Bilder von Jesus Christus bei Heranwachsenden. Über die Thematisierung des historischen Jesus hinaus brauchen Kinder Raum, eigene Vorstellungen zur Frage »Wer Jesus für mich/uns heute sein kann« zu entwickeln. Weiterführend sind Überlegungen, wie Aspekte der Christologiegeschichte entwicklungsgemäße Anregungen geben können. *Ziebertz* (Hg.) dokumentiert die Beiträge des Praktisch-theologischen Kongresses (Würzburg 2000): empirische Forschungsprojekte zur Religiosität und speziell zum Gottesbild von Jugendlichen in Deutschland, Italien, Osteuropa, England und Israel.[2] *Fetz u.a.* skizzieren Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Entstehung, Transformation und Rekonstruktion des Weltbildes von Heranwachsenden und zeigen, wie ihnen zu helfen ist, naturwissenschaftliche Erklärungsmuster und biblisches Schöpfungsverständnis zu verbinden.

In die Didaktik des Philosophierens mit Kindern führt *Brüning* ein: Staunen, Fragen, Nachdenken, Zweifeln, Weiterdenken und Infragestellen sind die Formen.[3] Didaktische Bausteine zu zentralen Themen des Philosophierens mit Kindern runden den Band ab. – *Elschenbroich* erhebt auf der Basis von 150 Gesprächen mit Erwachse-

2 Vgl. *H.-G. Ziebertz* u.a. (Hg.), The human image of God, Leiden 2001; *Ders.* u.a. (Hg.), Religious individualization and Christian religious semantics, Münster 2001.
3 Vgl. zum Philosophieren mit Kindern auch: *M. Niewiem*, Über die Möglichkeit des »Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen«. Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden, Münster 2001.

nen, was Kinder nach den ersten sieben Lebensjahren wissen, können und erfahren haben sollten. Kinder sind Lebens-Unternehmer mit kognitiven und praktischen Kompetenzen von Forschern, Sammlern und Erfindern. – *Bucher* präsentiert auf der Basis von Kindheitsbiographien Überlegungen zum »Kindheitsglück«. Kinder schätzen sich umso glücklicher, je mehr sie einzeln und gemeinsam mit ihren Bezugspersonen intrinsisch motiviert handeln.

Unter den Beiträgen zu einer Kultur des Aufwachsens (Comenius-Institut [Hg.]) hebe ich *Mette,* Die Mitverantwortung der Kirchen bei der Gestaltung einer Kultur des Aufwachsens, hervor. Heutige Lebensbedingungen von Kindern und einschlägige biblische Texte machen einen Perspektivwechsel in der kirchlichen Arbeit mit Kindern notwendig. Steinhäuser bilanziert, was aus dem von der EKD-Synode in Halle 1994 intendierten Perspektivenwechsel geworden ist. Das Lutherische Kirchenamt dokumentiert Grundsatzreferate von Grethlein und Scheilke zu einer Konsultation über das Lernen mit Kindern auf dem Weg zum christlichen Glauben. Die Dokumentation der Visitation 2000 in der Kirchenprovinz Sachsen enthält den Abschlussbericht, die Ergebnisse einer Untersuchung zur Arbeit der Kreiskatecheten und einer Befragung derjenigen, die an der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen. Empfohlen wird, der kirchlichen Arbeit mit Kindern Priorität einzuräumen.
Plieth (Habil.) untersucht Ansichten, die Kinder vom Tod entwickeln, und wie sie diese in ihre symbolische Sinnmatrix integrieren. Sie vergleicht von Kindern gemalte Todesbilder[4] mit biblischen Vorstellungen, referiert über Sterben und Tod aus humanwissenschaftlicher Sicht, analysiert Kinderbücher und skizziert religionspädagogische Konsequenzen, die auf die Wahrnehmung des Gott verdankten Lebens zielen. *Leyendecker/Lammers* beschreiben die professionelle Begleitung des Weges von Kindern zwischen Erkennen bzw. Ignorieren des Todes und Annehmen bzw. Ablehnen des Sterbens. Sie geben Hinweise zur Trauerarbeit mit Schulklassen, skizzieren religiöse und christliche Aspekte der Sterbebegleitung, betonen die Bedeutung von Ritualen für Abschied, Trauer und Gedenken und fordern respektvollen Umgang mit den religiösen Einstellungen der Kinder. *Langer* (Diss. St. Georgen) beschreibt Suizid und Suizidalität bei Jugendlichen aus humanwissenschaftlicher und pastoralpsychologischer Sicht und zieht Konsequenzen für Schülerseelsorge und RU (9. Klasse).

Die religiöse Dimension von Kindheit in Autobiografien erheben *Theis/Schwab. Erlinger* (Hg.) untersucht die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeiten bei Kindern. *Doehlemann* regt auf der Basis sprachlicher und bildnerischer Kinderäußerungen an, der Kreativität von Kindern als Philosophen und Gottsuchern gerecht zu werden.

4 Vgl. *M. Schambeck,* Magdalena malt über den Tod. Versuch, ein Kinderbild zu entschlüsseln, in: forum religion (2/2001), 20–24.

3 Religionsunterricht

Einsiedler, W. u.a. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn – *Fischer, D.* (Hg.), Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch, Münster – *Hahn, M.* u.a. (Hg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation, Münster – *Hoffmann, R.*, Geschlechtergerechte Sozialisation im RU. Eine Analyse der Sozialisationsprozesse im evangelischen RU der Sekundarstufe I des Gymnasiums, Niebüll – *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der EKD, Hannover 2000, in: epd-Dokumentation (10/2001) 1–22 – *Leimgruber, S.* u.a. (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Münster – *Lott, F.*, Religionsunterricht im Kontext einer Schule der Zukunft, Stuttgart – *Mikluscák, P.*, Religiöse Unterweisung, in: *Mátè-Tóth, A. / Miklussàk, P.* (Hg.), Kirche im Aufbruch. Zur pastoralen Entwicklung in Ost(Mittel-)Europa – eine qualitative Studie, Stuttgart, 94–128 – *Möhring-Plath, B.*, Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept, Münster – *Müller-Friese, A.*, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter RU an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart – *Röhrig, H.-J.*, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivenwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn ²2001 – *Rupp, H. / Schmidt, H.* (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart – *Schulte, A.*, Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung, Frankfurt/M. – *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Hg.), Das Kompetenzmodell des Thüringer Lehrplans. Exemplarische Anwendung auf das Fach Katholische Religion, Bad Berka – *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Hg.), In der Schule von Gott sprechen. RU – Chance für die Gesellschaft. 10 Jahre RU im Freistaat Thüringen, Bad Berka.

Zur Grundschule: Fischer (Hg.) deckt die religionspädagogisch aktuellen Themen des RU von interreligiösem Lernen zu Freiarbeit und Leistungsbeurteilung unter Perspektiven der Bildungstheorie, der Unterrichtspraxis und der Schulentwicklung ab. Für die Ausbildung von Religionslehrer/innen ist der Band sehr zu empfehlen. Hervorzuheben ist die bildungstheoretisch, religionspädagogisch und grundschuldidaktisch brillante Stellungnahme der EKD (*Kirchenamt* Hg.). *Einsiedler* (Hg.) gibt in seinem Handbuch auf 600 Seiten Überblick und Einblicke in die grundschulspezifische Diskussion. Der Band liefert einführende Beiträge zu den Lernbereichen und Fächern der Konfessionen, Religionen und weltanschaulichen Standpunkte und weiterführende Literaturangaben.
Der *RU für Lern- und Geistigbehinderte* ist nach *Müller-Friese*[5] Anwalt für den Wert allen Lebens, indem er den von Behinderung Betroffenen als ganzen Menschen wahrnimmt. Er hilft Schüler/innen mit ihren lebensgeschichtlichen Zugängen und existenziellen Fragen, die eigenen Erfahrungen zwischen Ausgegrenzt-werden und Dazu-gehören, zwischen Angst und Hoffnung, Trauer und Freude auszudrücken und im

5 Vgl. zum Religionsunterricht im Berufsvorbereitungsjahr: *Dies.*, Religionsunterricht als Begleitung in erschwerten Lebenslagen, in: Schönberger Hefte 31 (2/2001) 25–27.

Licht des christlichen Glaubens zu verstehen. In Anbetracht der Randstellung der Behindertenpädagogik gehört das Buch zur Pflichtlektüre *aller* Religionspädagogen. Es ist eine wichtige Ergänzung zu *Röhrig* ([2]2001). Aus *Leimgruber u.a.* (Hg.) weise ich hin auf: *N.L. Eiesland, Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung.*

Hochschulschriften: Lott (Diss. Tübingen) zeigt die ungebrochene Aktualität der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn für den RU, der in TZI-bestimmter Haltung lebendig und identitätsfördernd erteilt wird. – *Hoffmann* (Diss. Augsburg) beschreibt Faktoren, die Geschlechtergerechtigkeit im RU fördern oder behindern, und entwickelt Unterrichtsmodelle, die geschlechtsspezifischer religiöser Sozialisation gerecht werden. – Auf dem Hintergrund der Symboldidaktiken von Halbfas und Biehl thematisiert *Möring-Plath* (Diss. Bochum) die in den Jugendkulturen zeichenhaft vorliegende Religion und reflektiert sie in Auseinandersetzung mit religiöser Tradition. – *Schulte* (Habil. Oldenburg) rezipiert angelsächsische Sprachphilosophie und zieht Konsequenzen für den Umgang mit Sprache im RU. Gesprochene Sprache ist Sprachspiel und Handlung mit Wirkungen.

Zur Konstruktion von Lehrplänen: Am katholischen RU der Klassen 5 und 6 wird das Kompetenzmodell *(Thüringen)* an zwei biblischen Themen durchgespielt und soll Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz fördern. *Rupp/Schmidt* analysieren derzeitige Lehrpläne für den evangelischen RU in Baden-Württemberg und erhoffen sich eine Verbesserung der theologischen Qualität in der Lehrplanarbeit.
RU in den neuen Bundesländern: Hahn u.a. (Hg.) dokumentieren Beiträge von Tagungen zum RU in Sachsen-Anhalt und geben Einblick in Möglichkeiten und Grenzen des konfessionellen RUs zwischen religionskundlichem Lernen und Ethikunterricht. Ein weiterer Tagungsbericht (*Thüringer Institut ...)* feiert 10 Jahre RU in Thüringen. *Mikluscàk* vergleicht auf der Grundlage einer qualitativen Studie RU bzw. kirchliche Unterweisung in der früheren DDR / den neuen Bundesländern und den ost(mittel)europäischen Ländern.

4 Religion, Ethik, LER, Islam

Baumann, U. (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt/M. – *Gottwald, E. / Siedler, D.Chr.* (Hg.), Islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Eine erste Zwischenbilanz des Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen, Neukirchen-Vluyn – *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* (LER). Karlsruhe berät über Klagen gegen das Brandenburger Schulgesetz, in: epd-Dokumentation (29/2001) – *Leschinsky, A. / Gruehn, S.*, LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung, in: Neue Sammlung 41 (2001) 369–397 – *Nordhofen, E.* u.a. (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und RU, in: Materialien Franz Hitze Haus 47, Münster – *Oermann, N.O. / Zachhuber, J.*, Einigkeit und Recht und Werte. Der Verfassungsstreit um das Schulfach LER in der öffentlichen und

wissenschaftlichen Diskussion, Münster – *Ramsegger, J.*, LER in der Praxis. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach in der Primarstufe, in: *Hellekamps, S.* u.a. (Hg.), Bildung, Wissenschaft, Kritik, Weinheim – *Scheilke, Chr.Th.*, Religiöse Bildung, in: *Liebau, E.* (Hg.), Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe, München, 213–234 – *Scheilke, Chr.Th.*, Religions- und Ethikunterricht – neue Diskussionen, neue Entwicklungen, in: RdJB (3/2001) 314–330 – *Schreiner, Peter* (Hg.), Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch, Münster 2001 – *Tempi* – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der DBK und der EKD, in: epd-Dokumentation (16/2001).

Nach *Ramsegger*s empirischer Untersuchung an den Jahrgangsstufen 1–6 bietet LER Reflexionsmöglichkeiten, die über das Potenzial anderer Fächer hinausgehen. Aber selbst in der Grundschule wird LER überwiegend lehrergesteuert und frontal unterrichtet. Die Sachkompetenz der Lehrer/innen in ethischen und religionskundlichen Fragen ist gering, und tendenziell setzen sich »Weltsichten der Lehrer/innen« unterrichtsbestimmend durch (vgl. 166). Auch *Leschinsky/Gruehn* sehen empirisch abgesichert (8. Klasse) eine didaktische Überforderung der LER-Lehrer/innen. Der etwas überdurchschnittliche Wissensstand der LER-Schüler/innen über Religionen ist größtenteils außerschulisch erworben und wirkt sich z.B. nicht auf die Einstellungen zu Ausländern aus. Die epd-Dokumentation *Lebensgestaltung* enthält zur mündlichen Verhandlung vor dem BVG im Juni 2001 die Stellungnahmen von Kock, Huber, Lehmann, Sterzinsky, Merz und Reiche sowie die Antworten der Kirchenvertreter auf Fragen des Gerichts. Weil die ethische und religiöse Entwicklung über das konventionelle Niveau hinaus bei 12- bis 16jährigen entscheidend davon abhängt, ob sie mit bedeutsamen Anderen (z.B. Lehrern) persönliche und kritische Gespräche führen können, sei das weltanschaulich neutralen Fach LER weniger erfolgversprechend als der konfessionelle RU (*Oermann/Zachhuber).*
»Der LER-Unterricht leistet nicht das, was er seinem gesetzlichen und pädagogischen Auftrag nach soll« (*Scheilke,* 318). Die Untersuchungsergebnisse können als Anstoß zu Verbesserungen gelesen werden, aber auch als Hinweis auf eine »prinzipielle Unmöglichkeit«, »Lebensgestaltung« im Zusammenhang mit Ethik und Religionskunde in einem einstündigen Einheitsfach zu lehren. Scheilke hält die Spannung zwischen »gelebter« und »gelehrter« Religion, die insbesondere durch den konfessionell beheimateten Religionslehrer im Unterricht präsent ist, in religiösen Lernprozessen für entscheidend. Eine »Fächergruppe« verdiene allemal den Vorzug vor Ein-Fach-Regelungen. Befähigung zur Teilhabe an religiöser Praxis im Rahmen öffentlicher Bildung eröffnet Wege in die religiöse Mündigkeit *(Scheilke, Religiöse Bildung).*

In *Nordhofen* u.a. (Hg.) liefert *Tzscheetzsch* Kriterien zur Qualitätsbestimmung des RUs, unter denen die »polyperspektivische Glaubenserschließung« (innere Konsistenz und die Pluralität der Interpretationen christlicher Glaubensüberlieferung) hervorgehoben sei. Auch Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation von RU werden erwogen. – Die epd-Dokumentation *Tempi* dokumentiert den Bildungskongress von

DBK und EKD im November 2000. Angesichts ökonomischer Engführungen in der Bildungspolitik war das Leitmotiv »Wissen braucht Maß, Lernen braucht Ziele, Bildung braucht Zeit«.

Zum islamischen Religionsunterricht: Der Band von *Schreiner* (Hg.) gibt zum islamischen RU muslimische Sichtweisen, kirchliche Stellungnahmen und rechtliche Positionen zu lesen und führt in die aktuellen Diskussionen in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Berlin und Hessen ein. *Baumann* (Hg.) legt den Schwerpunkt auf Baden-Württemberg und berichtet zudem über islamischen RU in Österreich, Großbritannien und den Niederlanden. Zum nordrhein-westfälischen Schulversuch ziehen *Gottwald/Siedler* (Hg.) eine Zwischenbilanz, in der auch die Sicht islamischer Verbände berücksichtigt ist.

5 Kirchliche Schulen

Bohne, J. / Stoltenberg, A. (Hg.), Zukunft gewinnen. Evangelische Schulgründungen in den östlichen Bundesländern in den Jahren 1996–2001, Göttingen – *Dikow, J.*, Zehn Jahre Katholische Schulen in den neuen Bundesländern, in: engagement (1/2001) 56–69 – *Schreiner, P.* (Hg.), Profile ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa, Münster – *Themenheft* »Missionarische Schule«, in: engagement (4/2001) – *Wagner, M.* (Hg.), Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte. Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion, Münster.

Das Interkonfessionelle Schulzentrum Arcus in Lelystad (Niederlande), die Ökumenischen Gymnasien in Bremen und Magdeburg und das J. A. Komskà Gymnasium in Kosice (Slowakische Republik) werden in einer qualitativen Studie untersucht (*Schreiner* [Hg.]). *Schreiner* entfaltet darin Überlegungen zum ökumenischen Lernen und Anspruch christlicher Schulen, zur vergleichenden Schulforschung, zum Instrument des Schulportraits und den Erträgen der Untersuchung. Der obligatorische RU wird in allen Fällen von katholischen und evangelischen Lehrer/innen abwechselnd erteilt, damit die Besonderheiten der Konfessionen und konfessionell-persönliche Standpunkte über die Lehrpersonen zum Zuge kommen. Das ökumenische Profil wird an der Gestaltung von Zeiten, Räumen und Ritualen sichtbar; die Schülerorientierung in Dialog und Partizipation sowie dezidiert diakonischer Ausrichtung. Lernen ist Lernen vom Anderen her in globaler und ökologischer Realisation. *Wagner* (Hg.) arbeitet die rechtliche Stellung katholischer Schulen, ihr Proprium und die Bedeutung der Schulpastoral heraus. Weitere Beiträge sind den Elternerwartungen an kirchliche Schulen, dem St.-Benno-Gymnasium in Dresden und Umfrageergebnissen zur Marienschule in Saarbrücken gewidmet.

Bohne/Stoltenberg informieren über die 40 in den letzten fünf Jahren gegründeten evangelischen Schulen in Ostdeutschland. Gründungsmotiv ist zunehmend die kirchliche Bildungsmitverantwortung in der säkularen und pluralen Gesellschaft. Etwa 50% der Schüler/innen sind nicht kirch-

lich sozialisiert. Prüfstein dieser Schulen ist, dass und wie sie konfessionslosen Kindern, ihren Eltern und den konfessionslosen Lehrern christlichen Glauben nahe bringen. Die katholische Parallelveröffentlichung *(Dikow)* nennt 31 katholische Schulen, von denen 13 in den letzten fünf Jahren gegründet wurden. Katholische Schüler/innen sind auch an diesen Schulen in der Minderheit. Die Schulen sind zur Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Unterschieden und zur Achtung der Religionsfreiheit herausgefordert. Einige Schulen haben für Schüler ohne Religionszugehörigkeit einen Grundkurs »Religion und Christentum« konzipiert.

Auf dem 2. Bundeskongress Katholischer Schulen (Mai 2001) plädiert *Schönborn (Themenheft)* für die Entwicklung »offener Identitäten«, die sich nicht abkapseln, sondern primär auf die Gemeinsamkeiten von Kirche und Welt, Glaubenden und Nichtglaubenden, Katholischen und Evangelischen sehen. Zur Entwicklung christlicher Identität käme es entsprechend der Hierarchie der Wahrheiten in der pluralen Gesellschaft darauf an, elementare Inhalte des Christentums stärker zu gewichten als periphere Aspekte. Auf dieser Basis könne es katholischen Schulen gelingen, Differenzen wahrzunehmen und ihnen gerecht zu werden. Nach *Biesinger* kommunizieren christliche Schulen die Botschaft Jesu Christi in der Welt und tragen dazu bei, dass die Kirche das Reich Gottes als gestaltete Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens bezeugt. Wenn katholische Schulen sich insbesondere als Orte der Glaubenskommunikation verstehen, entstünden »missionarische Milieus«, die offener seien als herkömmliche »Milieuschulen«.

6 Interreligiöses und ökumenisches Lernen

Baier, K.A., Ökumenisches Lernen als Projekt. Eine Studie zum Lernbegriff in Dokumenten der ökumenishen Weltkonferenzen (1910–1998), Münster – *Bögershausen, U.*, Die konfessionsverbindende Ehe als Lehr-Lernprozess, Mainz – *Böhm, U.*, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im RU deutschsprachiger Staaten, Göttingen – *Domay, E.* (Hg.), Arbeitsbuch interreligiöse Gottesdienste und Veranstaltungen, Gütersloh – *Fuchs, B.*, Eigener Glaube – fremder Glaube. Reflexionen zu einer Theologie der Begegnung in einer pluralistischen Gesellschaft, Münster – *Führing, G. / Mané, A.M.* (Hg.), Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb, Münster – *Heimbrock, H.-G.* u.a. (Hg.), Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster – *Hellmann, C.*, Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne, Frankfurt/M. – *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen und theologische Ausbildung. Erfahrungen, Grundsätze, Modelle, Hannover – *Lähnemann, J.* (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen, Hamburg – *Rickers, F. / Gottwald, E.*, Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg o.J. – *Sterkens, C.*, Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education, Leiden – *Tietze, N.*, Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich, Hamburg – *Themenheft »Ökumenisches Lernen«*, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (3/2001).

Unter zunehmend pluralen Bedingungen wird religiöse Bildung auch 2001 unter Begriffen diskutiert, die nicht immer trennscharf sind und sich z.T. überschneiden. *Heimbrock* u.a. (Hg.), beschreiben Konzepte religiöser Bildung in multireligiösen Kontexten in Deutschland, in den Niederlanden, Norwegen, England und Wales. Ziele interkultureller und interreligiöser Erziehung, der Umgang von Schülern mit religiöser Pluralität, entsprechende Schulentwicklung und Lehrerrollen werden diskutiert.

Sterkens beschreibt einen sechsmonatigen Modellversuch zum interreligiösen RU in den Niederlanden, an dem 680 zehn- bis zwölfjährige Schüler/innen und ihre Religionslehrer beteiligt waren. Zum Thema »Beziehungen zwischen Gott und den Menschen« wurden zentrale Aspekte von Christentum, Islam und Hinduismus in gemischten Lerngruppen erarbeitet und die Wirkungen bei christlichen, konfessionslosen und muslimischen Schülern untersucht: Wissen, Einstellung und Haltung gegenüber der eigenen und anderen Religionen haben sich (im Gegensatz zu muslimischen Schülern) bei den christlichen positiv verändert. Bei Schülern ohne Religionszugehörigkeit wurden zumindest positive *Einstellungs*änderungen gegenüber den Angehörigen von Religionsgemeinschaften festgestellt.

Fuchs (Habil. Würzburg) arbeitet an Kairologie und Kriteriologie einer Theologie der Begegnung. Ihre These: Ultima Ratio der Identitätswahrung und -verteidigung ist immer Gewalt, die Täter und Opfer hat. Im Horizont der Anerkennung des Menschen als Geschöpf Gottes ist die Not, die der Fremden und die eigene, zentrale Kategorie. Gruppenbildung und Abgrenzungsverhalten gehören in ihrer Ambivalenz zum Humanum, mit dem in allen Konsequenzen zu rechnen ist. Portraits junger muslimischer Männer in Ausländervierteln in Straßburg, Argenteuil und Hamburg lassen *Tietze* (soz.-wiss. Diss. Marburg) vier Formen muslimischer Religiosität unterscheiden, die unter den Begriffen Ethisierung, Ideologisierung, Utopisierung und Kulturalisierung der Religiosität diskutiert werden. Das Zirkulieren zwischen verschiedenen Glaubensformen ist für die soziale Dynamik von Religion in der Moderne typisch und entspricht den strukturellen Lebensbedingungen muslimischer Migranten in Deutschland und Frankreich.

Für eine Integration der im gewählten Titel liegenden Aufgaben *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik* fehlt *Hellmann* (Diss. Marburg) sichtlich die Konzeption. – Obwohl die Begriffe »interkulturell« und »interreligiös« auch im Sammelband *Rickers/Gottwald* (Hg.) unreflektiert und teilweise synonym verwendet werden, erhalten Leser/innen doch Einblick in interreligiös orientierten RU im Ruhrgebiet und den Niederlanden. – *Lähnemann* (Hg.) dokumentiert das Nürnberger Forum 2000 zum Verhältnis von Spiritualität und ethischer Bildung. Projekte in mehreren Kontinenten, die von verschiedenen Religionsgemeinschaften initiiert und z.T. interreligiös konzipiert sind, verdienen Beachtung. – *Führing/Mané* präsentieren 28 Projekte zu Globalem Lernen in der Schule. – Eine motivierende Praxishilfe für interreligiöse Gottesdienste und Veranstaltungen gibt *Domay* (Hg.).

Eine Fundgrube zur Geschichte des oikumenisch-ökumenischen Lernbegriffs (1910–1998) eröffnet *Baier* (Habil. Hamburg). Die Studie schließt mit der bekannten Feststellung, dass eine Didaktik ökumenischen Lernens fehle. Sie hätte den Anforderungen einer Differenzen nicht vereinheitlichenden Theorie des universellen Zusammenlebens zu entsprechen, ohne Lernende zu überfordern. *Böhm, Ökumenische Didaktik,* bleibt hinter dem Titel zurück: Er fasst Diskussionen zusammen, analysiert bildungspolitische Stellungnahmen und Lehrpläne und versucht schließlich, allgemeindidaktische Anliegen ökumenischen Lernens und konfessionelle Kooperation im RU zu Handlungsperspektiven zusammenzuführen, die kaum Neues in den Blick bringen.

Eine Tagung zum 70. Geburtstag von Ulrich Becker ist in einem *Themenheft* zum ökumenischen Lernen dokumentiert. Ökumenisches Lernen ist globales Lernen, das sich auf den ganzen Erdkreis bezieht: Dies wird u.a. an Projekten im Norden Brasiliens und in Südafrika veranschaulicht. – Den Empfehlungen der EKD-Ausbildungsreferenten zum Ökumenischen Lernen in der Pfarrerausbildung *(Kirchenamt Hg.),* ist für zukünftige Studienordnungen breite Rezeption zu wünschen. Theologisches Lernen im ökumenischen Verbund bedeutet Beteiligung anderer Kirchen an der je eigenen theologischen Ausbildung. – *Bögershausen* (Diss. Tübingen) zeigt an der konfessionsverbindenden Ehe, dass ökumenische Kompetenz auch den Lernort Gemeinde angeht. Er entwirft Modelle ökumenischer Lernprozesse in der kirchlichen Erwachsenenbildung, die neben der Lernbereitschaft der Ehepaare auch die der Kirchen einfordern.

7 Kirchenraumpädagogik, ästhetisches Lernen und liturgische Bildung

Bähr, D., Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster – *Bitter, G.,* Alte Abbrüche und neue Überbrückungen. Zum »garstigen Graben« zwischen Liturgie und Katechese, in: ThPQ 149 (2001) 43–55 – *Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.* (Hg.), Kirchenpädagogik (2001) H. 1–2 – *Erzbistum Köln, Hauptabteilung Bildung und Medien, Abt. Erwachsenenbildung (Hg.),* Planungshilfe Kirchenpädagogik. Kirchen als Lernorte des Glaubens entdecken, Köln – *Goecke-Seischab, M.L. / Harz, F.,* Komm, wir entdecken eine Kirche, München – *Themenheft* »Kirchen-Raum und Gemeindeentwicklung«, in: BiLi 74 (2/2001).

Zur sog. *Kirchenpädagogik* ist für das Berichtsjahr auf eine neue, gleichnamige Zeitschrift hinzuweisen. Die ersten Hefte bieten Fachbeiträge, Praxisberichte und Verbandsinformationen. *Goecke-Seischab/ Harz* erschließen für Kindergärtner/innen und Grundschullehrer/innen Anliegen und Methoden der Kirchenpädagogik – in einer auch kirchlich Distanzierten verständlichen Weise. In regionalen Publikationsorganen sind Einführungen und Beispiele zur Erkundung sakraler Räume erschienen.[6] Hier sei die *Planungshilfe (Erzbistum Köln),* mit einer Fülle von

6 Vgl. Schönberger Hefte 31 (2001) mit Beiträgen von *C. Wilke, H.-G. Heimbrock, G. Schmitz, O. Lewerenz* und *H. Schäfer.* Auch *G. Adam,* Das neue Stichwort: Kir-

Praxisbeispielen, hervorgehoben. Katholischerseits ist außerdem auf *»Kirchen-Raum und Gemeindeentwicklung« (Themenheft)* hinzuweisen.
Bähr (Diss. Hannover) ist in der religionspädagogisch-ästhetischen Diskussion versiert. Der Ansatz ihrer Didaktik legt für den Offenbarungsbegriff dialektisch »die Anwesenheit des Abwesenden« zugrunde und gibt von hier aus der ästhetischen Wahrnehmung eine zentrale Position. Wahrnehmen ist eine aktive Tätigkeit, die Wahrnehmung konstituiert und zugleich auf den Wahrnehmenden einwirken lässt. Der Zugang zu Religion in Analogie zum postmodernen Umgang mit Kunst ist evident. Im »intermediären Raum« kann durch Inszenierungen erfahren werden, »dass man anders spielen kann, anders sprechen kann, anders erleben kann« (221).

Die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Religion taucht auch im Verhältnis von Liturgie und Katechese auf. *Bitter* nimmt zwei Sackgassen wahr: die katechetische Verzweckung der Liturgie und eine liturgieabstinente Katechese. Katechese und Liturgie können u.a. ästhetisch in neuer Aufmerksamkeit für Sinnlichkeit in der liturgischen und katechetischen Praxis vermittelt werden. Auch in der Liturgie zur Sprache gebrachte diakonische Initiativen können ästethisch-liturgisch »aufgehoben« werden.

8 Neue Medien, Musik, Film und Werbung

Birkel, S. / Schmid, E.M., Kirchlich-ökologische Bildung vernetzen! Zukunftsentwürfe für die kirchliche Umweltbildung auf der Grundlage einer Befragung katholischer Institutionen in Bayern, Münster – *Depta, K.,* »Rock for Jesus«. Biographisches Lexikon christlicher Interpreten der Rock- und Popszene, Limburg – *Eisele, M.* (Hg.), Internet-Guide Religi@n, Gütersloh – *Herrmann, J.,* Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh – *Kabus, W.* (Hg.), Popularmusik, Jugendkultur und Kirche, Frankfurt/M. – *Mertin, A. / Futterlieb, H.,* Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen – *Schuhbeck, S.,* Am Anfang war das Word. Religionsunterricht mit Internet und PC, Freiburg – *Vogel, W.,* Religionspädagogik kommunikativ-vernetzt. Möglichkeiten religionspädagogischer Arbeit im Internet, Münster – *Wehrli, R.,* Verteufelter Heavy Metal. Forderungen nach Musikzensur zwischen christlichem Fundamentalismus und staatlichem Jugendschutz, Münster.

Das Interesse an neuen Medien, an Rock- und Pop-Musik, Kinofilmen und Werbung spiegelt sich auch in den religionspädagogischen Veröffentlichungen. Der Religions- und Informatiklehrer *Vogel* legt eine empirische Untersuchung zu religiöser Kommunikation über thematisch einschlägige Chatrooms im Internet vor (Diss. Graz, 150f). Ergänzt durch weitere Kommunikationsforen »bietet das Internet völlig neue Formen des (religiösen) Lernens« (236). Sein vernetzter Gebrauch gibt

chenpädagogik, in: Amt und Gemeinde 52 (2001) 112–120; *C. Kürschner,* Kirchen zum Anfassen. Streifzug durch die Kirchenpädagogik – von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, in: Nachrichten der Ev.-Luth. Kirche in Bayern 56 (2001) 183–187.

Menschen, die im eigenen Umfeld niemanden kennen, mit dem sie z.B. über religiöse Belange sprechen können, Zugang zu »Bühnen«, auf denen sie sich mit anderen austauschen können. *Vogel* leitet an, religiöse Themenchats durchzuführen, und entwickelt als Beitrag zur Öffnung von Schule Modelle eines kommunikativ-vernetzten RUs.

Schuhbeck ist Beauftragter für den Computereinsatz im RU in Bayern. Sein Handbuch für den Umgang mit PC und Internet im RU enthält neben Basisinformationen didaktische Tipps, die auch in technisch bescheiden ausgestatteten Schulen realisierbar sind. – *Eisele* bietet ca. 800 kommentierte Internetadressen zu Religion und Kirche. – *Schmid/Birkel* machen auf kirchliche Initiativen zur Umweltbildung aufmerksam und stellen Wege vor, wie diese Arbeit vernetzt und strukturiert werden kann.

Leben und religiöse Einstellung von 40 christlichen Interpreten der Pop-, Metal-, Techno- und Hip-Hop-Szene stellt *Depta* vor und liefert Gesprächsimpulse für die Erarbeitung der Songs im Unterricht.

Wehrli will die Vorwürfe, Vorurteile und Ausgrenzungen gegen Heavy Metal als unbegründet erweisen. Die Präferenz junger ‚Satanisten' für Heavy Metal und Skandale, die oft mit der Neo-Nazi-Szene in Verbindung stehen, machen das »extreme Medium« für extreme Menschen nicht zu einem per se sozialethisch desorientierenden Medium, »da jene Fans, die in konstruktiver Weise damit umzugehen wissen, immer noch in der überwältigenden Mehrheit sind« (340).

Der Zusammenhang von Jugendkultur(en), Popularmusik, Gesellschaft und Kirche ist religionspädagogisch unter den Perspektiven von Kirchenmusik, Musikpädagogik, Pädagogik und Theologie zu reflektieren (*Kabus*). Popularmusik ist »›Identitätsrefugium‹ mit einem ›normkulturellen Abstand‹« und »für die Kirchen zu einer religiösen Konkurrenz« (130) geworden. Jugendkulturen installieren ihre »Pop-Eigenkirchen«. Begegnungsräume zwischen neuen und herkömmlichen Formen von Musik und Religion werden gefordert.
Ersetzen Kinofilme durch Verwendung religiöser Motive bei der Inszenierung von Leidenschaften und durch Lebensdeutung in den dargestellten großen Mythen die traditionellen Religionsgemeinschaften (*Herrmann,* Diss. Bochum)? Filmanalysen (zu Titanic, Pretty Woman, Der König der Löwen u.a.) bejahen die Frage, sofern die Filme existenzielle Grundfragen thematisieren. *Mertin/Futterlieb* präsentieren aus kulturhermeneutischer und sozialgeschichtlich-ideologiekritischer Perspektive anregende, theologische Reflexionen zu religiösen Motiven in der Werbung. Sie skizzieren Entwürfe für den Unterricht in Religion, Ethik, Deutsch und Gemeinschaftskunde.

9 Lernen mit der Bibel

Baltzer, D. (Red.), Lehren und Lernen mit dem Alten Testament. Unterrichtsentwürfe für Primarstufe und Sekundarstufe I, Münster – *Böttrich, C.,* Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Religionslehrer/innen,

Stuttgart – *Deutscher Katecheten-Verein,* Biblische Entdeckungen. Katechetisch-liturgisches Arbeitsbuch zum Lesejahr A, München – *Halbfas, H.,* Die Bibel – erschlossen und kommentiert, Düsseldorf – *Lachmann, R.* u.a. (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen – *Langenhorst, G.,* Gedichte zur Bibel. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München – *Stäudel, H.,* Kinder entdecken sich in der Bibel. Eine Methode, lebensnah zu erzählen, München.

Wer *Bibel* verstehen will, erhält von *Halbfas* komprimierte Basisinformationen zu biblischen Büchern und ausgewählten Texten, überzeugende Auslegungen, literarische und sachliche Zusatztexte und viele Abbildungen. So erspart z.B. die kompakte Sachanalyse zur Geschichte der Erzeltern (78f, 86–88), dass man sich Einzelinformationen aus verschiedenen Büchern suchen muss. Die von *Lachmann* u.a. aus exegetischer, systematischer und didaktischer Sicht bearbeiteten *Elementaren Bibeltexte* sind für didaktische Sachanalysen hilfreich. Die didaktische Konkretisierung selbst bleibt den Praktikern überlassen. Zu alttestamentlichen Texten gibt auch *Baltzer* Sachinformationen, ergänzendes Text- und Bildmaterial sowie didaktische Bausteine.

Böttrich erfüllt die Erwartungen nicht, die sein Titel weckt. Er gibt ohne didaktische Konkretion lediglich exegetische Sachanalysen zu ausgewählten Texten und Themen, wie sie in Einführungen in das NT im Lehramtsstudium Grundschule vorkommen. – *Langenhorst* kombiniert Elemente der Bibel- und Literaturdidaktik. Moderne Gedichte zu ausgewählten biblischen Personen und Themen sind mit kurzer Sachanalyse und knappen methodischen Anregungen versehen. – *Stäudel* gibt Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen Anleitung für kindgerechtes Erzählen. – Ein »Arbeitsbuch« zu biblischen Texten sollte neben verständlichen Sachanalysen motivierende Impulse, Hinweise zur Erschließung von Zugängen und zu sinnenhaften Erfahrungen sowie zum kreativen Umgang mit den Texten enthalten. Der *Deutsche Katecheten-Verein* stellt zu 12 entsprechend bearbeiteten Perikopen außerdem Entwürfe für liturgische Feiern bereit.

10 Lernort Gemeinde – Konfirmandenunterricht und Firmkatechese

Dressler, B. u.a. (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung – *Gohl, E.-W.* u.a. (Red.), Konfi 3, München – *Fermor, G.* u.a. (Hg.), Gemeindekulturpädagogik, Rheinbach – *Hofrichter, C.* u.a., Ich glaube. Jugendbuch zur Firmvorbereitung, 2 Bde., München – *Moser, M.* u.a., Mich firmen lassen, 2 Bde., München – *Reintgen, F. / Vellguth, K.,* Der Firmkurs, 2 Bde., Freiburg – *Tebartz-van Elst, F.-P.,* Gemeinden werden sich verändern. Mobilität als pastorale Herausforderung, Würzburg – *Scheibe, E.,* Christsein lässt sich lernen. Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Schülern und Konfirmanden, 2 Bde., Leipzig – *Scherlein, R.,* Älterwerden lernen. Pastoral in der dritten Lebensphase, Mainz – *Schwarz, R.* (Hg.), KU – weil wir verschieden sind. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen integrativen KU, Gütersloh – *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Erwachsenentaufe als pastorale Chance. Impulse zur Gestaltung des Katechumenats, Bonn.

An *Emeis* (s. 1 [Handbücher]) sei hier noch einmal erinnert. *Tebartz-van Elst* stellt Analysen und Orientierungen für die christliche Gemeinde in der mobilen Gesellschaft vor. Das *Sekretariat der DBK (Hg.)* stellt Überlegungen zur Begleitung Erwachsener auf dem Weg zur Taufe an, liefert Literaturhinweise und Kontaktadressen. *Scherlein* erläutert psychologische, soziologische und theologische Aspekte des Alterns und entwickelt für die dritte Lebensphase einen pastoralen Ansatz unter den Leitworten Bewältigung, Annehmen, Loslassen und lebenslanges Lernen. Das Profil einer »Gemeindekulturpädagogik« (*Fermor u.a.* [Hg.]) verschwimmt unter den verschiedenen Begriffsbestimmungen und Facetten der 23 Beiträge.
Dressler u.a. (Hg.) nehmen liturgische, pädagogische und methodische Aspekte des Konfirmandenunterrichts (KU) wahr. Neben einer fundamentaltheologischen Interpretation von Luthers Kleinem Katechismus werden Möglichkeiten liturgischer Bildung im KU erörtert. *Schwarz* bietet eine hervorragende Einführung in die integrative Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen. Auf einer mittleren Ebene werden Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Organisationsformen integrativen KUs reflektiert. Für den Unterricht werden je nach Behinderungsart erprobte Bausteine vorgestellt, die auch von KU-Teams ohne einschlägige Vorerfahrung umgesetzt werden können. *Scheibe*s Entwürfe sind aus der ostdeutschen Tradition der »Christenlehre« entwachsen. Sie enthalten hervorragende Visualisierungen. In der Konfirmandenarbeit mit Drittklässlern erarbeiten inzwischen auch in Württemberg nach dem alterprobten »Hoyaer Modell« kleine Elterngruppen die Themen Taufe, Abendmahl, Gemeinde und Kirchenjahr *(Gohl)*. Möglicherweise ist *Konfi 3* auch von der katholischen Praxis der Kommunionvorbereitung als Familienkatechese inspiriert.
Zur Vorbereitung auf die Firmung ist auf drei neue bzw. überarbeitete Modelle hinzuweisen. *Hofrichter* u.a. aktualisieren Materialien aus Rottenburg-Stuttgart. Die *Handreichung* für die Mitarbeiter/innen enthält in Anlehnung an das Glaubensbekenntnis 16 thematische Einheiten mit jeweils 5–6 Bausteinen, aus denen die Firmbegleiter auswählen können. Das *Jugendbuch* bietet zu jeder Einheit Bilder und anregende Texte für das Kleingruppengespräch. Konzeptionell ähnlich sind die in Freiburg *(Moser)* und in Mainz *(Reintgen/Vellguth)* entstandenen Bücher. Gar nicht oder in wenig überzeugender Weise geben diese Veröffentlichungen Anregungen für multikulturelle Firmgruppen mit einheimischen Jugendlichen und Migrantenjugendlichen.

11 Zu guter Letzt

Biehl, P. u.a. (Hg.), Gott und Geld (JRP 17), Neukirchen-Vluyn – *Boschki, R.*, Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: *Ders. / Frede-Wenger, B.* (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung, Münster, 346–371 – *Comenius-Institut* (Hg.), Religionspädagogische Jahresbiblio-

graphie, 15. Jg., Münster – *Fürst, W. / Neubauer, W.* (Hg.), Theologiestudierende im Berufswahlprozess. Erträge eines interdisziplinären Forschungsprojektes in Kooperation von Pastoralpsychologie und Berufspsychologie, Münster – *Kraemer, G.*, Religionspädagogik zwischen Aufklärung und Romantik, Frankfurt/M. – *Mendl, H. / Schiefer Ferrari, M.* (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth – *Menzel, D.*, Liberale Religionspädagogik und freier Protestantismus. Das Beispiel Hans Schlemmer (1885–1958), München – *Ochel, J.* (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher, Göttingen – *Ringel, N.*, »Was ich nicht alles können muss ...«. Religionspädagogische Handlungskompetenz von Religionslehrer/-innen an Grundschulen, Essen – *Roggenkamp-Kaufmann, A.*, Religionspädagogik als »Praktische Theologie«. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig – *Schmitz, S.*, Die Leidproblematik als religionspädagogische Herausforderung. Relevanz und Vermittelbarkeit von Grenzsituationen des Lebens für den Religionsunterricht, Münster – *Schreijäck, T.* (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg – *Simon, W.*, Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster.

Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Religionspädagogik »nach Auschwitz« erörtert *Schmitz* (Examensarbeit Münster) das Theodizeeproblem. Die Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Grenzsituationen überführt sie in die Skizze einer Unterrichtsreihe im RU der Oberstufe, die auf die Sensibilisierung für Leiderfahrungen ausgerichtet ist. *Boschki* diskutiert, inwiefern Auschwitz überhaupt zu elementarisieren und in Lehr-Lernprozessen zu erschließen ist. Markenzeichen religionspädagogischer Arbeit, die bewusst den Index »nach Auschwitz« trägt, sind: Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden »für das eigene Verhältnis zur konkreten Leidensgeschichte, Sensibilisierung für die historisch-politischen Abläufe der Ermordung der Juden, ... für einzelne Schicksale, ... für die Schuldfrage und die Verantwortungsverstrickung, ... für Leidenssituationen unserer Tage und ... Sensibilisierung für die Gottesfrage« (367).

Der Sammelband *Christwerden im Kulturwandel (Schreijäck Hg.)* befasst sich in 34 Einzelbeiträgen mit den religionspädagogischen Anforderungen durch Pluralisierung und Globalisierung. Der erste Untertitel *Analysen, Themen und Optionen* mag vielleicht passen, dem Zusatz *Ein Handbuch* wird das Buch nicht gerecht. – *Mendl/Schiefer Ferrari* (Hg.) haben als Festschrift für Fritz Weidmann Einzelarbeiten zur Historischen Religionspädagogik, zu Korrelations- und Symboldidaktik sowie Themenzentrierter Interaktion im RU und nicht zuletzt einen hochschuldidaktisch relevanten Beitrag über die Kompetenzen von Religionslehrern zusammengestellt.

Ringel unterscheidet fachliche, didaktische, psychologische und personale Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen. Aus dem notwendigen Zusammenspiel der Einzelkompetenzen ergeben sich Konsequenzen für die Hochschuldidaktik an theologischen Fakultäten und Instituten, weil entsprechende Kompetenzen bereits während der 1. Aus-

bildungsphase zu fördern sind. *Fürst/Neubauer* haben 1000 Theologiestudierende nach ihren Berufsvorstellungen und -zielen befragt. Die Fragen galten auch der praktischen Relevanz des Studiums, des religiösen Suchprozesses und der religiös-kirchlichen Einstellungen der Studierenden.

Simon hat eigene Aufsätze zur Geschichte der Religionspädagogik neu herausgegeben: über Mainzer Katechismusdrucke der Reformationszeit, zu J.B. Hirscher und zur Reformbewegung in der katholischen Religionspädagogik. Von *Ochel* (Hg.) liegen Arbeiten über Schleiermachers Bildungsverständnis vor. Weitere historische Arbeiten gelten Bernhard Overberg *(Kraemer*, Diss. Bonn*)* und Hans Schlemmer *(Menzel*, Diss. Augsburg*)*. *Roggenkamp-Kaufmann* (Habil. Göttingen) gelingt es, die Konstitution der Religionspädagogik als Wissenschaft in der Zusammenarbeit evangelischer preußischer Religionslehrer historisch zu rekonstruieren.

Das Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 17 (*Biehl* u.a. [Hg.]*)* ist dem Thema *Gott und Geld* gewidmet. Die Autoren befassen sich mit Armut und Reichtum, mit gerechter Weltwirtschaftsordnung, mit dem Ideal der Gütergemeinschaft und dem alltäglichen Umgang mit Geld zwischen ökonomischen Zwängen und ethischem Anspruch. Die erzieherischen Herausforderungen der geldbestimmten Gesellschaft, Konsequenzen für die religiöse Bildung sowie Möglichkeiten der Konsumerziehung im RU und im fächerübergreifenden Unterricht werden erörtert.

Wer zu guter Letzt religionspädagogische Literatur gezielt nach Schlagworten, Verfassern und Herausgebern sucht, der sei für 2000 und 2001 auf die Bände 15 und 16 der *Religionspädagogischen Jahresbibliographie (Comenius-Institut)* verwiesen – *dem* Repertorium religionspädagogischer Literaturrecherche im deutschsprachigen Raum schlechthin.

Dr. *Monika Scheidler* ist Professorin für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dresden.

6.2

Christoph Bizer

Religionspädagogische Literatur 2002

Themen – Engagements – Konstruktionen

1 Religionspädagogik und ihre Literatur

2002: Das war das Jahr, das auf den 11.September folgte. Der Terroranschlag in New York hat religiöse Grundlagen berührt. Die Vertreibung der Taliban in Afghanistan und die Vorbereitung eines zweiten Irak-Krieges durch die USA waren bestimmend.
2002: in Deutschland das Jahr nach PISA: Deutsche Schüler international unter ferner liefen! Das Echo der Medien hallt nach.
2002: Der Euro wurde eingeführt, die Konjunktur lahmte. In einer Erfurter Schule lief ein Schüler Amok. Für die Bundestagswahlen wurden die Elbe und der drohende Krieg im Irak entscheidend.

Wissenschaft reagiert zögernd auf Aktualität; ihre Strategien sind längerfristig. Religionspädagogik ist aber auf Handlungsfelder bezogen. »Religion« wird gelernt: in Elternhaus, Schule, Hochschule und Kirche, in Lebensvollzügen, im Werbefernsehen, an Popsongs, beim Einkauf auf Vertrauen hin und an persönlichen Ritualen, auch beim Nachdenken. Das Klima der Lernorte bestimmt mit, was an Religion sichtbar wird und wie sich Religion lehrt.
Religionspädagogik ist mehr als ihre Literatur. Aber diese gibt Anhalt, Beispiel und Schulung zur Erfassung der Praxis und Perspektiven für sie. Gedrucktes realisiert Religionspädagogik je auf eigene Weise und baut sie in Zitat, Verweis, und Anspielung kommunikativ auf – sie aufnehmend und weiterführend.
Die Form von »Aktualität« ist »Thema«. Veränderungen werden als Problemstellungen artikuliert und brauchen Orientierung. Bevor ein Thema Thema wird, ist es geahnt; plötzlich ist es da und fokussiert Interessen. Viele Themen bleiben Versuchballons. Sobald sich ein Thema abzeichnet, haben es viele schon immer gewusst, sie »besetzen« es und setzen es durch. Sammelbände erscheinen: *tout le monde* ist dabei!

Mein Bericht breitet die Literatur 2002 wie einen Teppich aus. Er vermeidet eilige Systematisierung: *Stromateis* sozusagen. Mein Blick ist theologisch, evangelisch. Manches fehlt. Außer Betracht bleibt die Unterrichtsliteratur. Auch Zeitschriften sind ausgewählt; ohne Periodika für bestimmte Schulstufen.

2 Erster Durchgang: Zeitschriften

das baugerüst. Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evang. Jugendarbeit, 54. Jg., Nürnberg, H. 1–4 – *Glauben und Lernen.* Zeitschrift für theologische Urteilsbildung (GlLern)[1], 17. Jg., Göttingen, H. 1–2 – *Katechetische Blätter*, Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit (KatBl) 127. Jg., München, H. 1–6 – *Loccumer Pelikan.* Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, (LoPe) o.Jg. (11), Loccum, H. 1–4 – *Religionspädagogische Beiträge.* Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (RPädB) o.O. H. 48. 49 – *Religionsunterricht an höheren Schulen.* Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Relionslehrer und Religionslehrerinnen an Gymnasien e.V. (rhs) 45. Jg., Düsseldorf, H. 1–6 – *ru.* Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht, Jg. 32, Stuttgart/München, H. 1–4 – *Theo-Web-Wissenschaft.* Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik, www.theo-web.de, 1. Jg. H. 1–2 – *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie.* Der Evangelische Erzieher (ZPT) Jg. 54, Frankfurt a.M., H. 1–4 – *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* (RLK), Jg. 30, Zürich/Köln, H. 1–4.

1. Die jüngste Zeitschrift ist *www.theo.web.de.* Ein Kreis von DozentInnen dokumentiert seine Tagungen zur »Theorie der Religionspädagogik« frisch experimentierend. »Religiosität als religionspädagogischer Schlüsselbegriff«. Strukturiert »Religiosität« Religion, Erfahrung und Bildung neu?

H.-F. Angel fragt, welchen Vorteil der Hominide vor anderen Primaten hatte, als er sich auf »Gott« einließ. »Religiosität« ermöglicht als »biologische Grundausstattung« eine »nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe«.

RPädB verdanken sich Katholischen Katechetik-DozentInnen.. Nr. 48 steuern Autoren bei, womit sie sich gerade beschäftigen: Dekonstruktivismus, Interreligiöses Lernen, Kinderarmut. Der Charme der *vor*thematischen Zeitschrift!

Nr. 49 gibt dem Thema kaum die Hälfte des Umfangs: »Bibeldidaktik« will nicht recht zünden: »Die Passionsgeschichte nach Markus ...« (*J. Theis*) oder »Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen?« (*Th. Meurer*). »Unmittelbarkeit« als Kategorie?

rhs, für katholische ReligionslehrerInnen an Gymnasien, stellt einen »performativen Religionsunterricht« vor, der sich auf Prozesse einlässt, die Religion zu Gestalt bringen und sie im Aufbau ihrer Formen lehren (H. 1).

Zwei Beiträge: »Mehr als Reden über Religion« *(H. Schmid)* und »... Sprache (sc. eines Psalms an einer Performance) lernen« (*I. Schoberth). R. Englert* bringt den Ansatz u.a. mit *H.-G. Heimbrock* und mir zusammen (34). Ich fühle mich geehrt.

2. *GlLern* und *RLK*: zwei entgegengesetzte Positionen? GlLern macht es Didaktikern schwer. Zu »Trinität« (H. 1) führen Systematik, Exegese

1 Sigla nach Lexikon der Religionspädagogik, 2289 ff.

usw. das Wort, am Schluss die Didaktik – zur »Anwendung? *G. Büttner* elementarisiert: Der mittelalterliche »Gnadenstuhl« mache Trinität anschaulich, er zeige Gott mit Gesicht. Aber ist das elementar? *H. Rupp* setzt sich mit einer augustinischen Narratio der biblischen Gesamtgeschichte über alle Vorgaben hinweg.

Die Themen von *RLK*: »Feste-Feier-Rhythmen« (H. 1. 3), »Auge um Auge ...« (H. 2), »Geld und Geiz« (H. 4). Das Schema der Bearbeitung liegt fest: Zum Thema – Natur – Mensch – Mitwelt – Bibel (– Interreligiöser Dialog). »Orthodox« (sozusagen) ist die Pädagogik: Unterricht als Abfolge von didaktischen Impulsen zu vorgezeichneten Unterrichtsschritten.

3. Die Zeitschriften der kirchlichen Institute führen das Fachgespräch mit der Religionslehrerschaft. *LoPe* (Auflage 12 000) informiert und diskutiert. Die Rubrik »Grundsätzlich« eröffnet die Hefte. Eine angehende Lehrerin, M. *Lux* (muss es heißen), entwickelt am Ende des Studiums ihre Konzeption von Religionsunterricht (H. 1).

Zur Gewaltfrage zieht *B. Dressler* (H. 2) die theologische Linie: Das Evangelium ist kein Verhaltensprogramm; in ihm begegnen wir »Verheißungen«, die sich an der Wirklichkeit »reiben«. Da wir »Sünder und Gerechtfertigte zugleich« sind, ist »das Nachdenken ... über Verhaltensanforderungen« zwingend. – An PISA (H. 3) zeichne sich ein »protestantischer Bildungsbegriff« ab, reformatorische Theologie, fokussiert auf »Bildung« von Kritikfähigkeit, Selbstbeschränkung und Freiheit (*K. Gäfgen-Track*).

»das baugerüst« begleitet ev Jugendarbeit. Angesprochen sind intellektuell wendige Leser mit Sinn für Lebenswelt, mit Deutungskompetenz und Biss: »Werbung ... entfaltet die Spiritualität des Konsums« (12). Die Themen: »Mobilität« (H. 1), »Perfektes Leben – perfektes Sterben« (H. 2), »Konsum und Gerechtigkeit« (H. 4). Schulischer Religionspädagogik ist Jugendarbeit fern. Aber diese fragt: »Schule wohin?« (H. 3).

PISA ist Thema, »Schulentwicklung« die Konkretion. Schule ist Ort des Lebens und damit auch der ev. Schülerarbeit. Schulseelsorge im Schülercafé, Unterricht und schulbezogene Jugendarbeit bilden *einen* Arbeitsbereich. Die Ev. Gesamtschule Gelsenkirchen, die Laborschule Bielefeld und die Bischöfliche Montessori-Gesamtschule Krefeld dienen zur Orientierung, also »Reformpädagogik«. Sie antwortet auf gemachte öffentliche Meinung zu PISA: »Pisa-Perspektiven jenseits der kognitiven Bildungsdefizite« *(H. Keupp)*.

4. *ru* führt problemorientiertes Erbe fort: »Pausenbrot und Mahlfeier« gibt symboldidaktischen Erwägungen Raum; Abendmahl ist unter bildender Kunst verortet (H. 1).

Produktiv wahrnehmend schalten sich Schüler in Prozesse ein, die traditionelle Religion »vor Ort« in Ausdrucksformen »gelebter Religion« verwandeln (H. 2 *H.-G. Heimbrock*). Religion ist kulturell erfasst; der Wahrnehmende ist gefragt, als was ihm Welt« erscheint (48).

5. *ZPT* ist auf evangelischer, *KatBl* auf katholischer Seite führend. ZPT: »Bildung und Diakonie« (H. 1). Nach Wichern, Rettungsanstalten und so, nach Beiträgen aus diakonischer Arbeit die entscheidende These: »Diakonisches Lernen verändert die Schule« (*U. Mletzko*). So hätte das Heft anfangen können!

H. 2 umkreist »Pluralität«: »Konsequent irreführend« (*E. Liebau*) zum Programm eines Religionsunterrichts »in der konsequent pluralistischen Schule« (*M. Mühling-Schlapkohl*). Unter dem Thema »Engel« (H. 3) *R. Lux* zur hermeneutischen Kehre, in der der Text am Exegeten zu arbeiten beginnt: dazu »bedarf es mitunter ... eines hilfreichen Engleins, das unserem ... Verstehen auf die Beine hilft«.

»Im Brennpunkt« *D. Zilleßen* zum 11. Sept.: Religiöse Auseinandersetzung stellt sich »einem Unbeherrschbaren«. Die symbolische Ordnung hat eine »Wunde«, den Tod. »Er zersetzt jede Bedeutung, die die Lebenden ihm zuweisen.« Statt Instrumentalisierung ist »Totenwache« in Sprachlosigkeit geboten (232). Religionsfreiheit ist Fremdenrecht für den fremden Gott. In jedem Gottesbild verhindert »eine kleine Ironie«, »sich an die eigenen Bilder des Höchsten zu verlieren« (234).
KatBl denken (H. 1) am Turmbau zu Babel über PISA nach: *W. Albrecht* will religiöse Kompetenz durch problemlösendes »Anwenden« von Religion entwickeln und baut vielleicht seinerseits an einem babylonischen Turm (H. 4). »Gedichte« sind thematisch (H. 2), »Glück«, »Tod« (H. 3). Ein Highlight ist »Gehirn und Geist« (H. 5):

K. Vogeley gliedert Selbstbewusstsein (als Selbstkonstrukt) in Teilfunktionen auf, die durch Erfahrungen gewonnen sind: Meinigkeit und Urheberschaft, Perspektivität und »transpersonale Einheit«. Letztere macht Meinungen durch »präexistente autobiografische Inhalte« zu einem »kohärenten Ganzen«; die Person kann sich so als die Zeit ihrer Lebensgeschichte überdauernd empfinden (330). »Ein wesentliches Element der neuralen Korrelate menschlichen Selbstbewusstseins« ist »die Zentrierung um die eigene Körperachse«, ein »Basis-Mechanismus, mit dem das Gehirn Zustände erzeugt, die uns auf der Erlebnisebene als seelische Zustände erscheinen« (332).
KatBl pflegen Nebenthemen und Diskussion. *G. Büttner* thematisiert »Kindertheologie« (286ff), *B. Grom* beklagt »das Pathos der Subjektorientierung«. Auch die Elementarisierung setze sich über die Psychologie religiösen Lernens hinweg (293ff).

3 Sieben Markierungen

Becker, G. u.a. (Hg.), Körper (Schüler 2002), Seelze – *Josuttis, M.*, Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden, Gütersloh – *Morgenroth, M.*, Weihnachts-Christentum. Moderner Religiosität auf der Spur, Gütersloh – *Nash, Robert J.*, Spirituality, Ethics, Religion, and Teaching. A Professor's Journey (Studies in Education & Spiritualtity 5), New York etc. 2002 – *Reinitzer, H.*, Erschaffung, Fall und Wiederbringung des Lichts. Zum Bildprogramm des St.-Petri-Altars in der Hamburger Kunsthalle, Göttingen – *Taylor, Ch.*, Die Formen des Religiösen in der Gegenwart (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1568) Frankfurt a.M. – *Thilo, H.J.*, Die andere Wahrheit: von der Macht des geistlichen Dialoges (Forum Theologie und Psychologie 6), Münster/Hamburg/London.

Die Titel stehen für Bezugswissenschaften der Religionspädagogik.
1. *Gerold Becker* u.a. werfen 42 Schlaglichter auf die Körperauffassung Jugendlicher, mit hervorragender Fotografie.

Die Rubriken sind »Körper-Betrachtungen«; »Kinderkörper-Jugendkörper«; »Erfahrungskörper« und »Verschulte Körper«. Einzelne Titel: »Symbolträchtige Automatismen. Das praktische Wissen des Leibes« *(K. Meyer-Drawe)*; »Verhüllen und Entblößen. Nacktsein zwischen Scham und Schau« *(O. König)*; »Vom Drahtgestell zum Kultobjekt. Imagegewinn für Zahnspange und Brille« *(I. Kruse)*; »Chillen, Abhängen. Nichts-Tun als Tätigkeit«.

2. Transzendenz erscheint bei *Nash* unter zwei Perspektiven: in Religion öffentlich, institutionell, nach außen gewandt; in Spiritualität innerlich, persönlich: »Religion is what we do with others, spirituality is what we do within our selves«. »Religion is head, spirituality is heart« (166), beides gehört zusammen. Die Unterscheidung wird pädagogisch, ja akademisch in einer »spirituality of teaching« relevant. Viele Studenten haben Religion von sich abgespalten und damit auch ihre Spiritualität vertan.

Nash bietet Hochschulkurse für die gemeinsame Reise nach innen an, um auf das »Wunder des Existierens« eine je persönliche Antwort zu finden. Er entwickelt einen offenen »religio-spiritual talk« (169), nicht um zu einer bestimmten Religion zu führen, sondern um den Dualismus von Religion und Spiritualität aufzulösen und verschüttete Möglichkeiten freizulegen. Hauptsächliches Mittel ist die individuelle autobiografische Erzählung; Nash selbst legt seine religiöse Biografie dar. Der Individualität, ja Intimität der Spiritualiät entsprechen seine »Letters of the Spirit« (179), Briefe, die er jedem einzelnen Kursteilnehmer in Abständen persönlich schreibt, ein Verfahren, das sich auch für jedes religionspädagogische Seminar empfiehlt.

3. »Weihnachts-Christentum« ist christliche Religion soziologisch. Das Christliche gerinnt *Morgenroth* zu »Strukturen«. Christliche Religion ist durch den »Abschied vom Kreuz« (130ff) tiefgreifend verändert; nach Karfreitag/Ostern ist Weihnachten sinngebend geworden. »Wer nach dem Tod fragt«, wird »vor allem ans Leben verwiesen«, in das der Gott in der heiligen Geburt jahreszyklisch eintritt (vgl. 141f).
4. *Reinitzer* steht für Kunstgeschichte; er lässt den gestalteten Raum vor einem Altar wahrzunehmen, vor dem sich Religion abspielt. Meister Bertram hat das Ruhen des Schöpfers am siebten Tag mit einer Rast der heiligen Familie auf der Flucht nach Ägypten parallelisiert (31).
5. *Taylor* rekonstruiert »religiöse Erfahrung« bei W. James, der Religion als individuelle Innerlichkeit im »Stromkreis« von Gefühl und Verhalten verortet (14) und wie Harnack (23) das gegenläufige (sakramentale 28) Modell von Religion ausgeblendet hat, »das Phänomen eines kollektiven religiösen Lebens, das ... in gewisser Hinsicht die religiöse Beziehung ausmacht oder *ist*«. Mit ihm sind Theologie (als Artikulation des Inhalts vgl. 29) und Spiritualität (vgl. 98ff) neu gefragt. Die These: Religion geht nicht in religiöser Erfahrung auf.

6. *Josuttis* lehrt Spiritualität an der »Handlungslogik spiritueller Methoden«, die Bestandteil religiöser Praxis sind. Sie beruhen auf göttlichem Einfluss und zielen auf Beeinflussung durch Gott (15). Im sufitischen Dhikr gibt sich der Mensch konzentriert dem Zusammenspiel von heiligen Formeln, äußerem wie innerem Klang, in leiblicher Bewegung hin. Die Anweisung (nach Özelsel): »Erst tust du so, als machtest du Dhikr, dann machst du Dhikr, schließlich macht der Dhikr dich« (14).

Die »Leibesübungen der Spiritualität« sind nicht Ausdruck von Frömmigkeit, sondern Weg zu ihr. Sie werden theologisch reflektiert, um sie vor »gesetzlicher Verfälschung, emotionaler Aufladung und profaner Entleerung zu bewahren« (18). Theologische Methoden ebnen religiöse Praxis nicht ein, sondern entsprechen ihr.
Prüfstein ist die Unterscheidung Luthers von Gesetz und Evangelium: Der Durchgang durch den Zorn Gottes zum Trost des Gewissens und unter der »Einwirkung Gottes« weiter zu den Werken der Tötung des alten Menschen und der Liebe (und zur Handhabung des Gesetzes gegenüber den Rohen) stellt sich als »methodisches Modell« (34) dar, das »den Weg der Christuskonformität« durch Tod zur Auferstehung führt (36). Unter der Souveränität Gottes kann »der Mensch … nie von sich aus anfangen … und muss immer neu anfangen« (37). –

7. *H.-J. Thilo* stimmt mit »Wahrheit« einen besonderen Ton an; Weisheit des Alters klingt mit. »Die andere Wahrheit«, die der Religion, liegt in der Begegnung der Betenden aus allen Religionen, die in ihren Tageszeitengebeten und Heiligen Prozessionen in Entsprechung zum kosmischen Rhythmus in Verschiedenheit miteinander unterwegs sind: Ökumene.

4 Zweiter Durchgang: Handbücher, Jahrbücher.

Andersohn, S., Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung (Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 6), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern etc. (*außerhalb der Gattung) – Bitter, G. / Englert, R. / Miller, G. / Nipkow, K.E.* (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (NHRPG), München. – *Bizer, Chr. / Degen, R. / Englert, R.* u.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 18, Neukirchen-Vluyn – *Bolle, R. / Knauth, T. / Weiße, W.* (Hg., Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jh. Ein Quellen- und Arbeitsbuch (Jugend – Religion – Unterricht, Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik 8), Münster u.a. – *Bucher, A.A. / Büttner, G. / Freudenberger-Lötz, P. / Schreiner, M.* (Hg.), »Mittendrin ist Gott« Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch der Kindertheologie 1, Stuttgart – *Möller, R / Tschirch, R.* (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, Stuttgart – *Pithan, A. / Adam, G. / Kollmann, R.* (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh – *Zentrum für Medien Kunst Kultur* … der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, *Kunstdienst der Evangelischen Kirche Berlin* (Hg.), Kirchenräume – Kunsträume. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Praxisanleitungen für den Umgang mit zeitgenössischer Kunst in Kirchen. Ein Handbuch (Ästhetik – Theologie – Liturgik 17), Münster/Hamburg/London.

Handbücher spiegeln 2002 ein konsolidiertes Fach, das sie enzyklopädisch ausbauen. Sie beziehen sich (bis auf NHRG) auf ausdifferenzierte Teilgebiete.

1. *NHRG* bietet zu *Basics* didaktisch orientierte Artikel, die gegen die Knappheit von Lexikonartikeln Authentizität der Verfasser setzen. *G. Baudler* lässt das Modell der »Korrelation von Glaube und Leben« nochmal durchdenken; *K.E. Nipkow* zeichnet eine Skizze des Tübinger Elementarisierungsprogramms; *R. Englert* lehrt, »Ziele religionspädagogischen Handelns« zu problematisieren.

Zur Bikonfessionalität: Autoren beider Konfessionen auf dem christlichen Familienphoto. Konfessionelle Verschiedenheiten machen die *eine* »Religionspädagogik« stark. Aber nur »Kirche ...« (II.3.9) bearbeiten ein evangelischer *und* ein katholischer Autor. Die Neuheit von NHRG ist insofern ein Anfang.

2. *Bolle* u.a. führen – anachronistisch – nur evangelische Autoren. Die Quellen sind z.T. lieblos geschnitten. In den Einleitungen stören Unschärfen: »Hermeneutik« wird fast mit Historischer Bibelkritik gleichgesetzt (166ff); Ev. Unterweisung ist älter als Bekennende Kirche (vgl. 129), G. Bohne ist von ihr abgesetzt; die Fixierung von 1968 auf H. Kittel ist bestimmend. Sichtlich hat kein Historiker mitgearbeitet.

3. *Möller/Tschirch* ist faktisch ein Handbuch der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen: Religion wird in Gesellschaft und Biografie aufgespürt, Christliches an der (z.B. erzählenden) Gestaltung von Bibel tradiert. Kirche auf ihrem Kirchesein konstruktiv zu behaften, ist kein Thema.

4.1 Die Religionspädagogik für Behinderte (*Pithan* u.a.) ist eine Hohe Schule der Organisation und Didaktik. »Theologische Positionen« (98–200) bringen auf den Punkt: Biblische Erinnerungen (*J. Ebach*); Die Vernunft und die Unvernunft des Leidens (*F. Steffensky*); Theodizee und Integration (*R. Kollmann*).

Zum Verlorenen Sohn (*A. Schultheiß* 131): »Es ist der winzige Moment der Einheit, der Augenblick der Begegnung mit sich selbst im anderen Menschen ... Dieser Augenblick – ... vermittelt ... in der Regel durch die Augen – muss ergriffen werden, denn er hält einer Erörterung keine Sekunde stand.«

4.2 *Anderssohn* legt weitgespannte Forschung zur Arbeit mit geistig Behinderten vor, zu ihrer Geschichte, ihren anthropologischen Grundlagen und zu einer empirischen Erhebung. Nur in Elementarizität ist Religion Hilfe.

Mit »Gebets*konzepten*« ist es nicht getan. Das gesprochene Vaterunser ist »illokutionärer Sprechakt« (Austin), der Beten vollzieht. Formelhaftes Beten ist nicht defizitär, sondern wesensgemäß. Die leiblich-personale »präsentative« Symbolhandlung führt zum Kern von Religion und Religiosität (469ff).

5. In kirchlichen »Kunst-Instituten« (*Richter/Hoffmann*) schwingt Religionspädagogisches fast immer mit. Durch die Ausschließungsformeln

von Chalkedon ist Christus nach *Chr. Radeke* (98–106) »*per definitionem* kein Gegenstand«. Als sein Leib hat die christliche Gemeinde »keine definierbare Identität«. Ihr Gottesdienst hat »*weiche* räumliche und zeitliche Begrenzungen« und ermöglicht »verschiedene … Grade der Teilnahme« (99). Ein Spitzensatz: »*Neu* ist die christliche Botschaft nicht in dem Maß, in dem sie jeweils neu ausgesagt wird, sondern … nach dem Maß ihrer Kenntnisnahme. Je länger man sich damit beschäftigt, um so mehr fällt einem dazu ein« (102).
6. Jahrbüchern fehlt die Solennität von Handbüchern. Sie bündeln Diskussionen und eröffnen mittelfristige Perspektiven. Religionsdidaktik (*Bizer* u.a., *JRP 18*) ist so angelegt, dass es als Lehrbuch dienen kann. Überblicke über Allgemeine Didaktik (*H. Gudjons*) und neuere Religionsdidaktik (*N. Mette / F. Schweitzer*) eröffnen; nach Durchgang durch didaktische Brennpunkte fasst *R. Englert* gegenwärtige Tendenzen zusammen. Sperrig sind eine Arbeit zur Bibel, eine zur Freiheit religiöser Didaktik.
Kindertheologie ist von Kindern hervorgebrachte Theologie (7). Der Eröffnungsartikel (*Bucher*) differenziert zu Recht Theologie und akademische Theologie.

Aber nicht »jede gläubige religiöse Rede« ist (so Wiedenhofer) »theologische Rede«. Die mit zitierte Einschränkung macht stutzig: »sofern der glaubende Mensch ein denkender Mensch ist«. Die antike Bedeutung von *theologia* (= Anrede des Namens »Gott«) macht dagegen »Kindertheologie« in elementarer Beweglichkeit als Lobpreis sichtbar, der denkendes Erwägen einbezieht und – evangelisch – Schriftauslegung ist.

5 Dritter Durchgang: Festschriften und Zeitgeschichtliches

Berzel, S., Pädagogik und Theologie. Perspektiven nach den Ansätzen Paulo Freires (Pädagogische Reihe 7), Oldenburg – *Boschki, R. / Scheidler, M.*, Wahrheit ist biographisch. Mit Gabriele Miller im Gespräch, Ostfildern. – *Gräb, W. / Weyel, B.* (Hg.), Praktische Theologie und protestantische Kultur. Peter C. Bloth zum 70. Geburtstag (Praktische Theologie und Kultur 9), Gütersloh – *Marsal, Eva* (Hg.), Ethik- und Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule. Festschrift für Claus Günzler (Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie, Bd.1), Frankfurt a.M. / Berlin / Brüssel u.a. – *Mittelbach, M.*, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich – *Rupp, H. / Scheilke, Chr. Th. / Schmidt, H.* (Hg.), Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus. Eckhart Marggraf zum 60. Geburtstag, Stuttgart – *Seiverth, A. / Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (Hg.), Re-Visionen ev. Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert, Bielefeld – *Simon, Werner* (Hg.), meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität. Günther Stachel zum 80.Geburtstag (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 4), Münster/Hamburg/London – *Thierfelder, C. / Eibach, D.H.* (Hg.), Resonanzen. Schwingungsräume Praktischer Theologie, Gerhard Marcel Martin zum 60. Geburtstag, Stuttgart.

Festschriften führen die Arbeit der Geehrten selbständig weiter. Sie sind in seriöser Heiterkeit Wissenschaftsgeschichte wider Willen.

1. »*Resonanzen*« feiern *G.M. Martin. Chr. Riemer* hat vom Geehrten und sich paarweise 12 Fotos zusammengestellt. Angesteckt von ihrem Lachen bilden die Betrachtenden mit den beiden *einen* Resonanzraum (212f).
2. »*Protestantismus*« klingt in Baden pragmatisch. Die Stärke des Bandes liegt im regionalen Bezug. Die BeiträgerInnen müssen Münchmeier oder Dressler heißen, wenn sie nicht aus Karlsruhe, Heidelberg oder Tübingen kommen. »Unser Bildungssystem ist ... nicht zukunftsfähig« ruft ein »Heidelberger Memorandum« an einen Runden Tisch. Ein feines Geleitwort (*M. Trensky*) feiert *E. Marggraf.*
3. *P.C. Bloth* lässt sich unter dem Thema *»Protestantische Kultur«* ehren. Sie ist als Ausdruck des autonomen Subjekts vorfindlich, wird aber auch erst durch »Kulturhermeneutik« sichtbar. So steht Kulturprotestantismus unter mancherlei »... würde« (*Gräb,* 47f). Der Begriff kommt im Festvortrag von *H. Böhme* (Religion und Moderne, 17ff) nicht vor: Die religiösen Kräfte der Moderne, die durch die Systemebenen »flottieren, switchen und shiften, zucken und wuchern«, entziehen sich den Diskursordnungen. Es ist nicht ausgemacht, ob sich in ihnen die Moderne noch kontrapunktisch fortsetzt oder umgekehrt die Kultformen sich der Moderne bedienen, um sich durchzusetzen (22).

M. Kumlehn (423ff) und *M. Lobe* (438ff) beziehen sich auf kirchliche Jugendarbeit (Van der Ven, 408ff). Kumlehn zielt auf Kritikfähigkeit an der »Sakralisierung vorletzter Dinge« und setzt auf religiöses Gestalten. Für Lobe sind die »kognitiv-diskursive Selbstexplikation« der Kirche und die sinnlich-ästhetische Ausdruckskultur der Jugend unvermittelbar. Kirchlicher Unterricht ist jetzt »Beziehungsarbeit«.

4. Für *G. Stachel* (*Simon*) erinnert sich *K. Wegenast* an fromme Gebetsgemeinschaft in seiner Jugend. Jetzt ist »Spiritualität und religiöse Orientierung in der Schule zu berücksichtigen« (303). – Die Spiritualität, die *Hj. Becker* im liturgischen Gebrauch biblischer Texte entwickelt, interessiert Gestaltpädagogen (131ff).

F.G. Friemel über den Teufel, das Böse: Es ist als Wahn oder Gewalt nicht erklärt. Der »Kampf gegen die Welt des Bösen« ist von Jesus, die »Absage an den Teufel« von der Taufe nicht ablösbar. Vorstellbar ist die Wirklichkeit des Bösen »als ein Wesen *dazwischen,* ... in den Beziehungen, atmosphärisch« (240). Der Teufel ist antlitzlos, »Un-Person ... im Zerfall« und umso gefährlicher. Ihm ist zu widerstehen, »gelassen«, denn er ist schon besiegt (Lk 10,18).

5. MitarbeiterInnen der *Ev. Erwachsenenbildung* stellen ihre Arbeit lebensnah dar. Der Titel »Am Menschen orientiert« ist Selbstzitat von *Seiverth*: »am Subjekt, am Menschen orientiert ...« (137). Das Programm reduziert den Menschen unter dem Aspekt Bildung auf das sich selbst reflektierende Subjekt. Die Vorgaben der christlichen Religion, die der Reflexion Inhalt geben und Bildung zur evangelischen machen, finden auf theoretischer Seite keine Sprache.

6. »Hodegetische Forschung« (*Marsal*) ehrt *C. Günzler*. »Ethik« und »Theologie« sind gleichberechtigt aufeinander bezogen. *Nipkow* (29ff) beschreibt dieses Verhältnis im Blick auf die propagierte »Fächergruppe«; *H.-J. Werner* (21ff) zeigt an Platon, wie »Wissen« (Logos) und »Meinen« (göttliche Schickung) einander bedingen. Das Fach Religion hält die »Frage nach Gott präsent« (28).
7. *Boschki/Scheidler* erwähnen von *G. Miller* einen runden Geburtstag; und bieten eine Bibliographie: eine Festschrift. Miller antwortet vor laufendem Tonband auf Fragen zu ihrer Biografie. »Martin Buber lernt zwei Mädchen kennen«, eines ist die Studentin Miller (80f). Zuweilen ist die Atmosphäre wichtiger als das Gesagte.
8. Zur Zeitgeschichte: *Mittelbach* hat den Weg von *H. Halbfas*, auch die Frühzeit 1960–68, nachgezeichnet. Die Symboldidaktik als konsequente Erweiterung der Hermeneutik des Verstehens? Eine bruchloser Übergang von der Hermeneutik zum archetypischen Symbol ist schwer vorstellbar. – *Berzel* erinnert an *Freire*. Wegen des Mangels an Systematik sei Freire »vielleicht« Vorläufer eines Größeren (54). Gegenthese: Erst Eklektizismus macht Pädagogen stark.

6 Vierter Durchgang: Sammelbände

Ebach, J. / Gutmann, H.-M. / Frettlöh, M.L. / Weinrich, M., Gretchenfrage. Von Gott reden – aber wie? II (Jabboq 3), Gütersloh – *Gottwald, E / Rickers, F.* (Hg.), www.geld-himmeloderhölle.de. Die Macht des Geldes und die Religionen. Anstöße zum interreligiösen Lernprozess im Zuge der Globalisierung, Neukirchen-Vluyn – *Hauschildt, E. / Schwab, U.* (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert, Stuttgart. – *Mendl, H.* (Hg), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth – *Michalke-Leicht, W. / Stäbler, W.* u.a. (Hg.), Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001), (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 19), Münster/Hamburg/London – *Scheidler, M. / Hilberath, B.J. / Wildt, J.* (Hg.), Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones Disputatae 197), Freiburg/Basel/Wien – *Szagun, A-K.* (Hg.), Jugendkultur – Medienkultur. Exemplarische Begegnungsfelder von Christentum und Kultur (Rostocker Theologische Studien 8), Münster/Hamburg/London – *Wermke, M.* (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen – *Wunderlich, R. / Feininger, B.* (Hg.), Übergänge in das Studium der Theologie/Religionspädagogik (Übergänge, Bd. 2), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern u.a. – *Zilleßen, D.* (Hg.), Markt. Religion und Moral des Marktes (Profane Religionspädagogik 3), Münster/Hamburg/London.

Sammelbände greifen flexibel neueThemen auf. Herausgeber führen ad hoc Autoren zusammen. Weitere Sammelbände unter den Rubriken.

1.1 Hochschuldidaktik: Berichte zu Seminaren (*Scheidler* u.a., 164ff.177ff) machen die Lehre diskutierbar. Scheidler unterscheidet eine »primär auf die kognitive Lerndimension ausgerichtete« »Theologiedidaktik« von einer »Glaubensdidaktik«, die (nach G. Bitter) »Lehr- und

Lernmöglichkeiten des Glaubens« bearbeitet (193f). Wird so die akademische Theologie vor didaktischem Denken geschützt?

1.2 *Wunderlich/Feininger* siedeln Religionspädagogik »im Vorhof des Glaubens« an (203ff). Spiritualität von ReligionslehrerInnen (*K. Boehme* 305ff) kommt immerhin vor.

1.3 Im Lehramtsstudium in Passau stellen Fakultätstheologen ihre Disziplinen vor (*Mendl,* 86ff) und führen in »elementare Theologie« ein (142ff), nachdem sie die Aussagen des Apostolikum auf ihre Fächer verteilt haben. Wird so das Studium mit Biographie, Lebenswelt und Beruf verknüpft? Rückblicke von JunglehrerInnen auf ihr Studium (166ff) eröffnen Abstand.

1.4 *Zilleßen* dokumentiert die Lehre in seiner Sozietät. »*Markt*« ist nicht nach »sogenannte(r) Wissenschaftslogik« abzubilden, sondern auf offenes Suchen, auf Positionen aus, die wiederum auf Revision gestellt sind. Logik wäre »die Konstruktion einer Ordnung«, die Widersprüchlichkeiten voreilig reguliert. Über die Ökonomie hinaus wird »Markt« Symbol, geradezu »eine Struktur menschlicher Kommunikation«, eben Religionspädagogik!

1.5 *Gottwald/Rickers* entsprechen der Logik: Vertreter von Christentum, Islam, Bahá'i und Buddhismus referieren die Stellung ihrer Religion zur Geldwirtschaft. Religiöse Züge des Geldes sind deutlich – ob die Religiosität der Religionen im Raster von »Lehre«, Tugendbeispiel und ethisch-existentieller Einsicht sichtbar wird, sei nur gefragt. Sozialkritischer Impetus ersetzt die Zwei-Reiche-Lehre.

1.6 Auch der Briefwechsel Weinrich – Gutmann über das Heilige und die Religion ist hochschuldidaktisch (*Ebach,* 91ff): Zwei Professoren versuchen, sich aneinander Klarheit zu verschaffen. Sie schielen auf die Leser. Für den Systematiker bringt der Begriff Klarheit. Unklares ist außerhalb angesiedelt. Der Praktiker sagt, was er meint: »Religion« ist »*verpflichtende Beziehung*« und »*beständige Übung*« (97).

2. Praktische Theologie (*Hauschildt/Schwab*) wird Religionspädagogik, wenn *H. Schroeter-Wittke* mit ihr »als Performance« (143) spielt. Praktische Theologie ist »Kunst« – Religionspädagogik dann die Kunst von Lehrern, sich von denen verändern zu lassen, denen sie »Gottes Mission« bringen?

Zu Christentum und Kultur *(Szagun)* referieren auch Kollegen aus Osteuropa: »Ausdruck wahrer Kultur ist, was dem Logos entspricht, was die Christus-Prinzipien (Güte, Humanität, Gerechtigkeit und Wahrheit, Friede und Barmherzigkeit) zur Grundlage hat.« So *I. Kiss,* Präexistenter Logos – Christus und Kultur (284).

Mit einen zweipoligen Religionsbegriff arbeitet *Heimbrock*: Religion meint *a)* »Symbolsysteme mit Wahrheitsanspruch über Letztgültiges«, die sich material und nach Funktionen bestimmen, im Feiern vergegenwärtigen und in Lernprozessen reproduzieren lassen und *b)* »produktive Suchbewegung und Ausdrucksverhalten«. Unter diesen Polen bleibt Religion lebendig (59ff).

4.1 Religionsunterricht wird durch *Wermke* für eine breitere Öffentlichkeit als Schulfach facettenreich anschaulich. *Ich* bin überzeugt. Die Öffentlichkeit, die sich (wie der Religionsunterricht) vom gedruckten Wort abwendet, muss nur noch lesen.
4.2 Die *Evaluation* zum Religionsunterricht im gymnasialen Bildungsplan für Baden-Württemberg (1994) sollte die Fortschreibung des Lehrplans empirisch vorbereiten. Nun werden die neuen Pläne an »Standards« orientiert (9): Der Wert der Studie ist relativiert. Merkwürdig, wie leicht sich Kirchenobere mit der Kirchenferne der (sich als religiös einschätzenden) SchülerInnen abfinden (175f).

7 Fünfter Durchgang: Die Programmbegriffe Religion, Pluralität Protestantismus, Bildung.

W. Gräb, Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh – *W. Gräb / D. Korsch / G. Raabe* (Hg.), Pfarrer fragen nach Religion. Religionstheorie für die kirchliche Praxis, Hannover – *Grözinger, A. / Pfleiderer, G.,* »Gelebte Religion« als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie (Christentum und Kultur 1), Zürich – *Kunstmann, J.*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2) Gütersloh / Freiburg i.Br. – *Meyer, G.,* Bilder, Bildung und christlicher Glaube. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer religionspädagogisch verantworteten Bildtheorie (Profane Religionspädagogik 6), Münster/Hamburg/London – *Schweitzer, F.* (Hg), Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 20), Gütersloh – *Schweitzer, F. / Englert, R. / Schwab, U. / Ziebertz, H.-G.,* Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1), Gütersloh / Freiburg i.Br. – *Schweitzer, F. / Biesinger, A.* mit *Boschki, R. / Schlenker, C. / Edelbrock, A. / Kliss, O. / Scheidler, M.,* Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionellen-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br. / Gütersloh.

1. Religion und Subjekt. In praktisch-theologischer Orientierung interessiert Unterricht weniger als gesellschaftlich »moderne« Religionspraxis.
1.1 *Korsch* (Gräb/Korsch/Raabe, 169ff.) sieht in Religion Deutungssysteme der Gesellschaft, an denen kirchliches Handeln plausibel sein muss. Er weist den Pfarrern die Interpretationsleistung zu, die die Religionslehrerschaft seit Jahrzehnten vollbringt. Elementare Grundbestimmungen der Dogmatik und kirchliches Handeln werden in Vermittlungsstrukturen einzeichnet, damit Kirche zu sich selber findet.

Religionstheoretisch wird im Beten des Vaterunser der christliche Gott so »gesetzt«, dass er sich den Betenden zu erfahren gibt, ohne dass zuvor ausgemacht wäre, wer er ist. Anredend wird der christliche Gott »zugleich als An sich gesetzt und als Für uns erfahren« (185).

1.2 Was *Gräb* als *»Religion in der Mediengesellschaft«* erhebt, wird ihm für das Christentum zur inhaltsbestimmenden Bedingung. Das »moderne

Bewusstsein« setzt sich autoreflexiv am geschichtlichen Ort selbst als autonomes Subjekt und nimmt mit dieser Setzung einen Grund des Daseins für die Steigerung seines Lebens in Anspruch. In diesem Bewusstsein sich deutend ausdrücken ist religiös. Konträr sind Formeln, Autoritäten. Das freie Subjekt bezieht sich u.a. auch auf (diskursive) Symbole christlicher Tradition, an denen es sich in je eigenem Spiel entwirft. Die Bibel ist Chatroom christlicher Kommunikation. Nach der Transformation des Christentums in den Liberalismus etwa Harnacks ist »Rechtfertigung« (sichtlich ohne Christus) jetzt Erlaubnis Gottes, sich frei zu deuten.

1.3 *»Gelebte Religion«* meint eine »Suchhaltung«(*Grözinger,* 7). »Leben« ist (*Korsch,* 191ff) nicht nur »Auslegungshorizont«, sondern mit dem »emphatischen« Bezug auf »Leben« tritt auch selber Religion, »Religion des Lebens« in Erscheinung. *Gräb* und *Heimbrock* behandeln Wahrnehmen, Gräb mit Deuten, Heimbrock geht von der »Leibgebundenheit« aus (73ff): »Wahrnehmen ... heißt: glauben an eine Welt. Diese Offenheit zur Welt ist es, die die Wahrheit der Wahrnehmung, die Verwirklichung einer *Wahr-Nehmung* erst möglich macht ...« (Merleau-Ponti).

2. Bildung, Protestantismus, Pluralismus sind *Begriffe der theoretischen Weiterentwicklung des Faches selbst.*

2.1 Wenn evangelisch-christliche Religion unter dem Begriff reflexiver Bildung »Protestantismus« ist, was ist dann reflektiertes katholisches Christentum? Die Diskussionsbeiträge der evangelischen »Wissenschaftlichen Gesellschaft ...« stehen unter *Bildungsauftrag des Protestantismus.*

R. Schieder, Die Zivilisierung der Religion durch Bildung als Programm und Problem des Protestantismus (36–53) meint Zivilisierung im Sinn protestantischer Weltfrömmigkeit, aber auch als Zähmung. »Die zivilreligiöse Funktion des Religionsunterrichts besteht auch darin, dass er in dieser Funktion nicht aufgeht« (53). Nach Kierkegaards »Einübung im Christentum« sollen Schüler und Lehrer das »ideale Bild« eines Christen nicht internalisieren, sondern sich je dazu verhalten.

2.2 *Pluralismus* wird christlich erst einmal am Miteinander der Konfessionen gelernt. Das Tübinger Grundschulprojekt zur konfessionellen Zusammenarbeit (*Schweitzer/Biesinger*) ist paradigmatisch. Die Projektierenden lassen sich von Schüleräußerungen leiten, nutzen konfessionelle Differenzen als Gesprächsanlässe und durchleuchten Vorurteile.[2] Ist unser Wellensittich mit uns evangelisch oder nicht? An der didaktischen Frage wird noch 2003 Oikos sichtbar.

2 Auf *F. Schweitzer,* Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, das Ergebnis des zweiten Tübinger Projektes, das von Nipkow initiiert wurde, sei hier hingewiesen; es liegt außerhalb der Berichtszeit.

2.3 *Pluralitätsfähige Religionspädagogik* (*Schweitzer/ Englert u.a.*) heißt nicht, dass Religionspädagogik nur dieses sei. Aber was sie sonst noch ist, wäre ohne diese Fähigkeit nicht kommunikabel.

Da Glauben christlich an den Heiligen Geist gebunden ist, an unfassbare bewegte Einheit in der Ewigkeit Gottes, ruht alle gelebte Pluralität in Gott. – Meine theologische Improvisation steuert die Gleichung: *pluralitätsfähig = geistbegabt* an. Erschiene dieser Gedanke den Autoren theologisch-eng? Sie wissen, dass ihr Programm *christlich* pluralistisch ist.

Zum Begriff: Pluralität ist Vielfalt im gesellschaftlichen Nebeneinander, Pluralismus das reflektierte Verhältnis dazu. Pluralismus ist Bedingung der Möglichkeit, zu Meinung und Überzeugung zu gelangen, mithin zu Demokratie. Religionspädagogik begleitet von Pluralität zu Pluralismus.

Schweitzer zeigt am Weg Nipkows die Verschiebung von »Säkularität« (1968) zu Pluralität (1998). Unter der »Vielfältiger der Optionen« (77) wird Pluralismus zum pädagogischen »Ziel« (78ff). Wie aber kommt es unter sich aufhebenden Wahlmöglichkeiten zu religiösen »Überzeugungen«? Sind sie überhaupt der springende Punkt? Hier ist *Englert* (101ff) der sensible Gesprächspartner. Zu ihm hin gesagt: Ohne *theologischen* Rückgriff auf »Kirche«, in der sich – *vor* individuellen Erfahrungen, »Überzeugungen« und sie überholend – die Gemeinschaft im Heiligen Geist Gottes präsentisch-eschatologisch realisiert, ist das Problem didaktisch nicht zu lösen. Wenn Kirche nicht theologisch in den Begründungszusammenhang eingeht, fehlt das Gegengewicht zur *Voraussetzung*, dass sich »die Wahrheit einer Religion in ihren positiven Wirkungen *bewähren* muss« (97).

2.4 *Kunstmann* sieht in »Qualifikationen« eine Funktionalisierung, die »Bildung« *und* »Religion« vertut. Klafki hat die »wechselseitige Erschließung« bildungspolitischen Zielen untergeordnet, und Religionspädagogen sind ihm bis hin zu Nipkow gefolgt: So mussten sie »Religion … genau genommen aus dem Blick verlieren«. An der »hochgradige(n) Affinität« des Religiösen zur Kunst wird dessen »Eigenlogik« sinnfällig (115f).
Das bildungsgeschichtliche Argument an Meister Eckhart, W. v. Humboldt und Nietzsche sensibilisiert. Auch in jüngster Vergangenheit gab es Vor-Arbeiter: Ästhetische Wahrnehmung ist auf Formen bezogen. Auch Religion entbindet Religiosität in der Wahrnehmung ihrer Formen. Darin liegt die Sprengkraft des Ansatzes.

Dem Wahrzunehmenden ist die Kraft zugetraut, sich dem Wahrnehmenden zu produktiver Ein-bildung mit-zuteilen; der Wahrnehmende wird am Wahrgenommenen produktiv. Er lässt religiöse Formen sich in die für ihn spezifische Religiosität umsetzen und ist dabei gestaltendes Individuum. Unter dieser Dialektik gibt Unterricht in Religion die Lernenden radikal frei und bleibt doch an Religion. Dieser Kontext schärft die Begriffe »Kompetenz«, »Selbstdeutung«, »Subjekt« … Ein scharfsinniges Buch, wohl die wichtigste Publikation 2002.

2.5 *G. Meyer* diskutiert mit Bild auch Bildung. Der bildlich-vorstellende Symbolisierungsmodus vollzieht gegenläufig das Hin zum vergegen-

wärtigenden Verweilen im Bild und das Her im Verlassen des Bildes, durch das sich die Distanzierungsfähigkeit, der Raum zum re-präsentierenden Verhalten anbahnt (135f). Postmoderne will dagegen Verschmelzung mit dem Bild. Die »Mutter aller Bilder« ist das Begehren (137). Bildwahrnehmung und Selbstwahrnehmung sind damit konstitutiv verbunden. »Mitte des christlichen Glaubens« ist das Bild des markinischen Jesus Christus (148f).

8 Sechster Durchgang: Der Religionsunterricht und seine Didaktik, Methodik.

Adam, G. / Lachmann, R., Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen, Bd. 1 (4. als »Basisband« überarb. Aufl.), Bd. 2 »Aufbaukurs« – *Bock, M.*, Religion als Lebensbewältigung von Soldaten. Die Einstellung von Soldaten zu Glaube, Werten und Seelsorge und ihre Veränderung im Bosnieneinsatz der Bundeswehr (Berichte des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr 73), Strausberg – *Böhm, U. / Buschmann, G.*, Popmusik – Religion – Unterricht. Modelle und Materialien zur Didaktik von Popkultur. Erg.Aufl. mit Literaturbericht v. M. Pirner (Symbol – Mythos – Medien, Bd. 5), Münster/Hamburg/London – *Bösinger, M.*, Religion in der veränderten Grundschule (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 20), Münster/Hamburg/London – *Eckard, I.F.*, Gönne dir ein Verweilen. Werk- und Impulsbuch Spiritualität, Gütersloh – *Gerber, U. / Höhmann, P. / Jungnitsch, R.*, Religion und Religionsunterricht Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen (Darmstädter Beiträge zu Gegenwartsfragen 7), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern etc. – *Hanisch, H. / Bucher, A.*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen/Zürich – *Kalloch, C.*, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich (Forum Theologie und Pädagogik 3), Münster/Hamburg/Berlin/London – *Klein, A.*, Musicalisch Befreiung erleben. Biblische Geschichten in der Arbeit mit Jugendlichen. Konzepte und Modelle der Musicalentwicklung, Hamburg – *Laube, M.*, Himmel – Hölle – Hollywood. Religiöse Valenzen im Film der Gegenwart (Symbol – Mythos – Medien, Bd. 1), Münster/Hamburg/London – *Naurath, E. / Pohl-Patalong, U.* (Hg.), Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart – *Obenauer, A.*, Too much Heaven? Religiöse Popsongs – jugendliche Zugangsweisen – Chancen für den Religionsunterricht. (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie), Münster/Hamburg/London – *Pfeifer, A.*, Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule (Bibel – Schule – Leben 3), Münster/Hamburg/London – *Rendle, L.*, Zur Mitte finden. Meditative Formen im Religionsunterricht, Donauwörth – *Rigger, M.*, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens (Praktische Theologie heute 56), Stuttgart – *Scharer, M. / Hilberath, B.J.*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz – *Schwendemann, W. / Otterbach, M. / Reumann, U.*, »Dann fühle ich mich wie Jona …« – Ursprung und Bewältigung kindlicher Ängste. Forschungsprojekt: »Gott der Kinder«, Bd. 2 (Schriftenreihe der Ev. Fachhochschule Freiburg 21), Münster/Hamburg/London – *Siemann, J.*, Jugend und Religion im Zeitalter der Globalisierung. Computer / Internet als Thema für Religion (Theologie 45), Münster/Hamburg/London.

1. Der Religionsunterricht gehört in seiner »mehrschichtigen Doppelstruktur« (*Anselm*) in die Schule *und* ist zugleich »Lebensäußerung von Kirche«; ist ganz ökumenisch *und* ganz konfessionell; ist Reflexion von Religion bzw. Glauben *und* Lebens- und Erfahrungsraum (308). – Zur Grundlegung des *Berufschulreligionsunterrichts* (*Gerber* u.a.) schließt die Auswertung einer Befragung von SchülerInnen mit Thesen ab (*Jungnitsch,* 85ff): Nach dem Ziel »Identitätsbildung« macht jetzt der »kritische Blick auf die gesellschaftlich real vermittelte Religion« (87) das Profil aus. – Aus der *Soldatenseelsorge* (*Bock)*: 2150 Soldaten wurden 1998, zuerst im Feldlager Rajlovac, dann nach ihrer Rückkehr befragt. Über die Hälfte gaben zunächst an, sie hätten während ihres Einsatzes »an Gott gedacht oder gebetet«; dann fast 70%.–
Den *Religionsunterricht der Grundschule* stellt *Bösinger* im Rahmen der pluralistischen Schule dar. Durch äußere und innere Rhythmisierung, äußeren »Wechsel von Lernformen« und innerer »Steuerung der Lernprozesse durch jedes einzelne Kind entsteht Raum für wechselseitiges Achten aufeinander. – Die Didaktik der Bibel wird durch *Kalloch* zum Alten Testament hermeneutisch, von *Pfeifer* an Evangelientexten semiotisch bearbeitet. *Hanisch/Bucher* untersuchen durch quantitative Erhebung bei SchülerInnen im 4. Schuljahr die Wertigkeit des Erzählens biblischer Geschichten. Das Projekt von *Schwendemann* u.a bearbeitet mit einem zweiten Schuljahr an der Jonageschichte Ängste. Eine Vielzahl von Aspekten sind aufeinander bezogen, darunter Angsttheorien, Entwicklungspsychologie, historische und tiefenpsychologische Auslegung …

2 Didaktisches

2.1 Die *Themenzentrierte Interaktion* wird seit den 70er Jahren religionspädagogisch rezipiert. *Scharer/Hilberath* betten sie jetzt in eine *Kommunikative Theologie* ein, die »Kirche« als Geschenk des WIR begreift. – Auch das *Sozialtherapeutische Rollenspiel* wurde seit den 70er Jahren entwickelt; *Rigger* bezieht es auf den Religionsunterricht. – Für Felder von der Grundschule bis zur Jugendarbeit wird das *Bibliodrama* vorgestellt: fruchtbarer Ausbau einer etablierten Handlungsform. Sie entspricht der aktuellen Frage nach religiöser Wahrnehmung in leib-seelischem Handeln (*Naurath,* 174ff).
2.2 Zum Musical dokumentiert *Klein* ein »Musibel« (aus »Musiktheater und Bibel«, 53ff) zu Lk 2. – *Laube* stellt unter der Frage nach dem Religiösen Filme der Gegenwart vor: Als Leser von *Görnitz-Rückert* zu Matrix (I) kann ich in Gesprächen mithalten.
Für Popmusik im Unterricht ist *Böhm/Buschmann* Standard. Die Songs sind dem Lehrplan eingeordnet: Müller-Westernhagen, »Jesus« (1998) steht unter »Neues Testament«; »Die Toten Hosen« (1996) unter »Problemorientierung a) Sehnsucht nach dem Leben«. *Anyhow*, wer nicht in der Popkultur lebt, studiere dieses Buch.

Oder *Obenauer?* 16 Texte zu Popsongs sind im Anhang abgedruckt. Forschermeinungen bilden die Grundlegung: *Gutmann* will Lernende die Macht von Symbolen wahrnehmen lassen (59), *Pirner* interpretiert Medienerfahrungen »im Licht« des christlichen Glaubens (61). –

Siemann diskutiert auf dem Hintergrund jugendlicher Religiosität »Perspektiven« des Umgangs mit Computer/Internet von der Grundschule bis zur Cyberchurch. Wenn der PC im spielenden Genuss Entspannung gewährt, ist »das digitale Religionsbuch« (www.religionsbuch.at – W. Vogel) ideal.

3 Methodisches: *Adam/Lachmann*s Kompendium ist jetzt zweibändig: Das bisherige wurde zum »Basisband« erklärt, dem nun der »Aufbaukurs« folgt. Aber inwiefern baut z.B. »Gestaltpädagogik« (*M. Scharer* 2, 98ff) auf »Kunst« (*G. Lange* 1, 247ff) auf? Die Methodisierung von Didaktischem ist mir problematisch. – »Meditation«, in »Formen« geschützt, hat im Religionsunterricht einen Ort (*Rendle*); Atmen und autogenes Training wollen geübt sein: Körperlich wird Religion zu Spiritualität. *Eckard* berichtet von einer religiösen Erfahrung (9), die Anstoß zu ihrem Buch gegeben hat.

9 Vielfalt der Kulturen und Religionen

Bakker, C. / Beuchling, O. / Griffioen, K. (Hg.), Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklung und Praxis in vier europäischen Ländern (Schriften aus dem Comenius-Institut, Münster/Hamburg/London – *Baur, K.*, Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der »Religionspädagogischen Praxis« nach Franz Kett (Hamburger Theologische Studien 27) Münster/Hamburg/London – *Berger, U.*, Gebetbücher in mexikanischer Bilderschrift. Europäische Ikonographie im Manuskript Egerton 2808 aus der Sammlung des Britischen Museums London. Mit einer Übersetzung von C. Hartau (Ästhetik – Theologie – Liturgik 22), Münster/Hamburg/London – *Mendonca, C.*, Dynamics of Symbol and Dialogue: Interreligous Education in India. The Relevance of Raimon Panikkar's Intercultural Challenge (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 13), Münster/Hamburg/London – *Özdil, A.-Ö.*, Wenn sich Mocheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland– Eine praktische Einführung in den Islam (Religionspädagogik in einer multikuturellen Gesellschaft 3), Münster / New York u.a. – *Renz, A. / Leimgruber, S.* (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder (Forum Religionspädagogik interkulturell), Münster/Hamburg/London — *Parmiter, R. / Price, M.*, Kinder lernen den Islam kennen (Übersetzung aus dem Englischen v. A. Frank), Mülheim a.d. Ruhr – *da Silva, G.*, Am Anfang war das Opfer. René Girard aus afroindiolateinamerikanischer Perspektive (Beiträge zur Missionswissenschaft und interkulturellen Theologie 16), Münster/Hamburg/London – *Weiner*, S., Der Islam. Einführung in Religion – Kultur – Brauchtum, Donauwörth.

Baur lässt sich als ev. Religionspädagogin auf das Modell einer katholischen Elementarbildung ein und führt an der symbolistischen Praxis *Franz Kett*s eine durchreflektierte, produktiv wahrnehmende Rezeption vor. Solidarisches Verstehen in Distanz und Nähe wird über die Brücke

eines kritischen »Gestalt«-Begriffes möglich. Weit über den Gegenstand der Untersuchung hinaus ist das Vorgehen beispielhaft.
Die religiöse Dimension interkultureller Bildung untersuchen *Bakker* u.a. im Ländervergleich Niederlande – Deutschland – Norwegen – Italien. Kulturelle Vielfalt vor Ort: die Integration vietnamesischer SchülerInnen in einer Hamburger Schule (*Beuchling,* 78ff), Weihnachten in italienischen Grundschulen (*Griffioen,* 144ff). – *Berger* macht mit der Dominikaner-Mission im Mexiko des 16. Jh.s bekannt, die Christentum in Bilderschrift übersetzt: »Barmherzigkeit erweisen« = eine Tortilla wird überreicht; »Glauben« = ein Mensch haucht ein waagerechtes Kreuz aus dem Mund (Glossar, 181ff). – Die Opfertheorie von Girard diskutiert *da Silva* an Las Casas und der Befreiungstheologie. *Mendonca* erschließt interreligiöse Erziehung in Indien an »Raimon Pannikar's Holistic Vision of Reality« (cp1; zu dessen Schriften von 1973 an s. 275–277). Die »›cosmotheandric‹ vision« ist Zugriff auf ein Symbol umgreifender Weltwirklichkeit. Mendonca plädiert für eine religiöse Erziehung, die auch bei uns vom allgemeinen Menschsein ausgeht.

Vordringlich ist in Deutschland Verständnis für den Islam. Deshalb hier auch ausgewählte Einführungsliteratur.

Renz/Leimgruber spiegeln die Stärken und Schwächen des sog. interreligiösen Gesprächs zwischen Christen und Muslimen. Dessen Strukturen bilden sich in reziproken Perspektiven ab: Christentum in gegenwärtiger islamischer Theologie (Smail Balić), Lernprozess Christen – Muslime im ev. Religionsunterricht (*J. Lähnemann / W. Haussmann*). Das Vorzeichen vor »Interreligiös« ist »interkulturell«.

Darin liegt die Schwäche. Die Religionen in kultureller westeuropäischer Identität sind der Bezugspunkt. Die muslimischen Autoren wollen ihre Religion auf westliche Standards entwickeln. Eintrittspreis ist die »klare Abgrenzung zwischen Islam als Religion und islamischem Fundamentalismus als politisierte, ideologische Form von Religion« (*Leimgruber/Renz,* 376). Der Islam als Objekt – westlicher Ideologie? – Wollte nicht die letzte »Phase« (sic!) des »interreligösen Lernprozesses« »die bleibende Fremdheit ... respektieren« (*Leimgruber,* 10)? Das *Zwischen* des Interreligiösen ist ungekärt; gemeinsames Beten wird schließlich »multireligiös« aufgelöst; auch am selben Ort betet jede Religion für sich (*Renz,* 371).

Özdil dagegen öffnet seinen religiösen Raum, seine Hamburger Moschee. Wer kommt, ist in der Atmosphäre des Hauses Gast. Özdik beantwortet Fragen, lässt wahrnehmen und nimmt Parteilichkeit in Anspruch. Er lässt den Koran sprechen und diskutiert: Muslime solidarisieren sich nicht mit Terroristen. Aber auch »Angriffskrieg ist islamisch nicht legitim« (168). – *Weiner* hat sich vorgenommen, ihre Leser so einzuführen, »wie Muslime selbst« lernen (7). Sie schreibt zugewandt, Zitate aus Suren machen andächtig. Ich lerne, einen Widersacher zu verwünschen (144). Als äußerstes Mittel reißt sich eine Frau ihr Kopftuch herunter

und hält es zwischen mörderisch streitende Männer (152). – Auch *Parmiter/Price* erteilen authentischen Unterricht. Die Kinder erfahren an Geschichten Ehrfucht und Liebe zum Propheten Muhammad. *Innerhalb* der Mappe handelt es sich um *mono*religiösen Unterricht. Ich extrapoliere einen JesusMuhammad-Weisen.

10 Siebter Durchgang: Kirche und Schule. Die christliche Kirche auf der Suche nach Glaubenslehre. Theologie als Frage an den Unterricht

Biehl, P. / Johannsen, F., Einführung in die Glaubenslehre, Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn – *Boran, G.*, Jugend und Zukunft der Kirche. Verständnishilfen für Religionslehrer und Jugendseelsorger. Mit einem Vorwort von H. Steinkamp (Theologie und Praxis B, 14), Münster/Hamburg/London – *Gerlach, T.*, Evangelischer Glaube, Basisinformationen und neue Zugänge, Bensheimer Hefte 98), Göttingen – *Glockzin-Bever, S. / Schwebel, H.* (Hg.), Kirchen - Raum - Pädagogik (Ästhetik – Theologie – Liturgik 12), Münster/Hamburg/London – *Hanisch H. / Hoppe-Graff, S.*, Ganz normal und trotzdem König. Jesus Christus im Religionsunterricht, Stuttgart – *Hennig, P.* (Hg.), Die Bibel neu ins Spiel bringen. Ein Werkbuch mit zahlreichen Projekten für die Gemeindearbeit, Gütersloh – *Hirsch-Hüffell, T.*, Gottesdienst verstehen und selbst gestalten (Dienst am Wort 96), Göttingen – *Kim, Y.S.*, Theodizee als Problem der Philosophie und Theologie. Zur Frage nach dem Leiden und dem Bösen im Blick auf den allmächtigen und *guten Gott* (Forum Religionsphilosophie 3), Münster/Hamburg/London – *Leßmann, B.*, Mein Gott, mein Gott. Mit Psalmworten biblische Themen erschließen. Ein Praxisbuch für Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn – *Lübking, H.M. / Törner, G.* (Hg.), Beim Wort genommen. Ein Andachtsbuch, Gütersloh 2002 – *Mayr, H.* (Hg.), Tu dich auf. Schlüssel zu den biblischen Lesungen im Kirchenjahr, Göttingen – *Orth, G.*, Systematische Theologie (Theologie kompakt), Stuttgart – *Nitsche, S.A.*, König David. Sein Leben – seine Zeit – seine Welt, Gütersloh – *Roth, E.*, Interaktion des Religionsunterrichts im Fokus theologischer Topoi. Zur Relevanz der Person der Lehr-Person (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 5), Münster/Hamburg/London –*Scheidler, M.*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern – *Schmideder, H.*, Die Mädchen des Pfarrers. Sexueller Missbrauch in der kirchlichen Jugendarbeit. Chronik einer Aufdeckung, München – *Scheilke, Chr.Th. / Schweitzer, F.* (Hg.), Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens 4), Gütersloh – *Schmitz, S.*, Die Leidensproblematik als religionspädagogische Herausforderung. Relevanz und Vermittelbarkeit von Grenzsituationen des Lebens für den Religionsunterricht (Theologie und Praxis Bd. 7), Münster/Hamburg/London – *Schomaker, M.F.*, Die Bedeutung der Familie in katechetischen Lernprozessen von Kindern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Konzepten zur Hinführung der Kinder zu den Sakramenten der Beichte und Eucharistie (Theologie und Praxis 2), Münster/Hamburg/London – *Schwarz, H.*, Die christliche Hoffnung. Grundkurs Eschatologie (Biblisch-theologische Schwerpunkte 21), Göttingen.

Religionspädagogik ist mit dem Christentum auch auf christliche Kirche bezogen, die in der Gestaltung von Bibel, in ihrem Gottesdienst, in ihrem Unterricht und in ihrer Theologie hervortritt.

1. Christentum kann im Gestalten von Andachten gelernt werden. *Lübking/Törner* geben interessante Vorlagen dazu. *Hirsch-Hüffell* hat reiche Erfahrung, Prozesse zu begleiten, in denen Gottesdienst Gestalt gewinnt.

Die elementare Form, dem Christlichen Raum zu geben, ist die biblische Lesung. *Mayr* erläutert die Texte des Tagzeitenbuchs der Michaelsbruderschaft. Gruppenspezifische Methoden lassen die Bibel »erspielen« (*Hennig*). Der Sammelband von *Leßmann* geht vom klingenden Psalmwort aus und begleitet es in die Schule. Historisch erforscht und journalistisch flott steht König David vor Augen (*Nitsche*). *Alles, was in deinem Herzen ist, das tue, denn JHWH ist mit dir* (2Sam 7,3): unter dieser Verheißung ist der König handlungsfähig (282).

2. Die Gemeinde lehrt Religion im Kindergarten, auch das Beten. »Beziehung und Kommunikation sind eine wesentliche Grundlage« – »für das Leben lernen«, – »für das Beten lernen« (Uhlig in Scheilke/Schweitzer, 40ff). Gott hört zu, wie man mir im Kindergarten zuhört. Bruchlos folgt jenes aus diesem – Und doch ist das Beten nochmal etwas anderes.

Schomaker untersucht ausholend mit viel Material (1985–96) und mit Hilfe der »Inhaltsanalyse« nach Mayring die Einführung in Beichte und Eucharistie. – Die Hilfen für Arbeit mit Jugendlichen sind *Borans* Erfahrungen in Brasilien erwachsen. – Der erschütternde Bericht einer Mutter, deren 14jährige Tochter vom pädophilen Ortspfarrer zu seiner Geliebten gemacht wurde, konfrontiert hart mit landeskirchlicher Wirklichkeit, die mit ihrem Pfarrerbild nicht zurechtkommt.

In der Gemeinde sind die Probleme der Pluralität auf *Interkulturalität* fokussiert (*Scheidler*). »Andere« Religionen sind *per definitionem* außerhalb. Die Erfahrungen mit Christentum vor dem katechetischen Unterricht sind bei Kindern der Einheimischen und der Migranten, zumal in der dritten Generation, ähnlich. Gruppen nach Herkunftskulturen zu bilden, kann Tendenzen zur Abkapselung fördern.

Die Gemeinde selbst ist interkulturell verfasst. Theologische Grundlage ist die »Anerkennung des Anderen durch Gott« (402), das »Gottmenschliche Anerkennungsgeschehen in Jesus Christus« (409). Der Geist Gottes wirkt überall, »wo Menschen einander und Anderen Anerkennung schenken«. Dies wahrnehmend, wächst die Kirche und ihr Unterricht in »neue Katholizität« hinein.

Die Kirche ist an Kirchen wahrzunehmen. »Kirchen - Raum -Pädagogik« entwickelt eine Didaktik. *Glockzin-Bever* (163ff) begreift das Kirchengebäude u.a. als »Zeichen-Raum«, der in symbolisierendem Handeln Spiritualität ermöglicht. Vom »Zeichen«-Verständnis hängt ab, wie sich die »rezeptionsoffene Begegnung« (190) pädagogisch darstellt.

3. Die Untertitel »Grundkurs«, »Basisinformation«, »Theologie kompakt« signalisieren Bedarf an übersichtlicher Einführung in das Christliche.

Schwarz bietet keinen »Kurs«, sondern predigtartige Lehrvorträge: 1. Teil: »... unwiderstehlich gehen wir auf das Ende (sc. den Tod) zu« (177); 2 .Teil: Die Bibel sagt ... Der Leser stolpert dem schriftgelehrten Autor hinterher. – Der Gottesdienst ist bei *Gerlach* (239) »Einbruch himmlischer Wirklichkeit in das irdische Raum-Zeit-Ge-

füge«. Er entfaltet anschaulich und gediegen Grundaussagen der lutherischen Kirche: »Rechtfertigung« schafft durch die Zusage Gottes den Angesprochenen zum Gerechten um (188). – *Orth* will eine induktive, interpretativ verfahrende Dogmatik (54), die auf Kommunkation abgestellt ist und von Objektivierungen absieht. Kommunikation worüber? Orth legt das Credo in eigenem Zeugnis aus (43ff). Mitnichten werden »Modelle theologischen Denkens bereitgestellt« (37). Neben der Selbstauslegung haben Alternativen kaum Platz. –

Ein »Arbeitsbuch« leitet Arbeit an – mit dem Buch selbst: Die Aufgaben sind bei *Biehl/Johannse*[3]*n* anspruchvoll, auch altgediente Theologen blättern zu den gelesenen Texten wieder zurück. Wer's noch nicht ist, wird über das Vergleichen von Denkansätzen Systematiker. Die »Glaubenslehre« ist durch ihren ursprünglichen Entwurf als »Theologie der Religionspädagogik« geprägt. Sie leitet an, »Glauben« religionspädagogisch zu denken und sich dabei – in religionspädagogischem Interesse und ohne Ermäßigungen – in die theologische Diskussion einzuklinken. Das Buch vollzieht eine Bewegung, in der Religionspädagogik in die systematische Theologie einkehrt und umgekehrt, systematische Theologie sich in Religionspädagogik überführt. Ein notwendiges Buch, Frucht eines reichen Theologenlebens.

Theologie organisiert sich in der Rekonstruktion und Auslegung von ausgewählten, zueinander in Spannung stehenden Texten aus Gegenwart und Vergangenheit, von Gedichten und zusammengefassten »Ansätzen« von Theologen. Letztere sind wiederum Versuche, fundamentale Umschreibungen, Artikel, »Dogmen«, denkend zu erfassen, die von der christlichen Religion unablösbare Durchblicke, Symbole, Inhalte markieren: Schöpfung, Kreuz, Rechtfertigung, Reich Gottes ... Diese »Bestände« brechen sich in wechselnden Reorganisationen und machen an religiöser Praxis »christliche Kirche« erkennbar. Das Buch stellt gegenwartsbewusste LeserInnen in den Chor der theologischen Auslegungen, gibt ihren religiösen Interessen Artikulationshilfe, lässt sie die Melodien nachspielen und eigene entwickeln. Sie beteiligen sich so an der denkend gestaltenden Verantwortung für Kirche.
Ob Biehl/Johannsen mit dieser Deutung einverstanden wären? »Kirche« wird erst am Schluss (Pfingsten, 299ff) thematisch und ist auch da die »gedachte«. Glaubenslehre ist eben eine systematische, keine praktisch-theologische Gattung und der Geistigkeit von Schule vielleicht umso näher.[4]

4. Von kirchlicher Inhaltlichkeit wird auf den Religionsunterricht zurück gefragt. *Büttner* erhebt, gut fundiert, altersspezifisch und mit zahlreichen Unterrichtsprotokollen »die Logik des christologischen Denkens« bei Kindern und Jugendlichen. »Christologie«: die spontane Entfaltung von Vorstellungen im Unterrichtsgespräch. Büttner versteht es, in Äußerungen der Schüler geradezu zu verwickeln.

Hanisch/Hoppe sehen auf die Fähigkeit zur Begriffsbildung. Sie lässt sich empirisch gut erfassen. Für die »Ausbildung persönlicher Urteilskraft« bei Nipkow werden

3 Vgl. die Rezension von F. Rickers in diesem Band.
4 *Biehl/Johannsen,* Einführung in die Ethik, Neukirchen-Vluyn 2003, Bd. 2 des Doppelwerks, ist erst nach dem Berichtszeitraum erschienen.

differenzierte »religiöse Begriffe« behend als Voraussetzung eingeschoben (197). Unter sechs von sieben »Teilbegriffen« zu Jesus Christus werden Objektivationen erfragt; Nr. 7 gilt dann dem »eigenen Glauben an Jesus Christus« (19f). Das Verhältnis von Kognition und Religion ist nicht hinreichend geklärt.

Der »Gerechtigkeit Gottes« entspricht in der Lehrerperson ein »Bruch« zwischen *justus* und *peccator,* der ihre religiöse Glaubwürdigkeit ermöglicht. *Roth* setzt (im Gegenzug zu »Säkularisierung«) eine »Oikodomisierung«, in der die Gotteskraft »in Christus« Platz greift und sich körperlich in Spiritualität manifestiert. Viele der gesehenen Probleme sind neuprotestantisch bedingt. – Ohne religionspädagogische Akzentuierung stellt *Yong Sung Kim* das Theodizeeproblem dar. Theologisch läuft die Linie Luther – Moltmann – Metz auf Karl Barth zu. – Zum selben Thema *Schmitz* mit religionsunterrichtlichem Teil: Der Schrei: »Wo bleibt Gott?« gehört nach Auschwitz in die Schöpfungslehre und darf durch keine Antwort still gestellt werden (114).

6.3

Folkert Rickers

Glaube und Wirklichkeit – Wirklichkeit und Glaube

Buchbesprechung: *Peter Biehl* und *Friedrich Johannsen*, Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 2002

Ich beginne mit einer uneingeschränkten Empfehlung: Wer als Student/in der Theologie oder der Religionspädagogik, als Religionslehrer/in, als Seminarleiter/in oder als Pfarrer/in, aber auch als Dozent/in – aus welchem praktischen Interesse auch immer – über ein Thema aus der christlichen Glaubenslehre zu arbeiten hat, wird in dem Buch von Biehl und Johannsen genau jene einschlägigen Informationen finden, die er für den gleichermaßen schnell überschaubaren wie perspektivenreichen, aber auch praxisorientierten Zugang zu den hier einschlägigen Problemen braucht. Die Texte sind durchweg verständlich geschrieben – was insbesondere Studierende oder Examenskandidat/innen zu schätzen wissen werden –, ohne dass im Übrigen der theologische und bildungstheoretische Anspruch ermäßigt ist. In jedem der einzelnen Abschnitte findet der Leser sowohl einen allgemein einführenden Problemaufriss als auch – je nach inhaltlicher Zuständigkeit und Kompetenz für ein Thema – sachkundige Kurzreferate über die Positionen führender systematischer Theolog/innen des 20. Jahrhunderts, beginnend mit der Dialektischen Theologie und dem frühen Karl Barth, einbeziehend vor allem deren wichtigste Repräsentanten, berücksichtigend aber in ebenso kundiger Weise auch die theologischen Entwürfe von Tillich und Sölle sowie die jüngste Darstellung von Härle, von Fall zu Fall aber auch Bezug nehmend auf Rahner, Welker, Metz, Herms u.a. Als drittes Element kommen Überlegungen hinzu, die die einzelnen theologischen Topoi jeweils aus religionspädagogischer Sicht beleuchten.

Eingeführt wird in die klassischen Themen der systematischen Theologie, wie sie sich in den unterschiedlichsten Arrangements und Akzentsetzungen in den einschlägigen dogmatischen Gesamtdarstellungen finden: Gotteslehre, Christologie, Anthropologie, Rechtfertigung, Eschatologie. Die Ekklesiologie fehlt, wird lediglich in dem knappen »Exkurs: Die Kennzeichen der Kirche« (308–310) innerhalb des Abschnitts über »Pfingsten, die Theologie des Heiligen Geistes und die Kirche« (299–310) behandelt. Solche Zurückhaltung, die auch in den Abschnitten von den Sakramenten begegnet (251–275), entspricht dem heutigen Verständnis von Religionsunterricht als Bildungsanliegen der *Schule*. Insofern die klassische systematische Theologie aber notwendigerweise am Wesen der Kirche orientiert bleiben muss, entsteht hier eine Spannung,

die nicht nur im Interesse der pädagogischen Handlungsfelder der Kirche, sondern auch des schulischen Religionsunterrichts noch einmal genauer bedacht werden müsste. Die ekklesiologische Zurückhaltung zeigt schließlich auch, dass bei aller – schon aus didaktischem Interesse – gebotenen ökumenischen Weite der Struktur nach eine Einführung in die *evangelische* systematische Theologie vorliegt.

Der eigentliche Hauptteil des Buches beginnt mit einem Abschnitt, wie er sich bisher in keiner systematisch-theologischen Gesamtdarstellung findet, überschrieben mit dem Titel: »Der gesellschaftliche Kontext der Glaubenslehre«. Dass Theologie sich im gesellschaftlichen Zusammenhang darzustellen und zu verantworten hat, ist eine Forderung, die die Religionspädagogik in den stürmischen Reformjahren seit 1968 (Stichwort »problemorientierter Religionsunterricht«) auf ziemlich breiter Ebene erhoben, leider aber seit Mitte der 70er Jahre nur noch in abgeschwächter Form verfolgt hat. Aber sie ist noch im Bewusstsein der Disziplin vorhanden und konnte deshalb von den beiden Autoren, nun allerdings in einer spezifischen Weise, aktualisiert werden. Der gesellschaftliche Anknüpfungspunkt ist überraschenderweise zugleich ein genuin theologischer, insofern die christliche Glaubens- und Gotteslehre auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit trifft, die als »geldbestimmte« (29) charakterisiert wird. Das Geld gilt »als Gott unserer Zeit«, »als alles bestimmende Wirklichkeit« (36), womit die Autoren den zentralen Begriff Bultmanns zur Bestimmung Gottes aufnehmen. Damit ist der fundamentale Sachverhalt aufgedeckt, dass eine heute zu verantwortende Rede von Gott, ja theologisches Reden überhaupt, nur dann vermittelt sein kann, wenn sie in »ideologiekritischer« (38) Brechung des global agierenden Kapitalismus erfolgt.

Der mit diesem ungewöhnlichen Prolegomenon einer systematischen Theologie verbundene methodologische Anspruch ist in der Darstellung der weiteren theologischen Topoi nicht im Einzelnen durchgeführt, sollte vom Leser aber durchgehend mitgehört werden, besonders im Abschnitt über die spezielle Gotteslehre (95–111). Zusammen mit JRP 17 (»Gott und Geld«, Neukirchen-Vluyn 2001) sowie dem Band »www.geld-himmeloderhölle.de« (Neukirchen-Vluyn 2002) könnte aus diesem methodologischen Ansatz ein starker Impuls erwachsen, Theologie und Religionspädagogik unter den Bedingungen des globalen Kapitalismus neu zu buchstabieren.

Der Abschnitt »Gott oder Geld« greift der Entwicklung schon ein wenig vor, ist aber mit den anderen Abschnitten darin kompatibel, dass die Autoren Punkt für Punkt bemüht sind, jeweilige *Wirklichkeit* aufzudecken, aus der heraus theologische Rede für heutige Menschen sinnvoll und plausibel erscheinen kann. Darin wahren sie das Erbe der religionspädagogischen Entwicklung der letzten drei Jahrzehnte und geben es als Bedenken und Impuls an die systematische Theologie zurück. Angezeigt wird solche Wirklichkeit vor allem auf der *ästhetischen* Ebene, durch literarische Texte und Gedichte, in der Gotteslehre z.B. durch solche von

Johannes Bobrowski, Hans Erich Nossack und Marie Luise Kaschnitz, in denen die Frage nach Gott auf einer säkularen Ebene artikuliert wird (96–98). Die »Rede von Gott« soll »an Erfahrungen« verifiziert werden, »die prinzipiell jeder machen könnte«, z.B. an der Erfahrung des »Vertrauens« und des »bedingungslosen Angenommenseins«, deren didaktische Bedeutung für das Verständnis Gottes auf der Hand liegt (105–106). Gleichwohl bestehen die Autoren darauf, dass »Offenbarung nicht aus Erfahrung ableitbar« (106) ist. Die Eschatologie wird über literarische Texte eingeführt, die Hoffnung und Träume artikulieren (223–224). Besonders überzeugend ist dieses Verfahren der Wirklichkeitserschließung im Abschnitt über die Anthropologie. Mit Texten von Wolfgang Hildesheimer und Max Frisch wird die Frage des Menschen nach sich selbst, das »Rätsel« Mensch, eingeführt und zum Gottesverständnis in einen korrespondierenden Bezug gesetzt: »Der Sache nach gehören das Geheimnis ›Gott‹ und das Rätsel ›Mensch‹, wie es im Spiegel der Literatur erscheint, zusammen. Der Mensch ist sich selbst und dem Anderen verborgen. Theologisch gesprochen: Der Mensch ist sich selbst zu seinem Besten entzogen« (138).

Die Autoren sind in solcher Wirklichkeitserschließung dem hermeneutischen Modell Bultmanns verpflichtet. Sie wollen »existenziales Verstehen« ermöglichen (um damit den Boden zu bereiten für »existentielles Verstehen« [Glauben]). Aber wo Bultmann existenzphilosophisch abstrakt blieb mit der Frage des modernen Menschen nach dem Sinn des Lebens bzw. nach Gott, wird bei Biehl und Johannsen dieser Fragehorizont in einer erheblich erweiterten Dimension ausgeleuchtet. Mittelbar aufgenommen ist damit zugleich die These 2 von Kaufmann über die Mittelpunktsstellung der Bibel, in der es heißt, dass die biblischen Heilszusagen nur dann in ihrer Bedeutung recht in den Blick kommen, »wenn es gelingt, sie im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen zur Sprache zu bringen« (*Kaufmann,* Streit um den problemorientierten Unterricht, 1973, 23). Die Erschließung des Wirklichkeitshorizontes bleibt bei den beiden Autoren vom methodischen Ansatz her zunächst auf den *ästhetischen* Zugang beschränkt; ausgehend von dem Abschnitt »Gott oder Geld« wäre es möglich, die biblischen Heilszusagen noch stärker auf das »Ganze der Wirklichkeit« zu beziehen. Allerdings kommt die Erschließung von Wirklichkeit für theologische Rede in ihren spirituellen wie materiellen Beziehungen sowohl in verschiedenen theologischen Kurzreferaten wie besonders auch in religionspädagogischen Überlegungen zum Zuge. Dies geschieht z.B. im Abschnitt über Jesus mit Verweis auf die »befreiungstheologische Christologie« Moltmanns (130) bzw. auf das in der Religionspädagogik besonders bekannt gewordene »Credo« von Dorothee Sölle. Das Ganze der Wirklichkeit kommt pointiert in dem Abschnitt über »Eschatologie« zum Ausdruck, in dem Johann Baptist Metz mit dem Satz zitiert wird: »Gott ist Gott der Lebenden und der

Toten, Gott der universalen Gerechtigkeit und der Auferstehung der Toten« (228). Der Autor verstehe das konkret im Sinne einer »Revolution zugunsten der ungerecht Leidenden und der längst vergessenen Toten« (ebd.). In den religionspädagogischen Überlegungen wird die universale Weite der Reich-Gottes-Dimension herausgestellt und mit den »Zukunftsorientierungen Jugendlicher« verbunden (230–234). Besonders instruktiv sind auch die Verweise auf Befreiungstheologie und feministische Theologie im Abschnitt über »Sünde« (179).

Ob allerdings die Vergewisserung über Wirklichkeit »hart« genug durchgeführt ist, ob trotz klaglos hingenommener gesellschaftlicher Säkularisierung und Pluralität (43–59) die praktische Gottlosigkeit in unserer Gesellschaft realistisch genug für die theologische Reflexion kalkuliert wird, muss der Benutzer aus seiner jeweiligen Erfahrung von Wirklichkeit selbst entscheiden. Man kann das bezweifeln. Der Charme, über die ästhetische Schiene der Literatur der Wirklichkeit habhaft zu werden, hat einen anderen Rezensenten des Buches zu der fast ein wenig euphorisch geäußerten Annahme verführt, dass mit Hilfe von Biehl/Johannsen das Geschäft der didaktischen Vermittlung der christlichen Glaubenslehre wieder auf die religionspädagogische Tagesordnung zurückgekehrt ist, von der sie die »Ideologiekritischen« seinerzeit vertrieben hatten (Klaus Wegenast, [Das besondere Buch] in: ZPT 54 [2002] 293–296). Wahrscheinlich wird hier zu viel erhofft.

Es ist der besondere Vorzug des Buches, dass alle theologischen Themen mit religionspädagogischen Überlegungen verbunden sind. Das geht bis in einzelne Unterrichtsvorschläge (vgl. z.B. 284f), was Lehrer/innen begrüßen werden. Aber in ihnen liegt nicht die eigentliche Bedeutung der didaktischen Reflexionen. Sie weisen weit über den schulischen Alltag hinaus und zeigen, was Didaktik als wissenschaftliche Disziplin überhaupt zu leisten hat, nämlich *wechselseitige Vermittlung* zwischen dem Lebens-, Denk- und Fragehorizont der heute lebenden Menschen und inhaltlichen Vorgaben, die aus der Tradition auf uns gekommen sind. Es geht nicht – so immer noch ein häufig anzutreffendes Missverständnis – um deren Anwendung im Sinne von Methodik. *Religionsdidaktik* näherhin hat die Aufgabe, Wirklichkeit und Glaube, aber auch Glaube und Wirklichkeit korrespondierend so miteinander in Beziehung zu setzen, dass darin etwas aufscheint zum Heil des Einzelnen wie der Gesellschaft. Eigentlich kann es nach dem Buch von Biehl und Johannsen keine sachgerechte Darstellung systematischer Theologie mehr geben, die darauf verzichtet, ihre Aufgabe *auch* als didaktisches Geschäft zu verstehen. Die didaktische Messlatte ist jedenfalls aufgelegt.

Das Buch ist als »Arbeitsbuch« deklariert. Dem versuchen die Verfasser u.a. auch dadurch gerecht zu werden, dass sie jedem Kapitel »Arbeitshinweise« beifügen, die zum Nach-denken des Dargestellten anregen, aber auch auf die Spur von Neuem bringen sollen.

6.4

Folkert Rickers

Freiheit und Verantwortung – Verantwortung und Freiheit

Buchbesprechung: *Peter Biehl* und *Friedrich Johannsen*, Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 2003

Nicht minder empfehlenswert als die Einführung in die Glaubenslehre ist der diese ergänzende und mit ihr konzeptionell verbundene Ethikband. Es ist das erste Mal, dass eine Ethik speziell für religionspädagogische Belange vorgelegt wird. Angesichts der Fülle der bearbeiteten ethischen Probleme in der Religionspädagogik der letzten dreieinhalb Jahrzehnte ist das eigentlich ein erstaunlicher Umstand. Der Leser, und nicht nur der religionspädagogisch tätige in Schule und Kirche, wird nicht nur bestens informiert über alle grundlegenden Probleme theologischer Ethik im Sinne einer »Verantwortungsethik« (Teil II), sondern auch konkret in jene Bereiche eingeführt, in denen gegenwärtig hauptsächlich ethische Entscheidungen anstehen: »Politische Ethik«, »Wirtschaftsethik«, »Ökologische Ethik« und »Bioethik« (Teil III). Das geschieht in der gleichen sachkundigen Weise, die schon den Band über die Glaubenslehre auszeichnet, und stets mit Blick auf Situation und Fragen von Jugendlichen in Religionsunterricht und kirchlichem Unterricht.

Die Autoren folgen einem klaren theologischen Ansatz: »Es geht um ein Modell ethischen Lernens, das im Unterschied zur säkularen westlichen Ethik nicht vom Konstrukt eines autonom handelnden moralischen Subjekts ausgeht, sondern vom Menschen als rechtfertigungsbedürftigem und gerechtfertigtem Wesen, das als ›Gewissen‹ ... in die Verantwortlichkeit gerufen ist« (14). D.h., dass solche Ethik im Glauben begründet ist, vom Glaubenden aber voll verantwortlich gestaltet werden muss. Dieser Ansatz wird in Teil II reflektiert anhand von Begriffen, die von den Autoren als Schlüsselbegriffe theologischer Ethik angesehen werden: Freiheit und Befreiung; Menschenrechte/Grundrechte; Gewissen; Gerechtigkeit und Friede; das Böse. Sie werden allerdings nicht nur wegen ihrer prinzipiellen theologischen Bedeutsamkeit erörtert, sondern zugleich als humanwissenschaftliche Grundbegriffe. Am meisten überzeugen die Darlegungen zu »Freiheit und Befreiung« sowie zu »Gewissen«. Als Grundproblem von »Freiheit und Befreiung« wird die Frage herausgearbeitet, wie autonom Freiheit realisiert werden kann, die jedem Menschen als Möglichkeit zuerkannt werden muss. Der These Hegels, dass der Mensch durch sich selbst frei sei (29), wird der theologische Befund entgegen gehalten, dass solche (Bultmann: »echte« [33]) Freiheit

von außen, nämlich von Gott aufgrund des Christusereignisses zugesprochen werden muss, etwa nach Maßgabe von Gal 5,1 oder von 2 Kor 3,17 bzw. gemäß der »Freiheit eines Christenmenschen« nach Luther. Das Geschenk solcher Freiheitserfahrung sei »voraussetzungslos«, aber nicht »folgenlos; denn ihr sei das Drängen inhärent, Freiheit im interpersonalen wie gesellschaftlichen Kontext zu realisieren, also an »Befreiung« mitzuwirken. Diese Intention wird besonders verdeutlicht an den theologisch-ethischen Entwürfen von Moltmann (»Theologie der Hoffnung«) und Gustavo Gutierrez (»Theologie der Befreiung«). Mit Bezug auf weitere theologische Entwürfe (K. Barth, T. Rendtorff; W. Müller) kommen Biehl/Johannsen zu dem Ergebnis, dass solche Realisierung von Freiheit durch die *Liebe* konstituiert werden müsse, genauer: »Die Gerechtigkeit Gottes ist die Voraussetzung für die verdankte und gewährte Freiheit. Dementsprechend gehört die soziale Gerechtigkeit zur den wichtigsten Folgen der Freiheit ... Freiheit, Liebe und Gerechtigkeit interpretieren und begrenzen sich wechselseitig. Christliche Freiheit kann sich nicht absolut setzen« (47). Damit ist gleichsam der theologische Nerv ethischen Handeln bloßgelegt, der mit den widersprüchlichen Freiheitserfahrungen der Menschen heute (vgl. die Beispiele 22–26), auch der Jugendlichen (21f), in der Dialektik vom *Wissen um die Freiheit* und der *Tatsache der Determiniertheit* vermittelt werden soll. Die in solcher Dialektik liegende Spannung soll für den religionspädagogischen Prozess fruchtbar gemacht werden. Dabei gelte es, insbesondere von Situationen von Unfreiheit auszugehen, ideologiekritisch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu durchleuchten und Modelle einer »pädagogischen Utopie über die wünschbare Zukunft« (30) in den Blick zu nehmen. Christlicher Glaube beharre darauf, noch im Scheitern Freiheit einzuklagen.

Eng verbunden mit dem Abschnitt über Freiheit im prinzipiellen Ansatz ist die Erörterung des weiteren Schlüsselbegriffs »Gewissen«; denn Gewissen wird mit Bezug auf Paulus als der anthropologische Ort beschrieben, wo rechtfertigende Gnade und Freiheit erfahren und ethische Verantwortung gebildet werden können (103). Vor allem mit Bezug auf Ricoeur und Lévinas beschreiben die Autoren das Gewissen als Schnittpunkt der Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung des Anderen sowie der Wahrnehmung Gottes – drei Wahrnehmungen, die in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. In der ethischen Verpflichtung auf den Anderen werde im Gewissen die Spannung zwischen Autonomie und Theonomie erlebt und erlitten. Mithin ist Gewissen eine auszubildende Anlage und stellt die Religionspädagogik vor die folgende Aufgabe: »Der Weg der Gewissensbildung verläuft von einem fremdbestimmten zu einem befreiten Gewissen, von einem traditionsgeleiteten zu einem zukunftsoffenen, von einem provinziellen zu einem weltzugewandten Gewissen« (83).

In sinnvoller Beziehung zu Freiheit und Gewissen steht der Abschnitt über »Menschenrechte / Grundrechte«, dem man auch den Verantwor-

tungsbereichen hätte zuweisen können. Plausibel wird seine Einordnung im prinzipiellen Teil allerdings durch den Hinweis, dass *eine* Wurzel der Menschenrechte im »reformatorischen Freiheitsverständnis« begründet liegt. Sie seien zwar theologisch nicht direkt ableitbar und müssten *nicht eigens theologisch begründet* werden, konvergierten aber mit religiösen Grundanliegen in ihrem wesentlichen Gehalt (z.B. in der Gottesebenbildlichkeit des Menschen), sodass sie theologischer *Interpretation* zugänglich seien – ein Weg, der im Religionsunterricht beschritten werden sollte. Die Lernenden sollen auf diesem Hintergrund befähigt werden, »die ihnen in den Grund- und Menschenrechten gewährte und zugemutete Freiheit ... wahrzunehmen, anderen einzuräumen und für diejenigen einzutreten, die in ihren elementaren Rechten benachteiligt werden« (73).

Nicht von der gleichen prinzipiellen Dichte und Eindringlichkeit sind die Erörterungen zu den Begriffen »Gerechtigkeit und Friede« und »Das Böse«. Gleichwohl liegt ihnen derselbe theologisch-ethische Ansatz zugrunde. Dagegen wird in den dazu referierten theologischen, sozialethischen, kirchlichen und philosophischen Positionen bereits deutlicher der konkrete soziale Gehalt solcher Schlüsselbegriffe herausgearbeitet und damit unmittelbar übergeleitet zu den »Verantwortungsbereichen« (Teil III). Darin dürften sich die unterschiedlichen Akzentuierungen der beiden Verfasser widerspiegeln. – Nicht ganz einleuchtend ist im prinzipiellen Teil (II) die Zusammenführung der beiden Begriffe Gerechtigkeit und Friede unter einen Titel. Natürlich stehen sie in einem inneren Zusammenhang. Andererseits sind sie aber ähnlich wie die innerlich verbundenen Begriffe Freiheit und Gewissen doch von erheblichem Eigengewicht und hätten jeweils eigene Abschnitte nahe gelegt.

Interessant ist die Einbeziehung des Phänomens des »Bösen«, das kaum sonst in einer der gängigen Ethiken beleuchtet wird. Seine Relevanz für ethische Verantwortung und für die Religionspädagogik ist allerdings unmittelbar plausibel, auch wenn die Jugendlichen mit ihm in kaum erträgliche Aporien geführt werden. Letztere sind für das unterrichtliche Gespräch besonders fruchtbar und sollten lange ausgehalten werden, bevor ihnen mit der aus der christlichen Tradition hergeleiteten »Kultur des Erbarmens« (151) begegnet wird.

Die Akzentuierung bei der *Sozialethik* kommt zur vollen Entfaltung im III. Teil des Buches. Denn alle Bereiche, in denen sich ethisches Verhalten konkret auswirken soll, sind *ihr* zuzuordnen: Politische Ethik (Frieden); Wirtschaftsethik; Ökologische Ethik; Bioethik. Die einzelnen, im Ganzen gut lesbaren Darstellungen bestehen jeweils aus einer sachkundlichen Einführung, biblischen Rückbezügen, einschlägigen human- und sozialwissenschaftlichen, theologischen und kirchlichen Positionen sowie »Religionspädagogischen Aspekten«. Allerdings wird nicht recht klar, nach welchen Kriterien diese Auswahl getroffen worden ist. Auch wäre zu erklären, warum individualethische Themen nicht angesprochen werden. Erkennbar ist, dass auf die drei klassischen Themen des Konzi-

liaren Prozesses sowie das Weltethos der Religionen Bezug genommen wird. Allerdings fehlt das so wichtige Thema der sozialen Gerechtigkeit, mit besonderem Blick auf die Länder der sog. »Dritten Welt« (immerhin ein religionspädagogisches Standardthema seit 35 Jahren!). Die Politische Ethik erschöpft sich in der Darstellung der Friedensfrage. Das eingangs hier auch kurz behandelte Thema »Demokratie« (159–161) wird nur ansatzweise entfaltet und bleibt für die religionspädagogischen Überlegungen entsprechend praktisch folgenlos, obwohl doch der grundlegende Teil mit seinen Schlüsselbegriffen (Menschenrechte!) geradezu auf eine Erörterung dieses Themas zuläuft.

Es lässt sich nicht bezweifeln, dass alle behandelten Themen für die religionspädagogische Arbeit relevant und fruchtbar sind. Von hier ausgesehen bedürfen sie keiner weiteren Legitimation. Aber man kann wohl fragen, ob sie auch in jedem Fall die dringlichsten und für die Jugendlichen relevantesten sind. Von den Problemen der Wirtschaftsethik sind die meisten Schüler/innen natürlich mittelbar berührt, insofern sie z.B. Konsumenten sind (anders als die Berufsschüler/innen); unmittelbar aber betrifft sie der Bereich der Sexualethik oder Fragen der Gewalt unter Jugendlichen, Fragen des richtigen Umgangs mit Geld im Horizont verlockender Konsumangebote; Fragen des Verhaltens gegenüber fremden Mitschüler/innen. Für eine weitere Auflage dieses Lehrbuches könnte überlegt werden, ob nicht in der Erörterung der Verantwortungsbereiche direkt die Situation der Jugendlichen und ihre ethischen Entscheidungsfelder mit in den Blick genommen werden können, unter dem Thema Frieden also die Gewalt zwischen Jugendlichen oder unter Wirtschaftsethik der Konsumdruck, dem Jugendliche ausgesetzt sind, mit bedacht werden können. Das würde auch den teilweise recht allgemein gehaltenen religionspädagogischen Überlegungen zu den Verantwortungsbereichen konkreteres Profil geben.

Aber solche Einwände sollen – wie eingangs schon festgehalten – den Wert des Buches als solches nicht schmälern, sondern den Fortgang der Diskussion stimulieren.

Alle größeren Abschnitte auch in diesem Band schließen wieder mit anregenden Arbeitshinweisen für die Leser/innen ab