



Katholische Bildung

Verbandsorgan des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen e. V. (VkdL)

Edith Steins
Anthropologie
als Auftrag
Europas
(Rezension)
Christiane Geisthardt

Seite 145

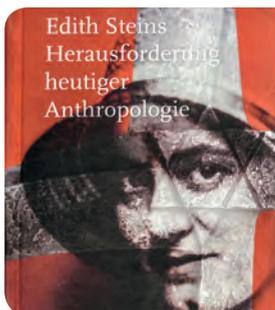
Religiös
sprachfähig?!

Bernadette
Schwarz-Boenneke

Seite 151

In Gedenken
an Jean-Jacques
Rousseau
Cornelia Klink

Seite 160

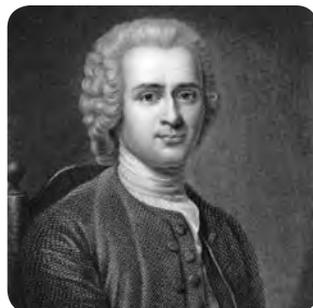


Edith Steins
Herausforderung
heutiger
Anthropologie

Alten der Internationalen Konferenz
23.-25. Oktober 2015 in Wien und Hildesheim



WO
bist
DU



Schulische
Prävention gegen
häusliche
Gewalt
Lydia Halbhuber-
Gassner

Seite 169

„Suche Frieden“ –
der VkdL beim
101. Katholikentag
in Münster

Seite 178



Inhaltsverzeichnis

Artikel

Christiane Geisthardt	Dr. theol., em. Schürätin i.K. in Hildesheim, Mitglied im VkdL, Frankfurt	
	Das anthropologische Erbe Edith Steins als Auftrag für Europa (Rezension)	
	<i>Eine Besprechung der Akten der Internationalen Konferenz vom 23. bis 25. Oktober 2015 in Wien und Heiligenkreuz</i>	145
Bernadette Schwarz-Boenneke	Dr. theol., Direktorin, Leiterin der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats im Erzbistum Köln	
	Religiös sprachfähig?!	
	<i>Religionslehrerinnen und -lehrer vor neuen Herausforderungen</i>	151
Cornelia Klink	Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Allg. Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und international-vergleichende Pädagogik, TU Dresden	
	Jean-Jacques Rousseau – einige pädagogische Reminiszenzen zum 240. Todestag	160
Lydia Halbhuber-Gassner	Fachreferentin beim Sozialdienst kath. Frauen Bayern e.V., Vorsitzende der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Straffälligenhilfe (KAGS)	
	Prävention von häuslicher Gewalt an Schulen (PräGe)	
	<i>Ein Projekt des Sozialdienst katholischer Frauen, Landesverband Bayern e.V.</i>	169
Thomas Schmidt	Diakon, Behindertenseelsorge im Bistum Augsburg	
	Inklusion ist ein Prozess, der lohnenswert ist!	
	<i>Praktische Behindertenseelsorge im Bistum Augsburg</i>	174

Information & Service

Aus dem Verband

- „Suche Frieden“ – 101. Katholikentag in Münster
Der VkdL stellte „Friedenserziehung in der Schule“ auf der Kirchenmeile vor (Red.) 178

Umschau

- USA: Abstand zur Kirche vergrößert sich
*Kritische Anmerkungen zur jüngsten Untersuchung der Kirchnähe
bei jungen Amerikanern (Red.)* 184
- Erben und vererben – Fehler von Anfang an meiden! 185

Schul- und Berufspolitik

- Großbritannien: Erschreckende Studie zu Internetangriffen
gegen Lehrkräfte (Nicole Diegelmann) 187

Buchbesprechung (E. Peerenboom-Dartsch) 188

Veranstaltungen: Diözesen / Landesverbände 191

Veranstaltungen: Zweigvereine 191

Veranstaltungskalender / Anschriften & Konten / Impressum 192

Edith Steins Anthropologie als Auftrag Europas

Christiane Geisthardt

Das anthropologische Erbe Edith Steins als Auftrag für Europa (Rezension)

*Eine Besprechung der Akten der Internationalen Konferenz
vom 23. bis 25. Oktober 2015 in Wien und Heiligenkreuz*

Vorbemerkung: Edith Stein und Anna Seghers

Im April 2018 ging es in der Veranstaltungsreihe „Frankfurt liest ein Buch“ um den Roman „Das Siebte Kreuz“ von Anna Seghers: Sieben Kreuze werden in einem Konzentrationslager für sieben Männer aufgestellt, die ausgebrochen sind. Edith Stein, später *Teresa Benedicta a cruce* (* 1892 in Breslau, † 1942 in Auschwitz) und Anna Seghers, ursprünglich *Netti Reiling* (* 1900 in Mainz, † 1983 in Ost-Berlin) haben einiges gemeinsam: Beide kommen aus einem jüdischen Elternhaus, trennen sich in jungen Jahren vom Glauben ihrer Familie und wenden sich anderen Überzeugungen zu: Edith Stein der katholischen Kirche, Anna Seghers dem Kommunismus. Aufgrund ihrer jüdischen Herkunft werden beide im Nationalsozialismus verfolgt und müssen aus Deutschland fliehen. Nur Anna Seghers gelingt die Flucht.

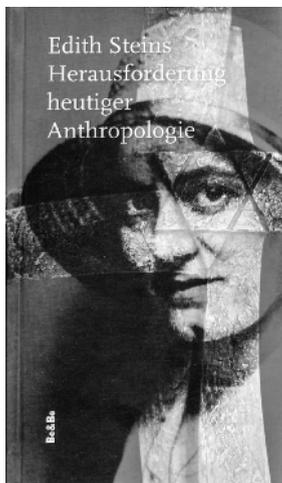
Trotz der sehr verschiedenen Lebensläufe gibt es einen weiteren Berührungspunkt. Beide Frauen suchen *das Wesen des Men-*

schens zu deuten: Edith Stein schreibt in „Endliches und Ewiges Sein, Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins“ (1935/37):

„Das menschliche Dasein ist also auf der einen Seite stoffgestaltendes Leben (...) wie das tierische und pflanzliche und auf der andern Seite geistig-persönlich, innerliches, in sich geschlossenes und doch wieder über sich selbst hinaussteigendes, eine Welt umfassendes und für Mitlebende erschlossenes und aus ihren Quellen sich erneuerndes, schließlich durch das Ich frei bestimmtes.“

Der letzte Satz des von Anna Seghers 1938 geschriebenen Romans beschreibt literarisch die komplizierte Natur des Menschen: „Wir fühlten alle, wie tief und furchtbar die äußeren Mächte in den Menschen hineingreifen können bis in sein Innerstes, aber wir fühlten auch, dass es im Innersten etwas gab, was unangreifbar war und unverletzbar.“

In Wien und Stift Heiligenkreuz fand vom 23. bis 25. Oktober 2015 eine internationale Konferenz zur Aktualität der Anthropologie von Edith Stein statt. Die 27 Beiträge der Konferenz werden von *Hanna-Barbara Gerl-*



Edith Steins Herausforderung heutiger Anthropologie
Hanna-Barbara Gerl-Balowitz,
Mette Lebeck (Hg.)
Akten der Internationalen Konferenz
23.-25. Oktober 2015 in Wien und Heiligenkreuz

Falkovitz und Mette Lebech 2017 herausgegeben. An der Ausrichtung der Tagung waren die *Katholisch-Theologische Fakultät Wien*, die *Philosophisch-Theologische Hochschule Benedict XVI. Heiligenkreuz*, die *Edith-Stein-Gesellschaft Österreich*, The International Association for the Study of the Philosophy of Edith Stein und die *Edith Stein Gesellschaft Deutschland* beteiligt.

Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz und Mette Lebach schrieben im Advent 2016 das Vorwort zum umfangreichen Werk.

Die Anthropologie Edith Steins wird nicht zuletzt als Kritik einer „androgyn-multiplen“ Kultur vorgestellt und damit als *Kritik an einem totalen Selbstentwurf des Menschen*. Das Gegenteil ist der Mensch im Rahmen der *Schöpfungsordnung*, wie es die beiden Autorinnen auch in eigenen Beiträgen im Buch ausführen. Als Leitgedanke kann ein Satz in der Einleitung dienen: „Nicht der Mensch unterlegt den Dingen nachträglich ihren Wert: Sie legen ihm ihre Wertfülle selbst zu. Seine Vernunft aber ist es, der das Licht in der Schöpfung aufleuchtet als Schönheit, Wahrheit, Güte“ (14).

Der Sammelband hat folgende Kapitel: Anthropologie (24–155), Psychologie/Seelenlehre (157–214), Hermeneutik/Epistemologie/Ontologie (215–254), Bildung (255–304), Mann und Frau (305–362), Ethik (363–397), Theologie des Judentums (402–420), Rezeption und Nachlass Steins (421–456), Forschungsfelder (458–473). Die 27 Beiträge (die Hälfte in englischer Sprache) wurden von 14 Frauen und 13 Männern vorgetragen, darunter fünf Ordenschristen. Die Referenten kommen aus Belgien, Brasilien, Deutschland, Irland, Italien, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, Ungarn, USA, Vatikanstaat. Jeder Beitrag beginnt mit einem Abstract.

Exemplarisch werden nun aus verschiedenen Kapiteln zentrale Gedankengänge vor-

gestellt, die die aktuelle Bedeutung der Wissenschaftlerin Edith Stein beleuchten.

Anthropologie

Grundlegend für alle Themenbereiche des Sammelbandes ist die Anthropologie der Phänomenologin Edith Stein. Ihre Philosophie beschreibt den Geist und die Seele des Menschen nicht losgelöst von Raum und Zeit und den menschlichen Schicksalen, sondern *ichbezogen und sozial verknüpft – und auf Gott bezogen*. Gerl-Falkovitz charakterisiert das Beziehungsgefüge des Menschen im Unterschied zu Heidegger: „Wenn es daher nach Heidegger die Angst ist, die den Menschen 'vor das Nichts bringt', so ist es nach Stein ebenso die Gewissheit dieses höchst entfalteten Seins, die den Menschen in seiner Ausgesetztheit schirmend 'vor das Sein bringt'“ (37). *Francesco Alfieri OFM* beschreibt die Dynamik dieser Anthropologie: „Die Komplexität, die in mir wohnt, und die Komplexität, die mich umringt, versetzen mich in ständiges Fragen. Die Lösung kann nicht in den Antworten liegen, sondern in der Zeitspanne zwischen den Fragen und den möglichen Lösungen“ (44).

Christof Betschart OCD befasst sich mit dem Teresianischen Einfluss beim „Aufbau der menschlichen Person“ (62), den Edith Stein im Anhang zu „Endliches und ewiges Sein“ – Text über die Seelenburg – betont. Sie nennt drei Punkte als Teresianischen Anstoß: „Es handelt sich um die Unterscheidung von Seele und Ich, um die Erkenntnismöglichkeit des Innersten der Seele als Ort der Freiheit und der Vereinigung mit Gott sowie der Unterscheidung zwischen Seele und Geist (53)“. Betschart untersucht anhand der Raummetaphern „zentral-peripher“ und „tief-oberflächlich“ die Parallele in der wechselseitigen Bedingtheit von Ich und Seele bei *Teresa von Ávila* (1515–1582) und Edith Stein. Teresa von Ávila beschreibt das

Verhältnis von Seele und Ich metaphorisch mit dem Bild von Garten und Gärtner, zwischen Schloss und Kastellan. Für Edith Stein ist die wichtigste Metapher der Erlebnisstrom: „Im Verhältnis zur wohl wichtigsten phänomenologischen Metapher des Erlebnisstroms bringt die Rede von Erlebnissen in einem Raum der Tiefe und Oberfläche zum Ausdruck, dass die Person – und nicht abstrakt gefasst das transzendente Subjekt – mehr oder weniger in ihren Erlebnissen lebt und sich darin engagiert“ (63 f.). Gleichzeitig ist ein Unterschied bedenkenwert: 1936 nennt Edith Stein *das Vorgehen von Teresa von Ávila „religiös-praktisch“ und ihre eigene Vorgehensweise „theoretisch“* (65). Darüber hinaus teilt Edith Stein mit Teresa von Ávila auch eine jüdische Herkunft. Teresas Großvater (1440–1507) ist ein sephardischer Jude, der in Spanien unter der Herrschaft der Katholischen Könige 1485 mit seiner Familie zum Katholizismus übertritt, Teresas Vater ist zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt.

Juvenal Savian-Filho stellt die „Dreifaltigkeit als Archetyp“ (69) in den Mittelpunkt seiner Ausführungen, um „Edith Steins Originalität“ (70) zu verdeutlichen. Edith Stein ist inspiriert von mittelalterlichen Denkern wie Boethius, Richard von St. Victor und Thomas von Aquin (83), aber auch von Sören Kierkegaard. Den *Archetyp der Dreifaltigkeit* sieht Edith Stein im Zusammenhang der Person als der erlebten Einheit von Leib, Seele und Geist, wie sie in „Endliches und ewiges Sein“ ausführt: „Dem Vater, aus dem alles ist, der selber aber nur aus sich selbst ist – der Ur-Schöpfer –, würde das seelische Sein entsprechen; dem Sohn als der ‚ausgeborenen‘ Wesensgestalt das leibliche; das freie und selbstlose Ausströmen aber verdient noch einmal in besonderem Sinne den Namen ‚Geist‘. So hätten wir im ganzen Bereich des Wirklichen eine dreieinige Seinsentfaltung (75)“. Der Blick wird auf die *Individualität des Menschen* gelenkt, „das

Individuum, das in seinem Innersten oder in seiner ursprünglichen Einsamkeit ein Geheimnis ist“ (86). Savian-Filho meint sogar, dass die Anthropologie Edith Steins, die die dynamische bzw. dreifaltige Einheit der menschlichen Person beschreibt „auch Nicht-Gläubigen verständlich“ sein könnte, „die darin die kulturelle Geschichte des Dreieinigkeitsdogmas kennenlernen ... um den Personenbegriff zu verstehen.“ (83 f.)

Psychologie/Seelenlehre

Die Position Edith Steins ist auf dem Hintergrund der zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehenden experimentellen Psychologie und deren Verabsolutierung zu sehen; zu denken ist an den „Pawlowschen Hund“ bzw. den Behaviorismus. Die Grundfrage stellt *Angela Ales Bello*, „ob nämlich der Mensch denselben Kausalzusammenhängen wie die Natur unterworfen ist“ (159) und betont: „Nach Stein gibt es ... keinen Determinismus des psychischen Lebens, auch wenn es Verbindungen und somit Kausalverhältnisse gibt; diese Kausalverhältnisse ermöglichen es, im psychischen Leben von einer Kausalität zu sprechen, die ganz anders ist als die exakte Kausalität“. Die Psyche agiert immer wieder vage, „*weil die Lebenskraft in jedem Individuum anders ist*“. Diese Mehrdeutigkeit kommt schon in einem einfachen Satz zum Ausdruck: „Ich bin so müde, dass ich kein Buch lesen kann, das mich intellektuell fordert“ (vgl. 163 f.).

Clio Francesca Tricarico untersucht den Einfluss von *Hedwig Conrad-Martius* auf Edith Stein. Beide gehören zum sogenannten *Bergzaberner Kreis*. Für beide „ist die Seele in weitem Sinne als das zu verstehen, was Leben gibt und jedes lebendige Wesen auszeichnet“ (176). Damit wird der Horizont erweitert, Mensch, Tier und Pflanze bilden einen Zusammenhang. Die Einzigartigkeit des Menschen besteht „in der Gesamtheit von drei

Dimensionen, durch die sich das menschliche Wesen bildet – *Leib, Seele und Geist*“ (186). Tricarico zitiert Edith Stein: „Der Mensch ist aus einer Bildungswurzel dreifach gestaltet: Zum Geist ist er erhoben, durch den Leib in die äußere Welt hineingestaltet, in der Seele aber ist er recht eigentlich zu Hause. Sie ist die Mitte seines Seins“ (186, Anm. 31).

Im Beitrag von Mette Lebech „psychische Gesundheit und Krankheit bei Edith Stein“ (188 ff.) wird eine konkrete Umsetzung der Psychologie und Seelenlehre im Alltag deutlich. Ausgehend von Edith Steins These, „daß das geistige Subjekt seinem Wesen nach Vernunftgesetzen untersteht und daß seine Erlebnisse in verständlichen Zusammenhängen stehen“ (Anm. 3, 189) formuliert Mette Lebach: „Die gesunde Psyche strebt nach und ist abhängig von sinnvollem Erleben. Psychisch gesund zu sein bedeutet also in dem psychischen Zustand zu sein, der es uns erlaubt, unsere Erlebnisse als sinnvoll zu erleben“ (189). *Maria von Nazareth* ist für Edith Stein ein Prototyp der Gesundheit, weil ihre Demut und ihr Glaube sie vor Angriffen auf ihre Psyche beschützt haben (190, Anm. 5). Wir würden heute vielleicht sagen: „*Maria war mit sich identisch.*“ Anders als bei der experimentellen Psychologie besteht für Edith Stein die Psyche „einerseits aus der geistigen Welt von Werten und andererseits aus der psychischen Welt der Kausalität“ (192).

Nach Edith Stein gibt es drei Typen von psychischer Pathologie (vgl. 194 f.):

1. Geistesgestörtheit als Anomalie des Geistes, in der der Leidende etwas zu verwirklichen sucht, das unmöglich ist;
2. die eigentlich psychische Krankheit als Störung durch kausal indizierte Veränderungen, bei der die geistige Verständlichkeit erhalten bleibt, und

3. Zusammenbrüche, die von besonderen Ereignissen motiviert werden.

„Das Heilen (der Psyche) kann durch geistige Akte erfolgen ... Es kann durch eine unterstützende Umgebung vorangetrieben werden ... und durch medikamentöse Behandlung unterstützt werden“ (201).

Für Edith Stein ist nicht zuletzt Heilung durch Wertorientierung und Bekehrung von großer Bedeutung.

Mann und Frau

Der Beitrag von *Viki Ranff* „Die Kirche persönlich verkörpern“ (306 ff.) zeigt nicht zuletzt, wie mobil Edith Stein nach ihrem Schuldienst in Speyer (1923–1931) bis zum Verbot ihrer Dozententätigkeit durch die NSDAP war. Sie reiste mit dem Zug und sprach auf pädagogischen Studientagen und Kongressen (vgl. 308 ff.): Ethos der Frauenberufe – August 1930, Salzburg; Die Bestimmung der Frau – April 1931, München; Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenlehre – Oktober 1931, Aachen; Christliches Frauenleben – Januar 1932, Zürich; Probleme der neueren Mädchenbildung – Sommersemester 1932, Münster. Schon vor ihrem Klosterleben reflektiert Edith Stein das *Thema Jungfräulichkeit* „je nach Thema und Adressaten anthropologisch, biblisch, typologisch oder pädagogisch samt der sozialen Frage der ehelosen Frau“ (317).

Valentina Gaudio fragt, ob im heutigen kulturellen Rahmen, die anthropologische Sicht Edith Steins etwas beitragen kann (329), und antwortet: „... ihr tiefes Interesse für den Menschen und ihr phänomenologischer Ansatz sorgen für immer genauere Analysen und bieten auch heute eine wissenschaftliche Grundlage in der Debatte über die Gleichstellung von Mann und Frau und

ihrer Rechte“ (330). Gaudioano fasst zusammen: „Wenn die Dimension des Leibes und der Psyche auch den Tieren eigen ist, so ist der Geist das unterscheidend Typische für den Menschen. Der Geist macht den Menschen zu einem offenen Wesen“ (330). Da der Mensch nicht nur lebt und ist, sondern ein Bewusstsein davon hat, ist er nach innen und außen aufgeschlossen und kann sich und den anderen erkennen (vgl. 331). Die geistige Natur des Menschen bzw. seine „Lebenskraft“ (330) bewirkt, dass er sich selbst formen kann. Gaudioano sieht hier eine Parallele zu *Simone de Beauvoir*: Man kommt nicht zur Welt als Frau – höchstens weiblich, und man wird zur Frau erst im Laufe des Lebens durch „Bildung und kulturelle Prägung“ (335). Gleichzeitig ist es nach Edith Stein klar, „dass eine Abschaffung des Männlichen und des Weiblichen als ‚feste Kategorien‘ nicht nur sinnlos ist, sondern auch der Spezies Mensch nicht entspricht“ (335). Daraus ergibt sich, dass „Gleichberechtigung nicht unbedingt Gleichheit der Rollen“ (338) bedeutet. ***Gaudioano betont, dass mit Edith Stein „der Mensch seine Identität in vollem Respekt gegenüber den Unterschieden zurückgewinnen kann“***, und zwar nicht nur bezüglich „der Beziehung zwischen Männern und Frauen, sondern in Anbetracht aller Unterschiede – im Sinne der Reziprozität der Gaben ...“ (339).

Theologie des Judentums

Tonke Dennebaum beginnt seine Ausführungen „Nulla salus extra ecclesiam?“ (402 ff.) mit einem Zitat von *Susanne Batzdorff*, der Nichte Edith Steins: „In ihrem Bestreben, ein besseres Einvernehmen zwischen Juden und Christen herbeizuführen, war Edith Stein ihrer Zeit voraus.“ Dennebaum geht vom „judenchristlichen Hintergrund“ Edith Steins aus. Sie hat die Menschwerdung Gottes nie abstrakt verstanden, sondern die jüdische Herkunft Jesu Christi, die sie mit

ihm teilt, ist ihr gegenwärtig: „... Christus habe gebetet, wie ein gläubiger und gesetzestreuer Jude betete“, er sei „zu den vorgeschriebenen Zeiten nach Jerusalem gepilgert“ und habe „die alten Segenssprüche über Brot, Wein und die Feldfrüchte gesprochen“ (412). Das ***besondere Verhältnis von Judentum und Christentum*** und dem „bestehenden Bund Gottes mit seinem Volk“ wie es im Zweiten Vatikanischen Konzil in *Nostra Aetate* und später von *Johannes Paul II.* (1980 in Mainz) formuliert wurde, nimmt Edith Stein in ihrer religionsphilosophischen Schrift „Freiheit und Gnade“ (FG) vorweg.

So sieht Edith Stein in ihrer Mutter eine Fürsprecherin, wie Dennebaum zeigt, indem er ihre Reaktion auf das Gerücht von der angeblichen Konversion ihrer Mutter zitiert: „Weil ihr Glaube und das feste Vertrauen auf ihren Gott von der frühesten Kinderzeit bis in ihr 87. Jahr standgehalten hat und das Letzte war, was noch nach ihrem schweren Todeskampf in ihr lebendig blieb, darum habe ich die Zuversicht, daß sie einen sehr gnädigen Richter gefunden hat und jetzt meine treueste Helferin ist, damit auch ich ans Ziel komme“ (409). Nach Dennebaum sieht Edith Stein die Kirche weniger als die „juridisch und hierarchisch konstituierte Institution“, sondern das „vitalere paulinische Bild des Corpus Christi mysticum“, das ansatzweise schon einen „Niederschlag in der 1943 veröffentlichten Enzyklika *Mystici corporis* von Papst Pius XII.“ fand (vgl. 415). Nach Dennebaum entfaltet Edith Stein eine „Communio Struktur der Kirche“, in der „die Institution eine Anpassung ‚an die sinnliche Natur des Menschen‘ sei (Stein FG, 411). In ihr stellten die Gläubigen ‚im allerwörtlichsten Sinn den Leib Christi dar‘ (Stein FG)“ (417). Der mystische Leib Christi umfasst nun nicht nur Juden und Christen, sondern es handelt sich um das universale Reich der Gnade: „Wenn der Herr diesen Weg gewählt hat, so ist es wiederum nicht Sache des

Menschen, ihn anzunehmen oder abzulehnen. Der Herr kann seine Gnade auch denen verleihen, die außerhalb der Kirche stehen. (Stein, FG, 411).“

Dennebaum meint, die Hervorhebung der theologischen und geistlichen Verbindung von Altem und Neuem Testament sei bei Edith Stein eine Konsequenz ihres „judenchristlich geprägten Glaubens“ (420). Es fragt sich, ob der Begriff „Judenchristentum“ aus der Zeit der Apostel heute eine angemessene Charakterisierung ist, da Christen ohne jüdische Angehörige auch nicht mehr „Heidenchristen“ genannt werden.

Rezeption und Nachlass

Während bis jetzt die Philosophie Edith Steins thematisiert wurde, sind die Rezeption und der Nachlass nicht zuletzt durch die Verfolgung und Ermordung der jüdischen Wissenschaftlerin und römisch katholischen Karmelitin geprägt. *Ilse Kerremans OCDS* (422 ff.) beschreibt die letzten Monate von Edith Stein in Köln, wo sie am 21. April 1938 die Ewigen Gelübde abgelegt hatte, und den weiteren Verlauf dieses eigentlich klösterlichen Lebens. Nach der Pogromnacht empfand sich Edith Stein als Gefahr für ihr Kloster. Silvester 1938 erfolgt die Übersiedlung nach Echt in den Niederlanden. Am 9. Juni 1939 gab Edith Stein an, *wie man im Falle ihres Todes mit ihren Manuskripten verfahren soll*. Es ist bewegend zu lesen, wie sich Edith Stein in Briefen um die Veröffentlichung ihres Werkes bemühte. Gleichzeitig hatte sie sich an den *Erzbischof Johannes de Jong von Utrecht* um Hilfe gewandt. Der Erzbischof antwortete am 23.12.1941: „Wir können nichts für Sie tun (437).“ Edith Stein hatte sich nicht nur 1933 hilfesuchend an *Papst Pius XI.* gewandt. Am 11. Juli 1942 protestierte die niederländische katholische Bischofskonferenz gegen die Deportation der Juden. Das Protest-

Telegramm wurde am 26. Juli in allen Gottesdiensten verlesen. Daraufhin wurden am 2. August 1942 alle 245 getauften Juden in den Klöstern gefangen genommen, darunter Edith Stein und ihre Schwester Rosa.

„Nach der Seligsprechung Edith Steins im Jahr 1987 wächst das Interesse an ihr (436).“ Die Konferenz in Wien und Heiligenkreuz beweist die internationale Wahrnehmung im 21. Jahrhundert. Inzwischen wächst auch in den Niederlanden das Interesse an den Werken Edith Steins. So wird zur Kenntnis genommen, dass sie niederländisch sprach. Bis jetzt sind zwei Werke „Aus dem Leben einer jüdischen Familie“ und „Kreuzeswissenschaft“ ins Niederländische übersetzt.

Forschungsfelder

Claudia Mariele Wulff (457 ff.) benennt als Forschungsfelder: Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftliche Methodologie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Religionsphilosophie, Theologie, Spiritualität, Forschungsethik – und fasst zusammen:

„Europa fußt auf einem anthropologischen Erbe, das religiös begründet und aufklärerisch durchdacht ist ... Auf diesem basiert unsere Kultur; es denkend und handelnd zu bewahren ist ein aus dem steinschen Erbe erwachsener Auftrag.“ (473)

Buchtip: Edith Steins Herausforderung heutiger Anthropologie, Akten der Internationalen Konferenz, 23. bis 25. Oktober 2015 in Wien und Heiligenkreuz, hrsg. von Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz und Mette Lebeck, 488 Seiten, Hardcover, Be&Be-Verlag 2017, ISBN 978-3-903118-37-9, 24,90 Euro.

Religiös sprachfähig?!

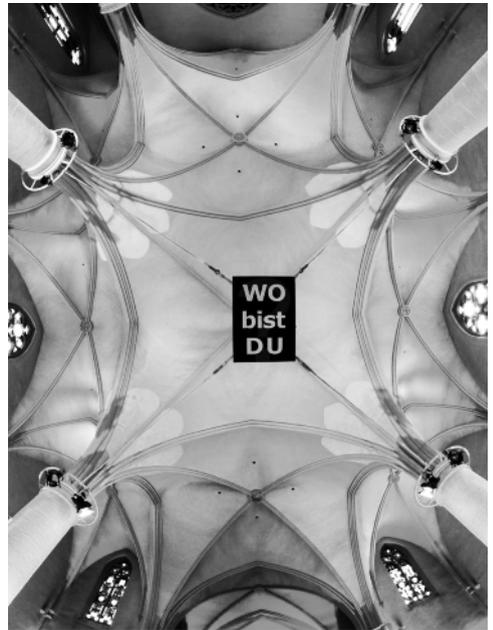
Bernadette Schwarz-Boenneke

Religiös sprachfähig?!

Religionslehrerinnen und -lehrer vor neuen Herausforderungen

Was ist religiöse Sprachfähigkeit? Und welche Konsequenzen für den Religionsunterricht ergeben sich daraus, dass die Beteiligten mehr oder weniger religiös sprachfähig sind? Im Folgenden möchte ich ausgehend von diesen Fragen den Gedanken der „Fremdsprache“ Religion) entfalten, mit dem ich die Herausforderung, Religion in heterogenen Lerngruppen zu unterrichten, umschreiben möchte.

In der ZEIT-Beilage „Christ & Welt“ erschien 2017 ein kurzes Statement einer jungen katholischen Theologin über den Stand religiösen Wissens. Mit ungeschützter Klarheit macht sie deutlich, dass das sogenannte Basiswissen abnimmt bzw. als Halbwissen weiterlebt. Zugleich macht sie deutlich, dass ihr als Theologin – konfrontiert mit dem



¹⁾ Vgl. dazu mein Vorwort in Impulse 117 (3/2017) 2 und zum Begriff selbst auch die beiden Veröffentlichungen Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011 und Zaufal, Sophie, Fremdsprache Religion? Religiöse Indifferenz als produktive Herausforderung für den konfessionellen Religionsunterricht, München 2017 (verfügbar unter: https://www.rpz-bayern.de/dld/RPZ-Impulse-Fremdsprache-Religion_RPZ-Jahreskonferenz-2017.pdf [Zugriff am 3.5.2018]) (= Zaufal, Fremdsprache Religion). Vgl. jüngst auch Meyer, Guido, Die Sprachen des Religionsunterrichts, in: Ders./Wichard, Norbert, Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens, München 2018, 34 – 50, 45 – 47 (= Meyer, Sprachen).

Effata grün: „Den Blick nach oben wenden“, Jugendkirche effata (!) in Münster

© Michael Wittenbruch

Halbwissen der anderen – oft die Worte fehlten, zumindest die kurzen und klaren Worte, das Halbwissen zu entlarven und richtigzustellen. Sie resümiert:

„Heute glaube ich, dass über den eigenen Glauben nicht deshalb nicht gesprochen wird, weil er Privatsache ist, sondern weil man ihn gar nicht mehr artikulieren kann. Und weil es da eine

Angst gibt, sich zu blamieren oder wie ein Fundamentalist zu wirken.“²⁾

Mit anderen Worten: **Religiöse Sprachlosigkeit** hängt für die Autorin eng zusammen mit dem Verschwinden eines tragenden religiösen Basiswissens und der Befürchtung, das Gegenüber durch unzureichende oder missverständliche Erklärungen zu irritieren bzw. abzuschrecken.

Ist das nicht zum Teil auch die Situation der Religionslehrerinnen und -lehrer an den Schulen? Konfrontiert mit Vorbehalten, Anfragen, Kritik und Desinteresse an Religion und Kirche stehen Religionslehrende vor der beständigen Herausforderung, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern und mehr noch vielleicht gegenüber Kolleginnen und Kollegen oder Eltern positionieren zu müssen. Und in immer heterogener werdenden Lerngruppen – auch in Kursen, die vorwiegend aus katholisch getauften Schülerinnen und Schülern bestehen – bedarf es einer Positionierung, die sensibel ist für die differenten und gegebenenfalls indifferenten religiösen Ansichten. Denn im Religionsunterricht sitzen Kinder und Jugendliche mit tiefer und starker religiöser Prägung neben Mitschülern ohne eine solche, m.a.W. sitzt die Obermessdienerin neben dem Agnostiker. Eine solche Differenz der Glaubensbiographien kann „Angst“ (s.o.) machen, wenn es darum geht, allen gerecht zu werden.

Die Religionslehrerinnen und -lehrer in den Schulen sind sehr sensibel für die zunehmende Heterogenität; sie suchen und finden Wege, mit ihr im Unterricht produktiv umzugehen. Und sie tun dies im Bewusst-

sein und in der Überzeugung ihrer eigenen Glaubensbiographie. **Denn ein wachsender „religiöser Analphabetismus“³⁾ und die Heterogenität der Religiositäten erfordern Positionierung** – und Positionierung wiederum erfordert Toleranz, d.h. das Hinhören und Anerkennen anderer und fremder Ansichten. Die Verantwortung einer Schulabteilung besteht m.E. genau darin, die Kolleginnen und Kollegen in dieser Sensibilität und Positionalität zu stärken und zu begleiten; dies gilt umso mehr, als die Religionslehrerschaft selbst in sich sehr heterogen ist und die Entwicklung der je eigenen Religiosität nicht mit der Berufswahl oder dem Ende des Studiums abgeschlossen ist, im Gegenteil: „Der Beruf des Religionslehrers ist [...] eine Entwicklungsaufgabe.“⁴⁾

Religiöse Sprache als Fremdsprache

Nicht nur das Beispiel der jungen Theologin zeigt: Religiöse Sprache ist für viele zur Fremdsprache geworden; sie wird nicht mehr von allen gesprochen und mitunter auch nicht mehr von vielen verstanden. Diese Rückmeldung erhalten die für den Religionsunterricht Verantwortlichen in Staat und Kirche immer wieder von vielen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen.

Aber wenn dem so ist, welche Konsequenzen hat die Fremdheit der Sprache dann für unser Reden?

²⁾ Oehler, Alina, Die Angst, sich zu blamieren. Ohne religiöses Wissen fällt es schwer, über den Glauben zu reden, in: Christ & Welt vom 8.9.2017, 6 (= Oehler, Angst).

³⁾ Oehler, Angst 6.

⁴⁾ Ley, Michael, Wer sind eigentlich diese Religionslehrer? Untersuchungen zur Genese eines Berufsbildes. In: Pastoralblatt 6/2017, 178 – 185, 185. Vgl. auch Ders., Metamorphosen eines Berufsbildes. Der Religionslehrer im Theologiestudium. In: Pastoralblatt 8/2017, 238 – 245. Beide Artikel sind Niederschläge einer von der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbistums Köln in Auftrag gegebenen Studie mit Studierenden der Katholischen Theologie und angehenden Religionslehrer/innen.

Konsequenz A: verstecken

Die erste Konsequenz ist die, die auch die junge Theologin nennt: lächeln und das Thema wechseln⁵⁾, d.h. sich mit seiner Sprache verstecken, weil man sich der Wirkung seiner Worte nicht mehr sicher ist. Vielleicht hält man sich zurück, weil man auch selbst die Sachebene nicht genug geklärt hat und somit nichts Falsches sagen will, weil man sich nicht als Experte im Grundwissen der Kirche versteht, vielleicht aber auch, weil man auf der Beziehungs- und Selbstkundgabeebene (nach *Schulz von Thun*) keine Missverständnisse provozieren möchte: Was hört der andere, wenn ich so oder so von Glaube und Kirche spreche? Für wen hält er mich dann? Was meint er dann, was ich über ihn denke? Entsprechend ist eine gewisse Zurückhaltung bzw. der Rückzug auf einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“ eine mögliche Konsequenz der Tatsache, dass religiöse Sprache zur Fremdsprache geworden ist.

Eine solche Vorsicht kann sich auch darin ausdrücken, dass in der Diskussion mehr der Konsens als die Kontroverse gesucht wird.

Konsequenz B: „verrecken“

Eine zweite Konsequenz hat *Erik Flügge* in seinem Buch gewordenen Blog drastisch als

Erik Flügge meint, die religiöse bzw. kirchliche Sprache brauche Relevanz, Emotionen, Pointiertheit und theologische Substanz; oder anders: Sie braucht „Einfachheit und Klarheit“ und man muss den Menschen, denen die Botschaft gilt, „viel zuhören“.

„verrecken“ formuliert.⁶⁾ Was ist damit gemeint? Aus seiner Perspektive als Kommunikations- und Strategieberater sowie als kirchlich Sozialisierter kritisiert er die lebensferne Sprache der „[v]erschrobene[n], gefühlsduselige[n] Wortbilder“ und „Theatralik“⁷⁾, die er in Predigten und Ansprachen christlicher Theologen und kirchlich Verantwortlicher hört. Er nennt Beispiele und malt ihre Wirkung bis hin zur Karikatur aus, um deutlich zu machen: Diese kirchliche Sprache ist zu angestrengt, zu blumig

oder aber zu unterkomplex⁸⁾, um verstanden zu werden, geschweige denn zu überzeugen. Jene Angst vor der Blamage, die die junge Theologin hatte, spricht Flügge aus; die Konsequenz sei eine: „*verschwurbelte* Unverständlichkeit, weil man das, woran man glaubt, nicht sagen darf und das, was man gegen seine Überzeugung sagt, nicht verstanden wissen will“⁹⁾.

⁵⁾ So formuliert Flügge zuerst im April 2015 unter Flügge, Erik, Die Kirche verreckt an ihrer Sprache, unter <http://erikfluegge.de/die-kirche-verreckt-an-ihrer-sprache/> (Zugriff am 22.2.2018) und später ausführlich in Ders., Der Jargon der Betroffenen. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München 2016, 6. Auflage (= Flügge, Jargon der Betroffenen).

⁷⁾ Flügge, Jargon der Betroffenen 9.98.

⁸⁾ Vgl. dazu exemplarisch Flügge, Jargon der Betroffenen 39 – 45 und sehr pointiert ebd. 111: „Der Kirche zuzuhören ist, als wandle man zwischen dem Vorlesungssaal von Habermas und der Kindertagesstätte Pustebume hin und her.“

⁹⁾ Flügge, Jargon der Betroffenen 48.

⁵⁾ Vgl. Oehler, Angst 6.

Würde die Kirche so weitermachen und ihre (Fremd-)Sprache sich selbst weiter reproduzieren lassen, dann würde sie nach Flügge „verrecken“, d.h. schleichend aufhören zu existieren, **weil sie niemand außerhalb mehr versteht und niemanden mehr erreicht.**¹⁰⁾ Diese Gefahr benennt auch *Papst Franziskus*: Das Problem ist, „sich an die eigene Sprache zu gewöhnen und zu meinen, dass alle anderen sie gebrauchen und von selbst verstehen“¹¹⁾.

Nach Flügge müsse die religiöse bzw. kirchliche Sprache dagegen **lernen zu schweigen**, wenn es geboten ist, aber auch **zu irritieren** – nicht im Sinne davon, Unverständnis zu erzeugen, sondern davon, zu treffen oder zu stören –, um die Menschen, die sie hören, herauszufordern, sich mit ihren Inhalten auseinanderzusetzen. Sie brauche Relevanz, Emotionen, Pointiertheit und theologische Substanz¹²⁾; oder anders: Sie braucht „Einfachheit und Klarheit“ und man muss den Menschen, denen die Botschaft gilt, „viel zuhören“¹³⁾.

Konsequenz C: anecken

Das Plädoyer Flügges benennt die dritte Konsequenz: Religiöse Sprache kann als fremde Sprache anecken. Sie ist für viele schwer zu verstehen, **aber sie provoziert** dazu, sie verstehen zu lernen – vielleicht um ihr etwas entgegen zu können, vielleicht aber auch, um über ihre „Vokabeln“ und ihre „Grammatik“ auch ihre Botschaft kennenzulernen. Anzuecken, das kann heißen, im biblischen Sinne Paradoxes, d.h. für die Hörerinnen und Hörer Unglaubliches (vgl. Lk 5, 26), zu erzählen, Dinge also, die für die Dialogpartner einerseits fremd sind, aber andererseits doch Wesentliches aussagen. Anzuecken heißt in diesem Sinne, Neues und manchmal Unzeitgemäßes¹⁴⁾ zu sagen – in der Überzeugung, dass es Relevanz hat, weil es Bedeutung für den Sprechenden hat. Anzuecken heißt damit auch, sich zu positionieren; es ist kein bloß rhetorisches Anecken, sondern ein Anecken, das sich aus einem Überzeugtsein heraus ergibt.

Der konfessionelle Religionsunterricht als Dialograum religiöser Sprache(n)

Gerade im Lebensumfeld Schule, das ja Gesellschaft abbildet, weil sich dort die unterschiedlichen Lebenswelten begegnen und austauschen, zeigt sich die Herausforderung religiöser Sprache; anders als in den meisten pastoralen und kirchlichen Kontexten kommen hier die Lebenswelten und heterogenen Religiositäten mit dem Glauben der Kirche in Berührung – in erster Linie in der Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers.

Dass Lerngruppen heterogen sind, ist keine neue Erkenntnis und auch kein Phänomen einzig der Postmoderne: Klassen und Kurse

¹⁰⁾ Vgl. u.a. Flügge, Jargon der Betroffenheit 90 f.

¹¹⁾ Franziskus, Apostolisches Schreiben „Evangelii gaudium“ vom 24.11.2013 (unter: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html [Zugriff am 7.5.2018]), Nr. 158. Für eine positive Rezeption dieser Papstworte plädiert auch Frank, Joachim, Zur gegenwärtigen Sprachfähigkeit der Kirche, in: Meyer, Guido/Wichard, Norbert, Hgg., Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens, München 2018, 12 – 18, 18.

¹²⁾ Vgl. v.a. das Beispiel und die Ausführungen bei Flügge, Jargon der Betroffenheit 64 – 73. Vgl. zum Schweigen-Können auch Meyer, Sprachen 47: „Religiöse Sprache entspringt dem verzweifelten Versuch, das Unsagbare zu sagen. Ein Unsagbares, das nie vollständig ausgedrückt werden kann und das in Staunen und Sprachlosigkeit versetzt.“

¹³⁾ Franziskus, Evangelii gaudium 158.

¹⁴⁾ Vgl. z.B. Flügge, Jargon der Betroffenheit 96 f.

zeichneten sich immer schon durch Unterschiedlichkeit aus. Was den Umgang mit Heterogenität aber – gerade für Religionspädagogen – so bedeutsam macht, ist der Umstand, dass die vermeintliche Einheitlichkeit eines katholischen Milieus mittlerweile so aufgeweicht ist, dass selbst in Lerngruppen mit ausschließlich katholischen Schülerinnen und Schülern ganz disparate und facettenreiche Vorstellungen und Einstellungen zu religiös relevanten Themen vorherrschen. Eine dezidiert religiöse Sozialisation ist längst der Ausnahmefall und ihre Ausgestaltung kann dann selbst noch einmal sehr heterogen sein. Diese Heterogenität schlägt sich sehr deutlich in den Jugendstudien der letzten Jahre nieder: Die Shell-Studie 2015 zeichnet das Bild einer zwar werteorientierten, aber nicht kirchlich-religiösen Jugend; ihr ethischer Referenzrahmen differenziert sich entsprechend ihrer Sozialisation aus.¹⁵⁾ Die Sinus-Jugendstudie 2016 wiederum markiert (wie auch die Vorgängerstudien) sehr klar unterschiedliche Lebenswelten von Jugendlichen, deren bewusste Sinnsuche je nach Bildungsnähe zunimmt *und die sich je postmoderner desto individueller denken und orientieren*.¹⁶⁾ Kirche oder eine Bindung an

Kirche als Institution haben nur in wenigen Lebenswelten Relevanz.

Für den Religionsunterricht heißt das: Die Erfüllung seiner drei Aufgaben, „der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“¹⁷⁾, erfolgt auch in Lerngruppen mit ausschließlich katholisch getauften Schülerinnen und Schülern vor dem Forum heterogener Vorstellungen und Einstellungen. Ein religiös-kirchliches Grundwissen kann ebensowenig vorausgesetzt werden wie Vorerfahrungen mit „Formen gelebten Glaubens“. Eine Praxis religiöser Urteilsbildung oder religiös relevanter Dialoge muss auf diesen beiden Basiskompetenzen aufbauen bzw. diese ausbilden.

An dieser Stelle bieten die zunehmenden Heterogenitäten einer Lerngruppe Chancen: Denn die pluralen Vorstellungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler eröffnen einen Dialograum religiöser (und nicht-religiöser) Sprachen, in dem religiös relevante Themen zur Sprache kommen.¹⁸⁾ In der Auseinandersetzung mit diesen können Kinder und Jugendliche ihre eigene

¹⁵⁾ Vgl. SHELL Deutschland, Hg., Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015: Die Jugend habe ein „solides Wertesystem“ (v.a. Vergemeinschaftung, Respekt vor Gesetz und Ordnung, Politik und Tradition, vgl. ebd. 28 f., 238 – 272), der Glaube an Gott spiele aber – trotz Zugehörigkeit zur Kirche – immer seltener eine Rolle, was auch daran liegen kann, dass Jugendliche vermehrt angeben, dass ihre Eltern „weniger religiös“ seien (vgl. ebd. 30. 257).

¹⁶⁾ Vgl. Calmbach, Marc et al., Wie ticken Jugendliche 2016. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016. Vgl. zur Auswertung der Vorgängerstudie aus religionspädagogischer Perspektive: Höring, Patrik C., Milieusensibel unterrichten? Religionspädagogische Nachfragen und Anregungen zu den Sinus-Studien, in: Rpb 71 (2014) 98, 109, v.a. 102 – 105.

¹⁷⁾ Die Deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16.2.2005, Bonn 2005, 18 (= Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005).

¹⁸⁾ Vgl. hier auch die Überlegungen von Zaufal, Fremdsprache Religion 14 – 20; sie spricht z.B. vom produktiven Potential atheistischer Religiosität (vgl. ebd. 12.19). Der Bonner Religionspädagoge Hubertus Roebben bezeichnet den Ort religiösen Lernens als „Narthex“, als Vorraum der Kirche, in dem verschiedene Ansichten zur Sprache kommen und in einen produktiven Dialog miteinander treten (vgl. exemplarisch seine Ausführungen in Roebben, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlagen religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011, 2. Auflage, 214 – 218).

(religiöse) Sprachfähigkeit vertiefen und durch die neue Perspektive des „Glaubens der Kirche“¹⁹⁾ bzw. der „Formen gelebten Glaubens“²⁰⁾ weiten. So bietet ein solcher Raum die Möglichkeit, „Dialog- und Urteilsfähigkeit“²¹⁾ zu fördern, indem er die vielleicht basalen und vielleicht indifferenten religiösen Sprechversuche der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache Religion schärfen lassen kann.

Unabhängig von der Frage, ob solche „Sprechversuche“ schon theologisch oder gar Theologien sind, lässt sich sagen, dass im Sinne von Ansätzen der Kinder- und Jugendtheologie der Religionsunterricht als Dialograum die tastenden Theologien der Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringen kann – im Kontext von und in der Begegnung mit etablierten christlichen Theologien und „Formen gelebten Glaubens“, die nicht nur durch den Lerngegenstand, sondern in besonderer Weise durch die Person der Lehrkraft repräsentiert werden: Sie ist nicht zu denken ohne ihre in der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung sowie in ihrer alltäglichen Glaubensbiographie reflektierte und geschärfte religiöse Identität; in diesem Sinne ist sie „Zeugin“ an der Schnittstelle von Kirche, Schule und Leben:

„Ein Religionslehrer soll bereit sein, die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie – soviel an ihm liegt –

glaubwürdig zu bezeugen. So hilft er dem Schüler, im Evangelium eine Herausforderung zu erkennen und diese zu beantworten. Daß sein Glaube sich oft als tragfähig für Zweifel erweisen muß, braucht der Lehrer seinen Schülern nicht zu verhehlen.“²²⁾

Der Religionsunterricht verbleibt deswegen nicht nur ein „learning about religion“, sondern ist „learning in religion“ bzw. – deutlicher – „from/through religion“²³⁾, ein Sprechen und Sprachfähigwerden *in* und *aus* der konkreten gelebten Religion.

Religionslehrer/innen als Fremdsprachenlehrer

Religionslehrerinnen und Religionslehrern kommt vor dem Hintergrund religiös heterogener Lerngruppen – wie schon deutlich geworden ist – besondere Bedeutung zu. Denn sie sind es, die sich dazu entschieden haben und dazu ausgebildet worden sind, die Fremdsprache Religion zu sprechen. Und damit ist es für sie Alltag, sich zu positionieren und damit Fragen, Unverständnis, aber auch Neugierde seitens der Schülerinnen und Schüler, dem Kollegium und der Elternschaft zu provozieren.

¹⁹⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 18 – 23.

²⁰⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 23 – 27. Die „Formen gelebten Glaubens“ erstrecken sich nicht nur auf den Bereich der Liturgie, sondern ebenso auf die Bereiche der Verkündigung (martyria) im Sinne eines überzeugten christlichen Lebens und des karitativen Tuns (diakonia).

²¹⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 27 – 30.

²²⁾ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss vom 20. – 24.11.1974, in: Synodenbeschlüsse Nr. 4, 25; vgl. auch: Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 34 – 36. Vgl. die Kritik der Metaphorik der Bischofspapiere Burrichter, Rita, Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, in: Dies. et al., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 52 – 71, 54 – 58.

²³⁾ Vgl. zur begrifflichen Unterscheidung etwa Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten, Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: Dies./Kenngott, Eva-Maria, Hgg., Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 219 – 234.

In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Studien mit der Frage nach Eigenart und Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern gerade auch vor diesem Hintergrund beschäftigt.²⁴⁾ Dabei zeichnet sich unter den Befragten eine positive Wahrnehmung des eigenen Berufs ab, weshalb z.B. die *Süd-deutsche Zeitung* den Religionsunterricht in der Berichterstattung über die Feige-Studie 2005 in Baden-Württemberg als „**Fach des Lächelns**“ betiteln konnte.²⁵⁾ Auch die Studie von *Martin Rothgangel* und anderen, die sich auf die Befragung von evangelischen Religionslehrkräften im Rheinland stützt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Befragten gern und selbstbewusst Religion unterrichten – sozusagen mit „zwei Seelen“, von denen die evangelische für eine konfessionelle Trennung, die christliche aber für eine Öffnung spreche.²⁶⁾ 2017 wurde auch eine Studie vorgelegt, die fünf Lernorte religiöser Bildung auf ihren Einfluss auf Glaubensbiographien untersucht.²⁷⁾ Die Autoren betonen hierbei für den Lernort Schule die Relevanz u.a. der Authentizität und

„**Passion**“ der Lehrkraft für eine nachhaltige religiöse Bildung.²⁸⁾)

Unter den Religionslehrer/innen-Studien hat die 2014 veröffentlichte und nunmehr breit rezipierte sogenannte Englert-Studie eine besondere Wirkung hinterlassen.²⁹⁾ Das liegt insbesondere an zwei Befunden der Studie: Zum einen werde von den beobachteten Religionslehrer/innen die konfessionelle Teilnehmerperspektive nur selten eingenommen und ihre konfessorische Rede, die Englert an das **Modell der Religionslehrkraft als Zeugen** bindet, sei weitgehend verschwunden. An deren Stelle sei fachliche und pädagogische Professionalität getreten.³⁰⁾ Zum anderen agierten die Lehrenden eher als Moderator/-innen denn als theologische Expert/-innen.³¹⁾ Englert beobachtet also m.a.W. als Reaktion auf die Heterogenität der Schülerschaft ein „Verstecken“ (s.o.). Mit diesen (zugespitzten) Befunden steht die Englert-Studie in einer gewissen Spannung zu den anderen Studien, die ja ein – durchaus konfessionelles – Selbstbewusstsein herausgearbeitet haben. Gründe für diese Spannung liegen sicher im unterschiedlichen Zuschnitt der Studien³²⁾,

²⁴⁾ Die folgende Darstellung einiger Studien ist als exemplarischer Ausschnitt zu verstehen, der weder beansprucht, die Studien an sich umfassend zu würdigen noch die gesamte Landschaft der Religionslehrer/innen-Studien abdeckt.

²⁵⁾ SZ vom 7.3.2005, zitiert nach: Bahr, Matthias, Willkommen im „Fach des Lächelns“, in: KatBl 138 (2013) 5. Der Bericht kommentiert die Studienergebnisse bei Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern 2005.

²⁶⁾ Vgl. Rothgangel, Martin et al., Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart u.a. 2017, 262. Die Studie zeichne das „Bild einer mehrheitlich motivierten, selbstbewussten evangelischen Religionslehrerschaft“ (ebd. 264).

²⁷⁾ Vgl. Könemann, Judith et al., Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017.

²⁸⁾ Vgl. Könemann et al., Einflussfaktoren 92 – 96. 184 f.

²⁹⁾ Englert, Rudolf et al., Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014 (= Englert et al., Innenansichten).

³⁰⁾ Vgl. Englert et al., Innenansichten 110 – 113. 227 – 229.

³¹⁾ Vgl. Englert et al., Innenansichten 113 – 117, 117: „Als modellhafte Repräsentanten eines fachlich entwickelten Umgangs mit religiösen Fragen werden Religionslehrer/innen in dem von uns aufgezeichneten Unterricht nur eher selten wirksam. Auch dieses Zurücktreten der Lehrerexpertise zugunsten medial vermittelter Information trägt zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts bei.“

³²⁾ Während etwa Rothgangel nach der Eigenansicht der Religionslehrer/innen fragt, hat Englert Unterricht beobachtet. Dessen qualitative Studie stützt sich auf dreizehn Unterrichtsreihen von 4. und 10. Klassen im Ruhrgebiet (vgl. Englert et al., Innenansichten 22).

aber auch – darauf macht *Mirjam Schambeck*³³⁾ aufmerksam – in der Frage, was unter konfessorischer Rede verstanden wird. Schambeck selbst macht den Begriff 'Positionalität' stark und fasst ihn ausdrücklich weiter und facettenreicher als eine theologische oder konfessorische Ich-Rede: Sie zeigt sich – kurz gesagt – daran, wer im Unterricht wie (inhaltlich und methodisch) an welcher Stelle Lebenswelt und religiöse Tradition in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung bringt.³⁴⁾ Sowohl die Lehrperson als auch die Lerngruppe haben Gelegenheit, sich zu positionieren: die Lehrperson etwa durch die Wahl des Themas und die Gestaltung der Unterrichtsdramaturgie, aber auch durch theologische Impulse im Unterrichtsverlauf, die Lerngruppe durch Auswahlmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit dem eingespielten Deuteangebot der religiösen Tradition.³⁵⁾

Kurzum: Im Religionsunterricht begegnen Schülerinnen und Schüler der christlichen Position *in der* und *durch* die Person der Reli-

gionslehrkraft – sei es, dass diese direkte konfessorische oder theologische Impulse gibt, sei es, dass sie sie indirekt über die Unterrichtsgestaltung einspielt. Dabei agieren Religionslehrkräfte insofern als Fremdsprachenlehrer/innen, als sie die fremd gewordene religiöse Sprache – sensibel für Vorkenntnisse und Anknüpfungsmöglichkeiten in den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen – im Sprechen lehren und der Lerngruppe damit ermöglichen, sie aktiv sprechen zu lernen.

„[R]eligiöse Sprache kann nur dort entstehen [und sich entwickeln, BSB], wo Menschen, wo Schülerinnen und Schüler, sich dem Ganzen ihres Lebens stellen und angesichts einer komplexen und herausfordernden Lebenswelt sich mit dem christlichen Heilsangebot – auch sprachlich – auseinandersetzen“³⁶⁾.

Entsprechend ist „Positionalität [das] Mittel, die Relevanzfrage [des Religiösen] zu stellen, aber nicht die Relevanzfrage selbst“.³⁷⁾ Religionsunterricht ist also dann relevant, wenn er die Schülerinnen und Schüler anregt, religiös zu sprechen und damit zu ihrer religiösen Identitätsbildung beizutragen.

**Fazit: Religionslehrende
im Dienst der Sprachfähigkeit**

Positionalität im oben genannten Sinne lässt sich also verstehen als das „Beherrschen“ der Sprache „Religion“ und als ein Werben für das Mitsprechen. Damit soll keineswegs einer Re-Katechisierung des Religionsunterrichts das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Es geht ja darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Einstel-

³³⁾ Vgl. Schambeck, Mirjam, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? – Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht, in: Verburg, Winfried, Hg., Welche Positionierung braucht religiöse Bildung? Dokumentation des 12. Arbeitsforums für Religionspädagogik vom 29. – 31.3.2017, München 2017, 26 – 45 (= Schambeck, Positionalität).

³⁴⁾ Vgl. Schambeck, Positionalität 28 – 33. Dabei betont Schambeck auch, dass bereits Englert diese Weitung in seiner Studie durch die Präsentation der Fallbeispiele korrelativer Unterrichtsprozesse vornehme (vgl. ebd. 29). Dies soll ebenso beachtet werden wie die Tatsache, dass Englert auch ausdrücklich darauf hinweist, dass seine Beobachtungen den Lehrer/innen keineswegs einen engagierten Glauben absprechen wollen (Vgl. Englert et al., Innenansichten 113).

³⁵⁾ Vgl. Schambeck, Positionalität, 37 – 40.

³⁶⁾ Meyer, Sprachen 50.

³⁷⁾ Schambeck, Positionalität 41.

lungen und Vorstellungen in der Begegnung mit der christlichen Position zum Ausdruck bringen und in diesem Prozess Antworten auf Lebenssinn-Fragen erhalten. Und schließlich muss man auch nicht Franzose werden, wenn man Französisch lernt; man lernt aber die Möglichkeit, es zu tun bzw. mit Franzosen in ihrer Muttersprache zu sprechen.

Eine Sprache ist immer die Innensicht einer Kultur und Gesellschaft und sie ist das

Kommunikationsmedium dieser Kultur nach innen wie nach außen. Daher ist es im Sinne der Identitätsentwicklung junger Menschen wichtig, die religiöse Sprache zu lernen, um mit ihr kommunizieren zu können – sowohl nach innen mit der Frage, welche Relevanz Religion für das Ich der Schülerin oder des Schülers hat, als auch nach außen für den Dialog mit „religiös musikalischen“ Menschen. Es geht um eine Orientierung in der Selbst- und Weltdeutung³⁸⁾ und die Entwicklung einer religiösen Identität am Glauben der Kirche.

Für uns als Religionslehrer und Religionslehrerinnen, aber auch überhaupt für uns als Christen und Christinnen, ist es daher wichtig, mit unserer Sprache auch verstanden zu werden, *so sehr wir damit auch anecken mögen*. Es geht für uns also darum,

Die Unzeit des Religionsunterrichts kann zu seinem Kairos werden, zu dem Punkt, an dem die Unselbstverständlichkeit Gottes produktiv wird und an dem religiöse Sprache so wieder neu ihre Relevanz behauptet.

die Dinge auf den Punkt zu bringen, um unseren Gesprächspartnern den Zugang zu erleichtern und eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Es geht in gewisser Weise darum, Kurzformeln des Glaubens – zunächst einmal für sich selbst – zu kreieren,

Sätze, die die eigene Positionalität pointiert zusammenfassen. *Wie immer man seine Formel findet oder entwickelt, sie kann ein Beitrag sein zur eigenen Sprachfähigkeit.*

Der Religionsunterricht bringt Gott und seine Botschaft vielleicht zur Unzeit, wahrscheinlich sogar, weil die Schülerinnen und Schüler selten aus sich heraus danach verlangen. Aber insofern das Thema „Gott“ alle selbstgemachten Konzepte von Sinn und Zukunft und damit jede anfanghaft religiöse Rede konfrontiert mit der christlichen Position eines transzendenten Gottes in der Immanenz der Geschichte und insofern „Gott“ so alle Selbstverständlichkeiten sprengt, kann die Unzeit des Religionsunterrichts zu seinem Kairos werden, zu dem Punkt, an dem die Unselbstverständlichkeit Gottes produktiv wird und an dem religiöse Sprache so wieder neu ihre Relevanz behauptet.³⁹⁾ Gerade indem das Unselbstverständliche und Fremde dieser Sprache also aneckt, erzeugt es religiöse Lernprozesse.

³⁸⁾ Vgl. hier den Begriff der fundamentalen Religiosität nach Ulrich Hemel, der sie als „anthropologische Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung“ und entsprechend als „anthropologisches Apriori“ kennzeichnet (Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988, 543 – 549 f. Vgl. insgesamt v.a. ebd. 564 – 583.

³⁹⁾ Die letzten Gedanken stützen sich auf Erkenntnisse aus dem Vortrag von Gregor Maria Hoff beim 13. Arbeitsforum für Religionspädagogik 2018 in Rain am Lech: „Religionsunterricht zur Unzeit? Fundamentaltheologische Überlegungen zur Unselbstverständlichkeit Gottes.“ Eine Dokumentation der Tagung erfolgt im Winter 2018/2019.

Schulische Prävention gegen häusliche Gewalt

Lydia Halbhuber-Gassner

Prävention von häuslicher Gewalt an Schulen (PräGe)

*Ein Projekt des Sozialdienst katholischer Frauen,
Landesverband Bayern e.V.*

„Über Gewalt kann man nicht denken und sprechen ohne dies auch in moralischen Kategorien zu tun. Ob Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung zulässig ist, ob dies generell nicht der Fall sein darf oder in Ausnahmen akzeptabel wäre, ob Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen anders gesehen werden muss als zwischen Erwachsenen oder auch, ob Gewalt in intimen, emotional aufgeladenen Beziehungen anders betrachtet werden sollte als Gewalt im öffentlichen oder politischen Kontext, sind Fragen, die in den vergangenen drei Jahrzehnten immer wieder neu diskutiert wurden“¹⁾ — und die auch zukünftig weiter diskutiert werden müssen.

Gewalt als der fast alltägliche Risikofaktor

Die Weltgesundheitsorganisation WHO bezeichnet Gewalt gegen Frauen als eines der größten Gesundheitsrisiken von Frauen weltweit. Häusliche Gewalt spielt dabei eine entscheidende Rolle; der Begriff beschreibt Verletzungen der physischen und psychischen Integrität, die in Partnerschaften bzw. durch Ex-Partner und -Partnerinnen begangen werden.



Die *Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA)* veröffentlichte im März 2014 eine Studie zu Gewalt gegen Frauen. Dazu wurden Frauen in den 28 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU) über eigene Vorfälle mit körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Gewalt gegen Frauen in der EU sehr weit verbreitet ist (s. Infokasten am Ende des Beitrags).

Aus dieser Untersuchung geht auch hervor, dass 37 % der von körperlicher und 47 % der von sexueller Gewalt Betroffenen mit niemandem darüber gesprochen haben. Die Anteile sind noch höher, wenn der Täter der aktuelle oder frühere Beziehungspartner ist.

¹⁾ Prof. Dr. Barbara Kavemann: Vortrag bei der SkF-Landestagung 2006.

Mitbetroffene Kinder

Von häuslicher Gewalt sind nicht nur die Frauen selbst, sondern auch die Kinder betroffen – sei es direkt oder indirekt als Zeugen. Eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Studie zeigt auf, dass 60 % der befragten Frauen angaben, dass sie in der gewaltgeprägten Partnerschaft mit Kindern zusammen gelebt haben. Ein Großteil der Befragten (57 %) bestätigte, dass die Kinder die Gewalt mitangehört oder gesehen haben oder sogar selbst davon betroffen waren.

Von häuslicher Gewalt sind nicht nur die Frauen selbst, sondern auch die Kinder betroffen – sei es direkt oder indirekt als Zeugen. (...) Lange Zeit hat man es eher unterschätzt, was es für die Kinder bedeutet, wenn sie „nur“ Zeugen sind.

Lange Zeit hat man es eher unterschätzt, was es für die Kinder bedeutet, wenn sie „nur“ Zeugen sind.

Verschiedene wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass das Miterleben der Gewalt zwischen den Eltern eine negative Auswirkung auf die Kinder hat. Es können insbesondere Verhaltensstörungen und emotionale Probleme, eine negative Beeinflussung kognitiver Fähigkeiten und Langzeit-Auswirkungen auf die Entwicklung als Folge des Miterlebens der Gewalttätigkeiten auftreten.

Hinzu kommt, dass eine Reihe von Studien noch einen weiteren Zusammenhang nahelegt: Kinder, die Misshandlungen miterleben, lernen und übernehmen dieses Verhalten. Es zeigte sich, dass diese Kinder zumindest eine Akzeptanz für den Gebrauch von Gewalt als Konfliktlösungsmuster entwickeln können und eigene Gewalttätigkeiten damit rechtfertigen.

Lernen am Modell

Vor diesem Hintergrund hat der *Sozialdienst katholischer Frauen, Landesverband Bayern e.V.* ein Präventionsprojekt „PräGe“ (*Prävention von häuslicher Gewalt – ein Konzept für Schulen*) entwickelt mit dem Ziel, betroffenen Mädchen und Jungen, die häusliche Gewalt erleben, frühzeitig Begleitung und Unterstützung anzubieten. Im Hinblick auf eine effektive Prävention ist es auch notwendig, die Kinder für verschiedene Formen von Gewalt zu sensibilisieren, um sie so zu befähigen, diese wahrzunehmen und gestärkt sich zu wehren. Da häufig

nur die körperliche Gewalt als solche eingeordnet wird, ist es ebenfalls wichtig zu lernen, die unterschiedlichen Gewaltformen zu identifizieren. Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Kinder am Modell lernen und folglich das Verhaltensmuster der Eltern wiederholen, ein weiteres wichtiges Lernziel.

Die Schule als optimaler Lernort

Mädchen und Jungen müssen darin gestärkt werden, sich vor Gewalt zu schützen und konfliktlösungsorientierte Handlungsmuster zu erlernen. Dazu brauchen sie Angebote außerhalb der Familie, möglichst an Orten, an denen sie sich regelmäßig aufhalten.

Schulen haben mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag die Pflicht, zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen. Da-

zu gehören auch das soziale Lernen sowie die Entwicklung von Empathie und der Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktlösung.

Wegen der Schulpflicht werden alle Mädchen und Jungen erreicht. Selbst betroffene Kinder aus schwierigen oder belasteten familiären Situationen besuchen in der Regel weiter die Schule, sodass eine sehr hohe Erreichbarkeit gewährleistet ist. Auf diese Weise können im Bedarfsfall auch Hilfeangebote für die betroffenen Kinder und ihre Eltern vermittelt werden.

Da sich das Präventionsprojekt an die ganze Schulklasse richtet, wird auch eine Stigmatisierung der Betroffenen vermieden,

und gleichzeitig ermöglicht es allen Schülern und Schülerinnen, sich mit dem Thema intensiv auseinanderzusetzen.

Angesichts der besonderen Herausforderungen, die das Thema für die von Gewalt betroffenen Mädchen und Jungen darstellt, erscheint es sinnvoll, dass sich die Schulen zur Unterstützung Fachfrauen/-leute – zum Beispiel von Frauenschutzeinrichtungen – unterstützend an ihre Seite holen.

Das Konzept „PräGe“

Das von der Projektgruppe unter Leitung des SkF-Landesverbandes Bayern erarbeitete Konzept richtet sich an Fachkolleginnen und -kollegen, die Erfahrungen in der Arbeit für Frauen oder aus anderen sozialpädagogischen Feldern haben, und die in Zusam-

menarbeit mit Schulen präventive Angebote in diesem Bereich anbieten wollen.

Konkret bedeutet dies, dass Interessierte an einer zertifizierten Weiterbildung des SkF teilnehmen, um das Konzept kennenzulernen und um die eigene Haltung bezüglich Gewalt und Vorformen von Gewalt zu reflektieren. Die vielfältigen Methoden zur

Gewaltprävention werden nicht nur vorgestellt, sondern hinsichtlich der praktischen Umsetzung mit den jungen Menschen ausprobiert.

Die Arbeit in Schulklassen setzt ein hohes Maß an fachlicher Qualifikation und Motivation voraus und erfordert den Willen, sich als Referent

oder Referentin den Diskussionen in einer Klasse zu stellen. Sowohl die Komplexität des Themas als auch die Anforderungen in den einzelnen Unterrichtseinheiten machen es zwingend erforderlich, dass die Präventionsangebote nach diesem Konzept *von zwei Referentinnen bzw. Referenten geleitet werden*. Zumindest eine Person muss Erfahrungen im Arbeitsfeld häusliche Gewalt haben. Von den Referenten und Referentinnen wird ein hohes Maß an Flexibilität erwartet, um auf die individuellen Bedürfnisse und Fragen der Schüler/-innen eingehen zu können, damit prozessorientiert gearbeitet werden kann. Unterstützt werden sie bei der Vorbereitung und Durchführung zum einen durch die Materialempfehlungen, zum anderen durch gezielte Übungen – beides wird bei der Fortbildung in der Arbeitsmappe ausgehändigt.

Da häufig nur die körperliche Gewalt als solche eingeordnet wird, ist es ebenfalls wichtig zu lernen, die unterschiedlichen Gewaltformen zu identifizieren. Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Kinder am Modell lernen und folglich das Verhaltensmuster der Eltern wiederholen, ein weiteres wichtiges Lernziel.

Die Referentinnen und Referenten kommen auf Anforderung der Lehrkräfte. Die einzelnen Themenbereiche können in den Schulen sowohl bei Projekttagen/Projektwochen als auch im regulären Schulalltag im Rahmen bestimmter Fächer aufgegriffen werden.

Für ein sinnvolles Angebot ist es allerdings notwendig, mindestens zwei Schulstunden dafür einzukalkulieren.

Ein ausführliches Vorgespräch mit der Lehrkraft über den zeitlichen Umfang und über das Ziel des Angebotes ist empfehlenswert, selbst wenn die zeitlichen Ressourcen dafür oft knapp sind.

Erfahrungen haben gezeigt, dass die Gesprächsbereitschaft der jungen Menschen ohne die Lehrkraft eine andere Dynamik hat. Es empfiehlt sich daher, möglichst auf die Anwesenheit der Lehrkraft zu verzichten. Selbstverständlich wird diese im Nachhinein über den Verlauf und eventuelle Besonderheiten informiert.

Wie bereits erwähnt, geht aus den Erhebungen hervor, dass sich nur ein ganz geringer Teil der betroffenen Frauen an die Polizei oder Beratungsstellen wandten. Häufig war Scham und Angst vor Stigmatisierung der Grund. Es gibt jedoch noch einen weiteren Aspekt: Viele Betroffene können sich nicht vorstellen, welche Hilfe ihnen im Einzelnen zuteil werden könnte. Daher sind die Informationen über die Frauenschutzeinrichtungen und ihre Arbeitsweise ein wichtiger Teil des Präventionsangebotes.

Mit diesem präventiven Ansatz entspricht der SkF auch der UN-Konvention zur Beseitigung aller Formen der Diskriminierung von Frauen²⁾. Der Europarat weist in seinem

Abschlussbericht auf die Notwendigkeit hin, Maßnahmen im Bereich Erziehung und Bildung zu verstärken, um allgemein eine Bewusstseinsbildung zu erzielen und eine Gegensteuerung gegen geschlechtsspezifische Gewalt herbeizuführen.

Aktuelle Herausforderungen: Gewalt in ersten Liebesbeziehungen

In jährlichen Arbeitstreffen tauschen sich die Fachfrauen über ihre Erfahrungen aus und es wird der Bedarf nach weiteren thematischen Feldern besprochen, denn „PräGe“ ist ein Konzept, das entsprechend den aktuellen Anforderungen immer weiter fortgeschrieben wird.

Im Rahmen eines solchen Arbeitstreffens wurde die Gewalt in ersten Liebesbeziehungen als eines der wichtigsten Themen identifiziert. US-amerikanische und englische Studien haben ergeben, dass Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen ähnlich häufig wie unter Erwachsenen vorkommt – und das gilt sowohl für Mädchen wie Jungen! Aber auch hier gilt, dass Mädchen tendenziell häufiger betroffen sind: Jedes vierte bis fünfte Mädchen wurde in der eigenen Beziehung schon geschlagen oder verletzt.

Auch in Deutschland ist das bislang zu wenig beachtete Phänomen, das in der Fachwelt „*Teen dating violence*“ genannt wird, weit verbreitet. So zeigt eine Studie der Universität Potsdam auf, dass etwa 60 % der Mädchen zwischen 17 und 20 Jahren bereits sexuelle Erfahrungen gemacht haben, die mit Erpressung, Drohung oder Gewalt zu tun haben. Aus Studien geht hervor, dass die meisten Jugendlichen ausschließlich extreme körperliche oder sexuelle Gewalt als solche verstehen. Andere Formen der Gewalt wie sexuelle Belästigung oder emotionale und verbale Gewalt werden

²⁾ www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm.htm#recom19

darunter nicht subsumiert. Vor allem kontrollierendes, manipulierendes und besitzergreifendes Verhalten wie die Nachrichten auf dem Handy des anderen zu lesen, immer wissen zu wollen, wo der andere sich gerade aufhält, den Umgang mit anderen Personen dem Freund/der Freundin zu verbieten usw. werden vielfach **nicht problematisch gesehen** oder gar als „Liebesbeweis“ verstanden.

Häufig ist das Miterleben von elterlichen Paarbeziehungen, die auf Unterdrückung, Erpressung und Kontrolle basieren, für das eigene Verhalten in ersten Liebesbeziehungen maßgeblich. Auch wenn die Verarbeitung unterschiedlich ist, ist doch die Tendenz erkennbar, dass sich Jungen eher mit dem Vater und die Mädchen mit der Mutter identifizieren, und später dieses Verhaltensmodell eher übernehmen.

Weiterentwicklung

Waren es anfänglich ausschließlich Fachfrauen, die der SkF für diese Präventionsangebote schulte, gibt es inzwischen Bestrebungen, vor allem auch männliche Ansprechpartner für diese Arbeit zu rekrutieren, um den männlichen Schülern einen gleichgeschlechtlichen Ansprechpartner bieten zu können.

Aus den Rückmeldungen der Fachfrauen wird ersichtlich, wie sehr diese Präventionsangebote nachgefragt werden. Auch der Interessenskreis der Schulen hat sich im Laufe der Zeit sehr geweitet. Dachte man zunächst an Schüler und Schülerinnen ab der 7. Jahrgangsstufe, werden die Präventionskurse inzwischen auch an Berufsschulen, Pädagogischen Akademien und Behinderteneinrichtungen usw. angefragt.

Ergebnisse der FRA-Studie in Deutschland

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Erhebung eine **mittlere bis hohe Gewaltbetroffenheit in Deutschland**:

- 35 % der deutschen Frauen haben körperliche und/oder sexuelle Gewalt durch eine/n Partner/in oder einer anderen Person seit ihrem 15. Lebensjahr erfahren;
- 20 % haben körperliche Gewalt durch eine/n Partner/in erlebt;
- 8 % haben sexuelle Gewalt durch eine/n Partner/in erlebt, 7 % durch eine andere Person als den/die Partner/in;
- 50 % haben eine Form der psychologischen Gewalt durch eine/n aktuelle/n oder frühere/n Partner/in erlebt;
- 44 % haben körperliche, sexuelle oder psychische Gewalt vor ihrem 15. Lebensjahr durch eine/n erwachsene Täter/in erlebt, 13 % haben sexuelle Gewalt erlebt;
- 24 % haben Stalking seit ihrem 15. Lebensjahr erfahren;
- 60 % der Frauen haben mindestens eine Form der sexuellen Belästigung erfahren;
- 11 % der Frauen meldeten den schwerwiegendsten Vorfall von Gewalt in Partnerschaft und 13 % durch andere Personen als den Partner/die Partnerin bei der Polizei.

Im europäischen Vergleich liegt die Gewaltbetroffenheit von **in Deutschland** lebenden Frauen leicht über dem Durchschnitt, 35 % der deutschen Frauen haben körperliche und/oder sexuelle Gewalt durch einen Partner oder eine andere Person seit ihrem 15. Lebensjahr erfahren. Im **europäischen Durchschnitt** sind es 33 %.