

School Shootings

Plädoyer für eine verantwortete Auseinandersetzung
mit zielgerichteter Gewalt an Schulen
in soziologischer, theologischer und
religionspädagogisch-schulpastoraler
Perspektivendominanz

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule
Ludwigsburg

vorgelegt von:
Michael Heil
Heilbronner Straße 135
70191 Stuttgart

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
2019

Erstgutachter:
Prof. Dr. A. Böhmer, Ludwigsburg

Zweitgutachter:
Prof. Dr. B. Grümme, Bochum

Datum der mündlichen Prüfung:
18. Juli 2018

School Shootings

Plädoyer für eine verantwortete Auseinandersetzung mit zielgerichteter Gewalt an Schulen in soziologischer, theologischer und religionspädagogisch-schulpastoraler Perspektivendominanz

1	GRUNDLEGUNGEN	7
1.1	Pränotanda	7
1.2	Methodologischer Zugang	10
1.2.1	Zweifache Orientierung: dialogisches Prinzip	10
1.2.2	Warum entwicklungspsychologische, soziologische, theologische und religionspädagogische Reflexionen?	11
1.2.3	Der Vierschritt „Orientieren – Sehen – Urteilen – Handeln“ als forschungsleitendes Prinzip	13
2	ORIENTIERUNG	21
2.1	Berufsbiographischer Entdeckungszusammenhang	21
2.2	Stand der Forschung, Problemaufriss und Zielsetzung dieser Arbeit	25
3	WAS IST EIN SCHOOL SHOOTING?	29
3.1	Hermeneutik des Begriffs „Amok“	30
3.2	Amokforschung – Ein Überblick über bisherige Forschungsvorhaben	32
3.2.1	Fragestellungen der Amokforschung	32
3.2.2	Schwierigkeiten der Amokforschung	33
3.2.3	Studien zum Phänomen Amok	34
3.2.3.1	Die Studie ADLERS (2000)	34
3.2.3.2	Die Studie LÜBBERTS (2002)	37
3.3	School Shooting als Sonderform von Amok?	38
3.3.1	Versuch einer Definition von School Shooting	38
3.3.2	Studien zum Phänomen School Shooting	41
3.3.2.1	Die Studie ROBERTZ (2004)	43
3.3.2.2	Die Studie HOFFMANNS (2007)	44
3.3.2.3	Die Studie BONDÜS (2012)	45
3.4	Resümee und Definitionskriterien für die vorliegende Arbeit	46
4	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE VERGEWISSERUNG	49

4.1	Entwicklungsaufgaben der frühen Adoleszenz.....	50
4.1.1	Das Konzept der Identität	52
4.1.1.1	Überblick über Identitätskonzeptionen	52
4.1.2	Zum Begriff der Identität	54
4.1.2.1	Herausbildung von Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe	56
4.1.3	Anerkennung als entwicklungsbestimmender Faktor für gelingende Individuation	59
4.1.4	Strategien für Identitätsbildung und Individuation	65
4.1.5	Problematische Strategien einer Identitätsbehauptung	67
4.2	Probleme bei der Individuation jugendlicher School Shooter. Befunde zur Lebenssituation	72
4.2.1.1	Der familiäre Kontext	73
4.2.1.2	Integration in Peer-Group und Schule	76
4.3	Resümee.....	79
5	SOZIOLOGISCHE VERGEWISSERUNG: MÖGLICHE URSACHEN FÜR SCHOOL SHOOTINGS	80
5.1	Ursachenfeld 1: Der gesellschaftliche und kulturelle Kontext	81
5.1.1	Der Kampf um die Anerkennung und Kontrolle: Junge Erwachsene unter dem Druck der Status- und Selbstbehauptung	82
5.1.2	Fragile Männlichkeit	83
5.2	Ursachenfeld 2: Identifikation und Imitation	86
5.3	Ursachenfeld 3: Mangel an sozialen und personalen Ressourcen.....	88
5.4	Ursachenfeld 4: Von Missachtung und Ohnmachtserfahrungen zur Eskalation	89
5.4.1	Flucht in Allmachtsphantasien bei Erfahrung von Missachtung und Ohnmacht	89
5.4.2	„Wenn nichts mehr geht...“: Akute Belastungen und der Weg zur Eskalation	91
5.5	Resümee.....	92
6	THEOLOGISCHE VERGEWISSERUNG: EIN GOTT DER GEWALT?	94
6.1	Hermeneutik der Gewalt: Was ist Gewalt und wie kann man sie verstehen?	99
6.2	Theologie der Gewalt im Alten Testament.....	102
6.2.1	Gewalt zwischen konkreten Menschen: Im Zeichen Kains und Abels	103
6.2.2	Gewaltpotenziale	105

6.2.3	Gewalthandeln im Kontext von „wahr“ und „falsch“	108
6.2.4	Warum lässt Gott Gewalt zu?	115
6.2.5	Wege der Gewaltüberwindung	121
6.2.6	Resümee	122
6.3	Theologie der Gewalt im Neuen Testament.....	123
6.3.1	Jesus - ein streitsüchtiger Störenfried?	124
6.3.2	Die Gewalthandlung Jesu im Tempel: Konkretisierung einer prophetischen Vision?	130
6.3.3	Jesus verkündet die Basileia Gottes als Gegenmodell von Gewalt	132
6.3.3.1	Wie sich die Botschaft vom Reich Gottes Gehör verschafft	132
6.3.3.2	Der Tod am Kreuz und die Basileia	134
6.3.3.3	Die Botschaft vom Reich Gottes: durch den Tod zum Scheitern verurteilt?	136
6.3.4	Der gewaltsame Tod Jesu: Inkonsequenz in seiner Verkündigung?	137
6.3.5	Der Tod Jesu als „Solidarisierung bis zum Äußersten“	138
6.3.6	Universale Zuwendung zum Menschen: Österliche Radikalisierung	142
6.3.7	Resümee	145
6.4	Trinitätstheologische Reflexionen	146
6.5	(An)klage und Leid.....	151
6.5.1	Klage als Form des Dialoges mit Gott	152
6.5.2	Gott entzieht sich der Klage nicht	155
6.5.3	Gott und das „Mit-Leid(en)“	157
6.6	Exkurs: Freiwillig in den Tod - Sind junge Amokläufer die „Märtyrer der Neuzeit“?	160
6.6.1	Wer ist ein Märtyrer? Eine christliche Krieteriologie	161
6.6.2	Märtyrer, Selbstopfer, Selbstmordattentäter, School Shooter	165
6.7	Resümee: Kein Gott der Gewalt!	166
7	SCHULPASTORALE UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHE VERGEWISSERUNG _____	172
7.1	Schulpastoral und ihr Beitrag zur Schulkultur.....	173
7.2	Pneumatologische Grundoption von Schulpastoral	179
7.3	Diakonisch-helfende Schulpastoral als Dienst am Nächsten	185
7.3.1	Inhaltliche Beschreibung und Ziel diakonischer Seelsorge	186
7.3.2	Theologische Fundierung diakonischer Schulpastoral	190
7.3.3	Konsequenzen und Impulse für die Begleitungspraxis	195
7.4	Schulpastoral als heilende Zuwendung	200
7.4.1	Inhaltliche Beschreibung und Ziel Heilender Seelsorge	201
7.4.2	Theologische Fundierung heilender Seelsorge	208
7.4.3	Konsequenzen und Impulse für die Begleitungspraxis	212

7.5	Zur Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Schulpastoral.....	214
8	MEHRPERSPEKTIVISCHE BEGLEITUNG	220
8.1	Vorbemerkungen.....	220
8.2	Überlegungen zu einem mehrperspektivischen Ansatz unter Berücksichtigung schulpastoraler Seelsorgekonzeptionen.	221
8.3	Eckpunkte für einen Begleitungsweg an der Schule.....	226
8.4	Begleitung trauernder Jugendlicher durch Lehrerinnen und Lehrer.....	230
8.5	Elemente einer gelingenden Auseinandersetzung mit School Shootings.....	233
8.5.1	Störungen haben Vorrang	234
8.5.2	Theologisieren mit Jugendlichen	235
8.5.3	School Shootings nicht tabuisieren!	237
8.5.4	Erkennen von Trauer- und Begleitungsaufgaben	242
8.5.5	Trauer ernst nehmen	250
8.5.6	Trauerarbeit als individuellen Prozess sehen	252
8.5.7	Die Erfahrung von Tod und Gewalt als besondere Herausforderung der Identitätsbildung wahrnehmen!	253
8.5.8	Anleitung zum Trauern geben	256
8.5.9	Anteilnahme und Trost	258
8.5.10	Längerfristige Begleitung	260
8.5.11	Hilfreiche Rituale	261
8.6	Ganzheitliche Auseinandersetzung mit Tod und Trauer	268
8.7	Resümee.....	272
9	SCHLUSSBETRACHTUNGEN UND AUSBLICK	275
10	DANK	282
11	BIBLIOGRAFIE	283
11.1	Referenzen aus dem Internet.....	311
INDEX	320
ANHANG	324
	Übersicht über School Shootings und Amoksituationen in Deutschland in der jüngeren Vergangenheit.....	324
	Kurzbiografie des Autors.....	328

1 Grundlegungen

1.1 Pränotanda

*„Da ist viel Schlimmes, was wir teilen müssen:
Einsamkeit. Leere. Sinnlosigkeit. Verzweiflung. Angst. Und auch Hass.*

*Wir erschrecken vor uns selbst,
wenn wir entdecken, was alles aufkam in der Lücke,
die vor einem Jahr gerissen wurde.
Und ich bin bei Ihnen,
wenn ich mir vorstelle,
was gerade die letzten Tage,
die auf den Jahrestag zugeführt haben,
in Ihnen ausgelöst haben müssen.*

*Dieser Tag reißt Sie heraus aus der Ordnung,
um die Sie seit einem Jahr so mühsam gekämpft haben,
um weitermachen zu können.
Alles, was verloren ging, kommt wieder:
Gesichter, Stimmen, Namen. Ich will sie wieder nennen.*

Wir gedenken heute erneut der Opfer eines furchtbaren Verbrechens:

*Jacqueline Hahn,
Ibrahim Halilaj,
Franz Josef Just,
Stefanie Tanja Kleisch,
Michaela Köhler,
Selina Marx,
Nina Denise Mayer,
Viktorija Minassenko,
Nicole Elisabeth Nalepa,
Denis Puljic,
Chantal Schill,
Jana Natascha Schober,
Sabrina Schüle,
Kristina Strobel,
Sigurt Peter Gustav Wilk.*

*Wir trauern um acht Schülerinnen,
einen Schüler und drei Lehrerinnen der Albertville-Realschule in Winnenden.*

*Wir trauern um drei Männer,
 die der Täter auf seiner Flucht tötete, ehe er sich selbst das Leben nahm.*

*Und ich füge auch heute hinzu:
 Auch die Familie des Täters hat ein Kind verloren.
 Auch für sie ist eine Welt zusammengebrochen.*

Wir gedenken heute aller Opfer von Winnenden und Wendlingen.

*Aber heute dürfen wir auch des eigenen Schicksals gedenken.
 Der quälenden Fragen,
 wenn wir uns an dem Morgen jenes Tages nicht richtig von denen verabschiedet haben,
 die nie mehr wiederkamen.
 Und wir dürfen uns eingestehen,
 dass jeder Mensch ein anderes,
 sein eigenes Tempo hat, um zu verarbeiten, was geschehen ist.
 Es kann sein, dass Gemeinschaften zerbrochen sind.
 Es kann sein, dass Gemeinschaften wieder zueinander gefunden haben.
 Vielleicht gibt es Menschen,
 die durch das Geschehene zum Glauben gefunden haben.
 Vielleicht haben sich Gläubige von Gott abgewendet.*

Das alles dürfen wir uns heute eingestehen.

*Denn dieser Tag steht dafür,
 dass alles anders ist, als es vorher war.*

[Bundespräsident Horst Köhler]¹

School Shootings werden in Deutschland spätestens seit den Ereignissen am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt 2002, bei dem ein 19-jähriger Schüler 16 Menschen und anschließend sich selbst tötete und an der Albertville-Realschule in Winnenden 2009, bei dem ein 17-jähriger Schüler 15 Menschen und danach sich ebenfalls selbst tötete, in der Öffentlichkeit bewusst wahrgenommen. Viele Menschen sind mittelbar und unmittelbar von den Ereignissen betroffen. KÖHLER bringt dies mit seiner Rede anlässlich des ersten Jahrestages zum School Shooting in Winnenden zum Ausdruck: die Unsicherheit, wie mit den Erfahrungen und dem Erlebten umzugehen ist, versetzt in Unruhe. Viel wurde spekuliert: über Motive der Täter, deren

¹ KÖHLER, H. (2010): Einstehen füreinander. Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler bei der Gedenkfeier des Amoklaufes von Winnenden und Wendlingen am 11. März 2010, in: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2010/03/20100311_Rede.html, Abruf am 08.08.2017 um 14.35 Uhr, siehe auch die Rede im Rahmen der Trauerfeier in Winnenden: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-koehler/Reden/2009/03/20090321_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am 12.08.2017, 18:44 Uhr.

Gründe und warum zielgerichtete Gewalt an Schulen stattfindet. Auch die Wissenschaft hat sich mit den Ereignissen in Erfurt und Winnenden beschäftigt. „Egal, wie die Wissenschaft das Phänomen [...] betrachtet, jeder stellt sich unter diesem Begriff ein potenziell tödliches Ereignis mit breiter Medienberichterstattung vor.“²

School Shootings als Form zielgerichteter Gewalt an Schulen haben neben der hohen Aufmerksamkeit in den Medien und der Einsetzung von Expertenkommissionen zur Präventionsforschung auch eine breite Diskussion unter Schülerinnen und Schülern³, Eltern, Lehrern, Politikern ausgelöst. Die mit School Shootings einhergehende Verbreitung von Angst und Schrecken war in der Zeit nach dem 11. März bei meinen Schülerinnen des St.-Agnes-Gymnasiums in Stuttgart⁴ deutlich spürbar, hatten manche von ihnen durch das School Shooting immerhin ihre beste Freundin verloren. Die Frage wurde laut, wie solche Taten verhindert werden könnten. „Die Gesellschaft ist gefordert, will sie weitere Taten mit furchtbaren Folgen für die Opfer, die Angehörigen, die Lehrer und Mitschüler in den betroffenen Schulen, aber auch für die Familien der Täter verhindern. Für die meisten ist das Leben nicht mehr so wie zuvor.“⁵ In dieser Arbeit geht es nicht um die Bewertung und Entwicklung präventiver Maßnahmen, sondern darum, angesichts des Erlebten (wieder) sprachfähig zu werden.

Soziologische, entwicklungspsychologische sowie theologische, schulpastorale und religionspädagogische Reflexionen haben zum Ziel, Lehrerinnen und Lehrer dazu zu befähigen, verantwortungsvoll und fachlich kompetent mit den Erfahrungen zielgerichteter Gewalt an Schulen umgehen zu können. So richtet sich diese Arbeit an alle, welche mittelbar und unmittelbar durch ein School Shooting betroffen (worden) sind. In besonderer Weise sind hier die Kolleginnen und Kollegen im Schuldienst im Blick, aber ebenso interessierte Eltern und Begleiter über den schulischen Kontext hinaus. Die Kolleginnen und Kollegen im Fach Religion sollen durch diese Arbeit Impulse für ihre Unterrichtspraxis und -realität erhalten, um sich den Fragen der Schüler, Eltern und Kollegen stellen zu können. Diese Arbeit richtet sich an alle, die gerne etwas „tun“ wollen angesichts des Leids, das unvermittelt ein Teil der Lebenswirklichkeit wird und oft ohnmächtig im Handeln und Sprechen macht. Die Arbeit will jenen helfen,

² BANNENBERG, B. (2010): Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern, S. 11.

³ Es ist in dieser Arbeit nicht immer durchgängig die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen angewendet worden. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

⁴ Der Autor ist dort seit 2006 Lehrer für Katholische Religionslehre. Siehe hierzu auch den berufsbiografischen Entdeckungszusammenhang in Kapitel 2.1.

⁵ BANNENBERG, B. (2010): Amok, S. 12.

die an die Erfahrung von zielgerichteter Gewalt anschlussfähige Themenfelder suchen. Sie will dabei helfen, verstehen zu lernen, warum es zu einem School Shooting kommt, indem über Verhaltensmuster und die Persönlichkeitsentwicklung von Tätern und deren Analyse Verstehenshorizonte eröffnet werden. Wer zu verstehen lernt, warum jemand zu zielgerichteter Gewalt greift, kann mit anderen darüber sprechen.

Nicht zuletzt will diese Arbeit mir selbst zu einer Vergewisserung und Überprüfung meines eigenen pädagogischen und schulpastoralen Handelns anlässlich des School Shootings in Winnenden und Wendlingen helfen und Handlungsoptionen für einen künftigen, professionellen Umgang mit ähnlichen Erfahrungen eröffnen. Im Folgenden soll nun das Forschungsdesign methodologisch näher erläutert werden, weil es neben dem erkenntnistheoretischen Zugang auch zugleich die Struktur der vorliegenden Arbeit verdeutlicht.

1.2 Methodologischer Zugang

1.2.1 Zweifache Orientierung: dialogisches Prinzip

Diese Arbeit basiert auf einem subjektorientierten, dialogischen Blickwinkel. Lernen, auch religiöses Lernen, versteht sich als ein dialogisches Lernen, das nicht nur in die Richtung des Lernenden verweist, sondern auch immer ein Lernen des scheinbar Wissenden inkludiert. „Im Idealfall ist Lernen ein Suchprozess von Lehrenden und Lernenden, die sich zusammen um neue Erkenntnisse und Erfahrungen bemühen und eine Lerngemeinschaft bilden.“⁶ Es kann bei dieser Grundhaltung nicht nur darum gehen, Inhalte zu vermitteln, sondern es muss immer der Beziehungsaspekt zwischen Lehrendem und Lernendem im Blick behalten werden⁷. Inhalte werden immer intentional gesehen, weil sie aus einem bestimmten Erfahrungshorizont des Lehrenden und in ein bestimmtes Aneignungspotenzial des Lernenden hinein gedeutet und vermittelt werden. Vermittlungshermeneutik, Aneignungshermeneutik und Beziehungshermeneutik gehören in einer dialogischen subjektorientierten Religionsdidaktik deshalb aufs Engste zusammen⁸. BOSCHKI macht sich für diesen Ansatz in der Religionspädagogik stark und verdeutlicht dies anhand des Theologisierens mit Kindern: „Steht das Subjekt und seine Gottesbeziehung im Mittelpunkt,

⁶ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 28.

⁷ Vgl.: BECKER, U. (1995): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theologie und Praxis einer religionspädagogischen Religionsdidaktik.

⁸ Vgl.: BOSCHKI, R. (2003): Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik.

,vermittelt‘ Religionspädagogik nicht nur die Wahrheiten der Glaubensstradition und die Erkenntnisse der Theologie an die Lernenden, sondern umgekehrt auch die theologischen Eigenleistungen der Subjekte hinein in die Theologie und Kirche‘⁹.

Für den Erfolg des wissenschaftlichen Bemühens dieser Arbeit ist es zentral, dass das theologische Reflektieren hier als ein Vorhaben verstanden wird, welches sich verschiedener Sprachgestalt und verschiedener Perspektiven bedient, die Wirklichkeit Gottes und des Glaubens hinein in eine konkrete Fragestellung – hier der Umgang mit School Shootings – für diese Welt zu durchdringen. Theologisieren wird hier als ein konsequent interdisziplinäres Projekt verstanden, in dem die einzelnen Disziplinen, vorrangig Exegese des Alten und Neuen Testaments und die Dogmatik, nicht als singuläre Felder, sondern in deren Interdependenz betrachtet und angewendet werden.¹⁰

1.2.2 Warum entwicklungspsychologische, soziologische, theologische und religionspädagogische Reflexionen?

Keine wissenschaftliche Disziplin kann für sich alleine stehen, die einzelnen Fächer sind miteinander vernetzt und aufeinander angewiesen. Für die Religionspädagogik als leitende Perspektive in dieser Arbeit muss gelten, was auch für alle anderen Fächer zutrifft: „Religionspädagogik braucht notwendigerweise die historische Theologie, um sich der geschichtlichen Bedingungen von Katechese und religiösem Lernen zu vergewissern. [...] Ferner ist die Zusammenarbeit mit exegetischen Disziplinen für die Religionspädagogik von entscheidender Bedeutung. Die Linie verläuft von den biblischen Strukturen religiösen Lernens [...] bis zur modernen Reflexion von Theorie und Praxis der biblischen Didaktik, die ohne Bezug zur Exegese in Beliebigkeit ableiten würde. Analoges gilt für alle Fächer der Systematik und der Praktischen Theologie, die je auf ihre Weise für religionspädagogisches Denken und Handeln von Bedeutung sind.“¹¹

Die Religionspädagogik ist auf dem Hintergrund ihres religionsdidaktisch verstandenen Elementarisierungskonzeptes¹² wiederum für die ande-

⁹ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 28.

¹⁰ Vgl.: SCHWEITZER, F. (2005): Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation, in: ROTHGANGEL, M. (Hg.) (2005): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, S. 68-82.

¹¹ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 29.

¹² Das Elementarisierungskonzept ist nicht auf den Religionsunterricht (RU) beschränkt. Eine Übersicht und Zusammenfassung im Hinblick auf den RU findet sich bei: SCHWEITZER, F. (2003): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele.; Vgl. auch: SCHNITZLER, M. (2007): Elementarisierung

ren Fächer von entscheidender Bedeutung, da sie wichtige Impulse für Verstehensvoraussetzungen und alltagsweltliche Bedingungen des Menschen als erkennendes Subjekt eröffnen kann. Dogmatische und bibelexegetische Bemühungen greifen dann zu kurz, wenn sie nicht mit den entwicklungspsychologischen und kontextbedingten Gegebenheiten des Subjektes (sozialisatorischen und individuellen) in Einklang gebracht werden. Sie müssen auf den konkreten Menschen und seine Bedürfnisse hin formuliert werden.

Gleichzeitig stehen die in dieser Arbeit angewandten theologischen Disziplinen (Exegese, Dogmatik und Religionspädagogik) in einem engen Verbund mit außertheologischen Disziplinen. Die Praktische Theologie ist ohne die Sozial- und Verhaltenswissenschaften nicht denkbar. Für die religionspädagogischen Überlegungen muss deshalb gelten, dass diese einerseits im Kontext der Theologie und andererseits nur in der Zusammenschau mit der Pädagogik zu sehen sind.¹³ So haben schulpädagogische und allgemein pädagogische Reflexionen in dieser Arbeit ihre Berechtigung. „Die Religionspädagogik gehört vollständig zur Theologie, zugleich aber auch ebenso vollständig zur Pädagogik – eine scheinbare paradoxe Zuordnung, die ich mit dem Begriff einer inklusiven also nicht exklusiven Einheitsvorstellung erläutere. Die Einheit der Theologie muss dann ebenso wie die der Pädagogik so verstanden werden, dass sie eine gleichzeitige Zugehörigkeit ihrer Teile zu anderen Wissenschaften nicht aus-, sondern einschließt.“¹⁴

So ergibt sich, dass die vorliegende Arbeit sich nicht trennscharf einer theologischen oder soziologischen Disziplin zuordnen lässt. Ein singulärer Blick wäre zur Beantwortung der Forschungsfrage ohnehin nicht hilfreich. Dies wird im folgenden Kapitel („Orientieren“) weiter ausgeführt. An dieser Stelle soll methodologisch geklärt werden, warum dieser mehrperspektivische Ansatz bewusst gewählt worden ist und in die Entwicklung von Handlungsoptionen für eine gelingende Auseinandersetzung mit School Shootings in mehrperspektivischer Perspektivendominanz mündet. Diese Arbeit berührt zu allererst das Feld der Religionspädagogik und damit zugleich das Feld der anderen theologischen Disziplinen (Exegese des Alten und Neuen Testaments, Dogmatik). Religionspädagogik kann und muss aber im Sinne zweier sich überlappender Kreise sowohl der Theologie sowie der Sozialwissenschaften zugehörig gesehen werden.¹⁵ BOSCHKI will in bei-

- Bedeutung eines Unterrichtsprinzips; MENDL, H. (2012): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf.

¹³ Vgl. BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 30.

¹⁴ SCHWEIZER, F. (1996): Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 12 (1996), S. 143-160, hier S. 150.

¹⁵ Vgl. BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 30.

den Disziplinen sich überschneidende Forschungsgegenstände, Methodologien und Forschungsarbeiten erkennen, wie etwa jene der interviewgestützten empirisch-qualitativen Analyse, die sich sowohl in der Theologie wie in der Erziehungswissenschaft findet¹⁶. „Die Religionspädagogik steht mit den theologischen Fächern und gleichzeitig mit den sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Verbund.“¹⁷ Diese zweifache Orientierung der Religionspädagogik in Theologie und Sozialwissenschaften ermöglicht einen erweiterten wissenschaftlichen Blick auf die Forschungsfrage, die Welt und die Wirklichkeit. Es ist anschließend die Herausforderung des Forschenden, die beiden Blickwinkel zusammen zu sehen und die Perspektiven, die sich aus diesem doppelten Blick erheben, zusammenzudenken. Grundlage für das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit ist ein Ansatz einer anthropologisch verfassten Theologie, welche „die Theologie als Tiefenstruktur der Anthropologie und die Anthropologie als Tiefenstruktur der Theologie versteht, so, wie es pointiert im Werk und Denken Karl Rahners vorliegt“¹⁸. Sein Ansatz könnte folgendermaßen formuliert werden: Jede Beschäftigung mit Themen, die den Menschen als eben Menschen betreffen, hat theologische Bedeutsamkeit und Konsequenzen für die theologische Rede vom Menschen. So kann eine Arbeit im sozialwissenschaftlichen Kontext für die Theologie bedeutsam sein und umgekehrt. Entscheidend ist, aus welcher jeweiligen Perspektive heraus man auf den Forschungsgegenstand blickt. Eine eindeutige Standortbestimmung wird in dieser Arbeit immer wieder vorgenommen werden, weil sich der Blickwinkel (i.e. Opfer, Täter, Hinterbliebene, Lehrer, Eltern,...) immer wieder ändern wird.

1.2.3 Der Vierschritt „Orientieren – Sehen – Urteilen – Handeln“ als forschungsleitendes Prinzip

Der Blick in die Geschichte der Methodenfrage in der Religionspädagogik zeigt, dass es nicht *die* eine Methode für den religionspädagogischen und praktisch-theologischen Erkenntnisgewinn zu geben scheint¹⁹. Seit

¹⁶ Um aus der Fülle der gegenwärtigen Forschungsarbeiten und Grundlagenliteratur nur beispielhaft zu benennen: SCHULZ, C. (2013): Empirische Forschung als Praktische Theologie. Theoretische Grundlagen und sachgerechte Anwendung; DINTER, A. / HEIMBROCK, H. / SÖDERBLOM, K. (HG.) (2007): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen; MERZ, O. (2010): Schwachheit und geistliche Leiterschaft: eine empirisch-theologische Untersuchung zu Auswirkungen körperlich und seelisch Leidender geistlicher Leiter im Gemeindebau, siehe: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/3884>, Download am 19.06.17, 14:10 Uhr; FAIX, T. (2007): Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft.

¹⁷ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 31.

¹⁸ Vgl. RAHNER, K. (1986): Grundkurs des Glaubens; Vgl. RAHNER, K. (1967): Theologie und Anthropologie, in: DERS.: Schriften zur Theologie, S. 43-65; BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 31.

¹⁹ Vgl.: KLEIN, S. (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, S. 53ff. Im Folgenden wird immer wieder Bezug genommen auf dieses Grundlagenwerk; siehe auch: BOSCHKI, R. (2007): Junge

Jahrzehnten hat sich in der Praktischen Theologie aber das von CARDIJN entwickelte Prinzip „Sehen - Urteilen - Handeln“²⁰ als hilfreich erwiesen. Als Forschungsmethode hat es in der subjektorientierten Religionspädagogik eine wesentliche Bedeutung erfahren. Versuchte man, diese Methode einfach zu erklären, würde man in etwa formulieren: die Wirklichkeit (Sehen) wird im Licht des Wortes Gottes betrachtet (Urteilen), um dann eine neue Praxis einzuleiten (Handeln). Oder: „Unsystematische Wahrnehmungen zu einem bestimmten Problem (Sehen) werden auf der Grundlage der jeweiligen theologischen und religionspädagogischen Grundoptionen ausgewertet (Urteilen) und die so gewonnen Perspektiven werden in die Empfehlung praktischer Reaktionsmuster umgesetzt (Handeln)“.²¹ Diese Methode ist eine, „die auch schon das II. Vatikanische Konzil - ohne sie vollständig zu entwickeln - eingeführt hatte“²². Die Methode „Sehen - Urteilen - Handeln“ hat so Bedeutung für die Pastoral erlangt.

Wissenschaft lebt von und durch eine Pluralität der Methoden zum Erkenntnisgewinn. „In der Religionspädagogik haben hermeneutische [...] Verfahren ebenso ihre Berechtigung und Bedeutung wie sozialemprirische oder, vor allem in jüngster Zeit, phänomenologische.“²³ Wichtig ist, die unterschiedlichen Möglichkeiten der methodischen Ansätze zu erkennen und sie für die Forschungsfrage sinnvoll in einem Gesamtzusammenhang zu sehen, sie nicht gegeneinander auszuspielen, sondern die Forschungsfrage in einem Methodenverbund zu lösen zu suchen.²⁴ Der CARDIJNSche Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ konnte sich in der Religionspädagogik etablieren²⁵, ENGLERT weist aber in seiner wissenschaftstheoretischen Bilanz auf zwei Schwachpunkte dieser Methodik von CARDIJN hin, die letztlich zu einer Weiterentwicklung dieses Dreischritts geführt hat. Er kritisiert,

Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 32.

²⁰ Vgl.: METTE, N. (1989): Sehen – Urteilen – Handeln. Zur Methodik pastoraler Praxis, in: Diakonia, Bd. 20 (1989), S. 23-29; KNOBLOCH, S. (1995): Was ist Praktische Theologie?, Fribourg, S. 211-221.

²¹ ENGLERT, R., Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: ZIEBERTZ, H.-G., Bilanz der Religionspädagogik, S. 165.

²² SCHREIJÄCK, T., Religionspädagogik im Kontext befreiungstheologischer Ansätze, in: ZIEBERTZ, H.-G., Bilanz der Religionspädagogik, S. 229f.

²³ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 32.

²⁴ Vgl.: BIEHL, P. (1998): Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, in: HEIMBROCK, H.G.(Hg.)(1998): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, S. 15-46, hier besonders S. 40.

²⁵ Vgl. hierzu die Beiträge von REESE und KIEBLING zur Genese der Dreischrittmethode im Anschluss an die Biografie und Theologie Josef CARDIJN, sowie die Diskussion und ideenreichen Weiterentwicklungen des „Dreischritts“ bei KLEIN, S. (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, S. 38ff, 54ff, 120ff.; Vgl.: REESE, A. (2007): Weiten und Grenzen religionspädagogischen Forschens, in: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 88ff.; KIEBLING, K. (2007): Interdisziplinarität als Konstitutivum einer nachkonziliären Praktischen Theologie, in: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 67ff.

dass das „Sehen“ oft relativ unsystematisch und unkontrolliert als Alltagswahrnehmung vollzogen wird und einer „empirischen Solidität“ entbehrt. Er stellt eine Unklarheit in den eigenen Grundoptionen der Forschenden fest: auf der Ebene des „Urteilens“ ermangele es durchaus einer „kriteriologischen Transparenz“²⁶. Meist bleibt es bei einem eindimensionalen Forschungsdesign, „das dem ‚Sehen‘ eine Methode empirischer Analyse zuordnet (Deskription, Alltagswahrnehmung, quantitative oder qualitative Untersuchung), dem ‚Urteilen‘ eine Interpretation aus theologischer bzw. religionspädagogischer Sicht und das im ‚Handeln‘ die Konsequenzen für die Praxis mithilfe handlungs-, erziehungs-, oder bildungswissenschaftlicher Methoden zieht“²⁷. „Sehen“ wird oft leichtfertig als ein erster Schritt der Analyse angewendet. Doch um welches Sehen handelt es sich? Zu Recht führt BOSCHKI den erfahrungskritischen Blick KANTS als Argument ins Feld und betont, dass Sehen niemals neutral ist und immer perspektivengeleitet und an die Bedingungen des erkennenden Subjektes (Ort, Zeit und Kontext) gebunden sind²⁸. Erkenntnis sei immer von einem bestimmten Interesse geleitet, ob offenkundig oder implizit²⁹. Folgt man dieser Kritik am Schritt „Sehen“, muss kritisch hinterfragt werden: Wer sagt mir, dass ich das Richtige sehen? Wer sagt mir, dass meine Wahrnehmung mich nicht täuscht? Wie kann ich sicherstellen, dass das, was ich gesehen habe, auch das ist, was ich sehen wollte? Oder anders ausgedrückt: „Wo kommt das forschende Subjekt im Prozess des Forschens vor?“³⁰ Ausgehend von dieser Feststellung scheint es dringend notwendig zu sein, den Forscher und dessen lebensweltlichen Bezug kritisch in den Blick zu nehmen. Die Phänomenologie HUSSERLS liefert hier anschlussfähige Kriterien.

HUSSERL etablierte mit seinen „Logischen Untersuchungen“ eine Phänomenologie, die auch in der Religionspädagogik zu neuen Sichtweisen führte und durchaus eine weit verbreitete Rezeption erfahren hat³¹. „In der deutschsprachigen Religionspädagogik steht die Hinwendung zur Phänomenologie vor allem im Zusammenhang mit der seit den 1980 und 1990er Jahren verstärkten Hinwendung zum Begriff ‚Wahrnehmung‘ bis hin zur

²⁶ Vgl.: ENGLERT, R. (1995): *Wissenschaftstheorie*, S. 165.

²⁷ BOSCHKI, R. (2007): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 33.

²⁸ Vgl.: BOSCHKI, R. (2007): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 33.

²⁹ Vgl. HABERMAS, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*.

³⁰ BOSCHKI, R. (2007): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 34.

³¹ Vgl.: HUSSERL, E. (1975): *Logische Untersuchungen* (1900), in: *Gesammelte Werke*, Bände XVIII, XIX/1, XIX/2. Zusammenfassende Darstellung des Ansatzes HUSSERLS: HEIMBROCK, H.G. (Hg.) (1998): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt*. Man greift zum einen auf HUSSERLS Phänomenologie selbst zurück, aber auch auf deren Rezeption und Weiterentwicklung vor allem durch Alfred SCHÜTZ (übersichtlich zusammengetragen in: KLEIN, S. (2005): *Erkenntnis und Methode*, S. 164-201.)

Konzeption von ‚Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre‘³². HUSSERLS zentrales Anliegen war es, dem Sehen und der Wahrnehmung von Wirklichkeit eine neue Bedeutung einzuräumen, um so die Philosophie auf eine neue Grundlage zu stellen: „Wir wollen auf die Sachen selbst zurückgehen“ programmatisch.³³ Was in der Wahrnehmung erlebt wird, ist die „leibhafte Gegenwart“ des Wahrnehmungsgegenstandes, er selbst ist das, was wir wahrnehmen³⁴.

Der Terminus „Wahrnehmung“ ist bei HUSSERL zu einem zentralen Begriff geworden. Er wollte zeigen, dass eine Sache, die untersucht werden soll, allein deshalb nicht vorurteilsfrei betrachtet werden kann, weil sie von vornherein mit Bedeutungszuschreibungen durch das betrachtende Subjekt aufgeladen ist.³⁵ Konkret: „Der Blick auf die Gegenstände, denen man sich [...] nähern will, ist durch Vormeinungen, Vorurteile und Gedankenkonstrukte verstellt“³⁶.

Genau darum muss es in der soziologischen, pädagogischen und religionspädagogischen Rezeption der Phänomenologie HUSSERLS gehen, „nämlich die Wahrnehmung der ‚Sachen‘, in diesem Fall der Subjekte, zu schärfen, näher an die Subjekte heranzukommen, die Menschen und ihre Lebensäußerungen vorurteilsfrei wahrzunehmen, mehr noch, die Menschen in ihrer ‚Lebenswelt‘, ein zentraler Begriff in Husserls Spätwerk, der nicht mit Alltagswelt identisch zu setzen ist, zu verstehen – ohne die eigenen Vorurteile, Vormeinungen und ‚Theorien‘ sprechen zu lassen“³⁷. „Wahrnehmung der Sachen“ vollzieht sich hierbei in vier Schritten:³⁸

1. In einem ersten Schritt gilt es, die Theorien, Alltagsauffassungen und Vorurteile des erkennenden Subjektes „auszuschalten“ oder „einzuklammern“. Dabei werden die Einstellungen zum Gegen-

³² BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 34.

³³ HUSSERL, E. (1975): Logische Untersuchungen (1900), in: Gesammelte Werke, Bände II/6. HUSSERLS Phänomenologie kann an dieser Stelle nicht gänzlich entfaltet werden. Es muss der Hinweis auf Primär- und Sekundärliteratur genügen, etwa: KLEIN, S. (2005): Erkenntnis und Methode, S. 127ff.; BOSCHKI, R. (2003): Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik, S. 37ff; HUSSERL, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Bd. III/1, S. 10.

³⁴ Vgl.: Artikel „Edmund Husserl. Logische Untersuchungen“, in: Die Zeit, (15/1984), Onlineausgabe siehe: <http://www.zeit.de/1984/15/logische-untersuchung>, Abruf am 12.08.2017, 17:41 Uhr.

³⁵ Vgl.: HUSSERL, E. (1975): Logische Untersuchungen (1900), in: Gesammelte Werke, Bände II/6.

³⁶ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 35. HUSSERL wollte über die Wahrnehmung der „Phänomene“ zu den Gegenständen zurück. Zurück zu den Sachen selbst.

³⁷ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 35f.

³⁸ Hier und im Folgenden: HUSSERL, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie, Husserliana II/I, S. 56ff. Zu näheren Erläuterung siehe: BOSCHKI, R. (2003): Beziehung, S. 52ff.; siehe auch: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 36.

stand nicht ausgelöscht, sie werden lediglich als solche identifiziert und im Fortgang der Überlegungen versucht auszuklamern. HUSSERL nennt diesen Vorgang die „phänomenologische Epoche“.³⁹

2. Der nächste Schritt führt zu einer „phänomenologischen Einstellung“. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht nun die Aufmerksamkeit für das, was ist und auf die Art und Weise, wie etwas ist und sich dies im Bewusstsein des Forschers niederschlägt. Diesen Vorgang nennt er „Wahrnehmung“ oder besser: „Innere Wahrnehmung“. Es ist ein zweifaches Wahrnehmen: einerseits auf die Sache selbst und andererseits darauf, wie sich diese in der Wahrnehmung des betrachtenden Subjektes manifestiert.
3. Kern allen phänomenologischen Suchens ist die „Reduktion“ des Gesehenen. Es geht darum, zum „Kern“ einer Sache, eines Objektes, vorzustoßen. Diesen Kern bezeichnet er als „Eidos“.⁴⁰ Hier ist es zwingend notwendig, dass das Subjekt zu leisten vermag, „von allem Unwesentlichen, Zufälligen abzusehen und das Bleibende, Konstante, Zentrale der untersuchten Phänomene herauszuschälen.“⁴¹
4. Der letzte Schritt ist zugleich der wichtigste. Es geht hier darum, die Tiefendimension eines Phänomens zu ermitteln. Dies ist der Dienst der „Wesensschau (i.e. Betrachtung des Objektes) im Dienst einer transzendentalen Reduktion. Die Wesensschau soll zu einer transzendentalen Subjektivität vordringen, zum Ich des Subjektes, einem Ich, „das *vor* dem Ich des Wahrnehmenden liegt“⁴².

Soziologie, Pädagogik und auch die Religionspädagogik beschäftigen sich mit dem HUSSERLSchen Begriff der „Lebenswelt“⁴³. Was ist hiermit gemeint? Die Subjekte befinden sich immer in einem relationalen Rahmen

³⁹ Dabei rekurriert er auf den eigentlichen Wortsinn des Griechischen *epoché*: anhalten, sich anhalten.

⁴⁰ Vgl.: griech. *Eidos*: Urbild, Urgestalt, Begriff, Idee.

⁴¹ Erklärung des HUSSERLSchen Ansatzes durch: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 36.

⁴² BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 36.

⁴³ HUSSERL, E. (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, (Husserliana Band 6 [1954]). HUSSERL verwendet den Begriff der Lebenswelt in einem doppeldeutigen Sinn: Er meint einerseits das Universum des Selbstverständlichen, als anthropologisches Fundament jeder Bestimmung des Verhältnisses des Menschen zur Welt, und er bezeichnet andererseits die praktische, anschauliche und konkrete Lebenswelt. Diese Doppeldeutigkeit spannt den Lebensweltbegriff in den Gegensatz zwischen Ahistorischem und historisch Wandelbarem, Universellem und Konkretem, zwischen Singulärem und historisch Vielfältigem ein. So wird er zur Basis der Kritik und zum Gegenstand der Aufklärung zugleich. (Vgl.: HUSSERL, E. (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie 1954, S. 4f.

zu ihrem Umfeld, in Bezug zur Welt, in der sie leben. Wir statten die Welt mit Intentionalität aus, wir versehen sie mit einem bestimmten Wert, bewerten und definieren, bilden Begriffe. Wir schreiben mit diesem Vorgang „natürlichen Dingen“ Bedeutung zu und befinden uns in einem ständig andauernden Prozess der Bedeutungszuschreibung. So ist für den einen die Erfahrung von Leid und Tod existenziell, für den anderen gehört der Umgang mit dieser Erfahrung zu seinen beruflichen Herausforderungen und er hat Strategien entwickelt, diese Erfahrungen in sein Lebenskonzept, seine Lebenswelt, zu integrieren. Genau dieser Lebenswelt gilt es in einem transzendentalen Blick zu nähern. „Das phänomenologische Lebensweltkonzept [...] vertieft eine gängige, allzu leichtfertige Rede von den ‚Alltagserfahrungen der Menschen‘, die unstrukturiert bleibt. Lebenswelt ist mehr, als die alltägliche Wirklichkeit.“⁴⁴ Lebenswelt wird zugänglich durch die Analyse der Alltagswelt, rechnet hierbei mit Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Subjekte. An diesem Punkt setzt der phänomenologische Zugang in der Religionspädagogik an. Die phänomenologische Methode versucht, die scheinbar selbstverständlichen Dinge des menschlichen Alltags neu zu betrachten und hat so eine innere Nähe zu einer subjektorientierten Religionspädagogik. „Sie kommt den Subjekten nahe, indem sie nicht von Theorien und Begriffen ausgeht, sondern die Menschen selbst sprechen, bzw. handeln lässt.“⁴⁵

„Sehen“ ist niemals neutral. Alles Erfassen von Wirklichkeit ist immer dadurch prädestiniert, aus welchem Standpunkt heraus und mit welcher Vorerfahrung das erkennende Subjekt wahrzunehmen versucht. „Entscheidend ist deshalb eine Kontextualisierung der Wahrnehmung. Welches erkenntnisleitende Interesse steht hinter der Forschungsabsicht? Zu welchem Zweck erfolgt die Forschungsarbeit? Was wird aus welchen Gründen intendiert?“⁴⁶ Bevor kritisch betrachtet werden kann, muss es zuerst um das Offenlegen der Betrachtungsperspektive gehen. In diesem Schritt, der dem „Sehen“ vorzuschalten ist, geht es um eine Verhältnisbestimmung der Intention des Betrachters im Wahrnehmungskontext. KIEBLING und BOSCHKI nennen diesen zu leistenden Schritt „Orientieren“. Orientieren bedeutet hier, sich seines eigenen Blickwinkels zu vergewissern und klare

⁴⁴ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 36. Zur Unterscheidung von Lebenswelt und Alltag siehe: FAILING, W.E. (1998): Lebenswelt und Alltäglichkeit in der Praktischen Theologie, S. 174-176; LUTHER, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, S. 184ff.

⁴⁵ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 38.

⁴⁶ BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, S. 39.

Beobachtungsziele im religionspädagogischen Entwicklungsprozess zu stecken.⁴⁷ Zu diesem Schritt gehört es, Grundoptionen zu benennen. Diese ergeben sich auf der Basis der wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik zu gleichen Anteilen aus theologischen wie sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Reflexionen. Aus dieser Warte heraus erhält der sich anschließende Dreischritt „Sehen - Urteilen - Handeln“ neue Impulse. Wenn in der Phase der „Orientierung“ geklärt werden konnte, aus welchen intentionalen und persönlichen Blickwinkeln heraus Wirklichkeit wahrgenommen und beschrieben wird, können die Sachverhalte beinahe vorurteilsfrei betrachtet und in den Blick genommen werden. Ist die Ausgangsbasis eruiert und der Forschungsstandpunkt samt Fragestellung geklärt, können die Kriterien für ein religionspädagogisches Urteilen festgelegt und dann konkrete Handlungsoptionen erarbeitet werden. Aus oben genannter Perspektive heraus erklärt sich die Struktur der vorliegenden Arbeit wie folgt:

Orientierung: Im Rahmen des ersten Kapitels soll erkennbar sein, welche Perspektive der Autor dieser Arbeit zum Forschungsvorhaben einnimmt. Neben einem berufsbiografischen Zugang ist es auch die intensive Auseinandersetzung mit Anfragen aus der Schule, welche verdeutlicht, warum und wie die später untersuchten Themenfelder in den Fokus genommen werden. Auch erste theologische Fragestellungen werden aus der Berufspraxis des Autors heraus erkennbar. Es wird die Forschungsfrage benannt.

Sehen: In den folgenden Kapiteln wird nun, den einleitenden Bemerkungen folgend, die Forschungsfrage unter Zuhilfenahme der verschiedenen Wissenschaften und deren fachspezifischen Beiträge beleuchtet. Zu allererst wird das Phänomen „School Shooting“ in Abgrenzung zu „Amok“ in den Blick genommen. Ausgehend von der Hermeneutik des Begriffes „School Shooting“ werden anschließend zunächst die Täter und deren Umfeld kritisch betrachtet. Hier erwiesen sich die Sozialwissenschaften, in besonderer Weise die Entwicklungspsychologie und die pädagogische Psychologie als hilfreiche Werkzeuge. Am Ende dieses zweiten großen Teils wird sich der Blickwinkel ändern. War bislang die Beschreibung des Phänomens und, damit zutiefst verbunden, des Täters forschungsleitend, treten dann im folgenden Teil die Opfer und deren Fragen- und Verstehenshorizont in den Blick. Die Vergewisserung dieses Perspektivenwechsels

⁴⁷ Vgl.: KIEBLING, K. / KOHLER-SPIEGEL, H. / SCHEIDLER, M. (2008): Grundoptionen der Religionspädagogik, in: BOSCHKI, R. (ET AL.)(2008): Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, S. 19ff.

wird dem Leser an entsprechender Stelle noch einmal bewusst zu machen sein, damit nicht unmerklich der Eindruck entstände, die Arbeit sei inkohärent.

Urteilen: An die Beobachtungen aus soziologisch-wissenschaftlichem Blickwinkel schließen sich in einem weiteren Schritt nun theologische Reflexionen an. Hier bleibt es nicht bei der Beschreibung eines Phänomens, wie beispielsweise der „Gewalt im Alten und Neuen Testament“. Es soll mehr geleistet werden: Verstehenshorizonte aus praktisch-theologischer und biblisch-exegetischen Sicht werden aufgetan. Ausgangsbasis für die Reflexionen ist hier der Wunsch, sich den aus den Ereignissen eines School Shootings ergebenden Fragestellungen theologisch verantwortet anzunähern. Überlegungen zu einer Kultur von Schule und der Aufgabe der Religionspädagogik und deren schulpastoralen Selbstverständnis im Kontext der School Shootings beschließen nach der Sichtung diverser Zugänge und Zielrichtungen schulpastoralen Selbstverständnisses den dritten Teil dieser Arbeit.

Handeln: Die Arbeit wird beschlossen durch das Zusammentragen der Erkenntnisse aus beiden Blickwinkeln im Fokus auf Täter und Opfer. Um Opfern dabei zu helfen, die Erfahrungen mit zielgerichteter Gewalt und die Fragen, die nach einem School Shooting entstehen, zu verarbeiten und dabei professionelle Hilfe von einem Lehrer oder Schulseelsorger zu erhalten, wird Letztgenannten der Entwurf einer mehrperspektivischen Konzeption von Schulpastoral an die Hand gegeben. Diese will die für die Auseinandersetzung mit einem School Shooting ertragreichen Elemente der in den vorigen Kapiteln gesichteten Konzeptionen von Schulpastoral auf ihre Tauglichkeit hin bewerten und kombinieren und mit dem Ertrag der theologischen Reflexionen verknüpfen.

Am Ende dieser Arbeit wird es Leerstellen geben. Es werden Fragen offen bleiben und weitere Forschungsfelder eröffnet. Hierin liegt die Chance, das Forschungsfeld zu weiten. Hier will sich die Arbeit als anschlussfähig sowohl für weiterführende theologische Reflexionen wie auch für die Sozialwissenschaften erweisen. Im Schlusswort werden diese offenen Stellen ausgewiesen und neue, sich ergebende Forschungsfragen angedeutet.

2 Orientierung

2.1 Berufsbiographischer Entdeckungszusammenhang

Der Autor ist seit 2006 Religionslehrer am Katholisch Freien Mädchengymnasium St. Agnes in der Stuttgarter Stadtmitte. Diese Schule besuchen derzeit über 1100 Schülerinnen⁴⁸ aus dem näheren und weiteren Umfeld Stuttgarts. Manche Schülerinnen haben einen bis zu eineinhalbstündigen Schulweg. Neben seiner Tätigkeit als Religionslehrer hat der Autor hauptberuflich einen Auftrag als Pfarrer in der Stadtmitte. In den Jahren 2008-2012 war er zudem an der pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg einerseits selbst Student im Rahmen des Lehramtsstudiums für Grund-, Haupt- und Werkrealschulen und andererseits Lehrbeauftragter im Fach katholische Theologie. In diesen Zeitraum fällt der folgenschwere Amoklauf von Tim K. an der Albertville-Realschule in Winnenden und Wendlingen. Dieser hat den Autor in seiner Berufsrealität als Religionslehrer am Mädchengymnasium mit der harten Realität von Erfahrungen mit Tod und Leid im Umfeld seiner Schülerinnen nachhaltig getroffen. Mädchen aus seinen Klassen und der Kursstufe haben am 11. März 2009, weil sie, ebenso wie die Opfer der Albertville-Realschule, aus Winnenden stammen, Nachbarinnen, Freundinnen und Bekannte verloren. Als Lehrer, wie als Seelsorger, war er gefordert, mit den Schülerinnen über deren Erfahrungen, Leid, Fragen und Ohnmacht zu sprechen. Über seine eigene Sprachlosigkeit hinwegtäuschend hat der Autor mit dem Lehrerkollegium Schülerinnensprechstunden eingerichtet, die reichlich wahrgenommen wurden. In der Hauskapelle der Schule wurden Kerzen entzündet, ein Kondolenzbuch aufgelegt. Dies alles war sicherlich hilfreich und hat den Schülerinnen samt ihren Familien über ihren ersten Schmerz hinweggeholfen. Die folgenden Unterrichtsstunden haben gezeigt, dass es töricht gewesen wäre, zu schweigen und nichts zu tun. Die Fragen, die in dieser Arbeit theologisch, entwicklungspsychologisch und soziologisch besprochen werden, sind zu allererst die Fragen der Schülerinnen, die sich der Autor dann zu Eigen gemacht hat. Mit dieser Arbeit wagt er den Versuch, die Fragestellungen der Schülerinnen aus dem Jahr 2009 aufzugreifen und ihnen wissenschaftlich untermauert zu begegnen. Die Fragen lauteten damals so und werden vorerst unsortiert benannt:⁴⁹

⁴⁸ Wenn im folgenden „Schülerinnen“ oder „Schüler“ steht, sind immer beide gemeint. Ist von Schülerinnen des Mädchengymnasiums St. Agnes, Stuttgart, die Rede, beziehen sich die Aussagen nur auf diese.

⁴⁹ Diese Auswahl an Schülerfragen hält den Kriterien einer qualitativen Studie kaum stand, da es sich hierbei um die Fragen und Statements eines kleinen Kreises von Betroffenen handelt. Eine empirisch-qualitative Studie war im Rahmen dieses Forschungsvorhabens weder leistbar noch vorgesehen. Der Abgleich mit Aussagen anderer Schülerinnen und Schüler lässt aber den Schluss zu, dass es sich bei den Aussagen meiner Schülerinnen durchaus um repräsentative Aussagen handelt, die eine weitere Verwendung dieser Fragen im Rahmen dieser Arbeit

- „Warum macht Tim K. das?“
- „Was ist eigentlich ein Amoklauf. In den Nachrichten erzählen alle was davon und ich habe keine Ahnung!“
- „Tim K. wäre fast an unserer Schule vorbeigefahren. Was wäre passiert, wenn er sie auch betreten hätte? Ich habe Angst, dass das wieder passiert.“
- „Was muss in einem Menschen vorgehen, der so eine furchtbare Tat durchführt und plant? Hatte er keine Freunde, die ihn davon abgehalten haben und denen er sich anvertraut hat?“
- „Warum konnte Tim K. mit niemandem über seinen Ärger sprechen?“
- „Was ist das für ein Gott, der diese Tat zulässt?“
- „Welche Antwort können Sie als Religionslehrer und Pfarrer geben?“
- „Welche Fragen haben Sie als Lehrer?“
- „Warum gehen so viele so schnell zur Tagesordnung über und nehmen uns Schülerinnen in unseren Fragen nicht ernst?“
- „Was kann ich als Schülerin tun, wenn wieder so etwas passiert?“
- „In der Bibel finden wir viele Texte, in denen Gott Gewalt anwendet. Beispielsweise bei der Rettung des Volkes Israel aus der Wüste im Exil. Wie ist dies mit der Rede vom liebenden und barmherzigen Gott zusammenzudenken?“
- „Ein Gott, der Gewalt zulässt, ist für mich kein guter Gott.“
- „Jesus ist doch Gottes Sohn. Wenn Gott allmächtig ist, dann muss es doch Jesus auch gewesen sein. Warum aber musste er dann einen gewaltsamen Tod erleiden?“
- „Jesus hat in der Bergpredigt das Reich Gottes verkündet. Wir haben gelernt, dass das die Verkündigung eines gewaltfreien Weges ist. Jesus selber aber provozierte doch immer wieder und hat sich Feinde gemacht, die ihn umbringen wollten. Sein eigener Weg ist deshalb schon kein gewaltfreier Weg. Wie ist dies zu erklären?“

legitimieren. Zu anderen Statements von betroffenen Schülern siehe: BADER, M. ET. AL. (2013): Die Schüler von Winnenden. Unser Leben nach dem Amoklauf; STOCKER, J. (2012): Elf Tage im März. Als Einsatzleiter in Winnenden; DOSCH, D. ET. AL. (2012): 2 Worte. Sprachlos? Sprich darüber!, insbes. S. 121ff.

- „Unschuldige wurden durch den Amoklauf von Tim K. zum Opfer, wurden getötet oder haben Freunde verloren. Gibt es hierzu eine Erklärung oder Rechtfertigung von Gott her?“
- „Mein Leben wird nie wieder so sein, wie es war. Es ist, als ob man mir das Herz rausgerissen hat. Das tut unendlich weh. Kann das überhaupt jemand nachempfinden?“
- „Wie kann ich meiner besten Freundin helfen? Sie ist so traurig!“
- „Warum geht jemand freiwillig in den Tod? Das Leben ist doch viel zu wertvoll! Handelt er damit nicht gegen Gottes Gebote, wie zum Beispiel: ‚Du sollst nicht töten?‘“
- „Darf ich auf Gott sauer sein?“
- „Warum spricht niemand mit mir? Warum hört mir keiner zu?“
- „Hört Gott meine Klage und mein Schreien überhaupt?“

Noch viele solcher Fragen wären an dieser Stelle zu nennen. Die wenigen, die hier benannt sind und bewusst anonymisiert gehalten werden sollen, zeigen, dass es Sinn macht, wissenschaftlich fundiert an Antwort- und Klärungsversuchen zu erarbeiten. Der damalige Bundespräsident KÖHLER hat in seiner Ansprache, die dieser Arbeit voransteht, den vielen Betroffenen eindrucksvoll seine Stimme verliehen: „Aber heute dürfen wir auch des eigenen Schicksals gedenken. Der quälenden Fragen, wenn wir uns an dem Morgen jenes Tages nicht richtig von denen verabschiedet haben, die nie mehr wiederkamen. Und wir dürfen uns eingestehen, dass jeder Mensch ein anderes, sein eigenes Tempo hat, um zu verarbeiten, was geschehen ist. Es kann sein, dass Gemeinschaften zerbrochen sind. Es kann sein, dass Gemeinschaften wieder zueinander gefunden haben. Vielleicht gibt es Menschen, die durch das Geschehene zum Glauben gefunden haben. Vielleicht haben sich Gläubige von Gott abgewendet.“⁵⁰

Ein weiterer Zugang zum Forschungsfeld ergibt sich aus der Lektüre eines Artikels auf der Plattform des Internetauftritts der Süddeutschen Zeitung. Dort fragt kurz nach dem School Shooting in Winnenden der Autor „stiftungsaudrey“:

„Was unterscheidet einen virtuell motivierten Märtyrer von einem religiös motivierten Märtyrer? Sowohl religiös motivierte Selbstmordattentäter als auch sich an der Gesellschaft rächende Amokläufer scheinen zu den Märtyrern unserer Zeit geworden zu sein. In welcher Verbindung stehen sie

⁵⁰ Siehe Fußnote 1.

zu Märtyrern aus der Geschichte? Haben sie die gleichen Intentionen? Sterben sie alle für die gleiche Überzeugung? Sind sie alle Märtyrer, sobald sie für eine höhere Sache sterben? Für eine innere Überzeugung, für ihren Glauben und ihrer Religion, für eine virtuelle Sucht oder für den Traum von Anerkennung für das was sie tun? Warum werden junge Menschen zu Märtyrern ihrer eigenen Sucht? Was macht einen Selbstmörder zu einem Märtyrer?“⁵¹

Damit nicht genug, spitzt der Autor die Fragestellung zu:

„Aber nicht nur religiöse Selbstmordattentäter scheinen ihr Leben als Märtyrer beenden zu wollen. Es häufen sich Vorfälle von Amokläufen, bei denen vorwiegend junge Männer sich für die Tragödie ihres Lebens an der Gesellschaft rächen wollen. Dafür töten sie stellvertretend ihre Mitschüler und Lehrer oder einfach jeden, der sich ihnen in den Weg stellt.“⁵²

Die oben dargestellten Fragen der Schülerinnen und die Fragen des Autors dieses Zeitungsartikels eröffnen den Horizont zu einem zentralen Aspekt der Forschungsfrage dieser Arbeit. Es ist Ziel, eine Verbindung zwischen den konkreten Fragen der Schülerinnen und den Fragen des Autors des Zeitungsartikels herzustellen. Letztgenannter eröffnet, vertieft und verdeutlicht die Notwendigkeit, sich auch theologisch mit der Frage nach zielgerichteter Gewalt und dem damit verbundenen Bild von Gott, der Frage nach Gerechtigkeit, Liebe, Opfer und Erlösung auseinanderzusetzen.

Im folgenden Kapitel soll nun im Rahmen einer ersten Annäherung der Stand der Amokforschung beschrieben werden. Es wird zu erkennen sein, dass School Shootings eine Subform des Phänomens „Amok“ darstellen und sich dennoch in einigen Punkten von dessen Definition unterscheiden. Sind „Amok“ und „School Shooting“ dann für die weitere Verwendung innerhalb der Arbeit begrifflich definiert, wird der Blick auf die Täter der School Shootings gelenkt. Die Betrachtung sowohl aus entwicklungspsychologischer wie soziologischer Sicht soll dazu helfen, die Täter und mögliche Faktoren, die zur Tat führen, verstehen zu lernen. Wichtig ist, dass es bei diesem Schritt nicht um die Entwicklung und Bewertung von präventiven Schritten geht, sondern um das Schaffen eines Verstehenshorizontes im Sinne einer hermeneutischen Annäherung an den Begriff School Shooting und das damit verbundene Ereignis in seinem direkten und indirekten

⁵¹ Artikel „Märtyrer des 21. Jahrhunderts. Sind junge Menschen die Märtyrer der Neuzeit?“, <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/370114/Maertyrer-des-21-Jahrhunderts-Sind-junge-Amoklaeufer-die-Maertyrer-der-Neuzeit>, abgerufen am 12.08.2017, 9.30 Uhr.

⁵² Artikel „Märtyrer des 21. Jahrhunderts. Sind junge Menschen die Märtyrer der Neuzeit?“, <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/370114/Maertyrer-des-21-Jahrhunderts-Sind-junge-Amoklaeufer-die-Maertyrer-der-Neuzeit>, abgerufen am 12.08.2017, 9.30 Uhr.

Kontext, um so die Fragen der Schülerinnen nach dem *Warum* einer solchen Tat besser beantworten zu können.

2.2 Stand der Forschung, Problemaufriss und Zielsetzung dieser Arbeit

In der Öffentlichkeit werden Amoktaten spätestens nach den Ereignissen in Erfurt und Winnenden als geplante, versuchte oder vollendete Mehrfachtötungen angesehen.⁵³ Eine Vielzahl von Untersuchungen in der Amok-Forschung hat sich deshalb im Arbeitsbereich Früherkennung und Prävention etablieren können.⁵⁴

Repräsentative Studien zu Amok in Deutschland stammen bereits aus den Jahren 2000, 2002 und früher.⁵⁵ ROBERTZ nimmt im Hinblick auf Amok und School Shooting eine wesentliche begriffliche Differenzierung vor⁵⁶: Im Hinblick auf Gewalt an Schulen verweist er darauf, „dass Amokläufe bezüglich Opferauswahl, Ort und Alter des Täters erheblich von [...] gezielten Mehrfachtötungen an Schulen abweichen.“ School Shootings als Gewalttaten an Schulen seien keine spontanen impulsive Taten, „sondern im Gegenteil durch eine präzise Tatplanung und -vorbereitung gekennzeichnet.“⁵⁷ Sie unterscheiden sich demnach von anderen Amoktaten. Dieser Beobachtung gilt es, in dieser Arbeit vertieft nachzugehen. Seit den Jahren

⁵³ Vgl.: SCHEITHAUER, H. / BÜNDÜ, R. (2011): Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention, S. 15.

⁵⁴ Vgl.: HOFFMANN, J. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt: Risikoanalyse, Bedrohungsmanagement, Präventionskonzepte; SCHEITHAUER, H. (2015): Krisenprävention in der Schule: das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt; SCHEITHAUER, H. / BONDÜ, R. (2011): Amoklauf und School Shooting: Bedeutung, Hintergründe und Prävention; BANNENBERG, B. (2010): Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern, Gütersloh; FAUST, B. (2010): School-Shooting. Jugendliche Amokläufer zwischen Anpassung und Exklusion, Gießen; POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule. Wenn Jugendliche Amok laufen, Marburg; BÖCKLER, N. (u.a.) (2009): Schulamokläufer. Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten, Weinheim; ebenso: HOFFMANN, J. (u.a.) (2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen. Früherkennung, Risikomanagement, Kriseneinsatz, Nachbetreuung, Frankfurt; eine aktuelle detaillierte Zusammenstellung der deutschsprachigen Forschungsliteratur mit jeweiliger Kurzbeschreibung des Forschungsdesigns und der Ergebnisse findet sich bei: DIEHL, F. (2015): Amoktat eines Schülers. Eine kriminologische Analyse, S. 156-263.

⁵⁵ Vgl. ADLER, L. (2000): Amok – Eine Studie, München; LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit, Frankfurt; Adler, L.: Amok im Spektrum homizidal-suizidaler Handlungen. In: WOLFERSDORF, M. / WEDLER, H. (Hrsg.) (2002): Terroristen-Suizide und Amok; ADLER, L. / LEHMANN, K. / RÄDER, K. / SCHÜNEMANN, K. (1994): Gibt es Prädiktoren für impulsive, homizidal-suizidale Gewalttaten? S. 548 – 552; SCHMIDTKE, A. / SCHALLER, S. / MÜLLER, I. / LESTER, D. / STACK, S. (2002): Imitation von Amok und Amok-Suizid, in: WOLFERSDORF, M. / WEDLER, H. (Hrsg.) (2002): Terroristen-Suizide und Amok. Allerdings sind die empirischen Ergebnisse vor allem deskriptiver Natur. Nichtsdestotrotz haben sich daraus bereits vor 15 Jahren interessante Erkenntnisse ergeben, die im Folgenden Grundlage des Betrachteten sind. Eine Zusammenschau internationaler Studien zu School Shootings ist zu finden bei: BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe, S. 204ff.

⁵⁶ Vgl.: ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings, Frankfurt; ebenso: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 17-27. FAUST führt weiterhin aus, dass sich eine Vielzahl von synonym verwendeten Begrifflichkeiten herausgebildet hat: *rampage, classroom avenger, Massaker* oder *Blutbad*

⁵⁷ ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings, S. 19; vgl. auch: HOFFMANN, J. (2003): Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, S. 397-414, hier S. 403, in: <http://ifb.bildung-rp.de/> genehmigter Auszug aus dem Buch „Polizei

2000-2017 sind nur wenige Untersuchungen entstanden, welche sich ausschließlich mit dieser Thematik befassen⁵⁸. Um die School Shootings und deren Auswirkungen für alle Beteiligten möglichst genau analysieren zu können, bietet es sich deshalb an, der ROBERTZschen Definition von School Shootings zu folgen. Es wird aufzuzeigen sein, dass die Täter Jugendliche sein müssen, die einen direkten Bezug zum Kontext „Schule“ aufweisen. Ihre Handlung muss so angelegt sein, dass eine Tötungsabsicht deutlich erkennbar ist, bei der Tat müssen Waffen eingesetzt werden und der Täter muss die Opfer nicht nur wegen ihrer Person, sondern auch wegen ihrer Rolle (Mitschüler, Lehrer, Schulleiter) ausgewählt haben.⁵⁹ Genannte Merkmale treffen in besonderer Weise auf das School Shooting an der Albertville-Realschule in Winnenden am 11. März 2009 zu, weshalb dieses als Ausgangspunkt für sich daran anschließende Forschungsfragen gelten soll und somit den Erfahrungshorizont für die Frage nach dem Umgang mit den Folgen dieses School Shootings bildet.

Im Bereich der *Prävention* und *Früherkennung* von School Shootings sind in der Forschung bereits wichtige Schritte gegangen worden⁶⁰. Konzepte zur Auseinandersetzung und den Umgang mit den *Folgen* eines School Shootings aber sind nur sehr ansatzweise und vereinzelt zu finden, beispielsweise die Bemühungen von BECK und SCHWÖRER, die eine gewaltfreie Schule als das „Ergebnis konsequenter pädagogischer Arbeit und der Kooperation mit außerschulischen Partnern“⁶¹ ansehen.

Alle diese Konzeptionen legen eine Spur zum verantworteten Umgang mit School Shootings, lassen aber eine für die Theologie und Religionspädagogik fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fundierung vermissen. Für den Religionspädagogen und Theologen ist ein verantworteter und in Fach- und persönlicher Kompetenz professioneller Umgang mit den an den Folgen eines School Shootings beteiligten Parteien (Schülerinnen und Schüler als Täter, Opfer, trauernde Unbeteiligte⁶², Peer-Groups⁶³, Leh-

& Psychologie“, Kongressband der Tagung „Polizei & Psychologie“ am 18. und 19. März 2003 in Frankfurt am Main, Abruf am 14.08.2017, 10:25 Uhr.

⁵⁸ Die zur Drucklegung jüngste wissenschaftliche Untersuchung von School Shootings in Deutschland datiert aus dem Jahr 2012 und stammt von BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe.

⁵⁹ Vgl. ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings, S. 61.

⁶⁰ Vgl. die Literaturhinweise in Fußnote 54.

⁶¹ Vgl.: BECK, G./SCHWÖRER, F. (2010): Die ‚gewaltfreie‘ Schule als Ergebnis konsequenter pädagogischer Arbeit und der Kooperation mit außerschulischen Partnern, in: GEHL, G. (2010): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Bd. 3: Perspektiven für eine gewaltfreie Schule?, S. 99-116.

⁶² Vgl. ROSTAMPOUR, P. (2006): Schüler als Täter, Opfer und Unbeteiligte. Veränderung der Rollen im sozialen und biographischen Kontext, in: MELZER, W. (Hg.)(2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen, S. 25-38.

⁶³ Vgl. hierzu: BRÜNDEL, H. (2011): Amok und Suizid. Eine unheilvolle Allianz, Frankfurt, insbesondere S. 48-54.

rerinnen und Lehrer als Opfer und Trauernde, Schulleiterinnen und Schulleiter, außerschulische Kooperationspartner) ein großes Desiderat.⁶⁴ Jegliche Strategie zum Umgang mit den Folgen von Amoktaten und School Shootings ist nur dann wirklich effektiv, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Deshalb müssen „neben der Schule auch Eltern, Pädagogen, Polizisten, Psychologen, Sozialarbeiter und das Jugendamt sowie die Gemeinde eng zusammenarbeiten“⁶⁵. FAUST unternimmt erste Versuche, oben genannte Personen in ihren Kontexten zu sehen und skizziert die Folgen von Amoksituationen⁶⁶. Täter beispielsweise werden nach der Tat durch sog. „Rückschaufehler“⁶⁷ in verfälschtem Licht betrachtet oder Andeutungen für eventuell geplante Amoksituationen überbewertet.

FAUST weist den Blick durchaus auch auf die Situation nach der Amoktat, vorausgesetzt, diese wurde nicht durch einen Suizid beendet. Er verweist auf „post-deliktische Diagnosen“, die sich als „schwere Depressionen und suizidale Tendenzen“ manifestieren. Dies ist Basis für vertiefte entwicklungspsychologische und soziologische Reflexionen in Hinblick auf die Täter eines School Shootings.⁶⁸ Auch für Opfer, Eltern, Lehrer und andere von der Tat betroffenen Personen gibt es ähnliche Untersuchungen. Alle bleiben aber bei der Feststellung der Folgen stehen und vermögen es nicht, Spuren einer Auseinandersetzung mit dem Erlebten zu legen. „Es ist von großer Bedeutsamkeit, dass sich die Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen und sich mit ihrer Lebenswelt beschäftigen. [...] Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich nicht primär auf die Wissensvermittlung konzentrieren können, sondern verstärkt auf die einzelnen Schüler eingehen müssen. Neben schulischen Leistungen muss verstärkt auf soziale wie auch emotionale Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden.“⁶⁹ Vor allem, wenn die Familie als Unterstützungssystem ausfällt, sind „Lehrkräfte der Schulen wie auch andere Berufsgruppen, welche mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, umso stärker gefordert“⁷⁰.

Es gibt in der Forschung im Umfeld der School Shootings in Deutschland noch kein aus der Sicht der Praktischen Theologie, Religionspädagogik und Schulpastoral fundiertes Konzept zum *Umgang* mit den Folgen eines School Shootings für die oben genannten Personenkreise. Deshalb ist es, wie in Kapitel 1.1 und 2.1 erwähnt, Ziel dieser Arbeit, neben dem Schaffen eines Verstehenshorizontes zum Phänomen School Shooting

⁶⁴ Vgl. hierzu vor allem: MELZER, W. (Hg.) (2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen;

⁶⁵ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 135.

⁶⁶ Vgl.: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 32-42.

⁶⁷ Vgl.: HERMANAUTZ/KERSTEN (2003): Amoktaten aus kriminalpsychologischer Sicht, in: Archiv der Jugendkulturen (Hg.): Der Amoklauf von Erfurt, S. 104.

⁶⁸ Vgl.: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 32-42.

⁶⁹ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule. Wenn Jugendliche Amok laufen, S. 136.

⁷⁰ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule. Wenn Jugendliche Amok laufen, S. 136.

und dessen Kontextes, anschließend an die Reflexionen der benannten wissenschaftlichen Disziplinen Perspektiven für eine gelingende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen nach einem School Shooting (siehe die eingangs zitierte Rede von H. KÖHLER) zu entwickeln.

3 Was ist ein School Shooting?

*„Was ist eigentlich ein Amoklauf.
In den Nachrichten erzählen alle was davon und ich habe keine Ahnung!“*

Warum beschäftigt sich diese Arbeit mit einer Begriffsdefinition von Amok und School Shooting, wo sie sich doch der Auseinandersetzung mit den *Folgen*, nicht mit den Prämissen und Ursachen dieser zielgerichteten Gewalt beschäftigt? Die folgenden Überlegungen und Definitionsversuche haben deshalb ihre Berechtigung, weil Begleiter, Lehrerinnen und Lehrer die Rahmenbedingungen zielgerichteter Gewalt kennen müssen, um im Begleitungsfall bei Fragen zum Phänomen gegebenenfalls Hilfestellung anbieten zu können.

Gezielte Mehrfachtötungen werden in der Öffentlichkeit vorwiegend unter dem Begriff „Amok“ eingeordnet und diskutiert. Für den allgemeinen Sprachgebrauch kann dies auch so gelten. Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung braucht es hier aber eine eindeutige Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeiten Amok und School Shooting. Ein Amoklauf unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten von den Tötungshandlungen außerhalb des schulischen Umfeldes⁷¹. Im Folgenden wird es

1. in einem hermeneutischen Versuch darum gehen, den Begriff „Amok“ herzuleiten und mit ihm das darunter verstandenen Phänomen näher zu beschreiben und differenziert zu betrachten. (Kapitel 3.1) Anschließend wird es
2. in einem weiteren Schritt um eine Betrachtung der unterschiedlichen Studien im Bereich der Amokforschung gehen müssen (Kapitel 3.2), um
3. School Shootings als Subform des Phänomens „Amok“ klassifizieren zu können und diese eigens zu charakterisieren (Kapitel 3.3). Am Ende dieses Abschnittes wird
4. die Brücke zu den entwicklungspsychologischen und soziologischen Reflexionen im sich anschließenden Abschnitt geschlagen (Kapitel 3.4).

⁷¹ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 16.

3.1 Hermeneutik des Begriffs „Amok“

Gezielte Mehrfachtötungen werden in der untersuchten Forschungsliteratur vorrangig unter dem Begriff „Amok“ diskutiert⁷². Taten wie beispielsweise der Amoklauf in Winnenden und Wendlingen werden unter der Rubrik „Amok“ besprochen. „Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Ursachen dieser Taten scheint der Begriff aber zunächst irreführend, da sich ein Amoklauf – geht man von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes ‚Amok‘ aus – in einigen wesentlichen Punkten von den Tötungshandlungen wie jene in Wendlingen unterscheidet.“⁷³ ROBERTZ macht darauf aufmerksam, dass Amokläufe sowohl bezüglich der Opferauswahl als auch in Bezug auf Ort und Alters des Täters erheblich von den von ihm untersuchten Fällen von Massentötungsdelikten an Schulen abweichen.⁷⁴ Um die beiden Begriffe voneinander unterscheiden zu können, wird nun also zuerst untersucht, was unter „Amok“ zu verstehen ist, um sich dann den „School Shootings“ zuwenden zu können.

Etymologisch lässt sich der Begriff „Amok“ auf die malaiische Vokabel „amuk“ zurückführen⁷⁵. Diese ist sinngemäß mit „wütend“ oder „rasend“ zu übersetzen.⁷⁶ Dieser wurde zunächst als Schlachtruf in militärischen Kontexten verwendet, mit dem eine Tötungshandlung eingeleitet worden ist. Im 17. Jahrhundert entwickelte sich der Begriff dann zu der Beschreibung des Vorgangs. Mit „amuk“ wurden jetzt die Gewalttaten an sich bezeichnet, „bei denen die Täter scheinbar wahllos und ohne Rücksicht auf das eigene Leben gegen andere Menschen vorgingen. Da sowohl die individuelle als auch die militärische Variante mit dem Tod des Täters verbunden war, wurde der Amoklauf zunächst als eine gesellschaftliche legitimierte Form des Selbstmordes diskutiert.“⁷⁷ Anfangs war der Tod eines Amoktäters deshalb noch als ein ehrenwerter Tod konnotiert⁷⁸, er wurde dann aber durch den Einfluss der britischen Kolonialherrschaft mehr und

⁷² Vgl. Hierzu vor allem den richtungsweisenden Beitrag von ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 51-67;

⁷³ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 16.

⁷⁴ Vgl.: ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings, S. 19f.

⁷⁵ Vgl.: „Herkunft des Wortes: Amok = wütend, rasend, malaiisch“, in: Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Amok>, Abruf am 15.04.2017 um 14:16 Uhr; Die erste Beschreibung kriegerischen Amoks aus Südindien lieferte der Portugiese Gaspar Corra anlässlich eines Krieges zwischen den Königen Chochin und Calicut im Jahre 1503. Damals war der „amoucos“ kämpferischen Elitetruppen vorbehalten. Je mehr bedingungslos kämpfende Elitetruppen ein König hatte, umso größer war dessen Ansehen. Vgl.: ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 53.

⁷⁶ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit., S. 7. Siehe auch die wertvolle Zusammenschau bei: SCHEITHAUER, H./BONDÜ, R. (2008): Amoklauf. Wissen was stimmt, S. 13-18.

⁷⁷ FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 19.

⁷⁸ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit., S. 17f.

mehr gesellschaftlich geächtet und, sollten die Täter überlebt haben, schwer bestraft⁷⁹.

Die ersten Versuche, das Wort „Amok“ oder „amuk“ als Phänomen zu beschreiben, gehen auf die Zeit um 1900 zurück. Spannend ist, dass es sich bei diesen Beschreibungen des Phänomens „Amok“ um einen sich entwickelnden Prozess handelt, der dann in einer raptusartig ausgeführten Tat seinen Höhepunkt findet. Ursprünglich wurde von einem Vier-Phasen-Modell ausgegangen, das aus folgenden Elementen besteht: Einem Vorstadium (1) des ‚Brütens‘, in dem die Täter sich von der Welt zurückziehen, folgt ein unkontrolliertes motivloses Töten (2), das sich über mehrere Stunden hinziehen kann, um schließlich gewaltsam – entweder durch Fremdeinwirkung oder durch den Selbstmord des Täters – zu enden (3). Überlebende Täter geben an, so die damalige Beobachtung, sich an nichts erinnern zu können und wissen deshalb nicht, weshalb sie Amok gelaufen seien, sodass diesbezüglich von einer vorübergehenden Amnesie (4) gesprochen werden könne.⁸⁰ Beim Betrachten der Studien zur Amokforschung wird an späterer Stelle aufscheinen, dass sich diese Charakterisierung des Amoks aus dem Jahr 1900 nicht durchhalten lässt bzw., dass sich die heutige Definition dieses Begriffs von der damaligen unterscheidet. Sowohl ADLER wie auch LÜBBERT sind der Ansicht, dass höchstens die Phasen (2) und (3) basal für die Beschreibung des Phänomens Amok gelten können⁸¹. In vielen von FAUST betrachteten, als „Amok“ klassifizierten Ereignissen ist zudem eine Beziehung zwischen Tätern und Opfern nachweisbar, was gegen ein motivloses, willkürliches Töten spricht.⁸² Dieser Gedanke wird in Kapitel 3.3 bei der Charakterisierung der School Shootings zu vertiefen sein, da sich die zielgerichtete Gewalt dort in der Regel gegen Menschen aus dem direkt erfahrbaren schulischen Umfeld (Lehrer, Mitschüler, Ablehnung aus den Peer-groups) richtet. Die kurze Skizze der Wortherkunft von „Amok“ führt nun

⁷⁹ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit., S. 13f.

⁸⁰ Vgl.: ADLER, L. (2000): Amok. Eine Studie, S. 13f.

⁸¹ Vgl.: ADLER, L. (2000): Amok. Eine Studie; LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit., S. 26.

⁸² Hier kann bereits angedeutet werden, welche Phasen nach aktueller Forschungslage typischerweise voneinander unterschieden werden. In der Regel verlief ein Amok in folgenden vier Stadien: (1) nach einem für den Betroffenen einschneidenden Erlebnis (z. Bsp. Kränkung) folgte eine Phase des intensiven Grübelns oder der intensiven Depression mit Rückzug von der Umwelt. (2) Explosionsartig erfolgte dann ein unvorhersehbarer Angriff mit rücksichtsloser Tötungsbereitschaft. Nicht selten beginnt der Amoklauf im näheren Umfeld des Täters, in der Familie oder näheren Konfliktpartnern. Erst dann wird die Amoktat auf Unbeteiligte erweitert. (3) Die Tat zeigt sich als eine oft mehrere Stunden anhaltende ungesteuerte Raserei, bis der Amokläufer entweder durch Fremd- oder Eigeneinwirkung getötet, kampfunfähig verletzt oder überwältigt wurde. (4) Wenn keine Tötung des Täters eintritt, dann verfiel dieser gelegentlich in einen stundenlangen Schlaf. Danach gab er vor, keine Erinnerung an die Tat zu haben. Vgl.: ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 53; Zu Frage nach dem Motiv von Amok siehe auch: Kriminologisches Lexikon online unter: http://www.krimlex.de/artikel.php?BUCHSTABE=&KL_ID=221, Abruf am 14.08.2017 um 14:24 Uhr;

über auf die seit 2000 durchgeführten Forschungsvorhaben zur Definition und Klärung des Phänomens „Amok“.

3.2 Amokforschung – Ein Überblick über bisherige Forschungsvorhaben

3.2.1 Fragestellungen der Amokforschung

Spätestens seit dem bis heute blutigsten und weltweit bekanntesten Amoklauf an einer US-amerikanischen High-School (Columbine High-School) in einem Vorort von Littleton im Jahr 1999 durch zwei Schüler, welche zwölf Schüler und einen Lehrer ermordeten, 24 Menschen verletzen und sich anschließend selbst töteten, hat das „Phänomen Amok“ weltweit sowohl im Interesse und der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit, wie auch im Diskurs der Wissenschaften, einen wichtigen Stellenwert bekommen. Obwohl es nicht das erste Ereignis dieser Art an Schulen war, wurde seitdem ernsthaft wissenschaftlich über die Phänomene „Amok“ und „School Shooting“ nachgedacht, um sie näher zu beschreiben.⁸³ Wovon spricht man, wenn man eine Tat wie oben beschrieben als „Amok“ klassifiziert? Welches Phänomen ist zu Recht mit diesem Begriff zu definieren? Welches nicht? Für die folgenden Untersuchungen kann man deshalb die „Bedeutung einer klaren Definition des Amoks nicht hoch genug einschätzen.“⁸⁴

Die Erforschung von Amokläufen wirft eine Reihe von Fragen auf. So zum Beispiel neben der Definition des Begriffs Amok die Frage nach den Hintergründen der Amoktaten⁸⁵. Bei der Erforschung vieler Einzelfälle konnte eine Vielzahl von Auffälligkeiten diagnostiziert werden, sodass eine Antwort auf die Frage der Ursachen für einen Amoklauf relativ klar erfolgen konnte. Nach der Klärung der Ursachen von Amoktaten stellte sich die Frage, welche Faktoren tatfördernd oder tathemmend sind und daran anschließend die Frage nach Risikofaktoren, „die eine Tatentwicklung oder eine Tatausführung vorhersehbar machen und die rechtzeitig Anhaltspunkte zur Erschwerung oder Verhinderung der Tat“ bieten“?⁸⁶ Die Frage, welche Aufgaben und Rolle die Behörden im Rahmen der Amokinterven-

⁸³ Vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.3.2 dieser Arbeit.

⁸⁴ ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 56. ADLER deutet hier das Problem der Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien zu Amok an. Es ist nicht immer ersichtlich, wie bei den einzelnen Studien unterschieden wird zwischen diagnostischer Verteilung, Gefährlichkeit und persönlicher Disposition des Amoktäters. Dennoch wertschätzt ADLER die in dieser Arbeit zu besprechenden Studien und fordert dazu auf, diese in ihren je eigenen Kontexten zu deuten und verstehen zu suchen.

⁸⁵ BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 11.

⁸⁶ BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 11.

tion und -prävention übernehmen müssen, wirft die Frage nach „interinstitutioneller Vernetzung“ auf, „um effektiv mit Bedrohungslagen, gerade stattfindenden Taten und auch der Nachsorge nach dem Tatvollzug“ umgehen zu können⁸⁷. Und schließlich war bzw. ist zu klären, welche Konsequenzen sich aus den Forschungsergebnissen für Politik, Medien und vor allem der Schule ergeben, um möglichst weitere Taten zu verhindern⁸⁸.

3.2.2 Schwierigkeiten der Amokforschung

Die Erforschung von Amoktaten ist mit einigen Hürden und Schwierigkeiten verbunden. Größtes Problemfeld sind die Datenquellen, welche den Studien zugrunde liegen. In der Regel seien dies, so BERGMANN, Ermittlungsakten der Staatsanwaltschaften. Für die Erforschung der Ursachen für Amok und die Möglichkeiten der Prävention und Intervention seien diese aber nur eingeschränkt hilfreich: „Die Akten werden vor dem Hintergrund des Nachweises eines konkreten Strafvorfalles geführt und nicht zur Erforschung des Phänomens. Demnach ist kaum davon auszugehen, dass sämtliche für die Forschung relevanten Aspekte vollumfänglich in den vorliegenden Strafakten berücksichtigt wurden“⁸⁹. Dieser Umstand erfordere, neben dem Aktenmaterial der Staatsanwaltschaft, zusätzliche Unterlagen zu gewinnen. Eine wichtige Datenquelle stellen hierbei neben teilweise vorhandenen Tagebüchern und Websites der Täter die Psychiater, Psychologen und Psychotherapeuten dar, bei denen manche Täter Klienten waren. Doch auch hier ergebe sich das Problem, dass eine Entbindung von der ärztlichen Schweigepflicht kaum realisierbar sei und somit die Daten nicht greifbar seien. Neben den Therapeuten seien die Eltern der Täter wichtige Gesprächspartner, doch auch hier sei festzustellen, dass „diese grundsätzlich eher unkooperativ [waren] und wenig zur Aufarbeitung der Taten“⁹⁰ beitragen wollten.

In Anbetracht des einerseits schwierig zu beschaffenden und tendenziellen Forschungsmaterials und andererseits der im Bereich der Amoktaten (an Schulen) eher geringen Fallzahlen versteht sich, warum die Ergebnisse der Studien keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben können. In seinen Überlegungen zur Problematik der Amokforschung kommt BERGMANN zu dem Schluss, dass „nicht davon auszugehen [ist], dass mit abschließender Sicherheit im Sinne einer ‚Checkliste‘ absolute Kriterien [für

⁸⁷ Vgl.: BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 11.

⁸⁸ Vgl.: BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 12. In besonderer Weise thematisierte diese Forschungsfrage der „Expertenkreis Amok“ nach der Tat von Winnenden und Wendlingen am 11.3.2009. (Zitiert nach BERGMANN, C. (2010), Fußnote 4.)

⁸⁹ BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 12.

⁹⁰ BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 12.

die Motivation und die Hintergründe einer Amoktat] ermittelt werden können“⁹¹. Absolute Kriterien genieren zu wollen ist somit nicht möglich, aber dennoch konnten viele und hilfreiche Beobachtungen gemacht und daraus weiterführende Schlüsse gezogen werden, die zu einem besseren Verständnis des „Phänomens Amok“ führten.

3.2.3 Studien zum Phänomen Amok

Die meisten Studien über Amoksituationen stammen vornehmlich aus Amerika. Es gibt aber auch einige wenige deutsche Studien. Grundlegend sind bis heute die von ADLER und LÜBBERTS⁹², die den Versuch unternommen haben, Amok im Rahmen von empirischen Studien zu untersuchen und zu kategorisieren. Sie sollen an dieser Stelle eine besondere Wertschätzung und Bewertung erfahren.

3.2.3.1 Die Studie ADLERS (2000)

ADLERS Studie⁹³ erscheint auf den ersten Blick längst veraltet, weil sie aus dem Jahr 2000 stammt. Sie ist aber von grundlegender Bedeutung, weil sie der erste Versuch war, das Phänomen Amok in Deutschland zu beschreiben und weil sie die Grundlage für viele weitere Studien bildet⁹⁴. Ziel der Studie war es, festzulegen, welche Gemeinsamkeiten und besondere Merkmale Amokhandlungen und amokähnlichen Handlungen zugrunde liegen und welche Ursachen es dafür gibt.⁹⁵ Am Ende der Studie blieben nach der Auswertung des Datenmaterials über 190 Fälle übrig, welche als Amoksituation oder -handlung klassifiziert werden konnten. ADLER legt zur Klassifizierung von Amoktaten folgende Definition vor:

1. „Amok musste mindestens zum Tod *eines* Menschen geführt haben, oder so angelegt gewesen sein, dass er dazu hätte führen können, wenn nicht äußere, nicht in der Person des Täters liegende Gründe den Taterfolg verhindert hätten.
2. Sie [die Tat] musste entsprechend der Amokintention wenigstens zeitweilig ohne Rücksicht auf das eigene Leben verlaufen

⁹¹ BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe, S. 12.

⁹² Vgl.: ADLER, L. (2000): Amok. Eine Studie; LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit.; ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings.

⁹³ Die Studie basiert auf der Auswertung von 234 Pressemitteilungen aus den Jahren 1980 bis 1989: sie befasst sich mit 196 in Zeitungen mit Amok bezeichneten Gewalttaten, die unabhängig von soziokulturellen Hintergründen in etwa dem grob skizzierten Verlauf und Schweregrad des Amok entsprechen und basiert auf kontextanalytischen Untersuchungen von Zeitungsartikeln. Das Interesse liegt dabei vornehmlich bei einer Bestandsaufnahme des publizierten Phänomens Amoklauf unter soziologischen, kriminologischen und forensisch-psychiatrischen Gesichtspunkten; Vgl.: Klappentext zum Buch: ADLER, L. (2000), Amok.

⁹⁴ Vgl. hierzu die Einschätzung und Zusammenstellung bei: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 20.

⁹⁵ Vgl.: ADLER, L. (2000): Amok, S. 49.

oder direkt zum Tod durch Suizid oder Fremdeinwirkung führen.

3. Die Tat musste *zumindest äußerlich gesehen* als impulsiv-raptusartige Tat beginnen. Homicidales und suizidales Moment der Tat musste tateinheitlich auftreten.
4. Die Tat durfte nicht durch politische, ethnische, religiöse oder kriminelle Motive bestimmt gewesen sein⁹⁶.

Nach den Feststellungen des Psychiaters ADLER, die sich im Übrigen mit den Feststellungen des renommierten Gewaltforschers PFEIFFER decken und dessen Erklärungsmodell dafür im Kapitel der Ursachenforschung vertieft werden wird, sind die Täter fast immer männlich, von ohnmächtiger Wut geprägt, meist massiv gescheitert und suchen die Verantwortung dafür bei anderen. Sie sind süchtig nach Macht und sehnen sich danach, einmal „Herr über Leben und Tod“ zu spielen. In den allermeisten Fällen sind sie Waffennarren, wobei die Waffe als Krücke für ein schwaches Selbstbewusstsein dient. Sie suchen ein Defizit an Liebe und Geborgenheit mit der Gewalttat zu kompensieren.⁹⁷ Computerspiele als Grund für Amokläufe schließt PFEIFFER aus und schließt sich damit dem Credo der modernen Medienpädagogik an: „Diese Computerspiele nutzen viele Tausende, ohne deshalb zu Amokläufer zu werden. Es gibt also keine monokausale, ursächliche Erklärung.“⁹⁸ Doch es sei nachgewiesen, dass diese Art von Medienkonsum, über Bilder vermittelt, eine den vorhandenen Hass verstärkende Wirkung habe: „Er desensibilisiert, baut Empathie ab, mindert oder löscht Mitleid völlig aus“⁹⁹.

⁹⁶ ADLER, L. (2000): „Amok“, S. 50f.), hier zitiert nach: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 20. Kursive Schreibweise ist vom Autor vorgenommen worden, um bewusste Akzentsetzung vorzunehmen.

⁹⁷ Eine Einführung zur Frage nach der Funktionalität von Gewalt bei School Shootern siehe: STEFFES-ENN, R. (2015): Funktionalität von Gewalt bei Mehrfachgewalttätern und School Shootern – ein Abgleich, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 145-159.

⁹⁸ Siehe hierzu auch den Artikel PETERS, F. (2009): „Einen Amoklauf lernt man nicht durch Countertrike“, in: <https://www.welt.de/politik/article3386801/Einen-Amoklauf-lernt-man-nicht-durch-Counterstrike.html>, Abruf am 04.08.2017, 09:46 Uhr. Die Computerspielkennerin und Buchautorin Andrea Rosenfelder nimmt in diesem Artikel Stellung zu dem Vorhaben des Landes Niedersachsen, die Altersfreigabe bei gewaltverherrlichenden Computerspielen heraufzusetzen: „Skeptisch sieht Andreas Rosenfelder, Computerspielekenner und Autor des Buches „Digitale Paradiese“, Forderungen wie diese. „Ich sehe keinen Zusammenhang zwischen digitalen Rollenspielen wie ‚World of Warcraft‘ und Amokläufen“, sagt Rosenfelder. ‚World of Warcraft‘ ist ein Mittelalterspiel, in dem die Protagonisten in die Rollen von Zwergen, Elfen und Zauberern schlüpfen können. Geschossen wird in diesem Spiel nicht.“. Siehe auch: VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, S. 128-155, besonders S. 138ff.

⁹⁹ Vgl. zu PFEIFFER, CHR.: <http://www.zvw.de/inhalt.amoklauf-winnenden-prof-dr-christian-pfeiffer-die-jungen-werden-vernachlaessigt.64e1e590-3620-4f0b-8972-e1a2434fa08b.html>, Abruf am 08.03.2017, 15:21 Uhr.; zu PFEIFFERS Ansatz siehe auch: BAIER, D., & Pfeiffer, C. (2015): Gewalterfahrungen und Gewaltverfahren, in: W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Eds.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, S. 238–243; KLEIMANN, M./ MÖBE, T./ PFEIFFER, C./ REHBEIN, F.: Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. Studie, in: Zeitschrift für

Weitere Ergebnisse der Studie sind¹⁰⁰: Statistisch gesehen ist der typische Amokläufer männlichen Geschlechtes und 34,8 Jahre alt. Während seines Amoklaufes tötet er im Durchschnitt 2,98 Menschen und verletzt 3,74¹⁰¹. In 33,5 Prozent aller in den Medien berichteten Amokläufen tötete sich der Täter am Ende selbst, in 6,6 Prozent aller Fälle wurde er durch Fremdeinwirkung getötet. Dies bedeutet, dass weit mehr als die Hälfte aller als Amoklauf klassifizierten Taten der Jahre 1980-1989 mit der Festnahme des Täters endeten, diese also den Amoklauf überlebten und dazu befragt werden konnten.

Bezüglich der Ursache der Taten weist ADLER darauf hin, „dass die ermittelten Motive für Amok [...] im Ergebnis über nahezu alle Bereiche des Lebens verstreut [sind], die Konflikte, Nöte und Sorgen bewirken können und [...] zumindest schwerwiegend [sind]“¹⁰². Diese reichen von finanziellen Problemen über Streitigkeiten in der Familie bis hin zu scheinbaren Bagatellen. Die Hauptursache ist, nach ADLERS Feststellungen, in der psychischen Verfasstheit des Täters zu suchen. Es existiert ein erhöhter „Anteil von Amokläufern, bei denen eine psychische Störung diagnostiziert werden konnte oder bei denen eine derartige Annahme zumindest nicht abwegig erscheint“¹⁰³. In 108 Fällen, also in insgesamt etwa 68 Prozent der Amoktaten, konnte festgestellt werden, dass sie von psychisch vorbelasteten Tätern begangen worden waren. Die psychische Verfasstheit spiegelt sich vor allem auch in der Art und Weise des Amoklaufes wieder. „Nicht *das* Amok gelaufen wird, ist von speziellen Erkrankungen abhängig, sondern eher *wie* er gelaufen wird“, so ADLER¹⁰⁴. Psychisch erkrankte Täter gehen vor allem wahllos gegen Fremde vor, nehmen ihren eigenen Tod in Kauf, gehen dieses Risiko aber nicht gezielt ein. Depressive Täter beschränken den Opferkreis in der Regel auf ihre eigene Familie und begehen mit hoher Wahrscheinlichkeit Suizid. Abschließend stellt ADLER die Hypothese auf, „dass homicidal-suizidale Gewalthandlungen auf eine ‚gestörte affektive Impulskontrolle‘ zurückzuführen seien, die Folge eines gestörten Serotoninhaus-

Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. KFN, März 2006, abgerufen am 2. Oktober 2014; KLEIMANN, M./ MÖBE, T./ PFEIFFER, C./ REHBEIN, F.: Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Studie. KFN, 2007, abgerufen am 2. Oktober 2014; BAIER, D./ PFEIFFER, C./ RABOLD, S./SIMONSON, J.: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Studie. KFN, abgerufen am 2. Oktober 2014.

¹⁰⁰ Vgl.: ADLER, L. (2000), S. 49ff; FAUST, B. (2010), S. 20ff.

¹⁰¹ Es muss aber auch bemerkt werden, dass 31 Prozent aller Amokläufe ohne Todesfall und 41 Prozent ohne Verletzte endeten.

¹⁰² ADLER, L. (2000), Amok, S. 98.

¹⁰³ FAUST, B. (2010), School-Shooting, S. 21.

¹⁰⁴ ADLER, L. (2000), Amok, S. 106. Im Original ohne Kursivdruck.

haltes sei. Der Amoklauf wäre demnach maßgeblich durch psycho-genetische Faktoren bedingt¹⁰⁵. ADLER kommt abschließend zum Schluss, wobei er dabei eine weit gefasste Definition von „Amok“ zugrunde legt, dass es „Amok als eine kriminologisch–victimologisch einheitliche Tat, die von ähnlichen Motiven begangen wird, [...] nicht“¹⁰⁶ gibt.

3.2.3.2 Die Studie LÜBBERTS (2002)

Die Studie der Sozialwissenschaftlerin Monika LÜBBERT¹⁰⁷ basiert in wesentlichen Teilen auf der Auswertung von Pressemitteilungen im Zeitraum zwischen dem 1. April 1994 und dem 30. August 2000. Die Vorgehensweise unterscheidet sich kaum von der zeitlich früheren Studie ADLERS. LÜBBERT untersuchte ebenso einschlägige Zeitungsartikel nach den Stichworten „Amok“, „Amoklauf“ und „Amokfahrt“. So konnte sie im angegebenen Zeitraum 118 Fälle als Amoktaten identifizieren. Die Ergebnisse ihrer Studie ähneln in Bezug auf Geschlecht, Opferzahl, eingesetzte Waffen und Ausgang der Amoktat denen von ADLER. Das durchschnittliche Alter des Täters legt LÜBBERT allerdings bei 32,7 (ADLER: 34,8) Jahren fest.

Neu ist bei LÜBBERT ein dedizierter Blick auf den Kontext Schule: 32% aller Amokläufer waren zum Tatzeitpunkt Schüler, Studenten oder Auszubildende, woraus sie den Schluss zieht, dass Amok an Schulen ein spezifisch zu betrachtendes Phänomen darstellt¹⁰⁸. Mit diesem Blickwinkel eröffnete LÜBBERT die Bemühungen, Amoksituationen im Umfeld von Schule näher und differenzierter zu sehen und diese Amoksituationen als eigenständiges Phänomen im Kontext der Amokforschung, als *School Shootings*, wissenschaftlich zu betrachten.

Eine wesentliche Erkenntnis der Untersuchungen LÜBBERTs ist zudem die Feststellung, dass vor allem durch die Medien der Amokbegriff eine starke Flexibilität erfahren hat. Das Wort Amok wird von den Medien in vielerlei Hinsicht unreflektiert verwendet, was eine eindeutige Identifizierung mit einem bestimmten Phänomen erschwert. Es ist an vielen Stellen kaum nachvollziehbar, was an welcher Stelle gemeint ist: „Wann eine Handlung als Amok bezeichnet wird, liegt in der Definitionsmacht der Journalisten. [...] Die Verwendung des Begriffes basiert überwiegend auf ökonomischen Gründen zur Steigerung des Absatzes, bzw. besseren Vermarktung

¹⁰⁵ Vgl.: ADLER, L. (2000), S. 106ff; Siehe auch: FAUST, B. (2010), Amok, S. 22. „Serotonin ist ein Neurotransmitter, der die Funktion eines Neurohormons besitzt und in den Nervenzellen des Gehirns und den Endungen des sympathischen Nervensystems vorkommt.“ (KÜHLING, A. (2009): School-Shooting, S. 38.)

¹⁰⁶ ADLER, L. (2000), Amok, S. 91.

¹⁰⁷ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit (Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft); FAUST, B. (2010), School-Shooting, S. 22ff.

¹⁰⁸ FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 23.

der Zeitung und wird daher für viele unterschiedliche Ereignisse verwendet¹⁰⁹.

Resümiert man die Betrachtung der beiden Studien, so kann es nicht verwundern, dass die ausgewerteten Daten kein einheitliches Bild eines „typischen“ Amokläufs und eines „typischen“ Amokläufers erahnen lassen. Die Hypothese ADLERS, bei Amokläufern handle es sich um überwiegend psychisch kranke und vorbelastete Menschen, konnte LÜBBERT nicht bestätigen. Neu ist im Vergleich zu ADLER, dass LÜBBERT die Bedeutung der der Tat vorangehenden Konflikte wesentlich stärker gewichtet. Bei der in Kapitel 4 anzustellenden Betrachtung des Täterumfeldes und der Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz wird auf diese Feststellung zurückgegriffen. An dieser Stelle wird nun zunächst auf der Basis oben stehender Bemerkungen eine Definition des Begriffes „School Shooting“ vorgenommen.

3.3 School Shooting als Sonderform von Amok?

3.3.1 Versuch einer Definition von School Shooting

Für Gewalttaten an Schulen, wie sie in der Pränotanda beschrieben worden sind, wird in der wissenschaftlichen Diskussion in Abgrenzung zum allgemeinen Begriff „Amok“ der Ausdruck „*school shooting*“¹¹⁰, oder auch ‚rampage shooting‘ oder ‚Schulamok‘ bezeichnet, verwendet.¹¹¹ Die Begriffe werden in der Fachliteratur synonym verwendet¹¹².

Amokläufe weichen bezüglich Opferauswahl, Ort und Alter des Täters erheblich von den Fällen von gezielten Mehrfachtötungen an Schulen ab¹¹³. Die Gewalttaten an Schulen unterscheiden sich von den üblichen Amoktaten vor allem durch die Tatsache, „dass es sich keineswegs um ‚impulsiv-raptusartige‘ Taten“ handelt, sondern sie sich „im Gegenteil durch eine präzise Tatplanung und -vorbereitung“ kennzeichnen¹¹⁴. Es gilt „heute etwa als empirisch abgesichert, dass eine Vielzahl der Taten nicht impulsiv stattfindet, sondern teilweise sogar über mehrere Jahre hinweg detailliert

¹⁰⁹ LÜBBERT, M. (2002): Amok, S. 51.

¹¹⁰ Vgl. hierzu auch den umfassenden Beitrag von ROSHDI, K./HOFFMANN, J. (2015): „Schwere Gewalttaten in einem schulischen Kontext“ unter der Kapitelüberschrift „Amok und schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen, in: : HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 124-145; ebenso der Beitrag von ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok. Historie und Überblick, in: ebd., S. 55-65. Zur Epidemiologie von School Shootings siehe auch: VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, S. 35-59.

¹¹¹ Vgl.: BÖCKLER (ET AL.)(2010), Schulamokläufer, S. 18.

¹¹² Zu den unterschiedlichen Begriffen siehe: BONDÜ, R. (2012): School Shootings, S. 23.

¹¹³ FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 18.

¹¹⁴ ROBERTZ, F. (2004): School-Shootings, S. 19.

durch die Täter geplant wurde.¹¹⁵ So kann eine erste Einschätzung wie folgt lauten: „Der Begriff ‚Amok‘ ist insoweit keine zutreffende Bezeichnung, da im ursprünglichen Sinne eine spontane, nicht geplante Tat, ein unvermuteter Gewaltausbruch mit schweren Folgen für die Opfer bis hin zur Tötung gemeint war. [...] Die Einzelmerkmale aus einer rückschauenden Betrachtung zum Begriff ‚Amok‘ treffen auf die [...] Tötungsdelikte nicht zu: Weder handelt es sich um spontane, unvermutete Taten, noch ist nach der Tat eine Amnesie festzustellen.“¹¹⁶

Eine Abgrenzung der School Shootings von Amok ist zudem deshalb sinnvoll, weil der Begriff „Amok“ nicht einheitlich verwendet wird, wie die Betrachtung der Studien und der Verwendung des Begriffes „Amok“ in den Medien ergeben hat. Um den Blick auf School Shootings zu schärfen ist es deshalb notwendig, „diese Form schwerster Schulgewalt von der ursprünglichen malaiischen Bedeutung des Wortes ‚amok‘ abzugrenzen und das Phänomen [school shooting] im Spektrum der Mehrfachtötungen neu zu beschreiben.“¹¹⁷ Dies soll nun im Folgenden geschehen. Hierzu bedarf es der Einführung dreier neuen Kategorien, denn diese Dreiteilung wird in der Fachliteratur bei der Einordnung von Gewalttaten zugrunde gelegt:¹¹⁸

Serienmorde: Der Serienmörder tötet drei oder mehr Personen an verschiedenen Orten in einer Periode von mehr als 30 Tagen, wobei eine „cooling down phase“¹¹⁹ zwischen den einzelnen Taten liegt, sodass jede Tat ein Einzelfall ist.

Spree Killings: Der Spree Killer tötet mehrere Personen an verschiedenen Orten über einen Zeitraum von mehr als 30 Tagen im Rahmen einer anderen Straftat.

Massenmorde: Der Massenmörder tötet drei oder mehr Personen am gleichen Ort zur gleichen Zeit, also im Laufe desselben Geschehens.¹²⁰

Die Kategorien *Serienmord* und *Spree Killing* sind für die Einordnung von School Shootings ungeeignet, „da die Bedingung, dass die Tatverläufe über einen längeren Zeitraum erfolgen müssen, nicht gegeben sind“¹²¹. Bei

¹¹⁵ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 16.; siehe auch: BONDÜ (2008), S. 89.

¹¹⁶ BERGMANN, C. (2010), Auswege aus der Gewalt, S. 11, Fußnote 3. Im Rahmen seiner Bemerkungen verweist BERGMANN auch auf die Untersuchungen von BANNENBERG, B. (2010): Amok – Ursachen erkennen.

¹¹⁷ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 16.

¹¹⁸ Vgl.: HOLMES, R. / HOLMES, S. (1998): Serial Murder, London, S. 11 ff., hier: POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 28.

¹¹⁹ Mit einer Abkühlungsphase, der sogenannten „cooling down phase“ oder auch „cooling off period“ genannt, wird eine emotional-kognitive Beruhigung und eine relative Befriedigung des Täters nach der Tat bezeichnet. Dadurch handelt es sich bei den Tötungen um abgeschlossene Tatverläufe, welche keinen direkten Bezug zueinander aufweisen. Vgl.: FINK, P. (2001), S. 50.

¹²⁰ Vgl.: ROBERTZ, F. (2004), S. 17.

¹²¹ POLLMANN, E. (2008), S. 28.

Serienmorden gilt, dass der Täter hier aus lustvollen, sexuellen Motiven oder nach einem rituellen Muster handelt¹²² und es in der Regel keine Hinweise auf eine Verbindung zwischen Täter und Opfer gibt¹²³. Dies ist bei den School Shootings nicht der Fall, denn hier „befriedigt [der Täter] keine Lust. Er drückt *sein* Leiden und *seine* Spannung aus.“¹²⁴ School Shootings unterscheiden sich zudem vor allem durch ihre Geschwindig- und Maßlosigkeit von den übrigen Tötungsdelikten: „Augenblicklich erreicht die Gewalt ihren Höhepunkt. Sie will nicht martern oder quälen, sondern sofort töten.“¹²⁵ School Shootings grenzen sich darüber hinaus von der Kategorie „Attentat“ ab. Letztere sind ideologisch motiviert und finden in einem politischen Kontext statt.¹²⁶

Wozu diese Überlegungen? School Shootings lassen sich der Rubrik „*Massenmorde*“ zuschreiben¹²⁷. Innerhalb dieser Kategorie „Massenmorde“ nehmen die School Shootings eine Sonderstellung ein. Sie sind von Genoziden und terroristischen Anschlägen zu unterscheiden, weil diese üblicherweise wiederholt erfolgen, durch eine Vielzahl von Personen verübt werden, bei denen in der Regel religiöse oder politische Motive vorherrschend sind.¹²⁸ Sie sind zudem von opferspezifischen Massenmorden abzugrenzen, weil diese normalerweise in einem nicht öffentlichen Rahmen stattfinden, sondern beispielsweise in Familien, Banden oder Sekten¹²⁹. Innerhalb des Komplexes „Massenmord“ braucht es demnach für School Shootings als Sonderform (von Amoksituationen) eine Neudefinition.

Wie ist School Shooting nun zu definieren? In der wissenschaftlichen Diskussion werden sie definiert als Taten, die von jugendlichen, meist männlichen, Tätern begangen werden und sich in der Schule oder einem mit der Schule verbundenen Ort ereignen, wie etwa dem Pausenhof oder der Bushaltestelle vor der Schule¹³⁰. Dieser Tatort wird in der Regel wegen seiner symbolischen Bedeutsamkeit für den Täter gewählt, der sich an der Gemeinschaft rächen will und in narzisstischer Weise¹³¹ Macht nach außen

¹²² Vgl.: FINK, P. (2001), S. 59.

¹²³ Vgl.: FINK, P. (2001), S. 50.

¹²⁴ WEILBACH, K. (2004), S. 19.

¹²⁵ SOFSKY, W. (2002), *Zeiten des Schreckens*, S. 40, hier zitiert nach POLLMANN, E. (2008), S. 29.

¹²⁶ Vgl.: WEILBACH, K. (2004), S. 18.

¹²⁷ MORTON (ET AL.) (2008): *Serial Murder*, S. 8.

¹²⁸ Vgl.: IMBUSCH, P. (2006): *Terrorismus*, S. 488f.

¹²⁹ Vgl.: SCHEITHAUER/BONDÜ (2008): *Sechs Jahre nach Erfurt*, S. 20.

¹³⁰ Vgl.: SCHEITHAUER/BONDÜ (2008): *Sechs Jahre nach Erfurt*, S. 21.

¹³¹ Die Fragestellung, ob narzisstische Persönlichkeitsstrukturen ursächlich für einen Amoklauf oder School Shooting sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefgehend betrachtet werden, da es sich hierbei in der Regel um ein Phänomen der Psychologie handelt. Zur Vertiefung siehe aber: ALLROGGEN, M. / FEGERT, J. (2015): *Narzisstische Störungen und Gewalt bei Jugendlichen und Heranwachsenden*, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): *Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte*, S. 22-39.

hin demonstrieren möchte.¹³² Im Gegensatz zu „Amok“ sind School Shootings keine raptusartig und spontan verlaufende Ereignisse, sondern das Ergebnis einer Planung der Tat.¹³³ Diese Definition soll nun durch die Betrachtung zentraler Studien zu School Shootings verifiziert werden.

3.3.2 Studien zum Phänomen School Shooting

Eine der zentralen Studien zu School Shootings ist die bereits in Kapitel 3.2.4 vorgestellte Studie ADLERS aus dem Jahr 2000, einem Jahr nach dem School Shooting an der Columbine High-School. VERLINDEN (ET AL.) analysierten ebenfalls im Jahr 2000 neun Fälle von School Shootings, die zwischen 1996 und 1999 stattfanden. Grundlage ihrer Arbeit waren Akten aus Gerichtsverfahren und Medienberichten. Im Fokus ihres Interesses lag vor allem die Identifikation individueller, familiärer und sozialer Risikofaktoren für School Shootings. Sie kommen zu dem Schluss, dass ein School Shooting dann gegeben ist, wenn Schusswaffen im Einsatz waren und die Tat eindeutig als vorsätzlich einzuordnen war.¹³⁴ Motivationale Aspekte zur Tat wurden nicht berücksichtigt.¹³⁵ Ein Jahr später veröffentlichten MCGEE und DEBERNARDO eine Studie, die zum Ziel hatte, ein hypothetisches Täterprofil auszuarbeiten. Im Rahmen ihrer Arbeit analysierten sie 16 School Shootings in den Jahren 1993 bis 2001. Grundlage ihrer Arbeit stellten Polizeiakten und Medienberichte dar. Sie ziehen bei der Bewertung der Amoktat als School Shooting den Kreis kleiner: „In die Untersuchung wurden Fälle von tödlichem Schusswaffengebrauch an Schulen aufgenommen, die in keinen Zusammenhang mit Bandenkriminalität, ethnischen Konflikten, Revierkriegen, Drogen oder anderen konventionellen Aktivitäten wie bewaffneten Überfall oder Erpressung gebracht werden konnten“¹³⁶. Einen ähnlichen Forschungsansatz verfolgten auch KIDD und MEYER im Jahr 2002, als sie versuchten, anhand der Analyse von sechs School Shootings in ländlichen Gegenden oder Kleinstädten Amerikas, bei denen mehrere Schüler durch Täter auf dem Schulgelände tödlich verwundet wurden, ein möglichst eindeutiges Täterprofil zu erarbeiten. Ihrer Arbeit lagen Informationen aus der medialen Berichterstattung zugrunde¹³⁷. Einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung von School Shootings lieferte die Arbeit von

¹³² Vgl.: HARDING, M (ET AL.)(2007): Jugend, Jugendkulturen und Gesundheit im Zeitalter der Globalisierung: Peer-Orientierung und kompensatorischer Konsum in der Adoleszenz, in: VILLÁNYI, D. (Hg.)(2007): Globale Jugend und Jugendkulturen: Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim, S. 375-393; NEWMAN (ET AL.)(2004): Rampage; ebenso: MUSCHERT, G. (2007a), S. 21ff.

¹³³ Vgl.: GALLWITZ, A. (2001): Amok – grandios untergehen, ohne selbst Hand anzulegen, in: Polizei heute, 30 (6), 2001, S. 170–175.

¹³⁴ Dies gilt allerdings auch für Amoktaten außerhalb der engen Definition von School Shootings. Vgl. Definition „Massenmord“.

¹³⁵ Vgl.: VERLINDEN (ET AL.)(2000): Risk Factors in School Shootings, in: Clinical Psychology Review, 20, S. 3-56.

¹³⁶ Vgl.: MCGEE, J./DEBERNARDO, C. (2001): The Classroom Avenger, S. 1-16.

¹³⁷ Vgl.: KIDD, S./MEYER, C. (2005): Similarities of School Shootings.

VOSSEKUIL (ET AL.) aus demselben Jahr¹³⁸. Ihr Bemühen war es, alle verfügbaren Informationen über Taten und Täter früherer zielgerichteter Gewalt an Schulen dazu zu nutzen, um eine sachlich detaillierte Wissensbasis zu bilden und aus diesen Informationen Strategien zur Prävention abzuleiten¹³⁹. Eine äußerst umfangreiche Studie legen NEWMAN (ET AL.) im Jahr 2004 vor, die zwei Zielrichtungen hatte, nämlich zum einen Einzelfallanalysen der School Shootings in Pudacah und Jonesboro und zum anderen eine allgemeine Untersuchung von 25 School Shootings der Jahre 1974 bis 2004¹⁴⁰. Die Studie LARKINS aus dem Jahr 2007 ist deshalb wichtig, weil sie sich im Rahmen einer Einzelfallanalyse ausführlich mit der Amoktat an der Columbine High-School von Littleton (1999) beschäftigt. Er analysierte Ermittlungsakten, Tagebucheinträge der Täter sowie Informationen aus der Medienberichterstattung. Darüber hinaus führte er Interviews mit Schülern und Lehrern der Columbine High School. Ziel seiner Arbeit war es, eine sachlich fundierte und objektive Untersuchung kultureller, umgebungsabhängiger wie psychologischer Ursachen des Schulamoklaufes an der Columbine High School durchzuführen. Seine Untersuchungen werden bis heute in vielen Publikationen als Grundlagenliteratur angeführt.¹⁴¹

Die letzte bis dato umfangreiche Studie zum Phänomen School Shooting in den USA stammt aus dem Jahr 2008. Ziel dieses Forschungsvorhabens war es, eine fallübergreifende Theorie der Ursachen und Dynamiken, zu generieren, welche schließlich in einem Rampage School Shooting enden. Die Studie war als eine qualitative theoriegenerierende Analyse von 13 Fällen von School Shooting in Amerika angelegt. Jeder der 13 Fälle wurde anhand einer Fülle von Datenmaterial aus Medieninformationen und offiziellen Dokumenten rekonstruiert. School Shootings sind dann gegeben, wenn a) sich die Täter und die Opfer zum Zeitpunkt der Tat auf dem Schul-

¹³⁸ Vgl.: VOSSEKUIL (ET AL.)(2002): The final report and findings of the safe school Initiative.

¹³⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 232. Hierzu analysierten sie 37 Fälle von zielgerichteter Gewalt an Schulen mit Todesfolge bis ins Jahr 2000. Grundlage ihrer Arbeit bildeten polizeiliche Ermittlungsakten, sowie Schul-, Gerichts- und Krankenakten. Zudem wurden Interviews mit inhaftierten Tätern geführt. Ergebnis dieser ausführlichen Studie ist: ein School Shooting ist dann gegeben, wenn a) der Täter ein Schüler oder Ehemaliger der Schule ist, an der die Tat begangen wird, b) die durchgeführte Tat mit mindestens einer Tötung innerhalb der Schule mittels potenziell tödlicher Waffe durchgeführt wird und c) der Täter den Ort des School Shootings ganz bewusst auswählt. (VOSSEKUIL (ET AL.)(2002): The final report and findings of the safe school Initiative: Implications for the Prevention of School attacks in the United States, Washington.)

¹⁴⁰ Vgl.: NEWMAN (ET AL.)(2004): Rampage: The social roots of school shootings, New York. Am Ende ihrer Studie steht fest: Ein Rampage School Shooting ist dann gegeben, wenn a) die Tat an einem öffentlichen Ort stattfindet, der mit der Schule in einem direkten Kontakt steht. Dies kann der Schulhof oder die nächstgelegene Bushaltestelle sein, wie natürlich die Schule selbst, b) dem Täter mehrere Personen zum Opfer fallen und diese auch aufgrund ihres symbolischen Gehaltes (Lehrer der Schule, etc...) als Ziel ausgewählt werden und schließlich c) es sich um einen oder mehrere Täter handelt, die Schüler oder Ehemalige der jeweiligen Schule sind.

¹⁴¹ Vgl.: LARKIN, R. (2007): Comprehending Columbine, Philadelphia; LARKIN R. (2009): The Columbine Legacy: Rampage Shootings as Political Acts, in: American Behavioral Scientist, Vol. 52, No. 9, S. 1309-1326.

gelände befinden, b) es sich bei den Tätern um Jugendliche oder junge Erwachsene handelt und c) der Täter ebenfalls ums Leben kommt und neben ihm noch mindestens zwei weitere Todesopfer zu verzeichnen sind.¹⁴²

Die bisher aufgeführten Studien stammen fast alle aus Amerika. Das Phänomen School Shooting ist in Deutschland eine eher jüngere Erscheinungsform von zielgerichteter Gewalt im Umfeld Schule. Zur Situation in Deutschland bemerkt FAUST 2010: „Da Gegenstand dieser Arbeit ein Phänomen relativ jungen Datums ist, kann kaum verwundern, dass es bisher nur wenige Untersuchungen gibt, die sich mit dieser Thematik befassen“¹⁴³. BONDÜ hat im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens alle School Shootings in Deutschland und den USA gesichtet und die mediale Berichterstattung in deren Kontext bewertet.¹⁴⁴ Mit ihrer Arbeit gibt sie den folgenden Überlegungen ihre Ausrichtung.

3.3.2.1 Die Studie ROBERTZ (2004)

Der Kriminologe und Sozialpädagoge Dr. Frank ROBERTZ publizierte 2004 als erster in Deutschland eine Studie explizit zum Thema School Shooting, in der er folgende Tatmerkmale vorschlägt, „die erfüllt werden müssen, um Gewalthandlungen an Schulen unter den Begriff School Shooting behandeln zu können“¹⁴⁵

1. Die Täter müssen Jugendliche sein, die einen direkten Bezug zu der Schule aufweisen, an der sie die Gewalttat umsetzen.
2. Ihre Handlung muss so angelegt sein, dass die Absicht, zu töten, eindeutig erkennbar ist.
3. Die Gewalttat an der Schule ist eine Tat, bei der zwingend Waffen eingesetzt werden, die zur Tötung von Menschen geeignet ist.
4. Der Täter muss seine Opfer nicht nur wegen ihrer Person, sondern auch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum „System Schule“, also ihres Symbolcharakters, oder ihrer Funktion wegen – als Lehrer, Schüler, Sportler, etc. – ausgewählt haben.¹⁴⁶

ROBERTZ kommt zu dieser Definition, weil er sich an einer bereits im Jahre 1999 durchgeführten Untersuchung des amerikanischen Secret Service orientiert, deren Ergebnisse im Jahr 2002 in einer Studie veröffentlicht

¹⁴² Vgl.: FAST, J. (2008): *Ceremonial Violence*, New York.

¹⁴³ FAUST, B. (2010): *School-Shooting*, S. 25.

¹⁴⁴ Vgl.: BONDÜ, R. (2012): *School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe*, in: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011902/Bondue_Dissertation_School_Shootings_vollstaendig_fin.pdf, Abruf am 10.08.2017 um 18:23 Uhr.

¹⁴⁵ FAUST, B. (2010): *School-Shooting*, S. 26. Siehe auch: ROBERTZ, F. (2004): *School-Shootings*, S. 61ff.

¹⁴⁶ Vgl.: ROBERTZ, F. (2004): *School-Shootings*, S. 61ff.

worden sind. Dieser Studie zufolge handelt es sich bei einem Amoklauf dann um ein School Shooting, wenn gegeben ist:

„any incident where (i) current student or recent former student attacked someone at his or her school with lethal means (e.g., a gun or knife); and (ii) where the student attacker purposely chose his or her school as the location of the attack. Consistent with this definition, incidents where the school was chosen simply as a site of opportunity, such as incidents that were solely related to gang or drug trade activity or to a violent interaction between individuals that just happened to occur at the school, were not included“¹⁴⁷.

Wichtig ist nach dieser Studie also, dass Tötungsdelikte, die sich am „Tatort Schule“ nur rein zufällig ereignen, sind demnach nicht zur Rubrik School Shootings zu zählen¹⁴⁸.

3.3.2.2 Die Studie HOFFMANNS (2007)

Ebenfalls aus Deutschland stammt die Studie des Psychologen Jens HOFFMANN, der als Grundparameter für seine Studie die Ergebnisse der Studie des US Secret Service und des department of education heranzieht¹⁴⁹. Zunächst wurden sieben Vorfälle in Deutschland von 1999 bis 2006 mithilfe von unterschiedlichen Informationsquellen rekonstruiert und dann vergleichend ausgewertet. Die Erkenntnisse sind dann mit den Ergebnissen der Secret Service Studie verglichen worden.

HOFFMANN kommt zum Ergebnis, dass es kein einheitliches Täterprofil gibt, aber viele Täter sich im Vorfeld der Tat Mobbing Erfahrungen innerhalb der Schule ausgesetzt fühlten. In Einzelfällen wird über positive Reaktionen von Mitschülern berichtet, die damit die Tatdynamik förderten. Des Weiteren konnten in den ausgewerteten Fällen klare „Opferstrukturen“ aufgedeckt werden und es wurde angebracht, dass Medien mit gewaltverherrlichendem Inhalt für die Motivation zur Tat eine maßgebliche Rolle gespielt haben.¹⁵⁰ Erkenntnisse, die laut HOFFMANN besonders gut für mögliche Prävention und Früherkennung nutzbar gemacht werden sollen, sind die Möglichkeit der Täter, an Schusswaffen zu gelangen, das Auftreten starker Verzweiflung im Vorfeld und die Beobachtung, dass oftmals Verlust Erfahrungen eine besondere Rolle gespielt haben¹⁵¹. Ein Phänomen, das bei Hoffmann eine besondere Bedeutung erhält, ist, dass viele Täter im Vorfeld

¹⁴⁷ VOSSEKUIL (ET AL.)(2002): The final report and findings of the safe school Initiative, S. 7.

¹⁴⁸ Grenzfälle sind natürlich nicht auszuschließen. FAUST berichtet, dass ROBERTZ (Vgl. ROBERTZ, F. 2004, S. 70) etwa einen Mord an einer 44-jährigen Lehrerin in Meißen durch einen 15-jährigen Schüler im Jahr 1999 als School Shooting definiert, obwohl dieser nach der Festnahme zu Protokoll gibt, dass er die Lehrerin gehasst habe und die deswegen getötet hat, was eher auf einen interpersonellen Konflikt hindeutet.

¹⁴⁹ Vgl.: HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweiflung, S. 25ff.

¹⁵⁰ Vgl.: HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweiflung, S. 28ff.

¹⁵¹ Vgl.: HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweiflung, S. 31f.

offen oder verdeckt ihre Absichten mitteilen, was auch als „Leaking“ (aus dem Englischen übersetzt: Leck schlagen) bezeichnet wird¹⁵². Angelehnt an die Ergebnisse der amerikanischen Studien unterscheidet er drei verschiedene Formen, nämlich frühes, mittleres und spätes „Leaking“. Die Zeitpunkte beziehen sich auch auf den Entwicklungsweg im Vorfeld von Gewalttaten und können daher präventiv genutzt werden.

3.3.2.3 Die Studie BONDÜS (2012)

Hauptziele der im Bereich der School Shootings in Deutschland und den USA aktuellsten Studie von R. BONDÜ aus dem Jahr 2012 waren die „Identifikation (landes- bzw. kulturspezifischer) Risikofaktoren und Warnsignale für School Shootings in Deutschland sowie die Entwicklung eines Erklärungsmodells für diese Taten“¹⁵³. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung wurden dann für die Ableitung gezielter und zuverlässiger Präventionsmaßnahmen genutzt. BONDÜ hat School Shootings (weltweit) recherchiert, um deren Auftretenshäufigkeit sowie Tat- und Tätermerkmale bestimmen zu können. Zwischen 1966 und März 2009 fanden sich 187 Taten, welche ihrer Kriteriaologie nach als School Shooting bezeichnet werden können. School Shootings sind somit, so BONDÜ, „weit häufiger als bisher angenommen und es ergaben sich neue Erkenntnisse zu Tat- und Tätermerkmalen“¹⁵⁴. Vergleiche zeigten signifikante Unterschiede zwischen deutschen bzw. europäischen Taten und solchen in anderen Ländern bzw. Kontinenten. Daher hat BONDÜ eine gesonderte Forschung an deutschen School Shootings eingefordert. Ein weiteres Forschungsfeld in ihrer Arbeit widmete sich dem „Leaking“, den Tatankündigungen der Täter. Diese wurden als ein zentrales Warnsignal näher analysiert. Die Daten entstammten Aktenanalysen zu sieben deutschen Tätern zwischen 1999 und 2006 und wurden denen von zwei Nicht-Tätern vergleichend gegenüber gestellt. „Experten wurden gebeten, die Ernsthaftigkeit der Tatankündigungen zu bewerten. Dabei zeigten sich Kriterien aus US-amerikanischen Studien wie Detailfülle oder Konsistenz als nur bedingt geeignet. Daher wurden weitere, vor allem inhaltliche Faktoren zur Bewertung der Ernsthaftigkeit von Leaking ermittelt. Dabei fanden sich Unterschiede zwischen zwei Gruppen von Tätern hinsichtlich der Merkmale und des Verlaufs von Leaking. Schließlich wurden für die sieben deutschen Taten durch Akten- sowie Inhaltsanalysen

¹⁵² Vgl.: HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweigung, S. 32f.

¹⁵³ BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe, in: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011902/Bondue_Dissertation_School_Shootings_vollstaendig_fin.pdf, Abruf am 10.08.2017 um 18:23 Uhr, S. 16.

¹⁵⁴ BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe, in: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011902/Bondue_Dissertation_School_Shootings_vollstaendig_fin.pdf, Abruf am 10.08.2017 um 18:23 Uhr, S. 16.

weitere Warnsignale, Risikofaktoren und Tatmerkmale ermittelt. Dabei zeigten sich oft große Unterschiede zwischen den Tätern; ein einheitliches Täterprofil existiert nicht. Stattdessen fanden sich auch im Hinblick auf die Tatmerkmale Unterschiede zwischen den beiden oben genannten Tätergruppen. Die Risikofaktoren unterschieden sich in einigen Bereichen zudem deutlich von denen aus US-amerikanischen Studien. Auf Grundlage von Faktoren, die bei allen oder einer Mehrheit von mindestens fünf Tätern zu identifizieren waren, wurde ein Erklärungs- und Entwicklungsmodell für School Shootings in Deutschland abgeleitet sowie mögliche Präventionsmaßnahmen beschrieben.¹⁵⁵

3.4 Resümee und Definitionskriterien für die vorliegende Arbeit

Zu Beginn dieses Kapitels war es notwendig, eine Begriffsdefinition von Amok und School Shooting zu vollziehen. Beim Versuch einer Grenzziehung zwischen den beiden Begriffen konnten Unterschiede herausgearbeitet werden. Im Blick auf die jugendlichen Schulamokläufer kann festgehalten werden, dass sich „kein einheitliches Profil des typischen School Shooters ergibt.“¹⁵⁶ Dennoch kann sich am Ende des Kapitels herauskristallisieren, dass sich aus den „in verschiedenen Studien gesammelten Daten doch zumindest verallgemeinerbare Merkmale in Bezug auf Täter, Tatverhalten und Tatort bestimmen“ lassen, die für ein Verständnis des Phänomens „School Shooting“ unabdingbar erscheinen. Der Versuch einer Systematisierung und Bewertung hat also ergeben:

1. Gegenstand dieser Arbeit ist also eine Subform der Kategorie ‚Amok‘, die in der Fachliteratur mit den Begriffen ‚school shooting‘, ‚rampage shooting‘ oder ‚Schulamok‘ bezeichnet wird.¹⁵⁷ Die Begriffe werden in der Fachliteratur synonym verwendet.¹⁵⁸
2. Vertreter der Präventionsforschung ordnen School Shootings vermehrt dem Komplex der „schweren zielgerichteten Gewalt an Schulen“ zu.¹⁵⁹ HEUBROCK (ET AL.) zählen Gewalthandlungen an Schulen, die von einem interpersonellen Konflikt des Täters mit

¹⁵⁵ BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe, in: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011902/Bondue_Dissertation_School_Shootings_vollstaendig_fin.pdf, Abruf am 10.08.2017 um 18:23 Uhr, S. 16.

¹⁵⁶ FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 29.

¹⁵⁷ Vgl.: BÖCKLER (ET AL.) (2010), Schulamokläufer, S. 18.

¹⁵⁸ Zu den unterschiedlichen Begriffen siehe: BONDÜ, R. (2012): School Shootings, S. 23.

¹⁵⁹ Vgl.: VOSSELKUIL (ET AL.) (2002); VOSSELKUIL (ET AL.) (2002b): Abschlussbericht und Ergebnisse der Initiative für Sicherheit an Schulen (Safe School Initiative): Auswirkungen auf die Prävention von Gewalttaten an Schulen in den USA, Washington.; HEUBROCK (ET AL.) (2005): Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen – Rechtspsychologische und kriminalpräventive Ansätze, in: Polizei und Wissenschaft, (1/2005), S. 43-57; HOFFMANN, J. (2007).

einem der Opfer rühren, nicht zu den Fällen schwerer zielgerichteter Gewalt.¹⁶⁰ Allen Ansätzen gemein ist, dass School Shootings als eine schwere, zielgerichtete Tat einzustufen sind.¹⁶¹

3. Aus diesem Grund steht am Ende dieses Abschnittes zusammengefasst, was der Autor nach Betrachtung der unterschiedlichen Studien unter einem School Shooting versteht, und was nicht. Ein School Shooting zeichnet sich aus durch¹⁶²:

Der Täter ist oder war Schüler am Ort des School Shootings: Der Täter hat einen eindeutigen Bezug zur jeweiligen Schule.¹⁶³ Der Ort des School Shootings wurde nicht zufällig ausgewählt, sondern steht in einer besonderen Beziehung zum Täter. Beim Tatort handelt es sich zudem um einen öffentlich zugänglichen Raum.¹⁶⁴ Die Tat wird nicht im Verborgenen durchgeführt.¹⁶⁵

Die Schule wird absichtlich und bewusst als Tatort gewählt¹⁶⁶: Als School Shooting wird im weiteren Verlauf das gemeint sein, was sich auf dem Gelände der Schule, im Schulgebäude, der Turnhalle oder dem Pausenhof ereignet hat.¹⁶⁷

Das Ziel (bestimmte Personen, Personengruppen oder Repräsentanten der Institution) wird durch Planung im Vorfeld ausgewählt

Die Tat wird mit potenziell tödlichen Waffen durchgeführt: Die Verwendung unterschiedlicher Waffen führt wiederum zu unterschiedlichen Tatverläufen. Das Ergebnis aber bleibt gleich, wie oben festgestellt. School Shootings zählen zur Kategorie „Massenmorde“ mit mehr als 3 Todesopfern. Es ist von keiner Relevanz, ob Schusswaffen, stumpfe Gegenstände oder Messer zum Einsatz gekommen sind. Letztere aber erfordern zur Tatausübung eine große körperliche Nähe zwischen Täter und Opfer. Alle diese Taten

¹⁶⁰ Vgl.: HEUBROCK, (ET AL.)(2005), S. 44.

¹⁶¹ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 20; Vgl.: ROBERTZ, F. (2004), S. 70ff.

¹⁶² Die ersten drei Definitionskriterien folgen VOSSELKUIL ET. AL. (2002): The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington: U.S. Secret Service and U.S.Department of Education.

¹⁶³ Vgl.: KÖHLER, D. / KURSAWE, J. (2003). „Amokläufe“ an Schulen. Psychologische und ethnologische Erklärungen für ein extremes Gewaltphänomen. Kriminalistik, 57, 591-597.

¹⁶⁴ Vgl.: HOFFMANN, J. (2003). Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, in: LOREI, C. (Hrsg.)(2003): Polizei & Psychologie. Kongressband der Tagung „Polizei & Psychologie“ am 18. Und 19. März in Frankfurt am Main. (Schriftenreihe Polizei und Wissenschaft), S. 397-414.

Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

¹⁶⁵ Vgl.: MEIER, T. / KOSCHOLLEK, S. (2008). Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen (School Shooting).

¹⁶⁶ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 19.

¹⁶⁷ Vgl.: LANGMAN, P. (2009): Amok im Kopf. Warum Schüler töten.

werden aber im Folgenden unter dem Begriff School Shooting zusammengefasst.¹⁶⁸

*Es liegt Tötungsabsicht vor*¹⁶⁹.

Die Tat ist keine spontane Aktion, sondern wurde geplant.

Zu School Shootings zählen deshalb *nicht*: Taten, die nicht durch Schüler oder ehemalige Schüler ausgeführt worden sind, bei denen keine eindeutige Tötungsabsicht vorliegt, die sich aus dem Affekt oder einer akuten Bedrohungssituation heraus spontan ergeben und zufällig im Kontext Schule stattfinden, sowie Taten, welche ohne weitere Opfer suizidal enden.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Der Autor folgt damit der Definition von School Shooting, wie ihn auf BONDÜ in ihrer Dissertation verwendet. Vgl.: BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland, S. 24f.

¹⁶⁹ Vgl.: BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland, S. 24f.; vgl.: HOFFMANN, J. (2003). Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, in: LOREI, C. (Hrsg.)(2003): Polizei & Psychologie. Kongressband der Tagung „Polizei & Psychologie“ am 18. Und 19. März in Frankfurt am Main. (Schriftenreihe Polizei und Wissenschaft), S. 397-414.

Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

¹⁷⁰ Vgl.: BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland, S. 26.

4 Entwicklungspsychologische Vergewisserung

„Warum macht Tim K. das?“

*„Was muss in einem Menschen vorgehen,
der so eine furchtbare Tat durchführt und plant?
Hatte er keine Freunde, die ihn davon abgehalten haben
und denen er sich anvertraut hat?“*

„Warum konnte Tim K. mit niemandem über seinen Ärger sprechen?“

In den Pränotanda wurden Fragen von Schülerinnen aufgeführt, welche zeigen, dass diese sich intensiv mit der Person des Täters beschäftigen. Eine Auswahl dieser Fragen markiert den Anfang dieses Kapitels. Wer nach einem School Shooting als Betroffener zurückbleibt, will, so der Eindruck, verstehen, wer der Täter ist und was ihn zum School Shooting veranlasst hat. Viele Schülerinnen haben in persönlichen Gesprächen danach gefragt, warum ein Jugendlicher oder ein junger Mann zu solch einer Tat fähig ist und wie dies zu erklären ist. Aus diesem Grund schließen sich an die Betrachtung und Klärung des Phänomens „Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen“, also School Shootings, Überlegungen zur Person des Täters an. Insbesondere POLLMANN macht sich dafür stark, sich nicht ausschließlich mit der „bloßen“ Definition des Begriffs „School Shooting“ zufriedenzugeben. Ihr Auftrag lautet: „Für ein besseres Verständnis des Phänomens ‚School Shootings‘ [...] ist eine präzise Betrachtung und Analyse der Tat und des Täters erforderlich.“¹⁷¹ So wendet sich nun der Blickwinkel weg von der Tat und der Beschreibung des Phänomens „School Shooting“ hin zum „Shooter“ selbst. Es wird mit einer entwicklungspsychologischen Vergewisserung begonnen. Zentrale Felder aus dem Portfolio der Entwicklungspsychologie wie beispielsweise die Frage nach der Herausbildung einer und die zu vollziehenden Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz werden auf die Person des Täters und dessen zu erklärendes Verhalten eingeführt und angewendet. Ziel dieses Schrittes ist nicht, ein eindeutiges Erklärungsmodell für das Verhalten „des“ Täters zu finden, sondern Felder aufzutun, anhand derer ein Verstehenshorizont zum Umfeld der Tat ermöglicht werden soll. Da es die Tat nicht ohne den Täter gibt, wird nun mit dem entwicklungspsychologischen Fokus begonnen, bevor in einem weiteren Schritt dann soziologische Faktoren und Bedingungen beleuchtet werden.

¹⁷¹ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 69.

4.1 Entwicklungsaufgaben der frühen Adoleszenz

Warum folgen nun Überlegungen aus entwicklungspsychologischer und soziologischer Sichtweise? An dieser Stelle wird Ernst gemacht mit dem methodologischen Ziel, aus dem Konzert der verschiedenen Wissenschaften weiterführende Erkenntnisse für die Forschungsfrage zu gewinnen. Auf den folgenden Seiten liegt der Fokus auf zweierlei:

1. Es wird zu erkennen sein, dass die Phase der Adoleszenz für Jugendliche eine Zeit der Loslösung von der Kindheit und des Erwachsenwerdens ist. Die Phase der Jugend ist äußerst fragil, weil sich bisherige Konstanten aus der Kindheit entweder nicht mehr als attraktiv oder tragfähig erweisen. Die Ablösung vom Elternhaus und die Zuwendung zu den Peers erfordert viel Kraft. Individuation und die zu leistende Identitätsarbeit erweist sich als eine sehr störanfällige Aufgabe. Aus diesem Grund stellen School Shootings, die in diese Phase fallen, eine große Störung dar, sowohl für den Täter als auch für die, die ein solches Ereignis unmittelbar oder mittelbar erleben. Wenn ohnehin, so wird es zu erkennen sein, alles zur Disposition steht, kann die Erfahrung mit School Shootings den Prozess der Identitätsbildung aus dem Gleichgewicht bringen. Die Überlegungen aus entwicklungspsychologischer und später auch aus soziologischer Sicht haben demnach den Sinn, Begleiter von Jugendlichen auf die Phase der Adoleszenz und auf die zu erledigenden Aufgaben in dieser Zeit hin zu sensibilisieren. Ziel ist nicht, präventiv School Shootings möglichst zu verhindern, sondern nach Erklärungsmodelle zu den Fragen „Warum? Was ist beim Täter falsch gelaufen?“ anzubieten und um den unmittelbar und mittelbar Schulamoks miterlebenden Jugendlichen zumindest ansatzweise eine Hilfestellung dafür geben zu können, mit den Folgen solcher schlimmen und tiefgreifenden Ereignisse umgehen zu lernen. Die These lautet: Nur, wer versucht, Jugendliche in der Phase des Erwachsenwerdens zu verstehen, wer versteht, mit welchen Herausforderungen diese ohnehin zu kämpfen haben, kann Akzente für eine gelingende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit zielgerichteter Gewalt an Schulen setzen.
2. Identität ist fragil und keineswegs stabil. Wenn in einem zweiten Blick Mislingensfaktoren für Persönlichkeitsbildung in der Phase des Heranwachsens herausgearbeitet werden, dann zielt dieser ggf. defizitorientierte Blick der Schaffung eines Verstehenshori-

zontes für die Motivation, die einen jungen Menschen dazu bewegt, ein School Shooting zu begehen. These: Nur, wer darüber Bescheid weiß, was einen Täter zur Tat bewegt und welche äußeren und inneren Umstände zur Tat führen, kann den Fragen der Betroffenen, wie eingangs beschrieben, verantwortet begegnen.

Vereinfacht ausgedrückt: Wie muss die Persönlichkeitsentwicklung in der Jugend idealerweise ablaufen und was kann dabei so sehr misslingen, dass jemand zum School Shooter wird? Dieser zweifache Blick verhilft, in den anschließenden zwei Kapiteln die Forschungsfrage im Blick zu behalten: Was hilft Begleiterinnen und Begleitern dabei, mit Betroffenen über ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit zielgerichteter Gewalt an Schulen zu sprechen und Wege der Bewältigung zu bahnen? Die entwicklungspsychologischen sowie soziologischen Reflexionen bilden das theoretische Fundament für die Entwicklung konkreter Handlungsoptionen für die Begleitungspraxis.

Die Phase der Adoleszenz wird in der einschlägigen Literatur als eine Lebensphase beschrieben, in der es den Heranwachsenden gelingen muss, eine eigenständige Identität aufzubauen, welche durch die Entwicklung eines konsistenten und autonomen Selbstgefühls gekennzeichnet ist¹⁷². Vorrangigste und wichtigste zu leistende Aufgabe als Heranwachsender ist also die Entwicklung einer „gefestigten Identität“. Die Verwendung des Begriffes „gefestigte Identität“ soll an dieser Stelle bewusst als Provokation verstanden werden. Hinter dieser Provokation steckt die oft erwartete, doch nicht einzulösende landläufige Vorstellung, man könne eine „idealtypische“ Identität herausbilden. PIRKER hat in ihrer Untersuchung nachgewiesen, dass Identitätskonzeptionen höchst anfällig sein können¹⁷³. Sie hat insbesondere darauf hingewiesen, dass es eine falsche Erwartung ist, zu glauben, man könne sich im Laufe der Entwicklung in der Adoleszenz einfach so ein Identitätskonzept aneignen, welches so stabil sei, dass in dessen Rahmenbedingungen ein School Shooting nicht denkbar ist.

Jugendliche sehen sich bei der Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben nämlich einer Vielzahl von Herausforderungen gegenübergestellt. „Aufgrund der vielfältigen Veränderungsprozesse im körperlichen, intellektuellen und psychosozialen Bereich kommt der Entfaltung einer eigenen Identität eine besondere Rolle im Jugendalter zu“¹⁷⁴. Dabei

¹⁷² Vgl.: SCHÄFERS, B. (1988): Soziologie des Jugendalters, S. 97ff; OERTER, R./DREHER, E. (2002): Jugendalter, in: DERS. (2002): Entwicklungspsychologie, S. 258-318.

¹⁷³ Vgl. PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Um dies zu verstehen, wird auf den kommenden Seiten eine stellenweise intensive Auseinandersetzung mit ihrer These zu führen sein.

¹⁷⁴ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 50f.

müssen aus sozialisationstheoretischer Perspektive für die Ausformung der eigenen Identität individuelle Handlungskompetenzen erlernt werden, welche für die kommenden Lebensphasen die Grundlagen für die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt bilden¹⁷⁵.

Aus diesem Grund lohnt eine ausführliche Betrachtung der Entwicklungsaufgaben und eine anschließende Betrachtung darüber, ob das Misslingen oder nur rudimentäre Ausgestalten von Identität zielgerichtete Gewalt gegenüber anderen begünstigt oder erst ermöglicht. Schon jetzt sei darauf hingewiesen, dass „abweichende Verhaltensweisen zentral aus Belastungen erklärt [werden können], die sich aus einer insuffizienten Lösung solcher lebensphasenspezifischen Anforderungen ergeben.“ Es soll daher das Konzept der Entwicklungsaufgaben, in besonderer Weise der Identität, dargestellt werden, um anschließend zu erörtern, „aus welchen biographischen Konstellationen sich eben diese strapazierenden Gefühle ableiten lassen, die aufgrund unzureichender persönlicher und sozialer Ressourcen von einigen Jugendlichen durch prekäre Bewältigungsstrategien bearbeitet werden.“¹⁷⁶

4.1.1 Das Konzept der Identität

4.1.1.1 Überblick über Identitätskonzeptionen

Identitätsarbeit wird seit 1948 als Entwicklungsaufgabe in der frühen Adoleszenz verstanden und geht in ihrer wissenschaftlichen Konzeption auf HAVIGHURST und seine Krieteriologie gelingender und misslingender menschlicher Lebensläufe zurück.¹⁷⁷ Er stellt fest, dass sich das Individuum im Laufe seiner Entwicklung mit verschiedenen Anforderungen der inneren und äußeren Realität konfrontiert sieht, welche sich aus alters- und entwicklungspezifischen Konstellationen ergeben. Bei der Adoleszenz wirken diese Entwicklungsaufgaben in verdichteter Weise zusammen.¹⁷⁸ „Mit Eintritt in das Jugendalter ist der Heranwachsende erstmalig zu einem bewussten Erleben des eigenen Selbst fähig, da während dieser Phase die kognitive Reifung des Menschen so weit vorangeschritten ist, dass sich dieser emotional wie auch intellektuell als einheitlich und selbstständig begreifen

¹⁷⁵ Vgl.: PALENTIEN, C. (1997): Jugend und Streß: Ursachen, Entstehung und Bewältigung, Neuwied, S. 14ff.

¹⁷⁶ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 38.

¹⁷⁷ Vgl.: HAVIGHURST, R. (1974): Developmental tasks and education. Third Edition. Eine ausführliche Darstellung der HAVIGHURSTSchen Theorie siehe besonders auch LÖBL, K. (2016): Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend nach Robert J. Havighurst; GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen, S. 71.

¹⁷⁸ Vgl.: GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen, S. 71.

kann.¹⁷⁹ Die Jugend weist somit gegenüber der Kindheitsphase einen „qualitativen Sprung in der Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung auf.“¹⁸⁰

Diesen Gedanken greift PIRKER auf und überprüft verschiedene Konzeptionen zur Herausbildung von Identität unter anderem auf die Frage hin, wie Heranwachsende mit dem oben skizzierten Entwicklungsdruck in der Phase der Jugend umgehen. Sie hat in ihrer Dissertation unter dem Titel „Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie“ den Versuch unternommen, Handlungsperspektiven für Identitätsbildung in der Praktischen Theologie von Gedanken einer kontextualisierten Identität her zu entwickeln.¹⁸¹

Es ist zu fragen: Wie entsteht Identität? Wie gestaltet sich der Weg der Identitätsbildung und -findung? Identitätstheorien bilden ein weites Forschungsfeld, „das wie kaum ein anderes auf vielfältige inter- und transdisziplinäre Vermengungen aufbaut.“¹⁸² Mit dem Begriff der Identität wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie das Verhältnis des Menschen zu sich selbst thematisiert. Die Frage nach der „gefestigten“ Identität scheint die Leitfrage und das Schlüsselthema der Moderne zu sein. Aus diesem Grund untersucht PIRKER zunächst die mittlerweile „klassisch zu nennenden Identitätstheorien“.¹⁸³ Sowohl dem symbolischen Interaktionismus (MEAD, vgl. Kapitel 4.1.3) oder dem psychotherapeutischen Ansatz von ROGERS misst PIRKER „zeitdiagnostische Schlüsselkraft“ zu.¹⁸⁴ PIRKER geht ausführlich der Frage MEADs nach der sozialen Identität nach.

Im nächsten Schritt soll nun der Begriff der „Identität“ näher beleuchtet werden, um eine Verstehensbasis für die Fragen „Warum läuft ein junger Erwachsener in Schulen Amok?“, „Welche Facetten seiner Entwicklung könnten dazu beigetragen haben, dass er Amok läuft?“, „Was hilft mir, zu verstehen, warum Jugendliche Amok laufen?“, zu bilden.¹⁸⁵

¹⁷⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 39.

¹⁸⁰ HURRELMANN, K. (2005), S. 28.

¹⁸¹ Der erste Teil ihrer Arbeit gibt den aktuellen Forschungsstand wider und stellt gängige Modelle von Identitätskonstruktion einander gegenüber. Weil im Folgenden Grundkonzeptionen von Identitätsbildung miteinander ins Gespräch gebracht werden, zeigt sich die Untersuchung PIRKERS für eine Darstellung der infrage kommenden Konzeptionen als hilfreich.

¹⁸² PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil, S. 11.

¹⁸³ LÄMMERMANN, G. (2014): Rezension zu PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil, in: Theologische Literaturzeitung (10/2014), S. 1225.

¹⁸⁴ PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil, S. 141. LÄMMERMANN sieht bei der Zusammenstellung PIRKER ein Desiderat. Er vermisst die Identitätskonzeptionen von WINKLER und FEND, ebenso fehlen die „einschlägigen Erwägungen von HABERMAS“ (LÄMMERMANN, G. (2014): Rezension zu PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil, in: Theologische Literaturzeitung (10/2014), S. 1225.)

¹⁸⁵ PIRKER begnügt sich, so die Kritik LÄMMERMANS, leider mit der theoretischen Beschreibung der Identitätsmodelle. Diese Arbeit hat das Ziel, dieses Desiderat einzulösen und nach der theoretischen Betrachtung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz im letzten Teil Handlungsoptionen für das Verstehen und Umgehen mit Tätern und Opfern eines School Shootings liefern.

4.1.2 Zum Begriff der Identität¹⁸⁶

Bevor aber die Fragen „Wie entsteht Identität? Wie gestaltet sich der Weg der Identitätsbildung und -findung?“ näherhin beleuchtet werden, ist zunächst der Begriff „Identität“ näher zu beschreiben.¹⁸⁷ Mit diesem Begriff wird im weitesten Sinne das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie das Verhältnis des Menschen zu sich selbst thematisiert. In den humanwissenschaftlichen Disziplinen variiert bislang zwar die Vorstellung darüber, was Identität konkret ist. Dennoch identifiziert ABELS unter Berücksichtigung sozialisationstheoretischer, soziologischer, psychoanalytischer sowie sozialpsychologischer und sozialphilosophischer Konzepte einen gemeinsamen Brennpunkt¹⁸⁸. In dem Spannungsfeld der unterschiedlichen Disziplinen versteht er Identität als das menschliche Bewusstsein darüber, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, das in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zeigt „und in der Auseinandersetzung mit anderen stets eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen findet“¹⁸⁹. Ein stabiles Identitätserleben „entkeimt demnach also immer aus der Synthese gelungener Individuations- und Integrationsprozesse.“¹⁹⁰ Bei der Verwendung der Begriffe „Integration“ und „Individuation“ sei verwiesen auf HURRELMANN. Dieser versteht unter Integration in oben genanntem Zusammenhang den „Prozess der Vergesellschaftung“, das heißt, die Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Werte-, Normen- und Verhaltensstandards. Individuation hingegen bezeichnet für ihn den Aufbau einer individuellen Persönlichkeitsstruktur mit einzigartigen kognitiven, motivationalen, sozialen und moralischen Merkmalen und Kompetenzen.¹⁹¹ Im Wechselspiel und der Balance zwischen Individuation und Integration sieht

¹⁸⁶ Zum Begriff der „Identität“ und der Vielgestalt der Entwicklungsaufgaben siehe unter anderem: ZIRFAS, J. / JÖRISSEN, B. (1999): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen; TEICHERT, D. (1999): Personen und Identitäten; RÖTTGERS, K. (2016): Identität als Ereignis. Zur Neufindung eines Begriffs; BARKHAUS, A. / MAYER, M. / ROUGHLEY, N. / THÜRNUAU, D. (Hg.)(1996): Identität. Leiblichkeit. Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens; HETTLAGE, R. / VOGT, L. (Hg.)(2000): Identitäten in der modernen Welt; FREY, H.P. (Hg.)(1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung.

¹⁸⁷ Zum Begriff der „Identität“ und der Vielgestalt der Entwicklungsaufgaben siehe unter anderem: ZIRFAS, J. / JÖRISSEN, B. (1999): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen; TEICHERT, D. (1999): Personen und Identitäten; RÖTTGERS, K. (2016): Identität als Ereignis. Zur Neufindung eines Begriffs; BARKHAUS, A. / MAYER, M. / ROUGHLEY, N. / THÜRNUAU, D. (Hg.)(1996): Identität. Leiblichkeit. Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens; HETTLAGE, R. / VOGT, L. (Hg.)(2000): Identitäten in der modernen Welt; FREY, H. P. (Hg.)(1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung.

¹⁸⁸ Vgl.: ABELS, H. (2006): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist; siehe auch: BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 39f.

¹⁸⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 40; unter Bezugnahme auf: ABELS, H. (2006): Identität, S. 254.

¹⁹⁰ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 40.

¹⁹¹ Vgl.: HURRELMANN, K. (2005), Lebensphase Jugend S. 67.

er die Hauptentwicklungsaufgabe des jungen Menschen in der frühen Adoleszenz: Das Verhältnis von Individuation und Integration muss [...] immer wieder neu ausbalanciert werden, da zum einen die Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum zunehmend komplexer werden und zum anderen auch das Individuum seine Wünsche und Zielvorstellungen immer wieder neu ausrichtet¹⁹².

In zahlreichen Untersuchungen der Entwicklungspsychologie wird der Begriff „Identität“ feiner ausdifferenziert. Schon in den späten 60er Jahren unterscheidet GOFFMANN zwischen der „sozialen, persönlichen und eigenständigen Ich-Identität einer Person“: Persönliche und soziale Identität spiegeln die Festlegungen und Vorstrukturierungen der Identität wider, die durch das soziale Umfeld erfolgen. Während mit der sozialen Identität, den im Individuum internalisierten gesellschaftlichen Anforderungen, Erwartungen und Typisierungen durch andere Personen Rechnung getragen wird, spiegelt sich in der persönlichen Identität die Einmaligkeit der individuellen Merkmale wider, welche sich wesentlich aus den aufsummierten biographischen Erfahrungen der jeweiligen Person ergeben.¹⁹³ Das Gesamt der Ich-Identität ist zu verstehen als das subjektive Empfinden des Individuums über seine Situation sowie den aktiven Versuch, im Spannungsverhältnis von persönlicher und sozialer Identität Selbstbewusstsein und Handlungssicherheit aufzubauen, um in Folge als autonom handlungsfähiges Subjekt tätig werden zu können.¹⁹⁴

Jahre später finden sich auch bei MEAD¹⁹⁵ und ERIKSON¹⁹⁶ vergleichbare Klassifikationen der Identität. MEAD etwa spricht von den Kategorien „I“, „me“ und „self“, welche bei ERIKSON die Äquivalente „personale Identität“ und „Ich-Identität“ finden. ERIKSON stellt den Prozess der Identitätsentwicklung als *das* zentrale Thema des Jugendalters dar. Er gliedert die Entwicklung des Menschen in eine Folge von acht gesetzmäßig aufeinander aufbauende Phasen.¹⁹⁷ Er beschreibt diese wie folgt: „Das [...] Prinzip lässt sich dahin verallgemeinern, dass alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen [...] bis alle Teile zu einem funktionierenden

¹⁹² Vgl.: HURRELMANN, K. (2005), Lebensphase Jugend S. 67.

¹⁹³ Vgl.: GOFFMANN, E. (2010): Stigma, S. 10, 74f.

¹⁹⁴ Vgl.: GOFFMANN, E. (2010): Stigma, S. 10, 132.

¹⁹⁵ Vgl.: MEAD, G. H. (1987): Der Mechanismus des sozialen Bewusstseins, in: JOAS, H. (Hg.) (1987): George H. Mead: Gesammelte Aufsätze, Band 1, Frankfurt, S. 232-240.

¹⁹⁶ Vgl.: ERIKSON, E. H. (2003): Jugend und Krise: Psychodynamik im sozialen Wandel. Für eine gute Darstellung der Theorie Eriksons siehe: CONZEN, P. (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes.

¹⁹⁷ Vgl. hierzu: POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 51.

Ganzen herangewachsen sind.“¹⁹⁸ Er betont, dass die Ausbildung der Identität eine lebenslange Entwicklung darstelle und nicht erst im Jugendalter beginne oder ende.¹⁹⁹

Beiden, sowohl MEAD als auch ERIKSON, ist es ein Anliegen, bei der Herausbildung von Identität das „Spannungsverhältnis zwischen sozialen Anforderungen, Fremdzuschreibungen und persönlichen Aspirationen deutlich zu machen, in dem sich das Individuum fortwährend bewegt.“²⁰⁰

Für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und die Herausbildung von Identität gilt nach dem bisher Betrachteten also, dass sich der Prozess der Individuation im Spannungsfeld zwischen

1. dem ständigen Anspruch des Individuums an sich selbst und dessen eigenen Überzeugungen,
2. den Erwartungen des sozialen Umfeldes an das Individuum und schließlich
3. der Herausforderung, Fremd- und Eigenbild selbstsicher miteinander zu verbinden vollzieht.²⁰¹

Im Folgenden wird näher zu betrachten sein, wie sich die Bewältigung dieser Aufgabe konkret ausgestaltet und welche Faktoren zum Gelingen bzw. Nicht-Gelingen dieser Aufgabe beitragen. Vor allem der Blick auf Misslingensfaktoren soll zum Verständnis der Anwendung zielgerichteter Gewalt durch Jugendliche beitragen.

4.1.2.1 Herausbildung von Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe

In der Adoleszenz ist die Herausbildung der Identität nach Meinung vieler Wissenschaftler eine zentrale Entwicklungsaufgabe²⁰². „Mit Eintritt in das Jugendalter ist der Heranwachsende erstmalig zu einem bewussten Erleben des eigenen Selbst fähig, da während dieser Phase die kognitive Reifung des Menschen so weit vorangeschritten ist, dass sich dieser emotional wie auch intellektuell als einheitlich und selbstständig begreifen kann“²⁰³. Die Jugend weist somit gegenüber der Kindheitsphase einen „qualitativen Sprung in der Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung auf“²⁰⁴.

¹⁹⁸ ERIKSON, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus, S. 57.; siehe auch: ERIKSON, E. H. (2001): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Übersetzt von Käthe Hügel.

¹⁹⁹ Vgl.: ERIKSON, E. H. (2001): Identität und Lebenszyklus, S. 141ff.

²⁰⁰ So z.B. BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 40.

²⁰¹ Vgl.: HURRELMANN, K. (2005): Lebensphase Jugend, S. 67; vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 40.

²⁰² Vgl.: GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen, S. 71.

²⁰³ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 39.

²⁰⁴ HURRELMANN, K. (2005), S. 28.

ERIKSON²⁰⁵ stellt die Stadien der Entwicklung der Identität in verschiedenen Entwicklungsstufen dar. Jeder dieser Stufen ist gekennzeichnet durch verschiedene altersspezifische Themen beziehungsweise psychosoziale Krisen, die es zu bewältigen gilt. Er beschreibt diese zusammengefasst wie folgt: „Das [...] Prinzip lässt sich dahin verallgemeinern, dass alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen [...] bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind“²⁰⁶. Er betont, dass die Ausbildung der Identität eine lebenslange Entwicklung darstelle und nicht erst im Jugendalter beginne oder ende²⁰⁷. Ist die Auseinandersetzung mit einem altersspezifischen Themenfeld erfolgreich abgeschlossen, tritt man in die nächste Phase ein. Misslingt die Bearbeitung, hat dies Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit auf dem weiteren Lebensweg²⁰⁸. „Bei der Bearbeitung der charakteristischen Themen seien nach Erikson jeweils bestimmte Bezugspersonen von Bedeutung. Für die Jugendphase seien dies die Gruppen der Gleichaltrigen, der Vorbilder und der Idole. Des Weiteren hängen die verschiedenen Stufen mit spezifischen Aspekten der Sozialordnung und psychosozialen Modalitäten zusammen, welche im Jugendalter ideologische Perspektiven und die Frage ‚Wer bin ich, wer bin ich nicht?‘ darstellen.“²⁰⁹ Für das Jugendalter sieht ERIKSON in seinem Konzept eine eigene Stufe vor. Hier erkennt er die Herausbildung der Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe und beschreibt bei deren Misslingen die Gefahr der Fehlentwicklung einer „Identitätsdiffusion“²¹⁰. Diese tritt ein, wenn eine Antwort auf die oben genannten Fragen schwer oder kaum zu finden ist. Diese Antwort kann nur gelingen, wenn „frühere Kindheitserfahrungen und Identifikationen, der aktuellen Erfahrungen sowie der Zukunftserwartungen“ in das Lebenskonzept integriert werden können.²¹¹

²⁰⁵ Vgl.: ERIKSON, E. H. (2003): Jugend und Krise: Psychodynamik im sozialen Wandel. Für eine gute Darstellung der Theorie Eriksons siehe: CONZEN, P. (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes

²⁰⁶ ERIKSON, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus, S. 57.

²⁰⁷ Vgl.: ERIKSON, E. H. (2001): Identität und Lebenszyklus, S. 141ff.

²⁰⁸ Hier wird die Nähe dieses Ansatzes zum Konzept von HAVIGHURST deutlich, das im Anschluss beschrieben wird.

²⁰⁹ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 51f. Die Bedeutung der Peers und der Gleichaltrigen für die Entwicklung des jungen Erwachsenen wurde in vorigen Kapitel bereits ausführlich beleuchtet.

²¹⁰ Vgl.: ERIKSON, E. (1966): Identität und Lebenszyklus, S. 150ff. POLLMANN ergänzt an dieser Stelle: „Gelingt die Entwicklung einer klaren Position zu sich selbst, die Festlegung bestimmter Perspektiven, Werte und Ziele nicht, könne es zur Verwirrung, Verunsicherung, Selbstzweifel, Krisen und nach Erikson zur Identitätsdiffusion kommen. Der Jugendliche sei dann äußerst unsicher in Bezug auf Aspekte seiner Identität wie z. B. seiner sexuellen Orientierung, Ausbildungs-, Berufs- und Partnerwahl.“ (POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 52 unter Bezugnahme auf ERIKSON, E. (1966): Identität und Lebenszyklus, S. 155ff.)

²¹¹ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 52. Hier findet sich bei ERIKSON eine große innere Nähe zu GÖPPEL und HAVIGHURST

HAVIGHURST, auf dessen Krieteriologie gelingender und misslingender menschlicher Lebensläufe das Konzept der „Identitätsarbeit“ zurückgeht²¹², stellt fest, dass sich das Individuum im Laufe seiner Entwicklung mit verschiedenen Anforderungen der inneren und äußeren Realität konfrontiert sieht, welche sich aus alters- und entwicklungsspezifischen Konstellationen ergeben.²¹³ Die Phase der frühen Adoleszenz ist deshalb so von Bedeutung, weil gerade dieser Abschnitt als eine „besondere Periode der Umstrukturierung gedeutet [wird], in der sich der Heranwachsende erstmalig mit erheblichen biologischen, psychischen und sozialen Anforderungen konfrontiert sieht“²¹⁴. Aus der bereits oben genannten Reihe von Entwicklungsaufgaben ergibt sich im Kontext der angeführten Anforderungen, dass sich das Individuum einer Verdichtung von Entwicklungsaufgaben stellen muss.²¹⁵ „Die erfolgreiche Lösung der altersspezifischen Anforderungen [stellen] jeweils die Voraussetzung für die nachfolgenden Phasen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung [dar].“²¹⁶

Die Entwicklung und Erledigung der Entwicklungsaufgaben ist in besonderer Weise gefährdet, weil der Fülle von biologischen und sozialen Anforderungen immer die persönlichen Wünsche, Werte und Zielsetzungen der Heranwachsenden gegenüberstehen. „Der Heranwachsende wird nicht nur durch die Umwelt bestimmt, sondern beeinflusst diese ebenfalls, indem er Umweltgegebenheiten selektiert, sich diese aktiv aneignet und ggf. zugleich verändert“²¹⁷. Der Jugendliche versieht seine soziale und materielle Umwelt mit Bedeutung und strukturiert diese auf seine ganz eigene, spezifische Weise vor dem Hintergrund seines Vorwissens und versucht sie, mit seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen in Einklang zu bringen²¹⁸. In dieser Weise verstanden MANSEL, BRÜNDEL in den 90er Jahren und HURRELMANN 2006 als Vertreter der Sozialforschung innerhalb der Erziehungswissenschaften das Individuum als ein „produktiv-realitätsverarbeitendes Subjekt“.²¹⁹

²¹² Vgl.: HAVIGHURST, R. (1974): *Developmental tasks and education*. Third Edition. Eine ausführliche Darstellung der HAVIGHURSTischen Theorie siehe: GÖPPEL, R. (2005): *Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*, S. 71.

²¹³ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): *Schulamokläufer*, S. 38.

²¹⁴ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): *Schulamokläufer*, S. 38.

²¹⁵ Vgl.: GÖPPEL, R. (2005): *Das Jugendalter*, S. 71.

²¹⁶ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): *Schulamokläufer*, S. 38f.

²¹⁷ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): *Schulamokläufer*, S. 39.

²¹⁸ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): *Schulamokläufer*, S. 39.

²¹⁹ Vgl.: MANSEL, J. (1995): *Sozialisation in der Risikogesellschaft*, S. 92; HURRELMANN, K. (2006): *Eine pragmatische Generation unter Druck*, in: Shell Deutschland Holding (2006): *Jugend 2006*, S. 28.

4.1.3 Anerkennung als entwicklungsbestimmender Faktor für gelingende Individuation

Gelungene Individuation ist als eine ungestörte Beziehung des Individuums zu sich selbst definiert, welche sich durch Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung auszeichnet²²⁰. Individuation und Persönlichkeitsbildung kann nur in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt gelingen. Im Prozess der Individuation und Identitätsentwicklung kommt somit sozialen Netzwerken (Familie, Peers, Schule als Ort der Kommunikation) eine tragende und in zweierlei Hinsicht wichtige Rolle zu: „Zum einen können sie individuelle Kompetenzdefizite kompensieren und dadurch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben für das Individuum erleichtern, zum anderen stellen sie die Basis für die selbstbewusste Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt dar.“²²¹ Die bereits angedeuteten Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung von GOFFMANN und MEAD wissen sich der Tradition des symbolischen Interaktionismus²²² verbunden, dem eine Reihe weiterer sozialpsychologischer, sozialphilologischer wie soziologischer Theorien entwachsen sind. Allen diesen Ansätzen ist gemein, „dass sich das menschliche Identitätsbewusstsein nur durch die Beziehung zu anderen Individuen – also innerhalb einer sozialen Bezugsgruppe – entwickeln kann“²²³. Der Mensch wird in erster Linie als ein soziales Wesen angesehen, das sich nicht unabhängig von sozialen Determinanten entwickeln kann. Es wird zugrunde gelegt, dass sämtliche sozialen Ereignisse für die momentane Situation eines Menschen von Relevanz sind. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen vergangenem Erlebten und aktuellen Erfahrungen und Handlungen einer Person²²⁴.

²²⁰ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 8f.

²²¹ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 41. Siehe auch: BLUMER, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 80-146, insbesondere S. 81; SCHIMANK, U. (2002): Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, S. 129; HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 8f.

²²² Die Theorie des „Symbolischen Interaktionismus“ geht zurück auf Herbert BLUMER (Literatur siehe Fußnote 221) und MEAD. MEAD postuliert, „dass Kommunikation der Faktor ist, der die Entwicklung des Menschen als soziales Wesen bedingt, weil die typische menschliche Kommunikation und Interaktion über „signifikante Symbole“ stattfindet. Diese Symbole sind Allgemeinbegriffe, d.h. dass das Symbol bei einem selbst das Gleiche auslöst wie bei den Anderen. Der Sinn oder die Bedeutung eines Symbols wird von allen Mitgliedern der Gesellschaft gleich interpretiert. Ein Beispiel dafür wäre eine Situation, in der jemand „Feuer!“ schreit. Die Menschen interpretieren das Wort, da es ein Allgemeinbegriff ist, gleich und reagieren und handeln deshalb in der Situation auch gleich. Soziale Interaktion wird durch den symbolischen Interaktionismus möglich. Er setzt voraus, dass man die Fremdperspektive einnehmen und verinnerlichen und sich selbst aus der Fremdperspektive betrachten kann.“ (Artikel „Symbolischer Interaktionismus“ unter https://de.wikipedia.org/wiki/Symbolischer_Interaktionismus, Abruf am 08.03.2017 um 13:28 Uhr.)

²²³ BÖCKLER, N./SEEGER, T.(2010): Schulamokläufer, S. 41.

²²⁴ Vgl.: BLUMER (1973): Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus, S. 81.; HAEBERLIN, U./NIKLAUS, E. (1978): Identitätskrisen, S. 15ff.

Für die Entwicklung einer „gesunden“ Individuation sieht HONNETH drei Formen sozialer Anerkennung als wichtig an:²²⁵

- a) *Emotionale Anerkennung* als Basis für den Aufbau von Selbstvertrauen.
- b) *Rechtliche Anerkennung* als Basis für den Aufbau von Selbstachtung.
- c) *Soziale Wertschätzung* als Basis für den Aufbau von Selbstschätzung.

Ad a): Der Aufbau von Selbstvertrauen hat zur Folge, dass sich das Subjekt sorglos und selbstbezogen seiner Umwelt zuwenden kann. Diese Fähigkeit sei Grundvoraussetzung für die autonome Teilhabe am öffentlichen Leben²²⁶. Für den Aufbau eines Selbstvertrauens ist das soziale Anerkennungsmuster „Liebe“ erforderlich, welches in erster Linie durch Primärbeziehungen (i.e. die Beziehungen, welche in der Regel innerhalb der Familie gestiftet werden) repräsentiert sind. Diese erweisen sich dann als tragfähig, wenn das Subjekt auch dann noch dazu fähig ist, die Beziehungen aufrecht zu erhalten, wenn ihnen durch diese die Aufmerksamkeit entzogen wird. BOWLBY, welcher sich der empirischen Erforschung von Bindungen auf der Grundlage von Interaktionserfahrungen des Subjektes mit zentralen Bezugspersonen verschrieben hat, stellt fest: Kinder, welche sich von den Eltern immer wieder als unerwünscht bzw. als nicht akzeptiert erfahren, neigen dazu, sich in sozialen Kontexten generell als weniger anerkannt zu erleben. Während Heranwachsenden, die in ihren primären Beziehungen mit stabiler Unterstützung und emotionaler Zuwendung rechnen konnten, unbekanntem Situationen und neuen sozialen Interaktionen mit mehr Vertrauen entgegentreten, zeigen Personen, die mit einer solchen Unterstützung in der Vergangenheit nicht rechnen konnten, eher Misstrauen und ziehen sich aus problematischen Situationen schneller zurück.²²⁷

Ad b): Das zweite, wesentliche Kernstück einer gesunden Individuation ist der Aufbau einer Selbstachtung. Dies kann das Subjekt nur dann realisieren, wenn es durch die es umgebende Gesellschaft als ein selbstständiges und vernunftbegabtes, vernünftiges Wesen anerkannt

²²⁵ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 8ff.

²²⁶ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 153ff, insbesondere S. 173.

²²⁷ Vgl.: BOWLBY, J. (1979): The Making & Breaking of Affectional Bonds, S. 106ff; Vgl.: BOWLBY, J. (2014): Das Glück und die Trauer: Herstellung und Lösung affektiver Bindungen; HELSPER, W. (1995): Zur Normalität jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt, in: HELSPER, W./WENZEL, H. (Hg.)(1995): Pädagogik und Gewalt, Opladen, S. 113-154, hier S. 131; HOPF, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation: Eine Einführung, Weinheim/München, S. 37.

wird.²²⁸ „Die Gesellschaft muss dem Individuum die Möglichkeit zur Individuation geben, indem sie dieses als Wesen anerkennt, das mit personalen Eigenschaften handelt“²²⁹. Den Handlungsrahmen für diesen Prozess stellen grundlegende Persönlichkeitsrechte dar, die den Raum eröffnen, der dem Subjekt ermöglicht, „diesen, den persönlichen Wünschen, Bestrebungen und Zielsetzungen entsprechend, auszufüllen und dabei stets die Gewissheit zu haben, dass der eigenen Person [...] mit Respekt entgegengetreten wird“²³⁰. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn das Subjekt von diesen Rechten ausgeschlossen wird. Dann fehlt ihm die soziale Grundlage für die Herausbildung reziproker Beziehungen und gegenseitiger Anerkennung: „Das Subjekt erfährt, dass es in den Augen der anderen kein gleichberechtigter Interaktionspartner ist und wird so mit einem abgewerteten Bild seiner Selbst konfrontiert“²³¹, was zu einer Bedrohung der Selbstachtung führt.

Ad c): Neben affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung ist für die Herausbildung von Identität die soziale Wertschätzung als dritter Aspekt in dieser Reihe wesentlich. Hier sind jene Fähigkeiten und Einstellungen im Blick, durch die sich das Individuum von anderen unterscheidet. „Über die soziale Wertschätzung der eigenen Leistungen und persönlichen Attribute bekommen die Individuen ihren sozialen Wert gespiegelt“²³². Dieser Wert stellt nach HONNETH den Grad dar, nach dem es dem Subjekt möglich ist, einen eigenen Beitrag zur Verwirklichung gesellschaftlicher Zielvorgaben zu leisten. Dies gelingt nur, wenn das Subjekt dazu in der Lage ist, sich auf seine eigenen persönlichen Eigenschaften zu beziehen und diese in das Wert- und Normsystem der Gesellschaft zu integrieren.²³³ Positiv gewendet bedeutet dies: „Das Erleben von Anerkennung wird somit speziell für Jugendliche, die sich in einer identitätssensiblen Lebensphase befinden, enorm wichtig“²³⁴.

²²⁸ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 192.

²²⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 42.

²³⁰ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 192, hier zitiert nach: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 42.

²³¹ Vgl.: HELSPER, W. (1995): Zur Normalität jugendlicher Gewalt, S. 140.; BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 43.

²³² BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 43.

²³³ Vgl.: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung, S. 196; siehe auch: SITZER, P./WIEZOREK, C. (2005): Anerkennung, in: HEITMEYER, W./IMBUSCH, P. (Hg.)(2005): Integrationspotenziale moderner Gesellschaften, Wiesbaden, S. 101-133, hier: 122.

²³⁴ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 44.

Drei Erfahrungsbereiche bzw. Lernfelder sind für den Aufbau dieser emotionalen, rechtlichen und sozialen Anerkennung für Jugendliche höchst relevant und werden deshalb an dieser Stelle ausführlicher beleuchtet:

*Die Familie:*²³⁵ Bereits bei der Betrachtung der Bedeutung emotionaler Anerkennung des Subjektes durch die Außenwelt konnte aufscheinen, dass hier der Familie als primärer Bezugsgröße eine große Bedeutung zukommt, sind hier doch erste wichtige emotionale Beziehungen zu verorten. Die Familie bekommt zudem eine wichtige Rolle, weil sie die erste Instanz ist, welche die Brücke schlägt zwischen dem Erleben des Individuums und der äußeren Realität. MANSEL schreibt der Familie Bedeutsamkeit zu, weil sie sich dem Individuum im Prozess des Heranwachsens im Idealfall als ein System gelingender Beziehungen darstellt, Verarbeitungsvorschläge für konkrete Situationen bietet und Anregungen und Angebote für eine Aneignung der inneren und äußeren Realität bereithält²³⁶. „Kinder und Jugendliche lernen somit in der Regel über die Familie, sich mit der Umwelt selbstbewusst auseinanderzusetzen“²³⁷.

Die Gruppe der Gleichaltrigen/Peers: Wenn die Zeit der engen Bindung an Eltern und Familie zu Ende geht, wird eine andere Bezugsgruppe, gerade in ihrer Funktion als Weg zu Gewinnung von Distanz zur Familie, für den Heranwachsenden bedeutsam. Die Zuwendung des Heranwachsenden zu Gleichaltrigen kommt nicht von ungefähr: Es sind die vielfältigen Lern-, Erfahrungs- und Experimentierchancen in einer Gleichaltrigengruppe von Bedeutung.²³⁸ Dies wird an späterer Stelle noch ausführlicher im Hinblick auf jugendliche Amoktäter zu betrachten sein²³⁹. Schon jetzt gilt: Jugendliche haben innerhalb dieser Gleichaltrigengruppe die Möglichkeit, eigene Lebensstile, Normen, Werte und Ausdrucksweisen zu entwickeln. Die Gleichaltrigengruppe kann als ein Lernfeld verstanden werden, in dem sich Jugendliche zusammenfinden, um der Kontrolle der Erwachsenen zumindest teilweise zu entgehen und innerhalb der Clique neue Möglichkeiten

²³⁵ An dieser Stelle ist festzustellen, dass die von HONNETH vorgenommene Unterscheidung der Formen sozialer Anerkennung in emotionale, rechtliche und soziale Wertschätzung nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können. Familie ist einerseits als Lernort sozialer Wertschätzung – aus diesem Grund auch an dieser Stelle vertiefend im Blick – wohl aber auch Basis für das Erlernen emotionaler Kompetenz. Wenn Familie an dieser Stelle besprochen wird, soll dies nicht im Widerspruch zu Punkt a) bei HONNETH, sondern vielmehr als Ergänzung zu verstehen sein.

²³⁶ Vgl.: MANSEL, J. (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft, S. 96.

²³⁷ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 44.

²³⁸ Vgl.: ENGEL, U./HURRELMANN, K. (1993): Was Jugendliche wagen, S. 82f.

²³⁹ Siehe ausführlicher hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.2.1.2 Siehe ausführlicher in Kapitel 4.2.1.2. Siehe ausführlicher hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.2.1.2

zur Orientierung finden²⁴⁰. In der Gleichaltrigengruppe findet der Heranwachsende im Idealfall eine homogene und symmetrisch konstituierte Gruppierung vor und macht die Erfahrung von Gleichheit und Gleichgesinntheit, was im Kontext der Interaktion zwischen Eltern und Lehrern kaum zu erleben ist. Die Gleichaltrigengruppe unterstützt „die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben im Jugendalter durch offene Gespräche und Diskussionen, Informationen über Erfahrungen und Umgangsweisen mit vergleichbaren Problemen, durch das Zusammensein in der Gruppe und durch gemeinsame Aktivitäten“²⁴¹. Im Idealfall heißt dies für den jungen Heranwachsenden, dass „die Akzeptanz der eigenen Person durch die Gleichaltrigengruppe [...] ein zentrales Ziel“²⁴² darstellt.

Schule und Ausbildungssituationen: Neben der Gleichaltrigengruppe und dem familiären Kontext stellen Schulen und Ausbildungsinstitutionen eine weitere zentrale Sozialisationsinstanz dar. In ihnen übernimmt die Gesellschaft eine wesentliche Funktion: die der Vermittlung von beruflichem und sozialem Wissen. Die Erziehungswissenschaften haben mit ihrem Forschungsbereich „Schultheorie“ längst festgeschrieben, welche Aufgaben die Bildungsinstitutionen für die Gesellschaft übernehmen. Der Schule kommt die Funktion der Selektion und der Zuweisung eines bestimmten Status zu, indem sie am Heranwachsenden mittels eines systemgebundenen und für alle einheitlichen Bewertungs- und Benotungskanon eine soziale Positionierung, gegenwartsbezogen, aber auch zukunftsweisend, vornimmt.²⁴³ Zum anderen fungiert die Schule aber auch als soziales System an sich, in dem es dem Heranwachsenden zur Aufgabe wird, seinen eigenen Platz zu finden, was sich in der Art und Weise der Kommunikation mit Gleichaltrigen, aber auch mit den „Vorgesetzten“, dem Lehrpersonal widerspiegelt²⁴⁴.

Diese sozialen Netzwerke spielen also im Prozess der Individuation eine wichtige Rolle. Sie führen, wenn diese Persönlichkeitsentwicklung „gelingend“ verläuft, nicht nur zu emotionaler, sozialer und rechtlicher Anerkennung und damit zu Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung,

²⁴⁰ Vgl.: SCHÄFERS, B. (1998): Soziologie des Jugendalters, S. 175; HURRELMANN, K. (2005): Lebensphase Jugend, S. 132.

²⁴¹ MOHR, A. (1998): Peer-Viktimisierung, S. 58.

²⁴² BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 45.

²⁴³ Vgl.: HURRELMANN, K. (2005): Lebensphase Jugend, S. 94. Zur Selektionsfunktion der Schule siehe auch: FEND, H. (1980): Theorie der Schule.

²⁴⁴ Vgl.: SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in der Schule und Jugendhilfe, S. 45.

sondern ermöglichen auch, Partizipation an der Gesellschaft zu erlernen. Diese Prozesse finden auf drei verschiedenen Ebenen statt:²⁴⁵

Institutionelle Ebene: Ein Individuum erfährt in einer Gesellschaft dann moralische und rechtliche Anerkennung, wenn auf institutioneller Ebene sichergestellt ist, dass ein fairer und gerechter Austausch zwischen den unterschiedlichen Interaktionspartnern und deren Interessen möglich ist. Moralische und rechtliche Anerkennung sind die Basis für eine funktionierende „kommunikativ-interaktive Sozialintegration“. Durch die Verweigerung rechtlicher Anerkennung empfindet sich das Individuum nicht mehr gleichberechtigt, „was oftmals mit der Überzeugung einhergeht, dass gegen grundlegende Gerechtigkeitsprinzipien verstoßen wird“²⁴⁶. Mit der Betrachtung des Gerechtigkeitsprinzips geht die zweite Ebene einher:

Strukturelle Ebene: Eine Gesellschaft muss im Hinblick auf ihre strukturelle Verfasstheit dem Individuum ermöglichen, an ihren materiellen und kulturellen Gütern teilzuhaben. Konkret bedeutet dies: Im Idealfall hat jeder zufriedenstellenden und ausreichenden Zugang zu Arbeits-, Wohn- und Konsummärkten. ANHUT und HEITMEYER sprechen von einer gelingenden „individuell-funktionalen Systemintegration, wenn das Individuum subjektiv mit seiner beruflichen und sozialen Situation zufrieden ist. Durch diese wird dem Individuum das Erleben positionaler Anerkennung und sozialer Wertschätzung möglich“²⁴⁷. Eine Verweigerung solcher positionaler Anerkennung empfinden die Menschen, insbesondere die Heranwachsenden, als ein Faktum des persönlichen Scheiterns, welches zum Verlust des Selbstvertrauens führt oder dessen Aufbau in der Phase der Adoleszenz erschwert, im Extremfall verhindert. Die Betrachtung der strukturellen und institutionellen Ebene findet ihren Abschluss mit der Betrachtung des Zusammenlebens der einzelnen Individuen einer Gesellschaft und der Basis, auf welcher dieses gelingen kann:

Emotionale Ebene: „Auf dieser dritten Ebene ist es notwendig, dass die Gesellschaft zwischen ihren Mitgliedern expressive und emotionale Beziehungen, die der Sinnstiftung und der Selbstverwirklichung

²⁴⁵ Im Folgenden wird zurückgegriffen auf: ANHUT, R. / HEITMEYER, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster von Prekärität, S. 75-100, insbesondere S. 83ff.

²⁴⁶ Vgl.: ANHUT, R. / HEITMEYER, W. (2005), S. 85ff., ebenso: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

²⁴⁷ Vgl.: ANHUT, R. / HEITMEYER, W. (2005), S. 85ff., ebenso: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

dienen, ermöglicht²⁴⁸. Gelingt dies, wird dem Einzelnen ermöglicht, soziale und emotionale Anerkennung zu erlangen, welche sich in dem subjektiven Erleben äußert, „dass die eigene personale und kollektive Identität durch andere geachtet und akzeptiert wird. Ist dies der Fall, kann von einer gelungenen kulturell-expressiven Sozialintegration gesprochen werden“²⁴⁹.

Der Mensch empfindet sich also dann als zu einer Gesellschaft zugehörig, wenn er auf den beschriebenen Ebenen positionale bzw. soziale, emotionale und moralische Anerkennung erfährt. Ausgrenzung und Verunmöglichung dieser Positionierungen und Erfahrungen führen zum Verlust des positiven Selbstbezuges und wollen aus diesem Grund vom Individuum nach Kräften vermieden oder zumindest kompensiert werden.²⁵⁰ Es bleibt an dieser Stelle für spätere Beobachtungen festzuhalten: Je schwieriger und komplexer die gesellschaftlichen Strukturen dem einzelnen Individuum die Integration und Positionierung in ihr machen, desto höher werden die Anforderungen an die „individuellen Handlungskompetenzen des Subjektes, um das persönliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung zu befriedigen“²⁵¹. Im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben in Jugendalter erweist sich oben Genanntes als besonders prekär, da sich diese in vielen Lebensbereichen noch nicht alle Kompetenzen angeeignet haben, um gesellschaftliche Aufgaben und die damit verbundenen Herausforderungen routiniert und selbstbewusst zu bewältigen. An dieser Stelle muss Schulpastoral ansetzen, was in Kapitel 7 weitergeführt wird. Es kann daher besonders für Jugendliche zu einem intensiven Spannungsverhältnis kommen, sofern ihnen keine verlässlichen sozialen Unterstützungssysteme und hier in besonderer Weise die oben benannte Gruppe der Gleichaltrigen, aber auch die Familie und die Schule zur Verfügung stehen.²⁵²

4.1.4 Strategien für Identitätsbildung und Individuation

Herausforderungen, welchen sich der Heranwachsende bei der Herausbildung von Identität stellen muss, wurden bereits ausführlich benannt. Individuation ist insbesondere dann erschwert, wenn, wie gerade erläutert, die emotionale, soziale und rechtliche Anerkennung und damit der Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung der Person und der Persönlichkeit eines Individuums nicht „gelingend“ verläuft. Die Schwere der Anerkennungsbeschädigung hängt dabei entscheidend vom Selbstver-

²⁴⁸ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

²⁴⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

²⁵⁰ Vgl.: ANHUT, R. / HEITMEYER, W. (2005), S. 86ff.

²⁵¹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

²⁵² Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 46.

trauen ab, welches sich das Individuum im Laufe seines Prozesses der Identitätsbildung und seiner Sozialisation hat aneignen können.²⁵³ HEITMEYER erkennt, dass für den Glauben an sich selbst „ein gewisses Maß an Starrsinn und Beharrungsvermögen und an Selbstgewissheit gegenüber Nichtbestätigung“²⁵⁴ von Wichtigkeit ist²⁵⁵. Kompetenzen, welche aus seiner Sicht für eine solche Stabilisierung der eigenen Identität anzueignen sind, lauten:

Distanzierungsfähigkeit: Mit Distanzierungsfähigkeit ist die Fähigkeit gemeint, sich anhand eines kritischen Bewusstseins gegenüber den Anforderungen und Erwartungen der Umwelt zur Wehr setzen zu können.

Ambiguitätstoleranz: Mit Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit gemeint, vor allem unklare und uneindeutige Situationen, welche sich nicht eindeutig klassifizieren lassen, auszuhalten.

Ambivalenztoleranz: Ambivalenztoleranz umschreibt die Fähigkeit, mit der gelegentlichen Widersprüchlichkeit externer Anforderungen an das Individuum umgehen zu können.²⁵⁶

Diese drei Fähigkeiten werden durch die oben angesprochenen sozialen Unterstützungssysteme generiert (Familie, Peer, das soziale Umfeld Schule bzw. Ausbildungsbetrieb) bzw. auf der institutionellen, strukturellen und emotionalen Ebene erlernt. Probleme, welche in eine Bedrohung der Identität führen, sind demnach folgerichtig in diesen Bereichen zu suchen. Enorme Identitätsprobleme sind auf Krisen im Individuations- und Integrationsprozess während der Entwicklung zum jungen Erwachsenen zu suchen und werden vor allem „dann provoziert, wenn der gesellschaftliche ‚Einforderungsdruck‘ zu stark wird, und gleichzeitig keine Rückendeckung aus dem sozialen Milieu und den Familienbeziehungen erwartet werden kann“²⁵⁷.

Wenn von Identitätsbedrohung gesprochen wird, dann ist dies ein Gegenbild zur „erfolgreichen“, besser: unproblematischen Ausbildung von Identität. Solche problematischen Verläufe müssen zunächst einmal vom Umfeld erkannt werden und brauchen dann besondere Aufmerksamkeit, was darin begründet liegt, „dass der Betroffene den Drang verspürt, die Selbstansprüche und Bedürfnisse gegen die soziale Umwelt zu verteidigen bzw. die wahrgenommenen Differenzen zwischen Ist- und Sollzustand zu

²⁵³ Vgl.: ANHUT, R. / HEITMEYER, W. (2005): Desintegration, S. 92; siehe ebenso: SCHIMANK, U. (2002): Handeln und Strukturen, S. 129ff.

²⁵⁴ SCHIMANK, U. (2002): Handeln und Strukturen, S. 129f.

²⁵⁵ Vgl.: HEITMEYER, W. (2009): Jugendliche Massenmörder, gesamter Artikel.

²⁵⁶ Vgl.: HEITMEYER, W. (1988): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen, S. 89.

²⁵⁷ HEITMEYER, W. (1988): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen, S. 81.

minimieren“²⁵⁸. „Wer die Degradierung seiner Identität nicht von vornherein oder kampfes müde hinnimmt, muss sie in irgendeiner Form behaupten“²⁵⁹. Um diesen Prozess der Selbstbehauptung trotz einer Bedrohung der Identität gelingend zu gestalten, erfordert es vier zentrale Strategien, für die der Jugendliche möglichst (professionelle) Unterstützung aus seinem sozialen Netzwerk erhalten sollte, oft aber gerade nicht erhält:²⁶⁰

1. Eine erhöhte Anstrengung im Hinblick auf das Ideal-Ziel, also das Vorhaben, sich durch das eigene Handeln doch noch Anerkennung im sozialen Umfeld zu sichern.
2. Eine Umdefinierung der sozialen Nichtanerkennung durch das Subjekt. In der Regel geschieht dies durch Leugnung oder Verdrängung der Ablehnung durch das Umfeld.
3. Ein Wechsel in ein anderes soziales Umfeld und Umgebung. Dann der Versuch, sich dort durch das eigene Handeln Anerkennung zu sichern.
4. Eine Inszenierung einer bestimmten Rolle im Rahmen einer Selbstdarstellung, welche demonstrativ auf Selbstanspruch beharrt und die soziale Umwelt zum Umdenken zwingt.

Diese Strategien sind allerdings „zweischneidig“ und können auch den gegenteiligen Effekt haben, nämlich erst recht zu einer sozialen Ablehnung des Heranwachsenden führen und damit die Bedrohung der Individualität noch verstärken.

4.1.5 Problematische Strategien einer Identitätsbehauptung

Während der Phase der frühen Adoleszenz hat der Jugendliche immer mit Widerständen und Belastungen, welche die Identitätsbildung fragil machen, zu ringen. Im Regelfall sind diese gerade für den Prozess der Individuation und der Herausbildung einer nicht von anderen (z. Bsp. der Eltern) abhängigen Identität sogar von erheblicher Relevanz. Dies gilt aber nur so lange, bis sie sich zugunsten eines neu gewonnenen Selbstbewusstseins aufgelöst und erledigt haben.²⁶¹ Schwierig und damit problematisch werden die Widersprüche, wenn sie für das Subjekt zur Dauerbelastung heranreifen und „der Adoleszent wiederholt an den Anforderungen der Umwelt scheitert oder diese permanent mit den persönlichen Wünschen, Bedürfnissen

²⁵⁸ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 51.

²⁵⁹ ABELS, H. (2006): Identität, S. 382.

²⁶⁰ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 50; SCHIMANK, U. (2002): Handeln und Strukturen, S. 139ff.

²⁶¹ Vgl.: MANSEL, J. (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft: Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale, S. 94f.

und Zielen unvereinbar scheinen²⁶², also die eben genannten Strategien für eine gelingende Individuation aus welchen Gründen auch immer scheitern. „Das Scheitern an Entwicklungsaufgaben [...] ist zumeist mit erheblichen Rechtfertigungszwängen vor den Eltern, Lehrern, der Peer-Group, aber auch vor dem eigenen Selbst verbunden“, also genau vor den Gruppierungen, die nach den bisherigen Überlegungen eigentlich im Idealfall Garanten für eine gute und gelingende Entwicklung darstellen. Dieses Scheitern führt direkt zu einem Zerfall der emotionalen, rechtlichen und sozialen Anerkennungssysteme und stellt deshalb eine potenzielle Identitätsbedrohung dar.²⁶³ Ergebnis ist ein verletztes Selbstwertgefühl und Selbstbildnis, welches in emotionale Störungen mündet und Anlass für das Entstehen negativer Emotionen ist. Diese wiederum können die Basis für zielgerichtete Gewalt und damit auch im Extremfall zu School Shootings führen.

Stressforschungen²⁶⁴ haben ergeben, dass der Mensch in Belastungssituationen anhand der ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen abwägt, ob es ihm möglich ist, eine schwierige Situation und Herausforderung positiv bewältigen zu können oder nicht²⁶⁵. „Kommt das Individuum dabei zu dem Schluss, dass seine Ressourcen nicht ausreichen, um die Situation adäquat bewältigen zu können, entsteht als Resultat dieser wahrgenommenen Diskrepanz Stress, der als leidvoll und bedrohlich wahrgenommen wird. [...] Diese Empfindung wird umso stärker, je mehr der Heranwachsende seine Lebenssituation ändern will und je schwieriger es ihm möglich wird, diese Veränderung zu vollziehen²⁶⁶. Jede neue Enttäuschung und Desillusionierung in Form von Distress, die nicht bewältigt werden kann, wird vom Heranwachsenden als Bedrohung wahrgenommen und wirkt sich im Extremfall als katastrophal und existenzbedrohend aus.²⁶⁷

Nimmt man den Umgang Heranwachsender mit Stresssituation und deren Bewältigungsstrategien nun in den Blick, kommt man im Hinblick auf die Anwendung zielgerichteter Gewalt als Effekt nicht adäquat gelöster Stresssituationen zu folgendem Schluss: „Auch wenn der Mensch als intentional handlungsfähiges und produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt verstanden werden muss, so kann er sich doch in Situationen wiederfinden, in denen es ihm erscheint, als würde er die Kontrolle über das eigene Leben

²⁶² Vgl.: MANSEL, J./HURRELMANN, K. (1994): Alltagsstress bei Jugendlichen, S. 52f., hier zitiert nach: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 52.

²⁶³ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 52.

²⁶⁴ Vgl.: ROHMER, S. (2013): Stress. Die Geschichte eines westlichen Konzeptes, in: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18468/1/Dissertation%20Rohmer%20final.pdf>, Abruf am 15.08.2017 um 14:54 Uhr.

²⁶⁵ Vgl. hierzu: LAZARUS, R./FOLKMAN, S. (1984): Stress, appraisal and coping.

²⁶⁶ Vgl.: MANSEL, J./HURRELMANN, K. (1994), S. 52.

²⁶⁷ Vgl.: LEVIN, J./MADFIS, E. (2009): Mass Murder at School, S. 1235.

verlieren“²⁶⁸. Diese Form von Kontrollverlust ist einer Selbstaufgabe gleichzusetzen, wenn sie nicht professionell bearbeitet werden kann. Eine Identitätsbehauptung, bzw. ein Versuch, Selbstwert und Selbstachtung wiederzuerlangen, kann sich „in diesem Fall in dem Bestreben äußern, sich mit allen Mitteln die eigene Selbstwirksamkeit beweisen zu wollen“²⁶⁹. HURRELMANN kategorisiert mögliche Mittel zur Problembearbeitung in solchen Fällen in

- a) *internalistische*,
- b) *externalistische* und schließlich
- c) *evadierende* Formen.

Ad a) Bei internalistischer Problemaufarbeitung zum Beweis der eigenen Selbstwirksamkeit richtet sich der Problemdruck nach innen gegen die eigene Psyche des Betroffenen, im Extremfall auch gegen den eigenen Körper in Form von Autoaggression und Selbsttötung. Jugendliche, welche diese Weise der Problemlösung favorisieren, „versuchen ihre Lebenssituation zu kontrollieren, indem sie sich bspw. in die Isolation zurückziehen und sich nicht mehr an sozialen Aktivitäten beteiligen. Der Leidensdruck der Heranwachsenden kann sich dann in depressiven Gemütslagen, psychosomatischen Störungen oder in suizidalen Verhaltensweisen manifestieren“²⁷⁰.

Ad b) Die externalistische Problembearbeitung Jugendlicher mit dem Ziel, sich selbst als „wirksam“ zu fühlen, „drückt sich in nach außen gerichteten Verhaltensweisen aus, wozu antisoziales Verhalten und Gewalthandeln gezählt werden können. Bei dieser Form machen Jugendliche andere Menschen für ihre Wut und ihr beeinträchtigtes Selbstwertgefühl verantwortlich“²⁷¹. Hier wird Gewalt als Allheilmittel und „Universalsprache“ als subjektiv erlebtes, höchst effektiv erscheinendes Mittel zur Identitätsbehauptung verstanden werden²⁷². Die Anwendung zielgerichteter Gewalt ist in dieser Hinsicht ein Instrument, um subkulturelle Anerkennung zu gewinnen.²⁷³ Die Anwendung von Gewalt als Mittel zur Selbstbehauptung scheint eine „vielfersprechende Ressource [zu sein], wenn man im ‚Kampf um Anerkennung‘ siegreich zu Felde ziehen möchte“²⁷⁴ erscheint Gewalt

²⁶⁸ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 53.

²⁶⁹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 53.

²⁷⁰ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 54.

²⁷¹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 53.

²⁷² Vgl.: NEIDHARDT, F. (1986): Gewalt, S. 134.

²⁷³ Vgl.: ANHUT, R./HEITMEYER, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster von Prekärität, S. 87f.

²⁷⁴ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 53. Im Zitat wird verwiesen auf: HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung.

als ein effektives und attraktives Mittel, um das Empfinden von Belastung zu lindern und sich als Nebeneffekt an denen rächen zu können, die für die vermeintlich bedrohliche Lage als verantwortlich identifiziert worden sind.²⁷⁵

Ad c) Die dritte Form der dysfunktionalen Bewältigungsmuster zur Selbstbehauptung beschreibt HURRELMANN mit der Variante der evadierenden Problemlösungsstrategie. Diese Strategie ist eine Mischform der Varianten a) und b). Die Betroffenen weichen in diesem Fall dem Problemdruck und der Arbeit am eigenen Selbst aus, „indem sie beispielsweise durch den Konsum psychoaktiver Substanzen oder durch wechselhafte Beziehungsmuster gewissermaßen ‚aus dem Felde‘ gehen“²⁷⁶.

Welche Strategie wählt nun ein Jugendlicher, wenn er sich in seiner Identität bedroht fühlt und nach Wegen sucht, sich seine Selbstwirksamkeit zu beweisen? Wichtig scheint es hier, den Blick zu weiten, da die „Wahl der Strategie letztlich von mannigfaltigen moderierenden Faktoren abhängt“²⁷⁷. Insbesondere folgende Faktoren bedingen die Wahl der Strategie für die Selbstbehauptung des Individuums:

1. *biographische Erfahrungen* des Individuums,
2. *individuelles Verhaltensrepertoire*, also erlernte Verhaltensweisen und bereits bewährte Strategien, sowie die sozialen Ressourcen (Interaktionsstrukturen mit anderen) eines Menschen,
3. *Funktion*, welche das Individuum der gewählten Handlungsstrategie zuschreibt und schließlich
4. *spezifische Gelegenheitsstrukturen*, welche die eine oder andere Verhaltensweise ermöglichen und verunmöglichen.²⁷⁸

Wendet man diese Faktoren auf die Frage an, wann eine externalistische Strategie, also eine gewalttätige Reaktion als Problemlösung für einen Jugendlichen attraktiv erscheint²⁷⁹, so kommt AGNEW zum Schluss, dass die Wahrscheinlichkeit dafür steigt, wenn

²⁷⁵ Vgl.: AGNEW, R. (2004): A General Strain Theory Approach to Violence, S. 38f.

²⁷⁶ Vgl.: HURRELMANN, K. (2005): Lebensphase Jugend, S. 162; BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 53.

²⁷⁷ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 54.

²⁷⁸ Vgl.: ANHUT, R./HEITMEYER, W. (2005): Desintergration, Anerkennungsbilanzen, S. 87.

²⁷⁹ Es existiert eine Vielzahl von Erklärungsansätzen, was Ursachen für Gewaltanwendung durch Junge Erwachsene sind. VERHOVNIK führt in ihrer Studie biopsychologische, sowie psychisch-soziologische Theorien an. Letztgenannte werden folgend vertieft. Für einen umfassenden Blick siehe: VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, S. 79-103.

1. die Belastungen als ungerecht interpretiert werden. Hier sind beispielhaft zu nennen: Vorsätzliche Schädigungen des Ansehens der Person durch andere oder ungerechtes Verhalten beispielsweise einer Lehrperson im Kontext von Schule und Unterricht;
2. die Belastungen einen großen Einfluss auf das eigene Leben haben. Hier sind zu nennen: kontinuierliches Mobbing oder Bullying, welches auf die physische und psychische Verfasstheit des Angegriffenen wird, diese bedroht und den Status des Betroffenen im sozialen Gefüge (Familie, in besonderer Weise aber in der Gruppe der Gleichaltrigen und der Schulklasse) immer weiter verringert;
3. die Belastungen fernab sozialer Kontrollinstanzen (i.e. Lehrer, Schulleitung, Alpha-Rolle in der Peer) erlebt werden. Eine solche Situation tritt beispielsweise ein, wenn eine als ungerecht erlebte Situation durch die Verantwortlichen nicht gelöst oder ggf. geklärt wird. Im Kontext Schule kann dies die Erfahrung von Bullying oder Mobbing sein, welches die Lehrkraft zwar in den Augen des Betroffenen wahrgenommen hat, aber nichts zu dessen Lösung oder Klärung beigetragen hat, im Extremfall sogar den Eindruck erweckt, es sei nichtig oder egal;
4. die Belastungen bereits durch Gewalthandlungen ausgelöst worden sind. In diesem Fall ist die Anwendung von Gewalt das Kopieren einer scheinbar gelingenden, nämlich schädigenden Handlung mittels Gewalt.²⁸⁰

Einmal angenommen, die Anwendung von Gewalt erscheint dem Jugendlichen als die einzige Möglichkeit zur Sicherung und Stabilisierung seiner Identität, weil eine oder mehrere der eben genannten belastenden Faktoren vorliegen, stellt sich nun die Frage, warum sich ein junger Erwachsener für eine bestimmte Form zielgerichteter Gewalt wie z. B. für School Shooting entscheidet? Dies hängt im Wesentlichen ab von

1. der wahrgenommenen Quelle der Belastung. Diese bestimmt in der Regel, wer die Opferrolle einnehmen soll und das Setting, an dem die Gewalthandlung vollzogen werden soll.
2. der Art und Weise der Wahrnehmung des entstandenen Problems. In der Regel wird eine Form von Gewalt verwendet, die eine Lösung verspricht und sich bereits als solche erweisen konnte.

²⁸⁰ Vgl.: AGNEW, R. (2004): A General Strain Theory Approach to Violence, S. 38f.

3. den Charaktereigenschaften des Individuums und seiner sozialen Umwelt. Hier ist zu fragen: Wie hoch ist dessen Frustrationstoleranz, wie weit reicht sein Handlungsrepertoire, wo ergeben sich Gelegenheiten, die Anwendung von Gewalt als „Lösungsmittel“ für Probleme als adäquates Mittel zu erfahren?
4. Hat das Individuum bereits bei anderen erlebt, dass sich die angewendete Form der Gewalt als adäquates Mittel zur Entschärfung der Belastungserfahrung erwiesen hat?²⁸¹

4.2 Probleme bei der Individuation jugendlicher School Shooter. Befunde zur Lebenssituation

Wendet man die bisher erarbeiteten Befunde auf School Shooter an, so lassen sich in Untersuchungen ihrer Lebenssituation feststellen, dass dort Umstände vorliegen, die den Individualisations- und Integrationsprozesse der Jugendlichen deutlich erschweren bzw. misslingen lassen. Bei den nun im folgenden dargestellten Befunden muss nochmals auf die schon in Kapitel 3.2.2 erwähnten Schwierigkeiten der Amokforschung in Bezug auf schwierig zu beschaffende und nicht ausreichend vorhandene Datenquellen hingewiesen werden, d. h. es kann sich im Folgenden nur um „erste“ Forschungsergebnisse, die aber Tendenzen aufzeigen.

Bei School Shootern handelt es sich in der Regel um männliche Täter des Jugendalters, „denen aufgrund ihres bisherigen Verhaltens solche Taten nicht zugetraut worden sind. Sie entsprechen nicht den Vorstellungen von Massenmördern, sondern sind in der Regel ruhige, unauffällige und introvertierte Heranwachsende“²⁸². Gerade aus diesem Grund muss nach versteckten Auffälligkeiten²⁸³ gesucht werden, die Ursachen bzw. belastende Faktoren dafür darstellen können, dass ein junger Mensch zum School Shooter wird. POLLMANN weist darauf hin, dass sich „hinsichtlich soziodemographischer Merkmale [...] für School Shooter kein homogenes Bild abzeichnen [lässt]“²⁸⁴. VOSSEKUIL (ET AL.) stellen fest: „There is no accurate or useful ‚profile‘ of students who engaged in target school violence“²⁸⁵.

²⁸¹ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulumokläufer, S. 55; Vgl.: AGNEW, R. (2004): A General Strain Theory Approach to Violence, S. 44f.

²⁸² POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 70.

²⁸³ Versteckte Auffälligkeiten sind in den Augen VERHOVNIKS Charaktereigenschaften der Täter in psychopathischer, psychotischer und suizidaler Hinsicht. Dies kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Siehe hierzu: VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, S. 103-120.

²⁸⁴ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 70.

²⁸⁵ VOSSEKUIL (ET AL.) (2002), S. 19.

4.2.1.1 Der familiäre Kontext

Wie bereits dargelegt, spielt die Familie eine sehr wichtige Rolle bei der Identitätsfindung und beim Aufbau emotionaler, rechtlicher und sozialer Anerkennung und zwar schon in frühester Jugend. Deshalb stellt sich zunächst die Frage: In welchen Kontexten sind die Täter aufgewachsen? Aus welchen Familien stammen sie? Die deutschen Studien belegen: Die Familienformen variieren: So reicht die Spannweite von der intakten Kernfamilie über Ein-Elternfamilien bis hin zu Pflegefamilien.²⁸⁶ POLLMANN differenziert etwas ausführlicher: „Die Familienverhältnisse reichen [...] von intakten Familien mit guter Einbindung in das Gemeindeleben über Pflegefamilien und Stiefeltern bis hin zu Familien mit einer Vorgeschichte von Vernachlässigung und Verwahrlosung. Die Täter kommen also nicht nur aus den sogenannten ‚broken homes‘, wie es häufig von den Medien verbreitet wird“²⁸⁷:

Das Bildungsniveau der Eltern zeigt ein ähnlich heterogenes Bild. HOFFMANN attestiert den Eltern aber ein mittleres bis hohes Bildungsniveau²⁸⁸. So erklärt sich die interessante Beobachtung, warum School Shootings „nicht in den sogenannten sozialen Brennpunkten, sondern gehäuft in mittleren und höheren Schulformen auftreten“²⁸⁹

Entgegen der landläufigen Meinung sind also nach diesen Forschungsergebnissen nicht die formale Verfasstheit der Familienkonstellationen und des familiären Zusammenlebens von Bedeutung, „sondern vielmehr die Art und Weise des alltäglichen Umgangs innerhalb der Familie, insbesondere die emotionale Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen“²⁹⁰. Die sozialen Strukturen innerhalb der Familie der Täter beschreiben MCGEE und DEBERNARDO wie folgt: „Family background and relationships, which may appear superficially normal, are often quite dysfunctional“²⁹¹. Sie werden auch von anderen Forschern in der Regel als problematisch eingestuft.²⁹² EISENBERG erkennt in einer fehlenden familiären Nähe und Unterstützung ein „bloßes Nebeneinander von Einsamkeiten“²⁹³. Die Jugendlichen fühlen sich in ihren Familien oftmals nicht geborgen, wobei sie in Einzelfällen körperliche Misshandlungen oder sexuellen Missbrauch

²⁸⁶ Vgl.: VOSSEKUIL (ET AL.)(2002), S. 13.

²⁸⁷ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 70.

²⁸⁸ Vgl.: HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweiflung, S. 28.

²⁸⁹ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 71.

²⁹⁰ Vgl.: NEWMAN (ET AL.)(2004), S. 244f.

²⁹¹ MCGEE, J./DEBERNARDO, C. (1999), S. 7.

²⁹² Siehe hierzu: VERLINDEN, E. AL. (2000): Risk Factors in School Shootings, S. 44; LEARY (ET AL.)(2003): Teasing, Rejection and Violence, S. 211; FAST, J. (2008): Ceremonial Violence, S. 17.

²⁹³ EISENBERG, G. (2002): Gewalt, die aus der Kälte kommt, S. 39.

erleiden mussten²⁹⁴. Dominierend sei aber EISENBERG zufolge vor allem eine Atmosphäre von Gleichgültigkeit, Desinteresse, Lieblosigkeit und Kälte, sowie mangelnder Nähe und Vertrautheit²⁹⁵. O'TOOLE spricht sogar von emotionaler Gleichgültigkeit²⁹⁶. Häufig wissen die Eltern wenig über ihre Kinder „und haben an ihrem Leben und ihren persönlichen Problemen kaum Anteil. Weder sind sie sich im Klaren über die Interessen und Neigungen der Jugendlichen noch über ihre Freundschaftsbeziehungen oder ihre Schulleistungen“²⁹⁷. VOSSEKUIL (ET AL.) stellten fest, dass die Schulleistungen der School Shooter sehr unterschiedlich ausfallen. Sie reichen von ausgezeichnet bis hin zu mangelhaften Leistungen.²⁹⁸ Auch bei anderen Forschungen zeigte sich, dass 41 Prozent der Täter regelmäßig gute bis sehr gute Noten erhielten, während lediglich 5 Prozent ungenügende Schulleistungen im Vorfeld ihrer Tat zeigten²⁹⁹.

Mangelnde Nähe und fehlende Vertrautheit manifestieren sich in früh ausgeprägten Kontaktschwierigkeiten der Jugendlichen. „There is an early history of problems with bonding or social attachments“³⁰⁰. Weiterhin kommen MCGEE und DEBERNARDO in ihrer Analyse von 16 Fällen von School Shooting zu dem Schluss, „dass es zwischen Eltern und ihren Kindern häufig Auseinandersetzungen um Macht und Kontrolle gibt. Damit einhergehend sind ständige Gefühle von Ärger und Feindseligkeit, die das Zusammenleben offen und versteckt bestimmen“³⁰¹. POLLMANN überträgt nun diese Erfahrung des Jugendlichen in der Eltern-Kind-Beziehung auf die Ausgestaltung eigener Beziehungsnetze: „Wenn berücksichtigt wird, dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung prinzipiell auf den Umgang mit Gleichaltrigen übertragen wird, so verwundert es nicht, dass diese Jugendlichen ebenfalls nur schwach ausgeprägte Bindungen zu Gleichaltrigen aufbauen“³⁰².

Oben skizzierte Familiendynamik geht häufig mit einer „inkonsistenten und ablehnenden Behandlung des Jugendlichen einher“³⁰³. Dieser wiederum handelt aus der Erfahrung des Abgelehnt-Werdens mit einer Umkehrung der Eltern-Kind-Rolle: „Der Jugendliche bestimmt über die Dauer

²⁹⁴ Vgl.: VERLINDEN ET AL. (2000): Risk factors in School Shootings, S. 44 und FAST, J. (2008): Ceremonial Violence, S. 17.

²⁹⁵ Vgl.: EISENBERG, G. (2002): Gewalt, die aus der Kälte kommt, S. 39ff., hier zitiert nach: POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 71.

²⁹⁶ Vgl.: O'TOOLE, (1999): The School Shooter, S. 20.

²⁹⁷ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 57.

²⁹⁸ Vgl.: VOSSEKUIL (ET AL.) (2002), S. 20.

²⁹⁹ Vgl.: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 58.

³⁰⁰ MCGEE, J./DEBERNARDO, C. (1999), S. 8.

³⁰¹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 57.

³⁰² POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 71. Unter Berufung auf: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 325ff.

³⁰³ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 57.

und die Inhalte seines Fernsehkonsums oder seiner Internetnutzung und erstreitet sich alle Freiheiten, die er sich wünscht. Auf diesem Wege gelingt es dem Heranwachsenden, sich der elterlichen Überwachung und Kontrolle zu entziehen, [...] wobei die Eltern die auffälligen Verhaltensweisen ihres Kindes offenkundig tolerieren oder leugnen³⁰⁴. Auf mangelhafte schulische Leistungen wird vonseiten der Eltern sinnigerweise auch nicht mehr reagiert. Hierin kann ein wesentliches Defizit elterlicher Beaufsichtigung und Betreuung gesehen werden, welches sich zudem darin ausdrückt, dass in vielen Fällen Schusswaffen im Haus der Familie ohne die nötigen Vorsichtsmaßnahmen aufbewahrt werden und den Tätern somit frei zugänglich sind³⁰⁵. Lange Zeit schien es, als sei dies ein spezifisch US-amerikanisches Phänomen. Die Ereignisse in Winnenden und Wendlingen und die Tatsache, dass im Haushalt der Familie von Tim K. Waffen frei zugänglich waren, zeigt, dass Schusswaffen auch in Deutschland gelegentlich ohne besondere Achtsamkeit und Aufsicht aufbewahrt werden.³⁰⁶ Nach dem Amoklauf von Tim K. in Winnenden nahm die Diskussion um eine Verschärfung des Waffengesetzes und um erhöhte Auflagen für den Waffenbesitz deshalb auch in Deutschland neue Fahrt auf³⁰⁷.

Es wundert nicht, dass sich Heranwachsende bei solchen innerfamiliären Beziehungen, wie gerade beschrieben, schwer tun, auf institutioneller, struktureller und emotionaler Ebene eine eigenständige und „gefestigte“ Identität zu entwickeln und sich weder emotional, noch rechtlich oder sozial anerkannt zu fühlen. Kommen weitere belastende Erfahrungen und

³⁰⁴ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 57f. unter Berufung auf: O'TOOLE, (1999): The School Shooter, S. 21f.

³⁰⁵ Vgl.: O'TOOLE, (1999): The School Shooter, S. 21f.

³⁰⁶ Zur familiären Situation von Tim K. siehe Auszüge aus den Zeugenvernehmungen zum Amoklauf in Winnenden und Wendlingen in: GEIPEL, I. (2012): Der Amok-Komplex oder die Schule des Tötens, S. 223-235. Insbesondere S. 231, wo Tims Vater zur Aufbewahrung der Waffe und die Planung der Tat durch seinen Sohn Stellung bezieht.

³⁰⁷ Vgl. hierzu Artikel „Hobby unter Aufsicht“, welcher zum 5-jährigen Jahrestag des Amoklaufes von Tim K. in der Onlineausgabe des Tagesspiegels erschienen ist. Hier ein Auszug im Wortlaut: „Er jährt sich jetzt, der 11. März 2009. Es ist der Tag, an dem Tim Kretschmer beschloss, dem Leben von 15 seiner Mitmenschen ein Ende zu setzen. Im Anschluss daran nahm er sich sein eigenes. Der Siebzehnjährige aus dem baden-württembergischen Winnenden war verzweifelt, fühlte sich missverstanden von seinen Lehrern, gehänselt von seinen Mitschülern. Darum griff er zur Waffe. Einer Waffe, die seinem Vater Jörg gehörte. Einer Waffe, Typ Beretta 92, die der passionierte Sportschütze unverschlossen in seinem Schlafzimmer aufbewahrte. Winnenden löste eine politische Debatte aus: Im Anschluss an den Amoklauf entbrannte eine hitzige Debatte in Deutschland. Eine eigens eingesetzte Bund-Länder-Arbeitsgruppe beriet darüber, welche Konsequenzen aus dem Vorfall gezogen werden müssten. Die Experten kamen überein, dass der unbefugte Zugriff auf Schusswaffen stärker erschwert werden müsse, insbesondere für Minderjährige. Die Folge: Eine Novellierung des Waffenrechts, noch im selben Jahr. Unter anderem wurden die Bedingungen zur Aufbewahrung strikter geregelt. Schon vor 2009 war im Gesetz festgeschrieben, dass Waffen und die dazugehörige Munition nur getrennt voneinander aufbewahrt werden dürfen. Außerdem müssen sie qua Gesetz in "Sicherheitsbehältnissen" wie Waffenschränken oder Tresoren gelagert werden. Dass sie sich an diese Regelungen halten, müssen Waffenbesitzer den zuständigen Behörden in den Ländern nachweisen, etwa durch "Vorlage von Kauf- bzw. Installationsbelegen geeigneter Sicherheitsbehältnisse oder technischer Sicherheitsvorkehrungen", heißt es auf der Internetseite des Bundesministeriums des Innern (BMI). Siehe: <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/waffen-in-deutschland-hobby-unter-aufsicht/13076070.html>, Abruf am 10.03.2017 um 10:06 Uhr.

Faktoren, wie oben beschrieben, dazu, wird die Anwendung von Gewalt als Mittel der Selbstbehauptung immer wahrscheinlicher.

4.2.1.2 Integration in Peer-Group und Schule

Neben der Familie sind für den Aufbau von Selbstachtung vor allem die Beziehungen unter Gleichaltrigen und in der Peergruppe, vor allem auch im schulischen Kontext, enorm wichtig. Sie erweisen sich für School Shooter, ähnlich wie es eben bei der Betrachtung der Familienkonstellationen ersichtlich wurde, nur oberflächlich als unauffällig. In Wahrheit erleben die jugendlichen Täter diese Beziehungen „als defizitär, nicht belastbar und unzureichend funktionsfähig“³⁰⁸.

Wie bereits angedeutet, stehen der Umgang und das Erleben innerhalb der Familie Pate für den Umgang des Jugendlichen mit Gleichaltrigen an der Schule und in der Peer³⁰⁹. So ist ein Blick auf die Bedeutsamkeit der Entwicklungsfelder des Jugendlichen außerhalb der Familie von Nöten, denn: Wesentlich bedeutsamer als schulischer Erfolg ist den meisten Heranwachsenden die Anerkennung Gleichgesinnter. Gerade in der Phase der Adoleszenz wird der Wert des eigenen Lebens und der persönliche Erfolg weniger an den schulischen Leistungen oder Fähigkeiten gemessen, sondern vielmehr anhand der Popularität bei den Peers, welche im Ablösungsprozess von Elternhaus und im Prozess der Individuation zum Maß aller Dinge erklärt werden.³¹⁰

Die Gruppe der Gleichaltrigen nimmt für den Prozess der Individuation und der damit verbundenen Ablösung vom Elternhaus und der Herkunftsfamilie eine wichtige Rolle ein. Der Heranwachsende distanziert sich im Laufe der Jugendphase zunehmend von den Erwachsenen, insbesondere von seinen Eltern und wendet sich intensiv der Peergruppe zu.³¹¹ Der Psychologe und Pädagoge FEND definiert diese Phase als die Phase des „Umbaus sozialer Beziehungen“³¹², der mit einer Veränderung der „Beziehungs- und Bindungsqualität einerseits zwischen den Eltern und dem Heranwachsenden sowie andererseits zwischen den Gleichaltrigen und dem Heranwachsenden selbst“ einhergeht³¹³.

Welche Bedeutung nimmt nun die Peergroup im Entwicklungsgeschehen eines heranwachsenden Jugendlichen ein? OERTER und DREHER

³⁰⁸ Vgl.: VERLINDEN (ET AL.)(2000), S. 44; ROBERTZ, F. (2007), S. 33.

³⁰⁹ Vgl. hierzu: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 325: „Zu berücksichtigen sei in diesem Zusammenhang, dass die Qualität der Elternbeziehung und die erlebten Bindungserfahrungen in der Kindheit auf die Beziehungen zu den Gleichaltrigen übertragen würden.“ (hier zitiert nach: POLLMANN, E. (2008), Tatort Schule, S. 49.)

³¹⁰ Vgl.: LEVIN, J /MADFIS, E. (2009): Mass Murder at School, S. 1231f.

³¹¹ Vgl.: REMSCHMIDT, H. (1992): Adoleszenz, S. 160.

³¹² Vgl.: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 269.

³¹³ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 49.

sehen in ihr die Funktion der Orientierungs- und Richtschnur, sowie den Moment der Sicherheit und Verlässlichkeit bei der Identitätsfindung des jungen Menschen³¹⁴. „Sie schaffe Vorbilder durch die verschiedenen Lebensstile der jugendlichen Subkulturen, sie biete emotionale Geborgenheit und helfe, das Gefühl der Einsamkeit und des Alleinseins zu bewältigen, indem die vorhandene Freizeit gemeinsam gestaltet wird und vielfältige jugendtypische Aktivitäten unternommen werden. Ferner unterstütze die Gruppe den Jugendlichen bei der Ablösung von den Eltern sowie der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und helfe bei der Bewältigung der damit verbundenen Trennungsängste“³¹⁵. Erweist sich die Peer in dieser Weise als tragfähig, gelingt es dem Jugendlichen, eine enge und solidarische Vertrautheit zu entwickeln, „sodass die Jugendlichen sich vorbehaltlos dem anderen öffnen können. Probleme, unangenehme Themen, Belastendes sowie Schwierigkeiten können bearbeitet werden“³¹⁶. Dieser Moment der Psychohygiene ist angesichts des Themas dieser Arbeit nicht zu vernachlässigen. FEND sieht hierin sogar eine Wirkung, welche der einer Psychotherapie ähnlich ist³¹⁷.

Weiterhin ist die Gruppe der Gleichaltrigen im Idealfall ein Feld, in dem der Jugendliche verschiedene Formen des Sozialverhaltens in einem geschützten Rahmen erproben kann. Für FEND sind dies vor allem³¹⁸:

1. den Kontakt zum anderen Geschlecht aufnehmen,
2. Erprobung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Experimentieren mit verschiedenen Rollen
3. Einübung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit
4. Erlernung von sozialen Kompetenzen und Aushandlungen von Kompromissen
5. Einübung von Normen, kooperativem Verhalten und
6. Übernahme von Verantwortung.

FEND weist auf den Umstand hin, dass diese wichtigen Lernchancen, die in den Peers liegt, als Kehrseite „Unterdrückungs- und Ausbeutungstendenzen, mit Manipulations- und Beeinflussungsprozessen sowie Kränkungen, Enttäuschungen und Rivalitäten“ auslösen können³¹⁹. In der Regel

³¹⁴ Vgl.: OERTER, R./DREHER E. (2002): Jugendalter, S. 310ff.

³¹⁵ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 49. Unter Berufung auf: OERTER, R./DREHER E. (2002): Jugendalter, S. 310ff.

³¹⁶ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 49.

³¹⁷ Vgl.: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 310.

³¹⁸ Vgl.: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 309. Hier zitiert nach: POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 50.

³¹⁹ Vgl.: FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 309f.

finden sich Jugendliche, die zu School Shooting tendieren, deshalb in eigenen Peers zusammen, weil sie von anderen Peergruppen abgelehnt werden. MCGEE und DE BERNARDO haben bereits 1999 mittels Interviews mit jugendlichen Amokläufern Kriterien entwickelt, die jene Peers erfüllen, zu denen sich School Shooters zugehörig fühlen. Diese Cliques sind durch zwei Gemeinsamkeiten zu charakterisieren:³²⁰

1. Ihre Mitglieder werden von dem Gros der Jugendlichen in Schule und Freizeit abgelehnt und/oder
2. Sie teilen häufig ein gemeinsames Interesse für eine rigide, exzentrische und nihilistische Weltanschauung.

Die Geisteshaltung, welche in solchen Peers vorherrscht und „häufig politisch, religiös bzw. okkult oder militaristisch gefärbt ist, gewährt den Jugendlichen zum einen die soziale Zugehörigkeit auf der Basis eines gemeinsamen und eindeutigen Wertesystems und zum anderen ein Gefühl der Dominanz gegenüber ihren konventionell eingestellten Schulkameraden und Peers“³²¹, also eine Art emotionale, soziale und rechtliche Anerkennung und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, das sie ansonsten in anderen Peergruppen und im familiären Umfeld vermissen.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichgesinnten ist für die Entwicklung des Jugendlichen in dieser Phase also von noch größerer Bedeutung als die Familie, aber nicht alle Heranwachsenden sind in einer solchen Gruppe, welcher Couleur auch immer, beheimatet. Viele der Jugendlichen, die keine Cliquenbindung bzw. keine engen Peerkontakte haben, sind relativ einsam und isoliert. Das große Bedürfnis der Jugendlichen nach Zugehörigkeit, Verständnis und Akzeptanz wird unter diesen Bedingungen nicht in ausreichendem Maße erfüllt.³²² Dies kann deshalb, vor allem wenn weitere Faktoren hinzukommen, wie z. Bsp. dass Familie oder Lehrer diese Schwierigkeiten entweder erst gar nicht erkennen, nicht gegensteuern oder zumindest Unterstützung anbieten, zu Schwierigkeiten bei der Bildung von Identität, wenn nicht gar zu einer Bedrohung der Individuation führen. Nach Auffassung von FEND hat genau dies schwerwiegende Auswirkungen auf die psychische Gesundheit des Heranwachsenden³²³.

³²⁰ Vgl.: MCGEE, J./DEBERNARDO, C. (1999): *The Classroom Avenger*, S. 8ff.). Hier zitiert nach: BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): *Schulamokläufer*, S. 59.

³²¹ BÖCKLER, N./SEEGER, T. (2010): *Schulamokläufer*, S. 59.

³²² POLLMANN, E. (2008): *Tatort Schule*, S. 50.

³²³ Vgl.: FEND, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, S. 309.

4.3 Resümee

In diesem Kapitel konnte geklärt werden: Jugendliche müssen aufgrund der vielfältigen Veränderungsprozesse der Adoleszenz und der mit diesen einhergehenden Entwicklungsaufgaben Identitätsarbeit leisten, um die Phase der Kindheit abzuschließen. Dieser Prozess ist mit einer großen Suchbewegung und zahlreichen Experimenten verbunden. Der Jugendliche befindet sich in einer Lebensphase, in der nichts sicher scheint und alles zur Disposition steht. Dabei haben die „Jugendlichen mit Themen wie Akzeptanz und Anerkennung, Umgang mit Autoritäten, schulischen Bedingungen und Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen sowie der Annäherung an das andere Geschlecht zu kämpfen. [...] Sie nehmen intensiver und stärker Gefühle und Emotionen wahr“³²⁴, wodurch Entscheidungsprozesse in der Regel nicht durch kognitive Prozesse, sondern eher durch emotionale Faktoren bestimmt sind. Auffällig ist, dass Problemlösestrategien aus der Kindheit sich nun nicht mehr als adäquat erweisen und deshalb das Ermangeln einer entsprechenden Strategie zu einer hohen Sensibilität und Verletzlichkeit sowie zu Stimmungsschwankungen führt. Resultat sind Entscheidungen, welche in den Augen der Betrachter (in der Regel der Eltern) als unvernünftig und irrational zu bezeichnen sind.³²⁵

Fasst man die Betrachtungen in diesem Kapitel zusammen, so ist nunmehr ein Verstehenshorizont geschaffen, um die eingangs dieses Kapitels gestellten Fragen der Schülerinnen zumindest ansatzweise zu beantworten: Jugendliche Gewalttäter leiden massiv unter fehlender emotionaler, rechtlicher und sozialer Anerkennung in ihren sozialen Netzwerken, was zu fehlendem Selbstvertrauen, fehlender Selbstachtung und fehlender Selbstschätzung führen kann und damit zu Problemen bei der Individuation. Kommen weitere belastende Faktoren dazu, kann dies darin münden, dass die Jugendlichen nur noch zielgerichtete Gewalt als eine Strategie sehen, sich und der Umwelt ihre Selbstwirksamkeit zu beweisen.

³²⁴ POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 55

³²⁵ Vgl.: POLLMANN, E. (2008): Tatort Schule, S. 55.

5 Soziologische Vergewisserung: Mögliche Ursachen für School Shootings

„Ist jemand schuld daran, dass so etwas überhaupt passieren kann?“
 „Hat die Gesellschaft versagt?“

Die weit überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wird ihre Schullaufbahn abschließen, ohne jemals mit zielgerichteter Gewalt konfrontiert worden zu sein. Denn trotz der deutlichen Medienpräsenz seit den School Shootings in Erfurt und Winnenden/Wendlingen kommen School Shootings nach wie vor glücklicherweise sehr selten vor. An dieser Stelle sollen die School Shootings und mögliche Ursachen nun aus soziologischer Perspektive beleuchtet und ein weiterer Akzent zum Verständnis zielgerichteter Gewalt an Schulen gelegt werden, nachdem in Kapitel 4 diese Ereignisse aus entwicklungspsychologischer Sicht untersucht wurden. Zuvor soll aber noch geklärt werden, in welchen Kategorien sich soziologische Reflexionen bewegen. Für das Bemühen in dieser Arbeit sind folgende Theorien zu bedenken:

Lerntheoretische Ansätze: Diese unterstreichen die Theorie, dass eine aggressive Verhaltensweise nicht eine Eigenkonstruktion des School Shooters ist, sondern vielmehr durch einen Copy-Effekt motiviert ist: der Täter imitiert Vorgänge, welche er bei Vorbildern ablesen kann. Die Lerntheorie, die sich hinter diesem Erklärungsansatz verbirgt, ist die Theorie des Lernens am Modell³²⁶.

Aggressions-motivationspsychologische Ansätze (z. Bsp.: Frustrations-Aggressionstheorie): Hier werden die negativen und frustrierenden Erfahrungen, Erlebnisse und Ereignisse, welche zu aggressiven Handlungen führen, als Hauptauslöser für eine Gewalttat betont.³²⁷

Tiefenpsychologische Ansätze hingegen betrachten vor allem Erfahrungen und „Störungen aus der kindlichen Entwicklung wie beispielsweise ein dysfunktionales soziales Umfeld oder traumatische Erlebnisse als ausschlaggebende Faktoren für die Entstehung beispielsweise einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung“³²⁸.

³²⁶ Vgl. hierzu beispielsweise: BANDURA, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie.

³²⁷ Vgl.: KRUMM, V. (1993): Aggression in der Schule, in: SCHMÄLZLE, U. (1993): Mit Gewalt leben: Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt a. M., S. 153-203.

³²⁸ Zur Frage nach narzisstischen Persönlichkeitsstörungen siehe Fußnote 131.

Soziologisch-kriminologische Theorien suchen dagegen die Ursachen für ein von der Norm abweichendes Verhalten nicht beim Täter und dessen Persönlichkeit selbst, sondern beleuchten die gesellschaftlichen Paradigmen, in denen die Abweichung von der Norm entstehen konnte. Vor allem die sozialen Bindungen und die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt rücken hierbei in den Blick und spielen eine wichtige Rolle.

Aus diesen Theorien heraus lassen sich Ursachenfelder für die Anwendung zielgerichteter Gewalt durch männliche Jugendliche als deviantes Mittel zur Selbstbehauptung ableiten, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

5.1 Ursachenfeld 1: Der gesellschaftliche und kulturelle Kontext

Ursachen für die Anwendung zielgerichteter Gewalt durch Jugendliche sind aus soziologisch-kriminologischer Sicht nicht nur beim Jugendlichen selbst, sondern auch im gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld zu suchen. Für einen Heranwachsenden, welcher nicht über ein Repertoire adäquater Mittel zur Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit verfügt, können mitunter deviante Methoden attraktiv werden, um Ziele wie Selbstbehauptung und Selbstvergewisserung für sich dennoch erreichbar werden zu lassen³²⁹. Diese devianten Methoden sind deshalb in den Augen der Täter attraktiv, weil sie als ein gelingendes Mittel zum Erlangen von Anerkennung und Selbstachtung erscheinen. Diese Form der Identitätsbehauptung richtet sich zwar nach den gesellschaftlich propagierten Zielen aus, dabei wird aber von den Jugendlichen die Einhaltung der Regeln, welche die Gesellschaft zur Erreichung dieser Ziele vorgibt, außer Acht gelassen³³⁰. Insbesondere der Wandel im Werte- und Normsystem der westlichen Gesellschaft fördert Tendenzen der radikalisierten und gewalttätigen Selbstbehauptung. In modernen westlichen Gesellschaften werden die Bereitschaft zur Selbstdurchsetzung sowie die Unterscheidung von anderen als notwendig angesehen, um den eigenen Platz in der sozialen Hierarchie zu sichern.³³¹ Die folgenden Überlegungen bilden die Basis für eine abschließende Bewertung folgender Fragestellung: Warum wird die Anwendung von zielgerichteter Gewalt durch Jugendliche als letzte Möglichkeit zur Identitätsbehauptung verstanden? Warum ist dies scheinbar ein Weg, um sich der subjektiv empfundenen Bedeutungslosigkeit zu entledigen und dem

³²⁹ Vgl.: MERTON, R. (1968): Sozialstruktur und Anomie, S. 287ff.

³³⁰ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 66.

³³¹ Vgl.: HEITMEYER, W: (2002): Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland, S. 202-226. Siehe auch: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 66.

gesellschaftlich geforderten Drang zur Selbstdarstellung und -inszenierung gerecht werden zu können?³³²

5.1.1 Der Kampf um die Anerkennung und Kontrolle: Junge Erwachsene unter dem Druck der Status- und Selbstbehauptung

Es ist ein Phänomen vor allem der westlichen hoch entwickelten Gesellschaften, dass Jugendliche und junge Erwachsene die Gelegenheit bekommen, sich in einer relativ langen Zeitspanne zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter schulisch und beruflich zu bilden, bevor sie ein produktiver Teil der Gesellschaft werden und ein eigenständiges Leben führen können³³³. Weil es ihnen in dieser Phase nicht möglich ist, abzuschätzen, ob es gelingen wird, in der Gesellschaft einen produktiven Platz und damit ein Gefühl von Selbstwert zu erlangen, praktizieren sie das Konkurrenzdenken der modernen Gesellschaft bereits in der Zeit der Jugend und des Heranwachsens. Es ist NEWMAN ET. AL. zuzustimmen, wenn diese hierzu anmerken, dass Jugendliche bereits in ihrer Schulzeit mitunter erbitterte Kämpfe um Anerkennung und Statuspositionen ausfechten und dazu tendieren, die Werte und Normen der sie umgebenden Kultur in extremer Weise aufzugreifen und ihnen zu folgen³³⁴. Schwachheit ist ein Zustand, der im Wert- und Normsystem der modernen Gesellschaften in den Industrieländern kaum toleriert wird³³⁵. Je niedriger sich eine Person in der sozialen Hierarchie befindet, desto höher scheint die Wahrscheinlichkeit, dass sie von Höherrangigen in irgendeiner Weise unterdrückt werden, sei es durch verspottende Bemerkungen oder durch Anwendung körperlicher Gewalt. Besonders männliche Jugendliche, die körperlich schwach sind und beispielsweise keinem Sportteam der Schule angehören, werden regelmäßig psychisch oder physisch belästigt.³³⁶ School Shooter stehen in der sozialen Hierarchie der Schule meist sehr weit unten und schaffen es nicht, sich anhand systemkonformer Methoden einen statushöheren Platz zu erkämpfen³³⁷. „Als Mittel der Vergeltung und Rache an diesem von ihnen [i.e. den im System Schule am Rand Stehenden] ungerecht erlebten System greifen sie zur Amoktat und wollen öffentlich sowie medienwirksam auf ihr Leiden und diese, aus

³³² Zu gesellschaftlichen Risikofaktoren für einen möglichen Schulamoklauf siehe auch: VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, S. 120-128. Siehe auch: WALDRICH, H.-P. (2010): In blinder Wut. Amoklauf und Schule, S. 27-66.

³³³ Vgl.: NEWMAN (ET AL.) (2004): Rampage, S. 128f.

³³⁴ Vgl.: Newman (ET AL.) (2004): Rampage, S. 128f.

³³⁵ An dieser Stelle wäre ein geschlechterspezifischer Blick möglich: wie verhält es sich bei Jungen im Unterschied zu Mädchen? Da es sich aber bei jugendlichen School Shootern in der Regel um Jungen handelt, liegt in fortlaufenden Überlegungen der Fokus auf diesen.

³³⁶ Vgl.: LARKIN, R.W. (2007): Comprehending Columbine, S. 174. Siehe auch: NEWMAN (ET AL.) (2004): Rampage, S. 144.

³³⁷ Vgl.: EISENBERG, G. (2010): Damit mich kein Mensch mehr vergisst: Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind.

ihrer Sicht, kolossale Ungerechtigkeit aufmerksam machen³³⁸. Es verwundert kaum, dass in allen School Shootings der letzten 15 Jahre in Deutschland die Täter mit ihrer Tat ganz bewusst diesen aufsehenerregenden und gewaltsamen Weg wählen, „da sie es nicht länger ertragen, sich als schwach und ohnmächtig zu erleben. Außerdem wollen sie ihre ‚Stärke‘ in aller Öffentlichkeit, insbesondere vor den Augen ihrer Peiniger [...] demonstrieren“³³⁹. Diese Tatmotivation scheint in einer Kultur zu wurzeln, die von Konkurrenz und einer betont gewaltbereiten Männlichkeit geprägt ist. Die Amoktat eines männlichen Schülers kann in den Augen ROBERTZ deshalb dadurch erklärt werden, dass diese ein verzweifelter Versuch eines Schülers ist, die Kontrolle über die eigene soziale Identität zu gewinnen oder zurückzugewinnen. „Durch die Tat wird er von einem Niemand zu einem ‚devianten Superstar‘“³⁴⁰, wodurch er sich erhofft, eine „endgültige zeitgeschichtliche Anerkennung“ von seinem sozialen Umfeld, aber auch in der Gesellschaft zu erlangen.

5.1.2 Fragile Männlichkeit

In allen Studien, gleich welcher Zielsetzung, konnte aufgezeigt werden, dass es männliche Jugendliche waren, welche zu zielgerichteter Gewalt als letztmöglichem Mittel gegriffen haben, um Selbstwert und Selbstachtung zu erlangen. Warum sind es vorrangig männliche Täter? Kurz nach dem School Shooting in Winnenden und Wendlingen 2009 lautet ein Artikel in der Onlineausgabe des Nachrichtensenders N24 wie folgt: „Weibliche Amoktäter sind selten, aber es gibt sie.“ Dieser Artikel bezog sich auf eine versuchte Schulamoktat einer 16-jährigen Schülerin aus St. Augustin bei Bonn im Mai 2009, die aber von einer Mitschülerin vereitelt wurde, sodass niemand ums Leben kam. Im Artikel werden die Studien zur Amokforschung wie in dieser Arbeit auch näher beleuchtet: „Einzelgänger, aus der Mittelschicht und männlich – so lautet Studien zufolge das durchschnittliche Profil eines Amokläufers vergangener Bluttaten an deutschen Schulen. Mit der 16-jährigen Gymnasiastin aus St. Augustin bei Bonn steht nun erstmals in Deutschland ein Mädchen in Verdacht, einen Amoklauf an ihrer Schule geplant zu haben. Die eigentlichen Auslöser für Gewaltausbrüche seien geschlechterunabhängig: Viele der Gewalttäter hätten Kränkungen, soziale Brüche oder Verlust-Erfahrungen erlitten. [...] In der Regel gingen Mädchen mit solchen Problemen jedoch anders um als Jungen. ‚Sie machen ihre Schwierigkeiten eher mit sich selbst aus oder kompensieren sie – zum Beispiel über andere Krankheiten wie Bulimie oder Essstörungen‘, sagt

³³⁸ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 67.

³³⁹ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 67. Siehe auch: NEWMAN, (ET AL.)(2004): Rampage, S. 151; LARKIN, R.W. (2007): Comprehending Columbine, S. 195.

³⁴⁰ ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 181.

Bondü. Männer hätten dagegen eine aggressivere Art und Weise, sich mit ihren Problemen auseinanderzusetzen – daher seien sie auch insgesamt öfter an schweren Gewaltdelikten beteiligt als Frauen. Grundsätzlich stehen alle potenziellen Amokläufer – Männer wie Frauen – vor demselben Problem, wie Jens Hoffmann, einer der Autoren der Studie sagt: ‚Sie sehen sich an einem Punkt angelangt, wo der Amoklauf für sie die letzte Option ist, um ihre Probleme zu lösen.‘ [...] Junge Mädchen erreichten diesen Punkt aber nicht so leicht wie ihre männlichen Kollegen: Sie hätten andere Ressourcen und kulturelle Möglichkeiten zur Auswahl, um sich nicht in eine solche Sackgasse zu manövrieren, erklärte der Experte. Bei Männern komme in solchen Ohnmachtsmomenten die ‚tief verwurzelte Identität des Kriegers‘ zum Vorschein, ebenso spiele eine entscheidende Rolle, dass kommunikative Fähigkeiten oft weniger ausgeprägt seien³⁴¹.

LÜBBERT stellt die Hypothese auf, „ein Amoklauf stelle die Möglichkeit dar, Männlichkeit zu bewerkstelligen“³⁴². Dies ist für die Autorin so zentral, dass sie diese Denkrichtung sogar in den Titel ihrer Publikation einfließen ließ: „Amok: Der Lauf der Männlichkeit“³⁴³. Im Hinblick auf den der Tat vorangehenden Konflikt bemerkt LÜBBERT: Der die Tat auslösende Konflikt bedrohe „die Männlichkeit des Täters in seiner Funktion als Ernährer, Beschützer und Erzeuger [...]. Dieser Angriff beinhaltet eine tiefe Verletzung und Erniedrigung, die bei dem Täter in Wut umschlägt. Diese steigert sich, wenn andere Wege und Mittel, die Männlichkeit wiederherzustellen, scheitern. Für einige Männer ist dieser innerpsychische Druck so groß, dass sie keinen anderen Ausweg sehen, als durch die Tötung der Konfliktpartner diese Wut zu entladen und dadurch ihr Selbstwertgefühl und ihre Männlichkeit wiederherzustellen.“³⁴⁴ Weiterhin führt sie aus, dass partnerschaftliche Konflikte eine Kränkung auf sexueller Ebene inkludieren, beruflicher Misserfolg stellen den Mann in seiner Funktion als Ernährer in Frage und der Konflikt mit Behörden hinterfragen den Mann in seiner Machtposition³⁴⁵.

³⁴¹ <https://www.welt.de/vermischtes/article3726063/Weibliche-Amoklaeufer-sind-selten-aber-es-gibt-sie.html>, Abruf am 07.08.2017, 16:12 Uhr

³⁴² Vgl.: FAUST, B. (2010): School-Shooting, S. 23f.; Vgl. hierzu die Bemerkungen PFEIFFERS zum Wandel des Männerbildes. Er sieht vor allem die Medien und deren Nutzung als besondere Herausforderung für die Etablierung des Jugendlichen im Rahmen seiner Identitätsentwicklung. Er wehrt sich aber gegen eine vorschnelle Schuldzuschreibung der Ego-Shooter-Spiele als Grund für den Amoklauf männlicher Jugendlicher. Vgl. PFEIFFERS Beitrag zu Killerspielen im Magazin „Stern“: <http://www.stern.de/panorama/gesellschaft/christian-pfeiffer-zu-killerspielen---die-spiele-beeinflussen-die-psyche--3358144.html>, Abruf am 08.3.2017, 15:50 Uhr.

³⁴³ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit (Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft).

³⁴⁴ LÜBBERT, M. (2002): Amok, S. 51.

³⁴⁵ Vgl.: LÜBBERT, M. (2002): Amok, S. 79. CONNELL hat sich in der soziologischen Geschlechterforschung mit der Einführung des Begriffs der Hegemonialen Männlichkeit einen Namen gemacht. Unter diesem Begriff versteht sie die gesellschaftliche Praxis, die einer männlichen Person gegenüber einer nicht-männlichen die Dominanz gewährleistet. Mit ihrem Konzept hat sie zu erklären versucht, wie und warum Männer ihre soziale Dominanz gegenüber Frauen und anderen Geschlechtsidentitäten, aber auch gegenüber anderen als schwächer

Die zumeist jugendlichen männlichen Täter wachsen, wie oben beschrieben, in westlichen Industrienationen auf, die durch starke interpersonelle Konkurrenzsituationen geprägt sind³⁴⁶. In diesen Nationen stehen die Individuen in einem ausgeprägten Kampf und Wettbewerb um Arbeitsplätze, Ansehen und Prestige, wobei hierbei die Gefahr des Verlierens und des Scheiterns für den Einzelnen außerordentlich hoch ist³⁴⁷. „Ein Mann zu sein bedeutet demnach, sich furchtlos und standhaft den Herausforderungen des Lebens und der Umwelt zu stellen“³⁴⁸. Dies scheint sich in das kulturelle Gedächtnis eingeschrieben zu haben, in jüngerer und jüngster Zeit vor allem durch die modernen Medien, in denen vor allem im Bereich des Sports die Männlichkeit mit den Attributen „Aggressivität“ und „Durchhaltevermögen“ dargestellt wird.

Sowohl NEWMAN (ET AL.) wie auch KATZ und JHALLY sehen ebenfalls einen direkten Zusammenhang zwischen der medialen Darstellung von Männlichkeit und School Shootings. Da es eine kulturelle Norm ist, Männlichkeit mit Gewalt zu assoziieren, handelt ein Schulamokläufer gewissermaßen konform mit dieser Vorstellung.³⁴⁹

Diese Feststellung erweist sich durchaus als schlüssig. Die Täter eines School Shootings sind in der Regel männlichen Geschlechtes, zählen häufig zu den Außenseitern im Schulleben, was zur Konsequenz hat, dass sie sich im Kontext Schule keinen stabilen Freundeskreis aufbauen können. Erschwerend kommt hinzu, dass es ihnen schwerfällt, in der Phase der frühen Adoleszenz eine gute und verlässliche Beziehung zum anderen Geschlecht einzugehen und aufzubauen.³⁵⁰ „Ihnen fehlt es nicht selten an Eigenschaften, die mit Maskulinität verbunden werden, wodurch sie wiederholt Opfer von verbalen oder physischen Attacken durch andere – zumeist männliche – Schüler werden“³⁵¹. Das Scheitern an der durch die Gesellschaft vorgegebenen Rolle der Männlichkeit führt nicht selten bei den Betroffenen zu star-

wahrgenommenen Männern erreichen und aufrechterhalten. Der Ertrag ihrer Studien lautet: Eine bestimmte soziale Praxis ist immer auch durch bestimmte Konfigurationen von Männlichkeit und Weiblichkeit gekennzeichnet. Eine Veränderung in der Konstellation oder ein Ungleichgewicht in diesem Verhältnis wird als seine Infragestellung der Person empfunden. Vor allem Männer wirken dieser Erfahrung durch einen immanentisierenden Erhaltungsdrang des Patriarchates entgegen. Im Falle der Amoksituationen an Schulen durch Jugendliche müsste an dieser Stelle weiterführend gefragt werden, inwieweit der Drang zur Erhaltung des Patriarchats der Männlichkeit der Anlass für die Anwendung zielgerichteter Gewalt darstellt. (Vgl.: CONNELL, R. (2005): *Masculinities*, California, vgl. auch: Vgl. CONNELL, R., / STAHL, C. (Übers.)(2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Wiesbaden 2006, S. 92–102.)

³⁴⁶ Vgl.: WALDRICH, H.-P.(2010): In blinder Wut. Amoklauf und Schule, S. 52f.

³⁴⁷ Vgl.: LARKIN, R.W. (2007): *Comprehending Columbine*, S. 191.

³⁴⁸ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): *Schulamokläufer*, S. 67.

³⁴⁹ Vgl.: NEWMAN (ET AL.)(2004); KATZ, J. / JHALLY, S. (1999): *The National Conversation in the Wake of Littleton is Missing the Mark*, in: *The Boston Globe*, May 2, E1.

³⁵⁰ Vgl.: MCGEE, J.P. / DE BERNARDO, C.R. (1999): *The Classroom Avenger*, S. 1-16, insbesondere S. 9.

³⁵¹ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): *Schulamokläufer*, S. 68, unter Verweis auf: NEWMAN (ET AL.)(2004), S. 146ff.

ken Minderwertigkeitsgefühlen, welche sie durch ihren gewaltsamen Angriff auf Mitschüler und/oder Lehrer zu kompensieren versuchen. Ziel ist es, dadurch das Gefühl von Macht, Dominanz und somit Männlichkeit zu erlangen³⁵².

5.2 Ursachenfeld 2: Identifikation und Imitation

Das bereits Betrachtete lässt davon ausgehen, „dass die jugendlichen Täter mit ihren Amoktaten gesellschaftliche Gerechtigkeitsvorstellungen, Kontrollbestrebungen und Männlichkeitsideale auf brutale Weise radikalisieren, um sich selbst auf öffentlicher Bühne ein erstes und letztes Mal selbst inszenieren zu können.“³⁵³ Es ist ein Phänomen vor allem der jüngeren und jüngsten Zeitgeschichte, dass Amoktaten, wenngleich sie in Abgrenzung zu anderen Gewaltdelikten nur sehr selten vorkommen, von großem medialem Interesse sind. Gerade die Berichterstattung und die mediale Präsenz des School Shootings in Winnenden und Wendlingen zeigt dies auf eindrucksvolle Weise. Wie bereits an früherer Stelle ausführlich beschrieben und beleuchtet, hält die Forschung der vergangenen 15 Jahre verschiedene Befunde bereit, die beschreiben, dass jugendliche Gewalttäter mit ihrem Vorhaben, zielgerichtete Gewalt anzuwenden, damit rechnen können, mediales Interesse und große gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu erheischen. Bereits 2004 weist SUTTERLÜTY darauf hin, dass Gewalttaten auf junge Erwachsene und Jugendliche eine besondere Faszination ausüben, „da diese immer auch eine ruhmreiche Aussicht bergen, auf schnellem Wege gesehen und anerkannt zu werden“³⁵⁴. Es erscheint deshalb evident, dass sich die jugendlichen Amoktäter auf eine hohe Weise mit der Gewalttat identifizieren und diese in ihr Konzept von Identität und ihrem Selbst beinahe selbstverständlich einbauen, weil sie in ihr einen Weg zu Selbstbehauptung gefunden zu haben meinen. Besonders attraktiv erscheinen Amoktaten deshalb, weil sie nicht neu erfunden werden müssen, sondern weil sie - gerade auch im Fall der School Shootings - einem bestimmten Muster folgen. Vor allem die School Shootings in Deutschland aus den vergangenen 15 Jahren lassen eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten und Ablauf und der Art und Weise ihrer Durchführung erkennen, sodass sich die Frage ergibt, ob allen diesen Taten ein konkretes Muster zugrunde liegt. An dieser Stelle schließt sich deshalb folgerichtig die Frage nach der Nachahmung eines vorgefertigten Tatmusters durch die Amoktäter an. Nachahmung ist in der Soziologie als zentrales Konzept sich benachteiligt führender Gruppierungen oder Per-

³⁵² Vgl.: KATZ, J. / JHALLY, S. (1999); NERONI, H. (2000): *The Men of Columbine*; NEWMAN (ET AL.) (2004), S. 143ff.; LARKIN, R.W. (2007): *Comprehending Columbine*, S. 174.

³⁵³ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): *Schulamokläufer*, S. 69.

³⁵⁴ SUTTERLÜTY, F. (2004): *Was ist eine „Gewaltkarriere“?*, S. 280.

sonen anerkannt, um dadurch wenigstens eine gewisse gesellschaftliche Anerkennung zu bekommen³⁵⁵ und gehört zum eingangs des 5. Kapitels erwähnten lerntheoretischen Ansatz bzw. zur Theorie des Lernens am Modell.

Vor allem die in den Medien weitläufig und breit berichteten School Shootings in Deutschland und den USA führten dazu, dass in kurzem zeitlichem Abstand nach den Schreckenstaten vermehrt weitere Amokdrohungen und Nachahmungstaten an Schulen zu registrieren waren.³⁵⁶ Für den Kriminologen ROBERTZ stehen beispielsweise zehn weltweit durchgeführte schwere schulische Gewalttaten im Zeitraum vom 20. April 1999 bis 20. April 2000 in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem dramatischen Amoklauf an der Columbine High School³⁵⁷. Was er für die Ereignisse in Amerika beobachtet hat, kann auch für die zurückliegenden School Shootings in Deutschland gelten. „Auch für Deutschland lässt sich ein derartiger Trend, wenn auch in einem geringeren Ausmaß, nach Amoktaten bestätigen: Wurden in den ersten drei Monaten nach Robert Steinhäusers Tat am Erfurter Gutenberg Gymnasium 15 Amokdrohungen registriert, so waren es in dem nachfolgenden fünfmonatigen Zeitraum lediglich noch drei Fälle“³⁵⁸. Man ist geneigt, nach einem School Shooting alle darauffolgenden Nachahmungs- und Imitationstaten als gefährlich und umsetzungsorientiert einzustufen. ROBERTZ warnt aber vor dieser Haltung. Er beschreibt diese Nachahmungsmuster eines Schulamoks vielmehr als der Versuch, „aus dem Schutz der Anonymität heraus ein erhebliches Machtgefühl durch die Verängstigung anderer Menschen zu erlangen“³⁵⁹. Ein Trittbrettfahrer ist demnach von dem „richtigen“ Täter (Nachahmungstäter) zu unterscheiden, weil er sich lediglich eines relativ geringen Aufwandes (i.e. bloße Androhung einer erneuten Amoktat) bedienen muss, um kurzzeitig im „Mittelpunkt öffentlicher Aufmerksamkeit“ zu stehen³⁶⁰. Ein Nachahmungstäter beschäftigt sich über einen längeren Zeitraum mit der intensiven Berichterstattung über ein stattgefundenes School Shooting, er hat in der Regel ein reichhaltiges Repertoire an Gewaltphantasien und Rachewünschen gegen konkrete Personen in seinem Umfeld. „Das Auftreten eines Amoklaufes, der in den Medien durch intensive Berichterstattung bekannt gemacht wird, kann dann bei diesem Jugendlichen als Auslöser wirken, die eigenen Gewaltphantasien umzusetzen“³⁶¹. Ein Trittbrettfahrer handelt eher assoziativ und spontan.

³⁵⁵TARDE, G. (2009): Die Gesetze der Nachahmung („Les lois de l'imitation“, 1890).

³⁵⁶ Für die School Shootings in Littleton und Erfurt konnte dies vor allem O'TOOLE feststellen. Siehe hierzu: O'TOOLE, M.F. (1999): The School Shooter, S. 24.

³⁵⁷ Vgl.: ROBERTZ, F.J. (2007): Nachahmung von Amoklagen, S. 71-85.; ROBERTZ, F.J. (2004): School Shootings.

³⁵⁸ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 70.

³⁵⁹ Vgl.: ROBERTZ, F.J. (2007): Nachahmung von Amoklagen, S. 72.; hier: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 70.

³⁶⁰ Vgl.: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 70.

³⁶¹ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 70.

Seine Amokdrohungen sind eher von Aufmerksamkeit erheischender Natur und werden in der Regel nicht in die Tat umgesetzt³⁶².

5.3 Ursachenfeld 3: Mangel an sozialen und personalen Ressourcen

Die Anwendung zielgerichteter Gewalt durch Jugendliche stellt den Endpunkt eines prinzipiell nachvollziehbaren Weges von Handlungen und Gedanken des jungen Menschen dar. Die Verengung von Handlungsalternativen im Verlauf einer subjektiven biografischen Krise ist für HOFMANN ein valides Erklärungsmodell für die Anwendung zielgerichteter Gewalt³⁶³. HARDING (ET AL.) erkennen in der biopsychosozialen Verwundbarkeit (Vulnerabilität) den Ausgangspunkt für eine Abfolge von Gewalttaten mit entsprechender sich steigernder Dynamik³⁶⁴. Diese Verwundung liegt begründet in einem „Mangel an sozialer Unterstützung und emotionalem Rückhalt“³⁶⁵. „Aus dieser Verletzlichkeit, die den Jugendlichen weitgehend an dem Aufbau von Selbstbewusstsein sowie adäquater Problemlösungskompetenzen und einem flexiblen Handlungsrepertoire im Umgang mit seinem sozialen Umfeld behindert, resultieren Gefühle der Handlungsohnmacht und Hoffnungslosigkeit, welche durch wiederholtes Scheitern des Jugendlichen in den verschiedensten Lebensbereichen zunehmend verstärkt werden“³⁶⁶. Die entwicklungspsychologische Betrachtung der verschiedenen Theorien in Kapitel 4 dieser Arbeit konnte aufzeigen, dass vor allem die „ständigen Demütigungen durch Mobbing, soziale Zurückweisung und Marginalisierung seitens Gleichaltriger Ausgangspunkt für ein qualvolles Erleben der eigenen Existenz“ darstellen³⁶⁷. Es konnte aufgezeigt werden, dass sich besonders im Jugendalter der Heranwachsende stark über die Beziehungen zu den Gleichaltrigen in den Peers definiert. Wenn an dieser Stelle nach Ursachen für den Griff nach zielgerichteter Gewalt gefragt wird, muss eben genau in diesem für den jungen Menschen elementaren Entwicklungsfeld auch aus soziologisch-tiefenpsychologischer Sicht eine wesentliche Ursache gesucht werden. Es ist deshalb HARDING (ET AL.) zuzustimmen, wenn diese vor allem im Mobbing und anderen Formen der sozialen Zurückweisung in der frühen Adoleszenz die Auslöser für extreme Formen

³⁶² Vgl.: O'TOOLE, M.F. (1999): The School Shooter, S. 24; COLEMAN, L. (2004): The Copycat Effect, S. 4; ROBERTZ, F.J. (2004): School Shootings, S. 72.

³⁶³ Vgl.: HOFMANN, J. (2003): Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, S. 409; Vgl.: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 62.

³⁶⁴ Vgl.: HARDING ET. AL. (2002): Studying Rare Events, S. 190; FAST, J. (2008): Ceremonial Violence, S. 17; ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 222.

³⁶⁵ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 62.

³⁶⁶ Vgl.: ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 220; THOMPSON, S. / KYLE, K. (2005): Understanding Mass School Shootings, S. 424.

³⁶⁷ Vgl.: LEARY ET. AL. (2003): Teasing, Rejection an Violence, S. 211.

von Deprivation und Frustration erkennen³⁶⁸. In dieser Phase der Entwicklung verliert das Elternhaus, mag es sich noch so sehr als tragfähig und stützend zeigen, angesichts der Sehnsucht des Jugendlichen nach Anerkennung im Kreis der Gleichaltrigen an Bedeutsamkeit³⁶⁹.

Der Mangel an persönlichen und sozialen Ressourcen gelangt an einen Höhepunkt, wenn die Erfahrung von Missachtung und Ohnmacht bis hin zu einer narzisstischen Kränkung führt, welche von den Betroffenen als eine Kränkung des Selbstwertgefühls, die als existenziell und bedrohlich gilt, wahrgenommen wird³⁷⁰.

Die Reaktion auf diese Extremwahrnehmung und Identitätsbedrohung ist die Suche nach Kompensationsmöglichkeiten, „den erlebten Spannungen zu entfliehen und ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten – die eigene Identität also zu behaupten“³⁷¹. Die Anwendung von zielgerichteter Gewalt gegenüber den vermeintlichen Peinigern scheint in diesem Fall also auch tiefenpsychologisch ein solch adäquates Mittel zu sein.

5.4 Ursachenfeld 4: Von Missachtung und Ohnmachtserfahrungen zur Eskalation

Aggressions-motivationspsychologische Ansätze führen schließlich ein viertes Ursachenfeld an, nämlich, dass negative und frustrierende Erfahrungen, Erlebnisse und Ereignisse, welche zu aggressiven Handlungen führen, ein Hauptauslöser für eine Gewalttat wie School Shooting sein können.

5.4.1 Flucht in Allmachtsphantasien bei Erfahrung von Missachtung und Ohnmacht

Es wurde festgestellt, dass die Erfahrung von Missachtung und Mobbing vor allem durch Gleichaltrige bei den Heranwachsenden zu Handlungs-ohnmacht führen kann. Als ein Ausweg aus dieser Ohnmachtserfahrung scheint sich hier die Flucht in Phantasiewelten, zum Beispiel in die der Computer- und Videospiele, zu erweisen. Dort können die Jugendlichen „wider ihren Erfahrungen in der Realität [...] starke und mächtige Persönlichkeiten inszenieren“³⁷². MELOY (ET AL.) sehen diese Art und Weise des Umgangs mit bedrohlichen Ohnmachtserfahrungen vor allem bei jugendlichen Massenmördern. Diese gleichen die sozialen Kränkungen oftmals

³⁶⁸ Vgl.: HARDING ET. AL. (2002): Studying Rare Events, S: 190.

³⁶⁹ Vgl.: LEVIN, J. / MADFIS, E. (2009): Mass Murder at School and Cumulative Strain, S. 1233. Dieser Gedanke ist eine Fortführung der Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Peergroup für die Entwicklungsaufgaben in der Jugend. Siehe hierzu Kapitel 0.

³⁷⁰ Vgl.: MELOY (ET AL.)(2001): Offender and Offense Characteristics of a Nonrandom Sample of Adolescent Mass Murders, S 725; ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 220.

³⁷¹ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 63.

³⁷² BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 63.

durch Allmachtsphantasien aus, „innerhalb derer sie ihre Gefühle der Scham und Selbstzweifel in eine extreme Wut gegenüber ihrem sozialen Umfeld modifizieren“³⁷³. Kränkungen, welche sich wie oben beschrieben in einer extremen und krankhaften Form von Narzissmus niedergeschlagen haben, führen dazu, dass sich die späteren Täter als „gottgleiche Rächer“ inszenieren und sich eine Welt (er)schaffen, „in der sie sich selbst als Herr über die höchste Form der Kontrolle – über Leben und Tod – erfahren können“³⁷⁴.

Es kann als empirisch belegt angenommen werden, „dass Personen, die wiederholt Missachtungs- und Ohnmachtserfahrungen in sozialen Beziehungen erlebten, aus Wut und Enttäuschung sowie subjektiven Empfindungen der Wehrlosigkeit und des Ausgeliefertseins Rache- und Gewaltphantasien entwickeln“³⁷⁵. Es wäre aber falsch, anzunehmen, dass diese Empfindungen in Form eines Automatismus in eine Gewalthandlung münden. Dies bestätigen auch AGNEW und SUTTERLÜTY in ihren Untersuchungen³⁷⁶. Die Frage bleibt demnach noch nicht beantwortet: Warum entscheiden sich junge Menschen, welche oben beschriebene Erfahrungen zu verzeichnen haben, dennoch für den Weg der Gewalt als scheinbare Lösung für ihre Wut- und Ohnmachtserfahrungen? Was macht die Gewalttat attraktiv?

Der Fall von Tim K. in Winnenden und Wendlingen und auch die Amoksituationen in den USA der vergangenen 15 Jahre, hatten direkte Auswirkungen für die Debatten in Gesellschaft und Politik. Es wurde die Frage nach dem (freien) Zugang Jugendlicher zu Waffen (im Elternhaus) aufgeworfen³⁷⁷. KIDD und MEYER sehen genau hierin die Gefahr, dass Jugendliche in Versuchung geführt werden, „sich anhand dieser [Waffen] den ersehnten Respekt bei ihrem sozialen Umfeld zu verschaffen“³⁷⁸.

ROBERTZ versucht, dies anhand des Rückzugs Jugendlicher in Phantasiewelten zu erklären: So müsse sich der Jugendliche zunächst immer weiter in seine Phantasiewelt zurückziehen, um den wiederholten Kränkungen in seinem Lebensumfeld zu entfliehen und diese durch Allmacht-, Rache- und Überlegenheitsphantasien zu kompensieren. Der Jugendliche widmet dabei diesen Imaginationen immer mehr Zeit, wobei die Realität immer

³⁷³ Vgl.: MELOY ET. AL. (2001): Offender and Offense Characteristics of a Nonrandom Sample of Adolescent Mass Murders, S. 725.

³⁷⁴ Vgl.: ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 177f.

³⁷⁵ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 63.

³⁷⁶ Vgl.: AGNEW, R. (2004): A General Strain Theory Approach to Violence, S. 41; SUTTERLÜTY, F. (2004): Was ist eine „Gewaltkarriere“?, S. 270.

³⁷⁷ Vgl. die Ausführungen in Fußnote 307.

³⁷⁸ Vgl.: KIDD, S. T. / MEYER, C. L. (2005): Similarities of School Shootings in Rural and Small Communities; BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 64.

mehr an Bedeutung für ihn verliert und er gleichzeitig in dieser immer weniger zurechtkommt.³⁷⁹ Diese Theorie scheint plausibel, denn im Hinblick auf den (freien) Zugang zu Schusswaffen erweisen sich jene plötzlich als adäquates Mittel, die Bildwelten in der Phantasie schließlich zur konkreten Handlungswirklichkeit werden zu lassen.³⁸⁰ Interessant ist, dass alle Untersuchungen den Jugendlichen in ihren Phantasiewelten einen zunehmenden Kontrollverlust über ihre Phantasien bescheinigen. Eine Reflexion der (geplanten) Tat kann deshalb nicht mehr stattfinden, weil sie dem Betroffenen „nach weiteren Erlebnissen der Frustration und Kränkung mehr und mehr als logischer Akt“ erscheint und ein Hinterfragen nicht mehr stattfindet.³⁸¹

Die Hemmschwelle zur Gewalttat wird noch einmal gesenkt, weil die Ausführung der Tat dadurch erleichtert wird, „dass die vorherige beständige innere Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Themen wie Mord und Tod zu einer Desensibilisierung geführt hat, welche eine reale Umsetzung vormals imaginiertes Tötungshandlungen sukzessive normaler und weniger erschreckender erscheinen lässt“³⁸². Ist dieser Zustand der völligen „Abstumpfung“ des Jugendlichen erreicht, sprechen die oben benannten Autoren einhellig von „Eskalation“ aufgrund einer konkreten und akuten Belastungssituation. Diese soll abschließend als letztes Erklärungsmuster in den Blick genommen werden.

5.4.2 „Wenn nichts mehr geht...“: Akute Belastungen und der Weg zur Eskalation

Bislang wurde von den vielfältigen Belastungssituationen, welche einer konkreten Tathandlung vorausgehen und diese als Auslöser bedingen, im Gesamt gesprochen. An dieser Stelle soll aber für das bessere Verständnis eine differenzierte Bewertung und Beurteilung der verschiedenen akuten Belastungssituationen vollzogen werden. Die anschließenden theologischen und religionspädagogischen Überlegungen sehen (vor allem auch hier) ihren Anknüpfungspunkt.

HARDING (ET AL.) und ROBERTZ knüpfen in ihren Überlegungen an oben stehende Erkenntnisse an: Sie sehen als letztverantwortlichen Auslöser für die Anwendung von zielgerichteter Gewalt eine „letzte Frustrations-

³⁷⁹ Vgl.: ROBERTZ, F. J. (2010): Der Riss in der Tafel, S. 71-91.

³⁸⁰ Vgl.: HOFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweiflung- der Weg zu zielgerichteter Gewalttaten an Schulen; SCHEITHAUER, (ET AL.)(2008): Sechs Jahre nach Erfurt – Das Berliner Leaking-Projekt: Ein Ansatz zur Prävention von School Shootings und Amokläufen an Schulen, S. 2-13; SCHEITHAUER, H. / BONDÜ, R. (2008): Amoklauf: Wissen was stimmt, Freiburg.

³⁸¹ Vgl.: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 64.

³⁸² BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65.

oder Verlusterfahrung an, welche die Verarbeitungskompetenz des Jugendlichen derart überstrapazieren, dass diese nicht mehr durch das Individuum kompensiert werden können³⁸³.

ROBERTZ zufolge empfindet der Jugendliche sog. *triggering events*³⁸⁴ als schwere persönliche Niederlage und den „Wegfall der letzten Hoffnung.“³⁸⁵ Wenn auch der letzte Funke auf Besserung der Lage im persönlichen und sozialen Umfeld erloschen ist, sprechen MOORE (ET AL.) von einer Überstrapazierung des späteren Täters³⁸⁶, sodass ein „dramatischer Gewaltakt dem Jugendlichen attraktiv erscheint, um aufgestaute Gefühle der Frustration zu kanalisieren und diesen endlich Ausdruck zu verleihen“³⁸⁷. Wie bereits festgestellt wurde, ist diese Frustration das Ergebnis von sich für den Jugendlichen nicht als Unterstützung erfahrbaren sozialen Netzwerken. Es ist ihm nicht möglich, seine Verlust-, Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen im wohlwollenden Dialog mit anderen zu verarbeiten. So verwundert es kaum, dass dieser Zustand des völligen Ausgeliefert-Seins von relativ kurzer Dauer ist. MCGEE und DEBERNARDO kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, „dass die Täter in der Regel innerhalb eines Zeitraumes von zwei Wochen bis zu 24 Stunden vor der Tat mit einer Vielzahl solcher psychosozialen Stressoren konfrontiert wurden“³⁸⁸. Die Studie ADLERS bestätigen diese Annahmen. Ihm zufolge geschah in 50 Prozent der von ihm analysierten Amoktaten (auch solcher außerhalb des Kontextes Schule) die Gewalthandlung noch am selben Tag, an welchem eines der oben beschriebenen Ereignisse von dem Jugendlichen unmittelbar erfahren worden war, in 30 Prozent aller Fälle nur weniger Tage später³⁸⁹.

5.5 Resümee

Die soziologischen Reflexionen erweitern den Verstehenshorizont für die Ursachen von School Shootings. Sie konnten dabei helfen, zu verstehen, dass es zum Gelingen des Individuationsprozesses einer Vielzahl von stabilen Beziehungen in Familie, Peer und Gesellschaft, insbesondere

³⁸³ Vgl.: HARDING, (ET AL.)(2002): Studying Rare Events Through Qualitative Case Studies; ROBERTZ, F. J. (2007): School Shootings; BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65.

³⁸⁴ Als akute Belastungen (*triggering events*), als spezifische, situative Auslöser, welche zur Eskalation und Ausführung der geplanten Gewalttat führen, werden von der Fachwelt einhellig benannt: a) Zurechtweisungen und Maßregelungen durch die Eltern oder schulische Autoritäten, b) Ereignisse, bei denen der Jugendliche öffentlichem Spott ausgesetzt war und Behandlungen durch andere, die als unfair empfunden wurden, c) Der Verlust bzw. die Zurückweisung von einem Partner, d) wiederholte Ablehnung oder Bullying durch Gleichaltrige, e) schwere Krankheiten, welche bei den Tätern oder einer ihm nahestehenden Person diagnostiziert wurden.

³⁸⁵ Vgl.: ROBERTZ, F. J. (2004): School Shootings, S. 226.; siehe auch: BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65.

³⁸⁶ Vgl.: MOORE (ET AL.)(2003): Deadly lessons, S. 259.

³⁸⁷ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65.

³⁸⁸ BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65. Siehe auch: MCGEE, J. P. / DEBERNARDO, C. R. (2001): The Classroom Avenger, S. 9.

³⁸⁹ Vgl.: ADLER, L. (2000): Amok. Eine Studie, S. 64.; BÖCKLER, N. / SEEGER, T. (2010): Schulamokläufer, S. 65.

auch dem schulischen Umfeld, bedarf. Die Untersuchung der Ursachenfelder konnte zeigen, dass School Shootings multikausale Ereignisse sind.

Im Blick auf die Täter haben die Ausführungen zu täterbedingten und gesellschaftlich-strukturellen Risikofaktoren sowie Erklärungsansätze aus verschiedenen Perspektiven zur Entstehung von Gewalt und School Shootings gezeigt, dass ein *eindeutiges* Profil des typischen School Shooters zu zeichnen kaum möglich ist.³⁹⁰ Aufgrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland und der verschiedenen Forschungsdesigns konnten aber Tendenzen einer Charakterisierung vorgenommen werden.³⁹¹ Da es kaum möglich ist, das Profil eines School Shooters vollständig zu beschreiben, ist es auch nicht möglich, ein Profil auf andere (potenzielle) Täter zu übertragen, zu vielschichtig und unterschiedlich sind die Ursachen, die familiären, sozialen und gesellschaftlichen Kontexte und die Belastungsfaktoren und Einflüssen, denen die jugendlichen Männer ausgesetzt sind. Wichtig ist deshalb, nicht die Einzeltat verstehen zu wollen, sondern den Prozess, an dessen Ende es letztlich zur Tat gekommen ist. Alle Bemühungen in ersten Teil dieser Arbeit zielten deshalb einerseits auf die Fähigkeit, School Shootings als in der Regel geplante Taten möglichst trennscharf von anderen impulsiv-raptusartigen Amoktaten zu unterscheiden und andererseits darauf, Verstehenshorizonte für das Umfeld und die Person der School Shooter zu eröffnen. Wie in der Einleitung und dem berufsbiografischen Zugang angedeutet, haben viele der vom School Shooting in Winnenden und Wendlingen Betroffenen den Wunsch geäußert, das Phänomen an sich, aber vor allem die Täter selbst verstehen zu wollen. Ihren Fragen nach dem „Warum geschieht so etwas?“, „Warum macht jemand so etwas?“ und „Wer ist Tim K. und wie kann jemand so eine Tat planen?“ sollte dieser erste Teil der Arbeit Rechnung tragen.

³⁹⁰ Zum Streit um das Täterprofil vgl.: WALDRICH, H.-P. (2010): In blinder Wut. Amoklauf und Schule, S. 66-69.

³⁹¹ Eine gute Zusammenschau *möglicher* Charaktereigenschaften von School Shootern liefert DIEHL. Vgl.: DIEHL, F. (2015): Amoktat eines Schülers. Eine kriminologische Analyse, S. 270-272.

6 Theologische Vergewisserung: Ein Gott der Gewalt?

*„Ein Gott, der Gewalt wie in Winnenden zulässt,
ist für mich kein guter Gott.“*

„Darf ich auf Gott sauer sein?“

„Was ist das für ein Gott, der diese Tat zulässt?“

„Welche Antwort können Sie als Religionslehrer und Pfarrer geben?“

„In der Bibel finden wir viele Texte, in denen Gott Gewalt anwendet. Beispielsweise bei der Rettung des Volkes Israel aus der Wüste im Exil. Wie ist dies mit der Rede vom liebenden und barmherzigen Gott zusammenzudenken?“

„Jesus ist doch Gottes Sohn. Wenn Gott allmächtig ist, dann muss es doch Jesus auch gewesen sein. Warum aber musste er dann einen gewaltsamen Tod erleiden?“

„Jesus hat in der Bergpredigt das Reich Gottes verkündet. Wir haben gelernt, dass das die Verkündigung eines gewaltfreien Weges ist. Jesus selber aber provozierte doch immer wieder und hat sich Feinde gemacht, die ihn umbringen wollten. Sein eigener Weg ist deshalb schon kein gewaltfreier Weg. Wie ist dies zu erklären?“

„Unschuldige wurden durch den Amoklauf von Tim K. zum Opfer, wurden getötet oder haben Freunde verloren. Gibt es hierzu eine Erklärung oder Rechtfertigung von Gott her?“

„Warum geht jemand freiwillig in den Tod? Das Leben ist doch viel zu wertvoll!“

„Hört Gott meine Klage und mein Schreien überhaupt?“

Ein zweiter großer Schwerpunkt liegt nun auf den theologischen Reflexionen. Anlass hierzu bilden wieder die Fragen der Schülerinnen des Mädchengymnasiums St. Agnes. Sowohl als Religionslehrer wie auch als Pfarrer war der Autor 2009 nach dem schrecklichen Ereignis in Winnenden und Wendlingen, wie in den Pränotanda dargestellt, hart angefragt. Der Wunsch, theologisch verantwortet mit Schülerinnen und Schülern sprechen zu können und Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern dazu zu befähigen, mit den Betroffenen über die Erfahrungen nach einem School Shooting, vor allem auch vor dem Hintergrund und auf der Basis des christlichen Glaubens, zu sprechen, führte zu den sich nun anschließenden theologischen Reflexionen. Die Diskussionen im Rahmen des Religionsunterrichtes haben gezeigt, dass sich der Glaube an Gott auf dem Hintergrund der Erfahrungen von zielgerichteter Gewalt, ob mittelbar oder unmittelbar, stark

herausgefordert weiß. Sowohl Religionslehrer wie Begleiter aus dem schulpastoralen Kontext werden qua Auftrag und Aufgabe als Vertreterinnen und Vertreter von Glaube und Kirche. So bieten sie Angriffs- und Projektionsfläche für die Fragen der von School Shootings Betroffenen, wenn es um Fragen des Glaubens geht. Nicht zuletzt stellen sich (glaubende) Begleiter selbst die Frage nach Gott angesichts des Leids, das ihnen anlässlich eines School Shootings begegnet. Die anschließenden Reflexionen wollen einerseits mit einer theologischen-hermeneutischen Klärung des Begriffes „Gewalt“ und andererseits durch systematisch wie bibeltheologischen Untersuchungen den Begleiterinnen und Begleitern dabei helfen, in theologischen (An)Fragen authentisch und verantwortet Rede und Antwort stehen zu können. Es wird kleinschrittig zu klären versucht, wie es gelingen kann, sensibel und authentisch den Fragen der Schülerinnen und Schüler mit der Botschaft des Glaubens zu begegnen und wie diese lauten könnte. In diesem zweiten Teil werden theologische Leitlinien zu legen versucht, welche eine Basis für die anschließende Betrachtung und Bewertung der Seelsorgekonzeptionen und der Entwicklung eines mehrperspektivischen Begleitungsweges bilden.

Durch die schlimmen Ereignisse des 11. September 2001 in New York wurde einmal mehr die Frage aufgeworfen: War der Terrorakt in den USA religiös motiviert? Und wenn ja, inwieweit ist die Anwendung von Gewalt durch Religion legitimierbar? Einer großen Weltöffentlichkeit wurde (wieder) bewusst: Zwischen Religion und Gewalt scheint es in Geschichte und Gegenwart eine unheilvolle Allianz zu geben. Religion wurde und wird immer wieder als Vorwand und Rechtfertigung für Kriege und Gewalt jeglicher Art und zu jeder Zeit verwendet. Die Ereignisse der jüngeren Zeitgeschichte um die Gewalt, die von der islamischen Terrorereinheit „Islamischer Staat“ in Europa zu verzeichnen sind, haben die Diskussion über Gewalt und Religion erneut entfacht.

„Gewalt ist allgegenwärtig. Scheinbar unaufhaltsam breitet sie sich aus, nistet sich ein in Presseartikeln und Fernsehbildern, in Diskussionen und Gehirnen.“³⁹², so beginnt W. DIETRICH seine Reflexionen zum Thema Religion und Gewalt und deren Überwindung im Zeugnis des Alten Testaments. Immer wieder wird - nicht nur, aber auch - der christlichen Kirche und der Theologie vorgeworfen, sie toleriere Gewalt und Gewalthandeln. Gewalt sei ein Teil des göttlichen Planes. Die Rede von Gott als allmächtigem und liebendem Gott, aber auch die christlichen religiösen Gebote, wie

³⁹² DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains. Gewalt und Gewaltüberwindung in der hebräischen Bibel, in: Evangelische Theologie (4/2004), Religion – Gewalt – Frieden, S. 252-267, hier S. 252.

z.B. „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ oder „Du sollst nicht töten“ korrelieren dem ersten Eindruck nach nicht mit der Erfahrung, dass im Rahmen der biblischen Überlieferung Gewalthandeln innerhalb der Schöpfung, zwischen den Geschöpfen, mehr noch: Gewalt zwischen Gott und Geschöpf einerseits gewollt scheint oder andererseits zumindest von ihm nicht verhindert wird.³⁹³

Die dem Kapitel vorangestellten Fragen der Schülerinnen lassen erahnen, in welche durchaus auch existenzielle Glaubenskrise die Erfahrungen eines School Shootings führen können: Wie geht es überein, dass die Theologie einen liebenden und fürsorglichen Gott verkündet, dieser sich aber in zielgerichteter Gewalt des Geschöpfes manifestiert und scheinbar nichts gegen das Gewalthandeln unternimmt? Wie kann dieser Gott Gewalthandeln gar erst zulassen? Ist er nicht ein schwacher und letztlich nicht zu glaubender Gott, wenn er zulässt, dass wie in Winnenden und Wendlingen viele Unschuldige unvermittelt und ohne Vorahnung Opfer eines einzelnen School Shooters werden? Wie gehen Menschen mit diesen Fragen um und welche Wege finden sie, ihrer Trauer und ihren Fragen zum Ausdruck zu bringen?

Nach den School Shootings in Erfurt, Winnenden und Wendlingen haben, wie bei jeder großen Katastrophe, ökumenische Gedenkgottesdienste und öffentliche Gedenkfeiern außerhalb von Kirche stattgefunden. Menschen versammeln sich, um einen Raum zu finden, über das Erlebte gemeinsam zu sprechen oder gar zu schweigen. In gottesdienstlichen oder gottesdienstähnlichen Feiern bringen sie ihre Trauer, ihr Unverständnis und ihre Sprachlosigkeit zum Ausdruck. Spannend ist, dass diese Feiern als Orte des gelebten Glaubens nach oben Betrachtetem überhaupt noch stattfinden. Es gibt im Menschen offenbar auch nach der Erfahrung von Gewalt die Sehnsucht, diese nicht nur durch eigene Reflexionen, sondern auch durch eine gemeinsame Feier, einen öffentlichen Akt der Bekundung von Trauer und Bestürzung, zu bearbeiten und nach außen hin zu feiern. Dabei muss dies nicht immer ein Gottesdienst sein, der von den Kirchen als Institutionen verantwortet wird. Noch gut in Erinnerung ist die Gedenkfeier für den verstorbenen Fußballspieler Robert Enke, von dem sich tausende seiner Fans nach seinem Suizid in einer gottesdienstähnlichen Feier im Fußballstadion verabschiedet haben³⁹⁴. Diese Feierformen einer säkularisierten

³⁹³ Vgl. hierzu: SANDLER, W. (2014): Gottes Handeln unterscheiden in Theologie und Erfahrung. Auf dem Weg zu einer theologischen Kriteiologie für unterscheidbare Zuordnungen von Gottes Handeln, in: SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, S. 132-174.

³⁹⁴ Die Trauerfeier für R. Enke war ein großes Medienereignis. Hierzu merkt KRANEMANN an: „Als vor einigen Jahren der Torwart Robert Enke sich das Leben genommen hat, wurde die Trauerfeier aus dem Fußballstadion in Hannover von mehreren Fernsehsendern parallel übertragen. Das zeigt ja auch: Da muss es irgendein Interesse geben in der Öffentlichkeit; da muss es Interessierte geben, die sich eine solche Übertragung anschauen.“ (KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe, S. 7.)

Liturgie hat KRANEMANN ausführlich untersucht. Dass gottesdienstliche Feiern wie jene nach dem Amoklauf in Erfurt und die Abschiedsfeier von Robert Emke auch von medial großer Bedeutung werden, ist ein relativ junges Phänomen. Es hat „in den letzten Jahren interessanterweise eine andere Dimension bekommen und auch eine ganz andere Wahrnehmung in der Öffentlichkeit – vor allen Dingen auch durch das Fernsehen“³⁹⁵. KRANEMANN beschreibt, dass für viele öffentliche Gedenkfeiern angesichts vorausgehender Katastrophen die klassischen Feierformen der Liturgie Pate stehen. Bestimmte Grundkonstanten sind hierbei festzustellen: Es sind dies klar strukturierte Räume. Die Kirchen mit ihren liturgischen Räumen sind hier Vorbild. „Was konstant auftaucht, sind Bibeltexte. Da haben wir aber schon Unterschiede. Hier in Erfurt wurde eine dem Anlass und den Verständnismöglichkeiten entsprechend ausgesuchte Zusammenstellung unterschiedlicher Bibeltexte vorgelesen. An anderen Orten werden biblische Perikopen, also zusammenhängende Texte, verlesen“³⁹⁶. Eine weitere Konstante ist die Verwendung von Musik. Zum Teil sind es Chorwerke, die zur Aufführung kommen, zum Teil ist es Trauermusik, die der Situation angemessen ist, zum Teil singt die versammelte Trauergemeinde. Fürbitte spielt eine Rolle. Was ebenso konstant auftaucht, sind Zeichenhandlungen mit Kerzen. „Ein sehr schönes Zeichen von Hoffnung und Zuversicht angesichts der Trauer und angesichts des Todes. [...] In Winnenden ist es so gewesen – da bewundere ich immer noch die Jugendlichen, die dort mitgewirkt haben – da mussten Schüler und Schülerinnen mit Kerzen durch die lange Kirche gehen – jeweils eine Kerze für einen ums Leben Gekommenen – und haben die dann entzündet und auf den Altar gestellt“³⁹⁷. Die Kerze ist ein Symbol von Licht gegen das Dunkel, das offensichtlich als Zeichen nicht fehlen darf. Ziel dieser neuen liturgischen Versammlungen ist, der Trauer und der Klage (neue) Räume zu geben. Ganz wichtig ist, dass ein gemeinsames Zeichen der Solidarität und des Zusammenhalts gesetzt wird (siehe Abschiedsfeier von R. Enke). Der einzelne Trauernde weiß sich in einer Gemeinschaft von Trauernden aufgehoben, ob er glaubt oder nicht. Säkular sind diese Feiern deshalb einzustufen, weil sie Politiker in die Feier einbinden. „Ich erinnere mich an die Feier in Winnenden, wo der damalige

³⁹⁵ KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe. Rituale des Gedenkens. Gespräch mit Benedikt Kranemann, in: SWR2 Manuskript, Sendung vom 12.03.2017, 8:30 Uhr, <https://www.swr.de/-/id=18916600/property=download/nid=660374/1ly60gh/swr2-wissen-20170312.pdf>, Abruf am 10.08.2017, 15:04 Uhr, S. 3.

³⁹⁶ KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe, S. 4.

³⁹⁷ KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe, S. 4.

Bundespräsident Köhler gesprochen hat.³⁹⁸ Die Rede [...] hatte sehr starke religiöse Elemente. [...] Hier sieht man die Verquickung von Religiösem und Säkularem³⁹⁹, so KRANEMANN.

Die Gottesdienste und gottesdienstähnlichen Feiern zeigen: Im Hinblick auf die Beschäftigung mit der Gewalterfahrung durch ein School Shooting verbietet es sich förmlich, auf eine Auseinandersetzung mit der Frage einer monotheistischen Religion wie der christlichen und ihrem Gottesbild im Zusammenhang mit der Gewalt zu verzichten. Sowohl im Kontext der Erfahrungen mit einem School Shooting wie auch in der Diskussion um radikalisierte Gewalt unter dem Deckmantel einer Religion stellen sich immer wieder dieselben drängenden und schwer zu beantwortenden Fragen: Wie ist Gewalthandeln und die Erfahrung von Gewalt im Angesicht Gottes zu rechtfertigen? Ist es überhaupt zu rechtfertigen? Warum toleriert Gott Gewalthandeln? Warum verhindert er diese nicht? Theologisch ist hier die immer noch brennende Frage nach einem gerechten Gott angesichts des Leids der Welt zu stellen.⁴⁰⁰

Die Attentate vom 11. September 2001 haben nicht nur die islamische Welt, sondern die abrahamitischen Religionen insgesamt (Judentum, Islam und Christentum) an den Pranger gestellt. Man muss ja nicht so weit gehen wie ein Oxforder Gelehrter, welcher behauptet, die drei oben genannten Religionen seien wie Leute, welche geladene Gewehre an die Menschen verteilten. „Denn diese Religionen lehrten die Menschen, das eigene Leben zu verachten, und könnten sie dazu bringen, sich selbst zu opfern, um eine tödliche Waffe punktgenau ins Ziel zu bringen“⁴⁰¹.

DIETRICH konkretisiert diese Provokation, die sich im Kontext von Kirche und Glaube ergibt: Wie lässt sich fertig werden mit der Gewalt? Könnte Hilfe in der Bibel gefunden werden? Schon ein flüchtiger Blick zeigt, dass sie voll ist von Gewalthandeln. Es könnte der Verdacht aufkommen, sie sei der Ausgangspunkt einer speziellen Gewaltgeschichte, die bis in unsere Tage reicht.⁴⁰² Diesen Gedanken gilt es, zu verfolgen. Vor allem

³⁹⁸Vgl.: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2009/03/20090321_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am 12.08.2017, 18:44 Uhr.

³⁹⁹ KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe, S. 6. Die Rede von H. Köhler steht aus diesem Grund am Anfang dieser Arbeit. KRANEMANN hat einmal die klassische katholische Heiligenverehrung auf ihre Bedeutung für moderne säkulare Feierformen hin untersucht. Siehe hierzu den Beitrag: KRANEMANN, B. (2010): Tradierte religiöse Praxis in säkularisierter Gesellschaft als Arbeitsfeld der Liturgiewissenschaft, in: LITURGISCHES JAHRBUCH (60/2010), S. 250-271.

⁴⁰⁰ Diese Theodizeefrage wurde schon vielfältig besprochen und zahlreiche Erklärungsversuche sind publiziert. Weil eine ordentliche und ausführliche Aufarbeitung dieser Fragestellung an dieser Stelle nicht sinnvoll und leistbar ist, kann sie nur als Randbemerkung immer wieder einfließen.

⁴⁰¹ So das Referat von KANY, R. (2001): Zur Lage Abrahams, nach der Friedenspreisrede, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 42 vom 21. Oktober 2001, S. 28.

⁴⁰² Vgl.: DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains. Gewalt und Gewaltüberwindung in der hebräischen Bibel, in: Evangelische Theologie (4/2004), Religion – Gewalt – Frieden, S. 252-267, hier S. 252.

die Auseinandersetzung mit ASSMANN und seiner These, dass eine Religion, die nach der mosaischen Unterscheidung in „gut“ und „böse“ unterscheidet und Gewalthandeln initiiert und toleriert, keine zu glaubende sei, wird aufzeigen, welche Brisanz und Tragweite die Auseinandersetzung mit der Frage nach Religion und Gewalt für die Rede von Gott und den persönlichen Glauben haben kann.⁴⁰³ Diesen Fragestellungen und schwer begreiflichen – ja teilweise sogar unverständlichen – Widersprüchen soll in diesem Kapitel, fokussiert auf die christliche Religion, nachgegangen werden: Ist Gott frei von Gewalt oder müssen wir Gott und Gewalt vielmehr enger zusammendenken, als uns lieb ist?

6.1 Hermeneutik der Gewalt: Was ist Gewalt und wie kann man sie verstehen?

Bevor theologische Reflexionen über Gewalt und eine Verhältnisbestimmung von Gewalt und Gott vollzogen werden können, muss in einem hermeneutischen Bemühen geklärt werden, was unter Gewalt zu verstehen ist. Die Verwendung des Begriffes „Gewalt“ erfordert deshalb erhöhte Aufmerksamkeit, weil er in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen erhält.

Zunächst zum sprachlichen Gesamtzusammenhang: „Gewalt“ im Sinne von „Walten“ findet sich im deutschen Sprachgebrauch wieder in Begriffen wie „Staatsgewalt“ oder „Verwaltung“, „eines Amtes walten“. Inhaltliche Anwendung findet der Begriff bei den wissenschaftlichen Disziplinen Staatstheorie, Entwicklungspsychologie, Soziologie, Rechtsphilosophie und auch der Theologie, was näher hin zu betrachten sein wird. Eine ursprünglich positive Begrifflichkeit ist bei „gewaltige Wirkung“ oder „gewaltige Leistung“ erkennbar, wenn eine über das übliche Maß hinausgehende Leistung anerkennend beschrieben werden soll.⁴⁰⁴ Eindeutig negativ konnotiert wird Gewalt in den Begriffen „Gewalttat“, „Gewaltverbrechen“, „Gewaltverherrlichung“ verwendet. Physische Gewalt (etwa zielgerichtete physische Schädigung eines Menschen wie bei einem School Shooting) zählt zur engeren Verwendung des Begriffes. Weiter gefasst zählen auch Formen

⁴⁰³ Vgl. hierzu als Einführung in die Fragestellung: SCHIEDER, R. (2014): Die Monotheismusthese, oder: Ist Mose für religiöse Gewalt verantwortlich?, in: SCHIEDER, R. (2014): Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Peter Sloterdijk und anderen, S. 15-35.

⁴⁰⁴ Siehe hierzu: WAHL, K. / WAHL, M. (2013): Biologische, psychische und soziale Bedingungen für Aggression und Gewalt, in: ENZMANN, B. (Hrsg.)(2013): Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung, S. 15–42; WAHL, K. (2012): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick, S. 6–13.; KREY, V. (1986): Zum Gewaltbegriff im Strafrecht, in: Bundeskriminalamt (BKA)(Hg.): Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff, S. 11–103; SCHNEIDER, J. (1994): Kriminologie der Gewalt.

der Deprivation (Entzug der Zuwendung) und emotionale Vernachlässigung zu Formen der Gewalt. Formen von Gewalt, welche sich nicht direkt an Personen wenden, zählen zur sogenannten „strukturellen Gewalt“⁴⁰⁵.

Aus soziologischer Sicht wird Gewalt als eine Quelle der Macht betrachtet. Dies muss noch nicht negativ konnotiert sein. Im engeren Sinn aber wird darunter oft eine illegitime Ausübung von Zwang verstanden. Es wird Gewalt über jemanden ausgeübt.⁴⁰⁶ Der Wille und die Freiheit des Gegenübers werden gebrochen, bzw. missachtet. Gewalthandeln ist ein Interaktionshandeln. Sie geschieht immer zwischen zwei beteiligten Parteien. Gewalthandeln hat immer ein Ziel⁴⁰⁷. Es gibt keine Gesellschaft, in der keine Macht- und Gewaltverhältnisse vorherrschen. Im positiven Sinne ist dies an der Verfasstheit der Bundesrepublik Deutschland abzulesen, bei der die Macht des Staates, die Staatsgewalt, in deren Ausübung in Exekutive, Legislative und Judikative geteilt ist.⁴⁰⁸ Gewalt ist also ein wesentliches Moment jeder Vergesellschaftung. Darauf hat vor allem der Soziologe POPITZ hingewiesen. Handlungssoziologisch lautet seine Definition: „Der Mensch muß nie, kann aber immer gewaltsam handeln, er muß nie, kann aber immer töten [...] – jedermann. Gewalt überhaupt und Gewalt des Töten im besonderen ist [...] kein bloßer Betriebsunfall sozialer Beziehungen, keine Randerscheinung sozialer Ordnungen und nicht lediglich ein Extremfall oder eine ultima ratio (von der nicht so viel Wesens gemacht werden sollte). Gewalt ist in der Tat [...] eine Option menschlichen Handelns, die ständig präsent ist. Keine umfassende soziale Ordnung beruht auf der Prämisse der Gewaltlosigkeit. Die Macht[,] zu töten[,] und die Ohnmacht des Opfers sind latent oder manifest Bestimmungsgründe der Struktur sozialen Zusammenlebens.“⁴⁰⁹

⁴⁰⁵ Vgl.: ROTH, M. (1988): Strukturelle und personale Gewalt. Probleme der Operationalisierung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung; HORN, K. (1988): Sozialisation und strukturelle Gewalt. Schriften zur kritischen Theorie des Subjekts.

⁴⁰⁶ Vgl.: POPITZ, H. (1992): Gewalt, in: DERS.: Phänomene der Macht, S. 43–78.

⁴⁰⁷ Vgl.: HEITMEYER, W. / SOEFFNER, H-G. (Hrsg.)(2004): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme; HEITMEYER, W. (2006): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention; BECK, T. / SCHLICHTE, K. (2014): Theorien der Gewalt zur Einführung; VON TROTHA, T. (Hrsg.)(1997): Soziologie der Gewalt.

⁴⁰⁸ Vgl.: HOCHSCHILD, U. (2010): Im Sinne der Rechtsphilosophie ist Gewalt gleichbedeutend mit Macht (englisch power, lateinisch potentia) oder Herrschaft (lateinisch potestas). Während Staatsgewalt einst als Ausdruck legitimer Machtausübung als gleichsam sakrosankt anerkannt wurde, entstanden mit zunehmender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung Forderungen nach Verrechtlichung, prozeduraler Einhegung und demokratischer Legitimierung von Gewalt (Gewaltenteilung, „Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus“). Man unterscheidet im demokratischen Rechtsstaat die gesetzgebende Gewalt (Legislative), die vollziehende bzw. ausführende Gewalt (Exekutive) und die Rechtsprechung (Judikative). Das Gewaltmonopol des Staates regelt und begrenzt die Ausübung physischen Zwanges gegenüber Staatsbürgern. Die Staatsphilosophie beschäftigt sich somit mit Ausübung von Gewalt im innerstaatlichen Verhältnis und im Verhältnis zwischen Staaten (im Inneren, s. z. B. Widerstandsrecht, im Äußeren „Theorie des gerechten Krieges“). Ein wesentliches Ziel ist es, Gewalt einzuhegen und an Legitimationsprozesse zu binden (z. B. Polizei- und Kriegsrecht). (Vgl.: Artikel „Gewalt“, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Gewalt>, Abruf am 17.08.2017 um 19:53 Uhr.

⁴⁰⁹ POPITZ, H. (1986): Phänomene der Macht, S. 68-106, hier S. 76 und 82f.

ENZENSBERGER ergänzt angesichts seiner Untersuchungen im Hinblick auf Gewaltanwendung zur Kriegsausübung: „Der Mensch ist der einzige unter den Primaten, der die Tötung seiner Artgenossen planvoll, in größerem Maßstab und enthusiastisch betreibt. Der Krieg gehört zu seinen wichtigsten Erfindungen“⁴¹⁰.

Gewalt wird auch häufig systematisiert: So zum Beispiel hat der Literaturwissenschaftler und Sozialtheoretiker REEMTSMA drei Typen von Gewalt herauskristallisiert. Die *lozierende* Gewalt, die einen anderen Körper entfernt, weil er der Verfolgung eigener Interessen im Wege steht, z. B. im Krieg, bei Raub und Mord, die *raptive* Gewalt, die sich des anderen Körpers bemächtigt, um ihn für seine Interessen zu benutzen, vor allem in Formen sexueller Gewalt, und schließlich die *autotelische* Gewalt, die im Unterschied zu den beiden erstgenannten Gewaltformen keinem außerhalb der Gewalt-handlung(en) liegenden Zweck dient, sondern vielmehr um ihrer selbst willen angewandt wird.⁴¹¹ Hierunter thematisiert er ausdrücklich auch den unmittelbaren Lustgewinn vieler, wenn sie Gewalt anwenden können.

Im Strafrecht ist Gewalt ein Zwangsmittel zur Einschränkung der (Willens-)Freiheit eines anderen. Dies trifft beispielsweise auf Raub, Entführung, Erpressung und Nötigung zu. Bei Delikten wie Mord, Körperverletzung und Sachbeschädigung geht das Strafrecht vom Ergebnis aus, d. h. jemand wird getötet, verletzt oder eine Sache wird beschädigt bzw. zerstört. Sie tritt in Form von physischer, psychischer, personaler oder struktureller, statischer oder dynamischer Gewalt auf. Zivilrecht und Strafrecht basieren auf einem allgemeinen Gewaltverbot⁴¹². Die Anwendung von Gewalt im Sinne von roher, verbrecherischer Gewaltsamkeit, wirkt strafverschärfend. Der Einsatz von Gewalt ist für den Akteur, also den Täter, subjektiv zunächst mit Vorteilen verbunden. Gewalt wird daher meist als personales, weniger als psychisches oder gar soziales Handeln verstanden. Der Sinn des Gewalteinsatzes kann instrumentell – der Akteur versucht, zum Teil auch mangels anderer Mittel, ein bestimmtes Ziel zu erreichen – oder expressiv – der Gewalteinsatz dient dann etwa der Selbstdarstellung oder Selbstvergewisserung – sein⁴¹³. Beides kann, je nach Disposition des Täters, auf die School Shootings angewendet werden.

⁴¹⁰ ENZENSBERGER, H. M. (1996): Aussichten auf den Bürgerkrieg, S. 9.

⁴¹¹ Vgl.: REEMTSMA, J. P. (2008): Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne.

⁴¹² Ausgenommen sind nur Situationen der Notwehr und des Notstands sowie Fälle des unmittelbaren Zwanges von Vollzugskräften des Staates (Gewaltmonopol des Staates).

⁴¹³ Vgl.: BGH NJW 1995, 2643

Der Versuch, den Begriff „Gewalt“ aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, konnte zeigen, dass Gewalt nicht nur rein negativ konnotiert ist, immer zwischen zwei Parteien ausgeübt wird und in dem Kontext zu verstehen ist, in dem sie geschieht. Nach dieser Begriffsklärung wird nun der Blick auf das biblische Zeugnis gerichtet. Inwieweit wird Gewalt und Gewalthandeln im Alten und Neuen Testament erwähnt und wie ist damit umzugehen? Inwieweit erweist sich das biblische Zeugnis als hilfreich für eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit einem School Shooting? Wenn Menschen, die ein School Shooting direkt oder indirekt erleben mussten und diese Erfahrung mit ihrem persönlichen Glauben zusammenbringen wollen, danach fragen, welche Antworten es auf diese Erfahrungen geben kann und festzustellen ist, dass es mediales Interesse und den Bedarf an unterschiedlichen Feierformen gibt, zu welcher theologisch verantworteten und fundierten Antwort müssen die Seelsorger und Religionslehrer dann fähig sein? So sind nun religionswissenschaftliche, bibelhermeneutische sowie systematisch-theologische Reflexionen zu vollziehen.

6.2 Theologie der Gewalt im Alten Testament

Die biblische Rede vom lebendigen Gott ist ohne göttliches Handeln in der Geschichte mitten unter uns undenkbar⁴¹⁴. Würde man dies leugnen, „verliert der Gott der Bibel seine Identität und der auf der Bibel gründende Glaube sein Fundament“⁴¹⁵. Bewertet man die biblischen Texte im Hinblick auf das Themenfeld „Gewalt“ stellt man fest: Gewalt gab es seit Anbeginn der Menschheit und Gewalt ist schon im Alten Testament allgegenwärtig. Gewalt ist also eine uralte Erfahrung, mit der sich der Mensch schon immer auch theologisch auseinandersetzen musste und immer wieder neu muss, auch im Angesicht eines Schools Shootings. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, sich zunächst mit der biblischen Überlieferung des Alten Testaments zum Thema Gewalt zu beschäftigen.

Immer wieder wird Gott im Alten Testament als „Gott der Heerscharen“ bezeichnet. Dies hat lange für Verwunderung und zu Irritationen gesorgt. Die Gottesbezeichnung „YHWH der Heerscharen“ (YHWH Zebaoth) hat aber nichts mit einer Armee im militärischen Sinn zu tun, sondern bezeichnet die himmlische Umgebung, den sog. Hofstaat des Israelgottes. YHWH erscheint eben nicht als der richtende und rücksichtslos als Kopf eines Heeres Kämpfender, wie das Wort „Heerscharen“ auf den ersten Blick suggeriert, wohl aber als ein leidenschaftlicher und großartiger Gott.

⁴¹⁴ Vgl.: SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, in: *Questiones disputatae* 262.

⁴¹⁵ GROSS, W. (2003): *Das Handeln Gottes in der Geschichte nach dem Alten Testament*, S. 2.

So verwundert es kaum, dass JANOWSKI sich auch im Hinblick auf die Verwendung des Begriffes „Richten“ in Bezug auf YHWH gegen eine tendenziell gewaltverherrlichende Verwendung wehren will: „Ebenso liegt der Akzent bei der Rede vom ‚Richten Gottes‘ nicht auf dem Verurteilen eines Verbrechers, sondern auf dem Zu-Recht-Bringen bzw. Zum-Recht-Verhelfen des bedrängten Beters“⁴¹⁶. Nirgends im Alten Testament findet sich die Bezeichnung „Gott der Gewalt“, „wohl aber die Bezeichnung ‚Gott der Herrlichkeit‘ (Ps 29,3), ‚Gott der Treue‘ (Dtn 32,4) und ‚Gott des Rechts‘ (Jes 30,18).“⁴¹⁷

Gewalt ist nicht gleich Gewalt. Betrachtet man die Texte der hebräischen Bibel, in denen Gewalt zum Thema wird, fällt auf, dass Menschen sowohl Subjekt wie Objekt des Gewalthandelns sind. Dieser Aspekt ist für den Umgang mit School Shootings nicht unwichtig, denn gerade beim Erleben von zielgerichteter Gewalt durch ein School Shooting gibt es beide Parteien: Täter und Opfer. Beide Seiten gilt es, zu betrachten. Das biblische Zeugnis kann hier hilfreich für einen Perspektivenwechsel sein.

6.2.1 Gewalt zwischen konkreten Menschen: Im Zeichen Kains und Abels

Gewalt ist im Alten Testament nicht nur in Verbindung mit und als Eigenschaft des Gottes YHWH, sondern ist auch als anthropologische, also menschliche Dimension zu finden⁴¹⁸. Gewalthandeln *zwischen Menschen* ist sogar unter den ersten Menschen der biblischen Überlieferung an der Tagesordnung⁴¹⁹. Beispielhaft sei an dieser Stelle an die Urszene von Kain und seinem Bruder Abel erinnert (Gen 4, 1-16): Ein Mensch, Kain, wendet gegenüber seinem Nächsten, seinem jüngeren Bruder Abel, gezielt Gewalt an, um sich einen persönlichen Vorteil zu verschaffen, und wird damit zum ersten Mörder in der biblischen Menschheitsgeschichte. Das Gewalthandeln ist aus Sicht Kains der Schlüssel zur „Lösung“ des Problems und dient der eigenen Erhöhung. Verstehbar wird diese biblische Gewalthandlung erst im Betrachten ihres Kontextes: Kain und Abel stehen in dieser Erzählung für die beiden Hauptzweige damaliger Wirtschaft: Ackerbau und Viehzucht. So ist das Ringen der beiden ungleichen Brüder zum einen als eine

⁴¹⁶ JANOWSKI, B., Ein Gott der Gewalt? Perspektiven des Alten Testaments, siehe: <http://www.muenster.de/~angergun/janowski-zenger.pdf>, Abruf am 6.8., 11:00 Uhr, S. 2.

⁴¹⁷ JANOWSKI, B., Ein Gott der Gewalt? Perspektiven des Alten Testaments, siehe: <http://www.muenster.de/~angergun/janowski-zenger.pdf>, Abruf am 6.8., 11:00 Uhr, S. 2

⁴¹⁸ Siehe hierzu: LOHFINK, N. (1983): Gewalt und Gewaltlosigkeit im Alten Testament; EBACH, J. (1987): Das Erbe der Gewalt. Eine biblische Realität und ihre Wirkungsgeschichte; BEAUCHAMP, P. (1992): La violence dans la Bible, CEV 76, S. 5-63; KRIEGER, K.-S. (2002): Gewalt in der Bibel. Eine Überprüfung unseres Gottesbildes.

⁴¹⁹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von SCHNOCKS: SCHNOCKS, J. (2014): Das Alte Testament und die Gewalt: Studien zu göttlicher und menschlicher Gewalt in alttestamentlichen Texten und ihren Rezeptionen. Bd. 136.

gesellschaftlich-wirtschaftliche Auseinandersetzung zu deuten. Zum anderen aber auch als ethnische Gewalt, stehen Kain und Abel doch in der hebräischen Bibel auch für zwei konkurrierende Volksstämme. Darin, dass beide um die Gunst ihres Gottes eifern, eröffnet sich letztlich auch noch die Dimension des Neides und der Kampf um die Gunst Gottes, welcher das Gewalthandeln toleriert.⁴²⁰ DIETRICH will aus diesem Grund in dieser Stelle eine Schlüsselstelle für die Frage nach Gewalt in der biblischen Überlieferung vermuten: „So erweist sich Gen 4 als biblische Ur-Geschichte der Gewalt überhaupt“⁴²¹. Interessant ist, welche Rolle Gott in dieser Situation spielt. Er fragt zu Recht an: „Was ist das für ein Gott, der da *nicht* agiert?“ Genau diese Frage stellt sich auch bei School Shootings.

Gott agiert. Auffällig ist aber, *wie* er handelt: „Gott antwortet auf Kains Gewalttat mit einer Verbannung aus dem Kulturland: einer Strafe, über deren Härte Kain bewegt Klage führt (Gen 4,13); doch konnte natürlich der Mord nicht einfach ungesühnt bleiben“⁴²². Gott erscheint hier aber dennoch nicht als ein Verurteiler des Mörders, im Gegenteil: YHWH geht in seiner Liebe sogar so weit, dass er den Mörder vor der Verfolgung und dem Totschlag schützt, indem er ihm ein Zeichen macht, „damit ihn nicht jeder, der ihn fand, erschlug“ (Gen 4,15). Das ist zunächst einmal schwer zu verstehen. Warum schützt Gott den Brudermörder? Hier erscheint Gott als ein Gott, der in die Zukunft der Menschheitsgeschichte investiert und im Sinne einer *creatio continua* in seinem Schöpfungswillen die Geschichte des Dialoges zwischen ihm und dem auserwählten Volk weiterschreibt. Es klingt kurios: Selbst den Brudermörder gibt Gott nicht auf und investiert in dessen Zukunft im Sinne einer Fortschreibung und immer wieder neu zu beginnenden Partnerschaft, indem er dem Brudermörder die Möglichkeit zur Umkehr einräumt. Hierin zeigt sich die Bundestreue im Sinne der Aktualisierung der Partnerschaft zwischen Schöpfer und Geschöpf. Hiervon kündigt das Alte Testament an noch vielen weiteren Stellen, man denke beispielsweise an die Sintflut, welche zunächst beinahe alles Leben auslöscht, um einen Neubeginn unter dem Regenbogen als Zeichen der Treue Gottes mit den Menschen zu wagen. Bedeutet das, dass Gott auch den School Shooter nicht aufgibt?

⁴²⁰ Vgl.: DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 252.

⁴²¹ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 252. Ausgehend von dem Gewalthandeln zwischen Kain und seinem Bruder Abel arbeitet sich DIETRICH auch an weiteren Gewaltaktionen zwischen konkreten Lebensgeschichten ab: Besonders eindrucksvoll beschreibt er das Gewalthandeln zwischen Männern und Frauen. Beispielhaft konkretisiert er dies an Ri 19, wo die gesamte Dorfbewohnerschaft über einen Durchreisenden und seine Frau herfällt. Der Mann rettet sich vor der Gewalt der männlichen Dorfbewohner nur deshalb, weil er seine Frau der sexuellen Gier der Widersacher hergibt.

⁴²² DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 259.

6.2.2 Gewaltpotenziale

In der biblischen Überlieferung findet sich, was in der Untersuchung des Phänomens Amok in den vorigen Kapiteln aufscheinen konnte: Jeder Gesellschaftsform liegen und lagen Gewaltpotenziale zugrunde, die sich plötzlich, spontan und raptusartig, wie bei School Shootings, entladen können. Es geht hierbei in der hebräischen Bibel vorrangig um strukturelle Gewalt, die sich in Ungerechtigkeiten in der Verteilung von Wohlstand und Einfluss manifestiert. „Sehr häufig ist in der hebräischen Bibel der Aufschrei von Gequälten zu vernehmen, die in großer Offenheit darlegen, was ihnen (oder ihresgleichen) angetan wurde und was sie daraufhin empfinden“⁴²³. Die Klagepsalmen sind beispielsweise nicht zuerst Aufruf zum Gewalthandeln gegen die „Feinde“, sondern Schreie nach Hilfe und Angehört-Werden des Notleidenden⁴²⁴. Ein solches Rufen ist ein Ausdruck der Kontaktaufnahme mit einem Gott, von dem her sich der Beter Hilfe und Heilung erhofft. Als biblisches Beispiel kann hier Ps 58 ins Feld geführt werden.⁴²⁵

Sprecht ihr wirklich Recht, ihr Mächtigen? /
 Richtet ihr die Menschen gerecht?
 Nein, ihr schaltet im Land nach Willkür, /
 euer Herz ist voll Bosheit; / eure Hände bahnen dem Unrecht den Weg.
 Vom Mutterschoß an sind die Frevler treulos, /
 von Geburt an irren sie vom Weg ab und lügen.
 Ihr Gift ist wie das Gift der Schlange, /
 wie das Gift der tauben Natter, die ihr Ohr verschließt,
 die nicht auf die Stimme des Beschwörers hört, /
 der sich auf Zaubersprüche versteht.
 O Gott, zerbrich ihnen die Zähne im Mund! /
 Zerschlage, Herr, das Gebiss der Löwen!
 Sie sollen vergehen wie verrinnendes Wasser, /
 wie Gras, das verwelkt auf dem Weg,
 wie die Schnecke, die sich auflöst in Schleim; /
 wie eine Fehlgeburt sollen sie die Sonne nicht schauen.
 Ehe eure Töpfe das Feuer des Dornstrauchs spüren, /
 fege Gott die Feinde hinweg, ob frisch, ob verdorrt.

⁴²³ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 257.

⁴²⁴ Vgl.: ZENGER, E. (1994): Ein Gott der Rache? Feindpsalmen verstehen.

⁴²⁵ Vgl. hierzu die gründliche Arbeit zu Ps 58 von KRAWCZAK, P. (2001): „Es gibt einen Gott, der Richter ist auf Erden!“. Ein exegetischer Beitrag zum Verständnis von Psalm 58.

Wenn er die Vergeltung sieht, freut sich der Gerechte; /
 er badet seine Füße im Blut des Frevlers.
 Dann sagen die Menschen: «Der Gerechte erhält seinen Lohn; /
 es gibt einen Gott, der auf Erden Gericht hält.»⁴²⁶

Im Text spiegelt sich gesellschaftliche Gewalt wider: „Gewalt; zuerst von Oben gegen Unten gerichtet, dann – in der erbosten Reaktion des Psalmisten – von Unten nach Oben. Es ist die Wut zu erkennen, die sich ange-taut hat und zitternd wartet man darauf, das zugefügte Leid möge auf seine Verursacher zurückfallen. Gott selber wird dazu aufgerufen, Rache zu üben für das erlittene Unrecht⁴²⁷“.

Dieser Psalm, der zu den „Klageliedern des Volkes“ gehört, zeigt, neben Psalmen, die zu den „Klageliedern des Einzelnen“ gehören, aber auch, dass Klage zulässig ist. Die Bibel enthält ausdrücklich Texte, die zeigen, dass die Menschen mit Gott hadern, sich von Gott verlassen fühlen, sich beklagen. Auch hier zeigt sich wieder, wie nah die biblischen Texte an der Lebenswirklichkeit der Menschen und deshalb anthropologisch bedeutsam sind: Es gibt Gewalt und wir dürfen darüber beklagen, auch nach einem School Shooting. Darauf wird auch am Ende dieses Kapitels nochmals eingegangen werden.

Gewalt zwischen Völkern und Religionen, Gott und Mensch

Das Volk Israel hat im Laufe seiner langjährigen Geschichte viele Momente der Selbstbehauptung gegenüber Feinden und Widersachern erlebt. Endlose Konflikte und Auseinandersetzungen endeten oft in Kriegen, Invasionen und Deportationen.⁴²⁸ Der Krieg (מִלְחָמָה *milhāmāh*) zählt zu den dominierenden Themen im Alten Testament. Das Alte Testament gewährt Einblicke in das altorientalische Heerwesen, aber auch in die religionsgeschichtlichen Hintergründe antiker Kriegskonzeptionen. Denn stärker als in modernen Konzepten werden militärische Konflikte unter *religiösem* Blickwinkel reflektiert und einer theologischen Deutung unterzogen.⁴²⁹ Eine durchgängige Kriegskonzeption lässt sich jedoch ebenso wenig erheben wie eine einheitliche Bewertung: Die alttestamentliche Rede vom Krieg umfasst affirmierende Stimmen, kritische Einsprüche sowie Friedensvisionen, die das Ende aller militärischen Gewalt durch göttliches Eingreifen in Aussicht

⁴²⁶ Ps 58, 2-12. (EHU 1980).

⁴²⁷ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 254.

⁴²⁸ Vgl.: hierzu: VON RAD, G. (1969): Der Heilige Krieg im Alten Israel, WEIPPERT, M (1972): Heiliger Krieg in Israel und Assyrien, ZAW S. 460ff.; OTTO, E. (1999): Krieg und Frieden in der hebräischen Bibel und im Alten Orient.

⁴²⁹ Vgl.: OBERMAYER, B. (2011): Krieg (AT), in: <http://www.bibelwissenschaft.de/wiblex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/krieg-at/ch/a04a0001156f25293e631aa923de1cf7/>, Abruf am 16.08.2017 um 20:31 Uhr.

stellen (Man beachte das eschatologisch aufgeladene Umschmieden von Schwertern zu Pflugscharen⁴³⁰).

Einschneidendstes Erlebnis für das Volk Israel musste aber die Zeit der babylonischen Gefangenschaft darstellen: „Gleich am Anfang der Volkwerdung steht nach der biblischen Darstellung eine massive Gewalterfahrung. Zuerst seien die Vorfahren im pharaonischen Ägypten freundlich aufgenommen, dann aber feindselig verfolgt worden“⁴³¹. In dieser misslichen Lage erweist sich YHWH als ein rettender und fürsorglicher Gott, auch in der Anwendung von Gewalt, kommen doch die Verfolger auf den Streitwagen im Roten Meer auf radikale Weise zu Tode. Das ganze Volk der Ägypter wird durch den Willen Gottes zunichtegemacht. LOHFINK wertet diese, aus heutiger Sicht gegen jegliche Grundsätze von Menschen- und Kriegsvölkerrecht verstoßende Handlung, als eine für die damalige Zeit durchaus adäquate Reaktion⁴³².

Auf den Exodus folgt die sogenannte Landnahme. Israels Ansiedlung im Land Kanaan schildert die Bibel als militärische Eroberung. Städte werden zerstört, die Beute verfällt der Vernichtung. Auch wenn sich die Ansiedlung der Israelstämme historisch recht anders und durchaus weniger militant vollzogen hat, bleibt die Frage, warum die Bibel selbst die Eroberung des Landes so gewalttätig erzählt. Von Kriegen, die Gott selbst gebietet, ist auch weiterhin in der Bibel die Rede. Als König Saul nach dem Sieg über die Amalekiter auf die Vollstreckung des Banns verzichten und den feindlichen König leben lassen will, muss der Prophet Samuel selbst den König richten.⁴³³

Das Buch Ester erzählt von dem Versuch eines persischen Hofbeamten, alle Juden und Jüdinnen im Lande umzubringen. Mithilfe der jüdischen Prinzessin Ester gelingt es deren Onkel, das Komplott aufzudecken und zu verhindern. „Doch die Freude über die Rettung der Verfolgten, an die bis heute im jüdischen Purimfest erinnert und karnevalesk reinszeniert wird, weicht bei vielen Lesenden dem Entsetzen angesichts des Buchschlusses, der davon erzählt, wie die Juden ihrerseits Rache nehmen und nicht nur den

⁴³⁰ Vgl.: Mi 4,1–4; Jes 2,2–4; Joel 4,1,9–12.

⁴³¹ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 254.

⁴³² Vgl. LOHFINK, N. (1978) in ThWAT III, S. 192-213.

⁴³³ Vgl.: EBACH, J. (2010): Nicht den Frieden, sondern das Schwert?. Drängende Fragen an Texte, die von Gewalt sprechen., Vortrag im Rahmen des 2. Ökumenischen Kirchentages in München, in: https://www.bibel-in-gerechter-sprache.de/wp-content/uploads/Ebach-OEKT2010_Gewalt.pdf, Abruf am 16.08.2017 um 20:44 Uhr.

Urheber des Mordanschlags Haman, sondern alle seine Söhne aufhängen“⁴³⁴.

LINK, DIETRICH, GROSS und KUSCHEL⁴³⁵ weisen darauf hin, dass es somit kaum verwundert, dass der Gott des Alten Testaments „weithin den Ruf eines eifernden, zornigen, grausamen, kurzum: gewalttätigen Gottes“⁴³⁶ hat. Die von Gott ausgehende Gewalt kann sich gegen die gesamte Menschheit (Erzählung der Sintflut), gegen bestimmte Völker (Befreiung aus dem Exil) sowie gegen einzelne Menschen richten.

6.2.3 Gewalthandeln im Kontext von „wahr“ und „falsch“

Auf der Basis der alttestamentarischen Gestalt Mose verfasste der der Ägyptologe und Religionswissenschaftler ASSMANN ein Essay über Monotheismus und Gewalt und eröffnete damit in den 90er Jahren eine neue, heftig geführte Debatte:

„Als ich in den 1990er Jahren das Buch ‚Moses the Egyptian‘⁴³⁷ schrieb, konnte ich nicht ahnen, dass ich eine Debatte über den Monotheismus und dessen ‚intrinsic Gewalttätigkeit‘ lostreten würde. Mein damaliges Anliegen war eine diskursgeschichtliche Analyse von Texten, die Mose als Ägypter behandeln. Dabei ergab sich ein Bogen, der sich von Echnaton bis Sigmund Freud spannen ließ. Dieses Buch gab dann aber den Anstoß zu Debatten, die Themen in den Vordergrund stellten, die für mich ursprünglich eher am Rande lagen, und die mich in ihrer Radikalität und Polemik selbst überrascht haben“⁴³⁸.

Keine geisteswissenschaftliche These ist in den vergangenen Jahren so kontrovers diskutiert worden, wie die von ASSMANN formulierte Vermutung, der Monotheismus enthielte eine „von innen her kommende Gewalt“. Mittlerweile hat ASSMANN im Jahr 2017 seine radikalen Thesen wieder etwas entschärft und differenziert, indem er seine mit der Mosaischen Unterscheidung von „gut“ und „böse“ eingeführte radikale Position durch die Verwendung der Begriffe „Treue“ und „Untreue“ deutlich abgeschwächt hat. Glaube sei als „Sache liebender Treue“ zu begreifen. Aus diesem Grund

⁴³⁴ EBACH, J. (2010): Nicht den Frieden, sondern das Schwert?. Drängende Fragen an Texte, die von Gewalt sprechen, S. 5f.

⁴³⁵ Vgl.: DIETRICH, W./LINK, C. (2002): Die dunklen Seiten Gottes, Bd. 1: Willkür und Gewalt; GROSS, W./KUSCHEL, K.-J.(1992): „Ich schaffe Finsternis und Unheil!“ Ist Gott verantwortlich für das Übel?

⁴³⁶ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 256.

⁴³⁷ Vgl.: ASSMANN, J. (1997): Moses the Egyptian. The Memory of Egypt in Western Monotheism, Cambridge (Mass.); dt. „Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur“, München 1998. Rolf SCHIEDER bezieht sich in seiner Kritik an den Thesen ASSMANNs daneben auch auf "Die Mosaische Unterscheidung oder Der Preis des Monotheismus", München 2003. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

⁴³⁸ ASSMANN, J. (2013): Monotheismus und Gewalt. Siehe: <https://www.perlentaucher.de/essay/monotheismus-und-gewalt.html>, Abruf am 9.8.2016, 13.20 Uhr.

spricht Assmann neuerdings vom „Monotheismus der Treue“, ein Gedanke, den er in seinem Buch „Exodus“ ausführlich entwickelt hat⁴³⁹. Da die These zur „Mosaischen Wende“ Assmanns in der Theologiegeschichte jedoch weitläufig diskutiert worden ist, soll ihr trotz der inzwischen erfolgten Abschwächung durch den Autor selbst, an dieser Stelle Aufmerksamkeit geschenkt werden, zumal sie mit der Frage „Warum lässt Gott Gewalt zu?“ eng verbunden ist.

ANGENENDT weist darauf hin, dass ASSMANN mit seinen Überlegungen an die Thesen des Gießener Philosophen MARQUARD anknüpft, welcher vor Jahren die suggestive Formel ausgegeben hat: „Polymythie versus Monomythie“. „Was heißen soll: der biblische Ein-Gott mit seiner Ein-Wahrheit bedeute die Ermächtigung zu religiöser Allmacht und damit auch zur Gewalt. Dagegen helfe nur eine Gewaltenteilung im Absoluten, und diese Gewaltenteilung werde bewerkstelligt durch das große humane Prinzip der Vielgötterei“⁴⁴⁰. Die These scheint zunächst eingängig: Denn wenn es viele Götter gäbe, dann müsste der eine Gott der monotheistischen Religionen nicht mit dem Absoluten der Gewalt und Macht erscheinen. Die Anwendung von Gewalt durch eine göttliche Autorität wäre in einem Modell der Polymythie durch den gewaltsamen Kampf eines Gottes gegen oder für einen anderen Gott zu erklären und zu entschuldigen. ASSMANN hat diese Überlegung, so scheint es zunächst, noch weiter verstärkt, indem er seine *Mosaische Wende* einbrachte: Erst mit Mose sei die Unterscheidung von „wahr“ und „falsch“ in die Religion gekommen, was in der Folge Ströme von Blut gekostet habe. Als „Urszene“ religiöser Gewalt zitiert ASSMANN den Mose-Befehl, alle Anbeter des goldenen Kalbes zu töten⁴⁴¹. Mythisch und ethnologisch ist dieser Befehl mit der Verabsolutierung des eigenen Volkes und Stammes zu erklären: Wer nicht an Gott glaubt, sondern andere Götter anbetet, ist auf der „falschen“ Seite und gehört deshalb vernichtet. MÜLLER macht deshalb ausdrücklich darauf aufmerksam: „Die eigene traditionelle Seinsordnung wird als die einzig vernünftige, bestausgebildete

⁴³⁹ Vgl.: Pilz, D. (2017): Jan Assmann. Die „totale Religion“, in: Frankfurter Rundschau vom 16.01.2017, siehe unter <http://www.fr.de/kultur/literatur/jan-assmann-die-totale-religion-a-742401>, Abruf am 08.08.2017, 19:31 Uhr.

⁴⁴⁰ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus?, in: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 319. Zur Vertiefung siehe auch: SCHULZE, R. (2014): Über Religion, Wahrheit und Gewalt, in: SCHIEDER, R. (2014): Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Peter Sloterdijk und anderen, S. 324ff.

⁴⁴¹ Vgl.: ASSMANN, J. (2000): Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur, S. 269; ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus. Siehe auch: ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 319.

und daher auch (als) allein vertretbare Möglichkeit, kurz als das Nonplusultra menschlicher Lebensverwirklichung aufgefasst⁴⁴². Dem Blick auf den Mythos als innere Säule des eigenen Volkes folgt automatisch die Abwertung des fremden Mythos des Gegenübers: „Außerhalb des Geltungsbereichs der eigenen Kultur können nicht eigentlich Verhältnisse herrschen, die dem entsprechen, was man unter einem menschengemäßen Dasein, unter Moral, Humanität oder Zivilisation versteht“⁴⁴³. ANGENENDT konkretisiert: „Ja, die da draußen sind Untermenschen, Abkömmlinge des Teufels; deshalb sind sie zu meiden und sogar zu bekämpfen“⁴⁴⁴. Er resümiert aber umso treffender: „In der Konsequenz bedeutet das: Angesichts solch mythischer Verabsolutierung des eigenen Volkes gibt es keine Verträglichkeit, keine Toleranz. Im Gegenteil, Stammesreligionen erzeugen generell eine permanente Deklassierung der Anderen und proklamieren immerzu das eigene Bessersein“⁴⁴⁵. Das hier skizzierte Phänomen umschreiben die Ethnologen mit dem Begriff „Ethnozentrismus“. Bestimmend ist in dieser Theorie die Radikalität des gut/böse und Freund/Feind Schemas. Der Ethnozentrismus beschreibt die Tendenz, einer „ingroup und outgroup-Moral“. „Sozialität für die Eigenen - Deklassierung, ja Feindschaft gegen die Anderen. Infolgedessen war und ist in Stammeskulturen der Krieg das Normale“⁴⁴⁶. Dieser Gedanke erlaubt, eine Brücke zu den Amoktaten und School Shootings zu schlagen. Die Überlegungen zu den entwicklungspsychologischen und soziologischen Rahmenbedingungen, welche eine Amoktat oder ein School Shooting begünstigen, konnten zeigen, dass beispielsweise die Ablehnung von und durch Gleichaltrigen der Radikalität des oben beschriebenen Schemas gut/böse, Freund/Feind entsprechen kann. Der School Shooter tötet bzw. bekämpft die, die gegen ihn sind, die –zumindest aus seiner Sicht- seine Feinde sind.

Bei der Bewertung der alttestamentlichen Überlieferung und den dort aufzufindenden Motiven von Gewalt und Krieg darf ganz im Sinne einer historisch-kritischen Analyse der Beitrag der Historiker nicht vernachlässigt

⁴⁴² MÜLLER, K. E. (1987): Das magische Universum der Identität. Elementarformen sozialen Verhaltens. Ein ethnologischer Grundriß, S. 140.

⁴⁴³ MÜLLER, K. E. (1987): Das magische Universum der Identität. Elementarformen sozialen Verhaltens. Ein ethnologischer Grundriß, S. 140.

⁴⁴⁴ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 320.

⁴⁴⁵ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 320. Er stützt sich hier auf die Bemerkungen von MÜLLER: „Man lokalisierte sich - die eigene Gruppe, das eigene Dorf - im Zentrum der Welt, erhob den Anspruch, in gerader Linie vom ersterschaffenen Menschen abzustammen, hielt die eigenen Leute für die tüchtigsten, klügsten und schönsten der Menschen, die eigene Kultur als ältestgestiftete auch für die höchstentwickelste.“ (Müller, E. K. (1997): Der gesprungene Ring. Wie man seine Seele gewinnt und verliert, S. 20f.

⁴⁴⁶ Vgl.: ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 321.

werden. Die Annahme, dass Frieden und Heil der vorherrschende Normalzustand zwischen den Völkern zur Zeit des Mose gewesen sei, muss angesichts der historischen Ereignisse scheitern: LANDMANN weist darauf hin: „Gerne geben wir uns der Illusion hin, zwischen Völkern sei Friede der Normalzustand und Krieg nur eine Störung. In Wirklichkeit muss Friede seit je vertraglich geschlossen und bewahrt werden. Wer nicht zur eigenen Gemeinschaft gehört, wer ‚draußen‘ steht, ist zunächst ‚echthros‘, Feind. [...] In der Frühzeit gehören Frauenraub, Herdenraub (bei den anderen) zum Alltäglichen“⁴⁴⁷. Die Konsequenz dessen lautet: Alles, was außerhalb des Sippenfriedens steht, ist Feind und unfrei und kann (auch) unter Zuhilfenahme der höchsten (göttlichen und außerweltlichen) Autorität vernichtet werden⁴⁴⁸.

Diese verabsolutierende und universalisierende Verwendung des Gottesbegriffes oder der Religion führt LUHMANN zu der Verwendung des Begriffes der „Weltreligion“. Eine Klärung des Begriffes ist an dieser Stelle deshalb sinnvoll, weil sich hier die ASSMANNsche Unterscheidung von Primär- und Sekundärreligion anschlussfähig erweist, die notwendig ist, um die „Gewalt“ im Alten Testament theologisch richtig einzuordnen. LUHMANN definiert Weltreligion als eine universale, durch Grenzenlosigkeit charakterisierte Kommunität. Eine Weltreligion als universale Gemeinschaft von Glaubenden vermittelt ihre Glaubensinhalte weder durch ethnische, völkische noch durch territoriale Unterscheidung und Einschränkung: „Wenn eine Weltreligion angeboten wird, muß auf ethnische oder regionale Abstützungen verzichtet werden. [...] Es soll jedermann angesprochen werden, der als Mensch erkennbar ist. [...] Weltreligionen nehmen gleichsam die Weltgesellschaft vorweg.“⁴⁴⁹ Der eben erwähnte Ethnozentrismus muss also überwunden werden. Was hierfür notwendig ist, stellt ANGENENDT wie folgt dar: „Abstrahierung von familialen, ethnischen oder sonstigen sozialstrukturellen Merkmalen und Deregionalisierung der Götter. Es komme in Religionsangelegenheiten rein auf den Glauben an. Sofern es aber rein auf den Glauben ankommt, sieht LUHMANN zu Recht eine neue Grenze, nämlich die gegenüber den Nichtgläubigen. Das heißt: Weltreligionen schaffen einen Universalismus und überwinden dafür die ethnozentrischen Schranken. Sie laufen aber zugleich Gefahr, statt der volklichen nun neue, rein

⁴⁴⁷ LANDMANN, G. P. (1992): Das Gedicht vom Kriege. Homers Ilias (Heidelberg 1992), S. 17f.

⁴⁴⁸ Vgl. hierzu die Arbeit des Historikers HASENFRATZ, welcher dieses Phänomen anhand der germanischen Stämme zu verifizieren versucht.: HASENFRATZ, H. P. (1992): Die religiöse Welt der Germanen. Ritual, Magie, Kult, Mythos, S. 46.

⁴⁴⁹ LUHMANN, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft, S. 276.

religiös bestimmte Grenzen zu errichten: nämlich auf der einen Seite Rechtgläubige und auf der anderen Falschgläubige. In dieser Aufteilung kann sich dann die biogenetische ingroup/outgroup-Moral aufs Neue aktivieren⁴⁵⁰. Der Anspruch, universale Religion („Weltreligion“ im Sinne LUHMANNs) und alleiniger Garant für Wahrheit und rechten Glauben zu sein, kann Basis für eine Erklärung des gewaltsamen Kampfes einer Religionsgemeinschaft gegen die aus ihrer Sicht Ungläubigen sein. Und die Geschichte hat gezeigt, dass so auch immer wieder Gewalttaten und Kriege begründet wurden, nicht nur vom Christentum.

Die Frage, die sich hier nun stellt, lautet: wer definiert, was „wahr“ oder „falsch“ ist? Wer identifiziert gegebenenfalls Gewalthandeln zu Recht mit dem Bild eines allmächtigen und rechtschaffenden Gott? Diese Frage versucht ASSMANN zu klären. Gewalt unter Berufung auf den Willen Gottes sieht er eindeutig im biblischen Monotheismus verortet. In den Religionen des alten Orients „gibt es Gewalt im Zusammenhang mit dem politischen Prinzip der Herrschaft, aber nicht im Zusammenhang mit der Gottesfrage. Gewalt ist eine Frage der Macht, nicht der Wahrheit“⁴⁵¹. Als eine Frage der Wahrheit wird sie erstmals im Alten Testament gestellt und „mit diesem neuen Religionstyp zieht die Unterscheidung zwischen wahr und falsch in die Religionsgeschichte ein“⁴⁵². Will man diese These verstehen, muss man sich zunächst mit der Unterscheidung zwischen Primär- von Sekundärreligion beschäftigen, die ASSMANN vornimmt⁴⁵³.

Als primäre Religion versteht ASSMANN deren Einbettung in Welt und Volk. Dafür ist die typische Religion die der Nationalgötter und Nationalkulte, also die Polymythie. Ihr gegenüber propagiert ASSMANN als viel wesentlicher und wichtiger die Sekundärreligion⁴⁵⁴: „Die sekundäre Religion ist in einem ganz neuen und emphatischen Sinne Religion und vor allem: die Sekundärreligion ist ‚Herzessache‘“⁴⁵⁵. Dies ist, so ANGENENDT, „der Dreh- und Angelpunkt seiner Argumentation“⁴⁵⁶.

⁴⁵⁰ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 322.

⁴⁵¹ Vgl.: ASSMANN, J. (2005): Monotheismus und die Sprache der Gewalt, in: WALTER, P. (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieinige Gott (QD 216), S. 18-38, hier S. 18f.

⁴⁵² JANOWSKI, B., Ein Gott der Gewalt? Perspektiven des Alten Testaments, siehe: <http://www.muenster.de/~angergun/janowski-zenger.pdf>, Abruf am 6.8., 11:00 Uhr, S. 2.

⁴⁵³ ANGENENDT wertschätzt diesen Versuch Assmanns wie folgt: „Assmann zufolge entfaltet sich beim Überstieg von der Primär- zur Sekundärreligion am und im Menschen eine ‚Psychohistorie‘, eine historisch beobachtbare Veränderung im menschlichen Inneren, eben seiner Psyche. Assmanns erhellende und höchst aktuelle These verdient besondere Aufmerksamkeit.“(ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 322.)

⁴⁵⁴ Vgl.: ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323.

⁴⁵⁵ ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, S. 156.

⁴⁵⁶ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323; Zur Unterscheidung von Primär- und Sekundärreligion siehe vertiefend:

Wie ist dies nun zu denken? Ihren Entstehungsgrund hat die Sekundärreligion, so ANGENENDT im Monotheismus. „Denn im Monotheismus, und nur hier, trete Gott als Hüter von Recht, Wahrheit und Ethos auf. Das sei absolut neu, und genau deswegen dürfe der Monotheismus mit historischer Berechtigung den Ehrentitel ‚Gerechtigkeit‘ für sich in Anspruch nehmen, habe doch keine ‚heidnische‘ Religion jemals Recht und Ethos zu ihrer Hauptsache gemacht“⁴⁵⁷. Für ASSMANN stellt sich der Monotheismus als vergeistigt und „ethisiert“ dar. Es klingt prekär: Der Monotheismus „beziehe sich von einer Offenbarung her und erfordere zivilisatorisch das Buch, beruhe somit auf ‚Gedächtniskultur‘“⁴⁵⁸. Mit diesem Stichwort hat ASSMANN die wissenschaftliche Weltöffentlichkeit erreicht⁴⁵⁹.

Die Wirkung dieses monotheistischen Gottes mit seiner Geistigkeit bleibt für den Menschen nicht ohne Wirkung. ASSMANN deutet dies psychohistorisch als die „Entstehung des Inneren Menschen“. Zwei Momente sind dafür als bedeutsam anzusehen: zum einen der „Durchbruch zur Transzendenz“, hin zu einem göttlichen Gegenüber; zum anderen die „Vergrößerung des menschlichen Innenraums“ - das eben führte psychohistorisch gesehen zur „Herausbildung des Inneren Menschen. Vor diesem „historischen“ Durchbruch erscheinen die Götter als menschengestaltig, als anthropomorph: „Sie herrschen und hassen, essen und trinken, lieben und kämpfen. Eigentlich unterscheiden sie sich kaum von den Menschen.“⁴⁶⁰ Als Beispiel dafür mögen die griechischen und römischen Götteruniversen gelten.

Die sekundärreligiöse Wende und die Frage nach der eigentlichen Wahrheit führt demgegenüber zur Transzendenz, also dazu, dass Gott alles Menschlich-Weltliche übersteigen und überhöht: Gott ist rein geistig und damit - wie es die Religionsgeschichte ausdrückt - auch „bedürfnislos“. Gott bedarf zu seinem Leben - um etwa das Alte Testament zu zitieren - nicht des Blutes von Böcken und Stieren, überhaupt nicht der materiellen Gaben von Menschen. Das Göttliche ist von so überlegenem Geist, daß es über-

WAGNER, A. (Hg.) (2006): Primäre und sekundäre Religion als Kategorie der Religionsgeschichte des Alten Testaments.

⁴⁵⁷ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323 in Bezugnahme auf: ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, S. 76.

⁴⁵⁸ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323.

⁴⁵⁹ Vgl. hierzu: ASSMANN, J. (1997): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung u. politische Identität in frühen Hochkulturen.

⁴⁶⁰ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323.

haupt nur einen Gott gibt. Kurzum: Gott wird transzendent und monotheistisch⁴⁶¹. Was diesem *einen* Gott allein noch gefällt, ist Geist und Ethos, und das fordert er nun auch vom Menschen.⁴⁶²

In der Beziehung zu Gott hat folglich der Mensch Herz und Geist wirken zu lassen. ASSMANN betont: „Der Eine und Einzige Gott findet im Akt seiner Weltzuwendung keinen anderen Partner als das Volk seiner Gläubigen und das menschliche Herz“⁴⁶³. Es zählt allein, was geistig bzw. „herzlich“ vom Menschen vor Gott vollzogen wird. „Diese geistige Göttlichkeit habe die Menschen verwandelt, habe im menschlichen Inneren eine neue Dimension für Geist und Herz geweckt“. Genau diese Erweckung bezeichnet ASSMANN als Psychohistorie: erst jetzt habe sich die menschliche Psyche voller ausgebildet, habe Eigenstand und Dominanz gewonnen⁴⁶⁴.

Welche Konsequenz hat diese Entwicklung für die Rede von einer mittels göttlicher Autorität gerechtfertigten Gewalt? „Diese Vergeistigung bzw. Ethisierung der Götter wie der Menschen mittels der Religion hat erhebliche Konsequenzen für das Gewaltproblem. Denn erst die Psychohistorie mit ihrer Innerlichkeit schafft Einsicht in die Unabdingbarkeit von Toleranz“⁴⁶⁵. Diese ist zwingend notwendig, damit sich Menschen unterschiedlichster Haltungen und mit unterschiedlichen Lebens- und Glaubenssystemen miteinander verständigen können, ohne sich dabei von Grund auf zu misstrauen und anzufeinden. Sekundärreligionen im Sinne ASSMANNs bringen „Menschen mit einem Einfühlungs- und Eindenkungsvermögen“ hervor, welche in der Lage sind, ein Verständnis auch für Andersdenkende und die Überzeugung anderer aufzubringen. Sekundärreligionen schaffen es, „diese Anderen in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen und zu belassen“⁴⁶⁶. Dies bedeutet: Wer selbst Freiheit für seinen Lebensentwurf und sein Glaubenshaus für sich einfordert, muss dies auch anderen eingestehen. So muss gelten: „Von ihrem geistig-innerlichen Ansatz her müssen folglich

⁴⁶¹ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 323.

⁴⁶² Vgl.: GLADIGOW, B. (1993): Gottesvorstellungen, in: HRWG, 3. Bd., S. 32-49.

⁴⁶³ ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, S. 158.

⁴⁶⁴ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 324.

⁴⁶⁵ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 324. „Der Begriff ‚Toleranz‘ als Bezeichnung für Beziehungen zwischen Menschen ist eine Hervorbringung altchristlicher Latinität. Im klassischen Latein bezieht sich *tolerantia* vornehmlich auf *dura et aspera* (Hartes und Raubes), auf das Ertragen von Unrecht, Folter und Gewalt, auf die Mühsal ‚schmutziger Zwangsarbeit‘, auf das Erleiden von Schmerzen und Gefahren, das Ausharren in Hungersnöten, in Naturkatastrophen und militärischen Niederlagen, nicht aber auf Duldsamkeit gegenüber andersdenkenden Menschen. [...] Daß Mitmenschen und Mitbürger den Charakter einer Last annehmen können, die in liebender Gesinnung getragen werden muß, kommt in dieser Begrifflichkeit nicht zum Ausdruck.“ (SCHREINER, K. (1998): „Tolerantia“. Begriffs- u. wirkungsgeschichtliche Studien zur Toleranzauffassung des Kirchenvaters Augustinus, in: Toleranz im Mittelalter, hg. v. A. PATSCHOVSKY u. H. ZIMMERMANN, S. 335-389, hier 336f.)

⁴⁶⁶ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 324.

monotheistische Sekundärreligionen auf dieser Freiheit von Zwang bestehen⁴⁶⁷.

In diesem Kontext kommt man nun dem Christentum als Buchreligion und seinem Bild von Gott näher. Das erste Gebot des Christlichen gewinnt hierbei eine besondere Bedeutsamkeit: „Ein Schriftgelehrter hatte ihrem Streit zugehört; und da er bemerkte hatte, wie treffend Jesus ihnen antwortete, ging er zu ihm hin und fragte ihn: Welches Gebot ist das erste von allen? Jesus antwortete: Das Erste ist: *Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deinen Gedanken und all deiner Kraft.* Als zweites kommt hinzu: *Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.* Kein anderes Gebot ist größer als diese beiden“⁴⁶⁸.

In diesem Text wird deutlich, dass es sich bei den monotheistischen Religionen der Bibel um eine „Herzenssache“ handelt und dass das hier zugrunde gelegte Menschenbild schon von einem „Inneren Menschen“ und damit von der Fähigkeit zur Toleranz ausgeht.

Eine weitere biblische Referenz, die immer wieder ins Feld der Argumentation für das Christentum als einer Religion der Toleranz gezogen wird, ist die neutestamentliche Erzählung vom Wachsen der Saat neben dem Unkraut. „Lasst beides wachsen bis zur Ernte“⁴⁶⁹: Dieses biblische Zeugnis ist gleichsam die Grundsatzaufforderung zu Toleranz und Akzeptanz.⁴⁷⁰

6.2.4 Warum lässt Gott Gewalt zu?

Die Frage, die sich nun ergibt, ist, wie der Mensch mit der historischen Erfahrung eines Gottes, welcher Gewalt tolerierte und noch immer

⁴⁶⁷ ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: Stimmen der Zeit (2005/05), S. 319-328, hier: S. 324.

⁴⁶⁸ Mk 12, 29f.

⁴⁶⁹ Mt 13, 24-30.

⁴⁷⁰ Zur Frage nach Toleranz und Akzeptanz pluraler Gesellschaften siehe auch: FORST, R. (2003): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Der Begriff der Toleranz spielt in pluralistischen Gesellschaften eine zentrale Rolle, denn er bezeichnet eine Haltung, die den Widerstreit von Überzeugungen und Praktiken bestehen lässt und zugleich entschärft, indem sie Gründe für ein Miteinander im Konflikt, in weiterhin bestehendem Dissens, aufzeigt. Ein kritischer Blick auf die Geschichte des Begriffs macht jedoch deutlich, dass dieser nach wie vor in seinem Gehalt und seiner Bewertung zutiefst umstritten ist und somit selbst im Konflikt steht: Für die einen ist Toleranz ein Ausdruck gegenseitigen Respekts trotz tiefgreifender Unterschiede, für die anderen eine herablassende, potenziell repressive Einstellung und Praxis. Um diese Konfliktlage zu analysieren, rekonstruiert FORST in seiner Untersuchung den philosophischen und den politischen Diskurs der Toleranz seit der Antike; er zeigt die Vielfalt der Begründungen und der Praktiken der Toleranz von den Kirchenvätern bis in die Gegenwart auf und entwickelt eine historisch informierte, systematische Theorie, die an aktuellen Toleranzkonflikten erprobt wird. (<https://www.perlentaucher.de/buch/rainer-forst/toleranz-im-konflikt.html>, Abruf am 08.08.2017, 19:56 Uhr)

toleriert, „umgeht“ im Sinne von „die biblische Gewalt zu verstehen suchen“. Immanent ist dieser Suche die nach wie vor noch zu beantwortende Frage: „Warum lässt Gott Gewalt zu?“ Zwei Möglichkeiten drängen sich auf:

Denkbar wäre es, wie es CIORAN anbietet, die historische Hypothek des Glaubens an einen Gott der Gewalt mit der religionskritischen These zu verifizieren, dass der Mensch die Gewalt Gott nur deshalb zuschreibt, um in diesem letztlich die Idee vom Menschen selbst zu „vergotteten“: einem Menschen, der sich (narzisstisch) selbst zu Gott erhebt und die Erfahrung, dass die Anwendung von Gewalt zielführend für Erwerb von Macht und Ansehen ist, in sein Gottesbild zu integrieren versucht.⁴⁷¹

Die konträr andere Denkweise, einen Gott der Gewalt im Grunde abzulehnen, ist, als Mensch selbst in radikaler Weise gewaltfrei zu leben und dies universell zu denken: „Schließlich ist denkbar, dass dem wahren Gott jegliche Tendenz zur Gewalt fremd ist und die angemessene Antwort des diesem Gott entsprechenden Menschen Barmherzigkeit und Gewaltfreiheit ist“⁴⁷². Hier ist STRIET in vollem Umfang zuzustimmen und dies mit einem einsichtigen soteriologisch-eschatologischen Argument zu untermauern: Nur ein Gott der Gewaltlosigkeit, sowohl in Geschichte, Gegenwart und Zukunft, vermag es, den Menschen in seiner unbedingten Würde zu fassen. Nur ein freier Gott (auch von Gewalt freier Gott!) kann den Menschen in die absolute Freiheit führen, jene Freiheit, in der selbst der Tod nicht das letzte Wort hat. Hier scheint klar auf, welche eschatologisch-anthropologische Dimension diese Fragestellung in sich trägt. HOPING will sich dieser Haltung uneingeschränkt anschließen und plädiert im Hinblick auf die Notwendigkeit eines (gewalt)freien Gottes für die Erlösung des Menschen aus dem Tod. „Richtig [...] ist, daß der Ein-Gott-Glaube nicht ein Prinzip der Gewalt ist, sondern ein gewaltkritisches Potential besitzt, ist doch der freie Gott, der sich gegenüber Israel und im Juden Jesus von Nazareth geoffenbart hat, der für den Menschen und seine Freiheit unbedingt entschiedene Gott, dessen Leben Geist und Liebe ist“⁴⁷³. HOPING erweitert in seinem Bemühen um die Begründung eines gewaltfreien Gottes in der Geschichte und des damit unbedingt freien Menschen die Argumentation STRIETS und geht bis an den Anfang der Heilsgeschichte zurück: „Als endliche ist unsere Freiheit sich selbst nicht nur aufgeben, sondern findet sich immer schon

⁴⁷¹ Vgl.: CIORAN, E., (1979): *Lehre vom Zerfall*, übertragen von Paul Celan, S. 7.

⁴⁷² STRIET, M. (2005): *Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung*, in: WALTER, P. (2005): *Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott* (QD 216), S. 134.

⁴⁷³ HOPING, H.(2005): *Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß*, in: WALTER, P. (2005): *Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott* (QD 216), S. 167.

in bestimmten Kontexten vor. Als geschaffene ist sie durch den freisetzen- den Schöpfungsakt, dem sie sich verdankt, ebenso wie durch Gottes Treue zu seiner Schöpfung bestimmt⁴⁷⁴. Ein Gott, der sich in dieser Weise leidenschaftlich um den Menschen ereifert, eröffnet die Möglichkeit, von einer *transzendenten, realen* Freiheit des Menschen zu sprechen. Diese aber ist nur denkbar, „weil Gott gerade gegen die Gewalt steht, ja schärfer noch, weil dieser Gott nicht nur gegen die Gewalt einsteht, sondern er eine Verheißung, die Verheißung definitiven Glücks für einen jeden Menschen bereithält“⁴⁷⁵.

Was wäre aber, wenn dieser Gott für den Menschen nicht existierte? Nicht nur nach der scharfen Kritik eines „Monotono-Theismus“ wie ihn NIETZSCHE mit seinem Ausspruch „Zwei Jahrtausende beinahe und nicht ein einziger neuer Gott!“⁴⁷⁶ Argwöhnisch vertrat und den Glauben an einen christlichen Gott mit dem Streben nach einem Götzen verglich, drängt sich die Frage auf, inwieweit man zu Recht in Freiheit von absolutem Glück und Erlösung des Menschen sprechen kann. NIETZSCHE und seinem Vorwurf, der Mensch habe es sich in der Welt gut eingerichtet und erwarte nichts mehr von ihr und habe das Postulat der Freiheit aufgegeben, ist Recht zu geben, bliebe es hierbei. STRIET hält dem jedoch, unter Verweis auf KANT entgegen, dass der Mensch, der sich seiner freien Vernunft bedient, die Möglichkeit schafft, einen freien und absolut guten Gott zu denken: Gott ist der menschlichen Vernunft nicht nur fakultativ gegeben, sondern ihr notwendiges Postulat.⁴⁷⁷ Notwendiges Postulat ist hier eben nur ein *freier* Gott, „weil nur ein durch Freiheit sich auszeichnender Gott das definitive Sein der Freiheit gewähren und ihr Sinn ermöglichen kann“⁴⁷⁸. Im Folgenden wird von der Denkbarkeit eines solchen Gottes ausgegangen, denn nur noch ein sich durch Freiheit auszeichnender Gott ist für den Menschen akzeptabel.

Der Mensch ist also von Gott in Freiheit entlassen. Das heißt für die Frage „Warum lässt Gott Gewalt zu?“ im Ergebnis, dass der Mensch sich gegen Gewalt, aber auch für Gewalt entscheiden kann. Aber ganz so einfach ist die Antwort doch nicht. Was heißt diese Aussage nämlich für die Rede von Gott selbst? Wenn im vorigen Kapitel davon die Rede war, dass ein

⁴⁷⁴ HOPING, H. (2005): Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß, in: WALTER, P (2005).: Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 167.

⁴⁷⁵ STRIET, M. (2005), QD 216, S. 135.

⁴⁷⁶ NIETZSCHE, F.: Nachgelassene Fragmente, 13, 525 f.

⁴⁷⁷ Vgl.: STRIET, M. (2005), QD 216, S. 138, Bemerkungen in Fußnote 14.

⁴⁷⁸ STRIET, M. (2005): QD 216, S. 135.

Gott, der sich in der Geschichte als ein Gott erweist, der leidenschaftlicher Eiferer für den Menschen sein möchte⁴⁷⁹, was für ZENGER der Preis des Monotheismus ist – starke Bindung des Menschen an Gott und umgekehrt –, dann könnte man dem Gedanken anheimfallen, eine völlige Identifizierung und damit einen Dualismus zwischen Gott und Mensch zu denken. Dieser aber widerspräche einer absoluten Freiheit sowohl Gottes als auch des Menschen.⁴⁸⁰ Ist Gott allein der Tatsache wegen, dass er sich nicht als *deus ex machina* vom Weltgeschehen zurückhält und den Menschen aus der Verstrickung aus Schuld, Sünde, Gewalterleben in Geschichte und Gegenwart errettet, nicht selbst trotz aller Freiheit unfrei, weil er sich eng an den Menschen bindet? Ist solch ein Gott überhaupt ein Gott, der sich als absolut Liebender und letzte Zuversicht als zu glauben lohnt?

Denkbar ist, dass die Grundannahme, welche HABERMAS in ein-drucksvoller Klarheit notiert, dass Gott „nur so lange ein ‚Gott freier Menschen‘“ bleibe, wie die „absolute Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf“ nicht eingeebnet werde. Ein Mensch ist nur deshalb frei zu denken, weil er von Gott mit dieser Freiheit ausgestattet worden ist. Frei, sich für oder gegen diesen Gott zu entscheiden. Konkret: für ein Leben aus und in dieser Liebe, die Gott selbst ist, oder für ein Leben jenseits von Liebe und Barmherzigkeit in Ohnmacht und Gewalt. Es muss logischerweise gelten: Wenn sich erstens der Mensch in seiner bedingungslosen von Gott geschenkten Freiheit der Möglichkeit, gewaltvoll und schuldhaft zu handeln, bedient, und wenn zweitens gilt, dass eine völlige Identifizierung zwischen Gott und Mensch besteht, dann müsste auch gelten, dass der monotheistische Gott Gewalthandeln nicht nur toleriert, sondern letztlich in der Substanz enthält. Ein solcher Gott aber ist für einen Glaubenden wenig hilfreich. Auch HABERMAS macht sich deshalb für die Erhaltung einer Differenz zwischen Gott und Mensch stark. Denn nur so lange bedeute „die göttliche Formgebung keine Determinierung, die der Selbstbestimmung des Menschen in den Arm“⁴⁸¹ falle. HABERMAS rekurriert offenkundig auf das bereits in der Patristik durch Irenäus von Lyon festgestellte Axiom von der *creatio ex nihilo*, einer Schaffung jeglichen Geschöpfes aus dem Nichts als auf den Punkt gebrachte Definition der absoluten Freiheit Gottes.⁴⁸² Gott ist

⁴⁷⁹ „Ich bin YHWH, der Gott, der Dich herausgeführt hat aus dem Land Ägypten, aus dem Sklavenhaus, das ist seine Wahrheit: Befreiung von allen Formen von Unfreiheit“ (ZENGER, E. (2003): Was ist der Preis des Monotheismus, S. 219)

⁴⁸⁰ Vgl.: ZENGER, E. (2003): Was ist der Preis des Monotheismus?, in: ASSMANN, J. (2003): Mosaische Unterscheidung, S. 209-220, hier: S. 219.

⁴⁸¹ HABERMAS, J. (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreisrede des Deutschen Buchhandels. Laudatio: Jan Philip Reemtsma, S. 30.

⁴⁸² Eine besonders deutliche Schriftstelle für die „Schöpfung aus dem Nichts“ hat die Tradition zu allen Zeiten in 2 Makk 7,28 gesehen. Die Mutter ermutigt ihren jüngsten Sohn zum Standhalten im Martyrium, und sie argumentiert: „Ich bitte dich, mein Kind, schau dir den Himmel und die Erde an; sieh alles, was es da gibt, und erkenne: Gott hat das aus dem Nichts erschaffen, und so entstanden auch die Menschen.“ Wörtlich muss hier gelesen werden: „Nicht aus Vorhandenem“. Im Neuen Testament heißt es bei Paulus, Röm 4,17: „Nach dem

wohl Urheber und Schöpfer, aber nicht bleibend mit der Schöpfung zu identifizieren⁴⁸³. „Dieses Bekenntnis grenzt sich ab gegen jede Art von Monismus, wie er historisch erstmals in der stoischen Philosophie auftrat, die die Welt und Gott, Natur und das Göttliche identisch setzte“⁴⁸⁴. Die Aussage der christlichen Schöpfungslehre der *creatio ex nihilo* hat zum Ziel, die Welt, und damit alles Geschöpf, lediglich mit sich selbst zu identifizieren: „Welt ist nur Welt. Welt ist bloße Welt, sie ist nicht Gott, sondern sie ist geschaffen“⁴⁸⁵. „Gemäß diesem Glauben ruft Gott gegensatzfrei, auf nichts als sich selbst bezogen, die gesamte Weltwirklichkeit ins Dasein. Gerade weil aber in diesem Glauben das Verhältnis zwischen Gott und Mensch unbeschadet dessen, dass dieses in seiner Möglichkeit ausschließlich in Gottes Willen gründet, das Verhältnis einer *absoluten* Differenz ist, ist es ihm möglich, Israels Glauben an den einer Bundesgeschichte fähigen und willigen Gott zu integrieren“⁴⁸⁶. So muss gelten: Ausschließlich ein Gott, der nicht ursprünglich, „sondern auch bleibend frei ist gegenüber einer Schöpfung, erlaubt es, mit einer Freiheit des Menschen ihm gegenüber zu rechnen. Nur wenn Gott vollkommen frei ist, kann das Verhältnis [des Menschen] gegenüber Gott als ein freies bestimmt werden“⁴⁸⁷. HOPING spricht hier von der *realen* Freiheit des Menschen und definiert diese in der Fähigkeit des Menschen, obwohl Geschöpf Gottes seiend und zum Guten befähigt, Gutes wie Böses zu tun⁴⁸⁸.

Aufgabe ist es nun, ausgehend vom Bundesgedanken Gottes mit den Menschen eben jenes spezielle Verhältnis zwischen Schöpfer und Geschöpf

Schriftwort: Ich habe dich zum Vater vieler Völker bestimmt, ist er unser aller Vater vor Gott, dem er geglaubt hat, dem Gott, der die Toten lebendig macht und das, was nicht ist, ins Dasein ruft.“ Der endgültig erscheinende Tod ist durch Christi Heilstat am Kreuz umgewendet und verwandelt zum Leben. Das kann aber nur der, welcher alles aus dem Nichts schafft. Es gibt in der biblischen Referenz ein Menge Stellen, die aussagen, dass Gott *alles* erschaffen habe. Sie besagen aber im Grunde nur, dass *vor aller Schöpfung* nichts war, dass Gott also aus dem *Nichts* erschaffen hat. In der frühen Kirche gibt es viele Zeugnisse, welche in dieselbe Richtung argumentieren. Kirchenrechtliche Bedeutung aber hat diese Aussage erst durch das Vierte Laterankonzil erhalten (1215), welches es zum Glaubenssatz definierte, Das Erste Vatikanische Konzil (1870) hat es dann wiederholt: „Gott hat die Welt aus dem Nichts geschaffen.“ (Vgl.: HÜNERMANN, P. (2017): Konziliengeschichte, Artikel 800, 3002; Vgl.: WAGNER, H. (2002): Dogmatik, S. 405ff.)

⁴⁸³ Vgl.: ERNST, W. (2014): Gott und seine Schöpfung, in: SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, S. 68-87.

⁴⁸⁴ WAGNER, H. (2002): Dogmatik, S. 406.

⁴⁸⁵ WAGNER, H. (2002): Dogmatik, S. 406.

⁴⁸⁶ STRIET, M. (2005), QD 216, S. 139.

⁴⁸⁷ STRIET, M. (2005), QD 216, S. 139.

⁴⁸⁸ Vgl.: HOPING, H., : Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 167. Hoping bezieht sich hier auf: STRIET, M. (2004): Denken der Differenz. Im Gespräch mit Jürgen Habermas, in: NEUNER, P/LÜNING, P. (2004): Theologie im Dialog (Festschrift für Harald Wagner), S. 127-142, hier S. 133.

zu ergründen. Konkret: wie verhält es sich zwischen göttlicher und menschlicher Freiheit? Evident scheint: die menschliche Freiheit verdankt sich der Tatsache, dass sie „allein in der Freiheit Gottes gründet.“⁴⁸⁹ Wie dies gänzlich zu denken sei, das bleibt der menschlichen Vernunft „schlechterdings unmöglich einzusehen“⁴⁹⁰. STRIET bezieht sich in dieser Aussage auf KANT und dessen Begründung: die theoretische Vernunft kann vom Gebrauch des Kausalitätsprinzips (die Freiheit des Menschen verdankt sich der Freiheit Gottes) nicht absehen und kann sich deshalb für die Freiheit des Menschen keinen unbedingten Anfang denken. Frei ist der Mensch nur dann, wenn vorausgesetzt werden kann, dass auch Gott als Ursache und Schöpfer der Freiheit sich selbst durch Freiheit auszeichnet.⁴⁹¹ Die Freiheit Gottes ist unbegründet und verdankt sich keines Ursprungs, der außerhalb Gottes selbst liegt (*creatio ex nihilo*), die Freiheit des Menschen aber hat ihren Grund in der Freiheit Gottes und dem Geschaffensein aus Gott. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, Gott und Mensch zwar mit derselben Freiheit ausgestattet, wohl aber auch in jeweiliger Differenz und Alterität zu- und voneinander zu denken.

Fraglich bleibt, ob ein solcher Gott in Freiheit gegenüber dem Geschöpf überhaupt denkbar ist. PRÖPPER spricht hier von dem „Indiz für die Freiheit eines möglichen Gottes.“ Wenn sich ein freiheitlicher Gott für den Menschen als hilfreich erweisen will, dann nur so, „dass nicht nur die menschliche Freiheit als [eine] zu ihrem ursprünglichen Selbstvollzug ermächtigte zu verstehen [ist], sondern auch – zumal ein in sich Notwendiges in keinem Erkennbaren antreffbar ist – die Welt als Schöpfung zu glauben“ ist.⁴⁹² Dies verdankt sich einem Gott, der bereit ist, sich auch immer wieder neu auf das Geschöpf einzulassen. Dies ist alles andere als vernunftwidrig. Ganz im Gegenteil: die Selbstmanifestation des freien Gottes in der Freiheit des Menschen ist theoretisch möglich und „human gefordert“.⁴⁹³ Nur ein Gott, der sich in der Geschichte des Menschen als Retter erweisen will und sich mit den Menschen solidarisiert, dennoch aber bis zum Letzten absolut frei und damit für den Menschen unverfügbar bleibt, ist für STRIET ein denkbarer und glaubbarer Gott. Nur so kann das Christentum glaubhaft diesen Gott verkünden.

⁴⁸⁹ STRIET, M. (2005): QD 216, S. 139.

⁴⁹⁰ STRIET, M. (2005): QD 216, S. 139.

⁴⁹¹ Vgl.: KANT, I. (1977): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, B 216.

⁴⁹² PRÖPPER, TH. (2001): Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgaben, in: PRÖPPER, TH. (2001): Evangelium und freie Vernunft, Konturen einer theologischen Hermeneutik, S. 72-92, hier: S. 90.

⁴⁹³ STRIET, M. (2005): QD 216, S. 140.

6.2.5 Wege der Gewaltüberwindung

So erschreckend die Texte über göttlich legitimierte Gewalt im Alten Testament sein mögen, so eindrucksvoll ist es, wie „realistisch hier die Menschen, ihre Gesinnung, ihre Geschicke und Handlungen gesehen werden. Und auch Gott wird, wenn der Ausdruck erlaubt ist, realistisch bzw. menschlich gesehen. Es wäre niemandem geholfen, wenn die Bibel eine heimelige, gewaltfreie Welt vor Augen malte, von der sofort deutlich wäre, dass es sie nicht gibt“⁴⁹⁴. Einzig möglicher Weg, sich mit der Gewalt auseinanderzusetzen sei, sich den Dimensionen der Gewalt zu stellen und ihr zu begegnen. Aus der Konfrontation mit der konkreten, realen und unheilvollen Welt eröffnen sich Wege, mit dem Desiderat einer heilen Welt sinnvoll umgehen zu können.

Eine Möglichkeit, den Umgang mit diesen Gewalttexten zu wagen, ist Gegentexte zu suchen. In der Überlieferung des Alten Testaments existiert nämlich eine Vielzahl von Texten, welche Gewaltlosigkeit und Gewaltverzicht erzählen und den Frieden als Norm und Richtschnur für gelingendes gemeinschaftliches Leben manifestieren. Mit den folgenden Überlegungen wird der bereits angedeutete Weg zu einer bibelimmanenten Überwindung von Gewalt weitergegangen.

Er wurde angedeutet: ein gangbarer Weg, der Gewalt zu begegnen, ist die Anwendung von Gegengewalt. Auch im Alten Testament ist Gegengewalt ein gängiges Mittel zur Abwehr einer konkreten Bedrohungssituation. Viel eingängiger scheint das Vorgehen, die Gewalt einzugrenzen und ein Stück weit zu verhindern bzw. statt Gewalt andere Mittel anzuwenden. Auch davon zeugt das Alte Testament. Die Erzählung vom Turmbau zu Babel in Gen 11, 1-19 lässt einen Gott erscheinen, welcher dem Bestreben der Menschen, selbst Gott zu sein und ganz der assyrischen Tradition eines Großreiches folgend absolute Macht zu erreichen, nicht mit physischer Gewalt, sondern mit der himmlischen Sprachverwirrung begegnet. Mit dieser Aktion erreicht Gott, dass der Bau des Turmes unterbrochen, gar eingestellt wird.⁴⁹⁵ DIETRICH führt den Gedanken zum Schluss und konstatiert: „Das bedeutet: Gewaltpotenziale, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht

⁴⁹⁴ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 257.

⁴⁹⁵ Auch im Buch Hiob finden sich ähnliche Verhaltensweisen Gottes. Siehe hierzu die gute Darstellung von KEEL, O. (1978): Jahres Entgegnung an Ijob, FRLANT 121.

vollständig auszuräumen sind, können doch auf ein schöpferisches und lebensverträgliches Maß reduziert werden. Bei Gott ist das so; denn er ist kein herrischer Weltdespot, sondern ein behutsamer Weltlenker⁴⁹⁶.

Bester Weg, der Gewalt zu begegnen, ist, diese gar nicht erst oder künftig nicht mehr anzuwenden. Auch für diesen Ausweg finden sich im Alten Testament Anklänge. Wieder ist dies am Handeln Gottes selbst abzulesen. Nach der zugegebenermaßen auch als Gewaltakt durchgeführten Sintflut als „Reinigungsaktion“ beschließt Gott, solch eine Weise der Gewalt nie wieder anwenden zu wollen. „Die biblische Flutgeschichte erzählt davon, dass Gott angesichts der Gewalt, mit der die Menschen die ganze Erde mit aller Kreatur angesteckt und geradezu verseucht hatten, seine Schöpfung leid ist. Gott wischt alles Leben auf der Erde weg, mit einigen wenigen Ausnahmen. Hinter der Geschichte stehen reale Erfahrungen von Menschen mit tödlichen Überflutungen. Nicht die eine historische Flut bildet den Hintergrund der über die Welt verbreiteten Flutmythen, sondern je verschiedene Fluterfahrungen, die zum kollektiven Gedächtnis wurden⁴⁹⁷. Am Ende der Flutgeschichte steht die von Gott her unbedingte Zusage, nie wieder eine solche Flut über die Erde zu bringen, weil er im Blick auf das Herz des Menschen einen Neubeginn wagen kann. In Gen 8, 21 kann man lesen, dass Gott sein Ansinnen zurückstellt.⁴⁹⁸ Zum Zeichen seines Sinneswandels macht Gott den Regenbogen. Diese Reaktion ist in der hebräischen Bibel auch am Verhalten der Menschen abzulesen: „Die Hebräische Bibel zeigt immer wieder Menschen, die vor die Alternative von Gewalt und Gewaltverzicht gestellt werden – und sie lässt keinen Zweifel daran, welcher Weg der bessere ist“⁴⁹⁹. Als Beispiel hierfür kann die Person Davids ins Feld geführt werden: der junge David weicht dem auf ihn geschleuderten Pfeil aus und wendet ihn danach nicht gegen seinen Gegner⁵⁰⁰.

6.2.6 Resümee

Was lässt also sich aus der hebräischen Bibel über Gewalt und Gewaltlosigkeit lernen? Zunächst, dass die Heilige Schrift von Gewalt und dem Umgang mit ihr Zeugnis gibt und dass Gott Gewalt zulässt. Die biblischen Schriften sind ein Zeugnis verschiedenster Lebenswirklichkeiten seit Anbeginn der Menschheit und stellen diese, teilweise intentional, aber mit Nachdruck dar: Gewalt zwischen Individuen, in der Gesellschaft, unter Völkern,

⁴⁹⁶ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 260.

⁴⁹⁷ EBACH, J. (2010): Nicht den Frieden, sondern das Schwert?. Drängende Fragen an Texte, die von Gewalt sprechen, S. 12.

⁴⁹⁸ Vgl.: JEREMIAS, J. (1997): Die Reue Gottes. Aspekte alttestamentlicher Gottesvorstellung, S. 19-27.

⁴⁹⁹ DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains, S. 260.

⁵⁰⁰ Vgl.: DIETRICH, W. (1997): Die frühe Königszeit in Israel. 10. Jahrhundert v. Chr., S. 294-302; DIETRICH, W. (2003): König David – biblisches Bild eines Herrschers im altorientalischen Kontext, in: DIETRICH, W./HERKOMMER, H. (2003): König David – biblische Schlüsselfigur und europäische Leitgestalt, S. 3-31.

zwischen verschiedenen Glaubensrichtungen und Religionen. Sie zeugen von der Gewalt des Menschen gegen sich selbst, gegen Gott und umgekehrt.

Dem Verdacht, dass das Alte Testament als Rechtfertigung für die Anwendung von Gewalt gelten kann, muss entgegnet werden, dass dort immer auch Wege des gelingenden Umgangs mit Gewalt und deren Überwindung beschrieben werden: durch Bekämpfung und Begrenzung, durch Selbstbeherrschung, Vorbeugung und Versöhnung.⁵⁰¹

Unter Zuhilfenahme des Freiheitsbegriffes und dem Versuch einer Verhältnisbestimmung der Beziehungsqualität zwischen Gott und Mensch konnte geklärt werden, dass nur ein Gottesgedanke, der sich aus vollkommener Freiheit erschließt, der einzig denk- und glaubbare ist. Nur ein „freier“ Gott kann den Menschen die Freiheit lassen, sich für oder gegen Gewalt zu entscheiden.

6.3 Theologie der Gewalt im Neuen Testament

Während im Alten Testament das Handeln Gottes als „Herr der Heerscharen“ und „Gott der Liebe“ auf die Erfahrung und Zulassung von Leid und Gewalt hin betrachtet worden ist, muss in den sich nun anschließenden Überlegungen im Neuen Testament das Handeln und die Verkündigung des Gottessohnes Jesus im Mittelpunkt stehen. Es wird zu erkennen sein, dass sowohl sein öffentliches Wirken wie auch seine Proklamation der Basileia, also des Reiches Gottes, durch Gewalthandlungen sowie „gewaltige“ Reden geprägt ist und wie diese zu bewerten sind. Es wird die Frage zu klären sein, inwieweit der schmerzhafteste Tod Jesu am Kreuz als ein Gewalthandeln des Vaters am Sohn gedeutet werden und inwieweit dieser dann überhaupt für den Menschen in seiner Frage nach konkret erfahrbarem Leid soteriologisch bedeutsam sein kann. Im Fokus dieses Schrittes liegen wieder die Fragen der Schülerinnen nach einem gerechten Gott angesichts des Leids und der Gewalt. Mit der Betrachtung der Verkündigung Jesu aber rücken jetzt verstärkt soteriologisch-eschatologische Argumente für eine später im Religionsunterricht oder darüber hinaus zu führende Diskussion in den Blick. Leitfragen sind: Jesus ist Menschensohn und Gottessohn. Warum musste er dennoch einen Verbrechertod am Kreuz sterben und warum hat Gott dies nicht verhindert? Warum an einen Gott glauben, dessen Sohn am Kreuz gestorben ist? Ist die Botschaft Jesu von einem

⁵⁰¹ Alle diese Wege konnten hier nicht bis ins Detail besprochen werden. Wichtig ist, welche Grundlinien des Umgangs mit Gewalt im Alten Testament erkannt werden können.

Reich des Friedens und der Gerechtigkeit nicht am Kreuz gnadenlos gescheitert? Wenn Gott schon seinen eigenen Sohn nicht vor Leid und Tod bewahren kann, was habe dann ich von diesem Gott zu erwarten?

6.3.1 Jesus - ein streitsüchtiger Störenfried?

Jesus war Mensch wie wir, in allem uns gleich, „außer der Sünde“⁵⁰². Kein menschlicher Charakterzug muss ihm fremd gewesen sein. So verwundert es nicht, dass Jesus als eben dieser „ganze“ Mensch verkündigt. Er begnügt sich nicht nur mit dem Sprechen von der Gottesherrschaft, er provoziert und sucht Streit mit den damaligen politischen und religiösen Autoritäten. BULTMANN behauptet, dass der Streit ein unverzichtbares Merkmal der jesuanischen Verkündigung darstellt⁵⁰³. Anhand der markinischen Überlieferungstradition kann er belegen, dass Streitgespräche ein wesentliches Element der jesuanischen Verkündigungspraxis sind. Er charakterisiert diese Streitgespräche als „ideale Szenen, die einen Grundsatz, den die Gemeinde auf Jesus zurückführt, in einem konkreten Fall veranschaulichen“⁵⁰⁴. Diese sind in der Regel motiviert durch innergemeindliche Diskussionen um die vorherrschende jüdische Glaubenspraxis. Die entscheidende Aussage in der Verkündigung Jesu ist die Aussage: „Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe.“ Die Verkündigung des Anbruches des Gottesreiches auf Erden ist so zum Hauptanliegen im Verkündigungsauftrag Jesu geworden.⁵⁰⁵

Jesus bedient sich bewusst des Mittels des Streits und des provozierenden und herausfordernden Diskurses. Und er tut dies nicht aus Eigeninteresse, sondern sieht sich immer als Gesandter in göttlicher Autorität. „In den öffentlichen Machttaten Jesu geschieht die Einlösung der von Jesus zugesagten heilvollen Nähe der Gottesherrschaft exemplarisch, darin bricht die eschatologische, also endzeitliche Heilszeit schon an. In ihnen [i.e. die Streitgespräche und Machthandlungen] erweist sich zeichenhaft real die Wirksamkeit der schon jetzt die Gegenwart heil- und machtvoll verändernde Gottesherrschaft. Der messianische Gottessohn [...] vollbringt Akte der erlösenden Befreiung und darin konkreter Antizipation der vollendeten Gottesherrschaft“⁵⁰⁶.

Erst durch die authentische Verkündigung durch die Person Jesus erhält die Botschaft vom Reich Gottes Strahlkraft und Überzeugungskraft

⁵⁰² Hebr. 4, 15.

⁵⁰³ Vgl.: BULTMANN, R. (2011): Die Geschichte der synoptischen Tradition, S. 50.

⁵⁰⁴ BULTMANN, R. (1995): Die Geschichte der synoptischen Tradition, S. 41.

⁵⁰⁵ Vgl.: MERKLEIN, H. (1985): Jesus, Kündiger des Reiches Gottes, S. 146. Dieses zentrale Anliegen Jesu und die Inhalte seiner Verkündigung des basileia tou theou wird in Kapitel 6.3.3 ausführlich besprochen. An dieser Stelle wird dann deutlich werden, wie sehr diese Botschaft die vorherrschenden gesellschaftlichen Mächte vor den Kopf stoßen musste.

⁵⁰⁶ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 281.

und Realität⁵⁰⁷. Durch das machtvolle und stringente Auftreten Jesu wird die Botschaft von der Gottesherrschaft glaubhaft. „Wer im Hören und Erfahren der Botschaft Jesu in ein Verhältnis zur Basileia, also zum Reich Gottes, tritt, der tritt unverweigerlich auch in ein Verhältnis zu Jesus“⁵⁰⁸. Aus diesem Grund wird verständlich, warum Jesu in seinem Verkünden zu Machtvollem greift: weil die Botschaft nicht mehr von ihm und seiner Person losgelöst betrachtet werden kann, sondern zutiefst mit ihm identifiziert wird. „Jesu Anspruch ist zunächst ein Selbstanspruch: Als erster hat er sich in die Realität der Gottesherrschaft hineinzustellen, sie zu leben und zu zeigen, ob sie auch als Heilserfahrung lebbar ist. Jesu Botschaft und sein Leben sind eins, an ihm ist das Ereignis des Gottesreiches hier und jetzt ablesbar. Sein Handeln hat sein Fundament in der ihm von Gott zukommenden Exousia“⁵⁰⁹.

Im Anschluss an obige Überlegungen stellt sich nun die Frage: Was war Jesu Intention? Mit welchem Blick bewertet er sein Umfeld? Aus welchem Antrieb heraus agiert er? War Jesus ein Störenfried? Wen stört er wodurch und womit? Die Evangelien berichten von einer Störaktion Jesu an einem ganz besonderen Ort: dem Ort der Lehre und dem Sitz derer, welchen die Verkündigung dieser Lehre als hauptamtlich Bestellte anvertraut ist:⁵¹⁰

Mk 11, 15-19	Mt 21, 12-17	Lk 19, 45-48	Joh 2, 13-22
<p>¹⁵Dann kamen sie nach Jerusalem. Jesus ging in den Tempel und begann, die Händler und Käufer aus dem Tempel hinauszutreiben; er stieß die Tische der Geldwechsler und die Stände der Taubenhändler um ¹⁶und ließ nicht zu,</p>	<p>¹²Jesus ging in den Tempel und trieb alle Händler und Käufer aus dem Tempel hinaus; er stieß die Tische der Geldwechsler und die Stände der Taubenhändler um</p>	<p>⁴⁵Dann ging er in den Tempel und begann, die Händler hinauszutreiben.</p>	<p>¹³Das Paschafest der Juden war nahe und Jesus zog nach Jerusalem hinauf. ¹⁴Im Tempel fand er die Verkäufer von Rindern, Schafen und Tauben und die Geldwechsler, die dort saßen.</p>

⁵⁰⁷ Zur Einführung in die Reich-Gottes-Botschaft siehe: FÜLLENBACH, J. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, S. 71ff.

⁵⁰⁸ NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg zum Kreuz, S. 92.

⁵⁰⁹ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 281.

⁵¹⁰ Vgl.: Bibel, Einheitsübersetzung. Hier online abgerufen unter: <http://www.bibelwerk.de/Bibel.12790.html/Einheits%C3%BCbersetzung+online.12798.html>, Abruf am 15.2.2014 um 15.00 Uhr.

dass jemand irgendetwas durch den Tempelbezirk trug.

¹⁷Er belehrte sie und sagte: Heißt es nicht in der Schrift: *Mein Haus soll ein Haus des Gebetes für alle Völker sein?* Ihr aber habt daraus eine *Räuberhöhle* gemacht.

¹⁸Die Hohenpriester und die Schriftgelehrten hörten davon und suchten nach einer Möglichkeit, ihn umzubringen. Denn sie fürchteten ihn, weil alle Leute von seiner Lehre sehr beeindruckt waren.

¹⁹Als es Abend wurde, verließ Jesus mit seinen Jüngern die Stadt.

¹³und sagte: In der Schrift steht: *Mein Haus soll ein Haus des Gebetes sein.* Ihr aber macht daraus eine *Räuberhöhle*.

¹⁴Im Tempel kamen Lahme und Blinde zu ihm und er heilte sie.

¹⁵Als nun die Hohenpriester und die Schriftgelehrten die Wunder sahen, die er tat, und die Kinder im Tempel rufen hörten: Hosanna dem Sohn Davids!, da wurden sie ärgerlich

¹⁶und sagten zu ihm: Hörst du, was sie rufen? Jesus antwortete

⁴⁶Er sagte zu ihnen: In der Schrift steht: *Mein Haus soll ein Haus des Gebetes sein.* Ihr aber habt daraus eine *Räuberhöhle* gemacht.

⁴⁷Er lehrte täglich im Tempel. Die Hohenpriester, die Schriftgelehrten und die übrigen Führer des Volkes aber suchten ihn umzubringen.

⁴⁸Sie wussten jedoch nicht, wie sie es machen sollten, denn das ganze Volk hing an ihm und hörte ihn gern.

¹⁵Er machte eine Geißel aus Stricken und trieb sie alle aus dem Tempel hinaus, dazu die Schafe und Rinder; das Geld der Wechsler schüttete er aus und ihre Tische stieß er um.

¹⁶Zu den Taubenhändlern sagte er: Schafft das hier weg, macht das Haus meines Vaters nicht zu einer Markthalle!

¹⁷Seine Jünger erinnerten sich an das Wort der Schrift: *Der Eifer für dein Haus verzehrt mich.*

¹⁸Da stellten ihn die Juden zur Rede: Welches Zeichen lässt du uns sehen als Beweis, dass du dies tun darfst?

¹⁹Jesus antwortete ihnen: Reißt diesen Tempel nieder, in drei Tagen werde ich ihn wieder aufrichten.

²⁰Da sagten die Juden: Sechsvierzig Jahre wurde an diesem Tempel gebaut und du willst ihn in drei Tagen wieder aufrichten?

²¹Er aber meinte den Tempel seines Leibes.

ihnen: Ja, ich höre es. Habt ihr nie gelesen: *Aus dem Mund der Kinder und Säuglinge schaffst du dir Lob?*

¹⁷Und er ließ sie stehen und ging aus der Stadt hinaus nach Betanien; dort übernachtete er.

²²Als er von den Toten auferstanden war, erinnerten sich seine Jünger, dass er dies gesagt hatte, und sie glaubten der Schrift und dem Wort, das Jesus gesprochen hatte.

Der synoptische Vergleich zeigt, dass in allen vier Evangelien von der Tempelaktion Jesu berichtet wird⁵¹¹, es ist also ein für die Evangelisten sehr wichtiges Ereignis im Leben Jesu. Es ist auch die einzige Stelle im Neuen Testament, wo Jesus tatsächlich „handgreiflich“ wird und Gewalt anwendet und nicht nur davon spricht. Jesus treibt die Verkäufer und deren Kunden aus dem Tempel und wirft die Tische der Geldwechsler und Taubenhändler um. Diese „Gewalthandlung“ versucht er unter Zuhilfenahme eines Deutewortes aus der Heiligen Schrift rechtfertigen: „Steht nicht geschrieben: ‚Mein Haus soll ein Haus des Gebetes für alle Völker sein‘? Ihr aber habt es zu einer Räuberhöhle gemacht“.⁵¹²

Jesus ist am Ort der Lehre. Warum handelt Jesus gewalttätig? Immerhin stört er durch seine Tempelreinigung den ordentlichen Betrieb und bringt seinen Ärger sowohl verbal wie auch handgreiflich zum Ausdruck. „Jesus stört mit seiner Protestaktion symbolisch die laufenden Opferriten, die Steuereintreibung und den gesamten Tempelbetrieb“⁵¹³. Was Jesus im Tempel vorfindet, musste ihm auf der Basis seiner „neuen Lehre“ ein Dorn im Auge gewesen sein. Die Taubenverkäufer halten die kultisch reinen Opfertiere bereit, die Geldwechsler sorgen für kultisch unbedenkliche, bilderlose Münzen. Sie betreiben Geldumtausch beim Einkauf von Opfertieren im Tempelbezirk und nehmen Spenden entgegen, die neben dem Kult auch

⁵¹¹ An dieser Stelle wird auf Hinweise zur Quellenlage und den Entstehungstheorien der vier Evangelien verzichtet und als bekannt vorausgesetzt. Zur Vertiefung siehe beispielsweise: HENGEL, M. (2008): Die vier Evangelien und das eine Evangelium von Jesus Christus. Studien zu ihrer Sammlung und Entstehung.

⁵¹² Vgl.: Mk 11, 17. Außerhalb der synoptischen Überlieferung benennt Johannes den Tempel an dieser Stelle als „Markthalle“. Siehe Tabelle.

⁵¹³ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 287f.

dem Unterhalt der Priesterschaft und der Unterhaltung des Tempels dienen. SÖDING sieht in der Tempelaktion Jesu eine gezielt geplante, keinesfalls spontane Handlung. Er geht davon aus, dass er ganz bewusst dem laufenden Betrieb am Tempel entgegentrat und auch nicht davor zurückscheute, andere, vielleicht auch Unbeteiligte, in seine Auseinandersetzung hineinzuziehen⁵¹⁴. Da alle vier Evangelien (wissend um die Quellenlage) von der Tempelaktion Jesu berichten, nehmen viele Exegeten als praktisch erwiesen an, dass die Tempelaktion Jesu im Vorhof des Tempels tatsächlich stattgefunden hat. So wird im Folgenden von der Authentizität der Tempelhandlung Jesu ausgegangen.⁵¹⁵

Die Frage bleibt: Warum greift Jesus zur Gewalt und wirft Tische um? „Jesu Verkündigung im Tempel ist auf die Akzeptanz seiner Proklamation der Königsherrschaft Gottes ausgerichtet“⁵¹⁶. Und weil dieses Anliegen in seinen Augen ein universales ist, muss dieses logischerweise auch an einem Ort kundgetan werden, der in der damaligen Zeit den Anspruch innehatte, religiöses Zentrum zu sein: dem Tempel. Dass Jesus genau hier zur Gewalt greift, um seinen Traum⁵¹⁷ von der Gottesherrschaft und des nahenden Gottesreiches zu verkünden, verwundert BORNKAMM, MERKLEIN und ROLOFF keineswegs: Der Jerusalemzug erklärt sich als logische Fortführung des bisherigen Verkündens Jesu. Er ist das Weitertragen der Grundhaltung Jesu ins Zentrum Israels. Jesus geht nach Jerusalem, um gerade im Zentrum, am Tempel, wo die Gottesherrschaft seit alters her kultisch gefeiert und erwartet wird, seine Botschaft zu verkünden und eine diesbezügliche Glaubensentscheidung einzufordern.⁵¹⁸

Wie ist die Gewalthandlung Jesu zu deuten? Auf dem Hintergrund der Beschäftigung mit zielgerichteter Gewalt in dieser Arbeit provokant gefragt: gibt es Parallelen zu einem School Shooting? Folgendes könnte als Argument ins Feld geführt werden:

1. Jesus lebt, denkt und verkündet das Reich Gottes als ein Konstrukt, welches zu der erlebten Wirklichkeit seiner Zeit in krassem Gegensatz zu stehen scheint. Jesu träumt das Wahrwerden der Königs- und Gottesherrschaft und alle seine Handlungen sind

⁵¹⁴ Vgl.: SÖDING, T. (1992): Die Tempelaktion Jesu, S. 50.

⁵¹⁵ Für die Historizität der Tempelaktion Jesu plädieren unter anderem: TRAUTMANN, M., Zeichenhafte Handlungen Jesu. Ein Beitrag zur Frage nach dem geschichtlichen Jesus, S. 114-119; PAESLER, K. (1999): Das Tempelwort Jesu. Die Traditionen von Tempelzerstörung und Tempelrenewierung im Neuen Testament, S. 233, 241f.; BRUCKER, R. (2002): Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung. S. 419-421.

⁵¹⁶ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 288.

⁵¹⁷ Vgl. Fußnote 538.

⁵¹⁸ Vgl.: BORNKAMM, G. (1971): Jesus von Nazareth, S. 142f; MERKLEIN, H. (1983): Jesu Botschaft von der Gottesherrschaft, S. 134f; ROLOFF, J. (2000): Jesus, S. 105.

zielgerichtet der Realwerdung dieses Idealbilds geschuldet. Auch der School Shooter entwickelt häufig Allmachtsphantasien

2. Jesus geht bewusst in den Tempel, um seine Botschaft zu verkünden, so wie der School Shooter bewusst in der Schule seine Tat durchführt
3. Die Handlung Jesu scheint keine spontane Tat gewesen zu sein, sondern vielmehr das Ergebnis eines langen Ringens und Auseinandersetzens mit der ihn umgebenden Wirklichkeit.

Diese Behauptungen klingen provokant und es muss sich die Frage anschließen: Sind eben vollzogene Zuschreibungen im Hinblick auf Jesu Handeln und dessen Anliegen theologisch haltbar? Ist Jesus womöglich ein School Shooter? Schlüssel zur Klärung dieser Frage kann nur eine Bewertung der Tempelaktion im Gesamt der Verkündigung Jesu sein. Jesus verkündet, was ihm als Auftrag von seinem Vater gegeben ist und stellt sich selbst unter diesen Auftrag. Mit seinem Handeln setzt Jesus einen Kontrapunkt zur vorherrschenden Lehre, in welcher er selbst aufgewachsen und erzogen worden war. Er kritisiert die (kultische) gängige Praxis am Ort der Lehre und distanziert sich mittels zielgerichteter Handlung von ihr. Die gewaltsame Handlung Jesu am Tempel ohne den Kontext, in dem sie stattfindet, zu betrachten, birgt also die Gefahr, theologisch nicht haltbare Zuschreibungen zu unternehmen.⁵¹⁹ Die biblische Überlieferung ist hierbei eindeutig: „Auch in der harten Auseinandersetzung predigt und streitet er [i.e. Jesus] bis zum Schluss auf positive Annahme“⁵²⁰ des Gottesreiches hin. Jesus vollzieht seine Tempeltat nicht nur um der Tat willen oder um sich selbst heroisch in den Mittelpunkt zu stellen. Es geht ihm vielmehr um die Botschaft seiner Tat, um einen konkreten Inhalt: die Annahme der Botschaft vom Gottesreich als ein Reich des Friedens und der Gerechtigkeit. Und es geht ihm immer um das Heil des Menschen (soteriologische Dimension), selbst bei seinem eigenen Tod am Kreuz. „Auch Gerichtsdrohungen, Streitreden und Konfliktgleichnisse haben, wo ihre Authentie sicherzustellen ist, im Gegensatz zu School Shootings immer im Grund einen positiven Sinn auf Umkehr und Annahme hin, auch wenn aufgrund des konflikthafte Umfeldes und der verwendeten Gattungen diese Seite oft nicht mehr so ausdrücklich thematisiert ist. Wenn dies aber zutrifft, erledigen sich einlinige

⁵¹⁹ Den Versuch einer Einordnung der Tempelaktion Jesu unternimmt WINK, W. (2014): *Verwandlung der Mächte. Eine Theologie der Gewaltfreiheit*. Er analysiert zunächst das Herrschaftssystem, in dem und gegen welches Jesus handelt. Dann stellt es die Tempelaktion in den Gesamtzusammenhang der jesuanischen Verkündigung.

⁵²⁰ Vgl.: KRIST, A. (2010): *Spannung statt Spaltung*, S. 288.

Motivannahmen, denen zufolge Jesus nur eines im Sinn hätte: Getötet zu werden, um die Basileia-Vollendung herbeizuzwingen⁵²¹.

Es gibt noch einen weiteren, eklatanten Unterschied zwischen Jesu Gewalthandeln im Tempel und der Gewalt Gottes im Alten Testament oder der eines School Shooters: Jesus wendet lediglich Gewalt gegen Dinge an, richtet diese niemals gegen Menschen. Wegen Jesu Handeln wird niemand verletzt oder kommt gar zu Tode. Im Gegenteil, Jesu heilt und rettet Menschen, auch Sünder. Er wendet sich beispielsweise gegen die Steinigung einer Ehebrecherin – „Wer von Euch ohne Sünde sei, der werfe den ersten Stein“ –, obwohl die Steinigung der Ehebrecherin die aus damaliger Sicht gerechte Strafe war. Auch in der Bergpredigt lehnt Jesus jede Gegengewalt bis hin zur Selbstverteidigung ab und bietet stattdessen Feindesliebe an⁵²². Aus der Bergpredigt stammen denn auch die bekanntesten Zitate Jesus zum Thema Gewalt: „Ihr habt gehört, das gesagt worden ist: Auge um Auge, Zahn um Zahn! Ich aber sage Euch: Leistet dem, der euch etwas Böses antut, keinen Widerstand, sondern wenn dich jemand auf die rechte Wange schlägt, dann halte ihm auch die andere hin“ und „Ihr habt gehört, dass gesagt worden ist; Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen, Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen, damit ihr Kinder eures Vaters im Himmel werdet“⁵²³. Selbst kurz vor seiner Kreuzigung bittet Jesus seine Jünger darum, keine Gewalt anzuwenden⁵²⁴.

6.3.2 Die Gewalthandlung Jesu im Tempel: Konkretisierung einer prophetischen Vision?

Im alten Bund des Volkes Israels mit seinem Gott YHWH gilt der Tempel als ein Ort der Vergewisserung der Bundestreue YHWHs mit seinem ihm anvertrauten Volk. Der Tempel steht förmlich als Realsymbol für die nie erlöschende und gesicherte Beziehung des Menschen zu Gott. Der Prophet Jeremia warnt daher immer wieder das Volk, sich in vermeintlicher Sicherheit zu wiegen. Sich damit zu begnügen, sich „nur“ im Tempel aufzuhalten und „nur“ eine äußerliche Gottes- und Bundestreue zu leben, kann Selbsttäuschung sein⁵²⁵. In seinen Reden verweist Jeremia auf das zerstörte Heiligtum in Schilo und deutet dieses auf den Jerusalemer Tempel hin: „Dem Jerusalemer Tempel ergehe es genauso, wenn die Umkehrwilligen

⁵²¹ NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg ans Kreuz, S. 190.

⁵²² Mt, 5,38-48

⁵²³ Mt 5,38 -48

⁵²⁴ Lk 22,51

⁵²⁵ Vgl.: VOLZ, P. (1983): Der Prophet Jeremia; FISCHER, G. (2005): Jeremia 1-25. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament; FISCHER, G. (2005): Jeremia 26-52. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament.

darin Schutz zu finden meinen⁵²⁶. Wenn die Synoptiker, hier vor allem Markus, den Tempel als Ort verwenden, an dem Jesus so vehement für die Basileia kämpft, dann knüpft er an diese Erfahrung des Alten Bundes an. Der Tempel zur Zeit Jesu konnte durchaus als ein Ort der gesicherten Gottesgegenwart verstanden werden, der es unnötig machte, sich selbst und sein Verhalten zu bedenken, Wege der Umkehr einzuschlagen, weil man sich in einer bequemen Haltung dem Opferkult am Tempel zuwenden konnte, in der Gewissheit, alles Nötige für das eigene Seelenheil getan zu haben. Aber Glaube war, wie oben dargelegt, seit Moses eine „Herzenssache“. Es reichte nicht mehr, den Buchstaben des Gesetzes zu folgen.

NIEMAND ist der Auffassung, dass eine im Rahmen des Gesamtwirkens Jesu verankerte Deutung der Tempelaktion sich gut mit der oben genannten Tradition des Alten Testaments verknüpfen lässt⁵²⁷. Aus diesem Blickwinkel heraus kann sich die radikale Tempelaktion Jesu in einem anderen Licht darstellen: „Durch ihr Verhalten machen die die Basileia Ablehnenden aus dem Tempel eine Räuberhöhle, ein vermeintlich sicheres Rückzugsgebiet, im Glauben, der Tempel gewähre Schutz und Heil.“⁵²⁸ Eine so verstandene Tempelfrömmigkeit lädt förmlich dazu ein, nicht umzukehren. Deshalb muss Jesus so vehement einschreiten. Der Tempel, das „Haus seines Vaters“, ist für ihn zum Ärgernis geworden. „In dem Maße, wie der Tempel zum Ort und dann geradezu zum Symbol der Taubheit gegenüber der Basileia-Verkündigung wird, erweist sich, wie sehr er in seiner gegenwärtigen Gestalt faktisch dem widerspricht, was Gott als seinen eschatologischen Heilswillen durch Jesus proklamiert, und wie verhänglich es wäre, auf ihn sein Vertrauen zu setzen, Jesus aber nicht zu hören“⁵²⁹. So ist die Tempelaktion Jesu eindeutig ein Aufruf zur Veränderung und inneren und äußeren Erneuerung, der sich nur im Kontext der ganzen Reich-Gottes-Botschaft erschließt. Mit der gewaltsamen Tempelaustreibung versucht Jesus seinem Sendungsauftrag von Gott her zu entsprechen. „Gerade dadurch, dass Jesus in seiner symbolischen Aktion den Kindern Jerusalems nimmt, was nach alter Überlieferung ihren Wandel vor Jahwe ermöglicht, sollen sie Augen für das gewinnen, was Gott zum Heil Israels [...] zu tun sich entschlossen hat und jetzt durch Jesus in Wort und Tat verkündet“⁵³⁰. In der Tempelaktion Jesu kann der äußerste Versuch entdeckt werden, die Israeliten aus ihrer Tempelbindung herauszuführen, um sie zur Umkehr zu

⁵²⁶ FISCHER, F. (ET AL.)(2005): Jeremia, Bd. 1, S. 87.

⁵²⁷ Vgl.: NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg ans Kreuz, S. 225.

⁵²⁸ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 290.

⁵²⁹ SÖDING, T. (1992): Die Tempelaktion Jesu, S. 59.

⁵³⁰ SÖDING, T. (1992): Die Tempelaktion Jesu, S. 59.

bewegen⁵³¹. Jesus ruft zur Umkehr auf bedient sich hierbei der Gewalt: „Sie [die Israeliten] sollen zur Besinnung kommen, indem die Konsequenzen ihrer Ablehnung vor Augen geführt werden. Die Unterbrechung deckt auf, dass der Tempel gerade jener Ort ist, an dem sich die Ablehnung der mit Jesus nahe kommenden Basileia gerade institutionell formiert“⁵³². Es nicht erstes Anliegen Jesu, den Kult am Tempel zu kritisieren, ihn womöglich abschaffen zu wollen. Es stört ihn vielmehr das konkrete Verhalten der Menschen, die im reinen Vollzug des Kultes bereits Erlösung und Gottesbeziehung sehen wollen: „Weil er [i.e. Jesus] wahrnimmt, dass diese konkreten Menschen in diesem Tun an der ihnen jetzt zugemuteten Basileia-Proklamation vorbeigehen. Weil er unterstellt, dass für diese Menschen ihr kultisches Tun und das, was sie von diesem Tun erwarten, geradezu als Grund und Vorwand dient, sich der Einladungsbotschaft von der Gottesherrschaft nicht ernstlich auszusetzen“⁵³³. Dies ist der eigentliche Grund, warum Jesus so vehement zur Gewalttat greift, weil es ihm um *das* zentrale Anliegen im Auftrag seines Vaters geht: der Verkündigung des Gottesreiches auf Erden zum Heil der Menschen.

Die Gewalthandlung Jesu am Tempel kann deshalb als eine *prophetisch-kritische Zeichenhandlung* charakterisiert werden, geht es Jesus nämlich um die Verwirklichung eines Idealbildes in der Welt, das zum Ziel nicht sich selbst hat, also nicht primär Systemkritik üben möchte, sondern auf den konkreten Menschen und sein Heil und seine Erlösung zielt. Jesu prophetische Botschaft hat soteriologischen Charakter, weil sie im Dienste der Umkehr und positiven Annahme des Gottesreiches steht.⁵³⁴ So muss es, wenn Jesu Gewalthandeln nur aus dem Inhalt der Botschaft vom Reich Gottes gesehen werden kann, nun im Folgenden um eine Würdigung dieser gehen.

6.3.3 Jesus verkündet die Basileia Gottes als Gegenmodell von Gewalt

6.3.3.1 Wie sich die Botschaft vom Reich Gottes Gehör verschafft

Die Basileia ist zentrales Anliegen der Verkündigung Jesu. „Exegeten haben sich immer wieder gefragt, wie Jesus einen solchen Begriff bzw. ein

⁵³¹ Vgl.: MERKLEIN, H. (1978): Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip, S. 118. Ganz anders sehen dies unter anderem FRANKENMÖLLE, H. und LUZ, U. FRANKENMÖLLE meint, dass es Jesus bei der Tempelaktion um den Aufruf zur Umkehr im Licht der Erneuerung des Bundes zwischen Gott und den Menschen geht. Es geht um keinen endgültigen Ausschluss aus der Basileia. Die Androhung des Bundesbruches hat die erneute Hinwendung zu Gott zum Zweck. Von einem endgültigen Ausschluss und dem Ende der Erwählung oder gar der Ungültigerklärung des Bundesschlusses ist keinstenfalls die Rede. Es geht um die Motivation zu Umkehr. Diese kann Jesus, so FRANKENMÖLLE, bei den Tempelhändlern nicht erkennen und wird deshalb handgreiflich. (Vgl.: FRANKENMÖLLE, H. (1997): Matthäuskommentar, S. 329ff.); Vgl.: LUZ, U. (1997): Matthäus, Bd. 3.

⁵³² KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 290. Im Original mit Fußnoten.

⁵³³ NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg ans Kreuz, S. 242.

⁵³⁴ Vgl.: FRANKENMÖLLE, H. (1997): Matthäuskommentar, S. 329ff.

solches Symbol wählen konnte, um darin seine ganze Sendung zu bündeln⁵³⁵. Wichtig ist, dass die Botschaft vom Gottesreich und deren Inhalt nie für sich allein steht. Die Botschaft von der Basileia wird erst durch den authentisch, der sie glaubhaft verkündet. Papst BENEDIKT XVI. bemerkt hierzu in seinem Buch „Jesus von Nazareth“: „Das Neue und ganz Spezifische seiner Botschaft besteht darin, dass Jesus uns sagt: Gott handelt jetzt – es ist die Stunde, in der sich Gott in einer alles Bisherige überschreitenden Weise in der Geschichte als deren Herrn, als der lebendige Gott zeigt“⁵³⁶. Wer sich auf die Basileia ernsthaft einlässt, der kommt um die Person Jesus aus Nazareth nicht herum. „Wer im Hören und Erfahren der Botschaft Jesu in ein Verhältnis zur Basileia tritt, der tritt unweigerlich auch in ein Verhältnis zu Jesus.“⁵³⁷ Das Reich Gottes auf Erden als eine für das Heil und Leben des Menschen essenzielle Dimension erfordert besondere Mittel der Verkündigung, notfalls auch das Mittel der Gewalt. FÜLLENBACH will in der Verkündigung des Gottesreiches durch Jesus einen „Traum Gottes für die ganze Schöpfung“ erkennen, der in der Menschwerdung Jesu Christi seinen Höhepunkt gefunden hat⁵³⁸. Erst durch die Zusammenschau mit dem Lebenswerk und dem Auftrag des Gottessohnes erhält die Botschaft von der Basileia Gottes eine Tiefe, göttliche Authentizität und Rechtfertigung. Nur so kann JOHANNES PAUL II. betonen: „Das Reich Gottes ist nicht eine Anschauung, eine Doktrin, ein Programm, das man frei ausarbeiten kann, es ist vor allem eine Person, die das Antlitz und den Namen Jesu von Nazareth trägt, Abbild des unsichtbaren Gottes. Wenn man das Reich von der Person trennt, hat man nicht mehr das von ihm offenbarte Reich Gottes, man verkehrt schließlich entweder den Sinn des Reiches, das ein rein menschliches oder ideologisches Objekt zu werden droht, oder man verfälscht die Identität Christi, der nicht mehr als der Herr, dem alles unterworfen ist, erscheint (Vgl.: 1 Kor 15, 27)“⁵³⁹.

Doch worum ging es Jesus letztlich in seiner harten und kämpferischen Auseinandersetzung mit den Autoritäten seiner Zeit? Welche Themenfelder haben ihn zu Mitteln verbaler und körperlicher Gewalt greifen lassen? MERKLEIN verwundert es nicht, dass die zentrale Aussage gleich zu Beginn der jesuanischen Verkündigung bei Markus ist: „Die Zeit ist erfüllt,

⁵³⁵ FÜLLENBACH, J. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, S. 41.

⁵³⁶ RATZINGER, J./BENEDIKT XVI. (2007): Jesus von Nazareth, S. 85.

⁵³⁷ NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg ans Kreuz, S. 92.

⁵³⁸ Vgl.: FÜLLENBACH, J. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, S. 42.

⁵³⁹ PAPST JOHANNES PAUL II. (1990): Enzyklika „Redemptoris Missio“, Nr. 18.

das Reich Gottes ist euch nahe“ (Mk 1, 14f.)⁵⁴⁰. Jesu Botschaft vom Anbruch des Gottesreiches ist deshalb brisant, weil sie über die irdischen Gesetzmäßigkeiten hinaus den Bereich des Transzendental-Eschatologischen berührt. Mit dem Auftreten Jesu im Hier und Jetzt bekommt die bei vielen seiner Zeitgenossen ins Jenseits verdrängte eschatologische Erwartung von Erlösung und ewigem Leben bei Gott konkrete Wirklichkeit. Jesu Auftreten markiert die verheißene eschatologische Heilszeit, die Fülle der Zeit in der herangenahten Gottesherrschaft.⁵⁴¹ Jesu Handeln und sein Anwenden von Gewalt ist also nicht von der Botschaft getrennt zu betrachten, die er verkündet. Es geht ihm im Gegensatz zu den jugendlichen School Shootern nicht um sich selbst. Er wendet Gewalt nicht an, um auf seine missliche Lage aufmerksam zu machen. Das Ziel seiner „gewaltigen“ Handlungen ist immer das Heil der Menschen, denen er die Basileia-Botschaft zu Gehör bringen möchte. Hierin unterscheidet sich das Handeln Jesu also wesentlich von dem der School Shooter. Diese Feststellung ist später bei Erklärungsversuchen gegenüber den Schülerinnen und Schülern im religionspädagogisch-praktischen Teil aufzugreifen.

6.3.3.2 Der Tod am Kreuz und die Basileia

Dem französischen Philosophen R. GERARD zufolge hat der Tod Jesu am Kreuz gezeigt, dass dieser Tod eine Form der organisierten Gewalt im Dienst der gesellschaftlichen Befriedigung darstellt⁵⁴². Mit der Verurteilung zum Tod am Kreuz durch den Vertreter einer Gesellschaftsordnung soll an einem einzigen Menschen ausgeführt werden, was dem Schutz vieler gilt: „Kajaphas hat diesen Sündenbockmechanismus zum Ausdruck gebracht, als er behauptete, es sei besser, Jesus sterben zu lassen, als das ganze Land in den Krieg zu stürzen (vgl. Joh 11,50)“⁵⁴³. Weil Jesus diesen Tod am Kreuz auf sich nimmt als Zeichen der Erlösung vom Tod, ist dies für GERARD zugleich der Beweis, dass Glaube und Religion immer auch einen Weg *aus der Gewalt heraus* suchen⁵⁴⁴. Jesus wehrt sich nicht gegen diesen Tod, er nimmt ihn aus Treue zu seiner Sendung auf sich. Im Neuen Testament wird durch den Tod Jesu am Kreuz eine Erlösungsgeschichte aus der Perspektive

⁵⁴⁰ Vgl. MERKLEIN, H. (1985): Jesus, Kündler des Reiches Gottes, S. 146.

⁵⁴¹ Vgl. SCHOLTISSEK, K. (1992): Die Vollmacht Jesu, S. 136.

⁵⁴² Vgl. vor allem: GIRARD, R. (2005): Violence and Religion, in: WALTER, P. (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott, S. 180-190; GIRARD, R. (2012): Das Heilige und die Gewalt; GIRARD, R. (2009): Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsvergägnisses. Erkundungen zu Mimesis und Gewalt; GIRARD, R. (1982): Der Sündenbock.

⁵⁴³ WINK, W. (2014): Verwandlung der Mächte. Eine Theologie der Gewaltfreiheit, S. 79.

⁵⁴⁴ Mit dem Verständnis des Kreuzestodes Jesu als ein „Zeichen der Erlösung“ lässt sich an dieser Stelle bereits die Brücke schlagen zu Kapitel 6.5. Siehe hierzu: SIEBENROCK, R. (2011): Zeichen der Erlösung in einer Welt der Gewalt. Eine systematisch-theologische Kriteriologie des christlichen Martyriums, in: NIEWIADOMSKI, J. / SIEBENROCK, R. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 153-172.

der Opfer geschrieben. Dabei ist der Tod Jesu am Kreuz als Kulminationspunkt der Befreiung in der Reihe der vielen Opfertode der biblischen Überlieferung zu sehen.⁵⁴⁵ „Von der Genesis bis zur Offenbarung schreien die Opfer nach Gerechtigkeit und Befreiung aus der Welt der Gewalt, in der sie zu Sündenböcken gemacht werden. Im Kreuz finden diese Schreie ihre Anerkennung“⁵⁴⁶.

Der schmerzhafteste Tod Jesu am Kreuz war der Höhepunkt eines lang und ausführlich vorbereiteten Mordkomplottes und ein brutaler und grausamer Mord, an dem nichts zu beschönigen ist. Viele sehen deshalb im Kreuz ein bleibendes und herausforderndes Zeichen der Gewalt. Nur so erklärt sich die Diskussion um das Kreuzifix in Räumen des öffentlichen Lebens. Vor allem den Kindern in den Schulen das Kreuz als eine durch die Religion propagierte Gewaltdarstellung zuzumuten, ist in den vergangenen Jahren heftig in Kritik geraten.⁵⁴⁷ Es ist in seiner vielschichtigen Bedeutung und Wirkung ein Ärgernis. Schon NIETZSCHE erkennt in ihm einen „Fluch auf das Leben“ und eine „Verschwörung gegen das Leben“. In radikaler Weise spricht er vom Kreuz als einem Zeichen, das von Anfang an „Ekel und Überdruß des Lebens am Leben“ ist und in letzter Konsequenz sogar einen Widerwillen gegen das Leben selbst proklamiert.⁵⁴⁸

Aus theologischer Sicht muss es daher an dieser Stelle darum gehen, die Ereignisse um das Kreuzesgeschehen und in besonderer Weise den gewaltsamen Tod Jesu am Kreuz verstehen zu lernen. Jesus musste am Ende seines Weges erkennen, dass nur der Weg des Gewaltverzichts der einzig richtige und adäquate Schritt ist, seiner Botschaft vom Anbruch des Gottesreiches und seinem Bemühen um das Heil der Menschen in der Welt eine Stimme und Gehör zu verschaffen. Jesus musste seinen Tod für die Vielen in dieser Weise verstanden haben und konnte ihn nur aus diesem Blickwinkel heraus bewusst gewählt haben. In der Treue zu seiner Sendung hat er sein selbst und bewusst gewähltes Lebensende und damit das Kreuz als Werkzeug und Symbol dieses Weges in Kauf genommen. So wird das Kreuz zur Torheit bzw. als Zeichen für „Dummheit“ für die, welche dies nicht glaubend annehmen können. Ein reines Verbleiben bei der Annahme, das

⁵⁴⁵ Vgl. hierzu auch: HEMPELMANN, H. / HERBST, M. (2011): Vom gekreuzigten Gott reden: wie wir Passion, Sühne und Opfer heute verständlich machen können.

⁵⁴⁶ WINK, W. (2014): *Verwandlung der Mächte. Eine Theologie der Gewaltfreiheit*, S. 80.

⁵⁴⁷ Den Beginn dieses Konfliktes markiert die Klage eines bayerischen Lehrers im Jahr 1995. Siehe hierzu auch: BISER, E. (2016): *Das Kreuz als Zeichen der Befreiung von Gewalt. Seine Bedeutung für das heutige Menschenbild*, in: BÖHR, C. (Hg.) (2016): *Die Verfassung der Freiheit und das Sinnbild des Kreuzes. Das Symbol, seine Anthropologie und die Kultur des säkularen Staates*, S. 187f.

⁵⁴⁸ Vgl.: NIETZSCHE, F. (1967): *Die Geburt der Tragödie*, in: *Werke in zwei Bänden*, München.

Kreuz stehe für die Marter und Pein, die Jesus erfahren hat, würde seine Erlösungs- und Heilstat am Kreuz nicht wertschätzen, denn nachdem die Anwendung der Gewalt gegenüber anderen seiner Botschaft zwar Gehör, aber nicht Annahme verschaffte, musste Jesus seiner Botschaft in anderer Weise Gehör verschaffen. Er wählt den Weg der Selbstaufgabe und lässt in letzter Konsequenz Gewalt an sich selbst zu. Ausgehend vom Kreuzesereignis und der Inkarnation des Gottlogos im Auferweckungshandeln Gottes an seinem Sohn ereignet sich ein „konstruktiv-aggressiver Aufstand für das Leben“⁵⁴⁹. Dieser Weg war in seiner Konsequenz, in der ihn Jesus gegangen ist, ein radikaler Weg. In den Augen der Heiden musste dieser Weg wie Torheit klingen, weil nicht nachvollziehbar, in den Augen der Juden war er ein Ärgernis.⁵⁵⁰

6.3.3.3 Die Botschaft vom Reich Gottes: durch den Tod zum Scheitern verurteilt?

Jesu Rede vom Reich Gottes und dessen Wirkmacht ist zu allererst ein Selbstanspruch. Nur so erklärt sich die Vehemenz und Ernsthaftigkeit, mit der er sie verkündigt: bis hin zur letzten Konsequenz, dem Tod am Kreuz. Jesus stirbt für seine Überzeugung. Als Erster hat Jesus sich in die Realität der Gottesherrschaft hineingestellt. Es ist an ihm, sie authentisch zu leben und zu bezeugen. An seinem Leben und Handeln muss ablesbar und erkennbar sein, ob die verkündete Heilerfahrung lebbar, oder doch nur eine hehre Idee eines einzelnen, nicht ernst zu nehmenden, „Spinners“ ist.

Die Exousia, also die Vollmacht Jesu, ist nicht nur die Befähigung zur bloßen Verkündigung des Gotteswortes, sondern vielmehr deren Vermittlung als vergegenwärtigte Wirklichkeit der angebrochenen Gottesherrschaft auf Erden. Im kraft- und machtvollen Auftreten und Handeln Jesu ergreift dieser nicht aus *Eigeninteresse* das Wort, sondern tut dies in *göttlicher* Vollmacht. Aus seiner Vollmacht heraus erklären sich die Vehemenz und die Stringenz seines Handelns: „In diesem Sinn ist seine Exousia die Eigenschaft, die ihn als Mittler der Kräfte der Gottesherrschaft auszeichnet.“⁵⁵¹ Dies ist das Besondere an der Person Jesus und dessen „Programm“: die beiden Dimensionen bilden eine Einheit: Weder Jesus selbst, noch seine

⁵⁴⁹ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 279.

⁵⁵⁰ Vgl.: 1 Kor 1,18-25 nach der Einheitsübersetzung 2017: „Denn das Wort vom Kreuz ist denen, die verloren gehen, Torheit; uns aber, die gerettet werden, ist es Gottes Kraft. Es heißt nämlich in der Schrift: Ich lasse die Weisheit der Weisen vergehen und die Klugheit der Klugen verschwinden. Wo ist ein Weiser? Wo ein Schriftgelehrter? Wo ein Wortführer in dieser Welt? Hat Gott nicht die Weisheit der Welt als Torheit entlarvt? Denn da die Welt angesichts der Weisheit Gottes auf dem Weg ihrer Weisheit Gott nicht erkannte, beschloss Gott, alle, die glauben, durch die Torheit der Verkündigung zu retten. Die Juden fordern Zeichen, die Griechen suchen Weisheit. Wir dagegen verkündigen Christus als den Gekreuzigten: für Juden ein empörendes Ärgernis, für Heiden eine Torheit, für die Berufenen aber, Juden wie Griechen, Christus, Gottes Kraft und Gottes Weisheit. Denn das Törichte an Gott ist weiser als die Menschen und das Schwache an Gott ist stärker als die Menschen.“

⁵⁵¹ SCHOLTISSEK, K. (1992): Die Vollmacht Jesu, S. 137.

Verkündigung sind für sich allein gesehen authentisch. Die Eine bedingt die Andere.⁵⁵² „Jesus kündigt und praktiziert die Gottesherrschaft in der unmittelbaren Begegnung mit seiner Person: Heilsvermittelnd, heilszusagend und heilszuwendend. Der Botschaftsinhalt bestimmt seinen Weg – so ist er selbst die Probe aufs Exempel, das gefährliche Experiment am eigenen Leib.“⁵⁵³

Wenn nun die Botschaft von der Basilea und die Person des Verkündigers untrennbar voneinander zu sehen sind, ist dann nicht durch das Scheitern des Verkündigers zugleich die Botschaft und damit das Reich Gottes selbst dem Verderb und dem Scheitern überlassen? Oder noch extremer gefragt: Ist die Botschaft Jesu mit seinem Kreuzestod gescheitert? Um diese Frage zu klären, lohnt ein Blick auf das Ziel der Verkündigung und des Lebens Jesu. Sein göttlicher Auftrag zielt auf den Menschen und sein Heil. Jesu Handeln ist immer eine Option für das Leben und hat damit soteriologische Bedeutsamkeit.

6.3.4 Der gewaltsame Tod Jesu: Inkonsequenz in seiner Verkündigung?

Ein Themenfeld, das sich in der Auseinandersetzung mit den School Shootings auftut, ist die Frage nach Schuld, des Schuldig-Werdens und, was heute wie damals Brisanz hat: die Frage nach der Vergebung von Schuld. Sind School Shooter Sünder und was ist deren eschatologische Zuversicht? Theologisch, insbesondere biblisch betrachtet, findet sich in der Frage nach Schuld und deren Vergebung ein Grundkonflikt wieder, in dem sich Jesus seit Beginn seiner Verkündigung in der Aktualisierung seines jüdischen Erbes immer wieder befunden hat. Jesu Haltung gegenüber denen, die sich mit Schuld beladen haben, ist untrennbar mit seiner Rede von der Basilea verknüpft, speist sich geradezu aus dieser. „Der Anbruch der Heilszeit impliziert die Befreiung des ganzen Menschen: der Geist wird von der Sünde, der Leib von der Krankheit erlöst.“⁵⁵⁴ Dieser Kern der Basilea bildet zugleich den Anlass für die gewalttätige Verfolgung Jesu durch die religiösen (und politischen) Kräfte seiner Zeit dar. In den Ohren der thoratreuen Juden musste dies die größte Provokation gewesen sein: Wie kann ein Mensch in göttlicher Autorität Vergebung der Sünden predigen und zusagen? Schlüssel für Jesu Handeln ist sein Tun in göttlicher Autorität. Aus ihr heraus erschließt sich die Vollmacht, in der Jesus soteriologisch handelnd die Sündenvergebung predigt. Nur im Glauben kann Jesus als der Gottessohn

⁵⁵² Vgl.: WAGNER, H. (2003): Dogmatik, S. 182f.

⁵⁵³ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 282.

⁵⁵⁴ KRIST, S. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 284.

auf Erden erkannt werden. „Für den Glaubenden erweist sich Jesus schon in seinem irdischen Wirken als der eschatologische Menschensohn, der in seiner versöhnenden und heilenden Zuwendung zu den Menschen mit göttlicher Souveränität handelt“⁵⁵⁵. Wenn Jesus in seiner Verkündigung den ganzen Menschen im Blick hat, dann schließt sich folgerichtig auch die schuldhaftige Seite des Menschseins nicht aus. Das Privileg der Sündenvergebung war aber nach jüdischer Lehre nur Gott selbst vorbehalten⁵⁵⁶. Wer Vergebung der Sünden predigt, der machte sich des Vergehens der Gotteslästerung schuldig und dem drohte die Todesstrafe. Dies erklärt, warum der Weg Jesu am Kreuz enden musste. Es schließt sich nämlich eine weitere Kernfrage der jesuanischen Verkündigung an: die Frage nach dem Vollmachtsanspruch des Menschensohnes. Dass ein Mensch auftritt und in göttlicher Vollmacht Sündenvergebung verkündet, musste den Juden am Tempel ein Ärgernis sein. Das muss Jesus bewusst gewesen sein. Dennoch verkündet er unaufhaltsam die soteriologische Dimension der Basileia. Dies stützt den Verdacht, dass Jesus ganz bewusst gehandelt und den eigenen Tod aus Treue zu seiner Sendung in Kauf genommen hat. Er hat um die Konsequenzen seines Handelns gewusst.⁵⁵⁷ Deshalb ist sein Weg als eine Solidarisierung mit den Menschen um deren Heil und Erlösung Willen zum Äußersten, der Selbstaufgabe in den Tod, zu verstehen. Ein Gedanke, der nun vertieft werden soll.

6.3.5 Der Tod Jesu als „Solidarisierung bis zum Äußersten“⁵⁵⁸

Der Tod Jesu ist kein zufälliges Ereignis. Er ist das Ergebnis einer Reihe von konkreten und geplanten Handlungen Jesu selbst im Kontext der soziokulturellen und politisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge seiner Zeit. „Sein Tod resultiert [...] aus einem Konflikt, den er selbst mit seiner Botschaft auslöste und dessen Gefährlichkeit er sich, wenigstens mit zunehmendem Verlauf der Dinge, auch durchaus bewusst war.“⁵⁵⁹ Dabei war der Tod Jesu nicht unbedingt die logische Konsequenz seines Auftretens, zumindest nicht in den ersten öffentlichen Auftritten. KESSLER stellt bei seiner theologischen Würdigung des Kreuzestodes Jesu fest: Jesus „riskierte sein Leben. Aber er wollte kaum seinen Tod. Er wollte Israels Glauben“⁵⁶⁰. Jesus wusste nicht, dass sein (irdischer) Weg am Kreuz enden wird, musste

⁵⁵⁵ SCHOLTISSEK, K. (1992): Die Vollmacht Jesu, S. 18f.

⁵⁵⁶ Vgl. Ex 34, 7; Jes 43, 25; 44, 22.

⁵⁵⁷ Vgl.: WAGNER, H. (2003): Dogmatik, S. 220ff; siehe auch: WAGNER, H. (1995): Artikel „Erlösung IV. systematisch-theologisch“, in: LThK, Bd. III, S. 808-811;

⁵⁵⁸ Vgl.: FUCHS, O. (1998): Solidarisierung bis zum Äußersten?! Wenn die Entscheidung für das Leben das Leben kostet, in: WEBER, F. (Hg.) (1998): Frischer Wind aus dem Süden. Impulse aus den Basisgemeinden, S. 119-135.

⁵⁵⁹ NIEMAND, C. (2007): Jesus und sein Weg ans Kreuz, S. 100.

⁵⁶⁰ KESSLER, H. (1970): Die theologische Bedeutung des Todes Jesu, S. 233.

aber bei seiner Verkündigung und deren Brisanz mehr und mehr davon ausgehen, dass die gesellschaftlichen Kräfte ihm nach dem Leben trachteten.

Deshalb geht er auch nach der Tempelaktion seinen Weg der Verkündigung konsequent weiter. Jede Möglichkeit, von diesem Weg auch nur in geringem Maße abzuweichen, lehnt Jesus kategorisch ab. SANDER deutet die Verneinung Jesu zu diversen Fluchtmöglichkeiten als eine „befremdliche Verhaltensweise des Opfers“ und führt hiermit einen für die folgenden Überlegungen zentralen Begriff ein: den des Opfers⁵⁶¹. Er beschreibt Jesu Verhalten wie folgt: „Jesus kommt nicht einfach unter die Räder der Gewalt, sondern stellt sich selbst vor den auf ihn zurollenden Zug“⁵⁶². Jesus nimmt in diesem Prozess die Rolle eines *aktiven* Opfers ein, welches die ihn Umgebenden befremden musste: Er verteidigt sich auf dem Weg zum Todesurteil nicht, er verweigert jede Form der Begnadigung seitens der politischen Machthaber. Damit übt er aktiv, aber in „passiver Haltung“, Druck auf den Hohen Rat aus. Dieser muss nun krampfhaft versuchen, einen Grund zu finden, sich dieses Unruhestörers zu entledigen. Nur durch einen einzigen Satz, so überliefern es die Synoptiker, bricht Jesus aktiv das Schweigen und gibt den Verfolgern, wonach sie sich sehnen: einen Grund zur Anklage. Mit seinen Worten „Ich bin es“ „setzt er sich auf Gottes Platz und bestätigt die Argwöhnischen – er ist rettungslos verloren“⁵⁶³.

Jesus macht sich an dieser Stelle aktiv zum Opfer. Er ist aber nicht moralisch schuldig. Er hat sich nichts vorzuwerfen. Wohl aber ist er „strategisch“ schuldig geworden, weil er sich aktiv in die Hände der Verfolger gegeben hat.⁵⁶⁴ Jesus weiß sich nicht nur sich selbst und seinem Weg verpflichtet, sondern stellt sein Opfer-Sein in einen größeren Zusammenhang. Er weiß sich als der von Gott Gesandte und nimmt aus diesem Grund die „Gottesidentität“ bis zur letzten Konsequenz an. Diese Feststellung scheint wichtig für den Fortgang der Überlegungen: Jesus wird demnach nicht zum

⁵⁶¹ Zur theologischen Rede vom „Opfer“ siehe u. a.: LIMBECK, M. (2012): Abschied vom Opfertod - Das Christentum neu entdecken; JANOWSKI, B. / WELKER, M. (2000): Opfer - Theologische und kulturelle Kontexte; ORTH, S. (Theologie - Renaissance des Archaischen. Das neuerliche theologische Interesse am Opfer; NEGEL, J. / DIECKMANN, B. (2007): Dogmatik - Ambivalentes Opfer. Studien zur Symbolik, Dialektik und Aporetik eines theologischen Fundamentalbegriffs, in: Theologische Revue, Münster, Vol. 103, No. 3 (2007), S. 214-215; SOBRINO, J. (2010): Christologie der Befreiung, in: DERS.: Der Glaube an Jesus Christus. Eine Christologie aus der Perspektive der Opfer. — Hg. u. mit einer Einführung versehen von Knut Wenzel, Theologische Revue, Münster, Vol. 106, No. 3 (2010), S. 228-236; ZINK, M. (2014): Opfer?, in: Praktische Theologie; (02/2014), S. 22-26.

⁵⁶² Vgl.: SANDER, H.-J. (2001): nicht verleugnen, Die befreiende Ohnmacht Jesu, S. 71.

⁵⁶³ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 299.

⁵⁶⁴ Vgl.: SANDER, H.-J. (2001): nicht verleugnen, Die befreiende Ohnmacht Jesu, S. 72.

Opfer gemacht, sondern macht sich selbst dazu. SANDER verschärft an dieser Stelle sein oben genanntes Bild noch einmal: Jesus stellt sich leibhaft vor dem auf ihn zurollenden Zug *der Ablehnung*⁵⁶⁵.

Jesus geht in die aktive Passion hinein, aus eigenen Stücken. Selbst in den Texten des Eucharistischen Hochgebetes der Katholischen Kirche ist diese aktive Opferrolle zu erkennen: Der Text des Einsetzungsberichtes des Zweiten Eucharistischen Hochgebets lautet übersetzt: „...und sich aus freiem Willen dem Leiden unterwarf.“ Er verdeutlicht eindrücklich, das aktive und bewusste Entgegen- und Eintreten Jesu in seine Passion. Als Opfer. Aber Jesus ist hier nicht nur ein passiv-leidendes Opfer (*victima*), sondern vielmehr zugleich *oblatio* im Sinne von Opfer-“Gabe“. Ergibt sich bewusst in den Tod. „Als aktives Opfer gibt er sich in das konsequent-unvermeidbare Leiden hinein und stellt sich ihm leibhaft“⁵⁶⁶. Er geht aktiv auf die Sündenmacht der Welt zu und stemmt sich leibhaftig der Sünde entgegen und tritt mit ihr in dieser Weise in Kontakt. Mit dieser Haltung vermag er Sünde und Schuld von innen her aufzubrechen und der Botschaft vom Reich Gottes neuen Raum zu geben. So macht sich durch diese Tat in den Augen der Verfolger selbst zum Sünder. An dieser Stelle deutet sich bereits an, was das Besondere am Tod Jesu ist. Er kommt in Kontakt mit der Schuld der Menschen und tritt an die Stelle des Sünders. Er tritt stellvertretend für ihn ein.⁵⁶⁷

Jesus tritt mit seinem Tod am Kreuz auf Augenhöhe an die Stelle des Sünders, mit der Haltung einer eigenartigen Passivität, damit dieser das Leben hat⁵⁶⁸. JANOWSKI erkennt in dieser Haltung der Stellvertretung bis hin zur Aufgabe des eigenen Lebens Jesu eine ganz besondere Qualität der Opferrolle: „Christologisch verstanden bedeutet diese [...] Dimension von Stellvertretung: Jesus Christus trat mit seinem Sterben für uns an unsere Stelle, d. h. an den Ort auswegloser Gottesferne und Todesverfallenheit. Dass er an diese Stelle geriet, ist eine Konsequenz – und nicht der Finalsinn – seines Lebens und d. h.: die äußerste Form seiner Hingabe“⁵⁶⁹. Wo der Mensch sich nicht mehr aus der Angst um sich selbst zu retten vermag, braucht er das liebende und fürsorgende Gegenüber. Diese Rolle nimmt Jesus als Menschensohn Gottes ein. Jesus geht in universaler Weise mit dem Menschen eine besondere Beziehung ein.⁵⁷⁰ Er geht bewusst hinein in die

⁵⁶⁵ Vgl.: SANDER, H.-J. (2001): nicht verleugnen, Die befreiende Ohnmacht Jesu, S. 72.

⁵⁶⁶ Zur terminologischen Unterscheidung von „*victim*“ und „*oblatio*“ siehe: KREINECKER, C. M. (2006): Das Leben bejahen: Jesu Tod, ein Opfer, in: ZKTh, 128, S. 31-52, hier: S. 38.

⁵⁶⁷ Siehe hierzu: WAGNER, H. (2003): „Erlösung als Stellvertretung, Freisetzung und *communio*“, in: DERS. (2003): Dogmatik, S. 222f.

⁵⁶⁸ Vgl.: Joh 10, 10: „Ich bin gekommen, damit ihr das Leben hat und es in Fülle habt.“

⁵⁶⁹ BREUNING, W. (1986): Wie kann man heute von „Sühne“ reden, S. 81.

⁵⁷⁰ Vgl. hierzu den Versuch eines spirituellen Zugangs zu dieser Aussage bei: ROTZETTER, A. (1990): Gottes Leidenschaft ist Liebe: der Sinn von Kreuz und Auferstehung.

Beziehung mit dem Menschen, der an den Rand seiner eigenen Möglichkeiten gelangt ist⁵⁷¹.

Jesu Tod am Kreuz als Stellvertretertod geschieht in äußerster Hingabe. FUCHS hat in seinen Überlegungen zur Dimension der Stellvertretung die einzige Möglichkeit entdeckt, den Verstrickungen des Menschen in Sünde auf Augenhöhe zu begegnen. Es geschieht sogar mehr als nur Begegnung. Damit Jesus Christus sich wirklich als „Soter“, also als der Retter des Menschen erweisen kann, braucht es ein Darüber-Hinaus: „Mit Jesus Christus ist da einer, der sich in dieser Situation mit dem Schuldigen identifiziert und an seine Stelle tritt“⁵⁷². Der Neutestamentler THEOBALD stimmt zu: Jesus hat sich mit dem bewusst gewählten Tod „als der letzten Konsequenz seines Lebens [...] in Solidarität mit den Sündern radikal der von der Macht der Sünde verwundeten Wirklichkeit ausgesetzt und sie durchlitten. Solidarität mit den Sündern war dies deswegen, weil er damit als Sohn Gottes an den Ort getreten ist, welcher eigentlich der ihrige war und ist: ‚den Ort auswegloser Gottesferne und Todesverfallenheit‘“⁵⁷³. Deshalb ist dies „verkehrtes Opfer“, der Gerechte stirbt für die Ungerechten.⁵⁷⁴

HOPING kommt in seinen Überlegungen zum Kreuzestod als Opfer Gottes zu dem Schluss, dass der Gerechte Gottes mehr als nur das rein passive Opfer (victim) eines politisch und religiös motivierten Konflikts sein kann⁵⁷⁵. Er führt weiter aus: Zur Deutung des Todes Jesu reicht weder die mit der Gewaltlosigkeit einen wichtigen Aspekt von Jesu Leben und Botschaft benennendem ausschließliche Rede von seiner ohnmächtigen Solidarität, noch die Diktion von der ‚Hingabe‘ aus, um die harte Realität seines Sterbens zu erfassen⁵⁷⁶. Bezüglich des Todes Jesu ist es von Bedeutung, nicht nur seine Sendung von seinem Vater her in den Blick zu nehmen, sondern auch das Gewaltsame und Schreckliche seines Todes. Mehr noch: Ohne die Erfahrung des gewaltsamen Todes und des aktiven Hineingehens in denselben würde Jesus, dem Christus, eine wesentliche soteriologisch bedeutsame Dimension abgesprochen werden: „Ohne das Gewaltsame und

⁵⁷¹ Vgl. zum Gedanken der Stellvertretung besonders: JANOWSKI, B. (2007): *Ecce homo. Stellvertretung und Lebenshingabe als Themen Biblischer Theologie*, BTS, Bd. 84, S. 90ff; HOPING, H. (1996): *Stellvertretung. Zum Gebrauch einer theologischen Kategorie*, in: ZKTh, Bd. 118, S. 345-360; MENKE, K.-H. (1997): *Stellvertretung. Schlüsselbegriff christlichen Lebens und theologische Grundkategorie*.

⁵⁷² Vgl.: FUCHS, O. (2005): „Stellvertretung“ – eine christliche Möglichkeit!, in: ThQ, Bd. 2, S. 95-126, hier: S. 102f.

⁵⁷³ THEOBALD, M. (2000): *Der Römerbrief*, Darmstadt, S. 182.

⁵⁷⁴ Vgl.: REISER, M. (2003): *Der ehrlose Tod des Gerechten. Präfigurationen des Leidens Christi*, in: <http://catholic-church.org/ao/ps/reiser5.html>, Abruf am 17.08.2017 um 11:52 Uhr.

⁵⁷⁵ Vgl.: HOPING, H. (2002): *Gottes äußerste Gabe. Die theologische Unverzichtbarkeit der Opfersprache*, S. 249f.; Vgl. Fußnote 566.

⁵⁷⁶ HOPING, H. (2002): *Gottes äußerste Gabe. Die theologische Unverzichtbarkeit der Opfersprache*, S. 249.

Schändliche seines Todes [...] wäre auch nicht verständlich, warum die Schrift von ihm als stellvertretenden Tod spricht.“⁵⁷⁷

In Jesu Sterben zeigt sich die anthropologische Bedeutsamkeit und dessen heilsdramatische Dimension. Zu dem besonderen Opfer Jesu am Kreuz gehören nicht nur Tötung und Gewalt, sondern auch die Dimension der Gabe und die durch jene symbolisch und einmalig hergestellte Identität Gottes mit den Sündern. JÜNGEL spricht von der heilsdramatischen Dimension des Kreuzesgeschehens und deutet es folgenderweise: Im Gekreuzigten ereignet sich „von Gott her die Einheit von Tod und Leben zugunsten des Lebens“⁵⁷⁸. Mit dieser Aussage stellt er einen Bezug zur biblischen Überlieferung her, wo Jesus selbst in Worten des Johannes sagt, er sei gekommen, dass die Menschen das Leben haben, und es in Fülle haben (Joh 10,10). Weil aus diesem Blickwinkel der Tod Jesu am Kreuz eben nicht „nur“ ein Tod ist, wie jeder andere auch, sondern weil sich im Kreuzesgeschehen neue (Lebens-)Welten eröffnen, ist der stellvertretende Opfertod Jesu für JÜNGEL „sacramentum“. HOPING wird ihm hier zustimmen, für den der Tod Jesu am Kreuz die „äußerste Gabe“ Gottes selbst ist: Gott gibt sich den Menschen und geht mit ihnen auf Augenhöhe. Eine größere Gabe gottmenschlicher Beziehung kann nicht gedacht werden.⁵⁷⁹

HOPING spricht im Blick auf den Opfergedanken vom „radikal gewendeten Opfer“ und berührt damit einen zentralen Gedanken im Hinblick auf die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen. Hier solidarisiert sich Gott auf engste und intimste Weise mit dem Menschen.⁵⁸⁰ Beim Opfertod Jesu am Kreuz geht es eben nicht um ein Opfer, das ein Mensch eingeht, sondern hier geht es um ein „sacrificium“: „Nicht ein von Menschen für Gott dargebrachtes Menschenopfer, sondern ein Opfer, bei dem Gott selbst es ist, der gibt. Bei diesem Opfer empfängt der Mensch Gottes äußerste Gabe.“⁵⁸¹ MÜHLING will hier ein wesentliches Motiv dieser katabatischen Zuwendung Gottes zum Menschen erkennen, jenes der Versöhnung.⁵⁸² Diese Zuwendung gilt universal, sie ist auch an keine Bedingung geknüpft.

6.3.6 Universale Zuwendung zum Menschen: Österliche Radikalisierung

Ostern lässt aufleuchten, dass der Vater seinen Sohn nicht einfach nur in den Tod gegeben hat, sondern auch darüber hinaus an seiner Seite steht. Dies gilt demnach auch für den Menschen selbst. Im Opfer Gottes an den

⁵⁷⁷ HOPING, H. (2002): Gottes äußerste Gabe. Die theologische Unverzichtbarkeit der Opfersprache, S. 249.

⁵⁷⁸ JÜNGEL, E. (1992): Das Opfer Jesu Christi als sacramentum und exemplum, S. 268.

⁵⁷⁹ Vgl.: HOPING, H. (2002): Gottes äußerste Gabe, S. 249.

⁵⁸⁰ Vgl. auch: GESTRICH, C. (2000): Opfer in systematisch-theologischer Perspektive, S. 283 und 293.

⁵⁸¹ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 306 unter Verweis auf: BRANDT, S. (2001): Opfer als Gedächtnis. Auf dem Weg zu einer befreienden theologischen Rede von Opfer, Münster.

⁵⁸² Vgl.: MÜHLING, M. (2005): Versöhnendes Handeln – Handeln in Versöhnung. Gottes Opfer an die Menschen, Göttingen.

in Sünde und Tod verstrickten Menschen erweist sich erneut und ganz besonders radikal Gottes Liebeshandeln am Menschen. Noch einmal wird klar, dass sich hier einer auf radikalste Weise mit dem menschlichen Schicksal identifiziert: „Nicht mit dem mörderischen Tun der Hinrichtenden, sondern mit dem Hingerichteten identifiziert sich Gott und macht sich so in der Tat im Sohne Gottes selbst zum Opfer.“⁵⁸³

Der Weg Gottes mit den Menschen, sein Ereifern für das Leben, muss logischerweise über den Kreuzestod hinausreichen. Sonst würde sich Gott selbst unglaubwürdig machen. Mit der Auferweckung Jesu nach seinem Tod am Kreuz schafft Gott nicht einen neuen, anderen Gottessohn. Vielmehr identifiziert er sich noch einmal in besonderer Weise mit seinem Sohn und dessen irdischem Kämpfen für das Leben und die Realisierung der Basileia. Auch GNILKA sieht dies so: „Voll verstanden ist er [i.e. Jesus] nur in seiner Identität als Irdischer, Gekreuzigter und Auferstandener.“⁵⁸⁴ Das irdische Wirken Jesu und seine nachösterliche Gegenwart sind als Weiterschreibung ein und derselben Geschichte zu sehen. Nur so ergibt sich eine Kontinuität, die auch SÖDING in der Betrachtung des Markusevangeliums erkennen will: Für den Evangelisten Markus sei Jesus nicht nur eine Figur der eschatologischen Vergangenheit, also im ereifernden Wirken und Eintreten für die Basileia zu Lebzeiten, sondern auch der Gegenwart, in der er sich der Jüngergemeinde nachösterlich als Auferstandener zeigt.⁵⁸⁵ „Im Wirken des Irdischen werden die Intentionen des Auferstandenen erfahrbar. [...] Was Jesus damals sagte und tat, wird erzählt von einem, der jetzt lebt und geschichtlich handelt“⁵⁸⁶. Dies hat Brisanz für die Botschaft vom Anbruch des Gottesreiches. Identifiziert man, wie oben angedeutet, aber den irdischen und nachösterlichen Jesus miteinander, so bedeutet dies: „Die Auferstehung ist ein Heilsergebnis. Sie ist kein abgeschlossenes Ereignis, sondern schließt die Befreiung und Vollendung [...] der Menschheit ein, die Einsetzung des Menschen in wahre Freiheit, nämlich der Freiheit von der Sünde, der Freiheit vom Tod und der Freiheit vom Gesetz“⁵⁸⁷. Nach Ostern bleiben die Inhalte der Verkündigung Jesu nicht nur bestehen, sie erfahren sogar eine Radikalisierung: Bei dem österlichen Aufstand für das Leben kommt die in Jesu Tod sich radikalisierende Proexistenz wirkmächtig zur Geltung⁵⁸⁸.

⁵⁸³ KRÖTKE, W. (2001): Gottes Klarheiten, S. 179.

⁵⁸⁴ GNILKA, J. (2010): Das Evangelium nach Markus, EKK II/2, S. 343.

⁵⁸⁵ Vgl.: SÖDING, T. (1987): Glaube bei Markus, S. 116f.

⁵⁸⁶ KRIST, A. (2010), Spannung statt Spaltung, S. 339.

⁵⁸⁷ WAGNER, H. (2003): Dogmatik, S. 192.

⁵⁸⁸ Vgl.: KRIST, A. (2010), Spannung statt Spaltung, S. 339.

Gottes eigener Tod am Kreuz im Sohn ist demnach nicht die Markierung eines Endpunktes, sondern Fortschreibung der Geschichte eines sich ereifernden Gottes für das Leben, denn an Ostern bestärkt Gott mit der Auferweckung seines Sohnes aus dem Tod die Option für das Leben, „so dass der Auferstandene bleibend dafür einsteht. Durch Tod und Auferstehung hindurch wird die göttliche Option für das Leben radikalisiert“⁵⁸⁹ als äußerste Behauptung des (göttlichen) Lebens gegen den Sieg des Todes⁵⁹⁰. In Anbetracht der zielgerichteten Gewaltanwendung gegen das Leben gewinnt diese Aussage an soteriologische Bedeutung.

Verschiedentlich wurden die School Shooter und Amokläufer mit sogenannten „Gotteskämpfern“ verglichen, also mit jenen, die bewusst Gewalttaten in Kauf nehmen, um für ein Interesse fundamentalen Ausmaßes zu kämpfen. Jene sogenannten Gotteskämpfer vollziehen aber einen Kampf *gegen* das Leben.⁵⁹¹ Der österliche Aufstand, der Kampf des Auferstandenen, ist hier diametral entgegengesetzt. Er ist immer ein Aufstand *für* das Leben. Er wischt kein Leben aus eines scheinbaren bedeutsamen Inhaltes wegen.

Osterglaube vermag es, den Menschen aus seiner Selbstverliebtheit und -gefangenheit zu befreien, die sich im Hinblick auf jugendliche School Shooter bis hin zur Selbstidolisierung zeigt. Der Tod Jesu und seine Auferstehung finden ihr Ziel genau hierin. Im Kreuzestod Jesu geschieht anthropologisch und soteriologisch Bedeutsames: In seinem Sterben am Kreuz hat der Gekreuzigt-Auferstandene das Gefangensein des Menschen in Angst um sich selbst aufgelöst. Im Osterglauben erschließt sich eine heilbringende Begegnung Gottes mit dem in Sünde verstrickten Menschen. Gott selbst vollzieht einen „österlichen Liebesdienst gegen Not, Gewalt, Unterdrückung und die verschiedenen Todesformen“⁵⁹². Mit seinem bewussten Gang ans Kreuz geht es Jesus, im Gegensatz zu den School Shootern, nicht um einen Akt der Selbstbehauptung und Selbstinszenierung, sondern um die reinste und ehrlichste Form der Selbsthingabe bis hin zur Selbstaufgabe.⁵⁹³

Vielleicht ist Letztgenannte das einzige verbindende Element, das zwischen den School Shootern und der Hingabe Jesu am Kreuz bedenkenlos zu ziehen ist: Beide geben sich selbst auf. PANNENBERG bringt oben beschriebenen Gedanken in seinen Überlegungen zur Gegenwart Gottes treffend auf den Punkt: „Nicht Selbstbewahrung, sondern Selbsthingabe ist

⁵⁸⁹ KRIST, A. (2010), Spannung statt Spaltung, S. 339.

⁵⁹⁰ Vgl.: KASPER, W. (1981): Jesus der Christus, S. 169ff.

⁵⁹¹ Vgl. ergänzend die Ausführungen zur christlichen Märtyrertradition in Kapitel 6.6.1.

⁵⁹² WOSCHITZ, K. M. (1991): Ostererscheinungen – Grundlage des Glaubens, in: Diakonia 22 (1991), S. 6-27, hier S. 16.

⁵⁹³ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 6.5, wo genau diese Feststellung zur Unterscheidung christlicher Märtyrer von (jugendlichen) Amokläufern bedeutsam wird.

[...] Gesetz. [...] Die Tendenz zur Selbstbewahrung führt zum Verlust des Selbst; nur durch Selbsthingabe wird das Selbst, das wahre Leben, gewonnen⁵⁹⁴.

Im Gegensatz zu der Selbsthingabe Jesu, erheben sich School Shooter häufig zum Maß aller Dinge. Damit okkupieren sie ein Stück ihrer Welt nur für sich und geben den anderen keinen Zugriff auf dieses Letzte.⁵⁹⁵ Hier muss sich das Kreuzesgeschehen und der sich durch den Tod zum Leben ereifernde Gottessohn als Paradoxon erweisen. „Der sich am Kreuz mit den Opfern identifiziert und solidarisiert, stellt sich auch nachösterlich an die Seite der Opfer und tritt stellvertretend für ihr fundamentales Lebensrecht in Würde ein. Das Kreuz erinnert daran, dass die Kreuzigung Christi heute weitergeht.“⁵⁹⁶ Mit dieser Feststellung eröffnet sich ein weiterer Rahmen für spätere Überlegungen im nächsten Kapitel. Was wird denn aus den Opfern der School Shootings? Wie wird man denen, welche zurückbleiben, mit einer theologisch verantworteten Argumentation gerecht?

6.3.7 Resümee

Im „verkehrten Opfer“ Jesu geschieht soteriologisch Bedeutsames: ein Identitätstausch. Jesus tritt an die Stelle der Betroffenen und vollbringt hiermit ein verkehrtes und doppeltes Opfer. In einer ganz besonderen Form der Repräsentation tritt Jesus an die Stelle des Menschen und Sünders und nimmt Anteil an seiner menschlichen Abgründigkeit. „Bei diesem Identitätstausch teilt Jesus mit den Menschen, was faktisch ihre menschliche Identität ausmacht: [...] die sündige Realität“⁵⁹⁷. Jesu Handeln ist deshalb ein stellvertretendes Tun, weil er nicht (nur) in seiner Autonomie als Gottessohn handelt, sondern anstelle des Sünders, welcher sich offenkundig bewusst aus der Beziehung zu Gott entfernt hat. Der Kreuzestod Jesu ist ein Aufstand für das Leben. Der Tod Jesu dient dem Leben des Menschen.

Zu Ende gedacht bedeutet das, dass Jesus sich nicht nur mit den Opfern, sondern auch mit dem School Shooter „solidarisiert“ und dessen unheilvolles Handeln auf sich nimmt, auch wenn das zunächst befremdlich klingt. Zurückkommend auf die eingangs dieses Kapitels angeführte Aussage einer Schülerin, dass ein Gott, der Gewalt zulässt, kein guter Gott sei, lässt sich sagen: Doch, Gott ist, obwohl er Gewalt zulässt, ein „guter“ Gott

⁵⁹⁴ PANNENBERG, W. (1973): Gegenwart Gottes, S. 177.

⁵⁹⁵ Vgl.: KERN, W. (1985): Der Gekreuzigte: Krisis der Ideologien, in: KERN, W. (ET AL.)(1985): Handbuch der Fundamentaltheologie, Bd. 2, Freiburg i. Br., S. 197-223, hier: S. 207.

⁵⁹⁶ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 341.

⁵⁹⁷ MERKLEIN, H. (2000): Der Sühnegedanke in der Jesustradition und bei Paulus, S. 71f.

und zwar im wahrsten und in seiner Konsequenz schwer begreiflichen Sinne des Wortes! Er verzeiht dem Sünder und damit sogar und auch dem, der gegenüber anderen Gewalt anwendet, also in letzter Konsequenz auch dem School Shooter. Das ist radikal, erschreckend und tröstlich zugleich. Das Reich Gottes ist, um auch diese Frage zu beantworten, als Proklamation eines gewaltfreien Weges und der Versöhnung keine zum Scheitern verurteilte Utopie, sondern gerade durch den Kreuzestod Jesus ganz konkret im Hier und Jetzt Realität geworden.

6.4 Trinitätstheologische Reflexionen

Nach den Betrachtungen zur Gewalt im Alten und Neuen Testament steht nun die Zusammenschau in trinitätstheologischen Überlegungen an: Wie lässt sich der Gott des Alten Testaments, der Gewalt zulässt, mit der eben dargestellten „gewaltsamen“ Hingabe Jesu an den Menschen und dem Erlösungsgedanken aus dem Neuen Testament verbinden? Wie kann an einen Gott, der Gewalt zulässt, auch gegen sich selbst, geglaubt werden? Inwieweit erweist sich solch ein Glaube als tragfähig in der Auseinandersetzung mit School Shootings?

Die Rede von Gott als Einheit von Vater, Sohn und Geist zählt zu der schwierigsten Vergewisserung der Theologie und der Dogmatik in besonderer Weise. Ein Mensch, glaubend, setzt sich auf dem Hintergrund seiner konkreten Erfahrung von Leid, Zweifel, Gewalt und Ohnmacht mit diesem Bild von Gott auseinander: einem Gott, der trinitätstheologisch betrachtet interpersonale Liebe⁵⁹⁸ und Freiheit ist und dies auch für den Gläubenden sein will.

STRIET versucht diese Vergewisserung, indem er die Dogmatik und insbesondere den darin enthaltenen Traktat der Soteriologie herausgefordert weiß, Antwort zu geben. Grundlage seiner Überlegung zu einer trinitätstheologisch geprägten Antwort auf die existenziellen Fragen des Menschen ist das Vorhaben, „sich in das trinitarische Geheimnis Gottes denkerisch hineinzuwagen.“⁵⁹⁹ Der Theologe kann dies nur deshalb wagen, weil sich Gott selbst „aus der Unverfügbarkeit seiner Freiheit heraus [...] selbst offenbar gemacht hat.“⁶⁰⁰ HOPING stützt in seinem Aufsatz „Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes“⁶⁰¹ das Vorhaben STRIETS, den

⁵⁹⁸ Vgl. 1 Joh 4,4.

⁵⁹⁹ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 133.

⁶⁰⁰ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 133.

⁶⁰¹ Vgl.: HOPING, H: Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes. Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischen Vorstoß, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 166-177.

christlichen Gott nur als einen Gott der Freiheit zu denken und sieht dies als den einzigen Weg, den angesichts eines maßlos erfahrenen Leids klagen- den und zweifelnden Menschen wieder in die Autonomie und Freiheit zu führen. „Mit Recht verweist Magnus Striet auf die Bedeutung des freien Gottes der biblischen Überlieferung für die humane Selbstverständigung des modernen Menschen hin. In der Tat, nur ein freier Gott kann den Menschen zur Freiheit befähigen, da eine kausale Determination die menschliche Freiheit aufheben würde, in einem monistischen System dagegen für sie von vornherein kein Platz wäre.“⁶⁰²

An dieser Stelle bleibt die Frage, ob dieser Gott, der interpersonal Freiheit sein will und nur so in seiner Unbedingtheit gedacht werden kann, in der „notvollsten Anfrage des Glaubens“ soteriologische Fragen zu lösen vermag, in besonderer Weise die Frage nach der Theodizée.⁶⁰³ „Wenn der Blick sich nicht ablenken lässt vom abgründigen menschlichen Leid, der Blick vielmehr gerichtet bleibt auf die Geschichte, in der es zwar auch die Erfahrungen tiefsten Glücks und wirklicher Menschlichkeit, aber eben auch die von entsetzlichem Elend und maßloser Bosheit gibt, wird sich das theologische Denken fragen lassen müssen, ob es einem ästhetisierenden Grundverhältnis entspricht, das keine existentiell verbindliche Auskunft zu geben bereit ist.“⁶⁰⁴

Eine Theologie, will sie ernsthafte Gesprächspartnerin sein, muss sich damit begnügen, dass sie in diesen Fragen nach der Theodizée keine endgültigen Antworten zu geben imstande ist und kann sich nur spekulativ an das Geheimnis Gottes herantasten. Vor allem deshalb, damit die Rede vom getreuen und liebenden Gott nicht zur Floskel und Unglaubwürdigkeit verkümmert und „damit die Menschen guten Willens, die die bange Frage nach der Gegenwart Gottes angesichts einer Geschichte, die durch ein entsetzliches Unheil gezeichnet ist und den Glauben an Gottes gute Schöpfung unerträglich anspannt, zumindest nicht denkerisch an diesem Glauben verzweifeln müssen.“⁶⁰⁵

Die Aufgabe der Theologie, will sie verantwortet von Gott sprechen, ist, sich nicht nur darauf zu beschränken, verklärend von einem liebenden

⁶⁰² HOPING, H.: Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 167.

⁶⁰³ Vgl.: STRIET, M., Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 133.

⁶⁰⁴ STRIET, M., Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 133.

⁶⁰⁵ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 133.

und gütigen Gott zu sprechen, sondern die Geschichte des Glaubens bei der Rede von Gott zu bedenken. Und in eben jene Geschichte des Glaubens ist unbestritten eine Spur der Gewalt eingeschrieben. Der Blick in die Geschichte lässt erkennen, dass „im Namen des Gottes Jesu unzähligen Menschen sprachlos machendes Leid zugefügt wurde.“⁶⁰⁶ Dennoch sollte man sich davor hüten, wie ASSMANN, diesen Glauben wegen seines Gewaltpotenzials in Geschichte und Gegenwart in die „Versenkung des kulturellen Gedächtnisses verschwinden“⁶⁰⁷ zu lassen.

Angesichts einer feststellbaren Verwässerung des Christlichen in der säkularen Welt und ihrer Fülle an Sinnangeboten stellt sich auch auf der Basis der Erfahrung eines School Shootings der Theologie erneut und vehement die Frage „cur deus homo?“, also „Warum wurde Gott Mensch?“. Der Glaube an den menschengewordenen Gott, der bereits für den Völkerapostel Paulus Torheit und Ärgernis ist⁶⁰⁸, ist in dieser Zeit in besonderer Weise seiner Glaubwürdigkeit wegen herausgefordert. Auf die entscheidende Frage, warum Gott sich immer wieder dem Menschen zuwendet, so HÜNERMANN und PRÖPPER, gibt es nur die eine Antwort: damit er dem Menschen Freund sein könne⁶⁰⁹. So schaffe Gott selbst die Voraussetzung, verstanden zu werden. Nur so kann auch der Satz HUSSERLS verstanden werden: „Unverständlichkeit schließt Freundschaft aus“⁶¹⁰. Für die innertrinitarische Beziehung zwischen Vater, Sohn und Geist bedeutet dies: „In der Tat: Ohne Verstehbarkeit, die zugleich Verlässlichkeit ist, gibt es keine Freundschaft. Was zwischen Menschen gilt, das gilt auch für das Verhältnis zwischen Gott und Mensch. [...] Der Mensch kann Gott nur deshalb als ein freundschaftliches Gegenüber erfahren, weil sich Gott selbst aus seiner Unverfügbarkeit, und damit seiner universalen Freiheit, heraus dem Menschen zugewandt und entäußert hat. Grund dieser Entäußerung ist das Heil des Menschen und das, was im biblischen Zeugnis grundgelegt ist: Gott will als jener verstanden werden, der für den Menschen da und „der Heilige inmitten seines Volkes“⁶¹¹ ist. STRIET warnt an dieser Stelle davor, den Begriff der „Freiheit“ auf Gott und Mensch in gleicher Bedeutungsrichtung anzuwenden. Im Hinblick auf Gott ist transzendentaltheologisch von einer „ursprünglichen“ und universalen Freiheit Gottes, aus der heraus sich Gott

⁶⁰⁶ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 134.

⁶⁰⁷ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 134.

⁶⁰⁸ Vgl.: 1 Kor 1,18–31.

⁶⁰⁹ Vgl.: HÜNERMANN, P: (1994): Jesus Christus – Gottes Wort in der Zeit. Eine systematische Christologie, S. 369ff.; PRÖPPER, TH. (2001): Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgaben, in: PRÖPPER, TH. (2001): Evangelium und freie Vernunft, Konturen einer theologischen Hermeneutik, S. 300–321, hier: S. 320ff.

⁶¹⁰ Hier zitiert nach: STEINER, G. (2004): Der Meister und seine Schüler. Aus dem Englischen v. M. Pfeiffer, S. 100.

⁶¹¹ Vgl.: Hos 11,9.

soteriologisch auf den Menschen zubewegen kann, zu sprechen, die Freiheit des Menschen aber sei immer als eine endliche zu verstehen.⁶¹² Will man die trinitätstheologischen Reflexionen im Hinblick auf den Freiheitsgedanken weiterführen, kommt man nicht umhin, den drei göttlichen Personen drei Freiheiten zuzuweisen. An dieser Stelle wird die Frage PANNENBERGS und GRESHAKES nach der Einheit Gottes neu zu buchstabieren sein.⁶¹³ Folgendes wäre denkbar: Es ist die Liebe des Vaters im Gottlogos, welcher sich unbeschadet seiner eigenen Freiheit auf die Freiheit des Gottessohnes hin eröffnet und als frei eröffnete wiederum frei erwidert wurde in der Menschwerdung Gottlogos in Jesus.⁶¹⁴ Jene Menschwerdung ist als eine Aktualisierung der Freiheit des Vaters zu denken. Im Hinblick auf Jesu Verkündigung gilt dann: „Jesu Verkündigung des Reiches Gottes, das symbolische Wahrwerden der Liebe des Vaters zu seiner Schöpfung in seinem vollmächtigen Handeln, hat folglich seinen ermöglichenden Grund in der Liebe des Vaters zu ihm - und geschieht doch gleichwohl frei. Und nur so ist auch das Angebot des Reiches Gottes freies Angebot an den Menschen.“⁶¹⁵ Als ein solches und in solcher Freiheit muss es auch nach der Erfahrung von zielgerichteter Gewalt nach einem School Shooting verkündet werden. Theologisch begründet liegt dies im Handeln Jesu selbst: „So wie Jesus sich vorbehaltlos auf den Gott einlässt, den er als *abba* anspricht, so kann auch der in der Vollmacht Jesu und damit durch Gott selbst eingeladene Mensch sich in der ursprünglichen und damit formalen Unbedingtheit der Aktualität seiner Freiheit einlassen auf diesen Gott, der ihm als Freiheit begegnet.“⁶¹⁶ HOPING sieht dies ähnlich und argumentiert mit dem Bild der unbedingten Liebe: „Die Liebe aber, unter der Gott im Neuen Testament begriffen wird, legt Hermann Krings, [...] als ‚Gottes freies Sich-Öffnen und Hingeben in sich selbst‘ aus, was eher den Gedanken einer immanenten vollkommenen Freiheit Gottes als den eines Kommerziums göttlicher Freiheiten evoziert.“⁶¹⁷ Mit dieser Aussage erteilt HOPING zugleich allen Vorwürfen, diese

⁶¹² Vgl.: STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 147.

⁶¹³ Zu PANNENBERGS grundsätzlichen Ausführungen siehe: PANNENBERG, W., Systematische Theologie 1.; Vgl. auch GRESHAKE, G. (2007): Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie.

⁶¹⁴ Vgl.: STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 147.

⁶¹⁵ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 147.

⁶¹⁶ STRIET, M.: Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 147.

⁶¹⁷ HOPING, H.(2005): Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 167 in Bezugnahme auf: KRINGS, H. (1980): System und Freiheit. Gesammelte Aufsätze, S. 176, 178, 181.

Theorie vom freiheitlich handelnden Gott gründe letztlich in einer Bedingtheit und Abhängigkeit der drei göttlichen Personen voneinander, eine Aussage.

Ein Gott, der sich in Liebe und absoluter Freiheit in sich selbst verschenkt und in dieser Weise dem Menschen zugewandt ist, muss die Prämisse für den anthropologisch, und theologisch verantworteten Umgang mit den Fragen des Menschen nach Gott, dem Leid und der Gewalt angesichts des School Shootings sein. Erst in der Vergewisserung seiner von Gott geschenkten Freiheit kann sich der Mensch in seinen Fragen und Ohnmachtserfahrungen Gott annähern und ihn trotz allen Unverständnisses ob seiner konkret erlebten Wirklichkeit als ein liebendes und treues Gegenüber erfahren. Nur so kann sowohl dem Menschen wie auch Gott selbst und deren je innewohnenden Selbstidentität als einerseits vollkommene Liebe und andererseits durch die Menschwerdung Gottes selbst im Menschen Jesus als vollkommen geliebtes Geschöpf entsprochen werden. „Offenbar braucht es beides: Den göttlichen Impuls, der mich ergreift und befreit und meine Bereitschaft, mich zu diesem Impuls verhalten zu können. Freiheit ist also mehr als Selbstursprünglichkeit und Anderskönnen, auch wenn dieses Moment auf transzendentaler Ebene unerlässlich ist.“⁶¹⁸

Um die trinitätstheologischen Überlegungen anhand des Freiheitsbegriffs ergänzend abzuschließen, bedarf es auch noch einiger weniger pneumatologischen Anmerkungen. Wenn oben angenommen wurde, dass für alle drei göttlichen Personen eine je eigene Weise der Freiheit gedacht werden soll, dann muss für den Heiligen Geist gelten: „Das Eingegossen-Sein des Geistes in unsere Herzen, von dem Paulus so eindringlich in Röm 5,5 spricht, lässt sich dann als das freie Werben des Geistes um uns verstehen, sich mit der Liebe des Vaters beschenken zu lassen, die Jesus, selbst vollständig von ihr erfüllt und nur deshalb ihm möglich, für uns hat konkret erfahrbar werden lassen“⁶¹⁹. Hierin liegen der Mehrwert und die Qualität eines berechtigten und ernsthaften trinitätstheologischen Bemühens um das Heilwerden des suchenden und mit Gewalthandeln konfrontierten gläubenden Menschen. An dieser Stelle könnte nun der Einwand stehen, dass oben beschriebenes Denkmodell einer Art Tritheismus in die Karten spiele, in

⁶¹⁸ V. STOSCH, K. (2005), Freiheit als theologische Basiskategorie?, Vortrag als Antrittsvorlesung als Privatdozent an der Universität Münster, siehe: www.kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theologie/Systematische_Theologie/Prof._Dr._Klaus_von_Stosch/Publikationen/3_Artikel_Articles/21_Freiheit_als_Basiskategorie.pdf, Abruf am 27.2.2017 um 13:45 Uhr, vgl.: auch: WERBICK, J. (2006): „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1). Was Luthers Widerspruch gegen Erasmus einer theologischen Theorie der Freiheit heute zu denken gibt/WAGNER, H. (2006), Das Verständnis von Freiheit zwischen den Konfessionen: von der Kontroverse (Luthers "De servo arbitrio", 1525) zum "differenzierten Konsens" der Gemeinsamen Erklärung (1999), beide in: M. BÖHNKE u.a. (Hg.), Freiheit Gottes und der Menschen (FS Th. Pröpfer) Regensburg 2006, 41-69/71-79.

⁶¹⁹ STRIET, M. (2005): Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 147.

dem die drei göttlichen Personen sich gegenseitig bedingen und in dieser Weise letztlich unfrei sind. Dem aber entgegen HOPING: „Ausdrücklich beipflichten möchte ich Striet [...] darin, daß für die Glaubenshermeneutik ein auf das Unbedingte im menschlichen Wissen und Handeln zurückgehendes Freiheitsdenken die angemessene Denkform darstellt. Der darin gewonnene Gottesgedanke stellt auch für die Hermeneutik des Bekenntnisses zum *Deus Trinitas* die zentrale Kategorie dar.“⁶²⁰

Nach den bibelhermeneutischen und systematischen Klärungen folgen nun Überlegungen, welche wiederum ihr Ziel in der Beantwortung der Schülerfragen haben. Jene haben nach der Möglichkeit gefragt, inwieweit Gott für Leid und Trauer zur Rechenschaft gezogen werden kann. Eine konkrete Frage war, ob Gott überhaupt ein „offenes Ohr“ für die Trauer und das Leid der Menschen habe. Darf man sich zweifelnd diesem Gott nähern und ihn mit der Klage und dem Leid überhaupt konfrontieren?

6.5 (An)klage und Leid

School Shootings werfen existenzielle Fragestellungen auf. Die Erfahrung der Schülerinnen, aber auch die bisherigen Überlegungen zeigen: Die Frage nach dem „Warum“ dieser Gewalttaten kann zufriedenstellend kaum abschließend geklärt werden. Führen weltimmanente Antwortversuche in eine Aporie, müssen andere Kategorien zeigen, ob sie zu einem Antwortversuch, zumindest teilweise, taugen, oder nicht. In allem existenziellen Fragen drängt der Mensch letztlich als transzendierendes Wesen über sich hinaus und sucht Antworten im ihn übersteigenden Überweltlichen. So muss sich auch der christliche Glaube an den trinitarischen, allmächtigen und als die Liebe seienden Gott, wie oben ausführlich betrachte, den School Shootings stellen. Dem Theologen muss es in allem Mühen um Antwortversuche auf die Frage nach dem „Warum“ des Leids, welches den Beteiligten durch die Amoktaten widerfahren ist, darum gehen, den Glauben an den trinitarischen Gott glaubwürdig zu verkünden. Deshalb muss die Frage gestattet und erlaubt sein, ob es überhaupt noch möglich sein kann, angesichts des Leids und der Tragik der School Shootings der vergangenen Jahre, an einen Gott zu glauben. Kann Gott dieses Leiden überhaupt wollen? Was sagt Gott zu diesem Leid? Kann es angesichts dieses Leids überhaupt ein Gott geben? Viel wurde durch die Philosophie- und Theolo-

⁶²⁰ HOPING, H. (2005): Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischem Vorstoß, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), S. 168.

giegeschichte bereits über diese Frage nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des Leids in der Welt nachgedacht.⁶²¹ Hier soll es aber weniger um diese Theodizée-Frage gehen, als vielmehr um die Frage: Was bietet Gott bzw. der Glaube den Betroffenen eines School Shootings an? Hier wird nun ein pastoraler Blickwinkel eingenommen, welcher auf den fragenden und zweifelnden Menschen hin orientiert ist. Die rettende Heilstat Gottes im Kreuzesgeschehen kann ein Antwortversuch sein, den Zweifeln und Fragen der an den School Shootings Beteiligten zu begegnen. Ausgehend von den Überlegungen von FUCHS, welcher über den Glauben an den trinitarischen Gott „in den Brüchen der Welt“ nachdenkt, soll der Blick geweitet und vertieft werden.⁶²²

6.5.1 Klage als Form des Dialoges mit Gott

Die Überlegungen zum Zeugnis des Alten Testaments konnten eine erste Spur legen. Viele Texte des Alten Bundes sind ein Zeugnis für das menschliche Entsetzen darüber, „was Gott zufügt oder zulässt“⁶²³. Im Zeugnis der Heiligen Schrift findet sich eine Vielzahl von Texten, die von der Anklage Gottes durch den vom Leid geplagten Menschen zeugen. Die Frage nach dem „Warum“ des Leidens und des daraus resultierenden Zweifeln an Gott ist also schon „uralte“. Beispielsweise wird in Psalm 88 oder 22 Gott direkt zum Angeklagten ob des Leids, welches dem Psalmist durch ihn widerfährt:

„Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen, /
bist fern meinem Schreien, den Worten meiner Klage?
Mein Gott, ich rufe bei Tag, doch du gibst keine Antwort; /
ich rufe bei Nacht und finde doch keine Ruhe. [...]
Meine Kehle ist trocken wie eine Scherbe, /
die Zunge klebt mir am Gaumen, /
du legst mich in den Staub des Todes“⁶²⁴.

Von theologischem Interesse ist, dass sich Jesus als der Gottessohn genau dieser Psalmen bedient, um in seinem Todeskampf mit seinem Vater

⁶²¹ Zur Theodizée-Frage siehe unter anderem: CLARET, B.J. (2008) (Hrsg.): Theodizée. Das Böse in der Welt; DIETRICH, W. (2000): Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 2: Allmacht und Ohnmacht; DIETZ, A. (2011): Die Bedeutung der Ausgangsfrage für die Bearbeitung des Theodizeeproblems, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie (NZSTh) 53 (2011), S. 285–302; HERMANNI, F. (2002): Das Böse und die Theodizée. Eine philosophisch-theologische Grundlegung; KOSLOWSKI, P. (Hrsg.) (2001): Der Leidende Gott: Eine philosophische und theologische Kritik; KREINER, A. (2005): Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente; KREINER, A. (1994): Gott und das Leid; RAHNER, K. (1980): Warum lässt Gott uns leiden? In: Schriften zur Theologie. XIV (1980), S. 450–466; VON STOSCH, K. (2013): Theodizée; THIEDE, W. (2007): Der gekreuzigte Sinn. Eine trinitarische Theodizée; WAGNER, H. u. a. (Hrsg.) (1998): Mit Gott streiten. Neue Zugänge zum Theodizee-Problem. Quaestiones disputatae 169.

⁶²² Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott. Das trinitarische Gottesbild in den Brüchen der Welt.

⁶²³ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 53.

⁶²⁴ Ps 22, 1-3, 16. Zitiert nach der Einheitsübersetzung.

zu ringen, zu streiten und seinem Zweifel Ausdruck zu verleihen. Die Klage, oder besser: An-Klage Gottes ist demnach kein Ausdruck des Rufes eines Gottverlassenen, der sich bereits aufgegeben hat, sondern vielmehr die intensivste Weise der Kontaktaufnahme und des Versuchs eines Dialoges mit Gott selbst. „Es ist also durchaus biblisch, Gott der Anklage auszusetzen.“⁶²⁵ Und es ist zutiefst menschlich. Gott lässt Klagen und Jammern zu. Er „hält“ dieses Zweifeln an ihm aus. Die Anklage Gottes ist keine Diffamierung und kein Kleinmachen seiner Allmacht, sowie ebenfalls kein Ausdruck des Zweifels im Unglauben seitens des Klägers. Die Klage ist „kein Akt des Widerrufs und auch keine Manifestation des Unglaubens“, sondern hält gerade in den Zeiten des Zweifels die Verbindung zu Gott aufrecht.⁶²⁶

Klage gegen(über) Gott als vielleicht der letztmögliche Versuch von Kontaktaufnahme ist kein negativer Vorgang. Paradigma des vor Gott Klagenden ist sein Sohn selbst. FUCHS betont, dass in der jesuanischen Klage gegenüber seinem Vater der Weg eröffnet wird für einen Blick hinter das aktuell erfahrene Leid. Die Klage Jesu verweist schon über die eigentliche Klage hinaus.⁶²⁷ REIKERSTORFER erkennt in dieser Weise der Anklage Gottes den Vollzug einer „anamnetischen Christologie“, die nicht vor den eschatologischen Konsequenzen Halt macht, „sondern im rückfragenden Schrei des Sohnes an den Vater“ zukünftig und gegenwärtig bleibt⁶²⁸. Das anthropologisch-soteriologisch-eschatologisch Bedeutsame ist schnell benannt: „Heilsökonomisch-trinitarisch vollzieht sich [...] ein spannungsinintensives Szenario. [...] Indem im Menschen Gottes Sohn selbst der Gewalt der Menschen anheimfällt, ist es der Wille Gottes, mit den Leidenden solidarisch zu sein.“⁶²⁹ Insofern ist das Kreuz, an dem die Klage des Gottessohnes gegenüber dem Vater einen konkreten Ort bekommen hat, ein, wie GRÜN es einmal treffend formuliert hat, „Symbol der Einheit aller Gegensätze und damit ein Heilssymbol“.⁶³⁰

Dies ist bei Weitem keine zufriedenstellende Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ des widerfahrenen Leids nach einem School Shooting. Sie kann aber die erste Spur eines theologisch verantworteten Umgangs mit

⁶²⁵ Es gibt hierzu auch durchaus konträre Haltungen. Vgl. den nicht nur die Sühne, sondern bereits die biblische Anklage Gottes ablehnenden Beitrag von KARGER, M. (2012): Wenn Gott auf der Anklagebank sitzt, in: Tagespost (2012), 19, S. 6.

⁶²⁶ TÜCK, J.H. (2004): Mit dem Rücken zu den Opfern der Geschichte? Zur Kontroverse um die trinitarische Kreuzestheologie Hans Urs von Balthasars, in: STRIET, M. (2004): Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube, Freiburg i.Br., 199-235, hier: S. 233.

⁶²⁷ Vgl. FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 53ff.

⁶²⁸ Vgl.: REIKERSTORFER, J. (1996): Leiddurchkreuzt – zum Logos christlicher Gottesrede, in: WERBICK, J. (ET AL.)(1996): Gottesrede, RGG Bd.1, Münster, S. 21-57, hier S. 44 und 54.

⁶²⁹ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 54.

⁶³⁰ GRÜN, A. (1996): Das Kreuz. Bild des erlösten Menschen, Münsterschwarzach, S. 8.

der Frage nach Zweifel und Anklage Gottes sein. FUCHS legt diese Betrachtungsweise nahe: „Mit Christus am Kreuz hat Gott keine erklärende Antwort gegeben, sondern Gott ‚reagiert‘ in einer anderen Form, zwar noch unzureichend [...], aber höchst intensiv, in einer Form, die glauben und hoffen lässt. Denn die oft schreckliche Ambivalenz des Lebens ist nur auf dem analogen, auf Augenhöhe stattfindenden Erfahrungsniveau theologisch aushaltbar, das Gott hinsichtlich seiner Schöpfung im Inkarnationsgeschehen auf sich nimmt.“⁶³¹ FUCHS plädiert für ein Festhalten und Feststehen im Glauben trotz der Erfahrung von Leid und Gewalt, weil dass es der Gekreuzigte selbst ist, der als Mensch die Warum-Frage zu all dem Leid stellt. Im innertrinitarischen Beziehungsgeschehen zwischen Gott Vater und Gott Sohn klagt sich in der Anklage des Gottessohnes am Kreuz angesichts des Leids und der scheinbaren Verlassenheit letztlich Gott selbst an! Gott selbst legitimiert also die Klage. Dies zielt soteriologisch auf den Menschen: Durch die Klage und den Zweifel kommt es nämlich „Es kommt [durch die Klage und den Zweifel] nicht zu einer endgültigen Trennung, sondern zu einer endgültigen Verbindung, in der kosmischen Versöhnung eines neuen Himmels und einer neuen Erde in dem Christus, durch den alles geschaffen und gerettet ist“⁶³².

Der Prozess der Anklage und des Zweifelns mündet beim Beter des 22sten Psalms in einen großen Dank:

„Ich will deinen Namen meinen Brüdern verkünden, /
inmitten der Gemeinde dich preisen.
Die ihr den Herrn fürchtet, preist ihn, /
ihr alle vom Stamm Jakobs, rühmt ihn; /
erschauert alle vor ihm, ihr Nachkommen Israels!
Denn er hat nicht verachtet, /
nicht verabscheut das Elend des Armen.
Er verbirgt sein Gesicht nicht vor ihm; /
er hat auf sein Schreien gehört.
Deine Treue preise ich in großer Gemeinde; /
ich erfülle meine Gelübde vor denen, die Gott fürchten“⁶³³.

Dies ist mit dem „neuen Himmel“ und der „neuen Erde“ gemeint: wenn am Ende des Zweifelns und Haderns das Einstimmen in das Lob über den liebenden und in Jesus Christus dem Menschen zugewandten Gott mündet.

⁶³¹ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 55.

⁶³² FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 55.

⁶³³ Ps 22, 23-26. Zitiert nach der Einheitsübersetzung.

Wenn schon Gott selbst Klage ermöglicht, so kann, ja muss dies auch der Mensch. Klage und Zweifel zählen so zu den Grunddimensionen des christlichen Glaubens.⁶³⁴ Den Gläubigen wird also eine besondere Aufgabe zuteil, nämlich eine Anklage Gottes zuzulassen. Angesichts der Erfahrung von Leid und Schmerz und angesichts eines Verständnisses von Gott als einer fernen, über die Welt regierenden und strafenden, allmächtigen Instanz verbieten sich viele Gläubige den Zorn und den Zweifel. Hier hinein ermutigt FUCHS zur Anklage Gottes: „Innerhalb des Gottesglaubens übernehmen die Gläubigen die stellvertretende Anklage Gottes, auch stellvertretend für die, die gar nicht auf die Idee der Wut kommen: Sie sind zu beschäftigt mit Überleben oder Übertrumpfen, mit dem je atemlosen Nachhecheln nach Selbstdarstellung und Leistungsbeweisen. Oder weil Millionen von Menschen so in der Armut leben, dass sie sich gar nichts so viel Hoffnung, die über den Tag hinausgeht, leisten können.“⁶³⁵ Dieser Gedanke lässt sich auch auf die School Shooter übertragen. Im narzisstischen Selbstdarstellungsdrang und einer Überhöhung, welche gnadenlos über andere hinweggeht, haben es School Shooter offenbar verlernt, ihre Sorge, ihre (Selbst-)Zweifel und schmerzhaften Erfahrungen in der Klage und Anklage vor Gott zu bringen.⁶³⁶

Die Anklage Gottes könnte evozieren, dass der Klagende sich eo ipso aus dem Liebesverhältnis und -bund exkommuniziert. Diese Angst ist aber nur dann berechtigt, wenn der Klagende nicht mehr an der Kraft der Veröhnung in der Allmacht Gottes festhalten kann. Gläubige Menschen aber leben ja gerade aus der Hoffnung, dass Gott sich aufs Innigste mit dem Menschen als Mensch solidarisiert hat. Die Klage ist eine Christentugend. Sie hat einen Ort bei Gott, der dem Menschen auch in der Anklage begegnen will. „Gläubige Menschen lassen diese Hoffnung nicht los, die für alle gilt!“⁶³⁷

6.5.2 Gott entzieht sich der Klage nicht

Gott stellt sich also der Klage und der Anfrage durch den Leid erfahrenden Menschen. Dies entstammt dem Zeugnis der Heiligen Schrift: „dass

⁶³⁴ Vgl. hierzu den Beitrag von WEBER, B. (2005): Klagen ist nicht das Letzte. Das Gespräch mit Gott als Prozeß der Leidbewältigung. Gedanken zu Psalm 13, in: <https://www.ojc.de/brennpunkt-seelsorge/2005/lebenskrise/psalmen-leiden-klagen/>, Abruf am 11.08.2017, 16:13 Uhr;

⁶³⁵ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 58.

⁶³⁶ Zur Vertiefung siehe: HARASTRA, E. (Hrsg.)(2008): Mit Gott klagen. Eine theologische Diskussion. Mit Beiträgen von Jonas Bauer u. a.; SUTER, A. (Hrsg.)(2008): Lament. Studies in the Ancient Mediterranean and Beyond. Oxford 2008, SCHMIDT, J. (2011): Klage. Überlegungen zur Linderung reflexiven Leidens; SITZLER, D. (1995): Vorwurf gegen Gott: ein religiöses Motiv im alten Orient.

⁶³⁷ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 58.

Gott sich nicht heraushält, dass Gott nicht von außen zuschaut, sondern dass Gott selbst in dem gleichen Maße das Leid der Menschen erlebt, wie diese es erleben⁶³⁸. Bereits in den vorigen Kapiteln konnte aufscheinen, wie dies zu denken und zu glauben möglich ist: Dadurch, dass Gott wirklich wird in der Inkarnation des Gottlogos im Menschen selbst. Hierin allein verbirgt sich die soteriologische Bedeutsamkeit dieser katabatischen Dialogaufnahme Gottes mit den Menschen, welche zum Opfer geworden sind: Nur dadurch können diese zum Opfer gewordenen Menschen Gott als durch und durch glaubwürdig erfahren und als den annehmen, der das Gericht gegen die Täter führen wird: nämlich nicht nur als Anwalt für die Opfer, sondern auch als Mitbetroffener. Hinter diese theologische Feststellung kann man nicht zurück, will man den Opfern im Bemühen und das Ernstnehmen deren Zweifel und Klage gerecht werden.⁶³⁹

Im Bild des Auferstandenen wird dies deutlich: Selbst in der Verklärung und Auferweckung erscheint Christus nicht in völliger Verwandlung, sondern trägt weiterhin die Wundmale, jene Zeichen, an denen abzulesen ist, dass sich Gott mit dem Menschen bis hinein in die Erfahrung tiefster Erniedrigung und größten Schmerzes solidarisiert. Selbst nach der Auferweckung ist am Gottessohn selbst abzulesen, dass Leid und Schmerz zwar überwunden sind, im Tragen der Wundmale aber der Solidaritätsbund mit den Opfern weiterhin besteht. Gott holt im Martyrium seines Sohnes das Leiden der ganzen Menschheit in sich hinein, das Leiden der Welt in ihrer Geschichtlichkeit.⁶⁴⁰ Und damit nicht genug. STRIET ist Recht zu geben, wenn er an dieser Stelle weiterdenkt: Gott saniert „in seiner Inkarnation [...] nicht nur die natürlichen Zumutungen, sondern setzt sich selbst dieser Welt voller Unheil, voller Engstirnigkeit und Kleingläubigkeit aus, sodass Gott selbst nicht mehr ohne dieses Leiden zu bestimmen ist.“⁶⁴¹ Klage, Leid und Schmerz sind demnach keine Dimensionen, welche die Allmacht und Einzigartigkeit Gottes schmälern oder beeinträchtigen könnten. Gott getrennt von Leiden und jenseits der Opfer zu denken und zu glauben, negierte einen wesentlichen Teil seines Seins. Gott ist einer, „der nicht mehr ohne die Foltermale Jesu denkbar ist.“⁶⁴²

Deshalb gilt: In den Schreien und Klagen des einen Menschen, Jesus, sind die Schreie und Klagen der ganzen Menschheit zu hören. Und umgekehrt: „In den Schreien und Klagen der Menschen schreit und klagt Christus.“⁶⁴³ Das Schreien und Klagen der Menschen findet bei Gott in seinem

⁶³⁸ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

⁶³⁹ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

⁶⁴⁰ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

⁶⁴¹ STRIET, M. (2012): Der vermisste Gott (2), in: Christ in der Gegenwart 64 (2012) 13, S. 165-166, hier S. 166.

⁶⁴² STRIET, M. (2012): Der vermisste Gott (2), in: Christ in der Gegenwart 64 (2012) 13, S. 165-166, hier S. 166.

⁶⁴³ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

Sohn ein absolutes Gehör und ist deshalb Ausdruck von Beziehungsstiftung, welche Gott selbst in der Gegenwart des Heiligen Geistes als bleibendes Zeichen seiner Präsenz in der Welt initiiert. Was damit gemeint ist, verdeutlicht FUCHS: „In dieser ‚negativen Christologie‘ hört Gott die Schreie nicht nur von außen, sondern auch von innen. Der Geist selbst, der in uns mitleidet, prägt von daher die innergöttlichen Beziehungen.“⁶⁴⁴ Es ist der Geist Jesu, der „in uns seufzt“⁶⁴⁵. In diesem Geist ist Gott näher, als wir es uns selbst sind. GLIETSCH stellt folgerichtig fest: Es gilt also beides: Wir denken Gott und Welt so, dass Gott ‚außerhalb‘ der Welt als ihr Gegenüber existiert und als Schöpfer das Geschick in Distanz betrachtet. Und: mit Jesus Christus, dessen Geist in uns ist, ist Gott uns näher, als wir es selbst sind. Und das in allen Vollzügen, auch in der Klage.⁶⁴⁶ FUCHS gibt ihr Recht und stellt abschließend fest: „Dann leidet Gott und freut sich schon immer in allem mit. Und bleibt darin Gott.“⁶⁴⁷ Klage und Zweifel an Gott sind demnach keine Schmälerung und Geringschätzung Gottes, sondern vielmehr Wertschätzung seines „Alles-in-allem Seins“.

In dieser Weise verstanden, erweist sich der Glaube beim Versuch einer Auseinandersetzung mit den Folgen eines School Shootings und der Fragen, welche sich daraus ergeben, als anschlussfähig. In Begleitern, welche von einem Gott erzählen, der sich dem Leid nicht entzieht und dem man sich mit den Fragen, Zweifeln und Ängsten nahen darf, erleben Betroffene eines School Shootings hilfreiche Begleiterinnen und Begleiter. Nur ein Gott, der sich das Leid der Opfer anhört, ist ein adäquates Gegenüber, dem man sich auch in existenziellen Fragen nähern darf. Aufgabe der Schulpädagogik und der Schulpastoral ist es nun, sprachfähig zu werden und diese Zusage Gottes den Betroffenen glaubhaft und authentisch zu vermitteln. Im dritten Teil dieser Arbeit wird dies anhand verschiedener Perspektiven versucht.⁶⁴⁸ Weil der Gedanke, dass Gott und Leid keine sich ausschließenden Perspektiven sind, für dieses Vorhaben so wichtig erscheint, soll er an dieser Stelle vertieft werden.

6.5.3 Gott und das „Mit-Leid(en)“

Gott ist und bleibt Mysterium, und einer, der sich dem Menschen immer wieder entzieht. Dies offenbart bereits das Zeugnis der Heiligen

⁶⁴⁴ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

⁶⁴⁵ Vgl.: Röm 8,25.

⁶⁴⁶ Vgl.: GLIETSCH, S. (2012): „Was oben war, das wurde innen“: Religiöse Bildung im Horizont der Mystik, in: KROPAC, U. (ET AL.)(2012): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, S. 208-222.

⁶⁴⁷ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59.

⁶⁴⁸ Vgl. Kapitel 0.

Schrift. Im Alten Testament begegnet Gott als der YHWH dem auserwählten Volk immer als einer, der sich nicht von Angesicht zu Angesicht zeigt, sondern in Zeichen unter dem Volk gegenwärtig sein will. In der Feuer- und Wolkensäule führt er das Volk Israel aus der Knechtschaft in die Freiheit, dem Propheten Elijah zeigt er sich im leisen Säuseln. Erst in der Inkarnation des Gottlogos in dem Menschen Jesus aus Nazareth zeigt sich die ganze „Untiefe“ Gottes.⁶⁴⁹ Im Schicksal des Gottessohnes erweist sich Gott als ein solidarisches Gegenüber, indem „Gott sich nicht heraushält, dass Gott nicht von außen zuschaut, sondern dass Gott selbst in dem gleichen Maße das Leid der Menschen erlebt, wie dieses es erleben.“⁶⁵⁰ Hier eröffnet sich der Raum für einen theologischen Antwortversuch auf die Frage nach dem Leid, welches durch School Shootings verursacht wird. FUCHS deutet die Solidarität Gottes mit den Menschen im Leiden und Tod seines Sohnes auf beiden Seiten hin: Täter und Opfer. Der Tod des Gottessohnes am Kreuz und dessen Trotzen gegen den ewigen Tod mittels der Auferstehung hat für beide Seiten soteriologische Bedeutsamkeit – für Opfer wie Täter. „Nur dadurch können die Opfer Gott als durch und durch glaubwürdig erfahren und als den annehmen, der das Gericht gegen die Täter führen wird: nämlich nicht nur als Anwalt der Opfer, sondern als durch und durch Mitbetroffener. An Gottes Antwort wird bereits zu erfahren sein, dass Leid nur mit dem ‚aufgewogen‘ werden kann, was es selber ist, auch auf der Seite des Schöpfers und hier mit seinem substanziellen Mitleiden.“⁶⁵¹ Hinter diese Aussage zurückzugehen und Gott nicht bewusst dem Leid und der Klage auszusetzen, würde einerseits dem Wesen Gottes nicht gerecht und andererseits der Frage des Menschen nach der Rechtfertigung von Leid und Klage keine befriedigende Antwort sein.

Die „Untiefe“ und Unbegreifbarkeit Gottes angesichts des Leids und der Angst in der Welt erhält im Hinblick auf das Auferweckungshandeln Gottes an seinem Sohn ein neues Gepräge. Im Bild des Auferstandenen, welcher auch nach seiner Überwindung des Todes die Wundmale als Erinnerungszeichen an das widerfahrene Leid trägt, „holt er [i.e. Gott] das Leiden der ganzen Menschheit, das Martyrium unserer Geschichte in sich [M.H. selbst] hinein.“⁶⁵² Gott heilt „in seiner Inkarnation [...] nicht nur die natürlichen Zumutungen, sondern setzt sich selbst dieser Welt voller Unheil, voller Engstirnigkeit und Kleingläubigkeit aus, sodass Gott selbst nicht mehr ohne dieses Leiden zu bestimmen ist. Die Passion Gottes mit den

⁶⁴⁹ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59ff.

⁶⁵⁰ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59ff.

⁶⁵¹ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59ff.

⁶⁵² FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 59ff.

Menschen ist nicht in der Passion des Gottessohnes an ihr Ende gekommen, sondern hat dort erst einen Anfang genommen⁶⁵³. Die Passion Gottes mit den Menschen ist der Beweis der unendlichen solidarischen Liebes- und Lebensmacht des allmächtigen Gottes⁶⁵⁴. Und dieses fortdauernde Liebeshandeln Gottes am Menschen vermag es, die Linie des Bösen und des Leids in der Welt endgültig zu durchbrechen. „Mit und in Gott [...], so hofft der christliche Glaube auf dem Hintergrund der Kreuzes- und Auferstehungsbotschaft, wird die Linie des Bösen einmal zu Ende ‚gebracht‘ sein. Das Böse ist eine Wirklichkeit, die in Gott verglüht, und zwar so, dass die Gluttemperatur der Intensität dieser schrecklichen Wirklichkeit entspricht⁶⁵⁵. In der Untiefe Gottes fallen demnach alle Gegensätze, jene der unendlichen Liebe und jene des unendlichen Leids und Zweifels, einander. „Die Welt wird gerettet und eine neue Welt ohne das Grauen und Leid wird möglich sein“⁶⁵⁶.

Es ist wenig gewinnbringend, als Theologe der menschlichen Frage nach Leid und Tod angesichts eines School Shootings auszuweichen. Begegnen sich im Gespräch aber Menschen, für welche Gott ein wirkmächtig transzendentes Gegenüber ist, kann und muss sich ein erster Antwortversuch am Kreuzesgeschehen des Lebendigen orientieren und von dort aus seinen Anfang nehmen. „Am Kreuz begegnet Gott der Menschheit an ihrer verwundbarsten Stelle, verwundbar in dem Sinn, dass das menschliche Leben nicht nur an Freude, sondern auch an unvorstellbares Leid gebunden ist. Und zugleich begegnet uns Gott an unserer bösesten Stelle, an der grauenvollsten, und hält auch diese am eigenen Leib aus.“⁶⁵⁷ Weil Gott in dieser Weise das ganze menschliche Leben umfasst, kann er sich auch nur als „Ganzer“ für den Menschen hergeben. Gott leidet nicht nur in Teilen oder in Etappen, er ist ganz für den Menschen ereifert. Vereinfacht ausgedrückt: Gott lässt zwar Leid zu, aber er leidet mit uns Menschen mit, indem er sich anklagen und anzweifeln und indem er sogar seinen eigenen Sohn „mitleiden“ lässt.

⁶⁵³ Zur Frage nach der „Passion Gottes“ und danach, ob Gott selbst leidensfähig ist, siehe: TÜCK, R. (2015): Passion Gottes? Zum unerledigten Disput um die Rede vom leidenden Gott, in: *Diacovensia*.(01/2015) S. 9-34;

⁶⁵⁴ Vgl.: FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 60.

⁶⁵⁵ FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 60.

⁶⁵⁶ FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 60.

⁶⁵⁷ FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 62.

6.6 Exkurs: Freiwillig in den Tod - Sind junge Amokläufer die „Märtyrer der Neuzeit“?

In der Skizze des berufsbiografischen Zugangs zur Forschungsfrage wurde ein Artikel aus der Süddeutschen Zeitung zitiert, in dem die Frage nach einer möglichen Identifizierung der School Shooter mit der christlichen Märtyrertradition legitim ist.⁶⁵⁸ An dieser Stelle soll nun, ausgehend von der RAHNERschen These, der Märtyrertod sei der christliche Tod schlechthin, darüber nachgedacht werden, ob die Aussage, Scholl Shooter seien moderne Märtyrer, valide und wo eine klare Abgrenzung von Nöten ist. Um eine Abgrenzung vornehmen zu können, muss vorher geklärt werden, welche Charakteristika zu einem christlichen Verständnis des Martyriums zählen. Die Leitfrage lautet: Kann mit dem Blick auf jugendliche School Shooter der Aussage von Karl RAHNER bedenkenlos und uneingeschränkt zugestimmt werden?

Der Begriff des „Martyriums“ steht heute wegen oben genannter Zuschreibungen in der Kritik. Besonders die Zeit der Französischen Revolution und ihre Säkularisierungsbewegung habe maßgeblich dazu beigetragen, dass die christliche Konnotation des Begriffes „Märtyrer“ verwässert wurde. „Die freiwillige Lebenshingabe um eines höheren Gutes willen führte [...] zu einer anhaltenden Tradition der nationalen Heldenverehrung als produktives Vorbild für spätere Generationen.“⁶⁵⁹ SIEBENROCK will eine Verschiebung der ursprünglichen Begriffsbedeutung zudem dem säkularen Heldenkult einer „nationalsozialistischen Opferkultur“ geschuldet wissen.⁶⁶⁰

An dieser Stelle soll aufgearbeitet werden, was gilt, wenn vom *christlichen* Martyrium gesprochen wird, um eine Trennlinie zum „Martyrium der Neuzeit“ vollziehen zu können.⁶⁶¹ Dies erfordert eine Krieriologie, um wahres von falschem Martyrium unterscheiden zu können. Auffällig ist, dass

⁶⁵⁸ Vgl.: Kapitel 2.1. MAIER verweist in seinem Artikel auf die Verwendung des Begriffes „Märtyrer“ außerhalb der christlichen Tradition durch die Anwendung des Begriffes in Politik und Soziologie. Siehe hierzu: MAIER, H. (2011): Politische Märtyrer? Erweiterungen des Märtyrerbegriffs in der Gegenwart, in: NIEWIADOMSKI, J. / SIEBENROCK, R. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 15-34.

⁶⁵⁹ SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 153.

⁶⁶⁰ Zur Verwendung des Begriffes Märtyrer in der Geschichte siehe auch: MAZOHL, B. / SCHARER, M. (2011): Helden, Märtyrer, Vorbilder, in: NIEWIADOMSKI, J./SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 293-310.

⁶⁶¹ Siehe hierzu vor allem: AMÉRY, J. (1966): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten; BURSCHEL, P. (2004): Sterben und Unsterblichkeit. Zur Kultur des Martyriums in der frühen Neuzeit; HUMMEL, K./STROHM, C. (2002): Zeugen einer besseren Welt. Christliche Märtyrer des 20. Jahrhunderts; MAIER, H./NICOLAISEN, C. (2004): Martyrium im 20. Jahrhundert; NIEWIADOMSKI, J. (2008): „Victima versus sacrificium. Nuancen der spannungsreichen Beziehung von Liebe und Opfer“, in: HOFF, G. (2008): Lieben, Provokationen, S. 176-209; RAHNER, K. (2004): „Zur Theologie des Todes. Exkurs: Über das Martyrium (1958)“, in: RAHNER, K. (2004): Sämtliche Werke, Bd. 9: Maria, Mitter des Herrn. Mariologische Schriften, S. 418-441; SIEBENROCK, R. A. (2009): Christliches Martyrium. Worum es geht; BACKES, R. (2005): Sie werden euch hassen. Christenverfolgung heute; BÄHNK, W. (2001): Von der Notwendigkeit des Leidens. Die

der urchristliche Begriff „Martyrium“ als griechisches Lehnwort auch heute noch im Sprachgebrauch ist und in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird. Eine kritische Begriffsklärung vorzunehmen ist deshalb sinnvoll, um die diffuse Wirklichkeit der Verwendung des Wortes „Märtyrer“ zu klären.⁶⁶²

6.6.1 Wer ist ein Märtyrer? Eine christliche Kriteriologie

Das christliche Martyrium⁶⁶³ dient bei aller Selbstaufgabe des eigenen Lebens als ein Paradigma für die „Option für das Leben“, weil es ein Gegenwort, oder besser: eine Gegentat, wider der Gleichgültigkeit und Eintönigkeit des Christusleugners ist. Das christliche Martyrium im Sinne RAHNERS ist letzte Konsequenz einer konkreten Nachfolge Jesu Christi. WECKEL betont an dieser Stelle, dass es zum Wesen des christlichen Märtyrers gehört, dass sich dieser im selbst gewählten Tod auf extreme Weise mit Christus verbindet, um des Reiches Gottes willen.⁶⁶⁴ Ein Eintreten für die Basilea führt auch für den christlichen Märtyrer nicht am Kreuz Jesu vorbei. Der bewusst gewählte Märtyrertod ist wie der Tod Jesu selbst keine Privatsache, sondern zielt auf eine möglichst große Öffentlichkeit. „Der Märtyrertod ist Konsequenz der Solidarität bis zum maximalen Zeugnis der

Theologie des Martyriums bei Tertullian; BAUMEISTER, T. (1980): Die Anfänge der Theologie des Martyriums. (= Münsterische Beiträge zur Theologie. 45); CROITORU, J. (2003): Der Märtyrer als Waffe Die historischen Wurzeln des Selbstmordattentats; MOLL, H. (2012): Martyrium und Wahrheit. Zeugen Christi im 20. Jahrhundert; MOLL, H. (2015)(Hrsg.): Zeugen für Christus. Das deutsche Martyrologium des 20. Jahrhunderts; RIEKENBENNINGHAUS, H. (2005): Zeugen für den Glauben.

⁶⁶² Vgl.: SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 153.

⁶⁶³ Zur Geschichte des christlichen Martyriums: SIEBENROCK unternimmt eine Differenzierung in drei Epochen: Die erste Epoche beschreibt die Zeit vor der Konstantinischen Wende, „in der die waffenlosen Glaubenden immer wieder zum Opfer der Staatsmacht geworden sind.“ Die Zeugen (martyrs) sind in dieser Zeit im juristischen Sinne Bekenner des Glaubens, ohne dass diese zu Tode kommen mussten. Weil sie aber Jesus und sein Glaubenszeugnis mittels Treue bis in den Tod zum Vorbild nahmen, schloss ihr Glaubenszeugnis auch das Blutzugnis immer mit ein. Vorbild ihres Martyriums ist der göttliche Weg, das von Gott gezeigte Martyrium in der Passion Jesu Christi. „Daher steht der Märtyrer in der Nachfolge des armen, gewaltfreien und leidenden Christus, dessen Leiden und Tod in apokalyptischer Verschärfung die Macht der Welt durch die Macht Gottes überwindet.“ Schon an dieser Stelle scheint ein wesentlicher Unterschied zu den „Märtyrern der Neuzeit“ auf: als christlicher Märtyrer kann gelten, wer gewaltlos für den Weg der gewaltlosen Liebe eintritt. Ein weiteres Kennzeichen des frühchristlichen Martyriums will SIEBENROCK in der „Gnade des Martyriums“ entdecken. Diese Haltung des Bekenners schließt jegliche Form der Selbstinszenierung durch Provokation oder Gewaltanwendung obligatorisch aus. Die zweite Epoche ist jene Zeit der Verfolgung der Häretiker im hohen Mittelalter. Die dritte Epoche beginnt mit der Unterscheidung zwischen Staat und Kirche im beginnenden 19. Jahrhundert. Papst Johannes Paul II. spricht vom „Martyrium der Ökumene“. Menschen, die sich von nun an öffentlich zum Glauben an Gott bekennen tun dies, um die christlichen Kirchen wieder untereinander in ein neues Verhältnis zu setzen und neue Beziehungen zwischen den Menschen zu stiften. (Vgl.: SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 156.)

⁶⁶⁴ Vgl.: WECKEL, L. (1998): Um des Lebens willen. Zu einer Theologie des Martyriums aus befreiungstheologischer Sicht.

Liebe, er ist rückgebunden an das Lebenszeugnis und die durch die Sündenmacht hervorgerufenen tödlichen Konflikte.⁶⁶⁵ Hier wird das Augenmerk auf ein zentrales Anliegen des christlichen Märtyrerwesens gelegt: es geht bei diesem konkreten und existenziellen Glaubenszeugnis um einen Kampf gegen eine wesentliche Dimension menschlicher Bedingtheit: um Schuld und Sünde. Der selbst gewählte Tod als Glaubenszeugnis soll ein Aufschrei gegen die Sündenverfallenheit der Welt und Menschheit sein. „Jeder Märtyrer klagt mit seinem Tod und seinem Zeugnis die herrschende Sündenmacht an. Mit ihren radikalen und weitsichtigen Analysen entlarven Märtyrer die menschen- und gottverachtenden Systeme, die Ideologien, Staatsvergottung, Rassenwahn, Kriegsideologie als solche. Mit ihrer Reich-Gottes-Praxis offenbaren sie das Destruktionspotential der Sündenmacht.“⁶⁶⁶

Hier ist eine Parallele zu den Schriftpropheten zu ziehen. Jene erheben ihre Stimme im Auftrag Gottes gegen vorherrschende Gesellschaftssysteme und -strukturen. Märtyrer sind Propheten, denen es nicht genügt, mit der Kraft der Worte Gottes Frohbotschaft in die Welt zu leben, sie investieren sich selbst in ihrer Lebenshingabe als Zeugnis Gottes in der Welt. Der Tübinger Theologe FUCHS bringt dies treffend auf den Punkt: „Sie [die Märtyrer] fanden in einem bestimmten Augenblick nichts Besseres als den Tod.“⁶⁶⁷ Auf das Leben Jesu hin gedeutet: „Auch Jesus hätte wohl noch mehr Menschen von ihren Sünden befreien und von ihren Krankheiten heilen können, wenn er nicht vorzeitig den Kreuzestod auf sich genommen hätte. Aber für Jesus war das Kreuz Besiegelung seiner Integrität, nämlich dass er in seinem Leben und Sterben mit dem übereinstimmt, was er verkündet hat. Und damit bezeugt er, dass er sich, den Menschen und Gott gerade angesichts des Todes treu bleibt und diese Treue auch nicht durch ein längeres Leben verletzen will.“⁶⁶⁸

Das christliche Martyrium wird als ein extremer Fall der Identifikation mit dem Leben und vor allem auch dem Sterben Jesu Christi angesehen.⁶⁶⁹ Folgende Kriterien gelten somit für einen christlichen Märtyrer:

⁶⁶⁵ KRIST, S. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 348.

⁶⁶⁶ KRIST, S. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 348.

⁶⁶⁷ FUCHS, O. (1998): Solidarisierung bis zum Äußersten!? Wenn die Entscheidung für das Leben das Leben kostet, in: WEBER, F. (Hg.) (1998): Frischer Wind aus dem Süden. Impulse aus den Basisgemeinden, Innsbruck, S. 119-136, hier: S. 122.

⁶⁶⁸ FUCHS, O. (1998): Solidarisierung bis zum Äußersten!? Wenn die Entscheidung für das Leben das Leben kostet, in: WEBER, F. (Hg.) (1998): Frischer Wind aus dem Süden. Impulse aus den Basisgemeinden, Innsbruck, S. 119-136, hier: S. 122.

⁶⁶⁹ Zusammenfassend steht am Ende dieses Kapitels die Kriteriologie des christlichen Martyriums, welche SIEBENROCK in seinem Aufsatz „Christliches Martyrium“ vorgelegt hat. Vgl.: SIEBENROCK, R.A. (2009): Christliches Martyrium, S. 87-92; Vgl.: SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 156.

1. Der Märtyrer ist eine Person, die gewaltsam getötet wird oder an den Folgen der Haft oder Folter stirbt.
2. Das Martyrium ist ein Glaubensakt, in dem Christus selber repräsentiert und es wird so zur Wesensmitte aus der Beziehung mit Jesus Christus verstanden als Vollendung der Taufe.
3. Der Weg als Märtyrer ist ein Weg, der in Freiheit gewählt wird. Dies ist, was SIEBENROCK mit dem Begriff „Gnade des Martyriums“ meint. Das Martyrium ist ein Charisma, das selber nicht erzwungen, provoziert oder anderen auferlegt werden darf. Es entspringt einer freien Entscheidung, die durch eine enge und intensive Beziehung zu Jesus, dem Christus, getragen ist.
4. Hieraus ergibt sich, dass das Martyrium eine Art Glaubensakt darstellt, der sich treu der Nachfolge des demütigen und armen Christus verpflichtet weiß, der von der gewaltlosen und erlösenden Liebe Gottes zum Menschen getragen ist. Das Martyrium ist ein Weg der Befreiung aus der Gewalt im Sinne einer Gewaltunterbrechung. „Der Märtyrer wendet nicht nur keine Gewalt an, sondern wird durch die Gnade Christi dazu befähigt, den Kreislauf der Gewalt durch seine an Gott gerichtete Vergebungsbitte zu unterbrechen.“⁶⁷⁰
5. Der Märtyrer wird oftmals nur getötet, weil er sich zum Glauben und zur Kirche bekennt, weil er Mitglied einer Glaubensgemeinschaft ist. Der kirchenbekenkende Märtyrer stellt eine „ökumenische Option“ für die Einheit der Kirche dar. „Es verpflichtet die Kirchen selbst auf die radikale Gewaltlosigkeit Jesu Christi und zu verstärktem Einsatz für die sichtbare Einheit der Kirchen.“⁶⁷¹

Abschließend definiert SIEBENROCK in der Erweiterung eines Zitates von Augustinus das christliche Martyrium formelhaft: „Nicht Strafe, nicht allein die Ursache, vor allem die Haltung aus der Beziehung zu Jesus Christus macht das Martyrium aus.“⁶⁷²

⁶⁷⁰ SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 157.

⁶⁷¹ SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 159.

⁶⁷² Vgl.: AUGUSTINUS: „Non poena, sed causa facit martyrium – nicht die Strafe, sondern der Grund bewirkt das Martyrium (Sermo 53a; Epistola 108; SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 159.

Aus diesem Grund, wegen eines konsequenten „Zu-Ende-Bringens“ des Verkündigungsauftrages, fallen Märtyrer für die Fragestellung dieser Arbeit ins Augenmerk. Auch die School Shooter bringen einen Weg konsequent zu Ende. Es bleibt aber zu klären, unter welchen Vorzeichen sie diesen Weg und mit welchem Interesse sie ihn beschritten haben. Ein selbstloses Auftreten und sich in den Tod geben kann ihnen an dieser Stelle aber bereits abgesprochen werden.

Christliche Märtyrer verstehen sich ganz im Sinne der Integrität, von der FUCHS spricht, als extreme, oder besser: konsequente, Nachfolger Jesu Christi. Sie verweigern sich dem Mitläufertum und Gruppenzwang und beziehen eindeutig Stellung. „Ihr Gottesglaube schenkt ihnen den Mut zur Selbstbehauptung im Sinne eines standhaften Stehens zur eigenen Überzeugung und zum korrespondierenden, konfliktbereiten Stellung-Beziehen.“⁶⁷³ Im Leben der Märtyrer offenbart sich, welche Kraft und Energie diese trotz äußerster Schwäche angesichts des Leids und der Schuldverfallenheit der Welt in ihrem Glauben und im Wirken des Heiligen Geistes finden. Ganz im Gegenteil zu den School Shootern, die im genannten Zeitungsartikel implizit als „Märtyrer der Neuzeit“ klassifiziert werden: Jene meinen, ihren Antrieb zur selbsthingebenden Tat nicht in einer die Welt übersteigenden, transzendenten Wirkmacht zu sehen, sondern streben (narzisstisch) zur Gewalttat, in der Dynamik eines selbstüberhöhenden Drangs zur Selbstdarstellung. Den „Märtyrern der Neuzeit“ geht es nicht um das „Programm“ eines Systems, für das sie stehen, sondern in erster Linie um sich selbst. Antrieb zur Selbstaufgabe im Tod ist, wie bereits im ersten Teil ausführlich betrachtet, ein „eigen-williges“ Ansinnen, in der Regel die Abrechnung für subjektiv erfahrenes Leid und Schmerz durch andere. Hierin unterscheiden sich die „Märtyrer der Neuzeit“ fundamental von jenen des Christentums.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels festgestellt, geht es Letzteren darum, das Leben zu gewinnen, es vor dem Unheil der Welt zu bewahren und eben nicht, selbst erfahrenes Leid zu rächen. Der Weg der christlichen Märtyrer ist trotz aller Grausamkeit des selbstverschuldeten Todes ein Weg, der Gewalt erst einmal nicht vorsieht. Ein Weg, den zu beschreiten Kraft und Ermutigung nicht im Märtyrer selbst zu finden ist, sondern in einem transzendenten Äußeren, Gott.⁶⁷⁴ Martin Luther KING beschreibt eindrücklich, wie dies zu verstehen ist: „Mitten in den Gefahren, die mich umgeben, habe ich den inneren Frieden gespürt und Kraftreserven kennengelernt, die allein Gott geben kann. In vielen Fällen habe ich wahrgenommen, wie die

⁶⁷³ KRIST, S. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 349.

⁶⁷⁴ Dieses Verständnis von Martyrium hat eine ganz eigene Linie in der Theologie nachhaltig beeinflusst. Siehe hierzu: WECKEL, L. (1998): Um des Lebens willen. Zu einer Theologie des Martyriums aus befreiungstheologischer Sicht.

Kraft Gottes die Mühe der Verzweiflung in die Freude der Hoffnung verwandelte.⁶⁷⁵

6.6.2 Märtyrer, Selbstopfer, Selbstmordattentäter, School Shooter

Wenn nun die Tradition der „christlichen Märtyrer“ skizziert werden konnte, bleibt die Frage offen, ob sie einerseits den School Shootern als Paradigma für ihr Sein als „Märtyrer der Neuzeit“ dienen oder sie andererseits völlig distanziert zur christlichen Tradition und in Abgrenzung zu dieser zu betrachten sind. In kritischer Auseinandersetzung zu Selbstmordattentätern wie Amokläufern und School Shootern gilt es, zu unterstreichen: Es ist ein Wesensmerkmal der christlichen Märtyrertradition, dass die Gewalttat gegenüber sich selbst nicht aus innerer Motivation heraus allein initiiert und motiviert ist, sondern einer „inneren Verwandlung durch den am Kreuz freigesetzten Geist der Versöhnung bedarf.“⁶⁷⁶ Nur so kann gewährleistet werden, „dass die Motivation für die Tat nicht fanatischer Verblendung“ entstammt.⁶⁷⁷ Der christliche Märtyrertod entzieht sich eo ipso einer Kosten-Nutzenrechnung. Er ist Hingabe ohne „do ut des“. Ganz im Gegenteil zu fundamentalistisch motivierter und narzisstisch bedingter Selbsthingabe der Märtyrer der Neuzeit. Im Gegensatz hierzu schärft FUCHS ein, dass es dem christlichen Märtyrer immer um ein „Danach“ gehen muss. FUCHS sieht in der Selbsthingabe des Christen bis in den Tod eine eschatologische Dimension. Neben der direkten Kampfansage an Schuld und Sünde soll das eindeutige Bekenntnis zu Christus Jesus bis hinein in den Tod auch Auswirkungen für die Errettung aus allem Irdischen hinein in die vollendete Visio Dei am Ende der Zeiten.⁶⁷⁸

Wie schnell und wie sehr das Martyrium falsch verstanden werden kann, bringt WEIL auf den Punkt: „Der falsche Gott verwandelt das Leiden in Gewalttätigkeit. Der wahre Gott verwandelt die Gewalttätigkeit in Leiden.“⁶⁷⁹ Ob die Selbsthingabe durch die äußerste Gabe mit dem eigenen Leben selbstlos geschehen kann, hängt also vom „Gott“ ab, dem sich der Märtyrer verpflichtet weiß. Ein weiterer Aspekt scheint auf: Während sich

⁶⁷⁵ KING, M. L. (1989): „Pilgerreise zur Gewaltlosigkeit“, in: BRANCH, T. (1989): Parting the Waters: America in the King Years 1954-63, S. 695f.

⁶⁷⁶ KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 351; Vgl. zur Unterscheidung Märtyrer, Selbstopfer, Selbstmordattentäter auch: NIEWIADOMSKI, J. (2011): Märtyrer, Selbstopfer, Selbstmordattentäter, in: NIEWIADOMSKI, J./SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 275-280.

⁶⁷⁷ Vgl.: KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 351.

⁶⁷⁸ Vgl.: FUCHS, O. (2005): Die Pastoral im Horizont der „unverbrauchbaren Transzendenz Gottes“ (Karl Rahner), in: ThQ 185 (2005), S. 268-285, hier S. 271. Siehe auch: FUCHS, O. (2003): Wege zur Kraft der Toleranz, in: SCHMIDINGER, H. (2003) (Hg.): Identität und Toleranz, Innsbruck, S. 101-106.

⁶⁷⁹ WEIL, S. (1952): Schwerkraft und Gnade, S. 104.

der christliche Märtyrer ganz von Gott als dem, welcher die Reinform der „Liebe“ sein will, verpflichtet weiß, geht es dem School Shooter und dem Amoktäter immer um sein eigenes Anliegen. Wenn der christliche Märtyrer durch sein Bekenntnis „Anteil an Jesu Christi fruchtbarstem Lebensdienst in dessen Überwindung von Sünde und Tod“ erfährt, könnte vorschnell geurteilt werden, dass die Suizidat des School Shooters erst Recht neue Abgründe der Schuld eröffnet, indem sich Letztgenannter am konkreten Gegenüber „versündigt.“⁶⁸⁰

Ein letzter Aspekt der Unterscheidung von christlichem und neuzeitlichem Verständnis des Märtyrertums muss genannt sein: „Die Märtyrer sind in Situationen der Resignation vor der Unausweichlichkeit der Gewalt Zeugen der Hoffnung, dass Gewalt auch innergeschichtlich nicht das letzte Wort hat.“⁶⁸¹ In der bewussten Solidarisierung mit dem Weg Jesu Christi als einem Weg der Gewaltlosigkeit um des Himmelreiches willen, setzten die Märtyrer ein Zeichen der Hoffnung. Sie investieren ihre Existenz, ihr Leben, als zeichenfällige Gabe in Selbstlosigkeit.⁶⁸² Im Gegensatz hierzu die School Shooter: Jene wollen nicht „Zeugen der Hoffnung“ sein. Ihre Gewalttat gegenüber sich selbst will vielmehr Ausdruck einer letzten Chance sein, auf sich aufmerksam zu machen und mit der subjektiv erfahrenen Ungerechtigkeit gegenüber sich selbst abzurechnen. Konträr zur christlichen Tradition, wo im Sterben als Selbsthingabe das Reich Gottes in der Geschichte gegenwärtig werden will⁶⁸³ und „es letztlich um die Bezeugung des Heils von Gott her als die Zukunft der ganzen Welt und der Menschheit“⁶⁸⁴ geht, sehen fundamentalistisch und narzisstisch agierende School Shooter nur sich selbst und ihr Anliegen.

6.7 Resümee: Kein Gott der Gewalt!

In diesem Kapitel sollte aufgezeigt werden, dass sich angesichts der School Shootings für die Theologie existenzielle Fragen des Menschen in neuem Licht stellen und an konkreten Stellen verdichten. An dieser Stelle steht thesenartig der Ertrag der theologischen Reflexionen und wird gegebenenfalls mit weiterführenden Fragestellungen und Erläuterungen vertieft.

⁶⁸⁰ Gegen diese Auffassung siehe die Ausführung zum Menschen als ein von Gott mit maximaler Freiheit Beschenkter, aus der heraus er handlungsfähig wird.

⁶⁸¹ SCHEURER, M. (2012): Zum Begriff des Martyriums, in: Salz der Erde, Licht der Welt. Glaubenszeugnis und Christenverfolgung im 20. Jahrhundert, S.11.

⁶⁸² Vgl.: HASITSCHKA, M. (2011): Jesus Christus, der „treue Zeuge“ (Offb 1,5), und die Jünger(innen), die für ihn Zeugnis geben, in: NIEWIADOMSKI, J./SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, S. 173-179.

⁶⁸³ Vgl.: KRIST, A. (2010): Spannung statt Spaltung, S. 352.

⁶⁸⁴ SCHEURER, M. (2012): Zum Begriff des Martyriums, in: Salz der Erde, Licht der Welt. Glaubenszeugnis und Christenverfolgung im 20. Jahrhundert, S.13.

Gott begegnet dem ganzen Menschen ganz. Gott solidarisiert sich bis hinein in die letzte Zelle mit dem Menschen.⁶⁸⁵ Er begegnet dem Menschen nicht nur per Dekret, sondern existenziell. Diese Begegnung ist für beide Seiten von existenzieller Bedeutung, weil sie beide Seiten trifft. Gott lässt sich durch seine Inkarnation in die Welt bis hinein ins Kreuzesgeschehen auf die Fragen des Menschen ein. Die Begegnung zwischen Gott und Mensch hat einen ganz besonderen Charakter. Sie ist ein Geschehen in hoher Empathie, weil Gott sich der Verantwortung stellen will, dass er den Schmerz der anderen durch seinen eigenen Schmerz mildern und verhindern will. Dass dennoch Leid und Schmerz in der Welt zu erfahren sind, lässt sich aber nicht leugnen. Gott muss mit ansehen, dass sich der Mensch der ihm von Gott geschenkten Freiheit nicht zu seinem Wohle, sondern nur zu seinem Eigennutz bedient. Gott muss angesichts des durch den Menschen verursachten Leides und der Tatsache, dass er selbst als die allmächtige Liebe dem Leid und dem Bösen kein Ende zu setzen vermag, einen Schmerz erleben, der dem des Kreuzesgeschehens nahe kommt:

Gott lässt sich am Kreuz selbst zur Verantwortung ziehen. Gott allein weiß um das vollständige Geheimnis seiner Menschwerdung. Seine Inkarnation war in der Tat eine „Not-Wende, obwohl sie ein freier Entschluss seiner Liebe war. Gott hat erkannt, dass er sich der Welt nach deren Erschaffung als freier Willensakt erneut zuwenden muss. In der Menschwerdung in seinem Sohn lässt sich Gott mit der Welt konfrontieren und erweist sich als ein empathisches und mitfühlendes Gegenüber. Gott stellt sich den Konflikten, welche die Welt in ihrem Innersten erschüttern lässt. Gott setzt sich diesen in seinem eigenen Sohn aus. So wird er selbst zum Klagenden.

Weder Gott noch Menschen können entschuldigt werden. Leid, das erfahren wurde, auch ganz konkret durch ein School Shooting, kann niemals ungeschehen gemacht werden. Die einzige gültige und auch theologisch vertretbare Bearbeitung der Leiderfahrung ist der Dienst der Versöhnung. Versöhnung, die nicht darauf aus ist, etwas Geschehens ungeschehen zu machen, sondern Wege sucht, mit der konkreten Erfahrung umzugehen ist das „Gegenteil von Selbst- und Anderenentschuldigung“⁶⁸⁶. Jesus leidet am Kreuz nicht, um Gott angesichts des Leids und der Sünde in der Welt zu entlasten, sondern um ihn selbst anzuklagen. Gott kann sich auch durch seinen eigenen Tod am Kreuz nicht selbst aus der Affäre ziehen und sich selbst entschuldigen. Die einzige Form, die ihm bleibt, um authentisch mit

⁶⁸⁵ Zur Vertiefung siehe: FÜLLENBACH, J. (2007): Gott ist immer bei mir. Der mitleidende Gott, in: DERS. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, S. 31-34.

⁶⁸⁶ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 68.

der Frage nach dem Leid zu begegnen, ist die Form der Selbstanklage. Jene findet im Schrei Jesu am Kreuz und dem Zitat aus Psalm 22 einen Höhepunkt: „Warum hast du mich verlassen?“.

Gott liebt gewaltig. Der Tod des Gottessohnes am Kreuz ist eine freie Tat in universaler Liebe. So muss im Hinblick auf das Kreuzesgeschehen eine Neufassung des Gewaltbegriffs vollzogen werden: Hier geht nicht Gott selbst gewaltig zugrunde, sondern seine Präsenz und Liebeshandeln am Menschen erscheint in „gewaltigem“ Sinne. „Gewalt“ kann in diesem Sinne im Sinne TRAKLS verstanden werden, welcher sein Gedicht „Verklärter Herbst“ mit den Worten „Gewaltig endet so das Jahr“⁶⁸⁷ beginnen lässt. Er bringt damit zum Ausdruck, dass „Gewalt“ nicht als Form der kraftvollen Einwirkung des Einen auf den Anderen gemeint ist. Sie ist vielmehr Ausdruck eines Waltens, das kraftvoll und leise zugleich ist, gut und wunderbar, Mut gebend und wegbegleitend.⁶⁸⁸ Theologisch gesehen ist der Tod des Gottessohnes am Kreuz demnach ein Gewalthandeln eines empathisch engagierten Gottes als Ausdruck des Mitleidens mit den Opfern und gleichzeitig Sühne für die Schuldiggewordenen. So schließt sich ein weiterer Gedanke folgerichtig an:

Nur ein empathischer Gott kann retten. Immer wieder wird vor allem dem Gottesbild aus dem Alten Testament vorgeworfen, der Allmächtige sei ein blutrünstiger und rachsüchtiger Gott. In diesem Kapitel konnte erkannt werden, dass sich Gott in seinem Eifer für das Heil des Menschen als ein Gott manifestiert, welcher der Gewalt und dem Leid ein Ende setzt. In Gott fallen die Gegensätze zwischen dem himmlischen Glanz und dem Dunkel von Leid und Sünde zusammen, wenn er sich leidenschaftlich für den Menschen engagiert. Gott ist gegenüber dem Dunkel nicht blind⁶⁸⁹. HANS URS VON BALTHASAR lässt im Horizont seiner Karsamstagstheologie Gott als jenen erscheinen, der sich nur in seiner Empathie zu den Menschen als allmächtiger Gott erweisen kann⁶⁹⁰. Nur in der *compassio* ist Gott ganz auf Augenhöhe mit den Menschen und nur so kann Versöhnung wirkmächtig erfahrbar sein. Mehr noch: Die Empathie Gottes geht so weit, dass er sich selbst in die Sünde begibt und es nur so gelingen kann, ihr adäquat zu begegnen und dem Dunkel, das ihr innewohnt, mit dem göttlichen Licht zu überstrahlen.⁶⁹¹ Es konnte oben aufscheinen: Täter und Opfer sind Teil des

⁶⁸⁷ Siehe http://meister.igl.uni-freiburg.de/gedichte/tra_g06.html. Abruf am 6.8.2014, 14.25 Uhr.

⁶⁸⁸ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 69.

⁶⁸⁹ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 70.

⁶⁹⁰ Vgl.: TÜCK, J.-H. (2005): Mit dem Rücken zu den Opfern der Geschichte? Zur trinitarischen Kreuzestheologie Hans Urs von Balthasars, in: In: STRIET, M. (2005)(Hg.): Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube. Freiburg 2005 (Quaestiones disputatae ; 210), S. 199-235.

⁶⁹¹ Die *compassio* wie oben beschrieben stand Pate für das „compassion-Projekt“ an Katholisch Freien Schulen. Es ist ein Projekt des sozialen Lernens. Hierzu besuchen die beispielweise die Schülerinnen des Mädchengymnasiums St. Agnes während des 8. Schuljahres verschiedene Einrichtungen, in denen Menschen in Notsituationen

empathischen Liebeshandeln Gottes. Es ist FUCHS Recht zu geben: „Gott hat Jesus zur Sünde (aller Menschen) gemacht, um alle Menschen von der Sünde und vom Tod zu erlösen. Jesus wird behandelt, als ob er Urheber der Sünde wäre, als ob er schlimmster Täter gewesen wäre. Als solcher lässt er sich behandeln, als solcher steigt er am Karsamstag in die tiefste Hölle, um jene Strafen, die die Täter im Imperium der Lieblosigkeit erleiden, auf sich zu nehmen und sie dadurch aus der Hölle zu befreien. Mit den Tätern, mit den Sündern und Sünderinnen und zugleich an ihrer statt, nämlich dass sie durch das Mitgehen Christi von dem Leid des Todes und des ewigen Todes befreit sind, sühnt der zur Sünde Gemachte als Sündenloser für die Sünder und Sünderinnen: mit ihnen und dadurch sie zugleich davon erlösend“⁶⁹². Wichtig für den Fortgang der Überlegungen ist demnach die Feststellung, dass sowohl Opfer wie Täter vor Gott gerecht werden können. Weil Gott ein Gott der Liebe ist, kann nicht gelten: Täter leiden zu Recht, Opfer zu Unrecht. Vielmehr gilt: „Jesus will nicht nur nicht das Leiden der Opfer, sondern er will auch nicht das Leiden der Täter. Doch kostet ihn das unendlich viel, soll nicht das Leiden der Opfer angesichts ihres Einsatzes für die Täter verkleinert oder gar missachtet werden“⁶⁹³. Aus der Sicht der Opfer muss dies erst einmal als unmöglich erscheinen. Es konnte aber aufscheinen, dass Versöhnung Gottes mit den Tätern und Opfern möglich ist, wenn gilt: „Sühne heißt, mit der eigenen Existenz auszutragen und gutzumachen, was man selbst oder was andere anderen zugefügt haben“⁶⁹⁴. Beispielhaft hat dies Gott selbst vorgemacht, indem er, dieser Bedingung für Versöhnung folgend, sich selbst im Kreuzesgeschehen zu Opfer und Täter zugleich gemacht hat.

Unterstützung angeboten wird. In theologischer Hinsicht, sagt Johann Baptist Metz, führt das Compassion-Projekt ins Zentrum des Christentums. Metz ist der mächtige Impulsgeber für eine theologische Fundierung des Compassion-Projekts. Compassion, mit anderen Worten „Empfindlichkeit für das Leid der anderen“ sei „das Schlüsselwort“ des Christentums. Christliche Mystik sei „eine Mystik der Compassion“. Ihr Imperativ laute: „Aufwachen. Die Augen öffnen. Das Christentum ist kein blinder Seelenzauber. Es lehrt nicht eine Mystik der geschlossenen, sondern eine Mystik der offenen Augen. Im Entdecken, im Sehen von Menschen, die im alltäglichen Gesichtskreis unsichtbar bleiben, beginnt die Sichtbarkeit Gottes, öffnet sich seine Spur“ (Vgl.: METZ, J. B. (1997): Die Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums, in: Süddeutsche Zeitung 14./25./26. Dezember, Nr. 296, S. 57). Metz spricht in christlicher Perspektive von der „Autorität der Leidenden“ (METZ, J.B. (1997): Die Autorität der Leidenden, S. 57.). Ihnen habe die uneingeschränkte Solidarität Jesu gegolten. Sein Blick habe primär nicht der Sünde, sondern dem Leid des Menschen gegolten. Ausgangspunkt christlicher Theologie seien deshalb die Leidenden, die Armen und die gesellschaftlich Marginalisierten. Jesusnachfolge sei also dieser abenteuerliche Weg der Compassion. Er fordere dazu auf, für Andere da zu sein, noch bevor man selbst etwas von ihnen habe und auch nicht wissen könne, was man von ihnen hat. (Vgl.: KULD, L. / NIEHL, F.: Compassion, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124/>, Abruf am 11.08.2017, 20:02 Uhr.)

⁶⁹² FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 71.

⁶⁹³ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 71.

⁶⁹⁴ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 71.

Nur ein allmächtiger Gott kann retten. Dass in Gott Täter und Opfer zusammenfallen, ist Ausdruck seiner Allmacht. Nur wer diese zur Bedingung der Möglichkeit, Gott zu sein und zu denken, macht, kann begreifen und anfanghaft glauben, inwieweit Gottes empathisches Liebeshandeln am Menschen für diesen soteriologische und eschatologische Bedeutsamkeit hat. Das Nachdenken über das Bild von Gott als dem Allmächtigen und Liebenden muss, ausgehend vom Zeugnis des Alten Testaments, in einer Frage enden: Wie kann vom Liebenden und Barmherzigen gesprochen werden, wenn sich Gott selbst als einer erweist, der Schuld, Leid und Sünde zulässt? Bei der Betrachtung des biblischen Zeugnisses konnte aufscheinen: Die Bibel ist voll von Geschichten, in denen Gott als einer erfahren wird, der Gewalt antut⁶⁹⁵: „In der sündigen Verfasstheit der Welt muss Gott offenbar ‚sündigen‘, wenn er mit der Rettung des auserwählten Volkes die Vernichtung anderer Völker, zum Beispiel den Tod der Ägypter, hervorruft.“⁶⁹⁶ Mit Gott verschärft sich alles. In Gott fallen Unheil und Heil zusammen. Diese Synthese hat keinen Anfang und kein Ende, sie ist unendlich zu denken.⁶⁹⁷ Dies zu denken ist für den Menschen schlichtweg nicht möglich. Dass in Gott Heil und Unheil, Leben und Tod zusammenfallen, ist nur deshalb denkbar und glaubbar, weil „das Vorzeichen dieser Unendlichkeit letztlich die Liebe ist, das ist die Hoffnung der Religionen“⁶⁹⁸. Weil Gott Liebe ist, solidarisiert er sich auf tiefste und engste Weise mit dem Menschen. In Christus steigt er in die tiefste Dunkelheit der menschlichen Erfahrung hinab, leidet selbst an der Gottverlassenheit und klagt vom Menschen her gegen sich selbst. Die Reflexionen in diesem Kapitel konnten aufzeigen, dass sich Gott im Kreuzesgeschehen in seinem Sohn nicht aus der Menschheitsgeschichte herausgehalten hat. Er leidet mit. Er zittert mit. Er gibt sich nicht einfach damit zufrieden, dass die von ihm gut geschaffene Welt von Leid und Tod geprägt ist. Er selbst sühnt in seiner Allmacht für sein Unvermögen, die Welt und die Menschen dazu befähigt zu haben, sich ihrer von ihm gewährten Freiheit würdig zu bedienen. Hierin liegt der große Hoffnungsaspekt, auch in der Auseinandersetzung mit der konkret erfahrbaren Form von Leid und Gewalt bei einem School Shooting. In der Menschwerdung des trinitarischen Gottes ist uns allerdings eine Botschaft geschenkt, die uns zwar klagend, aber nicht hoffnungslos zurücklässt⁶⁹⁹. Angesichts des Leidens kann dennoch an der Rede vom allmächtigen, liebenden Gott festgehalten werden: „Wer nimmt das Leiden der Menschen wirklich radikaler ernst? Ein um seine Allmacht und Transzendenz gebrachter

⁶⁹⁵ Vgl.: FUCHS, O. (2004): *Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift*, Stuttgart, S. 438-461; Vgl.: HERMANN, W. (2008): *Jahwe, der Furchtbare*, Neukirchen-Vlyn.

⁶⁹⁶ FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 73.

⁶⁹⁷ Vgl.: MARION, J.-L. (2012): *Jenseits von Frage und Antwort*, in: *Zur Debatte* 42 (2012) 7, S. 17ff.

⁶⁹⁸ FUCHS, O. (2014): *Der zerrissene Gott*, S. 73.

⁶⁹⁹ Vgl. STRIET, M. (2004)(Hg.): *Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube*, Freiburg i.Br., S. 196f.

und damit auf die Innergeschichtlichkeit reduzierter Gott, also eigentlich ein Gott, der als Gott sich selber tötet, um nicht als solcher zur Verantwortung gezogen werden zu können [...] oder ein transzendenter allmächtiger Gott, der sich als solcher so in die Verantwortung hinein begibt, dass er die Klagen der Menschen bis in sich selbst hinein lässt, dass er deren Leiden nicht nur in deren Geschichte miterleidet, sondern bis in seiner Jenseitigkeit hinein aufnimmt und dort aushält?⁷⁰⁰ Unendliches und unbegreifliches Leid kann nur ein Gott gänzlich annehmen, der sich selbst als unendlich und unbegreiflich erweist, eben als allmächtige göttliche Transzendenz.

⁷⁰⁰ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 75.

7 Schulpastorale und religionspädagogische Vergewisserung

„Warum gehen alle so schnell wieder zur Tagesordnung über?“

„Wo kann ich meine Fragen überhaupt stellen, ohne gleich belächelt und verurteilt zu werden?“

Nach erfolgten theologischen Überlegungen richtet sich der Blick nun auf das Feld des schulpastoralen Handelns. School Shootings ereignen sich an der Schule. Die soziologischen Reflexionen haben Schule als Ort des School Shootings bereits beleuchtet. In diesem Kapitel wird nun ein anderer Blick auf die Schule geworfen. Hier ist sie als ein schulpädagogisches Arbeits- und Aufgabenfeld im Blick. Die Frage lautet: Inwieweit sind in der Schule schulpädagogische und religionspädagogische Versuche einer Aufarbeitung der Erfahrungen von zielgerichteter Gewalt möglich und sinnvoll? Welche Rahmenbedingungen müssen strukturell und personell gegeben sein, damit ein solches Vorhaben gelingen kann? Welche Fragestellungen ergeben sich ausgehend von dieser Suche? Welche Themenfelder erweisen sich an anschlussfähig?

Den Beginn dieses Kapitels markieren Überlegungen zu einer „Kultur von Schule“. Die Forschungsfrage wird hierbei darauf liegen, welche Rahmenbedingungen eine Kultur von Schule im Sinne einer Organisationskultur erfüllen muss, wenn eine Auseinandersetzung mit School Shootings als Begleitungsweg von betroffenen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und außerschulischen Kooperationspartnern wie beispielsweise kirchlichen Mitarbeitern in schulpastoralen Arbeitsfeldern gelingen will. Dabei werden sowohl individuelle wie strukturelle Bedingungen als Gelingens- und Misslingensfaktoren in den Blick kommen. Anschließend werden zwei Konzeptionen seelsorgerlichen Handelns (diakonisch-helfende Seelsorge und heilende Seelsorge) aus der Fülle der Seelsorgekonzeptionen ausgewählt und auf deren Tauglichkeit im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit School Shootings überprüft. Die beiden Konzeptionen werden kleinschrittig auf ihre theologische wie anthropologische Fundierung hin untersucht und daraufhin bewertet, was für schulpastorales Handeln (wichtige) Impulse liefern kann. Beide Konzeptionen sehen unterschiedliche Aufgabenportfolios für die Begleiterinnen und Begleiter vor. Auch diese sollen in den Blick genommen und gesehen werden, inwieweit sie sich für die Begleitung von durch zielgerichtete Gewalt betroffene Schülerinnen und Schülern eignen.

7.1 Schulpastoral und ihr Beitrag zur Schulkultur

Die Deutsche Bischofskonferenz sieht die Kirche und Schule im Hinblick auf die Gestaltung und Förderung der Humanisierung der Schule in die Pflicht genommen.⁷⁰¹ Aus diesem Grund ist es gegeben, nach den Bedingungen und Möglichkeiten zu fragen, in deren Rahmen sich das Mühen der Kirche um einen Beitrag zur Schulkultur und -leben abspielt. „Es geht um die Lebensraumorientierung der Pastoral und den Beweis der Kommunikationsfähigkeit der Kirche am gesellschaftlich wichtigen Ort Schule.“⁷⁰² Angesichts einer Gesellschaft, die immer mehr auf die Aneignung von Wissen und das Erlangen von Kompetenzen ausgerichtet ist, wird der Ruf nach einer „Kultur von Schule“ als Bildungseinrichtung immer lauter.

Schulkultur zu definieren fällt aufgrund der Fülle der Zuschreibungen schwer. Eine Standortbestimmung der Schulpastoral im weiten Feld der Schulkultur kann deshalb erst nach der Klärung, was unter Schulkultur zu verstehen ist, sinnvoll erscheinen.

LIPP nähert sich dem Begriff „Schulkultur“, indem er feststellt, dass Schulkultur einer Verständigung über Sinn und Werte, welche von allen am Schulleben Beteiligten vertreten werden müssen, bedarf.⁷⁰³ Schulkultur muss es, so BURKARD, dann leisten, „Spannungen und Konflikte im Schulalltag produktiv“ aufzugreifen und diese in eine Veränderung der Rollenverständnisse zu führen.⁷⁰⁴ „Schulkultur bezeichnet den ständigen Wandlungsprozeß, dem das soziale System Schule als lernende Organisation unterworfen ist, und bedingt somit die Öffnung des Begriffs auf seine institutionstheoretischen Aspekte.“⁷⁰⁵ Im Folgenden sollen der Versuch unternommen werden, Schulkultur und Schulpastoral systematisch einander anzunähern. Dabei liegen folgende Aspekte im Fokus: a) Schulkultur als ein Beitrag zur Organisationskultur, b) Schulkultur als Basis und Bedingung der Möglichkeit für Entwicklung von Schule c) mögliche Verbindungen zwischen Schulkultur und Schulpastoral und schließlich d) die lebensraumorientierte Perspektive von Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur.

⁷⁰¹ Vgl.: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.)(1996): Kommission für die Erziehung und Schule: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, S. 5ff.

⁷⁰² BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 81.

⁷⁰³ Vgl.: LIPP, W. (1994): Drama Kultur.

⁷⁰⁴ Vgl.: BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 81.

⁷⁰⁵ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 81.

Schulkultur als ein Beitrag zur Organisationskultur

Unter Organisationskultur fasst man die Entstehung und Entwicklung kultureller Werte- und Normmuster innerhalb einer Organisation⁷⁰⁶: „Organisational culture is the collection of traditions, values, policies, beliefs and attitudes that constitute a pervasive context for everything we do and think in an organisation.“⁷⁰⁷ Jede Organisation bildet ihre eigene Kultur heraus, welche das kollektive organisatorische Verhalten und Verhalten von Individuen in Organisationen bestimmt. Alle Angehörigen der Organisation müssen, bzw. sollten das Zusammenspiel von Werten, Normen, Denkhaltungen und Paradigmen kollektiv teilen. Durch die Kultur wird das Zusammenleben innerhalb der Organisation, sowie deren Auftreten nach außen hin geprägt. Bei Unternehmen spricht man hier oft von Unternehmens- oder Betriebskultur. Im Bereich der Schule ergibt sich ausgehend von dieser Definition das Wort „Schulkultur.“ Schulkultur ist also Organisationskultur im Lebensraum „Schule“. Organisationskultur und Schulkultur verfolgen dasselbe Ziel, nämlich ein gelingendes Miteinander aller am Schulleben Beteiligten. Organisationskultur trägt zu einer Konsensfindung über operative Ziele, die Mittel zur Erreichung der dieser Ziele und die Entwicklung von Verbesserungsstrategien als Grundaufgabe der Organisation bei. Die Organisationsentwicklung muss eine „Konturierung von Regeln zur Verteilung von Macht und Einfluß, zur Bestimmung von Nähe und Distanz, Belohnung und Bestrafung, erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltens und zur Erklärung des Unerklärlichen“ leisten.⁷⁰⁸ Die Gestaltung jener Weise der Organisationskultur ist Führungsaufgabe. Für die Schulkultur bedeutet dies: Es ist Aufgabe der Schulleitung in ihrem Bemühen um eine gute Organisationskultur, „die latenten und mehroptionalen Funktionen der Schule in der Spannung zwischen zweckrationaler und auf Verständigung angelegter Orientierung“ zu reflektieren und in ihrem Leitungshandeln besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Weil Schulpastoral einen wesentlichen Beitrag zu eben skizzierter Schulkultur leisten will, muss sie sich bei den Führungskräften der Schule als wertvolles Gegenüber und Partnerin ins Gespräch bringen.

Schulkultur als Basis und Bedingung der Möglichkeit für Entwicklung von Schule

⁷⁰⁶ Vgl.: SCHEIN, E. (2003): Organisationskultur. »The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide«.

⁷⁰⁷ MARSHALL, J. / MCLEAN, A. (1985): Exploring Organisation Culture as a Route to Organisational Change, in Hammond V. (ed), Current Research in Management, S. 2-20. Übersetzung: „Organisationskultur ist die Sammlung von Traditionen, Werten, Regeln, Glaubenssätzen und Haltungen, die einen durchgehenden Kontext für alles bilden, was wir in dieser Organisation tun und denken.“

⁷⁰⁸ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 82.

Schulkultur als Kultur der „Organisation Schule“ präzisiert sich in der „Ausgestaltung des Lehrens, Lernens und Lebens einer Schule“ als Raum, in dem nach Sinn gefragt wird.⁷⁰⁹ Dies kann der Schule dann gelingen, wenn sie als ein Interaktionsraum zwischen allen am Schulleben Beteiligten wahrgenommen wird. Einer gelingenden Interaktion zwischen den am Schulleben Beteiligten und der Verknüpfung von Lehr- Lern- und Erziehungskultur kommt dann herausragende schulkulturelle Bedeutung zu. Zu Verdeutlichung kann HOLTAPPELS befragt werden, welcher Schulkultur als einen dreidimensionalen Prozess beschreibt. Er sieht Schulkultur in einem Zusammenwirken von „Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur.“⁷¹⁰ Mit HELSPER kann dies als eine „symbolische Ordnung“ verstanden werden, in welcher Leistung, Inhalte und pädagogische Orientierungen und Partizipationsmöglichkeiten zusammenwirken.⁷¹¹ Aufgabe und Ziel der Schulpastoral ist es, in Zusammenspiel eben jener benannten Dimensionen einer gelingenden Schulkultur einen festen und verlässlichen Platz zu finden. Aus diesem Grund ist abschließend nach der Verhältnisbestimmung zwischen Schulpastoral und Religionsunterricht zu fragen.

Wenn sich Schulpastoral samt ihres Werte- und Normsystems als ein wesentlicher Beitrag zur Schulkultur versteht, muss an dieser Stelle überlegt werden, inwieweit es Schulpastoral anhand der School Shootings und deren Erfahrungshorizont konkret gelingen kann, einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten und welche Erfahrungsräume schulpastorales Agieren wiederum ermöglicht:

Mögliche Verbindungen zwischen Schulkultur und Schulpastoral

Die Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz sind eindeutig: „Mit der Option für die Humanisierung der Schule beweist die Schulpastoral ihre lebensweltliche Verankerung und läßt sich definieren als Mitgestalterin und Anwältin der Humanität in einer ausdifferenzierten Lehr-, Lern- und Leistungskultur.“⁷¹² Konkret bedeutet dies für die Aufgabe und das Selbstverständnis der Schulpastoral: „Schulpastoral ist ein Angebot, das

⁷⁰⁹ Vgl.: BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 82.

⁷¹⁰ Vgl.: HOLTAPPELS, H.- G. (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends, Perspektiven der Schulentwicklung, in: ders.: *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, S. 6-36.

⁷¹¹ Vgl.: HELSPER, W. (ET AL.)(1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven, in: KEUFFER, J. (1998): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*, S. 29-75.

⁷¹² Vgl.: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.)(1996): *Kommission für die Erziehung und Schule: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, S. 13-15.

Sinnerfahrung aus dem spezifisch christlichen Sinnhorizont durch verschiedene Formen der Teilhabe ermöglicht.⁷¹³ Folgende Aspekte bilden einen wesentlichen Beitrag der Schulpastoral für eine gelingende Schulkultur.⁷¹⁴

Schulpastoral leistet einen wesentlichen Beitrag zu einer *Konflikt- und Streit- und Versöhnungskultur*, indem notwendige Auseinandersetzungen nicht gescheut werden. Schulpastorales Agieren in diesen Feldern kann so dazu beitragen, die Qualität des dialogischen Miteinanders aller am Schulleben Beteiligten positiv zu prägen.

Schulpastoral trägt somit in einem zweiten Schritt zu einer *Kultur des Miteinanders* bei, „weil sie vielfältige Förder- und Umsetzungsmöglichkeiten für eine vertrauensvolle, solidarische und akzeptierende Beziehungskultur für alle Personen – von der Schulleitung bis hin zum schulischen Umfeld – bereithält.“⁷¹⁵

Schulpastoral kann die *Fest- und Feiernkultur der Schule* wesentlich bereichern und vielfältig gestalten. In der Feier der unterschiedlichen Rituale stellt sie ein Repertoire an Feierformen bereit, die den unterschiedlichen religiösen Sozialisationen und Entwicklungen der Beteiligten entsprechen. Schulpastoral kann es schaffen, Menschen unterschiedlichen Lebensstapen in der gemeinsamen Feier zu verbinden.

Schulpastoral leistet ausgehend von oben genanntem Aspekt einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur, wenn sie sich um eine „*Kultur der gegenseitigen Aufmerksamkeit*“ müht. „Die bewußte Gestaltung von Raum und Zeit in einer durch Geschäftigkeit, Lärm und Reizüberflutung gekennzeichneten Schule ist ein Beitrag zum Bildungsreichtum und zum Eigenwert der Schulzeit.“⁷¹⁶

Lebensraumorientierte Schulpastoral

Im Bereich der Pastoral wurde in den vergangenen Jahren ein lebensraumorientierter Ansatz entwickelt. Dieser Ansatz ist humanwissenschaftlich gestützt und differenziert pastorales Handeln als Handeln im sog. lebensweltlichen und lebensraumorientierten Binnenraum.⁷¹⁷ Grundlage des lebensraumorientierten Seelsorgekonzepts ist die Feststellung, dass sich der Lebensraum für immer mehr Menschen, selbst im ländlichen Bereich, über

⁷¹³ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 82.

⁷¹⁴ Vgl. im Folgenden: BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 82.

⁷¹⁵ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 82.

⁷¹⁶ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 82.

⁷¹⁷ Vgl.: EBERTZ, M. / ULLRICH, P. (2005): Lebensraum, sozialer Nahraum und Organisationsraum, in: EBERTZ, M. (ET AL.)(2005): *Lernen, wo die Menschen sind. Wege lebensraumorientierter Seelsorge*, S. 121-145.

den sozialen Raum hinweg erweitert hat⁷¹⁸. Durch eine erhöhte Mobilität leben die meisten Menschen auf mehreren „Inseln“. Diese Inseln sind räumlich nicht verbunden (Wohnung, Schule, Freizeit, Sport, Wohnort der Freunde), was bedeutet, dass er eine zum Teil ländlich und zum Teil städtische Existenz gleichzeitig führen. Ihr Leben findet nicht mehr in einem einzelnen Bereich, der als sinnliche Einheit erfahren wird, statt, sondern nur in Teilräumen.⁷¹⁹ Es ist feststellbar, dass sich der Lebensraum ständig verändert und sich kaum begrenzen oder festlegen lässt. „In einer hochgradig strukturellen pluralisierten Gesellschaft ist da Raum ständiger Grenzüberschreitungen zwischen den ausdifferenzierten Daseinsbereichen“⁷²⁰. Lebensraumorientierte Seelsorge muss sich demnach diesen sich verändernden Lebenssituationen stellen. Der Begriff des Lebensraums ist als Raum individualisierter Lebensentwürfe zu definieren. Aufgrund digitalisierter Kommunikation bewegen sich Menschen nicht mehr nur in materialisierten, sondern auch in medial vermittelten Räumen: WhatsApp, Facebook, Twitter, YouTube und andere soziale Plattformen werden immer bedeutsamer.⁷²¹ Diese unterschiedlichen Orte ergeben zusammen den sogenannten persönlichen Lebensraum⁷²². Um diesem persönlichen Lebensraum gerecht zu werden, erfordert eine lebensraumorientierte Pastoral folgende Kriterien: Adressatenorientierung⁷²³, Kasusdifferenzierung⁷²⁴, Kooperation und Vernetzung⁷²⁵.

⁷¹⁸ Vgl. EBERTZ, M. / ULLRICH, P. (2005): Lebensraum, sozialer Nahraum und Organisationsraum, in: EBERTZ, M (ET AL.)(2005): Lernen, wo die Menschen sind. Wege lebensraumorientierter Seelsorger, S. 140.

⁷¹⁹ Vgl.: ZEIHNER, H. (1983): : Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: PREUSS-LAUSITZ, U. (ET AL.)(1983): Kriegskinder, Konsumskinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, S. 176-194.

⁷²⁰ EBERTZ, M. / ULLRICH, P. (2005): Lebensraum, sozialer Nahraum und Organisationsraum, in: EBERTZ, M (ET AL.)(2005): Lernen, wo die Menschen sind. Wege lebensraumorientierter Seelsorger, S. 140.

⁷²¹ Vgl.: LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 60.

⁷²² Vgl.: NIKOLAY, J. (2011): Mitten unter Menschen: Adressatenorientierung, in: HILBERATH, B.J. (ET AL.)(2011): Grenzgänge sind Entdeckungsreisen. Lebensraumorientierte Seelsorge und kommunikative Theologie im Dialog: Projekte und Reflexionen, S. 36-42, hier S. 38.

⁷²³ „Nur wenn wir die Lebensgefühle, Lebensentwürfe, Lebensräume und existenzielle Fragen der Menschen wahrnehmen, können wir die Botschaft, die wir zu überliefern haben, so ausdrücken, dass sie mit der Lebenspraxis der Menschen [...] und Erfahrungen in Berührung kommen kann.“ (NIKOLAY, J. (2011): Mitten unter Menschen: Adressatenorientierung, in: HILBERATH, B.J. (ET AL.)(2011): Grenzgänge sind Entdeckungsreisen. Lebensraumorientierte Seelsorge und kommunikative Theologie im Dialog: Projekte und Reflexionen, S. 36-42, hier S. 36.)

⁷²⁴ Mit Kasusdifferenzierung ist gemeint, dass Kirche und Seelsorge darum bemüht sein muss, Anlässe und besondere Lebenssituationen der Menschen als Kontaktmöglichkeiten wahrzunehmen. (Vgl.: LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 63.)

⁷²⁵ Kooperation und Vernetzung gelingen durch intensive Informationsarbeit, gegenseitiges Verweisen auf die Angebote des jeweils anderen Partners, durch Absprachen über Spezialisierung, Termine und Kooperationen. (LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 63.)

Welche Akzente kann Schulpastoral Sinne einer in dieser Weise skizzierten lebensraumorientierten Seelsorge setzen? Der kirchliche Dienst der Schulpastoral zielt auf selbstständige und eigenverantwortliche Lebensgestaltung in Gemeinschaft mit anderen.⁷²⁶ „Das macht das Konzept der lebensraumorientierten Seelsorge anschlussfähig an die schulpastorale Arbeit, auf diese Weise greift sie die Tradition seelsorgerischen Handelns vergangener Jahrhunderte und das Modell Jesus selbst auf, sich an die Lebensorten der Menschen zu begeben und in diesen Lebensräumen präsent zu sein.“⁷²⁷ Folgende Akzente sind unter dieser Prämisse denkbar: Im Hinblick auf Adressatenorientierung kann gelten, dass Bischof HEMMERLE gesagt hat: „Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit sich daran die Botschaft neu lernen kann, ich dir zu überliefern habe“⁷²⁸. Dieser Standpunkt verlässt die Ebene des Wissenden und der Instruktion und begibt sich auf die Suche nach den Lebenseinstellungen und Fragen der Adressaten in der Schulseelsorge. Dies ist und kann für viele lehrende im System Schule eine neue Herausforderung sein⁷²⁹. Wird die Schule als einer der vielen Lebensräume Jugendlicher gesehen, bedarf es des systemischen Blicks auf die Lebensbezüge der am Schulleben beteiligten Personen, sei es die Familie oder die Klasse, bei Einzelgesprächen mit Schülerinnen und Schülern, seien es die Lebensumstände oder das Kollegium bei Gesprächen mit einer Lehrkraft. Eine Entgrenzung, das heißt, Weitung und erweiterte Exploration des Lebensraumes geschieht dort, wo es schulpastorales Handeln schafft, Schülerinnen und Schüler in andere Lebenswelten zu führen. Dies kann durch Angebote außerhalb der Schule für Eltern Lehrerinnen Angestellte und Schülerinnen geschehen. Im Hinblick auf die Kasusdifferenzierung kann festgehalten werden: „Die schulische Trauer-, und Krisenbegleitung, die Aufarbeitung von Konflikten- und Mobbing-situationen mit einer Versöhnungskultur, die Gestaltung von Feiern zur Schuljahres Anfang und Ende und zu anderen Anlässen sind zentrale Handlungsfelder der Schulpastoral“⁷³⁰ Zu diesen Situationen zählen eindeutig auch die School Shootings. Im Bereich der Kooperation und Vernetzung ist noch vieles

⁷²⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe: Schulpastoral, S. 13.

⁷²⁷ ROTH, K. (2013): Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral aus staatlicher Sicht, S. 318.

⁷²⁸ HEMMERLE, K. (1996): Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was denkt die Kirche mit der Jugend an?, in: GÖLLNER, R. (Hg.)(1996): Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Schwerpunkt kirchlichen Handelns (ausgewählte Schriften IV), S. 329.

⁷²⁹ Vgl.: LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 65.

⁷³⁰ LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 66.

denkbar, was bislang nur von einzelnen ausprobiert worden ist. „Eine lebensraumorientierte Schulpastoral versteht sich als zukunftsfähige Präsenzweise von Kirche im öffentlichen, gesellschaftlichen Raum“⁷³¹.

Theologische Dimensionen schulpastoralen Agierens und schulpastoralen Selbstverständnisses bleiben bei allen vier eben diskutierten Dimensionen noch außen vor. Eine Annäherung von Schulpastoral und Schulkultur muss aber dringend in einem theologischen Zusammenhang gesehen werden. Es ist zu fragen, was zum theologischen Gerüst und Fundament der Schulpastoral zählt. Leitfrage ist hierbei: Aus welcher theologischen Warte heraus kann Schulpastoral verantwortet dem Anspruch der Deutschen Bischofskonferenz nach Humanisierung der Schule gerecht werden? Was ist die theologische Basis, die schulpastorales Handeln überhaupt erst möglich macht? Warum beschäftigt sich die Praktische Theologie mit dem Feld der Schulpastoral zurecht? Aus diesem Grund werden im Anschluss verschiedene Konzeptionen von schulpastoralem Handeln auf ihren anthropologischen, theologischen Hintergrund und ihre Tauglichkeit für schulpastorales Handeln befragt werden müssen. So sind die jeweils betrachteten Konzeptionen auf ihre Nützlichkeit für eine gelingende Auseinandersetzung mit School Shootings zu überprüfen. Am Ende des Kapitels wird dem Leser ein mehrperspektivisches Konzept an die Hand gegeben, welches konkrete Perspektiven für eine gelingende Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern nach einem School Shooting enthält.

7.2 Pneumatologische Grundoption von Schulpastoral

Wenn eine innere und äußere Verbindung und Konvergenz zwischen Schulkultur und Schulpastoral vorausgesetzt wird, muss gefragt werden, auf welcher Basis dies zu Recht behauptet werden kann. An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, Schulpastoral und ihren Beitrag zur Schulkultur im Licht der Theologie zu fundieren. Ein pneumatologischer Zugang erweist sich hier als hilfreich.

KASPER stellt in seinen Überlegungen zum Wirken des Gottesgeistes fest: „Der Geist Gottes [ist] die schöpferische Lebensmacht Gottes, die alles schafft, erhält, lenkt und leitet. Er ist der spiritus creator, der in der gesamten Schöpfungswirklichkeit am Werke ist.“⁷³² KASPER bezieht sich hier auf eine Aussage im Buch der Weisheit: „Der Geist des Herrn erfüllt den

⁷³¹ LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, S. 53-67, hier S. 66.

⁷³² KASPER, W. (1983): Der Gott Jesu Christi, S. 250.

Erdkreis, und er, der alles zusammenhält, kennt jeden Laut.“⁷³³ Wenn sich KASPER mit dem Wirken des Gottesgeistes in der Welt beschäftigt, tut er dies mit einem universellen Anspruch: in der Lehre von Heiligen Geist „geht es um das Leben und um den Sinn des Lebens schlechthin, um das Woher und Wohin des Lebens, um die Kraft des Lebens. Es geht [...] nicht um ein esoterisches Sonderwissen, sondern um eine durch und durch exoterische Wirklichkeit.“⁷³⁴ Im Folgenden spricht KASPER dem Gottesgeist eine wesentliche Aufgabe zu, die auch schon in den theologischen Reflexionen dieser Arbeit ihren Niederschlag gefunden hat. Im Heiligen Geist eröffne sich dem Menschen die Chance, seine konkrete Wirklichkeit neu zu sehen und die „Zeichen der Zeit“ im Licht des Evangeliums zu deuten.⁷³⁵ „Die Pneumatologie ist darum nur möglich im Hinsehen und Hinhören auf die Spuren, Erwartungen und Vergeblichkeiten des Lebens, im Achten auf die ‚Zeichen der Zeit‘, die überall dort sich finden, wo Leben aufbricht und entsteht, wo neues Leben gärt und brodelte, aber ebenso als Hoffnung dort, wo Leben gewaltsam zerstört, abgewürgt, geknebelt und getötet wird“⁷³⁶. Es ist der Glaube an den Gottesgeist, der die Fixierung auf die Angst aufbricht und es ermöglicht, sich auf eine solidarische Kommunikation und *Communitas* einzulassen, die erfahren lässt, dass aus Tod Leben werden kann⁷³⁷.

Vor allem im Letztgenannten scheint ein Einfallstor für die pneumatologische Betrachtung der Schulpastoral und ihrem Beitrag zur Bewältigung von School Shootings zu liegen. Den am Anfang eingeführten Äußerungen der betroffenen Schülerinnen ist zu entnehmen, dass sie sich so gefühlt haben. Das Leben ist durch das School Shooting in Winnenden nicht mehr wie vorher. Manche Hoffnungen, Ziele und Träume sind nicht mehr lebendig, weil sie mit den Opfern des Shootings und deren Leben verknüpft waren. Die Schülerinnen fühlen sich ohnmächtig angesichts der Traurigkeit und Sprachlosigkeit, die ohne Vorwarnung über ihr Leben eingebrochen ist. Das zeigt: Schulpastoral darf sich nicht nur den Sonnenseiten des Lebens verpflichtet wissen. Wenn Schulpastoral auf den ganzen Menschen zielen will, darf sie sich nicht nur dem Gelingen widmen, sondern muss sich auch dem Scheitern und dem Zweifel stellen.

Was bedeutet dies nun für das konkrete schulpastorale Handeln? Von welchem Fundament ist es theologisch getragen? Schulpastorales Handeln ist ein Handeln, welches im Geist Gottes grundgelegt sein will. Es ist ein

⁷³³ Weish 1,7; siehe auch 7,22-8,1.

⁷³⁴ KASPER, W. (1983): *Der Gott Jesu Christi*, S. 250.

⁷³⁵ Vgl. hierzu auch: BUBMANN, G. / LOB, B. (2015): *Theologische Begründung von Schulpastoral*, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): *Handbuch Schulpastoral*, S. 72f.

⁷³⁶ KASPER, W. (1983): *Der Gott Jesu Christi*, S. 250.

⁷³⁷ Vgl.: HILBERATH, B.J. (2003): *Der dreieine Gott als Orientierung menschlicher Kommunikation angesichts der Kommunikationswelten „Weltgesellschaft“ und „Weltkirchen“* in: HILBERATH, B.J. (ET AL.)(2003): *Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Quelle und Orientierung menschlicher Kommunikation*, S. 71-78, hier S. 73.

Handeln aus dem Geist Gottes. Wie im Heiligen Geist Gott selbst bleibend in der Welt gegenwärtig ist, kann im schulpastoralen Agieren Gott in der Welt real und greifbar verkündet und erlebbar werden⁷³⁸. Wer im schulpastoralen Feld agiert, wird sich gezwungenermaßen positionieren müssen, wird auf der Basis eines bestimmten Werte- und Normsystem handeln, lebt eine bestimmte Art und Weise der Moral. Im Agieren auf der Basis des Glaubens wird die Gegenwart Gottes im Geist greifbar. Es ist jener Geist, von dem im Vierten Hochgebet der Römisch-Katholischen Liturgie ausgesagt wird: „Damit wir nicht mehr uns selber leben, sondern ihm, der für uns gestorben und auferstanden ist, hat er von dir, Vater, als erste Gabe für alle, die glauben, den *Heiligen Geist* gesandt, der das Werk deines Sohnes auf Erden weiterführt und alle Heiligung vollendet.“⁷³⁹

Der Heilige Geist hält Gottes Schöpfungswillen im Sinne der *creatio continua* bleibend in der Welt lebendig. Im Heiligen Geist geschieht Neuschöpfung. Im Heiligen Geist kann Neues werden, denn er ist die schöpferische und kreative Seite Gottes. „Kennzeichen dieses Geistes ist die freiheitsfördernde und lebensspendende Kraft, die den Menschen in neuer Weise in einer Gemeinschaft [...] zu sich selbst, zum anderen und zu Gott kommen läßt.“⁷⁴⁰ Der Geist ist deshalb diese lebendige und die Gegenwart Gottes in der Welt aktualisierende Dimension Gottes, weil ihm bereits in der Schöpfungsdynamik eine wesentliche Rolle zukommt. Hier wird der Geist Gottes mit dem „Atem Gottes“ identifiziert, „da der Atem Zeichen des Lebens ist.“⁷⁴¹ Vor allem in den Mythen der Naturvölker wird dem Geist eine lebensspendende und lebenserzeugende Kraft, sowie eine mitreißende, ekstatische, inspiratorische und im wahrsten Sinne des Wortes begeisternde Bedeutung zugeschrieben.⁷⁴² KASPER resümiert aus diesem Grund: „Der Geist ist also eine dynamische und schöpferische Größe, die alles belebt, die aus dem Gewohnten und Feststehenden heraushebt und herausreißt, die Außerordentliches und Neues schafft.“⁷⁴³

⁷³⁸ Vgl.: PAULA, J. (2017): Erste Sätze. Gottes Gegenwart lässt sich mir der Liebe einer Mutter vergleichen. Sie zeigt sich gerade im Heiligen Geist, in: CIG (Christ in der Gegenwart)(23/2017), http://www.christ-in-der-gegenwart.de/aktuell/artikel_angebote_detail?k_beitrag=4825276, Abruf am 18.08.2017 um 20:14 Uhr.

⁷³⁹ http://www.kathpedia.com/index.php?title=Hochgebet_IV, Abruf am 19.08.2017 um 10:02 Uhr.

⁷⁴⁰ BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 83.

⁷⁴¹ KASPER, W. (1983): Der Gott Jesu Christi, S. 248. Zur biblischen Pneumatologie siehe beispielhaft: HILBERATH, B. J. (1994): Pneumatologie; BEINERT, W. (1995): Glaubenszugänge. Pneumatologie - Die Lehre vom Heiligen Geist; RUST, H. C. (2013): Geist Gottes - Quelle des Lebens. Grundlagen einer missionalen Pneumatologie; SCHNEIDER, T. (2002): Handbuch der Dogmatik. Prolegomena, Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Pneumatologie.

⁷⁴² Vgl.: KASPER, W. (1983): Der Gott Jesu Christi, S. 249.

⁷⁴³ KASPER, W. (1983): Der Gott Jesu Christi, S. 249.

„Gibt es eine Realität des Geistes, die sich selbst inmitten der Prozesse moralischer Kommunikation kenntlich macht? Gibt es eine erkennbare Realität des Geistes, die uns Gottes Gegenwart klar vermittelt, die uns eine Orientierung in unseren Erkenntnisschwierigkeiten und unseren wirklichen Lebenskonflikten zu geben vermag? Wir können wir uns diese Realität des Geistes theologisch erschließen? Welche Auswirkungen hat eine solche Erschließung für die Gewißheit von Gottes Gegenwart, für unser theologisches Denken und unser kirchliches und weltliches Leben?“⁷⁴⁴ WELKER konkretisiert mit seinen Fragen, worin sich schulpastorales Agieren rechtfertigen muss: wenn es nicht Selbstzweck sein will, sondern sich getragen wissen will von einer ihr innewohnenden Kraft, von Gott, dann muss real ablesbar sein, was zutiefst Inhalt des Glaubens ist. Schulpastorales Handeln will das Leben sehen und Leben ermöglichen. Schulpastoral braucht lebensweltlichen Bezug, sonst dient sie nur ihrem Selbstzweck. So muss sich schulpastorales Handeln im Licht des Heiligen Geistes unter folgenden Rahmenbedingungen ereignen:

1. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, da sie allen Getauften zum Auftrag gegeben ist, da der Geist Gottes sie in der Taufgnade dazu befähigt.
2. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, weil sie die Gegenwart des Gottesgeistes in den Alltag hinein buchstabiert.
3. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, weil sie die Frage nach dem Sinn des Lebens wach hält und Antwortversuche unternimmt.
4. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, weil sie sich in gelebter und tätiger Solidarität der Glaubenden konkretisiert.
5. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, weil sie ihre Arbeit auf Freiheit, Befreiung und Gerechtigkeit des Einzelnen auf der Basis der biblischen Überlieferung (Befreiungserfahrung des Volkes Israel als „Ur-Erfahrung“ des geistgewirkten Handelns Gottes in der Welt) ausrichtet.
6. Schulpastoral ist Handeln aus dem Geist Gottes, weil sie dem Wesen des Heiligen Geistes gemäß dynamisch agiert, hoffnungsvoll und mutig Neues wagt.⁷⁴⁵

Diese Rahmenbedingungen sind nur dann nachvollziehbar, wenn klar ist, auf welcher theologischen Basis argumentiert wird. Hier ist es die von

⁷⁴⁴ WELKER, M. (1992): Gottes Geist, S. 54.

⁷⁴⁵ Vgl.: BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), S. 83.

WELKER und HILBERATH betriebene Pneumatologie als „realistische Theologie“. „Eine realistische Theologie, das heißt erstens: eine Theologie, die bewußt die verschiedenen biblischen Überlieferungen mit ihren unterschiedlichen ‚Sitzen im Leben‘ ernst nimmt – Überlieferungen, die kontinuierliche und diskontinuierliche, miteinander verträgliche und miteinander nicht direkt vermittelbare Erfahrungen Gottes und Erwartungen an Gott haben. Die realistische Theologie geht davon aus, daß keine menschliche Erfahrung über ‚Gott an sich‘ verfügt, sondern daß Gott Gottes Offenbarung in vielfältigen menschlichen Bezeugungen der Gegenwart Gottes vermittelt. Da dies menschliche Bezeugungen sind, sind sie jeweils durch Verstellung, Irrtum und Lüge gefährdet. Sofern sie aber auf Gotte verweisen, können sie sich aber auch in vielfältiger Weise wechselseitig herausfordern, verstärken und zu deutlicher Erkenntnis Gottes anleiten.“⁷⁴⁶ Eine Theologie ist dann realistisch, wenn sie es schafft, zurückliegende, gegenwärtige und möglich zukünftige Gotteserfahrungen und Erwartungen an Gott zu korrelieren. „Dabei ist die Entwicklung der Sensibilität für Differenzen und Diskontinuitäten“ genau so wichtig, wie das „Interesse an Kontinuitäten und Formen von Einheit.“⁷⁴⁷ Die Orientierung am biblischen Zeugnis kann hier insofern hilfreich sein, weil es sich beim biblischen Kanon um eine Sammlung von Diskontinuitäten handelt, deren großes Ganzes aber das Zeugnis des göttlichen Wirkens in der Welt darstellt. Eine Theologie ist schließlich dann realistisch, wenn sie es schafft, genau diese Widersprüchlichkeiten der Rede von Gott in den biblischen Zeugnissen (WELKER spricht hier von der „primären Überlieferung“) mit der erlebten Wirklichkeit in ihren komplexen und widersprüchlichen Zusammenhängen – gedeutet im Licht des Glaubens – ins Gespräch zu bringen und auch in ihnen eine Wirklichkeit Gottes im Hier und Jetzt hervortreten zu lassen.⁷⁴⁸

Konkret heißt dies: eine realistische Theologie gibt es auf, von einem einzigen Referenzpunkt der Theologie her Aussagen über Gott und dessen Wesen tätigen zu wollen. „Gottes Lebendigkeit und Gottes Freiheit kommen vielmehr in einer Vielzahl von - auch miteinander nicht ohne Weiteres verträglichen – Lebenskontexten und Lebenszusammenhängen zum Ausdruck. Die Theologie des Heiligen Geistes handelt von den Kriterien des Zusammenhangs und Deutlichkeit dieser Gotteserkenntnis.“⁷⁴⁹ Eine solche Theologie verteufelt die menschliche Erfahrung – weil sie subjektiv und

⁷⁴⁶ WELKER, M. (1992): Gottes Geist, S. 54f.

⁷⁴⁷ WELKER, M. (1992): Gottes Geist, S. 55.

⁷⁴⁸ Vgl.: WELKER, M. (1992): Gottes Geist, S. 55.

⁷⁴⁹ WELKER, M. (1992): Gottes Geist, S. 55.

fehlerhaft ist – nicht, sondern ermöglicht ausgehend von den konkreten Erlebnissen neue Weisen der Wahrnehmung von Gottes geistesgegenwärtigem Handeln in der Welt.

Von entscheidender Bedeutung für eine verantwortete Gottesrede in der heutigen Zeit scheint hier RAHNERs trinitätstheologisches Grundaxiom, demzufolge sich Gott in seiner Selbstmitteilung in der Geschichte zu erkennen gibt und nicht unterschieden werden kann von einem Gott, der im Heute und auch in Zukunft als solcher erfahrbar sein will. Im Menschen ist, so RAHNER, schon immer grundgelegt, dass er zur Empfängnis dieser Selbstmitteilung Gottes in Geschichte, Gegenwart und Zukunft befähigt ist. Anthropologie ist deshalb bereits Theologie. Ausgehend von dieser Feststellung entwickelt HILBERATH, ebenfalls unter der Anwendung des RAHNERschen trinitätstheologischen Grundaxioms, einen systematischen Entwurf einer Pneumatologie und entwickelt hilfreiche Kriterien für ein geistgewirktes Handeln, die auch für eine pneumatologische Schulpastoral valide sind. Pneumatologische Schulpastoral muss sich also folgenden Kriterien stellen, wenn sie in der Tat geistgewirkt sein möchte:

1. Achtung vor allem, was lebendig ist. Die ganze Schöpfung verdankt sich dem Schöpfungswillen Gottes, der von Anfang an als der Schöpfergeist, der *dynamis* Gottes, über den Wassern schwebte.
2. Eine wesentliche Eigenschaft des Gottesgeistes ist es, den Menschen in Freiheit zu setzen. Dies wird vor allem in den zahlreichen Zuschreibungen deutlich, welche in der Schrift dem Gottesgeist zudedacht sind: Rat, Stärke, Kraft, Gottesfurcht, Einsicht, etc. Der Geist Gottes ist es, der zur Freiheit beruft und Unfreiheit bleibend anprangert.
3. Im Heiligen Geist stiftet Gott Beziehung und hält im Sinne einer *creatio continua* seinen Schöpfungswillen in der Zeit lebendig. Der Geist Gottes ist es, der Menschen bewegt, der sie am Pfingstereignis Kirche sein lässt. Leben entfaltet sich in Beziehungen. Wenn nun Gott schon innertrinitarisch Beziehung ist, so muss sich dies auch außerhalb seiner selbst in lebendigen Beziehungen zwischen den Menschen manifestieren.
4. Der Geist Gottes bewirkt ständigen Wandel. Er ermöglicht Neuaufbruch. Wenn Menschen befähigt sind, sich aus falscher Sicherheit zu lösen und aufmerksam werden für Unterdrückung von Gefühlen und Lebendigkeit, dann wird das Wirken des Gottes-

geistes wirksam verlebendigt. Der Geist Gottes ist es, der Bereitschaft zu gegenseitigem Engagement schenkt. Hier öffnet sich der Blick hinein in einen wesentlichen Grundvollzug von Kirche: dem Dienst am Nächsten, der Caritas.⁷⁵⁰

5. Auch wenn Gott im Geist bleibend gegenwärtig ist, offenbart er sich immer nur in Vorläufigkeit und in kann vom Menschen nur in der Begrenztheit seiner Sinne wahrgenommen werden. Es zeigt sich, dass Leben immer ein vorläufiges ist. Es gibt keine absolute Sicherheit. Dies zeigt sich vor allem dann, wenn sich auch in der geglaubten konkreten Gegenwart des Geistes Unscheinbarkeiten einstellen und „Erfolgs- und Resonanzgarantien“ ausbleiben.⁷⁵¹

7.3 Diakonisch-helfende Schulpastoral als Dienst am Nächsten

Nach dieser theologisch-pneumatologischen Grundlegung wird nun der Blick auf eine für die Auseinandersetzung mit School Shootings geeignete Perspektive schulpastoralen Handelns gelenkt werden: Schulpastoral, verstanden als in diakonisch-helfende Seelsorge. Im Unterschied zu rein biblisch oder psychologisch dominierten Seelsorgemodellen präsentiert sich das Konzept der diakonischen Seelsorge als ein Konzept, welches den sozialen und gesellschaftlichen Kontext von Individuen ausdrücklich thematisiert und politisch-strukturelle Rahmenbedingungen sieht und integriert. Diese Idee ist nicht neu. Als Gründungsvater dieses seelsorgerlichen Ansatzes ist im Jahr 1931 der evangelische Theologe BONHOEFFER zu benennen, welcher in seiner damals erschienenen „Protestantischen Seelsorge“ ausdrücklich eine gesellschaftsbezogene diakonische Seelsorge eingefordert hat⁷⁵². Bei der Betrachtung der Entwicklung diakonischer Seelsorgekonzeptionen fällt ins Auge, dass diese vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind. Hier scheint sich eine Rückbesinnung zu einer Theologie der Diakonie zu manifestieren. Vor allem DELP will dies angesichts des Nationalsozialismus erkennen.⁷⁵³

Eine systematisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diakonischen Seelsorgekonzepten beginnt allerdings erst Mitte der 80er Jahre.

⁷⁵⁰ Dieser Gedanke wird bei der Betrachtung des diakonischen Ansatzes von Schulpastoral weitergedacht werden. Siehe hierzu das folgende Kapitel 7.3.

⁷⁵¹ Vgl.: BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: *Lebendige Seelsorge* (2/2003), S. 83

⁷⁵² Eine ausführlich Besprechung des Seelsorgekonzeptes BONHOEFFERS findet sich bei: BOBERT-STÜTZEL, S. (1995): *Dietrich Bonhoeffers Pastoraltheologie*.

⁷⁵³ Vgl.: DELP, A. (1990): *Rückkehr in die Diakonie* (Nachdruck). In Anlehnung an DELP berufen sich auch FÜRST, BAUMGARTNER und KARRER auf DELPs Credo. Vgl.: FÜRST, W. (1991): *Pastorale Diakonie*, S. 75; BAUMGARTNER, I. (1992): *Heilende Seelsorge*, S. 56-57;

Diese Rückbesinnung auf diakonische Arbeitsfelder ist vor allem zwei Faktoren geschuldet: „Zum einen basiert sie auf gesamt-theologischen Entwicklungen, die durch das Zweite Vatikanische Konzil ausgelöst worden sind, wobei nach Mette besonders das Apostolische Schreiben ‚Evangelium nuntiandi‘ Papst Paul VI. aus dem Jahr 1975 die Diakonie-Diskussion angeregt hat.“⁷⁵⁴ (KROCKAUER erkennt in der Diakonie ein „Wesensmerkmal der konziliaren Kirche“⁷⁵⁵, die „als Zuspitzung einer Theologie der Evangelisierung zu bergreifen ist“⁷⁵⁶. So ist auch der Zusammenhang zu verstehen, wenn von einer diakonischen Pastoral als „Evangelisierenden Pastoral“ gesprochen wird⁷⁵⁷.) Zum anderen ist ein Wiederaufleben der Diakonie der fortschreitenden Diskussion um die Diakonie als eine der Grundvollzüge von Kirche nach der Zeit des Nationalsozialismus geschuldet. HASLINGER rückt deshalb die Diakonie als ein Grundauftrag von Kirche in deren Mitte. Er definiert Diakonie als „die indispensable und durchgängige Dimension des christlichen Glaubens. Sie strukturiert die gesamte christliche Praxis des Menschen“⁷⁵⁸. BACH geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er die Bedeutung der Diakonie nicht (nur) im Kontext der Grundvollzüge reflektiert, sondern sogar den Versuch unternimmt, „Diakonie als „Dimension aller Theologie“ auszuweisen⁷⁵⁹. Anschlussfähig wird hier das WAHLsche Axiom betrachtet, wonach „Diakonie [...] weder bloße ‚Vorfeldarbeit‘ für die ‚eigentliche‘ Verkündigung und Seelsorge [ist], noch [...] ein Segment, ein Sonderbereich kirchlicher Praxis“ darstellt.⁷⁶⁰ Ähnlich argumentieren auch BAUMGARTNER und SCHMID.⁷⁶¹

7.3.1 Inhaltliche Beschreibung und Ziel diakonischer Seelsorge

„Diakonische Seelsorge“ will zweierlei sein. Einerseits ist sie zurückzuführen auf die Lebenspraxis Jesu und seiner Reich-Gottes-Verkündigung, andererseits will sie immer auch verstanden sein als „Teilhabe an der Evangelisierung“, wie sie in lehramtlichen Dokumenten der katholischen Kirche zu finden sind. „Diakonische Seelsorge ist solidarisch-helfende Zuwendung zum je individuellen Einzelnen in befreiender Absicht zugunsten des Einzelnen unter konstitutiver Berücksichtigung seines sozialen und gesellschaftlichen Kontextes“⁷⁶². Dabei ist das Interesse am Einzelnen handlungsleitend. Hier erkennt LUTHER einen wesentlichen Unterschied zwischen der kirchlichen Diakonie und Seelsorge zu staatlichen Unterstützungssystemen,

⁷⁵⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 263.

⁷⁵⁵ Vgl.: KROCKAUER, R. (1993): Kirche als Asylbewegung, S. 165-167.

⁷⁵⁶ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 263.

⁷⁵⁷ Vgl.: FÜRST, W. (1990): Seelsorge, S. 71.

⁷⁵⁸ HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 693.

⁷⁵⁹ Vgl.: BACH, U. (1991): Getrenntes wird versöhnt, S. 181.

⁷⁶⁰ WAHL, H. (1993): Diakonie, S. 158.

⁷⁶¹ Vgl.: BAUMGARTNER, I. (1990): Pastoralpsychologie, S. 338; SCHMID, P.F. (1989): Personale Begegnung, S. 222.

⁷⁶² LUTHER, H. (1988): Diakonische Seelsorge, S. 476.

welche in seinen Augen primär an der Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts orientiert sind. Andere Vertreter diakonischer Seelsorge sehen gerade hierin auch eine wichtige Aufgabe: Die kritische Auseinandersetzung mit sozialen und strukturellen menschlichen Kontexten hätten eine „eigenwertige diakonische Qualität.“ Sie transzendieren die individuumspezifische Perspektive hin zur strukturell-gesellschaftlichen⁷⁶³. „Christliche Diakonie als schwesterliche und brüderliche Solidarität mit Menschen und der Schöpfung in Not sieht deshalb nicht nur die individuellen Probleme, sondern auch die subjektive wie weltweite Verflechtung von Nöten mit den Ordnungsvorstellungen und Bedingungen struktureller Art“⁷⁶⁴. Es ist nicht nur die persönliche Situation eines Ratsuchenden, sondern auch der politische und soziale Kontext zu erkennen und sichtbar zu machen, durch die ein individuelles Schicksal (mit)verursacht ist. Es bedeutet also, der therapeutischen Versuchung zu widerstehen, ein Problem sofort zu subjektivieren⁷⁶⁵. Gerade im Hinblick auf die Analyse der Kontexte eines School Shootings scheint diese Haltung und Herangehensweise als besonders anschlussfähig. Bei dem Versuch, School Shootings zu bewerten und auf sie im diakonischen Handeln zu reagieren, darf es nie singularär darum gehen, die Opfer und den Täter samt seiner Motivation zur Tat im Blick zu haben⁷⁶⁶, sondern es bedarf einer Öffnung auf den gesellschaftlichen und sozialen Kontext, in dem sich die Tat abgespielt hat. Zu diesem Kontext zählen viele von der Tat Betroffene: Eltern, Freunde, Schülerinnen, Lehrer, Nachbarn. Diakonische Seelsorge sieht hier nicht nur den Täter, sondern öffnet sich bewusst dem gesellschaftlichen Kontext, in dem die Tat steht. Aus dieser Warte heraus ist auch zu verstehen, dass viele Vertreter der diakonisch-helfenden Seelsorge diese an die befreiungstheologisch entlehnte „Option für die Armen“ anbinden wollen: diakonische Seelsorge muss sich immer als eine im Dienst an den Notleidenden orientierte verstehen⁷⁶⁷. Dabei rücken Menschen in den Mittelpunkt des seelsorgerlichen Interesses, die entweder durch persönliche (Krankheits-) Gründe in eine individuelle Not- und Leidenssituation geraten sind oder „in Folge struktureller Zusammenhänge eine marginalisierte, stigmatisierte und diskriminierende Randexistenz fristen“⁷⁶⁸. Betroffene eines School Shootings fühlen sich oft so. Den Aussagen der Schülerinnen vom Anfang der Arbeit ist zu entnehmen, dass sie sich aufgrund der Schwere der Fragen und Erfahrungen an den Rand gedrängt,

⁷⁶³ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 266.

⁷⁶⁴ KARRER, L (1995): Schubkraft für die Kirche, S. 124.

⁷⁶⁵ Vgl.: ZIEMER, J. (2000): Seelsorgelehre, S. 125.

⁷⁶⁶ Zumal der Täter oft, so haben die Untersuchungen der School Shootings ergeben, gar nicht mehr lebt.

⁷⁶⁷ Vgl.: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 827.

⁷⁶⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 266.

nicht verstanden und wahrgenommen („*Warum gehen alle zur Tagesordnung über?*“) fühlen. Eine so verstandene diakonische Seelsorge muss sich den Betroffenen in dieser Situation stellen und widmen. „Die Diakonie hat es immer auch mit Ausgrenzungen zu tun. Sie hat es mit ausgegrenzten Menschen zu tun und sie selber erlebt immer wieder Ausgrenzungen. Diakonie heißt: Expertenschaft in Sachen Ausgrenzung und ihrer Überwindung“⁷⁶⁹. Mit dieser Haltung kann sich diakonische Seelsorge sowohl im Vorfeld des School Shootings (Prävention⁷⁷⁰), aber vor allem in der Nachsorge als hilfreiches Instrument erweisen.

Wie kann dieser Dienst an den Notleidenden nun konkret werden? Wie und wodurch kann sich diakonische Seelsorge als hilfreich erweisen, wenn das School Shooting als Lebenswirklichkeit eingetreten ist? Wie erfahren die an der Tat Beteiligten diakonische Seelsorge und Schulpastoral als hilfreich? Diesen Fragen könnte sich auch FUCHS gestellt haben, wenn er ausführt, dass der „Akt des Dienens“ als eine das „Leben teilende und lebensrettende Begegnung“ das tragende Element von Diakonie ist. Er betont, dass gerade stigmatisierte Menschen „nicht nur Begleitung und Begegnung, sondern vielmehr solidarischen Beistand benötigen“⁷⁷¹. In Bezug auf kranke Menschen konkretisiert FUCHS den geforderten Beistand als ein Mit-aushalten nicht abschaffbaren Leidens. „Hierbei hätten SeelsorgerInnen besonders darauf zu achten, dass sie den leidenden Menschen keine zusätzlichen religiösen Kränkungen zufügen, sondern eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens, in der Ängste abgebaut werden können, herstellen“⁷⁷². Diakonie ist der Dienst an den Nächsten, bis hin zu einer existenziellen Erfahrung, sowohl für Helfenden als auch für den Ratsuchenden. DELP beschreibt im Gegensatz hierzu diakonische Seelsorge bereits vor 50 Jahren in folgender Weise: „Es wird kein Mensch an die Botschaft vom Heil und vom Heiland glauben, solange wir uns nicht blutig geschunden haben im Dienst des physisch, psychisch, sozial, wirtschaftlich, sittlich oder sonstwie kranken Menschen. [...] Damit meine ich das Sich-Gesellen zum Menschen in all seinen Situationen mit der Absicht, sie ihm zu meistern helfen. [...] Damit meine ich das Nachgehen und Nachwandern auch in die äußersten Verlorenheiten und Verstiegenheiten des Menschen, um bei ihm zu sein

⁷⁶⁹ SCHIBILSKY, M. (1991): Dialogische Diakonie, S. 7.

⁷⁷⁰ Der Gedanken der Prävention ist kein Teil der Betrachtungen dieser Arbeit und wird deshalb an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

⁷⁷¹ Vgl.: FUCHS, O. (1988): Theologische Aspekte, S. 89. Siehe auch: DERS. (1993): Im Brennpunkt: Stigma, S. 107, 118, 141, 145.

⁷⁷² NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 267.

genau und gerade dann, wenn ihn Verlorenheit und Verstiegenheit umgeben.“⁷⁷³

Diakonisches Handeln ist ein ausdauerndes Dabeibleiben, das sich in einer großen Empathie zum anderen manifestiert: Diakonisch handeln heißt, sich der Beanspruchung zur Verantwortung für den Anderen unterstellen, die dem Angesicht des Anderen entspringt⁷⁷⁴. Dabei muss der Grund für das diakonische Handeln nicht immer explizit zur Sprache gebracht werden: Der Rekurs auf das Handeln Jesu und seine Reich-Gottes-Botschaft ereignet sich implizit im „Horizont der zwischenmenschlichen Diakonie“⁷⁷⁵, welche immer einen Verkündigungscharakter innehat. BAUMGARTNER beschreibt dies wie folgt: „Das ‚Mehr‘ bzw. das Proprium christlichen Sorgens besteht nicht darin, dass die helfende Zuwendung explizit und verbal eingeholt wird als Ereignis im Raum der Kirche und des Glaubens. Diakonie verliert nichts von ihrer wahren Gottesauslegung, wenn dabei die Rede nicht ausdrücklich auf Gott kommt. [...] Entscheidend bleibt also, ob ich den anderen spüren lassen kann, dass es mir wirklich um ihm geht. Dieses Beziehungsgeschehen kann auf der Inhaltsebene dann noch einmal, wenn der Kairos sich bietet, explizit werden als mein Glauben und meine Hoffnung auf Gott, aber das ist sekundäre Zugabe.“⁷⁷⁶ Dem Begleiter auf dem Weg der Auseinandersetzung mit School Shootings darf es also nicht vorrangig darum gehen, die Betroffenen als ein Objekt der angewandten Seelsorge und Verkündigung zu betrachten, sondern vielmehr muss es um eine „Verkündigung im und durch das Tun“ gehen. Wer diakonische Seelsorge betreibt, dem darf es niemals primär um die Erzeugung von Gefolgschaft gehen! „Diese Sichtweise muss sich auch in der Zielsetzung Diakonischer Seelsorge widerspiegeln. Glaubenshilfe darf deshalb niemals missionarische Zielsetzungen im Sinne vereinsideologischer Rekrutierungsstrategien verfolgen.“⁷⁷⁷ Die Intention der Rede von einem heilenden Gott darf ihr Ziel nicht in der Integration in eine Institution, die von ihm redet, sehen, sondern vielmehr in der Ermöglichung, die Erfahrung von Heil-Werden und Angenommen-Sein im Leid diesem Gott überhaupt erst zuschreiben zu können. „Warum müssen wir von Gott reden? Nicht damit sich die Menschen in die Kirche hinein integrieren und auch nicht tautologisch dafür,

⁷⁷³ DELP, A. (1990), in: FÜRST, W./BAUMGARTNER, I. (1990): *Leben retten*, S. 159. Vor allem aufgrund der sich stellenden Flüchtlingsfrage in den vergangenen Jahren merken wir, wie aktuell und brennend diese Haltung von diakonisch-helfender Seelsorge ist und welche große Aufgabe sich hinter dieser Sichtweise verbirgt.

⁷⁷⁴ Vgl.: HASLINGER, H. (1996): *Diakonie*, S. 616.

⁷⁷⁵ NAUER, D. (2001): *Seelsorgekonzepte im Widerstreit*, S. 268; Vgl.: BAUMGARTNER, I. (1999): *Pastoralpsychologie*, S. 338.

⁷⁷⁶ BAUMGARTNER, I. (1999): *Pastoralpsychologie*, S. 338.

⁷⁷⁷ NAUER, D. (2001): *Seelsorgekonzepte im Widerstreit*, S. 268.

erreicht zu haben, dass sie an Gott glauben, sondern weil und damit die Menschen den Glauben an Gott als Hilfe, Heilung, Befreiung und Bereicherung ihres Lebens erfahren können.⁷⁷⁸ Diakonische Seelsorge muss sich verstehen als eine Lebens- und Glaubenshilfe: Hilfe zum Leben, oder um es auf die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen nach einem School Shooting zu übertragen: Hilfe zum wieder-Mensch-sein-Können. In dieser Weise findet sich in der diakonischen Seelsorge eine inhaltliche Nähe zur heilenden und helfenden Seelsorgekonzeption, die im Anschluss an diese Überlegungen näher betrachtet wird.

7.3.2 Theologische Fundierung diakonischer Schulpastoral

Normativen Charakter bei der Bewertung der diakonischen Seelsorge aus theologischer Sicht hat die Lebenspraxis und Verkündigung Jesu. Das neutestamentliche Zeugnis ist untrennbar mit der Lehre und Praxis Jesu verbunden. FUCHS will in den tradierten Geschichten Jesu die „Quelle theologischer Sprachmöglichkeit überhaupt“ erkennen und stellt sogar die These auf, dass die diesbezüglichen Texte aufgrund ihrer narrativen Qualität eine Zusammenschau des zentralen humanen Inhalts der christlichen Lehre sind.⁷⁷⁹ Dieser von FUCHS postulierte „humane Inhalt“ der biblischen Überlieferung wird von vielen Vertretern der diakonischen Seelsorge zutiefst mit der jesuanischen Verkündigung der Basileia verknüpft, die sich vor allem im alltäglichen Umgang mit den Menschen widerspiegelt.⁷⁸⁰ HASLINGER denkt dies weiter und konkretisiert: „Jesu Existenz hat nicht diakonische Elemente, Jesu Existenz ist Diakonie.“⁷⁸¹ Ähnliche Aussagen finden sich auch bei FUCHS und FÜRST.⁷⁸² HASLINGER führt weiter aus: „Es gibt bei Jesus keine von seiner diakonischen Praxis abtrennbare Reich-Gottes-Verkündigung. Seine auf Mitmenschlichkeit bedachte Praxis ist in sich authentisches Zeugnis vom Reich Gottes. Die Botschaft Jesu besteht in seiner diakonischen Praxis. Darin macht er spürbar, was ‚Reich Gottes‘ für den Menschen bedeutet. Die Reich-Gottes-Botschaft Jesu ist heilend-befreiende Reich-Gottes-Praxis.“⁷⁸³ Aus diesem Grund wird an späterer Stelle das Konzept der „heilenden Seelsorge“ mit der diakonischen Seelsorge zu verknüpfen sein.

Es scheint für die theologische Fundierung diakonischer Seelsorge offenkundig, was NAUER feststellen will: „Durch seine Taten bezeugt Jesus

⁷⁷⁸ FUCHS, O. (1990): Heilen und Befreien, S. 182.

⁷⁷⁹ Vgl.: FUCHS, O. (1988): Theologische Aspekte, S. 88. Siehe auch: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 619ff.

⁷⁸⁰ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 271.

⁷⁸¹ HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 674.

⁷⁸² Vgl.: FUCHS, O. (1990): Heilen und Befreien, S. 40ff.; FÜRST, W. (1990): Seelsorge zwischen Resignation und Hoffnung, S. 69ff.

⁷⁸³ HASLINGER, H. (1990): Diakonie, S. 674.

einen Gott, der sich nach dem Zeugnis des Alten Testaments in der Geschichte des jüdischen Volkes bereits als Jahwe geoffenbart hat, der auf Seiten der Armen und Unterdrückten steht und sich gerade in ihrer Not mit ihnen solidarisiert⁷⁸⁴. Hier wird der Rahmen groß gelegt: Jesus weiß sich in seiner Verkündigung des Reiches Gottes seinen jüdischen Wurzeln verpflichtet. Im Hinblick auf den Umgang mit School Shootings und deren Betroffenen mag diese Feststellung eine neue Weite erbringen. Das diakonische Handeln an den von School Shootings Betroffenen im Sinne der Lebenspraxis Jesu ist ein Handeln in der Weite christlichen Verkündigung, die ihren Anfang in der Überlieferung des Alten Testaments weiß. So kann POMPEY zur Schlussfolgerung kommen: „Alle diese Texte spiegeln zum einen die Grundüberzeugung wider, dass schon um der Gerechtigkeit willen die Armen nicht ausgebeutet werden dürfen, sondern man sich ihnen zuwenden und ihnen helfen muss“⁷⁸⁵. Weiter führt er aus: Wenn sich Gott von Anfang an den Menschen liebevoll und gütig zugewandt hat, so ist dies zutiefst und zu allererst Auftrag der Menschen: sich einander in diakonischer Absicht zuzuwenden. Eine Formel für diakonische Seelsorge könnte also lauten: Gott befreit den Menschen. Der so befreite Mensch hat den Auftrag zur Nächstenliebe und befreienden Handlung an seinesgleichen. Hierin, der Nächstenliebe, sieht SCHEDA eine der wesentlichen Säulen von Kirche begründet⁷⁸⁶.

Das diakonische Handeln Jesu war nicht zu allererst ein Abstraktes. Es geht ihm nicht vorrangig um den Inhalt seiner Verkündigung. Er macht vielmehr Ernst mit dem, was er sagt. Jesu Praxis zeigt, dass er immer auf der Basis konkret erfahrbarer Wirklichkeit agierte, „indem er Partei für Menschen in Not ergriffen hat, wie z. Bsp. in der Textstelle Lk 4, 18-19, in der Jesus den Inhalt seiner Lehre explizit an die konkrete Befreiung der Armen, Gefangenen, Blinden und Zerschlagenen band, deutlich zum Vorschein kommt.“⁷⁸⁷ In der Lebenspraxis Jesu scheint auf, „dass seine Option besonders auf Menschen abzielte, die gesellschaftlich und strukturell bedingt Unterdrückung und Stigmatisierung verschiedenster Art erfahren, wobei Schwache, Kranke, Behinderte und Besessene eine zentrale Rolle spielten“⁷⁸⁸.

⁷⁸⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 271.

⁷⁸⁵ POMPEY, H. (1998): Kirche für andere, S. 120.

⁷⁸⁶ Vgl.: SCHWEDA, T. (2000): Thesen zur Grundlegung und Praxis der Diakonie, S. 40.

⁷⁸⁷ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 271.

⁷⁸⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 271. Vgl. auch: FUCHS, O. (1993): Im Brennpunkt, S. 42; HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 674.

Jesu konkretes Handeln an den Menschen erweist sich als ein konkreter Akt des Dienens am Menschen als Menschen und konkretes Gegenüber. Es erweist sich als ein theologischer Kernsatz von Seelsorge! Basis für diese Feststellung ist die biblische Überlieferung: Der Menschensohn ist nicht gekommen, sich bedienen zu lassen, sondern um zu dienen⁷⁸⁹. Jesu Handeln an den Menschen bleibt nicht ohne Folgen, sondern hat konkrete Folgewirkungen: „Inhalt der Sendung Jesu ist es [...] den heilen Zustand des Reiches Gottes hier bereits hier auf Erden für die Menschen erfahrbar zu machen und dies gerade durch das Heilen von Menschen im Sinne der Schaffung heiler Lebensverhältnisse. [...] Der Inhalt dessen, was Jesus als sein Wirken ankündigt, besteht darin, dass er heilt.“⁷⁹⁰ Er steht nicht „nur“ auf dem Berg und begnügt sich mit seinen Worten vom Reich Gottes. Er geht zu den Menschen, schenkt Berührung und gibt Ansehen und Würde zurück. FUCHS lässt deshalb in einer freien Interpretation von Lk 11, 20 Jesus einmal sagen: „Wenn ich mit den Fingern meiner Hand die Dämonen austreibe, wenn ich also Menschen heile und von ihren Zwangsvorstellungen erlöse, wenn ich die Aussätzigen ohne Berührungsängste berühre, wenn ich die Blinden heile und mit sündigen Menschen den Tisch und das Leben teile, dann ist das Reich Gottes zu euch gekommen.“⁷⁹¹ Aus der konkreten Heilungspraxis Jesu lassen sich demnach Kriterien für den diakonischen Umgang zwischen Menschen ableiten.⁷⁹²

1. Diakonisches Handeln ist Begegnung in Kommunikation: „Jesus nimmt Kontakt zu [...] kranken Menschen auf, wobei er diesen als eigenständiges Subjekt mit unendlichem Wert in den Mittelpunkt der Kommunikation rückt. In authentischer und empathischer Art und Weise spricht er nicht nur mit dem Gegenüber, sondern initiiert einen zärtlichen und durchaus körperlichen Beziehungsreichtum. [...] Im Kontext einer derart befreienden gegenseitigen Begegnung ereignete sich Heilung und Sündenvergebung.“⁷⁹³
2. Diakonisches Handeln zielt sowohl auf das individuelle, aber auch auf das strukturelle Leid: Vor allem von Vertretern diakonischer Seelsorge wird betont, dass Jesu Dienst an der konkreten Lebenswirklichkeit der notleidenden Menschen darauf zielt, individuelles Leid zu beheben, damit aber auch der Versuch verbunden ist,

⁷⁸⁹ Vgl.: Mk 10, 45.

⁷⁹⁰ HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 724f.

⁷⁹¹ FUCHS, O. (1993): Im Brennpunkt, S. 4.

⁷⁹² Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 273; vgl.: FUCHS, O. (1988): Theologische Aspekte, S. 91.

⁷⁹³ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 273.

strukturelle Ungerechtigkeiten in den Blick zu nehmen. „Die Botschaft vom Reich Gottes kritisiert all die Lebensformen und Verhältnisse, seien sie politisch, kulturell oder religiös bedingt, in denen der Wille Gottes nicht geachtet wird. [...] Das Reich Gottes richtet sich gegen Verhältnisse, in denen das Menschsein des Menschen, das Humanum bzw. die Würde des Menschen verletzt ist.“⁷⁹⁴ HASLINGER führt zur Begründung seiner These zahlreiche Streitgespräche Jesu ins Feld, in denen er ausgehend vom konkret erfahrbaren Leid die strukturelle Ungerechtigkeit anprangert und in seinen Augen öffentlich berechtigte Kritik übt: „Die Bergpredigt Jesu ist ganz und gar keine ‚binnenkirchliche‘ [...] Predigt gewesen, sondern war eine öffentliche politische Rede innerhalb der damaligen Gesellschaft zugunsten der von dieser Gesellschaft marginalisierten Menschen selbst.“⁷⁹⁵

3. Diakonisches Handeln ist im Christusergebnis grundgelegt: Indem Gott selbst ein Mensch wird, solidarisiert er sich zutiefst mit dem Menschen. In der Auferweckung seines Sohnes aus dem Tod konkretisiert sich auf eindrückliche und einmalige Weise sein fortdauernder Schöpfungswille: „Indem Gott in Jesus Christus Mensch geworden ist, hat er sich in diakonischer Absicht zum Anwalt der gesamten Schöpfung gemacht und diese ‚an seinen Leib‘ herangelassen.“⁷⁹⁶ FUCHS konkretisiert dies: „Die Leidensgeschichte der Menschheit ist der geschundene Leib Gottes selbst. Ein Gott, in seiner Unendlichkeit ‚angefüllt‘ mit den unendlichen Nöten der Welt und in seiner solidarischen Wegbegleitung ‚angefüllt‘ mit all den menschlichen Versuchen, Heil aufzubauen – was für ein mitmenschlicher Gott und was für eine Quelle menschlicher Diakonie!“⁷⁹⁷ Wichtig scheint, was oben benannt wurde: Erst in der göttlichen Bestätigung des Gottessohnes im Auferweckungsgeschehen, im christologischen Kontext, erfährt das diakonale Handeln Jesu zu seinen Lebzeiten eine göttliche Legitimation und Ratifizierung: „In Jesus Christus vollzieht Gott unter den Menschen und für die Menschen die erlösende und befreiende Diakonie. [...] Mit Christus ist die Diakonie des Geistes angebrochen, die

⁷⁹⁴ HASLINGER, H. (1999): Diakonie, S. 691.

⁷⁹⁵ FUCHS, O. (1990): Heilen und Befreien, S. 227.; Vgl. DERS. (1988): Theologische Aspekte, S. 91.

⁷⁹⁶ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 274.

⁷⁹⁷ FUCHS, O. (1991): Leben mit psychisch Kranken, S. 78. An späterer Stelle ergänzt Fuchs diese Aussage mit den Worten: „Was für ein befreiender Gott!“.

Gerechtigkeit und Versöhnung bringt.⁷⁹⁸ Die Endgültigkeit der Gottesbestätigung sieht FUCHS in der Taufe bestätigt und eröffnet den Raum vom diakonalen zum sakramentalen Verständnis des Handelns Gottes an den Menschen: Gott deutet in der Taufe „auf diesen konkreten Jesus selbst und bezeichnet ihn als seinen geliebten Sohn, dessen Leben und Handeln tatsächlich Gottes Intention und Praxis in die zwischenmenschliche Geschichte bringt. Ein Bei-Spiel, ein Vor-Bild hat Gott uns in der Dramaturgie dieses Lebens gegeben.“⁷⁹⁹ BAUMGARTNER sieht in der göttlichen Autorisierung Jesu durch die Auferweckung den Schlüssel allen diakonalen Handelns: Tod und Auferweckung Christi stellen daher eine unüberbietbare Steigerung der Diakonie Gottes gegenüber dem Menschen dar, „weil Gott sein Mitleiden am Kreuz auf die Spitze getrieben hat.“⁸⁰⁰ Dieses Handeln Gottes am konkreten Menschen, seinem Gottessohn, bleibt für den dadurch erlösten Menschen in der Welt nicht ohne Wirkung. Das Auferweckungshandeln Gottes an Jesus ist wesentliche Säule für die christologische Vertiefung diakonischer Seelsorge: Der individuell und strukturell leidende Mensch soll im diakonischen Nachfolgehandeln die Liebe Gottes selbst erfahren dürfen. „Christen folgen der Diakonie Jesu nach und machen gerade darin Christus in seiner diakonalen Realpräsenz für andere geschichtlich gegenwärtig, und: in eben diesen Begegnungen treffen sie auf den, dem sie nachfolgen, nämlich auf den Christus in den Leidenden und damit auf die in allen Leidenden weiterziehende geschichtliche Realpräsenz des Auferstandenen.“⁸⁰¹ Gegenseitiger Dienst aneinander beschreibt die Grundhaltung derer, die sich bewusst in die Nachfolge Jesu Christi stellen. Die Erzählung vom Barmherzigen Samariter ist deshalb eine klassische Diakonieerzählung. In ihr kommt zum Ausdruck, wie sich diakonales Handeln idealtypisch auf der zwischenmenschlichen Ebene als wohltuendes und befreiendes Handeln in der alltagspraktischen Nachfolge Jesu konkretisiert.⁸⁰²

4. Diakonisches Handeln ist nicht nur in der biblischen Überlieferung grundgelegt, sondern findet auch in den lehramtlichen Texten der Kirche Einzug und zählt somit zu den Wesenselementen

⁷⁹⁸ POMPEY, H. / ROSS, S. (1988): Kirche für andere, S. 167.

⁷⁹⁹ FUCHS, O. (1991): Leben, S. 57.; Vgl. auch: HOLTZ, T. (1998): Christus Diakonos. Zur christologischen Begründung der Diakonie in der nachösterlichen Gemeinde.

⁸⁰⁰ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 274. NAUER bezieht sich hier auf: BAUMGARTNER, I. (1990): Pastoralpsychologie, S. 336.

⁸⁰¹ FUCHS, O. (1988): Bei euch soll es nicht so sein, S. 237.

⁸⁰² Vgl.: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 675f. An einer anderen Stelle betont er: Kirche ist nicht Kirche und Menschsein nicht Menschsein, wenn diese wesentliche Dimension jesuanischen Handelns nicht selbst durch die Christen praktiziert wird. (Vgl.: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 688.

von Kirche und ihrem Selbstverständnis. Als wichtigste erkenntnistheoretische Quelle gilt hierbei die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils sowie der Text des apostolischen Schreibens „Evangelium Nuntiandi“. In beiden Dokumenten sieht FUCHS ein Verständnis von Evangelisierung und Inkulturation, das zur Legitimation diakonischer Praxis herangezogen werden kann und muss⁸⁰³. Es scheint vor allem das Zitat aus der Pastoralkonstitution „Gaudium et Spes“ von zentraler Bedeutung: Freude und Hoffnung, Bedrängnis und Trauer der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, ist auch Freude, Bedrängnis und Trauer aller, die an Christus glauben.⁸⁰⁴ So scheint es für die Kirche wesentlich zu sein, dies nicht nur kritisch anzunehmen, sondern sich auch der Armen und Bedrängten aller Art anzunehmen und deren Notsituation aktiv zu minimieren zu suchen. Das apostolische Schreiben „Evangelii nuntiandi“ sieht es deshalb als vorrangige Aufgabe, „die Frohbotschaft in alle Bereiche der Menschheit zu tragen durch deren Einfluss von innen her umzuwandeln und die Menschheit selber zu erneuern.“⁸⁰⁵ Evangelisierung drückt deshalb nichts anderes aus, als den Dienst der Kirche an der Menschheit überhaupt⁸⁰⁶. Hier weitet sich der Blick ebenfalls vom konkret erfahrbaren Leid eines Menschen zu dessen gesellschaftlichem Kontext. „Evangelisierung gibt den Mut, alles zu prüfen, das Gute zu behalten und, wo es nötig ist, neue Wege zu gehen. Evangelisierung lässt die Not der Menschen wichtiger nehmen als unsere Prinzipien, die Glaubensgeschichte wichtiger als die punktuelle Sakramentenspendung“⁸⁰⁷. Wenn der Blick auf dem Notwendenden liegt, hat evangelisierende Seelsorge einen diakonischen Aspekt und ist zutiefst diakonische Seelsorge, „die stringent biblisch und lehramtlich fundiert ist.“⁸⁰⁸

7.3.3 Konsequenzen und Impulse für die Begleitungspraxis

Konsequenzen für das Selbstverständnis der Begleiter

Ausgehend von obigen Überlegungen muss gefragt werden, welche Rolle und welches Profil Begleiterinnen und Begleiter haben müssen, die

⁸⁰³ Vgl.: FUCHS, O. (1995): Gott hat einen Zug ins Detail, S. 57.

⁸⁰⁴ Vgl.: Gaudium et spes (1967): Nr. 1.

⁸⁰⁵ Evangelii nuntiandi (1975): Nr. 18.

⁸⁰⁶ Vgl.: METTE, N. (1990): Vom Säkularisierungs- zum Evangelisierungsparadigma, S. 427-429.

⁸⁰⁷ FÜRST, W. (1990): Seelsorge zwischen Resignation und Hoffnung, S. 64.

⁸⁰⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 276.

sich diakonischer (Schul)pastoral verpflichtet wissen wollen. In den „klassischen Feldern der diakonisch akzentuierten Pastoral wird von ihnen erwartet, dass sie sich aktiv in sozialen Brennpunkten und sich für Notleidende einsetzen⁸⁰⁹. „Aus diakonischer Perspektive sind Begleiter somit nicht nur Verkündiger der Reich-Gottes-Botschaft, sondern zugleich diejenigen, die durch konkretes Engagement dazu beitragen, das Reich Gottes zumindest bruchstückhaft im Hier und Jetzt Wirklichkeit werden zu lassen“⁸¹⁰. Ein diakonisches Konzept von Seelsorge sieht vor, sich für die unantastbare Würde und das Recht eines jeden einzelnen Menschen unabhängig von Hautfarbe, kulturellen Hintergründen oder Nationalität einzusetzen.⁸¹¹ Wenn gesellschaftlich oder kirchlich bedingte Strukturen Menschen unfrei machen, sie ihrer Würde berauben, marginalisieren oder finanziell verarmen lassen, müssen Begleiter immer wieder in die Rolle von Gesellschafts- und Kirchenkritikern schlüpfen, um benachteiligten Menschen nicht nur Trost zu spenden, sondern ihnen auch konkret im Sinne materieller Unterstützung zur Seite zu stehen⁸¹². Im Bereich der Schulpastoral engagieren sich Begleiterinnen und Begleiter für eine Fülle von Menschen: Schülern, Eltern, Lehrer und deren Angehörigen. Wenn ein School Shooting eintritt, sind sie in besonderer Weise gefragt, angefragt und herausgefordert. Egal welche Gruppe von am Schulleben Beteiligten sie im Blick haben werden, es gilt aus diakonischer Perspektive immer folgende Prämisse: Diejenigen, für die sie sich engagieren, werden in der Rolle der Not-Leidenden, deren Würde und Subjektstatus zu achten ist, gesehen. „Trotz ihrer Hilfsbedürftigkeit wird ihnen eine grundlegende Kompetenz in Bezug auf sich selbst, ihrem Gegenüber und der Gesellschaft zugesprochen. Das bedingungslose Ernstnehmen des Gegenübers ist darin begründet, dass nach diakonischen Verständnis Christus selbst dem Menschen im Notleidenden begegnet.“⁸¹³ Dabei darf es dem Begleiter nie allein um die Evangelisierung des Notleidenden gehen. Der Ratsuchende darf nicht zu religiösen Zwecken missbraucht werden⁸¹⁴. Im Gegenteil. In einem sich gegenseitig bereichernden Umgang gilt es, die Haltung vom Dienst „für Notleidende“ in ein partizipierendes „mit Notleidenden“ zu wandeln. Nur auf dieser Basis kann sich Schulpastoral als ein wechselseitiger Dienst verstehen: wenn Begleiter und Ratsuchender Partner eines dialogischen Prozesses sind. „Evangelisiert werden

⁸⁰⁹ Vgl. beispielsweise die Website des Caritasverbandes Stuttgart, auf der die vielfältigen Handlungsfelder einer diakonischen Pastoral zu finden sind; vgl: <http://www.caritas-stuttgart.de/hilfe-beratung/>, Abruf am 19.08.2017 um 14:08 Uhr.

⁸¹⁰ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 278.

⁸¹¹ Diakonische Leitsätze sind zahlreich zu finden, bspw.: <https://www.diakonie.de/auf-einen-blick/>; <http://www.kirchenbezirk-biberach.de/einrichtungen/diakonie/unsere-sieben-leitsaetze/> jeweils Abruf am 19.08.2017 um 14:11 Uhr; Siehe auch: BECKER, U. (Hrsg.)(2011): Perspektiven der Diakonie im gesellschaftlichen Wandel.

⁸¹² Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 278.

⁸¹³ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 278.

⁸¹⁴ Vgl.: POMPEY, H. (1999): Diakonie als Ort der Jesusbegegnung, S. 110.

beide oder niemand.⁸¹⁵ Schulseelsorge ist somit ein wechselseitiger Dienst. Wechselseitig ist er aber nicht nur im Beziehungsgeschehen zwischen Begleiter und Ratsuchendem, professionelles diakonisch-seelsorgerliches Handeln manifestiert sich gerade auch darin, wo der Begleiter zu anderen Institutionen in wechselseitigem Kontakt steht. An dieser Stelle ist der strukturell-gesellschaftliche Akzent der diakonischen Schulpastoral nicht gering zu achten. Gemeinsam mit den Begleitern ist hier auch die Institution, an der Begleitung geschieht, herausgefordert. Im Bereich der Schule sind dies die Schulleitung, die Mitarbeitervertretung der Lehrer, die Vertreter der Elternschaft, die Schülermitverantwortung, Schulsozialarbeiter, etc. Aus diesem Grund fanden im Rahmen dieser Arbeit zu Recht Reflexionen zu Schulkultur im Sinne einer Organisationskultur ihren Platz. Wenn die Institution die Begleitung des vom School Shooting Betroffenen gar nicht erst ermöglicht oder nicht unterstützt, ist alles Mühen um Begleitung am Lernort Schule ohnehin ohne Sinn. Von den Begleitern wie den Verantwortlichen der Institutionen ist deshalb als Konsequenz Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit gefordert. Kooperationsfähigkeit aber bedeutet für diakonisch orientierte Schulseelsorger, nicht nur mit anderen Seelsorgern in Kontakt zu sein, sondern auch mit Menschen aus anderen Berufsgruppen konstruktiv zusammenarbeiten zu wollen und zu können. Da Begleiterinnen und Begleiter nicht allen alles sein können, braucht es zudem die Gabe, Prozesse auch in andere Hände geben zu können und die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Die Basis für eine Delegation von Begleitungsaufgaben und die Motivation zu Reflexion der getanen Aufgaben liegt in der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen. Der eine Begleiter ist nicht wertvoller als der andere, ebenso, wie gelten muss, dass der eine Notleidende ist nicht weniger wertvoll ist, als der andere.

Herausforderungen für die Begleitungspraxis

Die Botschaft vom Reich Gottes ist eine Botschaft, die jeden Menschen in seiner je eigenen und individuellen Lebenswirklichkeit treffen und berühren möchte. Aus diesem Grund muss sich schulpastorales Handeln auch in dieser konkreten Wirklichkeit des Individuums ereignen. „Demnach bringt die Option für Arme mit sich, dass der Fokus seelsorgerlicher Intervention auf dem einzelnen Not-Leidenden liegt, wobei jedoch nur dessen Bedürftigkeit von ausschlaggebender Bedeutung sein darf.“⁸¹⁶ Es geht um die Menschen als Menschen, nicht als Mitglieder der Institution⁸¹⁷. Hier ist

⁸¹⁵ FÜRST, W. (1990): Seelsorge zwischen Resignation und Hoffnung, S. 71.

⁸¹⁶ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 279.

⁸¹⁷ HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 689.

ein wichtiger Baustein diakonischer Schulpastoral gelegt: es kann und darf nicht in erster Linie darum gehen, nach der Kirchenzugehörigkeit eines Notleidenden und Ratsuchenden zu fragen, bevor der Seelsorger seine Hilfe anbietet. Gerade im Kontext Schule treffen doch Menschen unterschiedlichster Herkunft in Glaube, Bildung und Lebenswirklichkeit aufeinander. Im Licht des diakonischen Handelns Jesu an *allen Menschen guten Willens* muss sich schulpastorales Agieren immer um den Menschen an sich bemühen. Welches Bekenntnis auf dessen Taufschein steht, darf nicht von Belang sein. Gleichzeitig ist es aber auch angebracht, ausgehend von der konkret erfahrbaren und individuellen Not des Einzelnen den Kontext wahrzunehmen, in dem sich die Erfahrung von Leid, dessen Ausgeliefertsein und Ausweglosigkeit ereignet. Im Hinblick auf die School Shootings sind dies eben jene Wirklichkeiten, die im ersten Teil dieser Arbeit bereits in den Blick geraten sind: Elternhaus, Peer-Groups, Lehrerschaft, sozial-räumliche Voraussetzungen. Auch institutionelle Strukturen und die Gesellschaft als solche ist nicht nur eine Hintergrundvariable im diakonischen Seelsorgemodell⁸¹⁸. Hierin liegt eine wichtige Aussage: Wenn sich Schulpastoral im Falle der Erfahrung eines School Shootings einem konkreten Menschen zuwendet, dann hat sie zugleich die Aufgabe, sich auch den kontextualen Gegebenheiten zu widmen. Konkret bedeutet das: Wenn der einzelne zum Opfer von Tod und Leid gewordene Schüler im Mittelpunkt des diakonischen pastoralen Agierens wird, muss auch dessen Umfeld im Blick sein: Freundeskreis, Herkunftsfamilie, etc.

Eine Begleitungspraxis auf der diakonalen Grundlage setzt voraus, dass die Seelsorger auf diesen drei Gebieten gut bewandert sind.⁸¹⁹

1. Ist die Notlage des am School Shooting Beteiligten durch eine *religiöse* Ursache ausgelöst, zum Beispiel die Infragestellung des allgütigen Gottes angesichts des konkret erfahrenen Leids oder die Zweifel, ob der Glaube sich überhaupt noch als tragfähig erweisen kann, kann der Begleiter eine Fülle an religiösen Handlungsmöglichkeiten bereithalten, beispielsweise ein möglichst offen zu gestaltendes Gespräch in einem besonderen Raum in der Schule.⁸²⁰ An dieser Stelle wird ersichtlich, warum im Rahmen der theologischen Reflexionen dieser Arbeit über das Gottesbild der Bibel zu sprechen war. Nur, wenn der Begleiter um die Problematik der Auseinandersetzung mit der Rede von ei-

⁸¹⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 280.

⁸¹⁹ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 280. Im Folgenden wird knapp dargestellt, was NAUER auf den Seiten 279-280 detailliert ausführt und auf den Fall eines School Shootings angewendet.

⁸²⁰ Unter der Rubrik „Elemente einer mehrperspektivischen Begleitung“ wird dies tiefer ausgeführt. Beispielsweise durch „best practice“-Darstellungen aus der Schulpraxis des Autors.

nem universal liebenden Gott angesichts des konkret erfahrbaren Leids hin sensibilisiert worden ist, kann dieser ein den Fragen der Schülerinnen und Schüler adäquates Gegenüber sein.⁸²¹ Ebenso ist denkbar, bewusst verschiedene Formen der Rede mit Gott auszuprobieren und so die oft entstandene Sprachlosigkeit gegenüber Gott zu durchbrechen. Auch hier erweisen sich die Reflexionen zu „Klage“ und „Anklage“ Gottes als hilfreich. Es kann für den Begleitungsprozess hilfreich sein, wenn der Begleiter die betroffene Schülerin dazu ermutigt, ihren Schmerz und ihre Ohnmacht, ihr Leid gegenüber Gott in einer Klage zu formulieren.⁸²²

2. Muss der Begleiter erkennen, dass das Gegenüber seine Probleme im *psychischen* Bereich hat, muss er so kompetent sein, den Gesprächspartner auf dem Weg zu einer weiterführenden psychotherapeutischen und professionellen Behandlung zu begleiten. Es kann und darf nicht das Verständnis des Begleiters sein, hier selbst therapeutisch agieren zu wollen. Hierfür hat er weder die Ausbildung noch den Auftrag. Für den Kontext Schule und School Shooting bedeutet dies, möglichst früh bei der Feststellung einer pathologischen psychischen Erkrankung die Schulsozialarbeiter und das Netzwerk der außerschulischen Hilfsangebote zu nutzen. Auch die Kirchen bieten hier zahlreiche Institutionen an, die Hilfestellung sein wollen: In Stuttgart ist dies beispielsweise die durch die Katholische Kirche eingerichtete Beratungsstelle „Ruf und Rat“, in welcher ausgebildete Therapeuten zur Beratung niederschwellig zur Verfügung stehen.⁸²³ Eine qualifizierte diakonische Seelsorge zeichnet sich auch gerade darin aus, dass der Seelsorger um seine Grenzen weiß und um eine Vermittlung des Notleidenden bemüht ist.
3. Liegt das Problem aber auf der dritten, *strukturellen und gesellschaftspolitischen* Ebene, werden von den Begleitern gesellschafts-, sozial- und öffentlichkeitspolitische Interventionsstrategien erwartet. Die Rede ist hier von der Form der Arbeit in Netzwerken, „die Menschen neue Beheimatungen ermöglicht, realisiert aus diakonischer Perspektive, [...] wobei ‚zupackendes Tun‘

⁸²¹ Vgl. die Reflexionen im theologischen Teil dieser Arbeit.

⁸²² Siehe hierzu Kapitel 6.5.

⁸²³ Um einen ersten Überblick über die Aufgaben und das Profil der Beratungsstelle zu erhalten lohnt sich ein Blick auf die Internetseite www.ruf-und-rat.de. Eingesehen am 18.08.2017 um 11.15 Uhr.

auch wortlos geschehen kann, zumal es auch SeelsorgerInnen angesichts von Leidens-Situationen oftmals die Sprache verschlagen kann.⁸²⁴

Generell gilt: In der Wahl der entsprechenden Methodik erweist sich ggf. die eigentliche Kompetenz des Begleiters. Er muss erkennen, auf welcher Ebene die Ursache für das Leid des Gegenübers liegt und dann entsprechende Interventionsmöglichkeiten eruieren und in gegenseitiger Verständigung mit dem Ratsuchenden anzuwenden. Die konkrete Alltagssituation und Lebenswirklichkeit bildet den Schlüssel zur Methodenwahl. Für den Bereich der religiösen Fragestellungen kann abschließend festgehalten werden, dass es gerade auch bei der gemeinsamen Lektüre von Bibeltexten dem Begleiter darum gehen muss, die Texte auf der Basis und im Licht der konkret erfahrbaren Wirklichkeit zu lesen und in diese Wirklichkeit hinein mit dem Ratsuchenden zu deuten.⁸²⁵

7.4 Schulpastoral als heilende Zuwendung

Haben sich die Vertreterinnen und Vertreter der diakonischen Seelsorge und Pastoral noch eindeutig von therapeutischen Bezügen distanziert, suchen jene der „heilenden Seelsorge“⁸²⁶ bewusst die Nähe zu therapeutischen Ansätzen. Es verwundert so kaum, dass es vor allem Pastoralpsychologinnen und -psychologen sind, welche den Ansatz der heilenden Seelsorge in den 90er-Jahren entwickelt haben. Dennoch findet sich eine Brücke zwischen den scheinbar gegensätzlichen Seelsorgekonzeptionen. Diese soll gleich zu Beginn benannt werden. BAUMGARTNER verwendet für die heilende Seelsorge den Begriff „diakonisch-heilende Seelsorge“.⁸²⁷ Erweitert wird die Begrifflichkeit durch die Dimension der „heilend-befreienden Seelsorge“ oder der „mystagogisch-heilenden Seelsorge“. Es kann hier zwar der Eindruck entstehen, dass der Begriff „Heilende Seelsorge“ leicht zu Fehlinterpretationen führen kann, er will aber bewusst die Nähe zur Pastoralpsychologie und Psychotherapie suchen. Es ist der Versuch eines Brückenschlags zur Diakonischen Seelsorge. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass sich die Idee der heilenden Seelsorge mit der einer biblischen Konzeption von Seelsorge identifizieren lässt, wie es die Diakonische Seelsorge in

⁸²⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 280.

⁸²⁵ Vgl.: BACH, U. (1991): Getrenntes wird versöhnt, S. 181ff.

⁸²⁶ „Heilende Seelsorge“ wird in der Literatur als feststehender Ausdruck verwendet. Vgl.: MÜLLER, W. (2000): Heilende Seelsorge; SCHMATZ, F. (1994): Heilende Seelsorge als Weg sinnerfüllten Lebens, in: christlich-pädagogische Blätter (107/1994) 3, S. 46-49; KÖHL, E. (2002): Das heilende Potential der pädagogisch-psychologischen Seelsorge angesichts der Lebenskrisen des Menschen; .Kurs: „Heilende Seelsorge und integrative Gestaltarbeit“, in: <http://www.theologischefortbildung.de/pdf/kursbeschreibungen/Heilende%20Seelsorge%20VII>, Abruf am 19.08.2017 um 14:50 Uhr.

⁸²⁷ Vgl.: BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 120.

ihrem Handeln nach biblischem Vorbild bewusst tut. Ob diese Analogie haltbar ist, müssen die folgenden Reflexionen zeigen.

Besonders MÜLLER, GRÜN und KREPPOLD wollen im Konzept der heilenden Seelsorge eine spirituell gefärbte Akzentuierung aufzeigen.⁸²⁸ Ihr Ansatz zielt auf das Heil des Menschen und ist somit soteriologisch konnotiert.⁸²⁹ Der heilenden Seelsorge geht es in erster Linie darum, den Menschen in seiner emotionalen Verfasstheit ernst zu nehmen. Aus diesem Grund ist dafür zu plädieren, die Heilende Seelsorge besser mit dem Terminus „Mit-Leidenschaftliche Seelsorge“ zu betiteln⁸³⁰. Ein erster Versuch einer inhaltlichen Beschreibung von Heilender Seelsorge kann wie folgt unternommen werden: „Es geht uns um die *therapeutische Dimension des Glaubens* und der Theologie.“⁸³¹ Gerade in einer immer mehr säkularisierten Welt und Gesellschaft will das Konzept der heilenden Seelsorge einen Gegenakzent zu Esoterik und den florierenden Psychoangeboten sein, wenn bewusst der Glaube mit therapeutischen Methoden und Betrachtungsweisen ins Gespräch gebracht werden soll.⁸³² „In einer säkularisierten Gesellschaft hat kirchliche Pastoral dann eine Chance, wenn sie therapeutisch (=heilend) ist. [...] Deshalb sollte sich das christlich-kirchliche Angebot in Hinblick auf den freien Markt der Therapien und Weltanschauungen als umfassendes, Einheit stiftendes Heilungssystem erweisen.“⁸³³

7.4.1 Inhaltliche Beschreibung und Ziel Heilender Seelsorge

Die Vertreter Heilender Seelsorge träumen von einer „therapeutischen Kirche“ und halten es für dringend erforderlich, „durch die Vision der heilenden Seelsorge das inzwischen verlorengegangene therapeutische

⁸²⁸ Vgl.: MÜLLER, W. (2000): Heilende Seelsorge; DERS. (1999): Auf der Suche nach der verlorenen Seele; DERS. (1988): Lieben hat Grenzen. Nähe und Distanz in der Seelsorge; DERS. (1996): Die Nacktheit der Seele schützen; KREPPOLD, G. (1988): Selbstverwirklichung oder Selbstverleugnung; DERS. (1997): Heil und Heilung aus christlicher Sicht; BAUMGARTNER, I. (1997): Heilende Seelsorge – ein verkehrtes Lehrwort?; GRÜN, A. (1998): Die eigene Freude wiederfinden; DERS. (1996): Die spirituelle Dimension der Psychotherapie.

⁸²⁹ An dieser Stelle sei ein Rückverweis auf die theologisch-soteriologischen Reflexionen in der Auseinandersetzung mit der Zielrichtung des Kreuzesereignisses erlaubt. Siehe Kapitel 6.3.3.2.

⁸³⁰ Vgl.: GMELCH, M. (1996): Du selbst bist die Botschaft, S. 210.

⁸³¹ GRÜN, A. (1990): Gesundheit und Heilsein, S. 90.

⁸³² Vgl hierzu beispielsweise den Artikel: „Ob Buddha, Jesus oder Allah. Glaube kann Therapien beeinflussen, in: <http://www.n-tv.de/wissen/Glaube-kann-Therapien-beeinflussen-article10569096.html>, Abruf am 19.08.2017 um 15:03 Uhr. Inhaltlich wird dort ausgeführt: „Der Glaube versetzt nicht nur Berge, sondern steht auch im direkten Zusammenhang mit den Behandlungserfolgen von Patienten der Psychiatrie. Das finden Forscher aus den USA heraus. Dabei war es völlig egal, welcher Religion die Betroffenen angehörten. Das Problem an der Sache, man kann Glaube nicht verordnen.“; Harvard Forscher bestätigten die positive Wirkung des Glaubens bei psychiatrischen Erkrankungen, siehe hierzu: Artikel „Belief in God Can Improve Mental Health Outcomes“, in: <https://psychcentral.com/news/2013/04/26/belief-in-god-improves-mental-health-outcomes/54121.html>, Abruf am 19.08.2017 um 15:06 Uhr.

⁸³³ KREPPOLD, G. (1994): Der ratlose Mensch und ein Gott, S. 49ff.

Erbe der Seelsorge zurückzugewinnen.⁸³⁴ Will sich das Konzept der heilenden Seelsorge in einer Nähe zur Diakonischen Schulpastoral sehen, muss sie sich ebenso wie diese vom biblischen Zeugnis inspiriert wissen und an der Lebenspraxis Jesu ausrichten. Diese hat in den zahlreichen Begegnungen mit den Hilfesuchenden oft therapeutische Praxis walten lassen.⁸³⁵ Durch Handeln am Beispiel Jesu kommt dem Glauben eine wesentliche, therapeutische Aufgabe zu. „Uns Heutigen ist dieser damals selbstverständliche Zusammenhang, dass Glaube heilt, weithin abhandengekommen“⁸³⁶. Bevor aber weitere inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen werden sollen, muss zunächst geklärt sein, was unter „heilen“ oder „Heilung“ zu verstehen ist.

1. Zum einen ist von Heilung im Hinblick auf *Gesundheit* zu sprechen: physische oder psychische Leiden des Menschen werden im Sinne einer Gesundmachung beseitigt. Unter diesen Umständen soll Seelsorge dazu beitragen, dass Menschen von ihren Gebrechen und Krankheiten befreit werden können. „Ohne Zweifel gehört es zunächst zum christlichen Heilungsverständnis, dass man Krankheit und Leid soweit als nur irgend möglich zu überwinden sucht.“⁸³⁷ Hier muss der Begleiter aber davor gefeit sein, Machbarkeitsversprechen zu bekunden und die Ratsuchenden in ein Art Selbsterlösungs-ideologie zu entlassen. Supranaturalistische und exorzistische Praktiken haben hier nichts verloren. Es darf nicht aus den Augen verloren werden, „dass in Anbetracht dieser Gefahren und unter Berücksichtigung der Tatsache [...] viele Leiden und Krankheiten schlichtweg durch keine Interventionsstrategie heilbar sind“⁸³⁸. So eröffnet sich ein weiterer, zweiter Gedanke:
2. Ein weiterer Aspekt der Heilenden Seelsorge ist, dass sie sich dem ganzheitlichen Heilwerden des Menschen verpflichtet weiß: „Auf der Grundlage dieser unerschütterlichen Zuneigung Gottes wird es möglich sein, sich ohne Angst auf das Mensch-Sein in Endlichkeit und Begrenztheit, als Kranker oder Gesunder, einzulassen und sich dabei auf Gott zu verlassen. Geheilt im christlichen Sinn ist nicht zuvörderst der, der seine körperliche Gesundheit wiedererlangt – so sehr auch dies in der Option christlichen Heilens liegt,

⁸³⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 237.

⁸³⁵ Vgl.: GRÜN, A. (2011): Jesus als Therapeut. Die heilende Kraft der Gleichnisse; Anselm Grün im Gespräch mit Donar Rau, in: <https://www.youtube.com/watch?v=c-CdwoneVkc>, Abruf am 19.08.2017 um 15:28 Uhr; BROCH, M. (2015): Jesus – Arzt und Therapeut, Manuskript der Reihe „Kirche im SWR“, in: <https://www.kirche-im-swr.de/?page=manuskripte&id=20458>, Abruf am 19.08.2017 um 15:32 Uhr.

⁸³⁶ BAUMGARTNER, I. (1992); Heilende Seelsorge, S. 118.

⁸³⁷ BAUMGARTNER, I. (1992); Heilende Seelsorge, S. 120.

⁸³⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 237.

sondern der, welcher die ‚Kraft zum Menschsein‘ aufbringt. [...] Heilung, wie sie eine ‚psychotherapeutische Seelsorge‘ verfolgt, meint, Frieden zu schließen mit sich und der endlich fragmenthaften Verfaßtheit des Lebens in dem Vertrauen auf eine Vollendung des Unvollkommenen jenseits der Grenze des Todes.⁸³⁹ Wie wichtig diese Haltung von christlicher Heilung für den ganzen Menschen ist, kann an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden: Wie soll ein Krebskranker oder ein lebenslang Behinderter mit seiner Krankheit leben lernen, wenn ihm indirekt gesagt wird, Gott will nicht auch den Kranken, sondern nur den Gesunden?⁸⁴⁰ „In einem solchen Heilungsverständnis, das nur die Beseitigung von Mängel kennt, würde Gott nachgesagt, er könne dem Menschen so wie er ist: unvollkommen, bruchstückhaft und mit Mängel behaftet, nicht zustimmen.“⁸⁴¹ Heilung ist deshalb für die Vertreter der Heilenden Seelsorge immer auch Subjektwerdung und Selbstfindung des Menschen unter den Augen eines *gnädigen und liebenden* Gottes. Sie ist eine Art innere Versöhnung. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde über die Herausbildung von Identität als vorrangige Aufgabe des Jugendalters nachgedacht. An dieser Stelle erweist sich das Konzept der Heilenden Seelsorge anschlussfähig. Identität herauszubilden heißt, den Prozess der Subjektbildung aktiv zu betreiben. Dieser Prozess impliziert die Entfaltung einer Persönlichkeit unter den Vorzeichen harmonischer zwischenmenschlicher Beziehungen⁸⁴². In dieser Weise wird die innere Verbindung zwischen Lebens- und Glaubenshilfe deutlich: Im Licht der Heilenden Seelsorge ist Subjektwerdung zugleich Gottsuche: „Der Weg zu Gott muss nicht gegen den Drang zur Selbstwerdung erkämpft werden. Selbst-Findung, Du-Findung und Gott-Findung korrelieren vielmehr im Raum des Glaubens. Was mich mir selbst, was mich anderen und Gott näherbringt, ist zwar im Vollzug jeweils zu unterscheiden, lässt sich aber nicht voneinander trennen.“⁸⁴³ Selbstwerdung ist mit Begegnung mit Gott zu identifizieren⁸⁴⁴: „Gott ist dort, wo ich ganz ich selbst bin. Oder umgekehrt: Erst dann bin ich bei mir selbst, am Ziel meines

⁸³⁹ BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 122f.

⁸⁴⁰ Dies widerspräche auch dem biblischen Zeugnis, demzufolge sich Jesus als Gottessohn ja gerade den Kranken und Notleidenden in besonderer Weise zuwendet. „Nicht die Gesunden brauchen den Arzt, sondern die Kranken“ (vgl.: Mt 9, 9-11)

⁸⁴¹ BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 121.

⁸⁴² Vgl.: BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 62.

⁸⁴³ KREPPOLD, G. (1994): Der ratlose Mensch, S. 122.

⁸⁴⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 238.

Lebens angelangt, wenn ich den Willen Gottes für mein Leben erkannt und erfüllt habe.“⁸⁴⁵

Gerade wegen seiner wesentlichen Aufgabe und seiner therapeutischen Zielsetzung kommt dem Glauben und der Erziehung in den Glauben hinein im Konzept der Heilenden Seelsorge eine zentrale Rolle zu. MÜLLER betont hier, dass der Mensch einen Prozess des „inneren Wachstums“ durchlaufen muss und formuliert gleichzeitig das Aufgabenprofil des Begleiters: „Der Begleiter schwingt ein in deren [i.e. Ratsuchende] Rhythmus, hilft dabei, dem Innersten in ihnen eine Stimme zu geben, damit sie mit sich, ihrem Innersten in Berührung kommen, und damit dies in ihrem Leben immer mehr zum Ausdruck kommt.“⁸⁴⁶ Aufgabe der Heilenden Seelsorge ist demnach, den Menschen in eine besondere, mystische Verbindung mit Gott zu bringen. An dieser Stelle sind Parallelen zum Ansatz der mystagogischen Seelsorge⁸⁴⁷ erkennbar. Aus der schützenden Beziehung mit Gott heraus kann der Ratsuchende neue Sicherheiten für seinen Lebensentwurf gewinnen und sich „von ihm schutzwoll bedeckt fühlen.“⁸⁴⁸ So kann im Ansatz der Heilenden Seelsorge im positivsten Sinne eine „Vergöttlichung“ des Menschen erkannt werden, „der im Glauben an Gott in eins fällt“⁸⁴⁹. Was im Konzept Heilender Seelsorge außerhalb der Schule gelingen kann, ist auch im schulischen Kontext denkbar. Hierzu braucht es aber institutionelle Unterstützung. Damit Heilende Schulpastoral möglich ist, müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen gelegt sein. Diese sind: Es braucht zweckfreie Räume im Schulhaus, wo schulpastorales Handeln in dieser Weise möglich ist. Hierzu braucht es die Unterstützung der Schulleitung und der Schulkonferenz. Es muss von allen am Schulleben Beteiligten gewollt sein, dass Schulpastoral in dieser Weise in der Schule stattfinden kann. Auch Kirche als Institution muss hier ihren Beitrag leisten, indem sie Begleiterinnen und Begleiter professionalisiert und für den Dienst an der Schule bereitstellt. Beim Nachdenken über institutionelle Rahmenbedingungen von Heilender Schulpastoral wird eine weitere Analogie zur Diakonischen Schulpastoral deutlich: das Angewiesensein auf institutionelle Unterstützung.

Zurück zu den Wurzeln heilender Schulpastoral: Begleitung im Konzept der heilenden Seelsorge immer ein spiritueller Weg: „Die spirituelle Dimension der geistlichen Begleitung bedeutet ferner, dass wir nicht dabei stehen bleiben, die Blockierungen zu lösen und die Lebenshindernisse aus

⁸⁴⁵ KREPPOLD, G. (1995): Selbstfindung, S. 135.

⁸⁴⁶ MÜLLER, W. (1996): Die Nacktheit der Seele schützen, S. 180.

⁸⁴⁷ Vgl.: KNOBLOCH, S. / HASLINGER, H. (Hg.) (1996): Mystagogische Seelsorge. Eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral; Vgl.: GUGGEMOS, C. (2012): Mystagogisch begleiten.

⁸⁴⁸ MÜLLER, W. (1990): Erkennen, Unterscheiden, Begegnen, S. 31ff.

⁸⁴⁹ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 239.

dem Weg zu schaffen. Es geht vielmehr darum, den Menschen zu seinem wahren Bild zu führen, zu dem Raum der Stille, in dem Gott schon in ihm wohnt, in dem er schon heil ist. Und es geht darum, ihn sensibel zu machen für das Geheimnis des Lebens, sensibel für die Tiefendimension der Wirklichkeit, sensibel letztlich für Gott.⁸⁵⁰ Denkbar ist an dieser Stelle, heilende Seelsorge auch als „Integrierende Seelsorge“ zu verstehen. Integrierend deshalb, weil eben jene spirituelle Dimension, die Erfahrung eines Gottes, in den konkreten Lebensentwurf des Menschen integriert oder gar erst aufgebaut werden soll. Integration aber auch in jener Weise, dass spirituelle Führung und therapeutisches Tun sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich vielmehr einander ergänzen und bereichern: „Um ihrem vollen Auftrag gerecht zu werden, muss Seelsorge Therapeutisches und Spirituelles so in die vorgegebene Glaubenssubstanz integrieren, dass diese als Quelle von Lebenskraft und Heilung und nicht als Fremdkörper erfahren wird. Es geht darum, Menschen von heute lohnende, verheißungsvolle Wege anzubieten, die es ihnen ermöglichen, sich erlebnismäßig und rational mit den Wurzeln der christlichen Lebensanschauung und -deutung zu verbinden, sodass sie dort wieder eine geistige und emotionale Heimat finden“ können.⁸⁵¹

Heilende Seelsorge kann auf der Basis des Erarbeiteten verstanden werden unter den folgenden Kriterien:

1. Der Glaube kann sich als tragende Säule bei der Suche nach Heilwerdung und Ganzsein erweisen. Aus diesem Grund ist Glaubenshilfe und –praxis eine wesentliche Säule Heilender Seelsorge.
2. Glaube dient dem inneren Wachstum im Sinne der Befähigung zur Herausbildung von Identität.
3. Die Verbindung von therapeutischem Tun und spiritueller Erfahrung ist gewollt und gründet in der Beheimatung in Gott als Basisvoraussetzung für heilende Seelsorge.
4. Jene Beheimatung in Gott und im Glauben vermittelt eine Hoffnungsperspektive und führt in das „Land der Hoffnung“.
5. Ermöglicht werden kann dies alles nur durch aufrichtige und bedingungslose Begegnung zwischen Seelsorger und Ratsuchendem, die ein Abbild der Begegnung zwischen Gott und Mensch

⁸⁵⁰ GRÜN, A. (1996): Die spirituelle Dimension der Psychotherapie, S. 84 und 92.

⁸⁵¹ KREPPOLD, G. (1994): Der ratlose Mensch und sein Gott, S. 50.

an sich sein soll. Diesen fünf Schritten und Prämissen Heilender Seelsorge soll nun vertiefend nachgegangen werden.

Der Glaube ist tragende Säule Heilender Seelsorge und die in ihm enthaltene Erfahrung einer Beheimatung in Gott eine der wesentlichen Dimension. Denn in und durch die Gotteserfahrung werden nicht nur therapeutische Kräfte im Menschen freigesetzt⁸⁵², sondern dem Menschen wird im Glauben ein Horizont universaler Hoffnung eröffnet, in den hinein er seine konkrete Lebenswirklichkeit zu verstehen und deuten versuchen kann. „Eine der wenigen ‚therapeutischen‘ Wirkungen, die dem Glauben und der Religiosität fast unbestrittener Weise zugestanden werden, ist die Wirkung der Hoffnungsperspektive, die darin vermittelt wird. Die Hoffnung auf eine jenseitige Gerechtigkeit und auf ein Weiterleben nach dem Tod wird dabei als ein Weg angesehen, mit den Beschränkungen und Widersprüchen des eigenen Lebens besser fertig zu werden. [...] Der christliche Glaube schenkt eine Hoffnungsperspektive für das Gelingen des menschlichen Lebens.“⁸⁵³ Der christliche Glaube schenkt Hoffnung. Die Aufgabe eines Begleiters muss es deshalb zu allererst sein, den Menschen, die Rat suchen, diese hoffnungsvolle Perspektive zu eröffnen zu suchen⁸⁵⁴. Eine wesentliche Grunddimension Heilender Seelsorge besteht deshalb in sinnerfüllenden und bereichernden Begegnungen zwischen Seelsorger und Ratsuchendem. „Aus der Begegnung entsteht Heilung. Es ist der Moment, in dem ich als Therapeut oder Seelsorger die andere Person erreiche und sie zugleich mich erreicht. Wir sind in diesem Moment Eins.“⁸⁵⁵ Inhaltlich ist heilende Seelsorge somit als eine Form beziehungsreicher Begleitung definiert⁸⁵⁶. Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen konkreten Weg der Heilenden Seelsorge MÜLLER geht und welche beiden Aspekte ihm hierbei zentral erscheinen.⁸⁵⁷

1. Ganzheitliche Heilung kann nur geschehen, wenn Emotionen und Gefühle nicht als hinderlich abgestempelt, sondern deren Bearbeitung und Bewertung im Vordergrund stehen. Ohne deren Berücksichtigung kann es keine Heilung geben, besteht der Mensch doch

⁸⁵² Vgl.: GMELCH, M. (1996): Du selbst bist die Botschaft, S. 238.

⁸⁵³ HÄNLE, J. (1997): Heilende Verkündigung, S. 97.

⁸⁵⁴ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 239; Vgl.: MÜLLER, J. (1988): Kränkende oder heilende Seelsorge, S. 11.

⁸⁵⁵ MÜLLER, W. (1992): Heilung aus Begegnung, S. 19.

⁸⁵⁶ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 240.

⁸⁵⁷ Vgl. im Folgenden: MÜLLER, W. (1994): Ganz Ohr, S. 60ff; DERS. (1996): Die Nacktheit der Seele schützen, S. 180ff.; DERS. (1997): „Und füllt die hungrige Seele mit Gutem“, S. 13f.; DERS. (1991): Empathie, S. 9f. Ich habe bei W. MÜLLER in Zeiten meines Studiums im Recolletiohaus in Münsterschwarzach zahlreiche Veranstaltungen besuchen können und habe das Konzept der Verbindung von therapeutischem Tun und Seelsorge als spiritueller Wegbegleitung selbst als für mich und meinen Lebensweg hilfreich erfahren dürfen. Aus diesem Grund erklärt sich – persönlich motiviert – die inhaltliche Vertiefung an dieser Stelle. Siehe auch: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 240f.

aus „ratio“ und „emotio“. „Eigene Gefühle wie auch die des Gegenübers gilt es ganzheitlich zu erfassen, und statt eines bloßen Mit-Gehens ein aus dem Herzen kommendes Mit-Fühlen, Mit-Leiden und Mit-Leidenschaft anzubieten.“⁸⁵⁸ Es ist dies ein Prozess der „Nahrungsgebung für die Seele“⁸⁵⁹. Vorrangige Aufgabe des Seelsorgers ist deshalb: Seine „Sorge gilt der Seele der Menschen. Man könnte auch sagen, dass der Seelsorger sich um das Herz der Menschen kümmert“⁸⁶⁰. Damit sich das Gegenüber aber überhaupt auf den Weg der Begleitung einlassen und seine Seele öffnen kann, braucht der Begleiter eine Grundbefähigung zur Empathie. Diese ist deshalb „in Wirklichkeit ein sehr persönlicher und intimer Vorgang, an dem Leib und Seele, Herz und Verstand gleichermaßen beteiligt sind. Es ist ein Bemühen, eine Sache, den anderen, Gott, immer tiefer zu erkennen, ihrer immer mehr innezuwerden.“⁸⁶¹

2. Ein anderer Aspekt ist die Anwendung von Fragen, Konfrontieren, Erinnern unter Verwendung konfrontativer Methodik. Hier lassen sich in der weiteren Betrachtung durchaus Elemente des Konstruktivismus erkennen, welcher darauf fußt, durch Disäquilibration, der bewussten Schaffung eines Ungleichgewichtes beim Gegenüber, diesen zu einer (Neu-)Konstruktion seiner Lebenswirklichkeit zu bewegen und zu ermutigen. Die PIAGETSche Theorie zielt die Entwicklung eines Menschen auf dessen bestmögliche Anpassung des Organismus an die Umwelt. Dies geschieht durch Akkomodation mit dem Ziel der Bewältigung der Alltagsaufgaben. Problematisch wird es für das Individuum dann, wenn das labile System des Lebensentwurfes in ein Ungleichgewicht gerät. Dies geschieht in der Regel durch äußere Einflüsse.⁸⁶² Überträgt man diesen Gedanken auf das Ereignis eines School Shootings, erleben die daran Beteiligten in radikaler Weise, was es bedeutet, die konkrete Erfahrung von Leid und Schmerz in neuer Weise in ihr Konzept von Leben integrieren zu müssen. Hierin erleben sie als allererstes ihre Notsituation: im Erleben des Ungleichgewichtes. Sie müssen auf dieses Ungleich-

⁸⁵⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 240.

⁸⁵⁹ MÜLLER, W. (1992): Heilung aus Begegnung, S. 19ff.

⁸⁶⁰ MÜLLER, W. (1990): Erkennen, Unterscheiden, Begegnen, S. 10.

⁸⁶¹ MÜLLER, W. (1991): Empathie, S. 9.

⁸⁶² Vgl.: REUSSER, K. (2006): Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens, in: SCHNEIDER, W. / WILKENING, F. (Hrsg.) (2006): Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band I: Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie, S. 91–189; SCHARLAU, I. (2007): Jean Piaget zur Einführung.

gewicht reagieren, sich aktiv um Veränderung bemühen. Diese Erfahrungen können sich Therapeuten und Seelsorger im Konzept der Heilenden Seelsorge zu Nutze machen. Durch das bewusste Schaffen eines Ungleich-Zustandes fordert der Seelsorger das Gegenüber auf, sich selbst und seinen Lebensentwurf neu zu bedenken und den ohnehin erfahrbaren Umstand des Leids und der Irritation ernsthaft zu bearbeiten. BAUMGARTNER spricht hier vom „behutsamen Konfrontieren“ und formuliert zugleich die Gefahr, die in diesem Vorhaben steckt: Es kann und darf hierin nicht in erster Linie darum gehen, sich appellativer Indoktrination oder aggressiver Aufdeckungslust zu bedienen. Stattdessen muss es dem Seelsorger immer darum gehen, „auf den Fokus des Problems hin zu intervenieren, indem der Mensch ermutigt wird, sich auf seine eigene Geschichte und seine Verwundungen einzulassen, ohne ihm Lösungsvorschläge aufzudrängen.“⁸⁶³

7.4.2 Theologische Fundierung heilender Seelsorge

Es wurde bereits die innere Nähe der Heilenden Seelsorge zum Konzept der Diakonischen Seelsorge angedeutet. An dieser Stelle soll nun aus der biblischen Überlieferung und der Lebenspraxis Jesu selbst eine bibeltheologische Fundierung Heilender Seelsorge versucht werden. Vertreter der heilenden Seelsorge machen sich stark dafür, in der theologischen Fundierung ihrer Idee nicht zuerst in nachösterlichen, christologischen Kategorien zu argumentieren, sondern zuallererst von der jesuanischen Lebenspraxis und Verkündigung auszugehen⁸⁶⁴.

Heilen ist eine zentrale Intention der Sendung Jesu und wird deshalb um der Betroffenen willen immer als ein „unhintergebares Postulat diakonischer Praxis ausgewiesen.“⁸⁶⁵ Heilung darf nie nur aus der Sicht der Gesunden und Nicht-Betroffenen definiert werden. Für die Bewertung des diakonisch-helfenden Handelns an den Betroffenen eines School Shootings muss immer gelten: Den Schülerinnen und Schülern muss eingeräumt werden, an der Definition ihres persönlichen Heilungszieles (aktiv) mitwirken zu können. Der Prozess des Heil-Werdens ist immer an deren Möglichkeiten und Fähigkeiten auszurichten. Bei Heilung handelt es sich um einen anstrengenden und aufwendigen Prozess, bei dem sich der Schüler immer und zu jeder Zeit als der Träger seiner persönlichen Heilung begreifen muss.

⁸⁶³ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 240, vgl.: BAUMGARTNER, I. (1990): Pastoralpsychologie, S: 124; DERS. (1992): Heilende Seelsorge, S. 91ff.

⁸⁶⁴ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 241ff.

⁸⁶⁵ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 268; Vgl. auch: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S: 720; FUCHS, O. (1993): Heilen und Befreien.

Dieser Prozess ist deshalb so langwierig und anstrengend, gerade bei traumatischen Erlebnissen wie School Shootings, weil das Erlebte nicht ungeschehen gemacht werden kann, sondern vielmehr als nicht aufhebbare Lebensbeeinträchtigung in das persönliche Lebenskonzept integriert werden muss.⁸⁶⁶ Die Zielsetzung des Heilwerdens darf nicht primär in der Klärung einer persönlichen und individuellen Notsituation liegen, sondern vielmehr in einem sozialen Heilwerden, das den Blick auf den gesellschaftlichen Raum lenkt⁸⁶⁷. Hier ist eine Analogie zur diakonischen Seelsorge herzustellen, welche sich in besondere Weise den Marginalisierten und sich nicht mehr zur Gesellschaft Zählenden zuwendet. Es muss diakonischer Seelsorge immer darum gehen, überindividuelle strukturelle Zusammenhänge aufzudecken und sie beim Namen zu nennen, denen eine Stimme zu verleihen, die es nicht mehr können und offen zu kritisieren. Dies kann für die Betroffenen eines School Shootings von großer Bedeutung sein, da sie in der Regel an genau jenen strukturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, an denen die Täter leiden, selbst zum Opfer geworden sind. „Aktive Beseitigung gesellschaftspolitisch bedingter Ungerechtigkeiten gehört somit zum Programm Diakonischer Seelsorge unabdingbar dazu“⁸⁶⁸. Das Ziel diakonischer Seelsorge ist „eine Gerechtigkeit, die darin besteht, dass allen Schwachen oder Leidenden jene solidarische Unterstützung zuteilwird, mit deren Hilfe sie ihre Probleme bewältigen können. Diese Perspektive meint mehr als den relativen Ausgleich von Gegensätzen innerhalb des bestehenden gesellschaftlichen Gesellschaftssystems, sondern zielt auf die Realutopie einer radikal veränderten Gesellschaft.“⁸⁶⁹

Als weitere Aspekte einer biblischen Vergewisserung Heilender Seelsorge bieten sich an: In den Gleichniserzählungen Jesu findet sich die Erzählung vom barmherzigen Samariter. Diese eignet sich in besonderer Weise für eine theologische Fundierung. Heilende Seelsorge soll in ihrem theologischen Fundament vor allem auf die Praxis Jesu Bezug nehmen. Dies scheint besonders wichtig zu sein, weil gerade in der menschlichen Zuwendung Jesu zu den Ratsuchenden und am Rand Stehenden ein wichtiger Impuls ausgehen mag, der im Zuge einer nachösterlichen Auferweckung Gottes an seinem Sohn und der damit verbundenen Heilszuwendung Gottes zu dem Menschen an sich in den Hintergrund geraten könnte. Aus diesem Grund dienen Heilender Seelsorge Bibelstellen, welche vor allem das

⁸⁶⁶ Vgl.: HASLINGER, H. (1996): Diakonie, S. 730-731.

⁸⁶⁷ Vgl.: NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 270.

⁸⁶⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 270.

⁸⁶⁹ POMPEY, H. / ROSS, S. (1989): Kirche für andere, S. 183.

alltägliche jesuanische Heilungshandeln beschreiben im Sinne einer „vorbildhaften Typik jesuanischer Heilungspraxis.“⁸⁷⁰ Heilende Seelsorge legt das Augenmerk auf die konkret erfahrbare Handlung in einem zwischenmenschlichen Beziehungsgeschehen. „Es ist nicht zu bezweifeln, dass die zahlreichen wunderbaren Heilungen von Kranken und Besessenen, auch wenn sie im einzelnen legendarisch ausgeschmückt sind, im ganzen doch zu dem historisch sichersten gehören, was uns von Jesus überliefert ist.“⁸⁷¹ Obwohl heilende Seelsorge eine starke Tendenz zu vorösterlichen Erzählungen der jesuanischen Heilungspraxis hat, kann auch die nachösterliche Erzählung vom Gang der Jünger nach Emmaus als Paradigma eines befreienden Heilungsgeschehens für das Konzept Heilender Seelsorge hilfreich sein. Als bibeltheologische Vergewisserung ist die Erfahrung der Emmausjünger ein pastorales „Weg-Schema“ einer gelingenden seelsorgerlich-heilender Wegbegleitung. Unterwegs, beinahe nebenbei, geschieht Heil und Heilung. Beides, Heilung und Heilmachung, ist eine Doppelaufgabe seelsorgerlicher Begleitung: „Demnach haben SeelsorgerInnen den Doppelauftrag, den Menschen Heilung und Heil zu vermitteln, zu genügen, damit heilende Seelsorge nicht als halbierte Pastoral betrieben wird.“⁸⁷² Das Gesamtzeugnis der biblischen Berichte „lässt keinen Zweifel daran, dass die rettende Heilszuwendung Gottes in der Person Jesu das Gesund- und Heilsein des ganzen Menschen einschließt.“⁸⁷³

Die biblische Reflexion hat für eine theologische Fundierung der heilenden Seelsorge ergeben: Heilung und Heilsein gehören zusammen. Christologisch und eschatologisch bewertet muss aber eingewandt werden, dass das endgültige Heil des Menschen weltimmanent immer noch unter dem Zeichen des eschatologischen Vorbehalts im „noch nicht“ steht. Endgültiges Heilsein und Befreiung von aller Bindung an sich selbst ist nur in nachösterlicher Perspektive sinnvoll.

Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle die bibeltheologischen Reflexionen zur Fundierung durch einen christologischen Aspekt erweitert werden. Im Heilungshandeln Jesu wird evoziert, dass dieses Handeln Jesu am Menschen zugleich ein Heilungs- und Befreiungshandeln Gottes selbst ist: Gott selbst ist ein zutiefst heilender Gott und damit der wahre Arzt für

⁸⁷⁰ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 241.

⁸⁷¹ CAMPENHAUSEN, in: BAUMGARTNER, I. (1997): Heilende Seelsorge, S. 238.; Vgl. hierzu auch: NAUER, D. (1999): Kirchliche Seelsorgerinnen und Seelsorger im psychiatrischen Krankenhaus?, S. 225.

⁸⁷² NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 242; vgl.: BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 13.

⁸⁷³ MÜLLER, J. (1987): Heilende Begegnung, S. 32.

unsere Seelen.⁸⁷⁴ Das biblische Zeugnis spricht hier vom „Arzt“⁸⁷⁵. Die Verwendung der Arztmetaphorik lässt erahnen, welche biblische Referenz dieser Argumentation zugrunde liegen muss. Die paulinische Theologie, in der Jesus, der Christus, als einziger Arzt für die Heilung der menschlichen Seelennot eintritt. „Der auferstandene Christus ist zum Anführer der Menschheit auf ihrem Weg aus Leid und Tod hinein in den Lebenskreis Gottes geworden. Er ist für die Menschheit wahrhaft Heiler – Christus Medicus. In ihm leuchtet unverwechselbar auf, dass Gottes Standort auf der Seite des gebeugten, von Leid und Tod gezeichneten Menschen ist.“⁸⁷⁶ BISER trägt zum Bild von Jesus als dem einzigen Arzt und Heiler bei: „Jeder Evangelist hat auf seine Weise den Zusammenhang von leiblicher Heilung und eschatologischem Heil gewahrt und unterstrichen, sodass die Taten Jesu dadurch nicht nur als konkrete Einzelphänomene, sondern vor allem als Reflexe eines universalen Heilsgeschehen erscheinen, das Gott in seinem Sohn zu realisieren beginnt und das letztlich eschatologische Qualität beansprucht. [...] An der prinzipiellen Bedeutung des ärztlich heilenden Wirkens Jesu [...] besteht kein Zweifel.“⁸⁷⁷ Gerade auch im leiblichen Bereich des menschlichen Lebens erweist sich Jesus in seiner messianischen Sendung als getreu⁸⁷⁸.

Was bedeutet dies für die Rede vom Menschen? Welche anthropologische Dimension ergibt sich aus den theologischen Überlegungen zum Konzept Heilender Seelsorge? Folgendes ist denkbar:

1. *Biblische* Begründungsebene: Der Mensch ist ein Ebenbild Gottes. Aus diesem Grund wohnt eine unverlierbare Würde in ihm. Er ist geschaffen als ein Wesen in *communio* und existenziell von Gott kommend auf Gott hin angewiesen. Gott ist Grund und Ziel seiner Existenz.
2. *Soteriologische* Begründungsebene: Der Mensch lebt unter den Bedingungen von Selbstentfremdung und Schuld, weil seine Bestimmung, über sich selbst hinauszugreifen und zu denken nicht erfüllt wird. Gott kann sich hier als Befreier erweisen.

⁸⁷⁴ Vgl.: GRÜN, A. (1995): *Gesundsein und Heilsein*, S. 93.

⁸⁷⁵ Vgl.: z. Bsp. Lk 5,31. Siehe auch Artikel „Arzt“ in: https://www.bibelkommentare.de/index.php?page=dict&article_id=4332, Abruf am 19.08.2017 um 17:39 Uhr.

⁸⁷⁶ BAUMGARTNER, I. (1992): *Heilende Seelsorge in Lebenskrisen*, S. 48.

⁸⁷⁷ BISER, E. (1987): *Auf dem Weg*, S. 10f.

⁸⁷⁸ Vgl.: BISER, E. (1987): *Auf dem Weg*, S. 10f.

3. *Soteriologisch-eschatologische* Begründungsebene: „Der Mensch ist auf ein Heil und Erlösung hin angelegtes Wesen, das aus dieser Hoffnungsperspektive heraus Kraft findet, sein Menschsein zu realisieren, wobei die Sehnsucht nach körperlicher Heilung und endgültigem Heil ein konstitutives Merkmal seines Wesens ist.“⁸⁷⁹

Was ergibt sich aus diesen Überlegungen nun für schulpastorales Handeln im Licht der heilenden Seelsorge? Dies wird nun im Fokus der Reflexionen liegen.

7.4.3 Konsequenzen und Impulse für die Begleitungspraxis

Konsequenzen für das Selbstverständnis der Begleiter

Vertretern der heilenden Seelsorge geht es in erster Linie nicht darum, klinisch professionell zu handeln.⁸⁸⁰ Dennoch scheint es für den Begleiter hilfreich zu sein, sich zusätzlich zu seinem theologischen Fachwissen ein psychotherapeutisches Wissen aneignen, um überhaupt in der Lage sein zu können, etwas von den Bewegungen der menschlichen Seele verstehen zu können und vor allem: eine Grenzziehung zwischen seelsorgerlicher Begleitung und klinischer Therapie vollziehen zu können. Diese Abgrenzung von Seelsorge und Psychotherapie braucht einen besonders sensiblen Blick⁸⁸¹. MÜLLER sieht als vorrangige Aufgabe eines psychologisch geschulten seelsorgerlich Tätigen „den taktvollen und behutsamen Schutz der nackten Seele des Gegenübers“⁸⁸². Aufgabe des Begleiters ist demnach eine Haltung der Protektion, des Schutzes, bevor das Gegenüber in noch größere Not gerät. In dieser Betrachtungsweise ist das Gegenüber nicht zu allererst ein defizitäre, heilungsbedürftiges Wesen, sondern vielmehr ein Gegenüber, das Anerkennung und Wertschätzung durch einen geschwisterlich-symmetrischen Beziehungsrahmen erfährt. Diese besondere Form des partnerschaftlichen Weges bedarf nicht zu allererst eines professionellen therapeutischen Handelns. „Das Professionelle steht im Dienst einer personalen Begegnung mit dem Ratsuchenden. Würde das Professionelle plötzlich an ihre Stelle treten, würde es zum Instrument meines Tuns, käme das dem Ende unserer Beziehung gleich. Das Herzstück wäre verschwunden, die Quelle der Heilung versiegt.“⁸⁸³

Da körperliches Heilwerden im Ansatz der heilenden Seelsorge nicht erste Priorität zukommt, ist einsichtig, dass für eine Heilung der Seele des

⁸⁷⁹ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 246, unter Bezugnahme auf: HÄNLE, J. (1997): Heilende Verkündigung, S. 69ff, 21.

⁸⁸⁰ Vgl.: BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 86f.

⁸⁸¹ Vgl. NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 248.

⁸⁸² NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 248; vgl.: MÜLLER, W. (1996): Die Nacktheit der Seele schützen.

⁸⁸³ MÜLLER, W. (1990): Erkennen, S. 10;

Gegenübers der Begleiter durchaus eines therapeutischen Grundwissens bedarf. „Ohne Anregungen von außen, auch durch Einsichten der Beratungspsychologie und Psychotherapie, ist das Hineinwachsen in eine tragfähige Helferrolle freilich erschwert. Für die Entwicklung eines eigenen Stils ist deshalb weiterführend, bewährte Erfahrungen anderer zur Kenntnis zu nehmen und zu versuchen, sie in das eigene Handeln zu integrieren.“⁸⁸⁴ Der Begleiter muss ein „Resonanzkörper für den umfassenden Heilungswillen Gottes“ sein⁸⁸⁵. Dieses Verständnis von Begleitung sieht nicht zuvorderst eine theologisch-therapeutische Profession vor, sondern erwartet vom Begleiter eine spirituelle und umfassend personale Kompetenz. Unter personaler Kompetenz ist hier die Fähigkeit zu Empathie und intuitiver Menschenkenntnis anzuführen, die Fähigkeit, ehrliches Interesse am Gegenüber aufzubringen und eine nicht näher zu beschreibende soziale Intelligenz zu besitzen. Andere Vertreter sehen in der personalen Dimension vor allem eine Weite im Denken, heilende Kompetenz und spirituelle Kraft vor.⁸⁸⁶

Was bedeutet dies nun konkret? Welche Kompetenzen braucht ein Begleiter, wenn er sich dem Konzept der heilenden (Schul)pastoral verpflichtet weiß?⁸⁸⁷ Im Hinblick auf die Begegnung zwischen Begleiter und von School Shootings Betroffenen ist besonders hilfreich, wenn es dem Begleiter nicht in erster Linie darum geht, am Gegenüber sein professionelles Handeln manifestieren zu wollen. Es darf bei einer derart großen Verletzung und Verunsicherung bei den Opfern eben jener Grundhaltung, einer Haltung eines partnerschaftlichen Weges zum Schutz der ohnehin angeschlagenen Seele des Gegenübers. Ist der Begleitungsweg begonnen, ist dann im zweiten, erneuten Blick sicherlich hilfreich, wenn der Begleiter sich eines therapeutischen Grundwissens bedienen kann, um dann weitere Interventionsschritte einleiten (oder bei entsprechender Qualifikation selbst

⁸⁸⁴ BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 86.

⁸⁸⁵ Vgl.: GMECH, M. (1996): Du selbst bist die Botschaft, S. 214, 254.

⁸⁸⁶ Vgl.: KREPPOLD, G. (1994): Der ratlose Mensch, S: 225; vgl.: GRÜN, A. (1996): Die spirituelle Dimension, S: 80; vgl.: BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge, S. 74.

⁸⁸⁷ Zur Frage nach Kompetenzen professioneller Seelsorger siehe auch: ROSENBERGER, M. (ET AL.): Ethikkodex professioneller Seelsorger, in: Stimmen der Zeit. Die Zeitschrift für christliche Kultur, Webportal: http://www.stimmen-der-zeit.de/zeitschrift/archiv/beitrag_details?k_beitrag=2018152&query_start=5&k_produkt=, Abruf am 19.08.2017 um 18:03 Uhr. „Im Hinblick auf professionelle Seelsorge müssen drei Kategorien von Kompetenzen unterschieden werden: erstens die *humanen* Grundkompetenzen, zu denen unter anderem die Selbstkompetenz (Umgang mit sich selbst, Selbstorganisation) und die *personal-kommunikativen* Kompetenzen (Umgang mit Menschen, Empathiefähigkeit u.a.) gehören; zweitens die *spirituell-gläubigen* Kompetenzen (persönliche Fähigkeiten des Glaubens und Betens); drittens die *berufsspezifischen* Fachkompetenzen (z. Bsp. Führungskompetenz, organisatorische Kompetenz, liturgische oder exegetische Kompetenz). Professionelle Seelsorge braucht Kompetenzen in allen dieser drei Kategorien.“

begleiten) zu können. Der Blick auf den Menschen als ein von Gott mit unverlierbarer Würde Beschenkter und auf Gott Verwiesener kann es dem Begleiter zudem erleichtern, das Heilwerden des Gegenübers nicht zu allererst von seinem eigenen Handeln anhängig zu machen, sondern vielmehr dem barmherzigen Handeln Gottes zuzuschreiben, welcher durch den Begleiter hindurch als ein heilender und helfender Gott erscheinen will.

7.5 Zur Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Schulpastoral

An dieser Stelle folgen Überlegungen zur Frage, ob und inwieweit die Religionspädagogik- in Abgrenzung zur Schulpastoral, -Hilfestellung für den Umgang mit School Shootings leisten kann und was dies für eine Verhältnisbestimmung von Schulpastoral und Religionsunterricht bedeutet.

Der Religionspädagoge HALBFASS erhebt das Postulat, der Mensch sei ohne sein Verwiesen-Sein auf Gott nicht denkbar⁸⁸⁸. Davon ausgehend klärt sich das religionspädagogische Mühen, den Menschen nicht mit Gott in Verbindung zu bringen – er ist es ja von Natur aus – sondern vielmehr zu entfalten, was bereits ist: seine Gottesbeziehung.⁸⁸⁹ Auch wenn an dieser Stelle nun davon ausgegangen wird, dass Religion zutiefst dem Menschen innewohnt, soll nicht unerwähnt sein, dass es ein sehr eindimensionales Verständnis von Religion und Religiosität wäre, würde man nicht auch die theologischen und philosophischen Bedenken berücksichtigen, die eine Freiheit proklamieren, welche es dem Menschen erlaubt, sich auch gegen Religion zu wenden.⁸⁹⁰ Im Folgenden wird von einem Religionsbegriff ausgegangen, der nicht zu Lasten eben skizzierter menschlicher Freiheit geht.

Leitfrage für alle Überlegungen bleibt: Können sich Religion und Religiosität (gelebter Glaube) als hilfreiche Begleiter im Umgang mit den schrecklichen und tiefgreifenden Erfahrungen nach einem School Shooting erweisen? Kann die Reflexion des Erlebten auf der Basis des Glaubens gelingen? Gerade auch bei eher von Kirche und traditionellem Glaube Fernstehenden? Inwieweit sind School Shootings eine Chance für das schulpastorale und religionspädagogische Bemühungen um eine Anbahnung religiöser Kompetenz in der Schule?

⁸⁸⁸ Vgl.: HALBFASS, H. (1982): Das dritte Auge, S. 156. Hier zitiert nach: GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 451.

⁸⁸⁹ Siehe hierzu den gelungenen Entwurf BIESINGERS: BIESINGER, A. (1998): Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde, Freiburg i. Br..

⁸⁹⁰ Vgl. die Frage „Ist der Mensch unheilbar religiös?“ von H. THIELECKE, oder die Rede vom „religiös unmusikalischen Menschen“ von J. HABERMAS., siehe hierzu: SCHOLL, N. (2006): Kein Platz für Gott? Zur Aktualität der Gottesfrage, S. 20.

Vielerlei Begründungsebenen bieten sich zur Klärung an: Zunächst wird betrachtet, von welche Voraussetzungen für eine Anbahnung religiöser Kompetenz ausgegangen werden kann. Die Humanwissenschaften, welche sich am Gottesgedanken abarbeiten mit der Möglichkeit der Erkenntnis, dass in der „menschlichen Geschichtlichkeit jeweils die mögliche Offenheit auf eine transzendente Sphäre und damit den möglichen Ort von Religiosität“⁸⁹¹ zu erkennen sei, erweisen sich als hilfreiche Begründungsebenen. Man könnte anhand der Humanwissenschaften aufzeigen, „dass Religiosität tatsächlich menschengemäß ist.“⁸⁹² Oder etwa der Beitrag der Pädagogik, der in der Betrachtung älterer Erziehungskonzepte Instanzen erkennen lässt, die denen einen transzendenten Gottes nahekommen. Neue Konzepte, etwa das Allgemeinbildungskonzept von BENNER, lassen erkennen, dass in den Prozessen der Modernisierung der Welt verschiedene „Rationalitätstypen und Praxisformen“ wie Arbeit, Religion, Kunst, Politik, Pädagogik und Ethik miteinander korreliert werden und so ein vieldimensionaler Praxisbegriff entsteht, welcher gleichzeitig eine „pädagogische Rechtfertigung von Religion“ nach sich zieht.⁸⁹³ Die Philosophie und die Fundamentaltheologie lieferten weitere Aspekte, die aber an dieser Stelle für die Fragestellung wenig hilfreich erscheinen.⁸⁹⁴ Weiterführend ist vielmehr die Frage danach, was den Menschen aus theologisch-anthropologischer Sicht dazu befähigt, sich den Fragen nach dem Umgang mit School Shootings überhaupt zu stellen. Hier ist das Modell der theologischen Anthropologie RAHNERs hilfreich, weil es in seinen Grundlinien erkennen lässt, was der Mensch ist.⁸⁹⁵ RAHNER sieht den Menschen als einen, der erstens auf Gott verwiesen, zweitens von Gott beschenkt und drittens von Gott her auf den größeren Gott verwiesen ist.⁸⁹⁶

Ausgehend von oben bruchstückhaft skizzierten Versuchen, Religion und Bildung als wesentliche Konstitutive des Menschen zu korrelieren und unter der Voraussetzung, dass Lernen und Religion theologisch eng zusammengehören und beide pädagogisch anschlussfähig sind, kommt GRÜMME bei seinen Überlegungen zu den religionspädagogischen Konsequenzen dieser Annahme zu folgenden Thesen:

⁸⁹¹ GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 459.

⁸⁹² GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 459.

⁸⁹³ Vgl.: BENNER, D. (2015): Allgemeine Pädagogik, besonders: S. 30-61. Siehe auch: REKUS, J. (2006): Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns, S. 108ff.

⁸⁹⁴ Siehe hierzu eine ausführliche Darstellung in: GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 462ff.

⁸⁹⁵ Vgl.: RAHNER, K. (1984): Grundkurs des Glaubens. Studien zum Begriff des Christentums, Freiburg i. Br.

⁸⁹⁶ Im Folgenden ist die Übersicht über die RAHNER'schen Grundlinien entnommen: GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 481.

1. Glaube ist als eine Gabe Gottes nicht vermittelbar und lehrbar: „Glaube ist Gottesgeschenk, von dem der Mensch sich ergreifen lassen kann, um Grund und Ziel seiner Existenz zu finden.“⁸⁹⁷ Glaube ist nur in jenem Sinne lehrbar, wenn er als innere Überzeugung angebahnt wird, nicht aber als zu vermittelnder Inhalt begriffen wird. Nur diese Haltung nimmt den Menschen als *homo religiosus* ernst. Die Feststellung, dass Glaube nicht gelehrt werden, sondern nur dessen Entfaltung im Sinne einer Maieutik angebahnt werden muss, kann den Pädagogen vor der Angst der Selbstüberforderung angesichts dieser Aufgabe bewahren. ENGLERT bekräftigt: Gott muss nicht erst vermittelt werden. Die Unverfügbarkeit (und damit Unlehrbarkeit) Gottes kann das Vertrauen darin schaffen, dass von Gott selbst her die Grundlagen für ein Begreifen und Deuten der Welt im Licht des Glaubens bereits geschaffen sind.⁸⁹⁸ Glaube und Religion sind deshalb für eine Auseinandersetzung mit School Shootings bedeutsam, weil sie Deutungs- und Interpretationshilfe sein können. Aufgabe des begleitenden Pädagogen muss sein, die Wichtigkeit dieser Dimension des religiösen einerseits in ihrem eigenen Glauben zu entdecken, um dann andererseits ausgehend von den eigenen Erfahrungen die trauernden Schülerinnen und Schüler darin zu begleiten, sich in einem konstruktivistischen Prozess auf der Basis ihres Glaubens eine neue Wirklichkeit zu konstruieren, in welcher die Erfahrung von Leid und Tod einen neuen Platz erhält.

2. So erklärt sich die zweite These, weshalb Religionspädagogik geeignet ist, sich den School Shootings zu stellen: Religiöses Lernen ist ein mehrdimensionaler Prozess, welcher religiöse Mündigkeit zum Ziel hat.⁸⁹⁹ Für die Bewältigung der Fragen, die ein School Shooting mit sich bringt, braucht es einen mehrdimensionalen Blick, welcher der Mehrdimensionalität der menschlichen Existenz entsprechen kann. Moderne Lerntheorien haben dies als besonders zentral herausgestellt. WOOLFOLK weiß zu berichten, dass dort „kognitive, aktionale, soziale Lerndimensionen nebeneinander“ stehen.⁹⁰⁰ Lernen zielt darauf, die Kompetenz zur Deutung der Welt immer tiefer anzubahnen. Dabei ist dies ein zweifacher Weg: „Lernen hat wesentlich mit Erfahrung, mit Praxis, aber eben auch mit Wissenserwerb zu tun.“⁹⁰¹ Dadurch nähert

⁸⁹⁷ GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 484.

⁸⁹⁸ Vgl.: ENGLERT, R. (2008): Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, S. 162.

⁸⁹⁹ Vgl.: GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 487.

⁹⁰⁰ Vgl.: WOOLFOLK, A. (2008): Pädagogische Psychologie, S. 253-443, hier zitiert nach GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 487.

⁹⁰¹ GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 487.

sich das Lernen - und damit auch das religiöse Lernen - am ehesten der Mehrdimensionalität des Lebens an. Eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen nach einem School Shooting muss beides leisten. Einerseits ein Anknüpfen und Bearbeiten an und von persönliche(n) Erfahrungen, die mit dem Erleben des Schulamoks verbunden sind und andererseits die Vermittlung von Techniken (etwa das Erlernen bestimmter Trauerrituale) und das Mitteilen von Wissen, um menschliche Verhaltensweisen und -reaktionen besser einordnen zu können. Hier ist die Religionspädagogik mit ihrem ganz eigenen Blick auf den Menschen im Fächerkanon der Schule nicht wegzudenken. Sie vermag es, dem trauernden Schüler Angebote zur Erweiterung seiner Wahrnehmungskompetenz, seiner Sprachkompetenz, seiner Urteilskompetenz und letztlich seiner Handlungskompetenz zu geben. Die Religionspädagogik nimmt bei dem Umgang mit School Shootings einen bedeutenden Platz ein, weil sie im „Zusammenhang unterschiedlicher Lerndimensionen wie etwa dem ethischen Lernen, dem ästhetischen, dem politischen Lernen“ einen besonderen Beitrag zu leisten vermag.⁹⁰²

3. Bemerkenswert scheint, dass die Erfahrungen, welche die Schülerinnen und Schüler mit den School Shootings machen, auf positive Akzente für das religiöse Lernen setzen können. „Religiösem Lernen geht es um Anbahnung einer erfahrungsgesättigten, kritischen Urteilsfähigkeit, um eine gebildete Existenz, die sich auch frei gegen Religiosität und Glauben entscheiden kann“⁹⁰³. Durch die besondere Erfahrung nach einem School Shooting weiß sich die Religionspädagogik in extremer Weise herausgefordert. Es ist nicht ihre erste Aufgabe, fertige Lösungen auf existenzielle Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler zu liefern. Sie muss vielmehr zur Aufgabe haben, die trauernden Jugendlichen dazu zu befähigen, sich zu ihrem Glauben ins Verhältnis zu setzen, ihn am Erlebten rückzubinden und dann die Freiheit zu haben, sich auf das Angebot des Glaubens einzulassen, oder eben nicht. Nur wenn religiöses Lernen auf die konkreten Lebensumstände der Jugendlichen einzugehen vermag, kann Subjektorientierung, wie

⁹⁰² Vgl.: PORZELT, B. (2009): Grundlegung religiösen Lernen, S. 37-43.

⁹⁰³ GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden?, S. 489.

sie ENGLERT einfordert, gelingen⁹⁰⁴. Er spricht von der Religionspädagogik als einer „Anthropologie der Lebensalter“, die sich an den verschiedenen Etappen der (religiösen) Entwicklung der Heranwachsenden zu orientieren vermag⁹⁰⁵. Wenn sich Religionspädagogik wie auch die anderen Disziplinen dem pädagogischen Paradigma des Lebensweltbezuges verpflichtet weiß, kommt sie nicht umhin, in der konkreten Lebenswelterfahrung nach einem School Shooting für die betroffenen und trauernden Schülerinnen und Schüler als Gesprächspartnerin verfügbar zu sein.

Die Auseinandersetzung mit School Shootings kann neue Akzente für eine Verhältnisbestimmung von Schulpastoral und Religionsunterricht setzen. So ist nun ausgehend von oben Betrachtetem zu eruieren: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Reflexionen der verschiedenen Modelle von Schulpastoral (diakonisch, helfend) und den Anforderungen an eine Auseinandersetzung mit School Shootings an der Schule für eine Verhältnisbestimmung von Schulpastoral und Religionsunterricht?⁹⁰⁶

„Schulpastoral und Religionsunterricht sind z. B. im Blick auf Trägerschaft und Zuständigkeit zu unterscheiden. Ein Religionsunterricht, der nicht nur die Glaubensinhalte erschließt, sondern auch mit der *Praxis* des Glaubens vertraut machen möchte, sucht die Kooperation mit der Schulpastoral⁹⁰⁷. Die Auseinandersetzung mit School Shootings, so lautet eine Forderung dieses Kapitels, darf nicht nur rein intellektuell vollzogen werden. Sie braucht das konkret handelnde Gegenüber, einen Dialog im Gespräch, ein gemeinschaftlich vollzogenes Ritual, etc. Hier braucht es eine Kooperation von Religionsunterricht und Schulpastoral. Gelingen kann diese Kooperation deshalb, weil sowohl Religionsunterricht wie auch Schulpastoral im selben Handlungsraum, der Schule, stattfinden. Sowohl die Ziele des Religionsunterrichtes überschneiden sich in vielen Aspekten mit denen der Schulpastoral⁹⁰⁸ wie auch die beteiligten Personen. Das School Shooting fordert Lehrerinnen und Schüler in beiden Fällen als Bezugsgruppe heraus. Religionslehrer engagieren sich häufig zugleich in der Schulpastoral⁹⁰⁹. Was Schulpastoral vom Religionsunterricht unterscheidet und ihr dadurch mehr Handlungsspielraum an der Schule ermöglicht, ist ihre Definition von ihrem kirchlichen Auftrag her. Sie versteht sich als ein Angebot von Kirche, wogegen der Religionsunterricht beides ist: kirchlicher

⁹⁰⁴ Vgl.: ENGLERT, R. (2008): Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, S. 168.

⁹⁰⁵ Vgl.: ENGLERT, R. (2008): Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, S. 168.

⁹⁰⁶ Vgl.: SEIBT, M. (2008): Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems, S. 40ff.

⁹⁰⁷ Die deutschen Bischöfe: „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, S. 33.

⁹⁰⁸ Vgl. die Begründungen von Schulpastoral bei: KAUPP, A. (2015): Schulpädagogische Begründung, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpädagogik, S. 39-52.

⁹⁰⁹ Vgl. hierzu ergänzend die Bemerkungen zu den Aufgaben des Begleiters und Lehrers in Kapitel 8.4.

Auftrag und zugleich ordentliches Fach im Fächerkanon der Schule. Unterschiede lassen sich sowohl auf der strukturellen Ebene der Organisation (Kirche und Schule), sowie inhaltlich und personell beschreiben. Während der Religionsunterricht in erster Linie ein schulisches Unterfangen ist und damit unter den Bedingungen des Systems Schule stattfindet, versteht sich Schulpastoral als ein offenes Angebot an Interessierte ohne Verpflichtungscharakter. „Die Schulpastoral hat Gaststatus an der Schule und ist nicht im gleichen Maß Teil des Schulsystems wie der Religionsunterricht“⁹¹⁰. Aus diesem Grund kann Schulpastoral andere Schwerpunkte im Schulleben setzen, als der Religionsunterricht, welcher an die Bildungspläne gebunden ist.⁹¹¹ Hierin liegt vor allem bei der Auseinandersetzung mit School Shootings an der Schule die große Chance und Aufgabe der Schulpastoral. Es wurde festgestellt, dass Leid und Trauer als Folge von erfahrener Gewalt oder anderer Katastrophen im Portfolio des Religionsunterrichtes keine Berücksichtigung gefunden hat. Um aber an einer Schule wie dem Mädchen-gymnasium St. Agnes oder der Albertville-Realschule in Winnenden an der Schule Erfahrungsräume für eine Auseinandersetzung mit den Fragen gewährleisten zu können, braucht es die Schulpastoral und sie erhält aus dieser Perspektivendominanz neue Impulse und Daseinsberechtigung.

Sowohl dem Religionsunterricht wie der Schulpastoral aber ist gemeinsam, dass beide im Sinne der in dieser Arbeit skizzierten Seelsorgekonzeptionen (diakonische und heilende Seelsorge) Handlungsfelder an der Schule darstellen, die dem diakonischen Auftrag von Kirche zum Wohl der in der Schule Tätigen ausfüllen. Schulpastoral und Religionsunterricht können gewinnen, wenn sie sich in ihren jeweiligen Aufgaben und Stärken fördern.⁹¹² Die Auseinandersetzung mit den School Shootings kann hierzu ein Anlass sein.⁹¹³

⁹¹⁰ KAUPP, A. (2015): Religionsunterricht und Schulpastoral, in: KAUPP, A. (ET AL.)(Hg.)(2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 242f.

⁹¹¹ Vgl. Kapitel 8.6.

⁹¹² Vgl.: KAUPP, A. (2015): Religionsunterricht und Schulpastoral, in: KAUPP, A. (ET AL.)(Hg.)(2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 243.

⁹¹³ Literatur zur Vertiefung: GRÜMME, B. / BURRICHTER, R. (ET AL.)(2012): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch; HILGER, G. / LEIMGRUBER, S. (ET AL.)(2010): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf; KALLOCH, C. (ET AL.)(2014): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive.

8 Mehrperspektivische Begleitung

„Welche Antwort können Sie als Religionslehrer und Pfarrer geben?“

„Welche Fragen haben Sie als Lehrer?“

„Warum gehen so viele so schnell zur Tagesordnung über und nehmen uns Schülerinnen in unseren Fragen nicht ernst?“

„Was kann ich als Schülerin tun, wenn wieder so etwas passiert?“

8.1 Vorbemerkungen

Im letzten Teil dieser Arbeit steht nun ganz im Sinne des methodologischen Schrittes *Handeln*“ der Versuch, aus einem mehrperspektivischer Blick Angebote zu machen, welche für eine gelingende Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern nach einem School Shooting konkrete Handlungsperspektiven für einen Begleitungsweg eröffnen sollen. Diese Angebote müssen die veränderten Lebensbedingungen und ihre Auswirkungen an den Schulen, aber auch die besonderen Rahmenbedingungen des Lern- und Lebensraum Schule berücksichtigen. Mit Lebensraum Schule kommen jene in den Blick, die das Leben an der Schule miteinander teilen: nicht nur Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, egal welchen Glaubens, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Erziehungsberechtigte, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Elemente für eine gelingende Auseinandersetzung mit School Shootings in einem mehrperspektivischen Blickwinkel zu erarbeiten, bietet die Chance, die Bedürfnisse der eben benannten Betroffenen und die unterschiedlichen bereits existierenden Konzeptionen von Schulpastoral und Seelsorge zusammenzudenken. So ist dies nicht eine eindimensionale Suche, beispielsweise jene eines Antwortversuches lediglich von der diakonalen Seelsorgeperspektive her. Die School Shootings und die oft existenziellen Erfahrungen von zielgerichteter Gewalt bringen neue Fragestellungen mit sich, denen man nur mit einer neuen Zielrichtung und Verständnis von Schulpastoral und Seelsorge begegnen kann.

Es ist nicht selten das Problem der Verkündigung und Seelsorge, dass viele Menschen erfahren, wie wenig das gepredigte Wort in den Kirchen und katechetischen Versuchen der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter sie in ihrer konkreten Situation mit ihren eigenen Brüchen, Fragen, Zweifeln und Erfahrungen mit Tod, Leid und Trauer erreicht. Oft wird die Spra-

che der Verkündigung zu einem „rigiden, beliebig wiederholbaren, erfahrungsentfernten und langweiligen Klischee“⁹¹⁴. Wenn Hans Scholl in seinem Russlandtagebuch einmal schreibt: „Es zieht mich manchmal schmerzlich hin zu einem Priester, aber ich bin misstrauisch gegen die meisten Theologen, sie könnten mich enttäuschen, weil ich jedes Wort, das aus ihrem Munde kommt, schon vorher gewusst hatte“⁹¹⁵. Was Scholl über die Theologen in der pastoralen Praxis jener Zeit geschrieben hat, hat an Aktualität nichts verloren. Angesichts des erfahrenen Leids von Opfern, Angehörigen und Lehrern bei School Shootings gilt diese Beobachtung sicher auch für manchen Religionsunterricht und manche Religionslehrer? Wie oft klagen Schülerinnen und Schüler darüber, dass das, was sie im schulischen Alltag erleben, mit ihrer Lebenswirklichkeit nicht in Einklang zu bringen ist?⁹¹⁶

8.2 Überlegungen zu einem mehrperspektivischen Ansatz unter Berücksichtigung schulpastoraler Seelsorgekonzeptionen

Der große Gewinn eines mehrperspektivischen Angebotes zur Begleitung für von School Shootings Betroffene liegt in der Perspektivenweitung des Begriffes von „Begleiten“ und „Seelsorge“. NAUER schreibt hierzu: „Im Mittelpunkt seelsorgerlicher Bemühungen steht zwar weiterhin der Mensch. Diesem aber wird nicht mehr ausschließlich auf dem Hintergrund seiner Gottes- und Sinnsuche bzw. seiner außergewöhnlichen Problem-, Krisen und Krankheitskonstellationen begegnet, sondern v. a. im Gefüge seiner zumeist unspektakulär und routinemäßigen Alltagswelt, bzw. in seinen lebensrelevanten System-Kontexten“⁹¹⁷. Zumindest im letzten Punkt ist NAUER hier im Hinblick auf School Shootings zu widersprechen. School Shootings zählen definitiv nicht zu alltäglichen Erfahrungen, wohl aber ist es die Aufgabe der Begleitung, die konkret gemachte Erfahrung in den Alltag zu integrieren. Eine Begleitung kann hier nur dann zukunftsorientiert und realitätsnah gelten, wenn sie „Menschen individuell und kollektiv sowohl in Alltags- und Hoch-Zeiten unaufdringlich und mitfeiernd begleitet, als auch in Notsituationen effizient und kompetent zur Seite steht“⁹¹⁸. Eine Seelsorge ist dann zukunftsweisend, wenn sie Gesellschaft und Kontext zu verändern weiß, wie Bischof KRUSE zu bedenken gibt: „Seelsorge geschieht nicht nur am einzelnen, es gibt in wachsendem Maße so etwas wie Seelsorge

⁹¹⁴ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 51.

⁹¹⁵ SIEFKEN, H. (1989): Vorwort in: HÄCKER, T. (1989): Tag- und Nachtbücher 1939-1945, S. 15.

⁹¹⁶ Siehe hierzu: BONSE, H. (2007): „... als ob nichts passiert wäre“. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule.

⁹¹⁷ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 398.

⁹¹⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 398.

im Ganzen. Die seelsorgerliche Kirche will an der Wirklichkeit des Einzelnen teilnehmen, aber auch an der Wirklichkeit des Ganzen in den Problemen unserer Zeit dabei sein.⁹¹⁹

Wie kann ein mehrperspektivischer Blick gelingen? Zunächst soll in den Blick genommen werden, welche Stärken die zwei eben skizzierten Konzeptionen von Seelsorge und Schulpastoral (diakonische und heilende Seelsorge) haben und der Versuch unternommen werden, diese zusammenzudenken. Beide Konzeptionen beschränken sich nicht auf bloße Vermittlung von Glaubensinhalten, sondern verstehen sich als konkrete Lebens- und Glaubenshilfe.⁹²⁰ Einem mehrperspektivischen Konzept muss es deshalb auch darum gehen, Menschen in ihren ganz konkreten Lebenswirklichkeiten wahrzunehmen, diesen bei der Bewältigung der Fragen Hilfe anzubieten und so den Raum für die Entwicklung eigener Handlungsoptionen zu eröffnen. Dies muss in einer größtmöglichen Freiheit und Offenheit, vor allem aber ohne Bedingungen geschehen. „Strategisch motivierte, dogmatisierende, moralisierende, drohende, manipulative, bevormundende, direktive, (be)drängende, aufoktrozierende und konfrontative Glaubensbelehren bzw. Glaubensunterweisungen sind abzulehnen, da die Mündigkeit und (Entscheidungs-)Freiheit des Gegenübers unter allen Umständen im Seelsorgeprozess zu respektieren sind“⁹²¹. Man kann Menschen nicht „verordnen“, was sie zu glauben und zu denken, vor allem aber auch zu fühlen haben⁹²². Die später dargestellten Handlungsoptionen sind unter dieser Grundvoraussetzung gedacht und müssen sich an dieser Vorgabe messen lassen.

Eine Hilfe zur Bewältigung der Lebens- und Glaubensfragen aus mehrperspektivischer Sicht kann demnach nicht beinhalten, dem Gegenüber die „absolute Wahrheit“ vermitteln zu wollen. Vielmehr scheint hilfreich: den zu Begleitenden den Frei-Raum zu eröffnen, „sich als endliche Wesen die, sich gerade durch ihre Fragmentarität als nicht-göttlich auszeichnen, im göttlichen Geheimnis so zu beheimaten, dass sie von dort aus immer neu aufbrechen können. Glaubenshilfe soll deshalb Menschen dazu befähigen, ihren Glauben immer wieder kritisch zu hinterfragen, bzw. von außen hinterfragen zu lassen“⁹²³. Wenn es Prämisse ist, dem Gegenüber nicht einen konkreten Lebensentwurf zu vermitteln, sondern es dazu zu befähigen, den Blick auf die eigene Begrenztheit und Fragen neu zu konstruieren,

⁹¹⁹ KRUSE, M. (1991): Der seelsorgerliche Auftrag der Kirche, S. 114.

⁹²⁰ WINKLER, K (1997): Bericht, S. 334.

⁹²¹ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 389.

⁹²² Vgl.: NACHTWEIH, G. (1986): Plädoyer für den ‚schwachen‘ Seelsorger, S. 335; STOLLBERG, D. (1970): Seelsorge praktisch, S. 17.

⁹²³ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 390.

dann hat dies Konsequenzen für das Gottes- und Menschenbild mehrperspektivischer Seelsorge. Bei den theologischen Überlegungen konnte sich hier das Bild eines rettenden und den Menschen in Freiheit entlassenen Gottesbildes als hilfreich erweisen.⁹²⁴ Die menschliche Freiheit ist dann eingeschränkt, wenn ein Begleitungskonzept Charakteränderung oder eine radikale Änderung des „inneren Kerns“ des Menschen zum Ziel hat. Dies ist strikt abzulehnen. Menschen müssen davor geschützt werden, von Seelsorgern gezüchtigt, ermahnt, zurechtgewiesen und als Objekte biblischer Schnell-Ratschläge, automatisierter Bibelsprüche und kognitiver Verhaltenstrainings missbraucht zu werden.⁹²⁵ Von Begleiterinnen und Begleitern wird hier die Eigenschaft erwartet, sich empathisch auf das Gegenüber einzulassen zu können und auch bereit zu sein, sich selbst als ein Teil des Begleitungsweges zu verstehen und Veränderungen im eigenen Lebenskonzept nicht auszuschließen. SCHARFENBERG warnt Begleiterinnen und Begleiter eindringlich vor der Gefahr, sich nicht auf das Gegenüber einzulassen: „Sie [i.e. Seelsorge, die auf Verhaltensänderung des Gegenübers zielt] missversteht die Rolle von Seelsorgern, die sich selbst überhaupt nicht infrage stellen, sondern mit ungebrochenem autoritärem Gefälle andere zu Objekten ihrer leicht zu erlernenden Beeinflussungstechniken zu machen.“⁹²⁶ PLIETH sieht in einer solchen Begleitungsauffassung die Gefahr, das Gegenüber auf ein Konditionierungs- und Gegenkonditionierungsobjekt zu reduzieren.⁹²⁷ Diese Haltung widerspricht allen im ersten Teil der Arbeit von PIRKER skizzierten Konstruktionsmodellen von Identität, wenn Menschen nicht dazu befähigt werden, anhand der eigenen Wirklichkeit und des durch brennende Fragen entstandenen Ungleichgewichtes das Lebenskonzept neu zu konstruieren.

⁹²⁴ Siehe hierzu die Hinweis im theologischen Teil dieser Arbeit. Dort wird auf STRIET und PRÖPPER verwiesen. Letztgenannter hat wesentliche Aspekte des Freiheitsgedanken entwickelt. In einer Rezension zu seinem Theologischen Anthropologie zu lesen: „Der biblische Gott ist jedoch ein freier Gott, der das Wagnis eingegangen ist, den Menschen als freien Partner und Freund zu wollen. In der Sprache Pröppers: Gott hat sich in Freiheit dazu bestimmt, sich von der Freiheit der Menschen bestimmen zu lassen. Er ist ein Gott, der den Menschen von Anfang an als Partner erwählt hat und dessen Freiheit auch dann noch achtet, wenn sie eigene Wege geht und sich dem Angebot seiner Liebe widersetzt. Schon im Akt der Schöpfung gewährt Gott dem Menschen Freiheitsspielräume zur Selbstentfaltung. Auch das Geschichtshandeln Gottes steht unter dem Vorzeichen der Befreiung aus Knechtschaft und Sünde. Das Exodusgeschehen des Auszugs aus Ägypten und der Bundesschluss am Sinai, das Ringen der Propheten um das untreue Israel, die Selbstmitteilung Gottes in der Person und Geschichte Jesu Christi - das alles sind Vorgänge, die in Freiheitsbegriffen bestens beschrieben werden können. Pröpper sieht eine tiefe Verwandtschaft zwischen der biblischen Erlösungsbotschaft und dem modernen Freiheitsdenken.“ (TÜCK, J. (2017): Rezension zu Thomas Pröppers theologischer Anthropologie, in: http://www.christ-in-der-gegenwart.de/aktuell/extras/rezensionen_details?k_beitrag=3140854, Abruf am 20.08.2017 um 10:56 Uhr.

⁹²⁵ Vgl.: ZIEMER, J. (2000): Seelsorgelehre, S. 94.

⁹²⁶ SCHARFENBERG, J (1990): Pastoralpsychologische Kompetenz, S. 146.

⁹²⁷ Vgl.: PLIETH, M. (1995): Die Seele, S. 192.

Das *diakonisch-begleitende Seelsorgekonzept* trägt für die Entwicklung eines mehrperspektivischen Konzeptes Wesentliches bei. Bei dessen Betrachtung konnte herausgearbeitet werden, dass der Bedeutung des Spendens von Trost im Seelsorgeprozess eine wesentliche Rolle zukommt. Als begleitendes und personales Konzept „sensibilisiert [es] für die Dimension des absichts- und funktionslosen Daseins, Dableibens und Begleitens von Menschen, die darauf abzielt, gerade dann Menschen nicht verloren zu geben, wenn nichts mehr zu machen ist, keine Wunder mehr zu erwarten sind und sich niemand mehr zuständig fühlt.“⁹²⁸ Das hier entwickelte mehrperspektivische Angebot nutzt die Subjektorientierung der diakonischen Seelsorge⁹²⁹ und macht den einzelnen Menschen und seine Bedürfnisse zum Mittelpunkt des Begleitungsgeschehens, weil dadurch die individuelle Befindlichkeit des Gegenübers handlungsleitend ist. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Aufgabe des Begleiters: „In der Poimenik ist zu Recht für die Einführung des Subjekts plädiert worden. Es geht um die Gegenbewegung zu einer objektivierenden und kontextlosen Seelsorge, indem man die Einzigartigkeit und Besonderheit jeder Person in der Seelsorgebeziehung beachtet.“⁹³⁰ Eine zu starke Konzentration auf das Individuum aber kann auch zum Verlust des „Blicks auf das Ganze“ führen. Die Fragestellungen des Einzelnen sind auch immer im Kontext des je weiteren Horizontes zu betrachten. Beispiel: Die Trauer einer Schülerin nach einem Verlust der besten Freundin durch ein School Shooting kann nur dann gut aufgefangen werden, wenn die Betroffene darum weiß, dass auch andere wie sie empfinden, trauern und zweifeln. Sie kann dann mit ihrer Trauer besser umgehen, wenn sie vom Begleiter behutsam darauf hingeführt wird, erkennen zu können, was den Täter zu solch einer folgenschweren Tat motiviert hat. Ihre Frage danach, warum Gott womöglich dieses Leid zugelassen hat, stellt sich „leichter“, wenn sie darum wissen darf, dass sie diese Frage nicht alleine stellt. Die Herausforderung einer mehrperspektivischen Perspektive ist es, genau die Waage zwischen Subjektorientierung und Kontextualisierung zu finden. Gelingt dies nicht, gilt: „Seelsorge, die sich auf den einzelnen Ratsuchenden konzentriert und ihre Aufgabe allein in der Zuwendung zum einzelnen sieht, kann Notlagen und Krisen ihrer Klienten nur als Scheitern oder Versagen des einzelnen begreifen. Die Ausblendung gesellschaftlicher Zusammenhänge führt langfristig zu einem Realitätsverlust in der Seelsorgepraxis. [...] Eine Seelsorgepraxis, die sich in den privaten Bereich intimer Beziehungen zurückzieht bzw. zurückdrängen lässt, verstärkt die gegenwärtig gängige Tendenz zur Flucht und die Überschaubarkeit der privaten Welt

⁹²⁸ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 392.

⁹²⁹ Vgl. Kapitel 7.4

⁹³⁰ GÖTZELMANN, A. (2000): Seelsorge, S. 220.

und verschärft dort als Dienstleistung am privaten Glück die Problematik einer konsumorientierten Haltung.⁹³¹

Als besonders anschlussfähig für einen mehrperspektivischen Umgang mit School Shootings erweist sich der therapeutische Aspekt der *heilenden Seelsorge*: der Aspekt der konkreten Lebens- und Krisenhilfe. „Therapeutisch orientierte bzw. beratende Seelsorge bezieht sich explizit auf Krisen und Konflikte menschlichen Lebens und versteht sich von daher als Konflikthilfe, Krisen-Hilfe oder Konfliktberatung, die hilft, Konflikte bewusst zu machen, zu artikulieren, zu verstehen und zu bewältigen. Damit entspricht sie zugleich den in kirchensoziologischen Untersuchungen festgemachten Erwartungen an die kirchliche Seelsorge, Hilfe in Lebenskrisen anzubieten“⁹³².

Die Reflexionen zu den theologischen Fragen, die sich im Rahmen der Erfahrung eines School Shootings stellen (Was ist dies für ein Gott, der Leid zulässt? Wie kann von einem liebenden Gott gesprochen werden, wenn er Gewalthandeln in Geschichte und Gegenwart toleriert? Wie lautet die rettende Botschaft vom Reich Gottes und des Kreuzes angesichts des konkret erfahrbaren Leids?), konnten aufzeigen, dass es für den glaubenden Begleiter eine weitere Herausforderung verantworteten Begleitens von School Shootings Betroffener ist es, es nicht nur beim Erzählen von Alltagserfahrungen zu belassen, sondern auch transzendente Themen anzusprechen. So muss die Frage lauten: „Wie kann der allgemein menschliche Vorgang der Kommunikation zugleich den speziellen Charakter der christlichen Seelsorge zum Ausdruck bringen? Droht sich hiermit [i.e. mit dem Sprechen über Alltägliches] der Seelsorgevorgang nicht im allgemein menschlichen Gespräch aufzulösen? Worin unterscheidet sich die Seelsorge von anderen Kommunikationsformen? Kommt die theologische Bestimmtheit des Seelsorgegesprächs noch deutlich zum Ausdruck?“⁹³³ Das Konzept mehrperspektivischer Begleitung hat hier den Vorteil und zugleich die größte Herausforderung. Dies bedeutet, dass der Begleiter „sowohl sich selbst als Person als auch das Gegenüber auf der Verstandes-, Gefühls-, Willens-, Sinn-, Sinnes- und Körperebene besser wahrnehmen und verstehen lernen muss, wobei die als wohltuend und heilend erlebte zwischenmenschliche Beziehungsdynamik, unter Berücksichtigung der bewusst und unbewusst ablaufender Interaktionsprozesse, sowie des durch Akzeptanz,

⁹³¹ HENKE, T. (1994): Seelsorge und Lebenswelt, S. 94.

⁹³² HENKE, T. (1994): Seelsorge und Lebenswelt, S. 73.

⁹³³ SONS, R. (1995): Seelsorge zwischen Bibel und Psychotherapie, S. 30.

Kongruenz und Empathie geschaffenen Vertrauensverhältnisses, überhaupt erst den Freiraum für theologische Inhalte und individuelle Gottes-Erfahrungen eröffnet⁹³⁴. Erst über zwischenmenschliche Beziehungen und das Sprechen über das Erfahrene und das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses können theologische Inhalte zur Sprache kommen. Aus diesem Grund sind die konkreten Elemente für eine Auseinandersetzung mit School Shootings, die sich im Folgenden anschließen, so angeordnet, dass das Sprechen über Glaubensinhalte erst relativ am Ende steht.

8.3 Eckpunkte für einen Begleitungsweg an der Schule

Leid, Trauer und Angst nach einem School Shooting müssen in zweierlei Hinsicht bearbeitet werden: Einerseits durch Trauerarbeit, welche durch das Individuum in intimum und privatem Rahmen zu vollziehen ist und andererseits durch das Schaffen eines gesellschaftlich-öffentlichen Raumes für die Trauer durch die Institution Schule. Schule darf sich nicht diesem Prozess der Trauerarbeit entziehen. Sie muss öffentliche Räume und zeitlich festgelegte Möglichkeiten für die Trauerarbeit zur Verfügung stellen. Gleichzeitig müssen sich die Vertreter der Institution immer auch ihrer eigenen Grenzhaftigkeit bewusst sein. Schulleiter, Eltern, Lehrer sind von ihrer Profession her eben nicht (!) Trauerbegleiter und Therapeuten, sondern Pädagogen und Erzieher⁹³⁵. Aus diesem Grund müssen sie, auch zu ihrem Selbstschutz, im Falle ihrer Überforderung die Strukturierung und Ermöglichung von Trauerarbeit in professionelle, therapeutische Hände geben (lernen). Es ist deshalb ratsam, auf ein Netz von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern unterschiedlicher Einrichtungen zurückzugreifen, welche sich bereits Erfahrungen im Umgang mit Trauernden aneignen konnten. Ihre Erfahrungen müssen für den Umgang mit School Shootings an Schulen eine Basis bilden, von welcher aus konkrete Schritte der Trauer- und Angstbegleitung an der Schule gegangen werden können.

Während die Begleitung der Trauernden durch ihr persönliches und mittelbares Umfeld (Freunde, Eltern, Geschwister) zur Aufgabe hat, mittels aktiven Zuhörens ein Zeichen der Anteilnahme und einen Raum für die Trauerarbeit zu eröffnen zum Ziel hat, ist die institutionelle Trauerbegleitung bemüht, die Trauer zu strukturieren⁹³⁶. Hierin liegt die große Chance und zugleich Herausforderung für einen Umgang mit School Shootings an

⁹³⁴ NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, S. 394f.

⁹³⁵ Vgl. hierzu die Handreichung für Lehrkräfte des Landes Baden-Württemberg wie in Fußnote 937 erwähnt.

⁹³⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen von K. KRAUSE, welche dies am Beispiel eines Todesfalles, der für die ganze Schule (hier Grundschule) von Relevanz ist, durchbuchstabiert, siehe: KRAUSE, K. (2013): Trauer in der Grundschule. Der Umgang mit trauernden Kindern im Schulalltag, S. 41ff.; ebenso: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 70.

der Schule⁹³⁷. „Das bedeutet, dass sie durch eine klare Zielbesprechung und eine zeitliche Vorgabe den Rahmen der Begleitung vorgibt. So sollte sie sich hüten, sich auf Zielwünsche einzulassen, die illusorisch sind, weil sie nicht den Willensbereich des Trauernden unterliegen. [...] Dahingehend kann sie mit dem Trauernden begrenzte, erreichbare Vorhaben formulieren. [...] Wichtig ist, dass sich der Begleitende seiner eigenen Grenzen bewusst und in der Lage ist zu erkennen, ab wann ein Trauernder fachtherapeutische Hilfe braucht“⁹³⁸. Eine wichtige Haltung des Begleiters gegenüber dem Trauernden ist hierbei jene der „Ehrfurcht“.

Als Ausgangspunkte für die eigene Begleitungspraxis durch die Institution Schule eignen sich vor allem:

1. Die Einrichtung von Trauergruppen, welche in der Regel als Selbsthilfegruppen organisiert sind.⁹³⁹ Jene Gruppen werden in der Regel von Fachkräften angeleitet, welche durch ein klares Ritualkonzept und konkrete Themenvorgaben den Trauerprozess klar strukturieren und somit für die Trauernden eine Hilfestellung für ein neues Gefühl von Stabilität und Sicherheit ermöglichen. Jene Treffen finden aus diesem Grund immer zu einer fest vorgegebenen Zeit und in einem klar definierten Zeitrahmen statt.⁹⁴⁰
2. Die Einrichtung der Schülersprechstunde als Möglichkeit, während des Schulbetriebes verlässlich einen Gesprächspartner an der Schule anzutreffen. Dies erfordert allerdings Unterstützung von Seiten der Schulleitung, welche den betroffenen Schülern ein

⁹³⁷ Siehe hierzu die Handreichung für Lehrkräfte des Landes Baden-Württemberg „Vom Umgang mit der Trauer an der Schule“. Dort wird unter der Überschrift „Warum soll die Schule trauern?“ angedeutet, was Aufgabe der Schule bei der öffentlichen Trauerarbeit sein kann. Siehe: http://www.veid.de/data/user/Broschueren/Vom_Umgang_mit_Trauer_in_der_Schule_2009_04.pdf, Abruf am 28.08.2017 um 18:02 Uhr.

⁹³⁸ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 70f.

⁹³⁹ Kurz nach dem School Shooting in Winnenden haben Schülerinnen und Schüler auf der Plattform SchülerVZ eine offene Trauergruppe eingerichtet, in welcher sie ihre Erfahrungen und Eindrücke niedergeschrieben haben. Weil es sich hierbei um eine öffentliche Seite handelte, hat der Betreiber der Internetplattform die Seite vom Netz genommen, um die Jugendlichen und ihre Posts vor der Presse zu schützen. Dies wurde von den Jugendlichen als ein Eingriff in ihre Trauerarbeit verstanden. Siehe hierzu den Artikel vom 12.03.2009: „Es tut so scheiße weh!“ in: <http://www.fr.de/kultur/netz-tv-kritik-medien/netz/reaktionen-jugendlicher-im-web-es-tut-so-scheisse-weh-a-1118828>, Abruf am 29.08.2017 um 17:40 Uhr.

⁹⁴⁰ Das „Aktionsbündnis Amoklauf“, welches sich nach dem School Shooting in Winnenden gegründet hat und von Ehrenamtlichen betreut wird, versteht sich durchaus als ein Angebot in dieser Hinsicht. Hier soll den Trauernden ein Raum geschaffen werden, um ihren Gefühlen Ausdruck verleihen zu können: „Trauere passiv und still, das ist gesellschaftlich erwünscht, so kann mit dir fühlen, wer mag, und wer sich von deinem Schmerz nicht stören lassen will, kann lässig wegschauen – mach es so, und du bist ein gutes Opfer. Aber untersteh dich, unbequem zu werden, Erwartungen zu formulieren, Forderungen zu erheben – wenn du das tust, bist du eine Nervensäge“, (SCHWARZ, P. (2014): Aktionsbündnis Amoklauf: Kinder stärken, weiterkämpfen, in: <https://www.zvw.de/inhalt.amoklauf-winnenden-aktionsbuendnis-amoklauf-kinder-staerken-weiterkaempfen.d4cdc3f3-e73f-47b0-ab25-aa4e5f27e385.html>,m Abruf am 28.08.2017 um 17:48 Uhr.

Fernbleiben aus dem Unterricht zum Zweck des Gesprächs ermöglichen muss.

3. Die Form der Einzelbegleitung durch Therapeuten und professionelle Trauerbegleiter. Hier kann der Sehnsucht nach einer individuellen Bearbeitung der Trauer durch den Trauernden entsprochen werden. Die Einzelgespräche finden in der Regel am Anfang eines Trauerweges statt oder dann, wenn das entstandene Leid ein übergroßes, scheinbar nicht zu bewältigendes Ausmaß angenommen hat. Im Falle der School Shootings scheint die Einzelbegleitung durchaus sinnvoll.⁹⁴¹
4. Die Dienste der Hospizbewegung, welche sich nicht nur durch professionelles Handeln im Bereich der Sterbebegleitung beschränken, sondern auch mehr und mehr den Blick auf die Hinterbliebenen legen. Sie fragen, was jene für den Weg des Abschiedes und der Trauerbewältigung persönlich brauchen. Da sich School Shootings aber plötzlich ereignen und sich der Tod nicht wie im Falle des Hospizes durch lange und schwere Krankheit ankündigt, kann dieser Aspekt eher in den Hintergrund rücken.
5. Die Einrichtung der Trauercafés oder Trauertreffs. Jene scheinen für den Kontext Schule wieder von Bedeutung zu sein, sind sie doch niederschwellige Angebote, die von vielen Institutionen unterstützt werden⁹⁴². „In einem besonders hergerichteten Raum können sich Trauernde bei Kaffee und Kuchen über ihren Verlust und die damit verbundenen Fragen und Probleme unterhalten. Die unkomplizierte Atmosphäre und die Erfahrung, mit seinem Schicksal nicht allein auf der Welt zu sein, sind für viele Trauernde hilfreich“⁹⁴³.

Die Erfahrung von Leid und Tod durchbricht den Alltag. Ein School Shooting noch viel mehr. An Normalität ist unmittelbar nach dem Ereignis nicht zu denken. So war es auch 2009 in Winnenden. An der Albertville-Realschule herrschte der Ausnahmezustand.⁹⁴⁴ Eines aber war auffällig. Der

⁹⁴¹ Die Therapeutin und Trauerbegleiterin S. HÖVELMANN berichtet auf der Internetseite www.trauer.de über ihre Erfahrungen in der Einzelbegleitung trauernder Kinder und Jugendlicher (am Telefon). Im Laufe des Interviews geht sie auch auf das Erleben eines Amoklaufes ein und skizziert die zu leistenden Trauer- und Begleitungsaufgaben, siehe: <https://www.trauer.de/trauerhilfe/unsere-trauer-experten/trauertelefon-expertin>, Abruf am 28.08.2017 um 17:52 Uhr.

⁹⁴² Die katholische Kirchengemeinde St. Karl Borromäus in Winnenden hat, vermutlich durch das School Shooting motiviert, ein regelmäßig stattfindendes Trauercafé installiert. Siehe hierzu: <http://borromaeus.winnenden.de/33-startseite/174-begegnung-trauernder-menschen>, Abruf am 28.08.2017 um 17:55 Uhr. Trauercafés in Schulen werden im Internet bisher nicht beworben (Stand: 28.08.2017).

⁹⁴³ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 71.

⁹⁴⁴ Vgl. die Presseberichte am Tag nach dem School Shooting. In besonderer Weise die Aussagen der Schülerinnen: „Lasst uns in Ruhe trauern“, „Keine Presse“ - wütende Botschaften von Schülern an Journalisten.“ (<http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/winnenden134.html>, Abruf am 30.08.2017 um 10:21 Uhr)

Schulbetrieb wurde relativ schnell wieder aufgenommen, natürlich nicht in der Weise, wie er vorher möglich war, wohl aber hat man in extra hierfür aufgestellten Containern versucht, den Ort des Schreckens wieder mit Leben zu füllen.⁹⁴⁵ Dieser Versuch gründet sicherlich in der Tatsache, dass sich gerade für die betroffenen Schülerinnen und Schüler die Schule als Lebensraum und vor allem der Klassenverband, die Peer-Group und die ganze Schulgemeinschaft als tragfähig für einen gemeinschaftlichen Umgang mit der neuen Situation erweisen konnte. Schule war vor dem Amokereignis ein Raum, der soziale Kontakte über den familiären und engen freundschaftlichen Rahmen hinaus ermöglicht hatte.⁹⁴⁶ Für viele Jugendliche ist Schule deshalb ein wichtiger Ort, weil sie dort, institutionell vorgegeben, die Chance haben, den Prozess der Individuation außerhalb der Familie zu vollziehen.

Aus diesem Grund liegt nahe, dass sich Schule nach einem School Shooting schnell darum bemühen muss - nach einer Zeit des bewussten Innehaltens -, eben jener Raum für Begegnung zu bleiben oder wieder zu werden. In Winnenden hat man bewusst, aus der ersten Ohnmacht heraus, eine Zäsur gesetzt. Nachdem der Betrieb in den Übergangsräumen aber wieder aufgenommen wurde, konnten erste Schritte der Bewältigung des Geschehenen eben am Ort des Geschehens gegangen werden.⁹⁴⁷

Der Unterricht, der dann stattfindet, muss vielen Herausforderungen genügen. Er darf nicht durch eine Verwissenschaftlichung und durch reine Instruktion geprägt ist, sondern sollte sich vielmehr an einem Postulat VON HENTIGs nach einer ganzheitlichen Prägung orientieren. Jener versteht Schule nämlich als ein „Ort, an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann – und gestellt wird.“⁹⁴⁸ Ein ganzheitliches Unterrichten macht den Schüler zum Subjekt allen pädagogischen Mühens⁹⁴⁹. Die Konsequenzen für die Pädagoginnen und Pädagogen liegen auf der Hand: „Diese Ausweitung

⁹⁴⁵ Von dieser Erfahrung berichtete im Jahr 2012 eine Dozentin der pädagogischen Hochschule aus der Abteilung Philosophie und Ethik. Sie war als Betreuerin des Kollegiums kurz nach der Amoktat in Winnenden vor Ort und hat die Ereignisse in der ersten Zeit danach aufmerksam verfolgt und begleitet. Sie hat es als hilfreich erfahren, dass der Versuch unternommen wurde, den Betrieb so gut es geht, wieder aufzunehmen.

⁹⁴⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zur Sinusstudie 2012 in Schleswig-Holstein, in der Jugendliche über die Bedeutung der Schule als Ort für Kommunikation und als Lebensraum berichten: <http://www.ganztaegig-lernen.de/studie-lebenswelten-jugendlicher>, Abruf am 30.08.2017 um 10:25 Uhr.

⁹⁴⁷ Vgl.: BADER, M. (ET AL.) (2013): Die Schüler von Winnenden. Unser Leben nach dem Amoklauf.

⁹⁴⁸ VON HENTIG, H. (1993): „Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?, S. 67f.

⁹⁴⁹ Zur Subjektorientierung im Unterricht siehe beispielsweise: VALENTIN, K. (2010): Subjektorientierung im Unterricht. Modellprojekt der evangelischen Stiftung in Bayern mit der Laurentius-Realschule Neuendettelsau, S. 3, in: http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/04/Subjekto_im_Unterricht.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 10:32 Uhr. In der Frage nach Zusammenhang von Subjektorientierung und Bildungsgerechtigkeit siehe auch: GRÜMME, B. (2016): Ungerechter Religionsunterricht? Bildungstheoretische und didaktische Überlegungen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (1/2016), S. 63-71.

des schulischen Bildungs- und Erziehungsbegriffs erfordert Lehrer, die sich für die individuellen Lebensbedingungen und Lebensmöglichkeiten ihrer Schüler interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren. Das bedeutet, dass der Erziehungsauftrag eines Lehrers auch beinhalten sollte, dass er neben der Berücksichtigung vieler anderer schwerwiegender Lebenserfahrungen, die Kinder und Jugendliche machen müssen, sich auch besonders derer annimmt, deren schulischen Erfahrungen durch einen Verlust [...] geprägt werden. Das Verhalten eines Lehrers in einer solchen Situation trägt ebenso zur Identitätsbildung eines Jugendlichen bei wie all seine Bemühungen, fachwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln: Jugendliche suchen Leitbilder und Lehrer sollten sich des Modellcharakters ihres Verhaltens bewusst sein.⁹⁵⁰ Dies bedeutet weiterhin, dass die Stärkung des Jugendlichen zu einem selbstverantworteten Handeln die zentrale Perspektive eines handlungs- und erfahrungsorientierten pädagogischen Mühens sein muss⁹⁵¹. Die Erfahrung zielgerichteter Gewalt bringt die Suche nach Selbstverantwortung schwer aus dem Gleichgewicht. Hier bedarf es außerfamiliärer Begleiter, hier der Lehrer, die Angebote machen, der Trauer und der Ohnmacht im Rahmen der durch die Institution gegebenen Bedingungen Raum zu geben.⁹⁵²

Es ist und bleibt ambivalent: Wenn Schule nach einem School Shooting schnell zur Tagesordnung übergeht, wird der Vorwurf laut, man würde zu schnell zur Tagesordnung übergehen und nicht der Notsituation angemessen handeln. Setzt Schule aber eindeutige Zeichen des Unterbrechens und des Innehaltens, wird der Ruf laut, man gebe dem School Shooting unnötig großen Raum und eröffnet damit dem Täter die Möglichkeit, das realisiert zu haben, was er im Grunde erreichen wollte: größtmögliche Aufmerksamkeit.

8.4 Begleitung trauernder Jugendlicher durch Lehrerinnen und Lehrer

Wenn sich die Verantwortlichen, die Lehrerinnen und Lehrer der Schule auf den Weg machen, den Trauerprozess der Schulgemeinschaft nach einem School Shooting in oben genannter Weise zu strukturieren und zu organisieren, kann es hilfreich sein, sich anhand eines Fragerasters zu prüfen, für welche Aufgaben sie selbst in Frage kommen und wofür sie

⁹⁵⁰ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 419f.

⁹⁵¹ VON HENTIG sieht aus diesem Grund das soziale Lernen als ein Hauptakzent schulischer Bildung. Der Reformpädagoge spricht danach, was eine „humane Schule“ sei und schlägt eine „Entschulung“ vor. Soziales Lernen und damit das Erreichen eines selbstverantworteten Lebens kann Schule nur dann anbahnen, wenn sie bereit ist, die „engen Schulmauern“ zu überwinden. (Vgl.: http://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-ist-nicht-alles.950.de.html?dram:article_id=134401, Abruf am 30.08.2017 um 10:42 Uhr)

⁹⁵² Siehe hierzu beispielsweise die Arbeitshilfe für Lehrerinnen und Lehrer zum Umgang mit Tod und Trauer in der Schule unter: http://www.veid.de/data/user/Broschueren/Vom_Umgang_mit_Trauer_in_der_Schule_2009_04.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 10:43 Uhr.

Hilfe von außen in Anspruch nehmen müssen. Die beiden Trauerbegleiterinnen SPECHT-TOMANN und TROPPEL liefern hierzu einen äußerst plausibel und hilfreich erscheinenden Fragenkatalog, welcher hier dargestellt werden soll:⁹⁵³

1. *Was ist meine eigene Einstellung zu den Themen „Sterben“, „Tod“ und „Gewalt“?* Gerade School Shootings bieten ein weites Feld von Empfindungen und Erfahrungen, die über jene eines „normalen“ Todesfalls hinausreichen. Die Brutalität der zielgerichteten Gewalt bei School Shootings, das Unverständnis über schuldlos zum Opfer Gewordene, etc. erfordern einen guten Selbststand und eine gute Selbstvergewisserung des Begleitenden.
2. *Zur eigenen Unsicherheit stehen!* Fast jeder Mensch ist angesichts eines Trauererlebens in Unsicherheit. Mehr noch, wenn der Tod und die Trauer ganz plötzlich mit dem Gefühl der Unsicherheit einhergehen. Der Begleiter wird dann authentisch, wenn er seine Unsicherheit gegenüber dem Trauernden äußern kann. „Er wird dafür mehr Verständnis haben als für ein wortloses Zurseitschauen“⁹⁵⁴. Für den Umgang mit School Shootings bedeutet dies für Vertreter der Institution: Königsweg ist, die eigene Unsicherheit und Ohnmacht gegenüber den Trauernden ins Wort zu bringen⁹⁵⁵.
3. *Echt und ehrlich sein!* Begleiter müssen immer die eigene Authentizität im Blick haben. Sobald sie versuchen, nicht sie selbst zu sein, können sie die Trauernden nicht mehr auf Augenhöhe begleiten. Trauernde haben ein feines Sensorium dafür, wann ein Begleiter ehrlich und echt agiert.
4. *Auf Trauernde zugehen!* Trauernde fühlen sich durch die Empfindung von Leid und Angst ausgegrenzt. Das Leben kann nicht in üblicher Weise gestaltet werden. Schnell empfinden sie sich als Außenseiter. Hier muss sich der Begleitende fragen, ob er bereit ist, den ersten Schritt auf den Trauernden zuzugehen. Er kann sich von der Tatsache leiten lassen, dass es nicht immer nur der

⁹⁵³ Vgl.: SPECHT-TOMANN, M./TROPPEL, D. (2001): Wege aus der Trauer, S. 50f.; Siehe auch das Internetangebot der beiden Autorinnen: <http://www.specht-tomann.at/home.php> , sowie: <http://www.doristroppe.com/>, Abruf am 01.09.2014 um 14.45 Uhr.

⁹⁵⁴ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 72.

⁹⁵⁵ Am Anfang dieser Arbeit steht eine Rede des damaligen Bundespräsidenten Horst Köhler. Er legt beispielhaft vor, wie die Bekundung der Ohnmacht und Unsicherheit als ein Zeichen der inneren und äußeren Anteilnahme aussehen kann, indem er seine Wahrnehmung und Gefühle stellvertretend für die vielen, die ähnlich empfinden, ins Wort bringt.

Worte bedarf, sondern dass bereits das äußere Zeichen des aufeinander Zugehens eine wertvolle und wegweisende Geste sein kann.

5. *Wie viel Begleitung kann ich anbieten?* Jene, die sich Gedanken über ein Angebot zur Begleitung Trauernder machen, müssen sich immer auch fragen, was sie zu leisten imstande sind. Wenn an der Schule Angebote zur Verarbeitung eines School Shootings gemacht werden sollen, muss dies begleitend zum ordentlichen Schulbetrieb stattfinden. Aus diesem Grund ist immer zu fragen, welche zusätzliche Belastung zu schultern möglich ist. Nach den School Shootings in Erfurt und Winnenden hat es sich als hilfreich erwiesen, den Schulbetrieb kurzfristig gänzlich ruhen zu lassen. Es wurde erkannt, dass die Aufarbeitung der Trauer und des Schocks gar nichts anderes zulassen. Wenn sich Schule und ihre Leitung dafür verantwortlich zeigen wollen, den Opfern des School Shootings gerecht werden zu wollen, dann kann dies nur gelingen, wenn ihnen zumindest für den Zeitraum direkt nach dem School Shooting die volle Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ein Fortführen des „normalen“ Schulbetriebes verbietet sich schon aus Gründen der Pietät und des Innehaltens. Jenes Innehalten muss gegeben sein, um den beiden Axiomen des vorigen Postulates – Wahrnehmen und Verstehen – Rechnung zu tragen.
6. *Möglichst „empathisch“ sein!* Dies bedeutet, dass die Schule und deren Verantwortliche ernsthaft um einen Blick bemühen müssen, der sowohl den Opfern, wie auch den Tätern des School Shootings gerecht werden kann. Im Sinne des empathischen Handelns muss aber der Blick in erster Linie auf den Trauernden liegen. Wer ein Angebot für jene im Kontext Schule machen will, muss die Situation aus deren Blick betrachten wollen und können. So ist zu fragen, was ein Schüler zur Bewältigung des Verlustes eines Mitschülers braucht. SPECHT-TOMANN spricht bei dieser Aufgabe vom Versuch, die Welt aus der Sicht des Trauernden zu sehen und zu versuchen, diese zu verstehen⁹⁵⁶. „Dabei hilft es, mit allen Sinnen bei dem Trauernden zu sein und ihn gut wahrzunehmen.“⁹⁵⁷ Zudem ist es hilfreich, die Technik des „Aktiven Zuhörens“⁹⁵⁸ anzuwenden, dem Trauernden immer wieder in eigenen Worten zurückzumelden, in welcher Weise sich der Begleiter

⁹⁵⁶ Vgl.: SPECHT-TOMANN, M. / TROPPEL, D. (2001): Wege aus der Trauer, S. 50f.

⁹⁵⁷ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 72.

⁹⁵⁸ Vgl.: BAY, R. (2006): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören; ROGERS, C. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy, Frankfurt am Main.

selbst von der Trauer des zu Begleitenden hat ansprechen lassen.⁹⁵⁹

Es ist die Aufgabe von Vertretern der Institutionen, Trauernde auf ihrem Weg des Umgangs mit ihren Erfahrungen zu begleiten, denn sie können eine große Hilfestellung bei der Erledigung der Traueraufgaben sein. WORDEN spricht hier von der Trauerberatung und grenzt diese eindeutig von der Trauertherapie ab.⁹⁶⁰ Weil Vertreter von Schule in der Regel keine ausgebildeten Trauertherapeuten und Konfliktmanager sind, bleibt ihnen nur der Weg der Trauerberatung. Dabei gesellen sie sich in die Reihe der Ärzte, Pfleger, Sozialarbeiter, Lehrer und Seelsorger. Jeder dieser Benannten bietet nach einem School Shooting einen Begleitungsweg für Trauernde an. Will Schule hier einen wesentlichen und entscheidenden Beitrag leisten, muss sie sich gezwungenermaßen mit diesen abstimmen und im Idealfall das Konzept eines gemeinsamen Begleitungsweges erarbeiten. Dies skizziert den Idealfall.⁹⁶¹ Wichtig ist aber: Wo Trauerprozesse nicht mehr zu steuern oder zu durchschauen kann, muss sich der nicht professionelle Trauerbegleiter zurückziehen und das Feld den Psychotherapeuten überlassen.⁹⁶²

8.5 Elemente einer gelingenden Auseinandersetzung mit School Shootings

Im Folgenden werden nun konkrete Elemente für eine Begleitung in und durch die Schule aus der Perspektive des eben skizzierten Zugangs näher hin ausgeführt. Sie stellen den Versuch dar, den Überlegungen in den drei großen Teilen dieser Arbeit Rechnung zu tragen und jeweils relevante Aspekte der drei Blöcke miteinander zu verknüpfen. Dabei erheben die einzelnen Elemente nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie müssen auch nicht in dieser Reihenfolge angewendet werden. Dies geht in der Regel auch nicht, da Begleitungswege individuelle Wege sind. Nimmt man oben stehende Ausführungen ernst, muss sich der Begleitungsweg nach einem

⁹⁵⁹ Noch weitere Gesichtspunkte sind im Entwurf von SPECHT-TOMANN und TROPPEL zu finden, alle zu benennen, würde den Rahmen sprengen. Sie legen unter anderem auch das Augenmerk auf die Frage nach negativen Reaktionen auf einen Begleitungsweg hin und ermuntern den Begleiter, seine eigene Trauergeschichte hinten an zu stellen. Was als selbstverständlich gilt, wird am Ende ausgesprochen: den Trauernden aussprechen zu lassen, ihn nicht zu unterbrechen und für ihn und seine Gedanken eine Art „Klagemauer“ zu sein. (Vgl.: SPECHT-TOMANN, M./TROPPEL, D. (2001): Wege aus der Trauer, S. 50f.)

⁹⁶⁰ Trauertherapie sollte nach WORDEN „ausschließlich von ausgebildeten Psychotherapeuten angeboten werden. Ihre Aufgabe sieht er darin, ausbleibende, verzögerte, übertriebene oder verlängerte Trauer zu identifizieren, festzustellen, welche Traueraufgabe blockiert ist, und bei der Lösung zu helfen.“ (BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 75.)

⁹⁶¹ Vgl.: WORDEN, W. (1999): Beratung und Therapie in Trauerfällen, S: 46ff.

⁹⁶² Vgl. hierzu die Bemerkungen im vorigen Abschnitt.

School Shooting von den Bedürfnissen des Betroffenen her definieren. So kann es geschehen, dass nur einzelne Elemente für einen Begleitungsweg in Frage kommen, andere gar nicht. Am Ende jedes einzelnen Kapitels finden sich unter dem Stichwort „*good practice*“ gelungene Beispiele aus der Literatur, welche praxisnah verdeutlichen, was das Anliegen der einzelnen Elemente ist.

8.5.1 Störungen haben Vorrang

„Störungen haben Vorrang!“ So lautet ein Axiom der Themenzentrierten Interaktion (TZI). „Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlsbewegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind“⁹⁶³.

„Störungen haben Vorrang!“ bedeutet, wofür sich FUCHS in seinem theologischen Bemühen seit Jahrzehnten stark macht: Über das Leiden und Zweifeln des Menschen nicht vorschnell „hinwegzupredigen“ mit Bildern einer göttlichen Vorsehung und der Botschaft einer vorschnellen Allversöhnung angesichts der Unbegreiflichkeit Gottes. Ganz im Gegenteil. Gerade in der Erfahrung, dass sich dieser Gott als die „Liebe“ in der Abwesenheit derselben als ebenso abwesend erweist, lässt diesen als den ganz Anderen, den Sperrigen erscheinen.⁹⁶⁴ „Es geht also darum, die Glaubenssemantik offen zu halten und diesem Offenhalten mit aller Vorsicht Ausdruck zu verleihen. Also in Richtung einer Dogmatik [...], nicht nur für die Benennbarkeit Gottes einzustehen, sondern auch über die Grenzen hinaus das Geheimnis Gottes offen zu halten“⁹⁶⁵.

„Störungen haben Vorrang!“ bedeutet ausgehend von diesem Blickwinkel, trotz der menschlichen Erfahrungen von Leid und der Abwesenheit Gottes darauf zu achten, nicht bei der scheinbaren Gottesferne zu verbleiben, sondern vielmehr darum bemüht zu sein, durch empathisches Anteilnehmen am Leid und der scheinbaren Unlösbarkeit der offenen Fragen tiefer in das Geheimnis des Göttlichen einzudringen.

„Störungen haben Vorrang!“, dieses Axiom gilt immer im mitmenschlichen Umgang: im Unterricht, in der Pause, bei einer Diskussion und insbesondere auch bei der Trauerbegleitung. Egal, was der Trauerbegleiter auch tut, wenn er merkt, dass der Trauernde gerade ein Problem hat oder ein Unbehagen verspürt, dann hat diese „Störung“ absoluten Vorrang,

⁹⁶³ COHN, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, S. 122.

⁹⁶⁴ Vgl.: FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 51.

⁹⁶⁵ FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott, S. 52.

gerade weil so ein School Shooting ein außergewöhnliches, existenzielles, zutiefst belastendes und traumatisches Erlebnis sein kann.

8.5.2 Theologisieren mit Jugendlichen

Die Fragen der Schülerinnen zu Beginn dieser Arbeit zeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler nach School Shootings existenzielle und theologisch zu klärende Fragen stellen. Einige dieser Fragen wurden einzelnen Kapiteln vorangestellt. Ein die Jugendlichen ernstnehmendes Begleitungskonzept muss sich mit diesen Fragen auseinandersetzen und darf ihnen nicht ausweichen. Hier bietet sich das Konzept „Theologisieren mit Jugendlichen“ an, also das nachdenkliche Gespräch über schwierige theologische Themen und Fragen, wie z. Bsp. „Warum gibt es Tod und Leid?“, eine Frage, die sich nach einem School Shooting besonders dringlich stellt.

Das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen hat sich in der Religionsdidaktik etablieren können⁹⁶⁶. Es ist ein unverzichtbares methodisches Werkzeug geworden, das auf hermeneutische Kompetenz und die Herausbildung einer religiösen Sprach- und Argumentationsfähigkeit zielt⁹⁶⁷. Ausgehend von der Tatsache, dass die Erfahrung von Leid und Tod jeden Menschen treffen kann, unabhängig von Herkunft, Alter und Weltanschauung und auf der Basis der konkret gewordenen Erfahrung von Leid nach einem School Shooting kann sich die Frage nach einem liebenden Gott angesichts des Leids (Theodizée) als Türöffner für eine theologische Diskussion mit den Jugendlichen anbieten. Das BÜCHNERSche Postulat, dass unverschuldetes Leid und die Frage nach Gott der Fels des Atheismus⁹⁶⁸ seien, kann die Auseinandersetzung mit der Frage nach Leid, Tod, Trauer und die Vereinbarkeit dieser existenziellen Erfahrungen mit dem Glauben an einen liebenden und allmächtigen Gott zusätzlich anregen. Denn über die Frage nach einem liebenden und allmächtigen Gott angesichts des Leids,

⁹⁶⁶ Vgl. beispielsweise: KUNZE-BEIKÜFNER, A. (2016): Woran hängt dein Herz? Weisheitliches Theologisieren mit Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren, in: *Gemeindepädagogik* 69 (2/2016), S. 15-17; BÜTTNER, G. (2002): Theologisieren mit Kindern, Kohlhammer; BÜTTNER, G. (ET AL.)(2012): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart; GÖRK, S. (2012): Nachdenken und Staunen. Mit Kindern über Gott, die Welt und das Leben theologisieren, in: *Grundschule* 44 (6/2012), S. 16-19.

⁹⁶⁷ Vgl.: Kraft, F.: Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: http://www.calwer.com/media/39/LP_3999_JaBuKi_6.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:34 Uhr. Zur Methode des Theologisierens mit Kindern siehe: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/3_r_7_8/8_leid/1_theo/8_methodisch_didaktische_hinweise.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:26 Uhr, S. 1f.

⁹⁶⁸ Das Zitat Büchners ist vielerorts Anlass zur Auseinandersetzung mit der Theodizée, siehe beispielweise: <https://de.zenit.org/articles/und-der-fels-des-atheismus-die-theodizeefrage-stein-des-anstosses-und-denkanstoss/>, Abruf am 11.09.2017 um 21.21 Uhr.

Terror und Gewalt lohnt es sich, angesichts der Schwere der School Shootings nachzudenken. Dies muss aber beispielsweise nicht nur auf den katholischen Religionsunterricht beschränkt bleiben. Es bietet sich hier auch eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem evangelischen oder muslimischen Religionsunterricht an. Denkbar ist es auch, in den in Kapitel 8.3 erwähnten Trauergruppen, Trauertreffs oder Trauercafés solche Fragen anzusprechen und zu diskutieren. Verschiedene Methoden aus der Didaktik des Religionsunterrichtes, wie der allgemeinen Didaktik bieten sich an, um mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Gerade nach einem so irritierenden Erlebnis wie einem School Shooting muss bei der Wahl der richtigen Methode sehr viel Sensibilität bewiesen werden. Denkbar sind hier Methoden wie z. Bsp. jene der Schreibmeditation⁹⁶⁹ oder dem Schreibgespräch⁹⁷⁰, bei der die Schülerinnen und Schüler schriftlich und zunächst schweigend ins Gespräch über eine oder mehrere sie bewegende Fragen treten, z. Bsp. „Warum lässt Gott so etwas zu?“ „Hört Gott mein Klagen überhaupt?“. Sie schreiben auf großen Papierbögen ihre Gedanken auf, über die anschließend diskutiert werden kann. Gerade das Schweigen, vielleicht mit meditativer Musik im Hintergrund, kann ein gelingender Rahmen sein, der das Nachdenken und Reflektieren unterstützt und den Schülern dabei verhilft, erst einmal bei sich selbst zu verweilen, die Gefühle zu sortieren und dann ins durch den Lehrer geführte Gespräch mit den anderen Mitschülern zu gehen. Denkbar könnten aber auch künstlerische Ansätze sein, z. Bsp. Wut, Verzweiflung oder Trauer künstlerisch-intuitiv-spontan darzustellen, weil Worte fehlen. Eine daran anschließende Betrachtung der „Kunstwerke“ könnte es den Jugendlichen vielleicht erleichtern, ihre Zweifel an und ihre Wut auf Gott zu artikulieren. Denn vielen Jugendlichen fällt es oft nicht leicht, sich bei sensiblen Themen, wie es die Trauer nach der Erfahrung zielgerichteter Gewalt unzweifelhaft ist, zu öffnen und ihre inneren Gedanken preiszugeben.

Theologisieren kann einerseits zu einem vertieften Zugang und Verständnis der eigenen Religion führen und andererseits kann ein Einblick geschaffen werden, wie Menschen anderen Glaubens und anderer Religion mit den Fragen nach Tod, Leid, Terror und Gewalt umgehen.

Die theologischen Reflexionen des Kapitels 6 dieser Arbeit sollen es dem Begleiter und Lehrer erleichtern, authentisch und wissenschaftlich fun-

⁹⁶⁹ Vgl. beispielsweise <http://www.rpi-virtuell.net/workspace/05284832-9F0C-4E6B-91AF-FC149DE76DD9/oberstufe/allgemein/werkzeugkiste/arbeit%20mit%20bildern.pdf>, Abruf am 13.09.2017 um 21:36 Uhr, S. 4.

⁹⁷⁰ Zur Einführung und Anwendung der Methode siehe beispielsweise: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148929/stummes-schreibgesprach>, Abruf am 11.09.2017 um 14.45 Uhr.

diert die Diskussion mit den Jugendlichen anzuleiten und als Gesprächspartner Rede und Antwort stehen zu können. Allerdings geht es beim Theologisieren in erster Linie nicht um das Verstehen von theologiewissenschaftlichen Theorien, sondern es geht zuallererst um die Weiterentwicklung der individuellen Religiosität der Jugendlichen. „Dabei geht es gerade nicht darum, unhinterfragbare, vorgefertigte Antworten (Lehrsätze) zu liefern. Im Gegenteil: Indem Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Haltung gegenüber dem Leiden – auch dem anderer Menschen – nachspüren, können sie im Austausch mit anderen der religiösen Dimension in dieser Frage näher kommen, Orientierungen suchen und sich selbst positionieren.“⁹⁷¹

8.5.3 School Shootings nicht tabuisieren!

Mit dem Ereignis eines School Shootings vermischt sich das Phänomen der persönlichen und intimen Trauer und Betroffenheit mit einem öffentlichen Ereignis und dem Wunsch nach kollektiver Trauer und Trauerarbeit⁹⁷². Wenn der Umgang mit School Shootings aus theologischer und religionspädagogischer Sicht besprochen werden soll, kommt man nicht umhin, die Trauerkultur und Trauerrituale der Menschheitsgeschichte und der jeweiligen Kontexte, in denen sich zielgerichtete Gewalt ereignet hat, zu berücksichtigen. Es gibt nicht *die* Weise des Umgangs mit dem Leid, welches durch ein School Shooting entsteht. WITTKOWSKI bestätigt: „Wir sterben und trauern in der Weise, die uns unsere Kultur gelehrt hat. Trauer in ihren psychischen und sozialen Aspekten beinhaltet Reaktionen und Vorgänge, die erlernt sind“⁹⁷³. Es drängt sich nun förmlich die Frage danach auf, inwieweit im Kontext „Schule“, an dem die School Shootings konkret verortet sind, das Trauern und der Umgang mit den Erfahrungen von Leid und Trauer erlernt werden kann. Hier zeigt sich, dass das Forschungsanliegen dieser Arbeit in der Tat gerechtfertigt ist, lassen sich doch derzeit nur sehr

⁹⁷¹ https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/3_r_7_8/8_leid/1_theo/8_methodisch_didaktische_hinweise.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:26 Uhr, S. 1.

⁹⁷² Vgl. hierzu den Beitrag über Traumaexperten Georg Pieper, der anhand des Jahrestages zum Absturz der Germanwings-Maschine am 24.3.2015 über Trauerarbeit aus therapeutischer Sicht Stellung bezieht: „Andererseits gibt kollektive Trauer die Chance, sich zu verstehen und gegenseitig zu stützen. Es kommt darauf an, wie die Gemeinde damit umgeht. Ich habe nach dem Grubenunglück in Borken mit mehr als 50 Toten viele Angehörige betreut. Sie haben gemeinsam Veranstaltungen organisiert, Gottesdienste an den Jahrestagen gefeiert, eine Gedenkstätte gebaut. Diese Solidarität, sich gegenseitig zu helfen, war ein Positivbeispiel für aktive Erinnerung. Sie hat tatsächlich neue Kräfte geschaffen.“, siehe: http://www.swp.de/ulm/nachrichten/vermisches/trauma-experte_-_kollektive-trauer-hilft_-11939260.html, Abruf am 28.08.2017 um 9:38 Uhr.

⁹⁷³ WITTKOWSKI, J. (Hg.)(2003): Sterben und Trauer, S. 14

vereinzelt Konzepte für den Umgang mit Trauer im Zusammenhang mit School Shootings finden.⁹⁷⁴

Dass nur sehr wenige Konzeptionen für eine Auseinandersetzung mit zielgerichteter Gewalt an Schulen aus religionspädagogischer Perspektive existieren, mag in der Tendenz nach Tabuisierung von Leid und Trauer durch die Gesellschaft, vor allem in den westlichen Industrienationen, begründet liegen⁹⁷⁵. Erst das vermehrte Auftreten zielgerichteter Gewalt und deren Medienpräsenz von Amok in den vergangenen zehn Jahren, hat auch in Deutschland dazu geführt, das Trauern und die Auseinandersetzung mit dem Tod aus dem Schattendasein zu befreien. Warum aber ist es so schwer, über Tod und Trauer zu sprechen? „Der Tod gilt immer noch als ungehörig und anstößig“⁹⁷⁶. Der Tod und seine Bewältigung sind nach wie vor bei vielen eine rein private Angelegenheit. So sei die „psychologische Disposition maßgeblich, die den Tod aus der Gesellschaft ausklammerte, ihn seines öffentlich-zeremoniellen Charakters entkleidete und ihn zu einem in erster Linie Nahestehenden vorbehaltenen Privatakt machte, von dem mit der Zeit sogar die Familie ausgeschlossen wurde“⁹⁷⁷. Gründe für diese Entwicklung sind in der Erfahrung der Vorgängergenerationen der beiden großen Weltkriege zu finden. Der massenhafte Tod, im Kriegsgeschehen von den Menschen selbst „verursacht“, verbot förmlich eine leichte, unkomplizierte Sprechweise vom Tod.⁹⁷⁸ An dieser Stelle deutet sich eine Parallele zu den School Shootings als einem Phänomen der Neuzeit an. Auch hier sterben viele Menschen „verursacht“ durch andere. Auch hier scheint es zunächst plausibel, sie nicht in der Öffentlichkeit zu besprechen. Gleichzeitig liegt hierin eine große Gefahr: sie niemals richtig aufzuarbeiten. Aus diesem Grund ergibt sich für diese Arbeit ein weiteres Element einer gelingenden Begleitung: *School Shootings nicht tabuisieren!*

School Shootings müssen aus dem Licht der Tabuisierung und Unsicherheit herausgeholt werden. Auffallend ist, dass diese Tabuisierung kontrastiert mit der Verwendung der Themenfelder „Tod“ und „Gewalt“ in den

⁹⁷⁴ Die Diözese Rottenburg-Stuttgart liefert mit ihrer Abteilung für Schulpastoral einen Beitrag, das Thema „Tod“ und „Trauer“ in der Schule zur Sprache zu bringen. Unter dem Stichwort „Krisenseelsorge in der Schule“ finden sich Materialien als Hilfsmittel, die sich für eine erste Reaktion nach einem School Shooting als hilfreich erweisen können. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden unter der Überschrift „best practice“ Teile dieses „Erste-Hilfe-Koffers für den Tag danach“ vorgestellt und bewertet werden. Siehe hierzu: <http://schulpastoral.drs.de/praxisfelder/krisenseelsorge.html>, Abruf am 28.08.2017 um 9:44 Uhr.

⁹⁷⁵ Vgl. zur Vertiefung; FRANZ, M. (2002): Tabuthema Trauerarbeit.

⁹⁷⁶ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 42; siehe auch: GÖCKENJAN, G. (2008): Sterben in unserer Gesellschaft – Ideale und Wirklichkeiten, in: APuZ (4/2008), S. 7-14, besonders S. 10.

⁹⁷⁷ ARIES, P. (1980): Geschichte vom Tod, S. 715f.

⁹⁷⁸ Vgl.: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 42.

modernen Massenmedien⁹⁷⁹: „Die bisher nie gekannte mediale Veröffentlichung des Todes, die mittelbare Todeserfahrung – eine Art medialer Todeskonsum mit Umschaltmöglichkeit – steht in einem umgekehrten Verhältnis zur konkreten, unmittelbaren Erfahrung von Tod und Sterben, medial überall präsent, als interaktive, als kommunikative Erfahrung fremd und fast unzugänglich“⁹⁸⁰.

Angesichts der großen Unsicherheit, über den Tod und die School Shootings in der Schule zu sprechen auf der einen Seite und des großen medialen Interesses daran, kann die These von der „Pornographie des Todes“ von GORER durchaus gelten.⁹⁸¹ Jener weist darauf hin, „dass der Tod schambesetzt und ähnlich tabuisiert worden ist wie in der venezianischen Epoche die Sexualität, deren Nachfolge er übernommen hat“⁹⁸². Wenn eine Gesellschaft einen wesentlichen Aspekt des Lebens offenkundig ausblendet, fällt dies auf sie selbst zurück. So wurden in den Tagen nach den schweren School Shootings in Erfurt und Winnenden die Stimmen der Kritik an einer Gesellschaft laut, welche sich zu sehr modernisiert, individualisiert und säkularisiert habe. Man sprach von der „Unsicherheit gegenüber dem Tod.“⁹⁸³ BACQUÉ erklärt sich dies wie folgt: „Während die Trauer früher Bestandteil des allgemeinen kulturellen Erbes war, gilt sie heute beinahe als ‚unanständig‘ und wird darum verdrängt. Für die Gesellschaft, in der Produktivität und Konsum als Werte hochgehalten werden, ist es in der Tat schwer, Trauer anders als einen Leerlauf zu begreifen“⁹⁸⁴.

SCHÄFER sieht durchaus das Bemühen, den Tod zu enttabuisieren⁹⁸⁵, bekundet aber: „Wir leben nicht im Zeitalter der Verdrängung des Todes, sondern der Kontrolle, ja des erfolgreichen Kampfes gegen Sterben und

⁹⁷⁹ Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser vielfältigen medialen Präsenz des Todes haben MACHO und MAREK von einer „neuen Sichtbarkeit des Todes“ gesprochen, siehe hierzu: MACHO, T / MAREK, K. (Hg.) (2007): Die neue Sichtbarkeit des Todes.

⁹⁸⁰ HELSPER, W. (1992): Okkultismus – die neue Jugendreligion?, S. 300. Siehe auch: HERMANN, J. (2017): Tod und Sterben in den Medien, in: <https://www.theomag.de/105/jh33.htm>, Abruf am 28.08.2017 um 10:25 Uhr;

⁹⁸¹ Vgl.: Artikel zum Volkstrauertag in: <http://www.zeit.de/1955/45/vom-sterben-des-menschen-in-dieser-zeit>, Abruf am 17.3.2017 um 14:45 Uhr.

⁹⁸² BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 42.

⁹⁸³ Vgl. hierzu die Ausführungen von: SPECHT-TOMANN, M. (2011): Wenn Kinder Angst haben. Wie wir helfen können; Tod und Trauerarbeit als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik, siehe: HOEVELMANN, S. (2004): Trauernde Kinder begleiten. Eine Herausforderung für die Sozialpädagogik;

⁹⁸⁴ BACQUÉ, M. (1994): Mut zur Trauer, S. 15.

⁹⁸⁵ Einen wesentlichen Beitrag zur Enttabuisierung des Todes in unserer modernen Gesellschaft hat die Hospizbewegung beigetragen. Siehe hierzu: SCHURICHT, K. (2014): Den Tod enttabuisieren, in: <http://www.taunus-zeitung.de/lokales/hochtaunus/vordertaunus/Den-Tod-enttabuisieren;art48711,1126244>, Abruf am 28.08.2017 um 10:13 Uhr; REST, F. (2014): Christlich sterben – hospizlich begleiten, in: *Katholische Bildung* 115 (9/2014), S. 348-357; JUNGBAUER, J. (2013): Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer; DROHBERG, K. (2012): Hospiz - würdevoll leben bis zuletzt. Einen Lebensort für Sterbende ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler rücken, in: *Religion* 5 bis 10 (7/2012), S. 28-33; HAGENSCHNEIDER, M. (2017): Tage voller Leben: unsere gemeinsame Zeit im Hospiz.

Tod⁹⁸⁶. Dass der Tod in der heutigen Gesellschaft tatsächlich weitestgehend besiegt scheint, liegt auf der Hand: Ein früher Tod des Menschen kommt immer seltener vor und weil der Tod in der Regel im engsten familiären Umfeld stattfindet, hat heute kaum noch jemand in direkter Weise Kontakt mit dem Tod. Seit 2003 ist der Autor als Seelsorger mit Abschiedsfeiern und Beerdigungen betraut. In den vergangenen Jahren hat er die Erfahrung gemacht, dass sich die Angehörigen immer schwerer damit tun, über den Tod des Angehörigen zu sprechen. Dass der Abschied vom Angehörigen im öffentlichen Rahmen einer Trauerhalle und der Bestattung auf dem Friedhof stattfinden muss, ist für viele mittlerweile ein Ärgernis. Viele Angehörige formulieren den Wunsch nach einem Abschied im engsten und persönlichsten, intimen Rahmen. Gleichzeitig erwarten sie aber von den Institutionen das Schaffen eines professionellen Rahmens für die Abschiedsfeier. Erst durch die zeitliche und räumliche Nähe beispielsweise des School Shootings von Winnenden sind sowohl Schülerinnen und Schüler, Lehrer wie Eltern damit konfrontiert, nun öffentlich⁹⁸⁷ über Leid und Trauer zu sprechen und Wege zu suchen, ihnen gerade auch im Kontext Schule zu begegnen.

Mit dieser Entwicklung geht einher, dass Trauer und deren Bewältigung als unschick gelten und liebend gerne von großen Teilen der Gesellschaft abgeschafft werden wollen. Feste Trauerrituale und über Jahrhunderte eingeübte Trauerbewältigungsstrategien scheinen aus dem kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft, vor allem der westlichen Industrienationen, zu verschwinden.⁹⁸⁸ Diese Entwicklung nimmt den Trauernden und Zweifelnden die Chance, sich ernsthaft mit den Erfahrungen von Leid und Tod auseinanderzusetzen. „Viele soziale Normen wirken in unproduktiver Weise auf den Trauerprozess ein: Die schnelle Beseitigung des Verstorbenen durch den Bestatter, die Forderung nach einer möglichst raschen, unkomplizierten Bewältigung der Trauer, das Ausschalten von ambivalenten, unkalkulierbaren Gefühlen und Aggressionen, die Erwartung von Tränen – allerdings ausschließlich in einem abgesteckten Zeitraum – und die schnelle Ersetzbarkeit des Verstorbenen.“⁹⁸⁹ Das Ergebnis dieser Entwicklung ist:

⁹⁸⁶ SCHÄFER, J. (2002): Tod und Trauerrituale in der modernen Gesellschaft, S. 33

⁹⁸⁷ Vgl. die Hinweise zu den öffentlichen Trauerfeiern anlässlich des School Shootings von Winnenden und Wendlingen oder zur Trauerfeier anlässlich des Abschieds von Robert Enke in Kapitel 6.

⁹⁸⁸ Unter dem Titel „Trauer bedeutet Wandel“ schreibt HICKISCH 2016 auf dem Portal des Bayerischen Rundfunks: „Früher begegnete man dem Schrecken des Todes mit festen Trauerritualen. Heute sterben die meisten Menschen fern von zu Hause, in Krankenhaus oder Pflegeheim. Viele Traditionen haben ausgedient und der Tod trifft Angehörige ungeschützt denn je. Der Mensch braucht bei einem Verlust Zeit und Raum für seine Trauer. Verdrängt er seine Gefühle beim Tod eines nahen Menschen, setzt er seine seelische Gesundheit aufs Spiel“, siehe: <http://www.br.de/themen/ratgeber/inhalt/familie/leben-trauer-tod100.html>, Abruf am 28.08.2017 um 10:31 Uhr.

⁹⁸⁹ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 43.

Der Mensch wird seiner Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Tod „enteignet“, er wird vielmehr zu dessen Verdrängung ermuntert.⁹⁹⁰

Good practice: Unter dem Titel „Tod und Trauer in der Schule“ hat der Verein Trauernde Kinder Schleswig-Holstein e. V. den Versuch unternommen, das Thema „Tod“ und „Trauer“ in der Schule zu etablieren. Im Vorwort zu dieser Broschüre erklärt der Präsident des Schleswig-Holsteiner Landtages das Anliegen: „Was für Erwachsene schon nicht leicht ist, das ist für Kinder ganz sicher noch ein Stück schwerer. Die Erkenntnis, dass das menschliche Leben nicht ewig währt, ist für sie oftmals ein Schock. Auch wenn sie durch Fernsehen oder Computerspiele vielfach mehr über den Tod wissen als vielleicht gut ist, so ist der reale Tod eines geliebten Menschen emotional etwas völlig anderes. Daher ist es umso wichtiger, dass ihnen in ihrem direkten sozialen Umfeld dabei geholfen wird, mit ihrer Trauer umzugehen. Diese Broschüre gibt Lehrerinnen und Lehrern wichtige Hinweise und Hilfestellung beim Umgang mit trauernden Kindern.“⁹⁹¹ Neben einer Einführung in die verschiedenen Trauerphasen wird die Handreichung dadurch akzentuiert, dass sie sich für eine bewusste Integration der Themen „Tod“ und „Trauer“ in den Schulunterricht und das Schulleben stark macht.⁹⁹² Nur wenn in der Schule über Tod und Trauer gesprochen wird, kann sich diese als Lebensraum im Sinne der oben besprochenen Schulkultur erweisen. Den Autoren der Handreichung liegt ein „praktischer Umgang mit Tod und Trauer am Herzen“⁹⁹³. Im Hinblick auf die Bewältigung von School Shootings erweisen sich besonders Abschnitte „1.6 Tod eines Mitschülers“⁹⁹⁴ und „1.7 Plötzlicher Tod durch Suizid oder Unfall“⁹⁹⁵ als hilfreich. Einzelne Elemente finden sich im Fortgang dieser Arbeit wieder.

⁹⁹⁰ Vgl.: SCHÄFER, J. (2002): Tod und Trauerrituale in der modernen Gesellschaft, S. 31ff. Ein Plädoyer gegen die Verdrängung des Todes erhebt LÖBBERT (2016): „Man kann den Tod nicht aus dem Leben lügen. Er schaut einen an, wenn man im Spiegel das erste graue Haar entdeckt. Wenn die feinen Augenlinien zu Faltenfurchen werden, die sich irgendwann nicht mehr zuspachteln oder wegspritzen lassen. Wenn man merkt: Man hat nicht die Ewigkeit, um Kinder und Karriere zu machen. Unsere schwer, müde, kahl und unfruchtbar werdenden Körper sind der unübersehbare Beweis: Wir sind Sterbende allesamt.“ Im weiteren Verlauf des Artikels wirbt er für eine aktive und bewusste Auseinandersetzung mit Tod und Trauer, siehe: <http://www.zeit.de/2016/49/verdraengung-tod-bewusstsein>, Abruf am 28.08.2017 um 10:37 Uhr.

⁹⁹¹ GEERDTS, T. (2011): Vorwort zur Arbeitshilfe „Tod und Trauer in der Schule“, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79, Abruf am 28.08.2017 um 11:01 Uhr, S. 3.

⁹⁹² Zu den verschiedenen Trauerphasen siehe auch: VOLK, U. (2005): Dem Tod begegnen. Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen, in: Forum Schulstiftung (5/2005), S. 44ff.

⁹⁹³ BIEGER, A. / HAHNFELD W. (ET AL.)(2011): Tod und Trauer in der Schule, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79, S. 6.

⁹⁹⁴ Vgl.: BIEGER, A. / HAHNFELD W. (ET AL.)(2011): Tod und Trauer in der Schule, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79, S. 23-24.

⁹⁹⁵ Vgl.: BIEGER, A. / HAHNFELD W. (ET AL.)(2011): Tod und Trauer in der Schule, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79, S. 25-28.

8.5.4 Erkennen von Trauer- und Begleitungsaufgaben

Bei der Begleitung nach einem School Shooting geht es nicht darum, *ob* der Mensch trauert, sondern es geht vielmehr darum, *wie* der Mensch trauert und wie er mit der Trauer und den persönlichen wie kollektiven Erfahrungen nach einem School Shooting umzugehen imstande ist. Im Hinblick auf Heranwachsende ist zu klären, welche Aufgaben sie bewältigen müssen und in wieweit sie zu solchen Traueraufgaben überhaupt fähig sind. Weiterhin ist zu fragen, welche Unterstützungssysteme sich – nicht nur im Umfeld Schule – für einen gelingenden Umgang mit den Trauer- und Bewältigungsaufgaben als hilfreich erweisen könn(t)en.

Traueraufgaben sind keine Theoreme, sondern basieren vielmehr auf den Erfahrungen vieler Trauernder, „die aufgrund ihrer Art der Auseinandersetzung gelingende Lebensentwürfe entwickelt haben“⁹⁹⁶. Bei der Bewältigung der Traueraufgaben geht es nicht um einen Kampf gegen die Trauer selbst, sondern vielmehr um ein gelingendes Integrieren der Trauer in den konkreten Lebensentwurf⁹⁹⁷. Der Trauernde soll keine Angst davor haben, von seinen Gefühlen und Empfindungen überwältigt zu werden. Er soll den Trauerprozess *aktiv* mitgestalten dürfen. Damit dies gelingen kann, braucht es eine Art to-do-Liste der Aufgaben, denen sich der Junge Erwachsene in seinem Bewältigungsprozess aktiv stellen muss. SPIEGEL, WORDEN und KAST haben Traueraufgaben für Kinder und Jugendliche formuliert. Ihre Ausführungen werden im Folgenden gesichtet, bewertet und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine Auseinandersetzung mit School Shootings angedeutet.⁹⁹⁸

1. Aufgabe 1: *Auslösung der Trauer*: Wesentlich ist, dass der Trauerprozess in Gang kommt, d. h. der Betroffene sich nicht so verhält, als sei nichts geschehen, den Tod leugnet und sich zwanghaft kontrolliert verhält⁹⁹⁹. Wichtig ist, der Trauer freien Raum zu geben. „Es fordert Mut, sich dem Prozess der Regression zu überlassen, da der Trauernde nicht sicher sein kann, wo der Zusammenbruch seiner psychischen Organisation und seiner Daseinswelt enden wird. In einer Gesellschaft, in der Aktivität ein hoher Wert ist, mag es näher

⁹⁹⁶ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 58.

⁹⁹⁷ Vgl. hierzu die Bemerkungen zu den Aufgaben im Rahmen der Herausbildung von Identität, in besonderer Weise auch Kapitel 4.1.1.

⁹⁹⁸ Vgl. SPIEGEL, Y. (1973): Der Prozeß des Trauerns, S. 86-89; PLIETH, M. (2002): Kind und Tod, S. 120ff.; ebenso: WORDEN, W. (2011). Beratung und Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch; KAST V. (1999). Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Diese Phasenmodelle können den Eindruck erwecken, der Betroffene durchleide den Trauerprozess passiv. Dieser Kritikpunkt hat zur Entwicklung von sogenannten Traueraufgabenmodellen geführt, wie oben angegeben. Diese Modelle gehen von einer aktiven Sichtweise aus und verstehen die Bewältigung eines Verlustes als Entwicklungsaufgabe, gelten aber nicht als Gegensätze zu den Phasenmodellen. Siehe auch zusammengefasst bei: LAMMER, K. (2004): Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung, S. 224 ff.

⁹⁹⁹ Siehe hierzu auch das Kapitel „Jugendlichen Anleitung zum Trauern geben

liegen, sich durch ständige Überbeschäftigung abzulenken. Aber ohne dies ‚Sich-fallen-Lassen‘ besteht die Gefahr, daß die Trauer behindert und verdrängt wird; sie kann sich dann in anderen Symptomen äußern.¹⁰⁰⁰ Wenn das School Shooting geschehen ist, bedeutet dies noch lange nicht, dass der Jugendliche bereit ist, zu trauern und Leid und Angst zuzulassen. Eine erste Aufgabe muss deshalb lauten, den Prozess des Trauerns und des Wahrnehmens von erfahrenem Leid auszulösen und zu beginnen, über die Erfahrungen zu sprechen. In dieser Phase geht es vor allem darum, sich das Vorhandensein verunsichernder Gefühle vor sich selbst und anderen einzugestehen. Auch Rituale können hier sehr hilfreich sein¹⁰⁰¹.

2. Aufgabe 2: *Strukturierung*: Der Trauernde sieht sich einem emotionalen Durcheinander ausgesetzt. Es ist schwer, abzuschätzen, was er verloren hat. Er wird von vielerlei Gefühlen überwältigt, macht unbekannte Erfahrungen, mit denen er nicht umgehen kann. Da der Verlust in die verschiedensten Ebenen seiner Beziehung zu dem Toten und der sozialen Umwelt hineinreicht, ist die Aufgabe, sich hier überall neu zu orientieren, sehr umfangreich. Der Jugendliche muss in einem zweiten Schritt klären, welche Bedeutung die durch das School Shooting zum Opfer Gemachten für ihn gehabt haben. Es ist die Frage zu klären, in welcher Beziehung er zu den Opfern stand und vor allem, welche Bedeutung diese Beziehung für ihn gehabt hat.
3. Aufgabe 3: *Anerkennung der Realität*: Eine unumgängliche Aufgabe in der Trauerarbeit ist die Anerkennung des eingetretenen Todes¹⁰⁰². Nur wenn der Tod anerkannt wird, kann er wirklich überwunden werden. Gerade die Erfahrung von School Shootings eröffnet in ihrer Grausamkeit weiten Raum für Traumatisierung der mittelbar und unmittelbar Beteiligten. Diese Brutalität muss vom Trauernden (an-)erkannt werden und sich gegen alle Tendenzen, sie zu leugnen und zu verdrängen durchsetzen.
4. Aufgabe 4: *Entscheidung zum Leben*: Je stärker die Einsicht in die Realität des Verlustes wächst, desto gravierender stellt sich für den Trauernden die Frage, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, weiterzumachen. Der Trauernde muss sich nun entscheiden: Ist es sinnvoll,

¹⁰⁰⁰ GODZIK, P., in: http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Trauerbegleitung/Die_Arbeit_des_Trauernden.htm, Abruf am 29.08.2017 um 10:35 Uhr.

¹⁰⁰¹ Siehe oben Kapitel „Es braucht Rituale“

¹⁰⁰² Vgl. SPIEGEL, Y.(1973): Der Prozeß des Trauerns, S. 87f.

sich das Leben durch die Erfahrung des School Shootings dauerhaft stören und einschränken zu lassen, oder ob es dem Leben eher dient, sich um seine psychischen, physischen und emotionalen Bedürfnisse ernsthaft zu kümmern.¹⁰⁰³

5. Aufgabe 5: *Expression inakzeptabler Gefühle und Wünsche*: Der Trauernde ist oft irritiert über die Fülle der negativen Gefühle und Wünsche gegenüber dem Verstorbenen, die ihm nun bewusst werden, nachdem mit dem Tod im starken Maße Emotionen freigesetzt wurden. Jene Aufgabe widerspricht jenen gesellschaftlichen Erwartungen an den Trauernden, die bereits oben ausgeführt worden sind: Es scheint unangebracht zu sein, über Tod und Trauer zu sprechen und vor allem getreu dem Motto „de mortuis nihil nisi bene“ nichts Negatives über die Täter und Opfer zu bekunden. Wo aber genau dies verunmöglicht wird, nämlich das Sprechen über negative Gefühle und Gedanken über Täter wie Opfer, wo nur Positives Raum haben darf, kommt es zu Verschiebungen und Verfälschungen, zu Überhöhungen und Idealisierungen, welche dem Trauerprozess eher hinderlich sind und entwicklungshemmenden Einfluss haben.
6. Aufgabe 6: *Bewertung des Verlustes*: Der Trauernde muss nach und nach lernen, einzuschätzen, was er qualitativ und quantitativ durch das School Shooting an Verlust erlitten hat. Die Leitfrage für das Überwinden von Trauer und Leid muss hierbei sein, was anstelle des Verlustes treten kann und wie dieser Ersatz aussehen kann. Ziel ist der Fortbestand und das Sichern entwicklungsfördernder Beziehungen, die schon im phänomenologischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargelegt worden sind.
7. Aufgabe 7: *Inkorporation des Verstorbenen*: Dieser Schritt erfordert die Annahme von Tätern und Opfern des School Shootings als eben ganze Menschen, in allem, was sie ausgezeichnet hat. Es ist zu leisten, den Toten in voller Menschlichkeit, das heißt, mit allen Vorzügen und Schwächen zu betrachten. Nur so kann eine ehrliche und der Wirklichkeit entsprechende Trauerarbeit gewährleistet werden.
8. Aufgabe 8: *Chance der Neuorientierung*: Als letzte zu leistende Aufgabe beschreibt SPIEGEL die Leistung, sich positiv von dem Erlebten – Leid, Angst, Tod, Enttäuschung, Frust, Ärger, Verzweiflung, etc. –

¹⁰⁰³ Von einem befreundeten Therapeuten, der in der Systemischen Therapie arbeitet, weiß ich, dass er zu Beginn eines jeden Begleitungsprozesses in einem ersten Schritt einen „Überlebensvertrag“ mit den Klienten schließt. Diese setzt den Willen des Klienten voraus, sich ernsthaft mit seinen Lebensfragen zu beschäftigen, eine klare Option für das Leben zu fällen und den Vertrag nicht einseitig, im Extremfall durch Suizid, aufzukündigen.

zu emanzipieren, um dann dem eigenen Leben wieder eine neue Orientierung und Richtung zu geben.

Dieses vielstufige Modell hat sich seit seiner Entwicklung in den 70er Jahren als Basis für Weiterentwicklungen bewährt und bewähren können. Die Vielzahl der zu leistenden Traueraufgaben mag aber abschrecken und den Prozess des rechten und gelingenden Umgangs mit erfahrenem Leid als kaum realisier- und leistbar erscheinen lassen. Aus diesem Grund haben zahlreiche Autoren versucht, in einer Reduktion und Elementarisierung des SPIEGELschen Grundgedankens konkretere lebenspraxisnähere Aufgaben zu formulieren.

WORDEN¹⁰⁰⁴ beschreibt den Weg der Reduktion der Traueraufgaben auf vier zu leistende Kernbereiche: a) Den Verlust als Realität zu akzeptieren, b) den Trauerschmerz zu erfahren, c) sich anzupassen an eine Umwelt, in welcher der Verstorbene fehlt und schließlich d) dem Verstorbenen emotional einen anderen Platz zu geben und weiterzuleben.¹⁰⁰⁵

Ad a) *Den Verlust als Realität akzeptieren*: Es ist kaum verwunderlich, dass viele Trauernde den Verlust des Verstorbenen nicht akzeptieren wollen und Strategien entwickeln, sich von ihm gar nicht erst (be-)treffen zu lassen. So lassen sich häufig Tendenzen erkennen, das Umfeld des Toten so zu belassen, dass er jederzeit zurückkehren kann. Eines aber ist jeder Verlusterfahrung konstitutiv, und hierin bilden School Shootings keine Ausnahme: Es entsteht die Situation eines „Nie wieder“, als die bitterste Erfahrung, die nach und nach ins Bewusstsein des Trauernden dringt.¹⁰⁰⁶ MÜLLER beschreibt den Umgang mit dieser Erfahrung wie folgt: „Die seelische Anpassung an die Verlustwirklichkeit, an den Schmerz und die Empfindung der Leere, geschieht nur äußerst zögernd und in einem Rhythmus von Hinschauen und Wegschauen.“¹⁰⁰⁷ In School Shootings begegnet den Betroffenen eine Extremform von Verlusterfahrung, weil sie unverhofft kommen und den Trauernden keinerlei Chance bieten, sich auf den Prozess des Trauerns einzulassen und vorzubereiten. So verwundert es nicht, dass Trauernde angesichts der Größe des Leids, mit dem sie bei einem School Shooting konfrontiert werden, „es“ als zu groß empfinden und Strategien entwickeln, „es nur stückweise in [...] das Bewusstsein

¹⁰⁰⁴ Vgl. im Folgenden: WORDEN, J. W. (1999): Beratung und Therapie in Trauerfällen.

¹⁰⁰⁵ Vgl.: <https://www.trauerland.org/fuer-erwachsene/kinder-und-trauer/trauermodelle/>, Abruf am 30.08.2016 um 10.05 Uhr.

¹⁰⁰⁶ Vgl.: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 60.

¹⁰⁰⁷ MÜLLER, M. (ET AL.) (2004): Der Weg der Trauer, S. 82f.

gelangen zu lassen¹⁰⁰⁸. Dies kann als ein Vorgang der Verleugnung gedeutet werden, welcher sich aber in dieser ersten Phase der Trauerbewältigung nicht unbedingt als ein Nachteil erweist, sondern vielmehr erste heilende Wirkung erzielen kann¹⁰⁰⁹.

Die Realisierung des Verlustes kann sich für einen Trauernden dann als besonders schwer herausstellen, wenn versäumt wurde, den Toten vor dem endgültigen Abschied noch einmal zu sehen, wie dies zum Beispiel bei Menschen, die vor ihrem Tod krank sind und bei denen der Tod absehbar ist, möglich ist. Auch in dieser Hinsicht erweisen sich School Shootings als Sonderfall. Diese treten plötzlich ins Leben und geben den Betroffenen keine Chance von den Opfern persönlichen Abschied zu nehmen. Das führt zu einer Verstärkung des Empfindens von Verzweiflung, weil sich der Trauernde um die Chance des rechten Abschiednehmens betrogen fühlen kann, insbesondere wenn es noch „Unerledigtes“ gibt, wie z. B. noch schwelende Streitigkeiten. In einzelnen Fällen kann sich dann die Trauer in „Resignation, Depression, Aggression, Aufstand gegen diese Zumutung äußern und ist doch gleichzeitig immer ein Zeichen dafür, dass der Trauernde spürt, dass es Leben gibt, selbst wenn es ein bitteres Leben ist.“¹⁰¹⁰ Trauer ist einerseits ein privates, intimes Geschehen, aber immer auch ein soziales und gemeinschaftliches Tun. Gerade Letztgenanntes kann dem Trauernden helfen, den Verlust eines Menschen (durch das School Shooting) als eine neu gegebene Realität anzunehmen und in seinen Lebensentwurf zu integrieren. Für die Auseinandersetzung mit School Shootings kann sich durchaus als hilfreich erweisen, was sich in der gemeinsamen, öffentlichen Trauer als Trauerriten etablieren konnte.¹⁰¹¹

Ad b) *Den Trauerschmerz erfahren*: Trauer verursacht eine besondere Dünnhäutigkeit und innere Verletzlichkeit¹⁰¹². Es werden immer wieder Trostsprüche, Sinnangebote, Ratschläge überliefert, die gemessen an ihrer Wirkung eher an Schläge denn an beruhigende Zuwendung und lindernder Zärtlichkeit denken lassen¹⁰¹³. Grund hierfür scheint, dass sich Trauer als etwas sehr Subjektives zeigt. Jeder Mensch geht mit der Erfahrung von Leid, Angst und Tod individuell um. Wichtig aber ist, dass sich jeder, so unterschiedlich die Wahrnehmungen sein

¹⁰⁰⁸ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 60.

¹⁰⁰⁹ Auch KAST bespricht in ihrem Modell der Trauerphasen die Tendenz des Leugnens. Siehe hierzu vertiefend: KAST, V. (2008): Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung.

¹⁰¹⁰ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 60.

¹⁰¹¹ Siehe hierzu die Beispiele im Kapitel §Es braucht Rituale“ im letzten Abschnitt: best practise.

¹⁰¹² Vgl.: SIECK, A. (2009): Trauer bewältigen. Tod und Trauer verstehen, wieder ins Leben zurückfinden, mit der Erinnerung leben, S. 51.

¹⁰¹³ Vgl.: MÜLLER, M. (ET AL.)(2004): Der Weg der Trauer, S. 112.

mögen, diesen Gefühlen und Emotionen stellen muss. Gerade dann, wenn sie den gesellschaftlich gemeinhin akzeptierten Normen zu widersprechen scheinen.¹⁰¹⁴ Der Trauernde hat in der Regel das Gefühl, seine Trauer, Angst und Verzweiflung ständig kontrollieren zu müssen. Trauerwege sind individuelle Wege.

Schule als Ort der Trauer und als Ort des School Shootings steht hier vor einer besonderen Herausforderung: Wenn gilt, dass die Erfahrung von Trauer im Grunde etwas Individuelles ist und in einer großen Unterschiedlichkeit stattfindet, kann Schule als Institution nur einen sehr offenen Rahmen für die Trauerarbeit anbieten. Jede Konkretion oder Festlegung auf eine bestimmte Weise des Feierns, Gedenkens und Gestaltens für die Erfahrung von Schmerz und Leid kann die Trauer des Individuums nicht treffen. Aus diesem Grund muss zweierlei gelten: Einerseits kann sich Schule als öffentliche Einrichtung aus ihrer Verantwortung, der Trauer in der Öffentlichkeit einen Raum zu bieten, nicht herausstellen, andererseits muss immer auch vergegenwärtigt werden, dass der eigentliche Prozess von Anerkennung, Bearbeitung und Lösung aus und von der Trauer eine individuell zu leistende Aufgabe ist.

Ad c) *Sich anpassen an eine Umwelt, in der der Verstorbene fehlt*: Durch das Erleben eines School Shootings wird das Leben aller Beteiligten radikal auf den Kopf gestellt: Auf einen Schlag ist eventuell ein konkreter Mensch als ein fester Bezugspunkt im Leben genommen, haben Emotionen und Gefühle, Freundschaft und Liebe kein Ziel mehr. „Oft wird erst nach dem Tod klar, worin die verschiedenen Rollen des Verstorbenen zu seinen Lebzeiten bestanden haben.“¹⁰¹⁵ Die große Herausforderung ist, nun zu fragen: Wie hätte der Verstorbene in den verschiedenen Situationen wohl gehandelt? In dieser Weise wird der Verstorbene zum Leitbild des künftigen Handelns erklärt und „kann über seinen Tod hinaus als Stütze und Halt erlebt werden“¹⁰¹⁶. Wichtig ist, dass der Trauernde diese Kontaktaufnahme mit

¹⁰¹⁴ Vgl. zur Vertiefung dieses Gedankens: ZNOJ, H. (2016): Komplizierte Trauer, Kapitel 1 der Onlineausgabe; ebenso: CANACAKIS, J (2013): Ich begleite Dich durch Deiner Trauer. lebensfördernde Wege aus dem Trauerlabyrinth.

¹⁰¹⁵ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 63.

¹⁰¹⁶ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 63. Diese Erfahrung teile ich durchaus. Bei der Begleitung von Angehörigen in einem Trauerfall ist die Frage danach, was der Verstorbene in einer bestimmten Situation tun würde, eine große Hilfestellung, mit der Ohnmacht, etwas tun zu müssen, umgehen zu können. Die Leitfrage: „Was würde XY tun?“ ist Hilfe, um sich einerseits noch einmal intensiv mit dem Erleben und Denken des Verstorbenen auseinanderzusetzen, andererseits kann sie Handlungsoptionen eröffnen, weil im Sinne des Verstorbenen gehandelt werden kann.

dem Verstorbenen auch wirklich ernsthaft unternimmt, weil er dadurch dem Verlust auch Aspekte abgewinnen kann, die ihm neue Seiten seines Lebens offen legen. MÜLLER ergänzt: „Das Selbsttun holt den Hinterbliebenen zurück in das Leben. Es zeitigt eine zunehmende Lebenskraft, wachsendes Selbstvertrauen und eröffnet damit einen Zugang zu einem weiteren selbstständigen Lebensabschnitt“¹⁰¹⁷.

Für den Umgang mit School Shootings an der Schule bedeutet dies, dass versucht werden muss, den Hinterbliebenen, Räume zu ermöglichen, sich mit den Opfern und deren Lebensgeschichte auseinanderzusetzen zu können. Die Persönlichkeiten der Opfer wie auch die verschiedenen Rollen, die sie eingenommen haben, müssen von den Verantwortlichen in der Schule wertgeschätzt werden. Schülerinnen und Schüler müssen die Gelegenheit haben, sich von ihren verstorbenen Mitschülern als solche zu verabschieden, Lehrerinnen und Lehrer brauchen Raum dafür, sich von einem Lehrer oder Schüler aus der Klasse zu verabschieden, etc. Umso intensiver wird dieser Prozess ausfallen, wenn die Verstorbenen doppelte Rollen eingenommen haben, beispielsweise „beste Freundin“ und Mitschülerin. Ziel des Mühens muss sein, über die gemeinsame Zeit mit den Opfern hinaus zu streben. Das Erinnern muss in neue Wege und zu neuen Schritten führen und motivieren. Auch dafür sind die bereits erwähnten Rituale sehr bedeutsam, hilfreich und deshalb wichtig. Was z. Bsp. im Rahmen des Gedenkgottesdienstes für die Opfer aus Winnenden gemacht wurde, kann auch in der Schule möglich sein. Dort wurde im Rahmen eines stillen Gedenkens an die Opfer für jede verstorbene Schülerin eine Kerze entzündet, welche den Namen des Opfers trug. So holen diese Kerzen die Verstorbenen in die Mitte der Versammlung und erleichtern das Gedenken und die Kommemoration.¹⁰¹⁸

Ad d) *Dem Verstorbenen emotional einen anderen Platz geben und weiterleben:* Schon im Titel dieses Abschnittes deutet sich an, welche Aufgabe hier vom Trauernden zu vollziehen ist: es geht in erster Linie darum, dem Tod und dem Verlust des Verstorbenen eine neue Bedeutung zu geben. KAST beschreibt, wie dieser Prozess gelingen kann: „Wahrzunehmen, was der verlorene Mensch im Hinterbliebenen hinterlassen hat, kann ein tief greifender Moment im Trauererleben sein. Zu verstehen, dass bestimmte Eigenschaften von ihm von nun an in einem selbst vorhanden, ja sogar abrufbar sind, auch wenn der Träger dieser

¹⁰¹⁷ MÜLLER, M. (ET AL.)(2004): Der Weg der Trauer, S. 130f.

¹⁰¹⁸ Vgl.: KARGER-KROLL, A. (2016): Fragen zur Angemessenheit von Trauerfeiern nach Großkatastrophen. Anmerkungen einer Tagungsbeobachterin, in: KRANEMANN, B. / BENZ, B. (Hg.)(2016): Trauerfeiern nach Großkatastrophen. Theologische und sozialwissenschaftliche Zugänge, S. 185-194, hier S. 186.

Eigenschaften nicht mehr erreichbar ist, stellt die Erfüllung der zuletzt gestellten Traueraufgabe in Aussicht. Nun ist vieles, was den Verstorbenen für den Trauernden ausmachte an Wertigkeit, Wichtigkeit im Trauernden selbst und bildet das Rüstzeug für ein eigenständiges Leben ohne die körperliche Gegenwart des Toten. Er hat in ihm einen neuen Platz gefunden, bleibt gleichsam im Bewusstsein des um seinen Tod Wissenden anwesend¹⁰¹⁹. Es wird deutlich, dass in den beiden Aspekten – dem Wahrnehmen und Verstehen – das Hauptanliegen dieser Traueraufgabe liegt. Der Trauernde sollte versuchen, eine andere Art des Erinnerns zu entwickeln. So müssen neue Möglichkeiten des emotionalen Wandels angestrebt werden im Sinne einer neuen Erinnerungskultur¹⁰²⁰. Es muss bei dieser Traueraufgabe darum gehen, nach einer Zeit des sich Drehens um den Verlust, das Leid und den Tod, nach einer Zeit des inneren Winters, ein neues Aufbrechen von Interessen, Neigungen und Kontaktversuchen zuzulassen. „Der Trauernde gewinnt wieder ein Gefühl von Form und Inhalt der Realität und erhält sich selber als Person zurück“¹⁰²¹. Dabei kommt neben dem Wahrnehmen und dem Verstehen auch dem Loslassen eine zentrale Rolle zu. Auch hier können Rituale unterstützend wirken. Für den Umgang mit School Shootings kann dies bedeuten, dass es gelingen muss, Räume und Gelegenheiten zu schaffen, welche es sowohl dem Individuum wie auch einer Klassen- und Schulgemeinschaft ermöglichen, dem Leben nach dem School Shooting eine neue Richtung zu geben. Entscheidend ist, dass dem Moment des Innehaltens und des „inneren Winters“ Rechnung getragen wird. Denn nur aus ihm heraus scheint, so die benannten Autoren, eine Neuorientierung und ein neues Aufbrechen möglich. Schule muss es leisten, die beiden Grundvollzüge des Wahrnehmens und des Verstehens zu ermöglichen. Wichtig ist, Wege zu finden, den Verlust und das mit den School Shootings erfahrene Leid in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren, sich vom Leid innerlich und äußerlich zu verabschieden und an bereits erlebte Trauerbewältigungsstrategien anknüpfen zu können. Schulpädagogisches Bemühen muss hier im Hinblick auf Integration und Schaffen einer entsprechenden Erinnerungskultur und Kultur der Wahrnehmung eine Akzentuierung erfahren. Ein Aspekt muss deshalb an dieser Stelle lauten, dass Schule Räume ermöglichen muss

¹⁰¹⁹ KAST, V. (1994): Sich einlassen und loslassen, S. 156.

¹⁰²⁰ Vgl. hierzu zur Vertiefung: BULITTA, E. & H.(2017): Reihe Schritte zu einer Erinnerungs- und Gedenkkultur - Band II: Von der Erinnerung zu einer Erinnerungs- und Gedenkkultur.

¹⁰²¹ MÜLLER, M. (ET AL.)(2004): Der Weg der Trauer, S. 139.

für Innehalten, Neuorientierung und Neuausrichtung – nicht des Einzelnen, sondern vor allem der Klassen- und Schulgemeinschaft¹⁰²². Nur, wenn Schule dem Trauernden, ob Schüler, Lehrer, Elternteil, signalisiert, dass sie die Trauer und die Ohnmacht, in welcher Weise auch immer, wahrnimmt, kann im Gegenzug jener erfahren, dass er nach MÜLLER sein Leben zurückerhält.

8.5.5 Trauer ernst nehmen

School Shootings ereignen sich im weiteren und nahen Umfeld vom Lebensraum Schule. Trauernde Jugendliche erleben das Verhalten ihrer Lehrerinnen und Lehrer auf ihre spezifische Trauersituation hin als sehr unterschiedlich. Manche Schüler attestieren den Lehrern mangelndes Interesse an deren Situation. Sie erleben, dass sich die Lehrer nicht bemühen, die Sondersituation für sie, in welcher Weise auch immer, erträglicher zu gestalten. Sowohl Mitschülerinnen und Mitschüler als auch das Lehrerkollegium lassen Zeichen der Anteilnahme und des Ernstnehmens der Extremsituation, in welcher Weise auch immer, kaum erkennen¹⁰²³. Dies scheint ein schwerwiegendes Versäumnis, das in der Biografie der betroffenen trauernden Jugendlichen Spuren hinterlassen hat. Schülerinnen und Schüler wünschen, in ihren Fragen ernst genommen und gehört zu werden¹⁰²⁴. Deshalb drängt sich an dieser Stelle dieses Element förmlich auf: Es ist geboten, die Erfahrungen trauernder Jugendlicher ernst- und wahrzunehmen und zwar auch im Lebensraum Schule.

Wie wohltuend dies für die betroffenen Schülerinnen und Schüler sein kann, berichtet BONSE, die Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen nach Schoolshootings interviewt hat: „Andere Erfahrungen machen Emilia und Lea. Emilia berichtet vom Engagement ihrer Klassenlehrerin, die [...] immer wieder bei ihnen zu Hause angerufen habe. Diese sei ‚immer so besorgt und fürsorglich (gewesen), die wollte immer so oft mit meiner Mutter reden, dass es meiner Mutter schon zu viel wurde.‘ Sie selbst aber habe ihr Engagement als ‚echt hilfreich‘ empfunden.“¹⁰²⁵

¹⁰²² Vgl. hierzu das Bemühen zur Schaffung von Ruheräumen im Bereich der Ganztageschulen bei: DEREČEK, A. (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen, S. 51-67, insbesondere S. 51-61.

¹⁰²³ Vgl. beispielsweise die Aussage einer Schülerin, in der sie bekundet, dass man im Schulleben schnell wieder zur Tagesordnung übergeht, ohne die Fragen und Sorgen der Schülerin zu sehen und zur Sprache zu bringen. Siehe hierzu den Beginn der Arbeit.

¹⁰²⁴ BONSE hat im Rahmen ihrer Untersuchungen Interviews mit betroffenen Schülerinnen und Schülern führen können, die einen repräsentativen Einblick in den Umgang mit den Themenfeldern „Leid“ und „Tod“ durch Lehrer geben können; vgl.: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 391ff. Im Folgenden werden Erfahrungen der interviewten Schülerinnen und Schüler beschrieben. Wenn nicht ausdrücklich durch Fußnote ausgewiesen, beziehen sich die Hinweise auf oben genannte Referenzstelle.

¹⁰²⁵ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 391. Im Original teilweise kursiv gedruckt.

Wie wichtig es ist, in der Trauer gesehen zu werden, berichtet BÄUMER. Er erzählt von einem Mädchen, das nach dem Tod ihrer wieder an Krebs erkrankten Schwester zurück in die Schulklasse kommt. Die Lehrerin sieht die neue Situation nicht und kann mit der Trauer der Schülerin nicht umgehen. An dieser Stelle, so BÄUMER, hat sie eine wesentliche Chance verpasst: „Das Mädchen steht unter einem immensen Druck, der sich im Verlauf der Unterrichtsstunde immer mehr aufbaut. ‚Vor einer Woche ist mein Leben auf den Kopf gestellt worden und hier in der Klasse verliert man darüber noch nicht einmal ein Wort.‘ Nach 20 Minuten steht sie auf und verlässt den Klassenraum. Niemand folgt ihr. Nahe eines körperlichen Zusammenbruchs, schockiert und enttäuscht, geht sie nach Hause. [...] Solche Schilderungen von betroffenen Jugendlichen sind kein Einzelfall. Sie beschreiben die Hilflosigkeit, mit der der trauernden Schülerin in der Schule begegnet wird, und welche Auswirkungen dieses Nicht-Ansprechen auf die Betroffenen hat. Mit einfachsten Mitteln wäre dieser Schülerin der ‚Neuanfang‘ in ihrer Klasse wesentlich erleichtert worden. Hätte man sie in der Klasse auf ihre Situation angesprochen, hätte sie z. B. wählen können zwischen einem kurzen oder einem ausführlicheren Bericht über die letzten Tage, wäre sie mit dem Gefühl nach Hause gegangen, dass ‚die Schule‘ ihre Situation realisiert hat und Begleitung signalisiert. Und dass sie nicht wie geschehen, Normalität ‚vorspielt‘, wo es momentan keine Normalität gibt. Vielleicht hätte es auch schon genügt, wenn in der Klasse wenigstens der Name ihrer verstorbenen Schwester ausgesprochen worden wäre mit dem deutlichen Hinweis, dass es allen, ‚total leid tut, dass Sabine gestorben ist“¹⁰²⁶.

Zum Hinschauen durch die Lehrerin gibt es keine Alternative. Für die Auseinandersetzung mit School Shootings gilt deshalb ebenso: Wegschauen, Leugnen, Ignorieren ist keine Lösung. Das Seelsorgekonzept mit diakonischem Akzent verpflichtet den Begleiter auf das Gegenüber. Weil „nichts mehr so ist, wie es vorher war“¹⁰²⁷, braucht es ein Ernstnehmen der neuen Situation im Sinne der Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit der Schüler. „Trauernde Kinder und Jugendliche brauchen die Ansprache durch erwachsene Vertrauenspersonen aus ihrer Umgebung“¹⁰²⁸. Die Aufgabe des

¹⁰²⁶ BÄUMER, Z.: Grundsatzartikel „Über den Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule“, in: www.schulpastoral.drs.de/grundaatzartikel, Abruf am 28.08.2017 um 13:03 Uhr, S. 32.

¹⁰²⁷ BÄUMER, Z.: Grundsatzartikel „Über den Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule“, in: www.schulpastoral.drs.de/grundaatzartikel, Abruf am 28.08.2017 um 13:03 Uhr, S. 32.

¹⁰²⁸ BÄUMER, Z.: Grundsatzartikel „Über den Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule“, in: www.schulpastoral.drs.de/grundaatzartikel, Abruf am 28.08.2017 um 13:03 Uhr, S. 34.

Begleiters ist hierbei, die eigene Betroffenheit und Sprachlosigkeit angesichts des Leids und den Fragen der Schüler zu überwinden. In einem begleitenden Gespräch kann der Begleiter die eigene Hilflosigkeit eingestehen, den eigenen Schmerz, die eigene Leere, das eigene Unverständnis. Wichtig ist es dabei, authentisch zu sein, mit allgemeinen Vertröstungen und schnellen Antworten sollte man sich zurückhalten. Noch wichtiger ist es, die Schüler zu Wort kommen zu lassen. Hilfreiche Fragen und Impulse zur Selbstflexion des Begleiters sind hierbei:

Haben Sie Mut zum Gespräch, bzw. zum Gesprächsangebot

Haben Sie Mut zum Hinhören

Haben Sie Mut zum Verstehen-Wollen

Haben Sie Mut zu Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit

Haben Sie Mut zum Aushalten

Haben Sie Mut zum Schweigen!

Lassen Sie sich Zeit – lassen Sie dem Anderen Zeit

Nehmen Sie sich Zeit – geben Sie dem Anderen Zeit

Haben Sie Zeit für sich – schenken sie dem Anderen Zeit!¹⁰²⁹

Die Ausführungen der Heilenden Seelsorge aus dem vorigen Kapitel legen nahe, dass in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Lehrerinnen, Lehrern und Klassenkameraden eine große Chance der heilenden Begegnung liegt. „Denn die gemeinschaftlich erlebte Trauer fördert die Auseinandersetzung und das Entwickeln neuer Perspektiven – sowohl beim betroffenen Jugendlichen als auch bei den Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern“¹⁰³⁰. Das Gegenüber bietet, wenn das gemeinsame Trauern gelingt, den Jugendlichen einen neuen Erfahrungsraum¹⁰³¹.

8.5.6 Trauerarbeit als individuellen Prozess sehen

Ein School Shooting trifft die Jugendlichen unvorbereitet. Generell gilt, was viele Schülerinnen und Schüler bekunden: Sie sind nicht auf den Tod eines lieben Menschen vorbereitet, weil sie von ihrer Entwicklung her an einem ganz anderen Punkt stehen. Bei der Betrachtung der Entwicklungsaufgaben konnte klar werden, dass die Heranwachsenden in der Jugend erste vorsichtige und selbstständige Schritte ins Leben wagen. Dieser

¹⁰²⁹ Vgl.: VOLK, U. (2005): Dem Tod begegnen. Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen, in: Forum Schulstiftung (5/2005), S. 48.

¹⁰³⁰ BÄUMER, Z.: Grundsatzartikel „Über den Umfang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule“, in: www.schulpastoral.drs.de/grundaatzartikel, Abruf am 28.08.2017 um 13:03 Uhr, S. 34.

¹⁰³¹ Zur Vertiefung des Erfahrungsbegriffes siehe: GRÜMME, B. (2007): Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik.

Vorgang ist höchst anfällig für äußere Störungen. Die Erfahrung von Verlust und Tod, im Extremfall durch zielgerichtete Gewalt, muss die Versuche, ein eigenes Leben und Wert- und Normsystem zu erarbeiten, schwer ins Wanken bringen. Die Frage nach Tod und dem Umgang mit Verlusterfahrungen und Trauer stellen sich die Jugendlichen höchst unterschiedlich. „In einer Studie befragte die Zeitschrift ‚Eltern family‘ insgesamt 1 738 Schüler im Alter von neun bis 19 Jahren zu ihren Vorstellungen über das Leben und den Tod. Nur 15 Prozent der Befragten sehen der Aussichtslosigkeit mutig ins Auge: Sie gaben an, dass für sie der Tod das Ende von Allem sei. Laut Umfrage glauben 27 Prozent der Befragten an das Paradies im Himmel und 19 Prozent an ihre Wiedergeburt. Auf ein Wiedersehen mit Familie und Freunden hoffen 14 Prozent.“¹⁰³² Liegt die hohe Zahl derer, die daran glauben, das Leben würde nie vorbeigehen, an der Angst, dass im Gegenteil alles viel zu schnell vorbeigeht?

Die Auseinandersetzung mit School Shootings gestaltet sich aufgrund dieser mannigfaltigen Vorstellungen als schwierig, weil sie nicht verallgemeinert und universalisiert geschehen kann. Jeder Begleitungsweg ist deshalb ein individuell zu gehender Weg. Gelingende Trauerarbeit kann ein richtungsweisender Schritt und wesentlicher Beitrag für die Herausbildung von Identität, wie im Kapitel 4 ausführlich dargelegt, sein. Auf diesem Weg brauchen Jugendliche treue und verlässliche Begleiterinnen und Begleiter.

8.5.7 Die Erfahrung von Tod und Gewalt als besondere Herausforderung der Identitätsbildung wahrnehmen!

Die Erfahrung des Todes eines nahe stehenden Angehörigen einerseits, aber auch jene Eindrücke nach einem School Shooting andererseits führen die Heranwachsenden und die Menschen in ihrem Umfeld in eine immense und existenzielle Krise. Hiervon zeugen zahlreiche Briefwechsel der Betroffenen mit Politikern und anderen Vertretern des öffentlichen Lebens.¹⁰³³ Weil School Shootings sich im Kontext Schule ereignen, sind neben Lehrern und Eltern die Schüler in besonderer Weise von ihnen betroffen, denn School Shootings ereignen sich im Jugendalter. Es ist jene Zeit, in der sich der junge Erwachsene eines neuen Standortes vergewissern

¹⁰³² Artikel aus der Berliner Zeitung: „Gehen wir, wenn wir gehen? Eine Studie fand heraus, wie Jugendliche über den Tod denken Aus und vorbei“, in: <http://www.berliner-zeitung.de/gehen-wir-wenn-wir-gehen--eine-studie-fand-heraus--wie-jugendliche-ueber-den-tod-denken-aus-und-vorbei-15796318>. Abruf am 28.08.2017 um 14:55 Uhr.

¹⁰³³ Vgl.: <https://www.welt.de/vermishtes/article3416707/Der-offene-Brief-der-Opfer-Familien-aus-Winnenden.html>, Abruf am 17.3.2017 um 14:50 Uhr.

muss. Es wurde erkannt, dass die Herausbildung von Identität die Hauptentwicklungsaufgabe der Heranwachsenden darstellt. Um diese Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es eines verlässlichen und stabilen sozialen Umfeldes.

Die Erfahrung von zielgerichteter Gewalt muss gezwungenermaßen diesen Prozess der Individuation stören. Durch das School Shooting gerät das ohnehin schon fragile Konstrukt von Wirklichkeit für den jungen Menschen völlig ins Wanken. Im Blick auf Verlusterfahrungen durch den Tod eines lieb gewonnenen Menschen gilt: „Ein traumatisches Erlebnis wie der Tod eines Elternteils oder eines Geschwisters wird von den betroffenen Jugendlichen als Einschnitt erlebt, der das bisherige Leben nachhaltig negativ verändert. Es ist mit den vorherigen Lebenserfahrungen nicht vereinbar und verunsichert die Betroffenen zutiefst“¹⁰³⁴. Der Jugendliche muss sich für seine Trauer in der Regel neue Orte suchen, welche ihm neue Sicherheit und Schutzraum darstellen. In den vorigen Überlegungen konnte sich herauskristallisieren, dass die Familie als eben dieser Schutzraum für den Jugendlichen immer mehr in den Hintergrund tritt. Anstelle der Bedeutsamkeit des familiären Beziehungsnetzes treten Beziehungen unter Gleichaltrigen, die sich in Peer-Groups organisieren. Wenn Mitglieder durch ein School Shooting dieser Peer-Group entrissen werden, kann sich auch jene nicht mehr als ein Ort des Rückzuges und der Sicherheit erweisen, sondern wird, ganz im Gegenteil, zum Ort der Krise und Irritation.

Jugendliche, die sich mit der Erfahrung zielgerichteter Gewalt oder dem Tod eines nahe stehenden Menschen auseinandersetzen müssen, berichten, dass die Ablösung vom Beziehungsnetz der Kindheit auf der psychologischen, kulturellen, räumlichen und materiellen Ebene durch den Tod gestört oder unterbrochen ist. „Der Tod [...] bedeutet oft vor allem für ältere Jugendliche, dass das natürliche Eltern-Kind-Verhältnis, in dem die Eltern Garant eines glücklichen und zufriedenen Lebens ihrer Kinder sind, auf den Kopf gestellt wird“¹⁰³⁵. Wenn sich Familie nicht mehr als Ort für Trauerarbeit eignet, welche Orte sichern sich Jugendliche dann, wenn Unterstützungssysteme der Kindheit sich in der Phase des Umgangs mit Leid und Tod nicht mehr als tragfähig erweisen? Der junge Erwachsene erwartet vielmehr von engsten Freunden, dem Partner oder eben auch von der Institution Schule Unterstützung und Angebote für die Trauerbewältigung. Wenn das School Shooting aber genau in diese Bezugspunkte hinein eine Krise schafft, wird deutlich, welch großer Einschnitt hier zu bewältigen ist.

¹⁰³⁴ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 415.

¹⁰³⁵ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 415f.

Oft bekunden Jugendliche, dass ihre beste Freundin oder ihr bester Freund „wie ein Bruder oder eine Schwester“¹⁰³⁶ für sie ist. Von diesen Erfahrungen berichten Schülerinnen und Schüler nach dem Amoklauf in Winnenden in einem Büchlein mit dem Titel „Die Schüler von Winnenden. Unser Leben nach dem Amoklauf“. Annabelle schreibt über ihre Erfahrungen mit dem Verlust ihrer Schwester: „In diesem Moment kommen meine Mama und mein Papa nach Hause zurück. Ohne Jana. Beide weinen. Ich stürze auf sie zu. Papa sagt: ‚Jana geht es nicht gut.‘ Meine Stimme ist ganz leise, als ich frage: ‚Aber sie ist nicht tot?‘ Zuerst sagt Papa nichts. Dann sagt er: ‚Doch.‘ Es dauert eine ganze Weile, bis ich verstehe, was das bedeutet. Dann kommt ein Schrei aus meiner Kehle, wie ich noch nie einen vernommen habe. Die ganze Anspannung, die furchtbare Warterei, meine Angst, alles steckt da drin. Der Schrei will gar nicht mehr aufhören. Es ist, als ob ich versuche, damit Jana noch einmal zu erreichen.“¹⁰³⁷

Die Erfahrung von Annabelle steht für jene vieler Betroffener. Der Tod eines besten Freundes oder eines nahen Angehörigen durch ein School Shooting muss gezwungenermaßen zu einer schweren Verunsicherung und Störung führen. „Ein solcher Verlust erschüttert das Selbstwertgefühl eines Menschen von Grund auf und bedeutet für viele Jugendliche ein abruptes Ende einer unbeschwerten Kindheit und Jugend und eine tiefe Sinnkrise“¹⁰³⁸. Das Erleben eines School Shootings markiert für den Heranwachsenden das abrupte Ende der unbeschwerten Kindheit¹⁰³⁹. Dies muss dem Begleiter bewusst sein. Es ist auf einen Schlag alles anders. Kein Trauerprozess verläuft wie der andere, wie auch die Herausbildung von Identität – wie gesehen wurde – nicht bei allen Jugendlichen gleich verläuft. Hier braucht es einen individualisierten Begleitungsweg. Aus diesem Grund ergibt sich gerade auch für die Auseinandersetzung mit School Shootings aus entwicklungspsychologischer und diakonisch-heilender Seelsorge ein nächster wichtiger Schritt:

¹⁰³⁶ Aussage mehrerer Schülerinnen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren, die ich im Rahmen des Unterrichtes nach der Bedeutung ihrer Freundin, Nebensitzerin, etc. gefragt habe.

¹⁰³⁷ BADER, M. (ET AL.). (2014): Die Schüler von Winnenden. Unser Leben nach dem Amoklauf, S. 28f.; Ein weiterer Erfahrungsbericht ist zu finden: BEHNCKE, P. (2016): Winnenden und wir alle.

¹⁰³⁸ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 416.

¹⁰³⁹ Zur Vertiefung kann hilfreich sein, was GRÜMMER und ROEHL zur Situation von Kindern schreiben, die ihre Eltern durch Tod verloren haben. „Nicht die Volljährigkeit, das erste selbst verdiente Geld oder die eigenen Kinder, sondern erst der Tod der eigenen Eltern bedeutet das endgültige Ende der Kindheit.“, siehe: GRÜMMER, J. / ROEHL, M. (2007): Nie mehr Kind sein dürfen, in: http://www.deutschlandfunk.de/nie-mehr-kind-sein-duerfen.1176.de.html?dram:article_id=184193, Abruf am 28.08.2017 um 14:12 Uhr.

8.5.8 Anleitung zum Trauern geben

Jugendliche müssen dazu angeleitet und ermuntert werden, beim Erleben von Tod und Trauer nach außen hin nicht eine starke und ausgeglichene Persönlichkeit zeigen und alles unter Kontrolle haben zu müssen, sondern auch Verletzbarkeit, Trauer und Irritation als Ausdruck ihres inneren Erlebens nach außen hin zu zeigen. Den Jugendlichen darf gesagt werden: Trauern ist erlaubt! Weinen ist erlaubt! Wütend sein ist erlaubt! Gefühle zu zeigen, ist erlaubt! Auch Gott anklagen ist erlaubt! Es ist ok, zu trauern! Hierin liegt die Aufgabe und Chance des begleitenden sozialen Umfeldes: Wenn Schule als Institution, vorrangig deren Verantwortliche, die Trauer und den Umgang mit dem Leid als einen „normalen“ Vorgang zu gestalten versuchen und eigene Unsicherheiten und Befürchtungen offen und ehrlich zu formulieren bereit sind, kann gelingend eine Brücke von der individuellen Trauer zu öffentlicher Trauerbewältigung geschlagen werden.

Was kann hier prophylaktisch an Begleitungsarbeit getan werden? Leider gelingt es Eltern und Lehrern kaum, die Jugendlichen an die Themenfelder Tod, Leid und Verlust ohne konkreten Anlass heranzuführen.¹⁰⁴⁰ Gründe hierfür können eigene Unsicherheiten, aber auch Entwicklungsstadien sein, in denen die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer für die Jugendlichen eine Störung darstellt. Jene müssen sich deshalb „in der Regel ohne Anleitung oder Modell selbst Wege der Trauer suchen. Sie erleben, dass Trauer als private Angelegenheit definiert wird und öffentliche Gefühlsäußerungen als unerwünscht gelten. Dadurch fühlen sich Jugendliche zusätzlich verunsichert und belastet.“¹⁰⁴¹

Eine sehr wichtige Form des Trauerns sind Gebete. Hier können die schon erwähnten Trauer- und Klagepsalmen des Alten Testaments Vorbild sein. Aber auch das gemeinsame Rosenkranzgebet, individuelle Formen des Gebetes, Fürbitten, Anklagen, das gemeinsame Verharren in der Stille oder gemeinsames Singen können der Trauer einen Ausdruck und eine Form geben. Dieses gemeinsame Beten und Singen kann in weitere Rituale eingebettet werden.¹⁰⁴² Gebete kennen fast alle Religionen, weshalb sie sich sehr gut eignen, auch religionsübergreifend verwendet zu werden.

Good practice: Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Uni Witten in Zusammenarbeit mit der Uniklinik Düsseldorf wurde nach neuen Wegen gesucht, das Sterben in den Alltag der jungen Menschen zurückzuholen. 30 junge Erwachsene haben sich auf diesen Weg eingelassen und berichten über ihre Erfahrungen. Anlass der Untersuchung war: „Reden über den Tod und das Sterben, das ist nicht leicht. Schon gar nicht, wenn

¹⁰⁴⁰ Vgl.: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 417.

¹⁰⁴¹ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 417.

¹⁰⁴² Vgl. auch die Ausführungen im nächsten Abschnitt

man jung ist. Da geht es um die erste Liebe, das Studium oder den Start ins Berufsleben. Es geht um möglichst pralle Anfänge und nicht um das dürre Ende. Doch die Zeit dazwischen – das Leben also – lässt sich kaum denken, geschweige denn gestalten – ohne das Ende vor Augen zu haben.¹⁰⁴³ 30 Schülerinnen und Schüler haben sich darauf eingelassen, sich intensiv mit der Frage nach Leben und Tod auseinanderzusetzen. Sie wollten sich nicht damit begnügen, dass Tod und Abschied im Alltag kaum mehr eine Rolle spielen und tabuisiert werden. Begleitet durch zwei Wissenschaftler durften die Schülerinnen und Schüler Sterbende interviewen. Dabei berufen sich die jungen Wissenschaftler auf KÜBLER-ROSS, die bereits 1969 Interviews mit Sterbenden geführt hat¹⁰⁴⁴. Am Ende des Experimentes kann eine namentlich nicht bekannte Schülerin sagen: „Ich finde es wichtig, dass man sich mit dem Thema auseinandersetzt, weil irgendwann steht man mit dem Thema da, wenn man älter wird. Ich krieg das mit bei meiner Oma, dass sie sich zunehmend mit dem Thema befasst. Und auch meine Eltern. Wir reden da auch ganz offen drüber. Ich finde es wichtig, dass man sich Gedanken darüber macht.“¹⁰⁴⁵

Dieses Experiment ist in einer Klinik unter der Begleitung zweier Wissenschaftler durchgeführt worden. Es ist im schulischen Kontext so nicht realisierbar. Dennoch findet es unter der Überschrift „good practice“ an dieser Stelle Verwendung, weil das Ergebnis des Experimentes wichtig ist. Junge Menschen können mit den Fragen nach Tod und Verlust durch Tod konfrontiert werden. Jungen Menschen kann es zugetraut und zugebetet werden, sich gerade auch in ihrer ganz eigenen Lebensphase diesen existenziellen Fragen zu stellen. Das oben beschriebene Experiment kann Ermutigung für beide Seiten sein: Betroffene und Begleiter. Für den Umgang mit School Shootings kann es den wertvollen Impuls liefern, dass die Auseinandersetzung mit den Themen „Tod“ und „Trauer“ einen wesentlichen Beitrag zur Integration der Erfahrungen in den eigenen Lebensentwurf leisten kann. Was bei diesem Projekt ebenso bewusst wird: Konfrontation mit existenziellen Fragen ist immer ein Weg, der Begleitung braucht. Die Schülerinnen und Schüler hätten die Begegnung mit den Sterbenden

¹⁰⁴³ ARP, D. (2012): Reden über den Tod und das Leben. Wissenschaftliches Projekt bringt 30 junge Menschen mit Todkranken zusammen, in: http://www.deutschlandfunk.de/reden-ueber-den-tod-und-das-sterben.1148.de.html?dram:article_id=225577, Abruf am 28.08.2017 um 15:12 Uhr.

¹⁰⁴⁴ Vgl. zum Lebenswerk KÜBLER-ROSS: KÜBLER-ROSS, E. (2000): *Das Rad des Lebens*; KÜBLER-ROSS, E. (2002): *Warum wir hier sind*.

¹⁰⁴⁵ ARP, D. (2012): Reden über den Tod und das Leben. Wissenschaftliches Projekt bringt 30 junge Menschen mit Todkranken zusammen, in: http://www.deutschlandfunk.de/reden-ueber-den-tod-und-das-sterben.1148.de.html?dram:article_id=225577, Abruf am 28.08.2017 um 15:12 Uhr.

nicht ohne Unterstützung verarbeiten können. Übertragen auf schulpastorales Agieren kommen hier die Aspekte der diakonischen Seelsorgekonzeption in den Sinn, welche Seelsorge als einen dialogischen, am Heil des Menschen orientierten Prozess versteht.

8.5.9 Anteilnahme und Trost

Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich überfordert, besonnen und pädagogisch richtig und verantwortbar mit dem Erleben von Tod, Verlust und Trauer an ihrem Arbeitsplatz Schule umzugehen. Gründe hierfür liegen auf der Hand: Wenn Menschen in unserer westlichen Gesellschaft generell Schwierigkeiten haben, über Tod und Trauer zu sprechen, weil dies von anderen als ein Zeichen von Schwäche oder Verletzbarkeit missdeutet werden könnte, dann muss dies für Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls gelten. Die Problematik wird für Pädagogen durch die Tatsache verstärkt, dass sie im Verhältnis Erzieher-Schüler immer die Rolle des Überlegenen und des Vorbildes innehaben. Das (eigene) Erleben von Tod und Trauer bringt diese „Vormachtstellung“ ins Wanken und verursacht große Unsicherheiten: „Das Erleben der eigenen Ohnmacht scheint mit der gewohnten Überlegenheit der Lehrerrolle nicht vereinbar zu sein, sodass viele Lehrer alle Tröstungsversuche von vornherein als für verfehlt halten.“¹⁰⁴⁶

Dabei liegt hierin eine große Chance. Für die von Trauer und Verlust betroffenen Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass ihnen von Seiten der Schule mit wenigstens einem kleinen Zeichen der Anteilnahme und Aufmerksamkeit signalisiert wird, dass man ihre Trauer und Verunsicherung wahrgenommen hat¹⁰⁴⁷. „Deshalb helfen vielen Jugendlichen in dieser Situation oft schon kleine Gesten wie eine persönliche Bemerkung, eine kurze Berührung oder ein anderes Zeichen der Anteilnahme.“¹⁰⁴⁸

Pädagogen, die sich ernsthaft um eine Bewältigung der Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler nach einem School Shooting bemühen wollen, dürfen ihre eigenen Empfindungen und Erfahrungen mit dem School Shooting in den Begleitungsweg einbringen, wollen sie authentisch und empathisch begleiten¹⁰⁴⁹. Für den Fall, dass ein Schüler mit einem Verlust in Familien- oder Freundeskreis zurechtkommen muss und der Lehrer in gewisser Distanz zu den beteiligten Personen steht, kann nachvollziehbar sein, dass sich jener auch sehr distanziert verhält und nur kleine Zeichen der Anteilnahme zu setzen braucht. Die Erfahrung eines School Shootings durchbricht auch in diesem Fall wieder die Routine. Bei einem Schulamok sind

¹⁰⁴⁶ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 422.

¹⁰⁴⁷ Vgl.: KARASCH, J. (2008): Grenzerfahrung: Tod. Umgang mit Trauer in der Schule, S. 27f.

¹⁰⁴⁸ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 420.

¹⁰⁴⁹ Vgl. hierzu den Ansatz zur „achtsamen Schule“ von: KABAT-ZINN, J. / HARPNER, M. (2016): Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler.

Lehrer wie Schüler im Erfahren von zielgerichteter Gewalt ebenbürtige Partner. Beim School Shooting von Winnenden sind unter den 12 Opfern sowohl Schülerinnen und Schüler, wie auch Lehrerinnen und Lehrer zu finden. Beide, Schüler wie Lehrer, haben eine gemeinsame Erfahrungsebene. Dieser besondere Umstand macht beide zu einer „Interessen- und Leidensgemeinschaft“. Die große Chance liegt im gemeinsamen Kommunizieren der Gefühle und Eindrücke. Nur am Gegenüber kann Trauerarbeit gelingen. Dies gilt sowohl für Begleitungsweg in der Familie, der Peer-Group und dem Freundeskreis, aber auch für die Auseinandersetzung mit den Fragen am Ort des School Shootings: in Schule und dem dort stattfindenden Unterricht.

Das Thematisieren des Erlebten und ein Umgehen mit den Erfahrungen nach einem School Shooting werden durch einen in der Regel respektvollen Umgang zwischen Lehrern und Schülern im normalen Schulalltag ermöglicht. Ein vertrauensvoller Umgang erleichtert den Begleitungsweg von Lehrern und Schülern. „Schüler pflegen oft ein eher partnerschaftliches Verhältnis zu ihren Lehrern und können leichter ihre Bedürfnisse mitteilen, ohne dabei einen Gesichtsverlust erleiden zu müssen.“¹⁰⁵⁰ Ein kluger Lehrer eröffnet also zuerst dem trauernden Schüler den Raum, seine Gefühle und Eindrücke mitzuteilen, um dann nach einer Phase des „Aktiven Zuhörens“¹⁰⁵¹ selbst mitzuteilen, was er erlebt hat und was er selbst an Trauer in sich trägt.

Ein weiteres Zeichen der Anteilnahme und Solidarität beim gemeinsamen Trauern von Lehrern und Schülern ist der solidarische Besuch der Trauer- und Gedenkfeiern. Gemeinsam auch nach außen hin den Weg der Trauer und darüber hinaus zu gehen, kann Wege eröffnen und Vertrauen schaffen. Auch schriftliche Zeichen der Anteilnahme können für einen gemeinsamen Begleitungsweg hilfreich sein.

So unterschiedlich die verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten sind, so vielfältig sind die Wege, wie mit dem Phänomen School Shooting an der Schule umgegangen wird. Es gibt Lehrerpersönlichkeiten, denen es intuitiv gelingt, die richtigen Zeichen der Anteilnahme gegenüber einem Schüler zu setzen, andere fühlen sich mit dieser Situation völlig überfordert. Passivität ist dann Ausdruck der eigenen Unsicherheit.

¹⁰⁵⁰ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 421.

¹⁰⁵¹ Vgl.: BAY, R. (2006): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören; ROGERS, C. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy, Frankfurt am Main.

8.5.10 Längerfristige Begleitung

BONSE stellte in ihren Untersuchungen fest, dass viele Jugendliche berichteten, „dass manche Lehrerinnen und Lehrer beim ersten Kontakt nach einem Todesfall ihr Beileid bekundet und gleichzeitig ihre Schüler gefragt haben, ob sie Hilfe benötigten. Alle Schüler haben dieses Angebot in dieser Situation abgelehnt.“¹⁰⁵² Sie erklärt sich dies dadurch, dass in der ersten Zeit nach dem Erleben von Tod und Trauer die Phase der individuellen Trauerbewältigung am entscheidendsten ist. Die Schülerinnen und Schüler sind hier noch ganz mit sich selbst beschäftigt und erwecken vielleicht auch deshalb hin und wieder den Anschein, dass ihnen das Erleben von Tod und Trauer nach außen hin gar nichts ausmacht.

Ein Lehrer ist dann ein authentischer und richtiger Begleiter beim Umgang mit School Shootings, wenn er respektieren kann, dass ein Schüler in oben genannter ersten Phase seine Unterstützung nicht braucht. Er ist dann ein guter Begleiter, wenn er sich im Laufe der Zeit immer wieder als Begleiter anbieten kann. Befragte Schülerinnen und Schüler zeigten sich dankbar, „wenn sie spüren, dass ein Lehrer auch längerfristig an ihren Ergehen Interesse zeigt. Über einen längeren Zeitraum bieten sich auch im Schulalltag immer wieder Anlässe, einen trauernden Schüler anzusprechen.“¹⁰⁵³ Solche Ereignisse können Feiertage sein, an denen man sich in besonderer Weise mit Menschen verbunden fühlt, die einem bedeutsam sind: Weihnachten, Valentinstag, Geburtstage. Aber auch der Jahrestag eines School Shootings eignet sich in besonderer Weise, um nach dem Empfinden der Trauernden zu fragen.¹⁰⁵⁴ Auch beginnenden Ferienzeiten oder der Neustart im neuen Schuljahr eignen sich als Zäsur, um die Frage nach dem Trauerweg erneut zu stellen.

Lehrerinnen und Lehrer sollen sich durch eine anfängliche Gleichgültigkeitshaltung mancher Schülerinnen und Schüler nicht täuschen lassen. Viele Lehrer werden erst beim Nachlassen der Schülerleistungen darauf aufmerksam, dass der Betreffende noch an ganz anderen Baustellen zu kämpfen hat. Es ist bleibende Herausforderung, was BONSE offensichtlich zur Lehrerpersönlichkeit zählen möchte: „Ein Lehrer sollte immer davon ausgehen, dass ein Jugendlicher, der einen Verlust [...] erleben muss, in seinem Innersten zutiefst verstört ist und Hilfe braucht. [...] Deshalb ist es sicherlich sinnvoll, sich in einem Klassenkollegium zu verständigen, wer von den Kollegen die beste Beziehung zu dem betroffenen Jugendlichen hat und

¹⁰⁵² BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 422.

¹⁰⁵³ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 423.

¹⁰⁵⁴ Vgl. Rede von Horst Köhler zu Beginn dieser Arbeit. Er spricht am Jahrestag des School Shootings in Winnenden aus, was viele empfinden. Er solidarisiert sich mit den Hinterbliebenen und eröffnet erneut das Feld, der Trauer Ausdruck zu verleihen.

sich von daher bereit erklären sollte, die Entwicklung des Jugendlichen längerfristig im Blick zu haben.¹⁰⁵⁵ Wenn Lehrerinnen und Lehrer zu einer persönlichen Begleitung nicht in der Lage sind, dann sollten sie doch wenigstens auf institutionelle Hilfsangebote außerhalb der Schule verweisen können, etwa auf oben erwähnte Trauergruppen, Freizeiten oder andere gruppenspezifische Workshops zur Trauerbewältigung.

8.5.11 Hilfreiche Rituale

Die bisherigen Überlegungen zu den einzelnen Bausteinen haben immer wieder gezeigt, dass Rituale ganz wesentlich sind für die Trauerarbeit. Einige wurden auch schon genannt. Wegen ihrer überragenden Bedeutung für die schulpastorale Begleitung von Trauernden nach einem School Shooting oder anderen traumatischen Erlebnissen zielgerichteter Gewalt sollen am Ende dieser Arbeit (dennoch) noch einige Überlegungen zu geeigneten Ritualen stehen.

Für die Bewältigung der durch School Shootings ausgelöste Trauer bedarf es Rituale in zweierlei Hinsicht, nämlich zum einen Rituale für die Trauerarbeit, welche durch das Individuum in intimum und privatem Rahmen zu vollziehen ist und andererseits Rituale für die Trauerarbeit gemeinsam mit anderen durch das Schaffen eines gesellschaftlich-öffentlichen Raumes für die Trauer durch die Institution Schule. Rituale können, müssen aber nicht, für beide Formen der Trauerarbeit hilfreich sein, sie können aber auch nur für die eine oder andere Form Anwendung finden.

Vor allem Kinder und Jugendliche brauchen sinnliche Erfahrungen in Form von Ritualen, um Erlebtes zu begreifen und zu verarbeiten. Für die Verarbeitung von School Shootings als Krisenerfahrung erweisen sich Rituale als besonders hilfreich, denn „in der akuten Phase können Rituale ein Gefühl der Gemeinsamkeit erzeugen, Halt und Orientierung geben, Wege aus der Sprachlosigkeit aufzeigen und stabilisierend wirken“¹⁰⁵⁶.

Was sind Rituale und wozu dienen sie? Ein Ritual ist eine nach vorgegebenen Regeln ablaufende, meist formelle und oft feierlich gehaltene Handlung mit einem Symbolgehalt¹⁰⁵⁷. Vor allem die Dimension des Symbolgehaltes scheint wichtig. Er gewährleistet, dass das Ritual aus sich spricht und die Zeichenhandlung dadurch nicht erst durch Worte erklärt werden

¹⁰⁵⁵ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 423.

¹⁰⁵⁶ MICHEL, K. (2011): Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung, S. 46.

¹⁰⁵⁷ Vgl.: DIRSCHAUER, K. (2014): Rituale - Oasen im Leben. Mit einem Glossar zu Festtags- und Alltagsriten; BELLIGER, A. (Hg.)(1998): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch.

muss. SCHÄFER beschreibt das wie folgt: „Bei Ritualen handelt es sich zunächst um Handlungen, die weniger ein zweckrationales Ziel verfolgen, sondern vielmehr auf einen symbolischen Sinngehalt hinweisen; sie sind die Handlungsform von Symbolen.“ Der Symbolgehalt der Rituale kann durch Wortformeln ergänzt und gedeutet werden. Diese Wortgesten können religiöser und weltlicher Art sein.¹⁰⁵⁸ Werden mehrere Rituale nacheinander in einer Reihe gefeiert und erhält dies eine feste Form, spricht man vom Ritus.

Rituale sind häufig Formen der Interaktion mit der Umwelt und werden aus diesem Grund als Kommunikationsabläufe klassifiziert¹⁰⁵⁹. Sie finden in der menschlichen Interaktion statt und sind in der Regel kulturell eingebunden. Durch den gemeinschaftlichen Vollzug der Rituale erhalten diese einen gemeinschaftsstärkenden und einheitsstiftenden Charakter. Sie fördern die Gruppenzugehörigkeit¹⁰⁶⁰. „Sie vereinfachen die Bewältigung krisenhafter Ereignisse und erleichtern den Umgang mit dem Thema Tod. Rituelle Handlungen schaffen Verbindungen zwischen dem individuellen, innerseelischen Ausdruck des Einzelnen und der Gemeinschaft“¹⁰⁶¹.

Mit Hilfe von Ritualen sollen Grenzen lebensweltlicher Erfahrung überschritten, sprich transzendiert werden. Der Rückgriff auf (religiös-) symbolische Vorstellungswelten hat zum Ziel, Neues und Numinoses – d. h. Unbegreifliches – mit Mitteln der Alltagspragmatik verstehbar zu machen. Der Zweck von Ritualen ist eine Überbrückung, Integration und sinnhafte Überwindung von Grenzsituationen und Transzendenz, wie es zum Beispiel der Tod ist.¹⁰⁶² Diese Definition scheint für die sich anschließenden Überlegungen zentral. Für Trauernde erweisen sich Rituale deshalb besonders hilfreich und wichtig, „denn sie erfahren hier – in einer Welt, in der für sie nichts mehr so ist, wie es einmal war – Stabilität und Trost. Sie unterstützen die Trauerarbeit, denn sie helfen, die Trauer auszuleben, zu gestalten und ins Leben zu überführen.“¹⁰⁶³ Im Laufe der Geschichte konnten sich vor allem im Bereich der Trauer und deren Verarbeitung in allen Kulturen zahlreiche Rituale entwickeln und entwickeln sich immer noch, an deren Erfahrungsschatz gelingend angeknüpft werden kann.

Anhand von vertrauten, aber auch von neu entwickelten Ritualen, welche sich aber durchaus ihrer Tradition und Herkunft aus dem religiös-

¹⁰⁵⁸ Zu Ritualen weltlicher Art sind zum Beispiel Aufnahme feiern in die Schule oder Geburtstagsfeiern zu sehen. Religiöse Rituale sind vor allem in der Feier des Gottesdienstes und den Sakramenten zu finden, beispielsweise der Ringtausch bei der katholischen Trauung, der verbunden wird mit den Worten: „Trag diesen Ring als Zeichen unserer Liebe und Treue.“

¹⁰⁵⁹ Vgl.: BURKERT, W. (1972): *Homo necans*, S. 31–39.

¹⁰⁶⁰ Vgl.: DÜCKER, B. (2006): *Rituale. Formen - Funktionen - Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft*; Barbara STOLLBERG-RILINGER., B (2013): *Rituale*.

¹⁰⁶¹ MICHEL, K. (2011): *Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung*, S. 47.

¹⁰⁶² SCHÄFER, J. (2002): *Tod und Trauer rituale*, S. 80f.

¹⁰⁶³ MICHEL, K. (2011): *Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung*, S. 46.

Symbolhaften gewiss sind, sollen Angebote möglich sein, sich der Erfahrung von Leid und Trauer gerade auch im Umfeld Schule zu stellen. Denn vor allem die Rituale, die sich im Bereich der Trauerarbeit entwickeln konnten, zielen nicht auf eine intime, persönliche Bewältigung, sondern haben immer den Charakter öffentlicher Natur.¹⁰⁶⁴ „Trauerbräuche in der Geschichte des Abendlandes hatten nicht nur das Ziel, ‚Trauerarbeit‘ zu eröffnen und zu begleiten. Sie hatten vor allem das Ziel, Gefahr für den Weiterbestand der Lebensordnungen abzuwehren und dafür zu sorgen, dass es nach dem Begräbnis möglichst so weitergehen kann wie bisher.“¹⁰⁶⁵ Trauerrituale gerade auch in der Schule zu etablieren, scheint deshalb ein richtiger Weg zu sein. Trauerarbeit dient, so verstanden, also dazu, dass durch die Hilfe zur Bewältigung der Trauer, diese auch tatsächlich früher oder später bewältigt werden kann und der Trauernde so wieder zum Alltag zurückkehren kann. Im Hinblick auf die School Shootings als ein relativ neues Phänomen der jüngeren Entwicklung scheint dies mehr als angebracht zu sein. Auch an der Institution Schule braucht es Orte für Trauerarbeit und die Befähigung, sich der Trauer und dem Verlust zu stellen.

Trauerrituale, gerade auch an der Schule, haben die große Chance, Emotionen und Erfahrungen mit dem Verlust eines Menschen in Wort und Zeichenhandlung Ausdruck zu verleihen¹⁰⁶⁶. „Mit Trauerzeichen wird der [...] Ausnahmezustand der Trauernden verdeutlicht und das soziale Umfeld erhält dadurch die Möglichkeit, entsprechend zu reagieren. Innerhalb einer Gemeinschaft muss es daher eine Übereinkunft geben, welche Mechanismen und Symbole dem Trauernden bereitgestellt werden, die ihn in seiner [...] Ausnahmesituation hilfreich unterstützen können.“¹⁰⁶⁷ Dabei ist es von Vorteil, die Trauernden selbst in die Entwicklung von passenden Trauer Ritualen aktiv mit einzubinden. Dies ist auch der Wunsch der Schülerinnen des Mädchengymnasiums St. Agnes gewesen. Sie haben aktiv danach gefragt, was sie denn nun selbst „tun“ könnten. Sie fühlten sich angesichts der Hilflosigkeit ohnmächtig und waren froh um die Chance, ein Trauer Ritual an der Schule mit zu entwickeln, das ihrer Weise der Trauer und ihrem Bedürfnis nach Ausdruck dieser Trauer entsprechen konnte. Die Herausforderung hier ist es, im Lebensraum Schule Rituale zu finden, die möglichst

¹⁰⁶⁴ Vgl. BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 46.

¹⁰⁶⁵ APFELBACHER, K.-E. (2002): Selig die Trauernden, S. 27.

¹⁰⁶⁶ Vgl.: SHAH, H. (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BW (2008): Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte, in: http://www.veid.de/data/user/Broschueren/Vom_Umgang_mit_Trauer_in_der_Schule_2009_04.pdf, Abruf am 28.08.2017 um 18:02 Uhr, S. 15ff.

¹⁰⁶⁷ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 47.

vielen Schülern und Schülerinnen ansprechen, da es heute in unserer multikulturellen Gesellschaft nicht mehr einen gesellschaftlichen Konsens über die „richtigen“ Rituale und die „richtige“ Form des Trauerns gibt. Es erfordert hier viel Fingerspitzengefühl, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen. In einem katholischen Mädchengymnasium sind sicherlich andere Rituale erforderlich und möglich als in einer Berufsschulklasse mit Jugendlichen aus 25 verschiedenen Nationen.

Um die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie mit ihrer Trauer, ihren Fragen und ihrer Verzweiflung stehen, ist es sinnvoll, dass Ihnen bei der Entwicklung der Rituale eine aktive und mitgestaltende Rolle zukommt. Nur so können die unterschiedlichsten Bedürfnisse und Vorerfahrungen mit Trauer in ihrem jeweiligen religiösen und kulturellen Kontext im Lebensraum Schule berücksichtigt und zusammengeführt werden. Zudem ist diese Arbeit an den Trauer Ritualen zugleich ein wichtiger Beitrag dazu, den Tod nicht zu tabuisieren, sich mit ihm auseinanderzusetzen und die Jugendlichen zum Trauern anzuleiten.

Ein Beispiel, das zwar nicht ganz auf School Shootings passt, aber zeigt, wie durch die passende und auf die Bedürfnisse der Menschen zugeschnittene Gestaltung von Trauerfeiern und die dabei zum Einsatz kommenden Rituale viele Menschen angesprochen werden können, die vielleicht sonst nicht den Weg zu einer Trauerfeier gefunden hätten, ist die Abschiedsfeier im Fußballstadion nach dem Tod des Fußballprofis Robert Enke im Jahre 2009. An der Gestaltung der Abschiedsfeier im Fußballstadion konnte man ablesen, dass es durchaus möglich ist, bei einem einschneidenden Ereignis Trauer Rituale zu entwickeln, die viele Betroffene ansprechen und Halt und Trost versprechen. Diese Trauerfeier besuchten mehr als 35.000 Menschen, füllte ein ganzes Fußballstadion und gilt als eine der größten Gedenkfeiern der Bundesrepublik. Noch heute kann man auf der Internetplattform YouTube unter dem Stichwort „Trauerfeier Enke“ Videoausschnitte dieser Gedenkfeier sehen und erahnen, wie diese Feier die Menschen damals ergriffen hat. Allerdings hat diese Trauerfeier zu Diskussionen geführt, ob diese Form der Trauerfeier nun eine „makabre Inszenierung oder ein würdevoller Abgang“ gewesen sei¹⁰⁶⁸. KÄBMANN spricht in einem Zeitungsinterview zur Abschiedsfeier von einer neuen Form der Liturgie, muss sich aber von KLIE kritisch entgegenhalten lassen, dass dies „riskante“ Liturgien seien, weil sie binnen kürzester Zeit vorbereitet wer-

¹⁰⁶⁸ Vgl.: <http://www.zeit.de/sport/fussball/2009-11/enke-trauerfeier-presseschau-2>, Abruf am 11.09.2017 um 13:13 Uhr.

den müssen und der Liturg nicht unbedingt weiß, wer an der Feier teilnehmen wird und wie er die Trauernden ansprechen kann¹⁰⁶⁹. KLIE übersieht aber, dass Trauerrituale immer kurzfristig und für jede Situation, jede Familie, jede Schulklasse, jede Trauergruppe individuell gefunden werden müssen und das auch kirchliche Trauerrituale heute nicht mehr für alle konsensfähig sind. Zudem gilt zumindest bei School Shootings, dass hier immer kurzfristig Rituale gefunden werden müssen, bzw. sollten, da statistisch gesehen kaum jemand mehr als eines davon in seinem Leben erlebt, also keiner Routine mit solchen Ritualen oder Liturgien hat.

Je eindeutiger ein Ritual ist und je weniger Erklärung es braucht, umso hilfreicher ist es. Hilfreiche Rituale zu entwickeln braucht seitens des Begleiters die Kompetenz, zu erkennen, was das Gegenüber ganz konkret für den Weg der Bewältigung braucht. Es entspricht dem Ansatz der heilenden Seelsorge, dass der Begleiter ein empathisches Gegenüber sein muss, das zu erkennen vermag, welche konkreten Aufgaben sich für einen Begleitungsweg stellen.

Good practice: Aus Anlass des School Shootings in Winnenden und dem Verlust von Freundinnen und Nachbarinnen haben Schülerinnen des Gymnasiums St. Agnes den Wunsch geäußert, ihrer Trauer in der Schule ein sichtbares, äußeres Zeichen zu geben. Im Gespräch im Religionsunterricht konnte erarbeitet werden, dass Trauer, Klage und Leid auch Themen der biblischen Überlieferung sind. Durch die Lektüre vor allem des biblischen Buches der Psalmen, in denen die Klage gegenüber Gott gut zum Ausdruck gebracht wird, haben die Schülerinnen erkannt, dass Klage und Leid gegenüber Gott formuliert werden dürfen und dass sie mit Ihrer Sorge und Leid nicht alleine sind. Sie konnten erfahren, dass die Klage gegenüber Gott eine Tradition innerhalb der biblischen Überlieferung darstellt. Im Blick auf die Gebetspraxis des Judentums haben die Schülerinnen miteinander erarbeitet, dass es der Schulgemeinschaft förderlich wäre, wenn ein öffentlicher Ort der Klage im Schulhaus entstehen könnte. Sie haben sich, von der jüdischen Gebetspraxis inspiriert, für die Installation einer Klagemauer entschieden. Diese Mauer, aus Ziegelsteinen übereinandergeschichtet und Zwischenräume für Gebetsanliegen und Trauerbekundungen lassend, wurde zu einem Ort der stillen Trauer. Das Ritual brauchte nicht erklärt zu werden. Die Mauer sprach für sich. Aufliegende kleine Zettel und bereitliegende Stifte luden dazu ein, die Sorgen und Nöte aufzuschreiben und dann zusammengerollt in eine Ritze der Mauer zu stecken. Manche

¹⁰⁶⁹ Vgl.: http://www.deutschlandfunkkultur.de/riskante-liturgien.1278.de.html?dram:article_id=192840, Abruf am 11.09.2017 um 13:16 Uhr.

Schülerinnen verweilten vor der Mauer. Manche halfen anderen dabei, einen „guten Platz“ für ihr Zettelchen zu finden. Das Ritual hat geholfen, der inneren Trauer ein sichtbares äußeres Zeichen zu geben. Nach einer gewissen Zeit wurde die Mauer wieder abgebaut, die Zettelchen ungelesen in einem gemeinsamen Gottesdienst verbrannt.¹⁰⁷⁰

Weitere mögliche Rituale zur Trauerarbeit an der Schule können sein:

1. Aufsteigen lassen von Luftballons an denen Zettelchen hängen, auf denen die Jugendlichen Wünsche für die verstorbenen Freunde in Brief- oder Bildform gestalten.
2. Kerzen zu entzünden als stille Beterinnen.
3. „Feuerritual“, mit dem auch das oben beschriebene Ritual der Klagemauer einen Endpunkt gefunden hat.
4. Das Tragen von Trauerkleidung als ein äußeres Zeichen, den Verlust ohne Worte zu bekunden. Das Tragen schwarzer Kleidung ist auch heute noch gelebtes und verstehbares Zeichen dafür, dass das Leben nicht einfach bunt und lebendig weitergeht.¹⁰⁷¹ Das Schwarz ist Zeichen des Innehaltens und des Unterbrechens und Hinweis darauf, dass jener, der diese Kleidung bewusst nach außen trägt, „besonderen Schutzes und einer besonderen Rücksichtnahme bedarf.“¹⁰⁷² Im Kontext Schule ist es durchaus denkbar, einen „Kleidungscode“ zu vereinbaren. Es muss nicht unbedingt die klassische schwarze Trauerkleidung sein. Jugendliche Trauernde haben aber ein Gespür dafür, welche Art und Weise, sich zu kleiden, ihrem von Gefühl von Trauer zusätzlich Ausdruck verleihen kann. Beispielsweise kann dies auch das Tragen eines schwarzen Armbandes im Sinne eines Trauerflors sein.¹⁰⁷³
5. Das öffentliche Bekunden durch eine Traueranzeige kann anzeigen, dass durch das School Shooting wichtige Menschen aus der Mitte des Lebens gerissen worden sind. Zugleich wird durch das öffentliche Bekunden des Verlustes und der Trauer eben jener Raum eröffnet, in den hinein sie aus dem Privaten ins Gemeinschaftliche treten kann.

¹⁰⁷⁰ Vgl.: weitere Informationen zum beschriebenen Ritual bei: MICHEL, K. (2011): Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung, S. 48

¹⁰⁷¹ Zur Bedeutung von Kleidung als Ausdruck der Persönlichkeit siehe: MIEHE, B. (1995): Der Tracht treu geblieben, Studien zu den letzten regionalen Kleidungsformen.

¹⁰⁷² BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 60.

¹⁰⁷³ Das Tragen von Trauerflor ist gesellschaftlich etabliert. Siehe hierzu beispielsweise: <https://www.welt.de/newsticker/sport-news/article107282628/Italiener-gegen-Deutschland-mit-Trauerflor.html>, Abruf am 29.08.2017 um 10:57 Uhr.

6. Die Möglichkeit, in einem Kondolenzbuch oder -schreiben der Trauer Ausdruck zu verleihen und die Chance zu haben, sich überhaupt zum Geschehen zu äußern. Auch hier bilden School Shootings eine Ausnahme. Weil sie unverhofft und plötzlich ins Leben treten, braucht es eine Zeit, sie als Realität annehmen zu können.¹⁰⁷⁴ Das schriftliche Formulieren der Ängste und das Mitteilen der Trauer mittels eines öffentlichen Kondolenzbuches kann eine Solidarität unter den Trauernden herstellen. Sie können erfahren, dass sie mit ihrer Trauer und ihrem Schmerz nicht alleine dastehen. Die modernen Medien erleichtern vor allem Jugendlichen diese Weise der solidarischen Trauer: Im Internet findet sich eine Vielzahl von Internetblogs und Gästebüchern, die als Trauerportale und Online-Kondolenzbücher genutzt werden können. Auch heute sind Jahre nach dem School Shooting in Winnenden und Wendlingen die einschlägigen Internetblogs noch abruf- und nutzbar.¹⁰⁷⁵ Jugendliche werden sicher auch die Möglichkeiten nutzen, die soziale Plattformen wie WhatsApp, Facebook oder Twitter bereitstellen, um ein Forum für den Ausdruck ihrer Trauer zu haben.¹⁰⁷⁶
7. Gedenkgottesdienste oder ähnlich gestaltete Gedenkfeiern¹⁰⁷⁷ eignen sich, der Trauer im öffentlichen Rahmen Ausdruck zu verleihen. Nach den School Shootings in Erfurt und Winnenden/Wendlingen konnte sich zeigen, dass eine breite Öffentlichkeit diese Angebote wahrgenommen hat, um Anteilnahme, Trauer und Betroffenheit bekunden zu können. Sowohl die Kirchen wie auch die weltlichen Institutionen zeigen durch ihre starke Präsenz, dass sie die öffentliche Feier von Trauer und Leid als gesellschaftliche Größe stärken und wertschätzen wollen.¹⁰⁷⁸ Mehr noch: Die Gesellschaft kommt um das öffentlich-solidarische Trauern nicht

¹⁰⁷⁴ Vgl. die Ausführungen zu den Traueraufgaben bei SPIEGEL zu Beginn des Kapitels.

¹⁰⁷⁵ Vgl.: Online Kondolenzbuch nach dem Amoklauf in Winnenden: <http://www.dusslingen.de/977>; <http://www.365tage-remsmurr.de/2009/03/16/amoklauf-winnenden-online-kondolenzbuch-remsmurr-kreis/>; siehe auch: <http://www.kondolenzbuch-service.de/>; http://www.trauerportal.at/cel5-Barbara_Prammer/kondolenzbuch.html. Abruf am 30.08.2014 um 10.45 Uhr.

¹⁰⁷⁶ Auf der Internetplattform facebook existiert beispielsweise ein eigenes Profil, welches als Kondolenzbuch fungiert, siehe hierzu: <https://de-de.facebook.com/danksagung.todesanzeige.kondolenzbuch.nachruf/>, Abruf am 29.08.2017 um 11:03 Uhr. Aus Anlass des Todes von Altbundeskanzler H. Kohl wurde auf twitter ein Kondolenzbuch eingerichtet, siehe hierzu: <https://twitter.com/search?q=%23Kondolenzbuch>, Abruf am 28.08.2017 um 11:04 Uhr.

¹⁰⁷⁷ Siehe hierzu die Ausführungen von KRANEMANN zu säkularen gottesdienstähnlichen Feiern in Kapitel 6.

¹⁰⁷⁸ Vgl. hierzu auch die Traueransprache von H. KÖHLER aus Anlass des Jahrestages des School Shootings in Winnenden. Es steht aus diesem Grund zu Beginn dieser Arbeit.

herum: Wenn School Shootings sich im Kontext Schule vollziehen, dann kann Schule als öffentliche Institution gar nicht anders, als in eben jener Öffentlichkeit zu agieren. Die Trauer und den Umgang mit den School Shootings ins Private zu geben, verbietet sich der Schule obligatorisch. Sie muss als Institution in der Gesellschaft handeln. Gedenkfeiern in der Schule oder auch anderen kommunalen und kirchlichen Räumen sind ein fester und geeigneter Rahmen.

8. Verschiedene Formen des Trauer-Gebetes im Unterricht oder an einem besonderen Ort in der Schule.
9. Gemeinsames Singen, z. Bsp. Taizé-Lieder im Unterricht oder in der Schulaula.
10. Mit den Schülerinnen und Schülern über Trauerrituale in ihren jeweiligen Religionen, Ländern und Familien zu sprechen und daraus Rituale für die konkrete Situation zu entwickeln.¹⁰⁷⁹

8.6 Ganzheitliche Auseinandersetzung mit Tod und Trauer

School Shootings als Form zielgerichteter Gewalt an Schulen haben das Bedürfnis nach einer professionellen Bearbeitung der Themenfelder „Tod“ und „Trauer“ an der Schule neu ins Bewusstsein gerufen. Es wird die Frage laut, an welchen Orten und in welcher Weise die Frage nach Tod, Leid und Gewalt inwieweit zur im Unterrichtsgeschehen zur Sprache kommen kann. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sind hier in besonderer Weise angefragt, gerade auch der Religionsunterricht, welcher sich in dieser Zeit einer Daseinsberechtigungsdiskussion an allgemeinbildenden Schulen ausgesetzt weiß¹⁰⁸⁰. Religionsunterricht und Ethik aber eignen sich in besonderer Weise, die Themen (neu) zur Sprache bringen und gewinnen aus diesem Grund im Kontext der School Shootings von Neuem an Bedeutung. Überprüft man den neuen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg aus dem Jahr 2017 für das Fach Katholische Religionslehre für die

¹⁰⁷⁹ Vgl.: MICHEL, K. (2011): Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung, S. 449ff; weitere erprobte Trauerrituale an der Schule siehe: https://www2.kirche-reutlingen.de/fileadmin/mediapool/bezirke/KB_reutlingen/Kirchenbezirk/IV_Ich_mit_meiner_Klasse-Rituale.pdf, Abruf am 29.08.2017 um 10:07 Uhr; WITT-LOERS, S. (2009): Sterben, Tod und Trauer in der Schule; SPECHT-TOMANN, M. (2000): Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod; WEILAND, S. (2005): Wenn Worte fehlen. Vom Umgang mit Trauernden; PAULS, C. (ET AL.) (2007): Rituale der Trauer.

¹⁰⁸⁰ Vgl.: SADIGH, P. (2014): Kirchen raus aus den Schulen, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-04/ethik-grundschule-religion>, Abruf am 30.08.2017 um 11:12 Uhr; SCHLUSS, H. (2009): Herausforderungen des Religionsunterrichts im Horizont von Säkularität und religiöser Pluralität, in: Herausforderung Religionslosigkeit. Berlin: AKD (2009) S. 1-2; WICHART, R. (2007): Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland, in: MARGA, I. (Hrsg.) Religion zwischen Kirche, Staat und Gesellschaft, S. 57-76.

Sekundarstufe 1 auf die Bearbeitung der Themenfelder Tod und Trauer, muss (allerdings) folgendes festgestellt werden.

Das Thema Tod wird im Kontext der Anthropologie im Hinblick auf die Erfahrung von Sterben und Tod als „Anlass zum Nachdenken“ eingeführt. Anlass ist hier die Frage nach Endlichkeit und die Herausforderung, wie christliches Leben dieser Frage begegnet. Die Betrachtung christlicher Bestattungsrituale und deren Verweis auf ein Leben nach dem Tod beschließt die anthropologischen Reflexionen im Bildungsplan. Unter der Rubrik „Weltreligionen und Weltanschauungen“ findet sich das Thema „Tod“ wieder in der Auseinandersetzung mit wesentlichen Glaubensaussagen zur Bestimmung des Menschen als Geschöpf Gottes und der Deutung des Todes als das Tor zum ewigen Leben bei Gott. In Abgrenzung zu den fernöstlichen Religionen wird hier das Profil des Christlichen herausgearbeitet. Zu einer der Kompetenzen zählt, dass die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, zu beschreiben, wie christliche Bilder von der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod heute verstanden werden können. Die Frage nach der Theodizée wird im Bereich der Gotteslehre eröffnet, wo die Schülerinnen und Schüler erläutern können, inwiefern die Erfahrung von Leid und Tod die Frage nach Gott aufwirft. Im Bereich der Christologie wird dann die Auseinandersetzung mit Tod und Trauer enggeführt am Leben und Sterben Jesu durchbuchstabiert. Die Schülerinnen und Schüler können ausgehend vom Zeugnis der biblischen Schriften darlegen, welche Bedeutung das Sterben und die Auferstehung Jesu für die Christen haben und wie dies bis heute wirkt.¹⁰⁸¹

Es fällt auf, dass selbst nach dem School Shooting in Winnenden vor beinahe 10 Jahren die Frage nach Leid und Tod als Folge von Gewalt im neuen Bildungsplan 2017 keinen Einzug genommen hat. Die einzige Stelle, an der hier theologisch, inhaltlich und lebensweltbezogen angeknüpft werden kann, ist die Frage nach Gott angesichts des erfahrenen Leids (Theodizée). Auch die Internetrecherche ergab unter den Stichworten „School Shooting“ und „Religionsunterricht“ keine Treffer. Das Thema „Tod“ wird im Kanon der anderen Schulfächer, etwa der Humanwissenschaften wie Biologie und Chemie, zwar benannt, verbleibt aber auch hier auf einer rein fachlichen Vermittlung, beispielsweise der Funktion einer Zelle im Bereich der Biologie. Der Bildungsplan 2017 des Landes Baden-Württemberg sieht

¹⁰⁸¹ Vgl. Standards für die inhaltsbezogenen Kompetenzen, in: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1 für das Fach Katholische Religionslehre (23.03.2016), der mit dem Schuljahr 201/2017 mit den Klassen 5+6 eingeführt wird, S. 27ff. (http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RRK.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 14:30 Uhr)

offenbar keinen lebensweltlichen Bezug zum eigenen Erfahren von Tod und Trauer der Schülerinnen vor. Dies lässt aufhorchen, denn eine rein intellektuelle Bearbeitung der Themenfelder „Tod“ und „Trauer“ im (Religions-)Unterricht ist für Schülerinnen und Schüler nach der Erfahrung von zielgerichteter Gewalt wenig hilfreich¹⁰⁸². Aus diesem Grund verwundert es kaum, dass die von Leid und Trauer betroffenen Jugendlichen in Interviews davon berichten, dass die Behandlung der Themenfelder „Tod“ und „Trauer“ in der oben beschriebenen Weise (im Rahmen des Religionsunterrichtes) für den eigenen Trauerprozess wenig hilfreich waren¹⁰⁸³.

School Shootings ereignen sich im öffentlichen Rahmen der Schule. Aus diesem Grund ist es durchaus geboten, in eben diesem öffentlichen Rahmen die Frage nach Tod, Angst und Leid zu stellen. Hierzu muss sich vor allem der Religionsunterricht als ein wesentliches und zu nutzendes Hilfsmittel erweisen. In ihm ist innerhalb der Schule neben dem Fach Ethik die einzige Möglichkeit gegeben, „ausführlich über den Themenkreis Sterben – Tod – Trauer zu sprechen und Schüler ein Stückweit auf zukünftige Leiderfahrungen vorzubereiten bzw. sie für diejenigen anderer zu sensibilisieren.“¹⁰⁸⁴ Vor allem den Religionslehrern wird in der Regel die Aufgabe zuteil, sich in den seelischen und religiösen Nöten mit den Jugendlichen auseinandersetzen zu müssen¹⁰⁸⁵.

Dabei ist es ihm bei einem Deputat von zwei Schulstunden pro zu unterrichtender Klasse kaum möglich, in Rahmen seines ordentlichen Lehrauftrages in eine intensive Begleitung der trauernden Jugendlichen einzutreten. An dieser Stelle wäre demnach eine Struktur- und Prioritätendebatte zu führen. Es ist wünschenswert, dass von Seiten der Schulleitungen und dem Kultusministerium geeignete Freiräume und Unterrichtsdeputate geschaffen werden, eine intensive und erfolgreiche Trauerbegleitung der Jugendlichen zu gewährleisten. Das Modell der Ganztageschule böte hierfür mit

¹⁰⁸² Vgl.: LANGENHORST, G. (2000): Trösten lernen?, S. 343ff, S. 356ff; REUTER, S. (1994): Tod und Sterben . ein Thema für den Schulunterricht, S. 146ff.

¹⁰⁸³ Vgl.: BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 428.

¹⁰⁸⁴ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 429. BONSE macht hier anschließend schon konkrete Vorschläge für eine Umsetzung dieses Vorhabens: „Manchmal kann es hilfreich sein, wenn der Religionslehrer zu Beginn der Unterrichtseinheit einen Fragebogen an die Schüler verteilt, in dem er konkret nach den Todeserfahrungen seiner Schüler fragt. Der Lehrer hat so ganz andere Möglichkeiten, trauernde Schüler in das Unterrichtsgespräch einzubeziehen, ohne sie zu Äußerungen zu nötigen, die sie eigentlich nicht vor der Klasse treffen möchten. Oft ist damit für die betroffenen Schüler die erste Hemmschwelle überwunden, sich zu dem Thema zu äußern, wenn sie davon ausgehen können, dass der Lehrer um ihre Situation weiß.“

¹⁰⁸⁵ Vgl.: PEMSEL-MAIER, S.: Jahrestagung für katholische Religionslehrer/innen. Tod und Trauer in der Schule, in: https://www.bistum-speyer.de/fileadmin/user_upload/1-0-0/Hauptabteilung_II/Downloads/Kreusch/Materialien/Tod_und_Trauer_in_der_Schule/Tod_und_Trauer_in_der_Schule.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 14:52 Uhr.; Themenheft „Tod-Trauer-Neues Leben, in: Religion unterrichten (1/2006), in: https://www.bistum-hildesheim.de/fileadmin/dateien/PDFs/Schule_intern_Service/Publikationen_und_weitere_Schriften/Religion_unterrichten_1_2006.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 15:00 Uhr; KARASCH, J. / HAUF, M. (2015): Vom Umgang mit Tod und Trauer. Eine Arbeitshilfe für die Schule.

seinem überunterrichtlichen Angebot eine gute Anknüpfungsmöglichkeit. Letztlich kann Schule dadurch nur gewinnen, weil eine erfolgreiche Wegstrecke der Bewältigung von School Shootings zwar zuerst mit der begleitenden Person, dann aber immer auch mit der Institution, für die sie steht, in Verbindung gebracht wird.

Es ist klar geworden, dass einerseits eine rein intellektuelle, instruktionstheoretische Annäherung an das Thema „Tod“ und „Trauer“ gerade im Hinblick auf die Verschärfung der Emotionen durch die Erfahrung zielgerichteter Gewalt für eine gelingende Trauerbewältigung an der Schule wenig hilfreich ist und es andererseits aus diesem Grund wünschenswert ist, den Weg der Auseinandersetzung mit School Shootings nicht nur mit dem Kopf, sondern ganz im Sinne der Reformpädagogin, ganzheitlich auch mit dem Herzen (Körper) zu gehen¹⁰⁸⁶. Auf den zweiten Aspekt dieses Desiderates soll im Folgenden vertiefend eingegangen werden. Dabei ist die Frage im forschungsleitend, inwieweit es gelingen kann, über eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Themenfeld „Tod und Trauer“ hinaus lebensweltlich an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler nach einem School Shooting im Rahmen des Unterrichts zu arbeiten.

„*Wer die Menschen sterben lehrt, lehrt sie leben*“ [M. Montaigne]¹⁰⁸⁷

Der französische Essayist MONTAIGNE bringt auf den Punkt, was für hierfür wünschenswert ist. Schule muss sich bereits *im Vorfeld* eines School Shootings den Themenfeldern „Tod“, „Gewalt“ und „Trauer“ stellen. Er macht eindrucksvoll deutlich, dass eine „Ausklammerung des Todesthemas den Menschen in seinem Leben eher behindert als fördert.“¹⁰⁸⁸ Die Heranführung an eine lebensweltliche Auseinandersetzung mit den Fragen nach Tod und Trauer ist ein Bildungsauftrag von Schule¹⁰⁸⁹. Der Grund dieser

¹⁰⁸⁶ Zum reformpädagogischen Ansatz siehe beispielsweise: KLIPPEL, F. (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht, in: Fremdsprachenunterricht. (4/2000), S. 242; LÖFFLER, R. (1996): Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen, in: BACH, G. / TIMM, J.P. (Hrsg.)(1996): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 2., S. 42–68; WEBER, C. (2012): Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in Selbstregulierten Lernprozessen: Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lernkonzeptionen.

¹⁰⁸⁷ MONTAIGNE, M. (1533-1592). Französischer Philosoph und Essayist. Siehe: <http://www.aphorismen.de/zitat/65736>, Abruf am 27.09.2014 um 10.15 Uhr.

¹⁰⁸⁸ BONSE, H. (2008): ... als ob nichts passiert wäre, S. 430.

¹⁰⁸⁹ Vgl.: MUMMELTHEY, J. (2013): Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht der Grundschule. Dargestellt am Beispiel der Kinderliteratur, S. 25.

Forderung liegt in der Ermöglichung einer gesunden, individuellen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers als oberste Aufgabe von Schule, nämlich grundlegende Bildung zu vermitteln¹⁰⁹⁰.

HUCK und PETZOLD weisen darauf hin, dass sich, ausgehend von den Amoksituationen und School Shootings in den USA, ein neuer Fachbereich in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft hat herausbilden können, welcher den Titel „Thanatagogik“ trägt. Es geht hierbei um eine gelingende und wegweisende Integration der Themenfelder „Tod“ und „Trauer“ in das Unterrichtsgeschehen, im Idealfall geschieht dies über die fachspezifischer Grenzen hinaus.¹⁰⁹¹ Was in den USA schon entwickelt werden konnte, muss in der Pädagogik in Deutschland noch Zuwendung und Aufmerksamkeit erfahren¹⁰⁹². FREESE und REUTER fordern: Es braucht pädagogisch (und als Ergänzung für den Blickwinkel dieser Arbeit von Relevanz:) und theologisch verantwortete „Konzepte, den Lernort Schule in viel größerem Umfang als bisher zu nutzen, Kinder und Jugendliche an thanatologische Themen heranzuführen.“¹⁰⁹³, weil das Erleben von Tod, Angst und Trauer durch Jugendliche sehr individuell ist. Aus diesem Grund sind Verallgemeinerungen für eine ordentliche und hilfreiche Bearbeitung des Themas wenig hilfreich. An dieser Stelle erweisen sich die verschiedenen Konzeptionen schulpastoralen Agierens als hilfreich und setzt das oben skizzierte mehrperspektivische Konzept an, denn der Frontalunterricht ist in der Regel weniger geeignet, alle Schüler gleichermaßen einzubeziehen. Eine Sensibilisierung der Jugendlichen für den Umgang mit Tod und Trauer kann auch in außerschulischen Aktivitäten gelingen. Hier bietet sich zum Beispiel der Besuch beim örtlichen Bestatter an, um kennenzulernen, wie man professionell mit dem Thema Trauer, Abschied und Tod umgehen kann.¹⁰⁹⁴

8.7 Resümee

Schule ist mehr als Unterricht. Neben ihren ureigenen Aufgaben (Unterrichten, Integrieren, Fördern, Beraten und Inkulturation¹⁰⁹⁵) kommt ihr

¹⁰⁹⁰ Vgl. hierzu beispielsweise: FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung; WIATER, W. (2016): Theorie der Schule: Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik (Alle Klassenstufen).

¹⁰⁹¹ Vgl.: HUCK, K. / PETZOLD, H. (1984): Death Education, Thanatagogik – Modelle und Konzepte, in: SPIEGEL-RÖSING, I. / PETZOLD, H. (1984): Begleitung Sterbender. Theorie und Praxis der Thanatotherapie. Ein Handbuch, Paderborn, S. 501ff.

¹⁰⁹² Vgl. hierzu: GÖLLNER, R. (Hg.) (2010): Mitten im Leben umfassen vom Tod. Tod und Sterben als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung.

¹⁰⁹³ Vgl.: FREESE, S. (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung; REUTER, S. (1994): Tod und Sterben – ein Thema für den Schulunterricht.

¹⁰⁹⁴ Meine eigenen Lerngänge mit Schülerinnen der gymnasialen Mittelstufe konnten zeigen, dass die Schülerinnen anfängliche Berührungspunkte mit dem Trauerhaus und dem Themenfeld schnell verloren haben, weil sensibel und professionell auf ihre Fragen eingegangen worden ist.

¹⁰⁹⁵ Vgl.: WIATER, W. (2011): Aufgaben und Funktionen von Schule, in: KANSTEINER-SCHÄNZLIN, (K. (Hg.) (2011): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld, S. 25-30

auf der Basis des gesellschaftlichen Wandels durch eine offene, dynamische und plurale Gesellschaft ein erweitertes Aufgabenportfolio zu. School Shootings als Formen zielgerichteter Gewalt an Schulen haben maßgeblich zur Erweiterung des Aufgabenfeldes von Schule beigetragen, weil sie in ganz anderer Weise Schule als Institution und Lebensraum herausfordern. Mit den sich veränderten Lebenswelten, der Einrichtung von Ganztageschulen und der Verkürzung der Schulzeit durch die Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit wird Schule mehr und mehr Lebensraum, Lern- und Arbeitsort. „Die Verweildauer in der Schule ebenso wie ihre Aufgaben haben in den letzten Jahren sowohl für Lernende als auch für Lehrende zugenommen. Sie ist ein Lebens- und Lernraum, in dem es nicht nur um die Vermittlung von ‚Anwendungswissen‘, sondern auch von ‚Orientierungswissen‘ und letztlich um die Vermittlung von umfassendem ‚Lebenswissen‘ geht“¹⁰⁹⁶. Will Schule dem Anspruch der Vermittlung einer ganzheitlichen und umfassenden Bildung erfüllen, muss sie sich im Sinne von Persönlichkeitsbildung als Hilfe zur Selbstwerdung für weitere Aufgabenfelder und Kooperationspartner öffnen. Die oben beschriebenen Veränderungen der gesellschaftlichen Kontexte und die Gefahr von School Shootings und anderer Formen von zielgerichteter Gewalt einerseits wie auch die Frage nach Bildungsgerechtigkeit, das heißt die Abhängigkeit der Bildungschancen bei Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit vom sozialen Status der Eltern¹⁰⁹⁷ und der Umgang mit Heterogenität¹⁰⁹⁸ und Inklusion¹⁰⁹⁹ andererseits, stellen die Schule und ihre Partner in der Zukunft vor neue Aufgaben.

Zur Bewältigung dieses vielfältigen Aufgabenportfolios ist die Schule angewiesen auf das Zusammenwirken der verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte, zu denen auch Kirche mit dem Religionsunterricht und dem Angebot der Schulpastoral einen entscheidenden Beitrag leisten will und kann. „Schule braucht Bildungsallianzen! Erziehung und Bildung haben nie ohne solche Allianzen funktioniert. Mit der Schulpastoral bietet Kirche der Schule eine Bildungsallianz an, um dabei mitzuwirken das ‚richtige und gute

¹⁰⁹⁶ BUBMANN, G. (2015): Resümee: Bildungsallianz von Schule und Kirche, in: KAUPP, A. (ET AL.) (Hg.) (2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 77.

¹⁰⁹⁷ Vgl. hierzu: GRÜMME, B. (2014): Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung; STOJANOV, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.

¹⁰⁹⁸ Vgl. zur Vertiefung: BÜLTER, J. (2005): Heterogenität entdecken - Gemeinsamkeiten finden (Dokumentation einer Zusammenarbeit zwischen Schulen, Ausbildungsseminar und Universität); STURM, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule.

¹⁰⁹⁹ Vgl. beispielsweise: <http://www.inklusion-schule.info/>, Abruf am 31.08.2017 um 16:08 Uhr; Erhardt, M. (2017): Das Gymnasium und die Inklusionsidee, in: Pädagogische Rundschau 71 (2/2017), S. 187-196; PUHR, K. (Hg.) (2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen.

Leben zu lernen‘ (Johann Adam Comenius).¹¹⁰⁰ Schulpastoral hat den entscheidenden Vorteil, dass durch sie über den unterrichtlichen Kontext hinaus weitere Akzente für eine Kultur von Schule von Seiten der Kirche gesetzt werden können, die Schule als ein Lebens- und Lernraum attraktiv und lebensweltbezüglich gestalten. So kann Schulpastoral „humanisierende Wirkung haben, indem sie Haltungen, mentale Strukturen und Verhalten bildet, soziale Achtsamkeit und Bereitschaft zur Solidarität¹¹⁰¹.

¹¹⁰⁰ BUBMANN, G. (2015): Resümee: Bildungsbündnis von Schule und Kirche, in: KAUPP, A. (ET AL.) (Hg.) (2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 78.

¹¹⁰¹ BUBMANN, G. (2015): Resümee: Bildungsbündnis von Schule und Kirche, in: KAUPP, A. (ET AL.) (Hg.) (2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 79.

9 Schlussbetrachtungen und Ausblick

„Ich bin traurig. Und das ist ok so.“

„Es war gut, dass mir jemand zugehört hat.“

„Meine Freundinnen haben mir toll dabei geholfen, meine Trauer auszuhalten.“

„Die Infos zu Tim K. haben mir geholfen, verstehen zu lernen, was da passiert ist.“

„Dass ich auf Gott sauer sein darf, das war mir neu.“

„Die Rube in der Hauskapelle der Schule war gut für mich und die Zettel für die Klagemauer haben mir geholfen, etwas aufzuschreiben, was ich meiner Freundin noch sagen wollte.“

„Im Reliunterricht wurde es zum ersten Mal so richtig persönlich. Das hat mir geholfen!“

„Gemeinsam trauern – das tut gut!“

„Dass auch unser Lehrer keine Antwort weiß und das ehrlich zugibt, das finde ich gut!“

„Ich habe durch das Sprechen über die Ereignisse in Winnenden im Reliunterricht einiges gelernt: es ist ok, wenn man an der Schule auch mal nicht stark ist, sondern auch mal weinen darf!“

„Vieles ist noch nicht geklärt, aber dass wir es miteinander versucht haben, die Fragen zu besprechen, hilft, die Leere und Ohnmacht auszuhalten.“

Am Ende dieser Arbeit schließt sich unter Zuhilfenahme der obigen Aussagen einiger Schülerinnen des Mädchengymnasiums St. Agnes der Kreis. Sie wurden einige Wochen nach dem School Shooting befragt, wie sie sich fühlen und wie sie das Leben an der Schule und die Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen nach den Ereignissen in Winnenden und Wendlingen erlebt haben. Auch wenn diese Aussagen nicht repräsentativ für alle am Schulleben Beteiligten sind, zeigen sie doch, dass während der Zeit der Begleitung durch Religionslehrer und Mitarbeiter in der Schulpastoral vieles intuitiv richtig gemacht wurde. Vieles von dem, was versucht wurde, ist in Ermangelung eingehender wissenschaftlicher Reflexionen aus der Situation heraus entstanden. Die damaligen Angebote haben die Schülerinnen bei ihrer Trauer unterstützt, manches hätte man aber auch noch besser machen können, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen.

Die Auseinandersetzung mit School Shootings und deren wissenschaftlichem Umfeld hat sich gelohnt! Das in der Einleitung beschriebene methodologische Vorhaben den Vierschritt „Orientieren-Sehen-Urteilen-Handeln“ den Untersuchungen und Überlegungen dieser Arbeit zugrunde zu legen, war hilfreich, ausgehend von phänomenologischen Versuchen über Reflexionen im Konzert der wissenschaftlichen Disziplinen zu konkreten Hilfestellungen für eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von zielgerichteter Gewalt an Schulen zu gelangen.

Erkenntnisbringend war die Begriffsdefinition von „Amok“ und „School Shooting“ zu Beginn der Arbeit. Beim Versuch einer Grenzziehung zwischen den beiden Begriffen, konnten wesentliche Unterschiede herausgearbeitet werden. Im Blick auf die jugendlichen Schulamokläufer konnte festgehalten werden, dass sich kein einheitliches Profil des „typischen“ School-Shooters ergibt. School Shootings konnten als Form schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen eingestuft werden. Es konnte erarbeitet werden, dass der Täter Schüler am Ort des School Shootings ist/war und einen eindeutigen Bezug zur jeweiligen Schule hat(te). Der Ort des School Shootings wird vom Täter nicht zufällig ausgewählt, sondern steht in einer besonderen Beziehung zu ihm. Die Schule wird absichtlich und bewusst als Tatort gewählt und die Tat wird mit potenziell tödlichen Waffen durchgeführt. Ein School Shooting ist keine spontane Tat, sondern ist lange im Voraus geplant. Zu School Shootings zählen deshalb *nicht* Taten, die nicht durch Schüler oder ehemalige Schüler ausgeführt worden sind, bei denen keine eindeutige Tötungsabsicht vorliegt, die sich aus dem Affekt oder einer akuten Bedrohungssituation heraus spontan ergeben und zufällig im Kontext Schule stattfinden, sowie Taten, welche ohne weitere Opfer suizidal enden.

Die entwicklungspsychologischen Reflexionen haben den Ertrag geliefert, dass aufgrund der vielfältigen Veränderungsprozesse der Adoleszenz und der mit diesen einhergehenden Entwicklungsaufgaben junge Heranwachsende Identitätsarbeit und Individuationsprozesse leisten müssen, um die Phase der Kindheit erfolgreich abschließen zu können. Dieser Prozess ist mit einer großen Suchbewegung und zahlreichen Experimenten verbunden. Dabei haben die „Jugendlichen mit Themen wie Akzeptanz und Anerkennung, Umgang mit Autoritäten, schulischen Bedingungen und Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen sowie der Annäherung an das andere Geschlecht zu kämpfen. Es wurde erkannt: Jugendliche Gewalttäter leiden massiv unter fehlender emotionaler, rechtlicher und sozialer Anerkennung in ihren sozialen Netzwerken, was zu fehlendem Selbstvertrauen, fehlender Selbstachtung und fehlender Selbstschätzung führen kann und damit zu Problemen bei der Individuation. Kommen weitere belastende Faktoren dazu, kann dies darin münden, dass die Jugendlichen nur noch zielgerichtete

Gewalt als eine Strategie sehen, sich und der Umwelt ihre Selbstwirksamkeit zu beweisen.

Die soziologischen Reflexionen erweiterten den Verstehenshorizont für die Ursachen von School Shootings. Sie konnten dabei helfen, zu verstehen, dass es zum Gelingen des Individuationsprozesses einer Vielzahl von stabilen Beziehungen in Familie, Peer und Gesellschaft, insbesondere aber auch aus dem schulischen Umfeld, bedarf. Die Untersuchung der Ursachenfelder zeigte, dass School Shootings multikausale Ereignisse sind.

Die theologischen Reflexionen konnten zeigen, dass die Heilige Schrift von Gewalt und dem Umgang mit ihr Zeugnis gibt und dass Gott „gewaltig“ handelt. Die biblischen Schriften geben ein Zeugnis verschiedenster Lebenswirklichkeiten seit Anbeginn der Menschheit ab. Dem Verdacht, dass das Alte Testament als Rechtfertigung für die Anwendung von Gewalt gelten kann, konnte entgegnet werden, dass dort immer auch Wege des gelingenden Umgangs mit Gewalt und deren Überwindung beschrieben werden. Unter Zuhilfenahme des Freiheitsbegriffes und dem Versuch einer Verhältnisbestimmung der Beziehungsqualität zwischen Gott und Mensch konnte geklärt werden, dass nur ein Gottesgedanke, der sich aus vollkommener Freiheit erschließt, der einzig denk- und glaubbare ist. Nur ein „freier“ Gott kann den Menschen die Freiheit lassen, sich für oder gegen Gewalt zu entscheiden.

Die Betrachtung des Neuen Testaments erbrachte die Einsicht, dass im „verkehrten Opfer“ Jesu als Identitätstausch soteriologisch Bedeutsames geschieht. Jesus tritt an die Stelle der Betroffenen und vollbringt hiermit ein verkehrtes und doppeltes Opfer. In dieser Weise nimmt Gott selbst Anteil an der menschlichen Abgründigkeit. Der stellvertretende Kreuzestod Jesu und seine Auferweckung von den Toten ist ein Aufstand für das Leben. Der Ertrag der theologischen Reflexionen lautet: Gott begegnet dem ganzen Menschen ganz. Gott solidarisiert sich bis hinein in die letzten Dinge. Er lässt sich am Kreuz selbst zur Verantwortung ziehen. Weder Gott noch Menschen können entschuldigt werden. Leid, das erfahren wurde, auch ganz konkret durch ein School Shooting, kann niemals ungeschehen gemacht werden. Die einzige gültige und auch theologisch vertretbare Bearbeitung der Leiderfahrung ist der Dienst der Versöhnung. Gott liebt „gewaltig“. Der Tod des Gottessohnes am Kreuz ist eine freie Tat in universaler Liebe. So muss im Hinblick auf das Kreuzesgeschehen eine Neufassung des Gewaltbegriffs vollzogen werden: Hier geht nicht Gott selbst gewaltig

zugrunde, sondern seine Präsenz und Liebeshandeln am Menschen erscheint in „gewaltigem“ Sinne. Nur ein empathischer Gott kann retten. Immer wieder wird vor allem dem Gottesbild aus dem Alten Testament vorgeworfen, der Allmächtige sei ein blutrünstiger und rachsüchtiger Gott. Es konnte erkannt werden, dass sich Gott in seinem Ereifern für das Heil des Menschen als ein Gott manifestiert, welcher der Gewalt und dem Leid ein Ende setzt. Nur ein allmächtiger Gott kann retten. In Gott fallen Täter und Opfer zusammen als Ausdruck seiner Allmacht. Nur wer diese zur Bedingung der Möglichkeit, Gott zu sein und zu denken, macht, kann begreifen und anfanghaft glauben, inwieweit Gottes empathisches Liebeshandeln am Menschen für diesen soteriologische und eschatologische Bedeutsamkeit hat. Denn mit Gott verschärft sich alles. In Gott fallen Unheil und Heil zusammen. Diese Synthese hat keinen Anfang und kein Ende, sie ist unendlich zu denken.

Im Blick auf Schule als Lebensraum konnte festgestellt werden, dass der Institution Schule heute aufgrund des gesellschaftlichen Wandels ein erweitertes Aufgabenportfolio zukommt- School Shootings als Formen zielgerichteter Gewalt an Schulen haben maßgeblich dazu beigetragen. Dem Wunsch nach einem ganzheitlich orientierten lebensweltlichen Bezug der Schule und aller am Schulleben Beteiligten muss sich auch der Religionsunterricht und schulpastorales Mühen stellen. School Shooting stellen hier eine besondere Herausforderung dar, weil sie das Leben an der Schule radikal auf den Kopf stellen und alles, was bislang Sicherheit versprochen hat, zur Disposition stellen.

Zur Bewältigung ihres vielfältigen Aufgabenportfolios braucht Schule Bildungsallianzen! Mit der Schulpastoral bietet Kirche der Schule eine solche Bildungsallianz an. Schulpastoral hat den entscheidenden Vorteil, dass durch sie über den unterrichtlichen Kontext hinaus weitere Akzente für eine Kultur von Schule von Seiten der Kirche gesetzt werden können, die Schule als ein Lebens- und Lernraum attraktiv und lebensweltbezüglich gestalten. So hat Schulpastoral humanisierende Wirkung.

Die Auseinandersetzung mit School Shootings kann neue Akzente für eine Verhältnisbestimmung von Schulpastoral und Religionsunterricht setzen. Ein Religionsunterricht, der nicht nur die Glaubensinhalte erschließt, sondern auch mit der *Praxis* des Glaubens vertraut machen möchte, sucht die Kooperation mit der Schulpastoral. Die Auseinandersetzung mit School Shootings, so lautet eine Forderung dieser Arbeit, darf nicht nur rein intellektuell vollzogen werden. Sie braucht das konkret handelnde Gegenüber, einen Dialog im Gespräch, ein gemeinschaftlich vollzogenes Ritual, etc.

Hier braucht es eine Kooperation von Religionsunterricht und Schulpastoral. Gelingen kann diese Kooperation deshalb, weil sowohl Religionsunterricht wie auch Schulpastoral im selben Handlungsraum, der Schule, stattfinden. Ein School Shooting fordert Lehrerinnen und Schüler in beiden Fällen als Bezugsgruppe heraus. Religionslehrer engagieren sich häufig zugleich in der Schulpastoral. Was Schulpastoral vom Religionsunterricht unterscheidet und ihr dadurch mehr Handlungsspielraum an der Schule ermöglicht, ist ihre Definition von ihrem kirchlichen Auftrag her. Sie versteht sich als ein Angebot von Kirche, wogegen der Religionsunterricht beides ist: kirchlicher Auftrag und zugleich ordentliches Fach im Fächerkanon der Schule. Aus diesem Grund kann Schulpastoral andere Schwerpunkte im Schulleben setzen, als der Religionsunterricht, welcher an die Bildungspläne gebunden ist. Hierin liegt vor allem bei der Auseinandersetzung mit School Shootings an der Schule die große Chance und Aufgabe der Schulpastoral. Es wurde festgestellt, dass Leid und Trauer als Folge von erfahrener Gewalt oder anderer Katastrophen im Portfolio des Religionsunterrichtes keine Berücksichtigung gefunden hat. Um aber an einer Schule wie dem Mädchengymnasium St. Agnes oder der Albertville-Realschule in Winnenden an der Schule Erfahrungsräume für eine Auseinandersetzung mit den Fragen gewährleisten zu können, braucht es die Schulpastoral und sie erhält daraus neue Impulse und Daseinsberechtigung. Um diese Erfahrungsräume zu eröffnen, finden sich am Ende dieser Arbeit konkrete Angebote. Dies sind einerseits Wahrnehmungsübungen und Anlässe zum Dialog zwischen Begleiter und Schülern, Reflexionsfragen zur eigenen Begleitungspraxis, Klärung von Axiomata von Trauer und Trauerarbeit, aber auch ganz konkrete Angebote für Ritualhandlungen, welche den Ausdruck von Leid und Trauer nach einem School Shooting in der Schule ermöglichen.

Vielen Fragen der Schülerinnen, welche den Anfang und Anlass zu dieser Arbeit markieren, kann durch die Betrachtungen und Reflexionen in dieser Arbeit begegnet werden. Manche der Antworten über diesem Kapitel zeugen davon. Manche Fragen müssen an dieser Stelle aber auch offenbleiben.

Was beispielhaft an der Erfahrung von Leid im Kontext von School Shootings durchbuchstabiert werden konnte, kann sich auch hilfreich in anderen Fällen von Leid und Trauer in der Schule erweisen. Hier bietet diese Arbeit einen Brückenschlag an zur Auseinandersetzung mit den Fragen nach Trauer und Leid als Folge eines anderen folgenschweren Ereignisses

im Schulleben, beispielsweise dem Tod eines Mitschülers durch einen Fahrrad- oder Sportunfall, durch kurze und schwere Krankheit oder durch Selbstmord.

Es war nicht Ziel dieser Arbeit, präventiv zu arbeiten und Wege zur Verhinderung eines School Shootings zu suchen. Wohl aber können manche der genannten Aspekte dazu helfen, Präventionsarbeit zu leisten. Wenn gilt, dass Schule als ein Raum stabiler Beziehungen positiv für die Individuation eines jungen Menschen wirkt, dann kann sich eine ganzheitlich orientierte Schulpastoral im Dialog mit dem Religionsunterricht und den vorgeschlagenen Ritualen darin hilfreich erweisen, eine Schulkultur zu zeichnen, in der sich keiner benachteiligt und zurückgesetzt zu fühlen braucht, einmal abgesehen von eventuellen Frustrationen als Ergebnis beispielsweise der Selektionsfunktion von Schule geschuldet.

Diese Arbeit will für alle wissenschaftlichen Disziplinen weitere Forschungsfragen eröffnen. Sie will sich anschlussfähig zeigen an Themenfelder in der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Theologie. So kann beispielsweise schulpädagogisch gefragt werden, welchen Beitrag Friedenspädagogik zur Diskussion um School Shootings einnehmen könnte. Wenn Waffen schweigen, also in der Zeit nach einem School Shooting, kann gefragt werden, wie verhindert werden kann, dass neue Gewalt an Schulen entsteht. Es müssen Curricula entwickelt, Schulbücher überarbeitet und Lehrpersonal professionalisiert werden, um gewaltverherrlichende Feindbilder zu überwinden. Ebenso könnte ausgehend von den Erfahrungen mit School Shootings die Frage nach Pädagogik und Gewalt und den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns vertiefend verfolgt werden.

Die Medienpädagogik sah sich immer wieder herausgefordert, der Frage nachzugehen, ob gewaltverherrlichende Medieninhalte ein School Shooting begünstigen, oder nicht. Dieses Themenfeld konnte in dieser Arbeit nicht beleuchtet werden. Eine Frage, die sich am Ende dieser Arbeit aber stellt, ist, in wieweit sich hier neuere Untersuchungen ergeben haben. Gilt die Hypothese noch, dass Ego-Shooter-Spiele nicht ursächlich für die Anwendung zielgerichteter Gewalt an Schulen sind?

Im Bereich der Untersuchung von School Shootings aus soziologischer Perspektive kann diese Arbeit auch mit dem Blickwinkel auf gezielte schwere Gewaltanwendung an Hochschulen und Universitäten weitergeführt werden. Unterscheidet sich die Tatmotivation hier? Welche Disposition hat ein „Campus Shooter“, der sich im Vergleich zu den School Shootern aus einem ganz anderen Altersspektrum stammt? Wurde das Phäno-

men des „Campus Shootings“ als ein eigenständiges Phänomen bereits wissenschaftlich untersucht? Welche Handlungsperspektiven ergeben sich vom Ort der Hochschule her, welche eine ganz andere Schulkultur pflegt als beispielsweise das Mädchengymnasium St. Agnes?

Im Bereich der Religionsdidaktik und der Praktischen Theologie konnte in dieser Arbeit die Frage nach der Theodizée nur randläufig aufgeworfen werden. In Zusammenarbeit mit der Religionsdidaktik müsste im Anschluss an diese Arbeit vertieft gefragt werden, welche Wege hier neu zu beschreiten sind, um die Frage nach Leid und Tod im Religionsunterricht neu zu akzentuieren. Die Betrachtung des neuen Bildungsplanes für das Fach Religion in Baden-Württemberg hat gezeigt, dass Leid, Trauer und Tod im Kontext von erfahrener Gewalt und anderen Katastrophen nicht in den Blick genommen wurden. Hier sind vertiefte Studien und didaktische Entwürfe wünschenswert. Denkbar wäre auch, ein Schulcurriculum wissenschaftlich zu erarbeiten, das die Bearbeitung der Erfahrungen im Kontext (zielgerichteter) Gewalt additiv zum Bildungsplan für das Fach Religion konkret an einer betroffenen Schule ermöglicht.

10 Dank

Anlass dieser Arbeit waren die Erfahrungen, die ich in der Auseinandersetzung mit dem School Shooting in Winnenden und Wendlingen am Mädchengymnasium St. Agnes in Stuttgart machen durfte. So gilt vor allem den Schülerinnen mein Dank für ihre offene Art und die Bereitschaft, mir ihre Gedanken und Fragen für diese Arbeit zur Verfügung zu stellen.

Für seine Unterstützung während der Suche nach dem richtigen Zugang zur Forschungsfrage und die vielfältigen Hinweise und Kurskorrekturen danke ich Herrn Prof. Dr. B. GRÜMME. Er hat es geschafft, mich während seiner Zeit als Professor an der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg trotz meiner Arbeitsbelastung durch Schule und Kirchengemeinde für diese Forschungsarbeit zu ermuntern und zu begeistern.

Durch den Weggang von Prof. Dr. B. GRÜMME aus Ludwigsburg war der Platz des Erstgutachters neu zu besetzen. Hier danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. A. BÖHMER für seine Solidarität in allen meinen Anliegen und seiner Bereitschaft, dieser Arbeit eine Chance zu geben und sie auf den letzten Metern zu begleiten.

Herrn Prof. Dr. R. GAUS ergeht ein Wort des Dankes für seine Begleitung in religionspädagogischen, theologischen und soziologischen Fragestellungen. Vor allem der Hinweis zur Wahl der Methodologie dieser Forschungsarbeit fußt auf seiner Empfehlung.

Allen Freundinnen und Freunden, die vor allem während der letzten Etappe dieser Arbeit oft zurückstehen mussten, ein Wort des Dankes.

Ohne die konstruktive Kritik und Ermutigung auf den letzten Metern durch Frau Dr. A. ROSENAUER hätte diese Arbeit nicht den letzten Schliff erhalten und hier und da den roten Faden vermissen lassen. Aus diesem Grund ergeht hier mein ausdrücklicher Dank für die vielen Minuten und Stunden, die sie investiert hat.

Meinen Eltern sei Dank gesagt für die vielen Zeichen der Ermutigung und Unterstützung, vor allem dann, wenn die Wohnung und der Garten unter der Arbeit an der Dissertation gelitten haben, nicht mehr gastfreundlich waren und ich auf fleißige Hände zählen durfte.

Nicht zuletzt danke ich Nico und Luis und ihren wunderbaren Eltern.

11 Bibliografie

- ABELS, H. (2006): Identität: Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichen Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, Wiesbaden.
- ADLER, L. (2000): Amok – Eine Studie, München.
- ADLER, L. (2002): Amok im Spektrum homizidal-suizidaler Handlungen, München.
- ADLER, L. (2015): Erwachsenenamok, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, München, S. 51-67.
- ADLER, L. / LEHMANN, K. / RÄDER, K. / SCHÜNEMANN, K. (1994): Gibt es Prädiktoren für impulsive, homizidal-suizidale Gewalttaten?, *Gesundh.-Wes.*, S. 548 – 552.
- AGNEW, R. (2004): A General Strain Theory Approach to Violence. Sealock.
- ALLROGGEN, M. / FEGERT, J. (2015): Narzisstische Störungen und Gewalt bei Jugendlichen und Heranwachsenden, in: HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, Stuttgart, S. 22-39.
- AMÉRY, J. (1966): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Nördlingen.
- ANGENENDT, A. (2005): Gewalttätiger Monotheismus - Humaner Polytheismus? In: *Stimmen der Zeit* (2005/05), Freiburg. i. Br., S. 319-328.
- ANHUT, R./HEITMEYER, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster von Prekärität, Weinheim/München.
- APFELBACHER, K. - E. (2002): Selig die Trauernden. Kulturgeschichtliche Aspekte des Christentums, Regensburg.
- ARIES, P. (1980): Geschichte vom Tod, München.
- ASSMANN, J. (1997): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung u. politische Identität in frühen Hochkulturen, Nördlingen.
- ASSMANN, J. (1997): Moses the Egyptian. The Memory of Egypt in Western Monotheism, Cambridge (Mass.). dt. "Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur", München.
- ASSMANN, J. (2000): Moses der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur, Wien.
- ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, München.
- ASSMANN, J. (2005): Monotheismus und die Sprache der Gewalt, in: WALTER, P. (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieinige Gott (QD 216), Freiburg. i. Br., S. 18-38.

- AUGUSTINUS: „Non poena, sed causa facit martyrium – nicht die Strafe, sondern der Grund bewirkt das Martyrium, Sermo 53a. Epistola 108.
- BAACKE, D. / HEITMEYER, W. (1985): Neue Widersprüche. Zur Notwendigkeit einer integrierten Jugendtheorie, in: BAACKE, D./HEITMEYER, W. (Hg.)(1985): Neue Widersprüche. Jugendliche in den Achtzigerjahren, München, S. 7-24.
- BACH, U. (1991): Getrenntes wird versöhnt, Neukirchen-Vluyn.
- BACKES, R. (2005): Sie werden euch hassen. Christenverfolgung heute, Augsburg.
- BACQUÉ, M. (1994): Mut zur Trauer, München.
- BADER, M. (ET AL.)(2013): Die Schüler von Winnenden. Unser Leben nach dem Amoklauf, Würzburg.
- BÄHNK, W. (2001): Von der Notwendigkeit des Leidens. Die Theologie des Martyriums bei Tertullian, Göttingen.
- BAIER, D., & Pfeiffer, C. (2015): Gewalterfahrungen und Gewaltverfahren, in: MELZER, W. (et al.)(2015): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, Wien, Köln, Weimar, S. 238–243.
- BANDURA, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart.
- BANNENBERG, B. (2010): Amok – Ursachen erkennen, Warnsignale verstehen, Katastrophen verhindern, Gütersloh.
- BARKHAUS, A. / MAYER, M. / ROUGHLEY, N. / THÜRNUAU, D. (Hg.)(1996): Identität. Leiblichkeit. Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens, Frankfurt a. Main.
- BAUMEISTER, T. (1980): Die Anfänge der Theologie des Martyriums. (= Münsterische Beiträge zur Theologie. 45), Münster.
- BAUMGARTNER, I. (1992): Heilende Seelsorge in Lebenskrisen, Düsseldorf.
- BAUMGARTNER, I. (1990): Pastoralpsychologie, Düsseldorf.
- BAUMGARTNER, I. (1997): Heilende Seelsorge – ein verkehrtes Lehrwort?, Düsseldorf.
- BAY, R. (2006): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören, Stuttgart.
- BEAUCHAMP, P. (1992): La violence dans la Bible, CEV 76.
- BECK, G. / SCHWÖRER, F. (2010): Die ‚gewaltfreie‘ Schule als Ergebnis konsequenter pädagogischer Arbeit und der Kooperation mit außerschulischen Partners, in: GEHL, G. (2010): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Bd. 3: Perspektiven für eine gewaltfreie Schule?, Weimar, S. 99-116.
- BECK, T. / SCHLICHTKE, K. (2014): Theorien der Gewalt zur Einführung, Hamburg.
- BECK, U. (2003): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt.
- BECK, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit, Bonn.
- BECKER, U. (1995): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theologie und Praxis einer religionspädagogischen Religionsdidaktik, Gütersloh.

- BECKER, U. (Hg.)(2011): Perspektiven der Diakonie im gesellschaftlichen Wandel, Gütersloh.
- BEHNCKE, P. (2016): Winnenden und wir alle, Norderstedt.
- BEINERT, W. (1995): Glaubenszugänge. Pneumatologie - Die Lehre vom Heiligen Geist, Paderborn.
- BELLIGER, A. (Hg.)(1998): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden.
- BENNER, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 8. Überarbeitete Auflage, Weinheim.
- BERGMANN, C. (2010), Auswege aus der Gewalt, Weimar.
- BERGMANN, C. (2010): Sog. Amokläufe – Täter, Hintergründe und Bedrohungslagen – Vorläufige Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes, in: GEHL, G. (Hg.)(2010): Auswege aus der Gewalt an Schulen, Bd. 3: Perspektiven für eine gewaltfreie Schule?, Weimar, S. 9-19.
- BERGMANN, K. (2000): Geschichtsdidaktik Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach.
- BERGMANN, K. (2000): Mehrperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach.
- BIEHL, P. (1998): Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, in: HEIMBROCK, H.G.(Hg.)(1998): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim, S. 15-46.
- BIESINGER, A. (1998): Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde, Freiburg i. Br.
- BISER, E. (1987): Auf dem Weg, Stuttgart.
- BJORK, D. W. (1997): B. F. Skinner: A Life. American Psychological Association, Harvard.
- BLUMER, H. (1973): Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.)(1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek bei Hamburg, S. 80-146.
- BÖCKLER, N. (u.a.)(2009): Schulamokläufer. Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten, Weinheim.
- BONDÜ, R. (et al.)(2008): Schwere, zielgerichtete Schulgewalt: School Shootings und „Amokläufe“, in: SCHEITHAUER, H. (Hg.)(2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten der Prävention, Stuttgart, S. 86-98.
- BONSE, H. (2007): „... als ob nichts passiert wäre“. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule, Ostfildern.
- BORNKAMM, G. (1971): Jesus von Nazareth, Stuttgart.

- BOSCHKI, R. (2003): Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern.
- BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Ostfildern.
- BOSSI, R. (2007): Die gemachten Mörder. Wenn Jugendliche zu Tätern werden – Wege aus der Gewaltspirale, Bergisch-Gladbach.
- BOWLBY, J. (1979): The Making & Breaking of Affectional Bonds, London.
- BOWLBY, J. (2014): Das Glück und die Trauer: Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Aus dem Englischen übersetzt von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff, Stuttgart.
- BRANDT, S. (2001): Opfer als Gedächtnis. Auf dem Weg zu einer befreienden theologischen Rede von Opfer, Münster.
- BREUNING, W. (1986): Wie kann man heute von „Sühne“ reden?, in: BuK, Bd. 41, S. 76-82.
- BRUCKER, R. (2002): Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung, Berlin.
- BRÜNDEL, H. (2011): Amok und Suizid – ein unheilvolle Allianz, Frankfurt.
- BULITTA, E. & H. (2017): Reihe Schritte zu einer Erinnerungs- und Gedenkkultur - Band II: Von der Erinnerung zu einer Erinnerungs- und Gedenkkultur, Berlin.
- BÜLTER, J. (2005): Heterogenität entdecken - Gemeinsamkeiten finden (Dokumentation einer Zusammenarbeit zwischen Schulen, Ausbildungsseminar und Universität), Oldenburg.
- BULTMANN, R. (1995): Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen.
- BURKARD, J. (2003): Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur, in: Lebendige Seelsorge (2/2003), Würzburg.
- BURKERT, W. (1972): Homo necans, Berlin.
- BURSCHEL, P. (2004): Sterben und Unsterblichkeit. Zur Kultur des Martyriums in der frühen Neuzeit, München.
- BUßMANN, G. (2015): Resümee: Bildungsallianz von Schule und Kirche, in: KAUPP, A. (ET AL.) (Hg.) (2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, Freiburg i. Br., S. 77-89.
- BÜTTNER, G. (2002): Theologisieren mit Kindern, Kohlhammer.
- BÜTTNER, G. (ET AL.) (2012): Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart.
- CANACAKIS, J. (2013): Ich begleite Dich durch Deiner Trauer. Lebensfördernde Wege aus dem Trauerlabyrinth, Stuttgart.
- CIORAN, E. (1979): Lehre vom Zerfall, übertragen von Paul Celan, Stuttgart.
- CLARET, B. J. (2008) (Hrsg.): Theodizee. Das Böse in der Welt, Darmstadt.
- COHN, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, München.
- COLEMAN, L. (2004): The Copycat Effect: How the Media and Popular Culture Trigger The Mayhem in Tomorrow's Headlines, New York.
- COLLET, G. (1992): „Den Bedürftigen verpflichtet“. Implikationen einer authentischen Rede von der Option für die Armen, in: FURGER, F. (Hg.) (1992): Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, Bd. 33, Münster.

- COLPE, C. / SCHMIDT-BIGGEMANN, W. (Hg.)(1993): Das Böse. Eine historische Phänomenologie des Unerklärlichen, Frankfurt.
- CONNELL, R. (2005): Masculinities, California.
- CONNELL, R., / STAHL, C. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden, S. 92–102.
- CONZEN., P. (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes, Stuttgart
- CROITORU, J. (2003): Der Märtyrer als Waffe. Die historischen Wurzeln des Selbstmordattentats, München.
- DAHL, N. A. (1948): Anamnesis, StTh 1, Stuttgart.
- DELP, A. (1990), Rückkehr in die Diakonie in: FÜRST, W./BAUMGARTNER, I. (1990): Leben retten, München, S. 159-169.
- DERECIK, A. (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen, Wiesbaden.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE (1996): Schulpastoral, München.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE (2005): „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, München.
- DIEHL, F. (2015): Amoktat eines Schülers. Eine kriminologische Analyse, Baden-Baden.
- DIETRICH, W. (1997): Die frühe Königszeit in Israel. 10. Jahrhundert v. Chr., Stuttgart.
- DIETRICH, W. (2000): Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 2: Allmacht und Ohnmacht, Stuttgart.
- DIETRICH, W. (2003): König David – biblisches Bild eines Herrschers im altorientalischen Kontext, in: DIETRICH, W./HERKOMMER, H. (2003): König David – biblische Schlüsselfigur und europäische Leitgestalt, Stuttgart, S. 3-31.
- DIETRICH, W. (2004): Im Zeichen Kains. Gewalt und Gewaltüberwindung in der hebräischen Bibel, in: Evangelische Theologie (4/2004), Religion – Gewalt – Frieden, S. 252-267.
- DIETRICH, W. / LINK, C. (2002): Die dunklen Seiten Gottes, Bd. 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn.
- DIETZ, A. (2011): Die Bedeutung der Ausgangsfrage für die Bearbeitung des Theodizeeproblems, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie (NZSTh) 53 (2011), S. 285–302.
- DINTER, A. / HEIMBROCK, H. / SÖDERBLOM, K. (HG.)(2007): Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen.
- DIRSCHAUER, K. (2014): Rituale - Oasen im Leben. Mit einem Glossar zu Festtags- und Alltagsriten, Bremen.
- DROHBERG, K. (2012): Hospiz - würdevoll leben bis zuletzt. Einen Lebensort für Sterbende ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler rücken, in: Religion 5 bis 10 (7/2012), Seelze, S. 28-33.
- DÜCKER, B. (2006): Rituale. Formen - Funktionen - Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft, Stuttgart.

- EBACH, J. (1987): Das Erbe der Gewalt. Eine biblische Realität und ihre Wirkungsgeschichte, Gütersloh.
- EBERTZ, M. / ULLRICH, P. (2005): Lebensraum, sozialer Nahraum und Organisationsraum, in: EBERTZ, M (ET AL.)(2005): Lernen, wo die Menschen sind. Wege lebensraumorientierter Seelsorger, Mainz, S. 121-145.
- EBERTZ, M. N. (1997): Sterben – Tod und Trauer – Tabuisierung oder Modernisierung? Sterben und Trauer in unserer Gesellschaft, in: Jugend & Gesellschaft (3/1997), München, S. 7-10.
- ECKERT, R. (2010): Auf dem Weg zu einer aktivierenden Schule – vier Überlegungen, in: MELZER, W. (Hg.)(2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen, S. 117-124.
- ECKSTEIN, H.-J. (1997): Auferstehung und gegenwärtiges Leben nach Röm 6, 1-11, in: ThBeitr 28 (1997), S. 8-23.
- EDELMANN, W. (2000): Lernpsychologie, Weinheim.
- EISENBERG, G. (2002): Gewalt, die aus der Kälte kommt. Amok – Pogrom – Populismus, Gießen.
- EISENBERG, G. (2010): Damit mich kein Mensch mehr vergisst: Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind, München.
- ENGEL, U. / HURRELMANN, K. (1993): Was Jugendliche wagen: Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktionen und Delinquenz im Jugendalter, Weinheim/München.
- ENGLERT, R. (1995), Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: ZIEBERTZ, H.-G. (1995): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, S. 165-182.
- ENGLERT, R. (2008): Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: DISCHERL, E. / DOHMEN, Chr. / ENGLERT, R. / LAUX, B. (Hg.)(2008): In Beziehung leben: theologische Anthropologie, Freiburg, S. 131-189.
- ENZENSBERGER, H. M. (1996): Aussichten auf den Bürgerkrieg, Leipzig.
- ERHARDT, M. (2017): Das Gymnasium und die Inklusionsidee, in: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU 71 (2/2017), S. 187-196.
- ERIKSON, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt.
- ERIKSON, E. H. (2001): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Übersetzt von Käte Hügel, Frankfurt a. Main.
- ERIKSON, E. H. (2003): Jugend und Krise: Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart.
- ERNST, W. (2014): Gott und seine Schöpfung, in: SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, Freiburg i. Br., S. 68-87.
- FAILING, W.E. (1998): Lebenswelt und Alltäglichkeit in der Praktischen Theologie, Berlin.
- FAIX, T. (2007): Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft, Berlin.
- FAST, J. (2008): Ceremonial Violence: A Psychological Explanation of School Shootings, New York.
- FAUST, B. (2010): School Shooting, Jugendliche Amokläufer zwischen Anpassung und Exklusion, Gießen.

- FEND, H. (1980): Theorie der Schule, Opladen.
- FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen.
- FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung, Wiesbaden.
- FINK, P. (2001): Immer wieder töten. Serienmörder und das Erstellen von Täterprofilen, Hildern.
- FISCHER, F. (et al.)(2005): Jeremia, Bd. 1, Freiburg i. Br.
- FISCHER, G. (2005): Jeremia 1-25. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament, Freiburg i. Br..
- FISCHER, G. (2005): Jeremia 26-52. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament, Freiburg i. Br..
- FRANZ, M. (2002): Tabuthema Trauerarbeit, München.
- FREESE, S. (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, Münster.
- FREY, H. P. (Hg.)(1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung, Stuttgart.
- FROMMKNECHT-HITZLER, M. (1994): Die Bedeutung von Idealisierung und Idealbildung für das Selbstgefühl, Würzburg.
- FUCHS, G. (1996): Einführung, in: FUCHS, G. (Hg.)(1996): Angesichts des Leidens an Gott glauben. Zur Theologie der Klage, Frankfurt, S. 7-14.
- FUCHS, O. (1988): Theologische Aspekte, Düsseldorf.
- FUCHS, O. (1990): Heilen und Befreien, Düsseldorf.
- FUCHS, O. (1993): Im Brennpunkt. Stigma. Gezeichnete brauchen Beistand, Frankfurt.
- FUCHS, O. (1995): Gott hat einen Zug ins Detail, in: DERS. (1995): Das Neue wächst, München, S. 55-95.
- FUCHS, O. (1998): Solidarisation bis zum Äußersten!? Wenn die Entscheidung für das Leben das Leben kostet, in: WEBER, F. (Hg.)(1998): Frischer Wind aus dem Süden. Impulse aus den Basisgemeinden, Innsbruck, S. 119-136.
- FUCHS, O. (2003): Wege zur Kraft der Toleranz, in: SCHMIDINGER, H. (2003)(Hg.): Identität und Toleranz, Innsbruck.
- FUCHS, O. (2004): Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift, Stuttgart.
- FUCHS, O. (2005): „Stellvertretung“ – eine christliche Möglichkeit!, in: ThQ, Bd. 2 (2005), Freiburg i. Br., S. 95-126.
- FUCHS, O. (2005): Die Pastoral im Horizont der „unverbrauchbaren Transzendenz Gottes“ (Karl Rahner), in: ThQ 185 (2005), Freiburg i. Br., S. 268-285.
- FUCHS, O. (2007): Das Jüngste Gericht. Hoffnung auf Gerechtigkeit, Tübingen.
- FUCHS, O. (2009): Das Jüngste Gericht. Hoffnung auf Gerechtigkeit, Regensburg.
- FUCHS, O. (2012): Wer's glaubt wird selig... Wer's nicht glaubt, kommt auch in den Himmel, Würzburg.
- FUCHS, O. (2014): Der zerrissene Gott. Das trinitarische Gottesbild in den Brüchen der Welt, Ostfildern.

- FÜLLENBACH, J. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, Münsterschwarzach.
- FÜLLENBACH, J. (2007): Gott ist immer bei mir. Der mitleidende Gott, in: DERS. (2007): Dein Reich komme. Die ursprüngliche Botschaft Jesu, Münsterschwarzach, S. 31-34.
- FÜRST, W. (1990): Seelsorge zwischen Resignation und Hoffnung, Stuttgart.
- GALLWITZ, A. (2001): Amok – grandios untergehen, ohne selbst Hand anzulegen, in: Polizei heute, 30 (6), 2001, Stuttgart, S. 170–175.
- GEHL, G. (Hg.)(2010): Auswege aus der Gewalt an Schulen, Bd. 3: Perspektiven für eine gewaltfreie Schule?, Weimar.
- GERRIG, R. J. / Zimbardo, P. G. (2008): Psychologie, München.
- GESTRICH, C. (2000): Opfer in systematisch-theologischer Perspektive. Gesichtspunkte einer evangelischen Lehre vom Opfer, in: JANOWSKI, B. / WELKER, M. (Hg.)(2000): Opfer. Theologische und kulturelle Kontexte, Frankfurt a. M., S. 283-299.
- GIRARD, R. (1982): Der Sündenbock, Zürich.
- GIRARD, R. (2005): Violence and Religion, in: WALTER, P. (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott, Freiburg i. Br., S. 180-190.
- GIRARD, R. (2009): Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsvergängnisses. Erkundungen zu Mimesis und Gewalt, Zürich.
- GIRARD, R. (2012): Das Heilige und die Gewalt, Zürich.
- GLADIGOW, B. (1993): Gottesvorstellungen, in: HRWG, 3. Bd, Innsbruck/Wien.
- GLIETSCH, S. (2012): „Was oben war, das wurde innen“: Religiöse Bildung im Horizont der Mystik, in: KROPAC, U. (ET AL.)(2012): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, Babenhausen, S. 208-222.
- GLOGAUER, W. (1999): Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Weinheim.
- GLUCKSMANN, A. (2005): Hass. Die Rückkehr einer elementaren Gewalt, Zürich.
- GMELCH, M. (1996): Du selbst bist die Botschaft, Würzburg.
- GNILKA, J. (2010): Das Evangelium nach Markus, EKK II/2, Neukirchen.
- GÖCKENJAN, G. (2008): Sterben in unserer Gesellschaft – Ideale und Wirklichkeiten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)(4/2008), Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 7-14.
- GOFFMANN, E. (2010): Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt.
- GÖLLNER, R. (Hg.)(2010): Mitten im Leben umfassen vom Tod. Tod und Sterben als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung, Berlin.
- GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen, Stuttgart.
- GÖRK, S. (2012): Nachdenken und Staunen. Mit Kindern über Gott, die Welt und das Leben theologisieren, in: Grundschule 44 (6/2012), Westermann, S. 16-19.
- GÖTZELMANN, A. (2000): Seelsorge systemisch gestalten. Konstruktive Konzepte für die Begleitungspraxis in Kirche, Diakonie und Caritas, Norderstedt.

- GRESHAKE, G. (1997): Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie, Freiburg i. Br..
- GROSS, W. (2003): Das Handeln Gottes in der Geschichte nach dem Alten Testament, Vortrag, Santiago de Chile.
- GROSS, W. / KUSCHEL, K.-J.(1992): „Ich schaffe Finsternis und Unheil!“ Ist Gott verantwortlich für das Übel?, Mainz.
- GRÜMME, B. (2007): Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 10, Freiburg i. Br.
- GRÜMME, B. (2012): Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br..
- GRÜMME, B. (2014): Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Freiburg i. Br..
- GRÜMME, B. / BURRICHTER, R. (ET AL.)(2012): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch., Stuttgart.
- GRÜN, A. (1990): Gesundsein und Heilsein, Münsterschwarzach.
- GRÜN, A. (1996): Das Kreuz. Bild des erlösten Menschen, Münsterschwarzach.
- GRÜN, A. (1996): Die spirituelle Dimension der Psychotherapie, Münsterschwarzach.
- GRÜN, A. (1998): Die eigene Freude wiederfinden, Münsterschwarzach.
- GUBLER, M.-L. (1991): Nun aber ist Christus von den Toten auferweckt worden als Erster der Entschlafenen (1 Kor 15,20), in: Diakonia (22/1991), Freiburg i. Br., S. 5-28.
- GUGEL, G. (2010): Handbuch Gewaltprävention. Für Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Tübingen.
- GUGGEMOS, C. (2012): Mystagogisch begleiten, Ostfildern.
- HABERMAS, J. (1973): Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreisrede des Deutschen Buchhandels. Laudatio: Jan Philip Reemtsma., Berlin.
- HAEBERLIN, U. / NIKLAUS, E. (1978): Identitätskrisen: Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung, Bern/Stuttgart.
- HAGENSCHNEIDER, M. (2017): Tage voller Leben: unsere gemeinsame Zeit im Hospiz, Ostfildern.
- HALBFAS, H. (1982): Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße, Oldenburg.
- HÄNLE, J. (1997): Heilende Verkündigung: kerygmatische Herausforderungen im Dialog mit Ansätzen der humanistischen Psychologie, Ostfildern.
- HARASTRA, E. (Hrsg.)(2008): Mit Gott klagen. Eine theologische Diskussion. Mit Beiträgen von Jonas Bauer u. a., Neukirchen-Vluyn.
- HARDING, M. (ET AL.)(2002): Studying Rare Events Through Qualitative Case Studies: Lessons from a Study of Rampage School Shootings, in: Sociological Methods and Research, Vol. 31, No. 2, New York, S. 174-217.
- HARDING, M. (ET AL.)(2007): Jugend, Jugendkulturen und Gesundheit im Zeitalter der Globalisierung: Peer-Orientierung und kompensatorischer Konsum in

- der Adoleszenz, in: VILLÁNYI, D. (Hg.)(2007): Globale Jugend und Jugendkulturen: Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim, S. 375-393.
- HASENFRATZ, H. P. (1992): Die religiöse Welt der Germanen. Ritual, Magie, Kult, Mythos, Freiburg i. Br..
- HASITSCHKA, M. (2011): Jesus Christus, der „treue Zeuge“ (Offb 1,5), und die Jünger(innen), die für ihn Zeugnis geben, in: NIEWIADOMSKI, J./SIEBENROCK, R.A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck/Wien, S. 173-179.
- HASLINGER, H. (1996): Diakonie. Grundlage für die soziale Arbeit der Kirche, Paderborn.
- HAVIGHURST, R. (1974): Development Tasks and Education, New York.
- HEIMBROCK, H. G. (Hg.)(1998): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt, Weinheim.
- HEITMEYER, W. (ET AL.)(2006): Gewalt. Beschreibungen – Analysen – Prävention, Bonn.
- HEITMEYER, W. (1988): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim/München.
- HEITMEYER, W. (2002): Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland, in: KREITZ-SANDBERG, S. (Hg.)(2002): Jugendliche in Japan und Deutschland: Soziale Integration im Vergleich, Opladen, S. 202-226.
- HEITMEYER, W. (2002): Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland, Wiesbaden.
- HEITMEYER, W. (2006): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn.
- HEITMEYER, W. / SANDER, U. (1992): Individualisierung und Verunsicherung, in: MANSEL, J. (Hg.)(1992): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung: Untersuchungen zu ökologischen Krisen, internationalen Konflikten und politischen Umbrüchen als Stressoren, Weinheim/München, S. 38-58.
- HEITMEYER, W. / SOEFFNER, H-G. (Hrsg.)(2004): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt a. Main.
- HEITMEYER, W./ENDRIKAT, K. (2008): Die Ökonomisierung des Sozialen: Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“, in: HEITMEYER, W. (Hg.)(2008): Deutsche Zustände: Folge 6, Frankfurt, S. 55-72.
- HELSPER, W. (ET AL.)(1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven, in: KEUFFER, J. (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe, Weinheim, S. 29-75.
- HELSPER, W. (1992): Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen.
- HELSPER, W. (1995): Zur Normalität jugendlicher Gewalt: Sozialisierungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt, in: HELSPER, W./WENZEL, H. (Hg.)(1995): Pädagogik und Gewalt, Opladen, S. 113-154.

- HEMMERLE, K. (1996): Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was denkt die Kirche mit der Jugend an?, in: GÖLLNER, R. (Hg.)(1996): Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Schwerpunkt kirchlichen Handelns (ausgewählte Schriften IV), Freiburg. i. Br., S. 329-351.
- HEMPELMANN, H. / HERBST, M. (2011): Vom gekreuzigten Gott reden: wie wir Passion, Sühne und Opfer heute verständlich machen können, Giessen.
- HENGEL, M. (2008): Die vier Evangelien und das eine Evangelium von Jesus Christus. Studien zu ihrer Sammlung und Entstehung, Tübingen.
- HENKE, T. (1994): Seelsorge und Lebenswelt. Auf dem Weg zu einer Seelsorgetheorie in Auseinandersetzung mit soziologischen und sozialphilosophischen Lebensweltkonzeptionen, Würzburg.
- HERMANAUTZ/KERSTEN (2003): Amoktaten aus kriminalpsychologischer Sicht, in: Archiv der Jugendkulturen (Hg.): Der Amoklauf von Erfurt, Erfurt.
- HERMANN, W. (2008): Jahwe, der Furchtbare, Neukirchen-Vluyn.
- HERMANNI, F. (2002): Das Böse und die Theodizee. Eine philosophisch-theologische Grundlegung, Gütersloh.
- HETTLAGE, R. / VOGT, L. (Hg.)(2000): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden.
- HEUBROCK (et al.)(2005): Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen – Rechtspsychologische und kriminalpräventive Ansätze, in: Polizei und Wissenschaft, (1/2005), Frankfurt, S. 43-57.
- HILBERATH, B. J. (1994): Pneumatologie, Düsseldorf.
- HILBERATH, B. J. (1999): Die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigung aus römisch-katholischer Sicht, in: DERS./PANNENBERG, W. (Hg.)(1999): Zur Zukunft der Ökumene. Die „Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre“, Regensburg, S. 79-100.
- HILBERATH, B. J. (2003): Der dreieine Gott als Orientierung menschlicher Kommunikation angesichts der Kommunikationswelten „Weltgesellschaft“ und „Weltkirchen“ in: HILBERATH, B. J. (ET AL.)(2003): Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Quelle und Orientierung menschlicher Kommunikation, Mainz, S. 71-78.
- HILGER, G. / LEIMGRUBER, S. (ET AL.)(2010): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München.
- HOFFMANN, J. (2007): Tödliche Verzweigung – der Weg zu zielgerichteten Gewalttaten an Schulen, in: HOFFMANN, J./ WONDRAK, I. (Hg.)(2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen, Frankfurt, S. 25-34.
- HOFFMANN, J. (Hg.)(2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen: Früherkennung/ Risikomanagement/ Kriseneinsatz/ Nachbetreuung, Frankfurt.
- HOLMES, R. / Holmes, S. (1998): Serial Murder, London.
- HOLTAPPELS, H.- G. (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends, Perspektiven der Schulentwicklung , in: DERS. (1995): Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied, S. 6-36.

- HOLTZ, T. (1998): Christus Diakonos. Zur christologischen Begründung der Diakonie in der nachösterlichen Gemeinde, in: SCHÄFER, G. (2014): Diakonie, Leipzig, S. 127-143.
- HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt.
- HOPF, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation: Eine Einführung, Weinheim/München.
- HOPING, H. (1996): Stellvertretung. Zum Gebrauch einer theologischen Kategorie, in: ZKTh, Freiburg i. Br., Bd. 118, S. 345-360.
- HOPING, H. (2002): Gottes äußerste Gabe. Die theologische Unverzichtbarkeit der Opfersprache, in: Herder Korrespondenz (2002/56), Freiburg i. Br., S. 247-251.
- HOPING, H. (2005): Die Selbstvermittlung der vollkommenen Freiheit Gottes. Kritische Anmerkungen zu Magnus Striets trinitätstheologischen Vorstoß, in: WALTER, P. (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), Freiburg i. Br., S. 166-177.
- HORN, K. (1988): Sozialisation und strukturelle Gewalt. Schriften zur kritischen Theorie des Subjekts, Psychosozial-Verlag.
- HÖYNECK, T. / MÖSSLE, T. (U.A.)(2007): Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Computerspielen: Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen (mit: CD KFN-Testberichte)(KFN-Forschungsbericht. Nr.: 101), Hannover.
- HUCK, K. / PETZOLD, H. (1984): Death Education, Thanatagogik – Modelle und Konzepte, in: SPIEGEL-RÖSING, I. / PETZOLD, H. (1984): Begleitung Sterbender. Theorie und Praxis der Thanatotherapie. Ein Handbuch, Paderborn, S. 501ff.
- HUMMEL, K./STROHM, C. (2002): Zeugen einer besseren Welt. Christliche Märtyrer des 20. Jahrhunderts, Leipzig.
- HÜNERMANN, P. (1994): Jesus Christus – Gottes Wort in der Zeit. Eine systematische Christologie, Münster
- HÜNERMANN, P. (2017): Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. = Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum, Freiburg i. Br.
- HURRELMANN, K. (1990): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim/Basel.
- HURRELMANN, K. (2005): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim.
- HURRELMANN, K. (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie 2006, in: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.)(2006): Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck, Bonn, S. 31-48.
- HUSSERL, E. (1954): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Krakau.
- HUSSERL, E. (1975): Logische Untersuchungen (1900), in: Gesammelte Werke, Bände XVIII, XIX/1, XIX/2, Hamburg.

- HUSSERL, E. (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, (Husserliana Band 6 [1954]), Krakow.
- HUSSERL, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Bd. III/1, Gallimard.
- IMBUSCH, P. (2006): Terrorismus, in: HEITMEYER, W. (ET AL.)(2006): Gewalt. Beschreibungen – Analysen – Prävention, Bonn, bpb, S. 487-510.
- JANOWSKI, B. (2007): Ecce homo. Stellvertretung und Lebenshingabe als Themen Biblischer Theologie, BTS, Bd. 84, Neukirchen-Vllyn.
- JANOWSKI, B. / WELKER, M. (2000): Opfer - Theologische und kulturelle Kontexte, Frankfurt a. Main.
- JENNESSEN, S. (2007): Manchmal muss man an den Tod denken ... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule, Hohengehren.
- JEREMIAS, J. (1997): Die Reue Gottes. Aspekte alttestamentlicher Gottesvorstellung, Neukirchen-Vllyn.
- JÜNGEL, E. (1992): Das Opfer Jesu Christi als sacramentum und exemplum, in: DERS. (1992): Wertlose Wahrheit, München.
- JÜRGENS, E. (2000): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht, Sankt Augustin.
- KABAT-ZINN, J. / HARPNER, M. (2016): Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler, Freiburg.
- KALLOCH, C. (ET AL.)(2014): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br..
- KANT, I. (2017): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hamburg.
- KANY, R. (2001): Zur Lage Abrahams, nach der Friedenspreisrede, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 42 vom 21. Oktober 2001.
- KARASCH, J. (2008): Grenzerfahrung: Tod. Umgang mit Trauer in der Schule, München.
- KARASCH, J. / HAUF, M. (2015): Vom Umgang mit Tod und Trauer. Eine Arbeitshilfe für die Schule, München.
- KARGER, M. (2012): Wenn Gott auf der Anklagebank sitzt, in: Tagespost (2012), S. 19.
- KARGER-KROLL, A. (2016): Fragen zur Angemessenheit von Trauerfeiern nach Großkatastrophen. Anmerkungen einer Tagungsbeobachterin, in: KRANEMANN, B. / BENZ, B. (Hg.)(2016): Trauerfeiern nach Großkatastrophen. Theologische und sozialwissenschaftliche Zugänge, Göttingen, S. 185-194.
- KARRER, L. (1995): Schubkraft für die Kirche, München.
- KASPER, W. (1981): Jesus der Christus, Freiburg i Br..
- KASPER, W. (1983): Der Gott Jesu Christi, Freiburg i Br..
- KAST V. (1999): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Freiburg i. Br..

- KAST, V. (1994): Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung, Freiburg i. Br..
- KATZ, J. / JHALLY, S. (1999): The National Conversation in the Wake of Littleton is Missing the Mark, in: The Boston Globe, May 2/1999, E1.
- KAUPP, A. (2015): Religionsunterricht und Schulpastoral, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, S. 243f.
- KAUPP, A. (2015): Schulpädagogische Begründung, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpädagogik, Freiburg i. Br., S. 39-52.
- KEEL, O. (1978): Jahres Entgegnung an Ijob, FRLANT 121, Frankfurt.
- KEHL, M. (2006): Und Gott sah, dass es gut war, Freiburg i. Br..
- KERN, W. (1985): Der Gekreuzigte: Krisis der Ideologien, in: KERN, W. (ET AL.)(1985): Handbuch der Fundamentaltheologie, Bd. 2, Freiburg i. Br., S. 197-223.
- KESSLER, H. (1970): Die theologische Bedeutung des Todes Jesu. Eine traditionsgeschichtliche Untersuchung, Düsseldorf.
- KESSLER, H. (1995): Sucht den Lebenden nicht bei den Toten. Die Auferstehung Jesu Christi in biblischer, fundamentaltheologischer und systematischer Sicht. Neuausgabe mit ausführlicher Erörterung der aktuellen Fragen, Würzburg.
- KIDD, S. / MEYER, C. (2005): Similarities of School Shootings in Rural and Small Communities, in: Journal of Rural Community Psychology, E5 (1), New York.
- KIEBLING, K. (2007): Interdisziplinarität als Konstitutivum einer nachkonziliaren Praktischen Theologie, in: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Berlin, S. 67-98.
- KIEBLING, K. / KOHLER-SPIEGEL, H. / SCHEIDLER, M. (2008): Grundoptionen der Religionspädagogik, in: BOSCHKI, R. (ET AL.)(2008): Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation, Freiburg i. Br., S. 19-32.
- KING, M. L. (1989): „Pilgerreise zur Gewaltlosigkeit“, in: BRANCH, T. (1989): Parting the Waters: America in the King Years 1954-63, New York.
- KLEIN, S. (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart.
- KNOBLOCH, S. (1995): Was ist Praktische Theologie?, Fribourg.
- KNOBLOCH, S. / HASLINGER, H. (Hg.)(1996): Mystagogische Seelsorge. Eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral, Mainz.
- KOCH, K. (1997): Durch-kreuz-ter Glaube. Das Kreuz Jesu Christi als Kerngeheimnis christlicher Theologie, in: MÖDL, L. (Hg.)(1997): Ein sperriges Zeichen. Praktisch-theologische Überlegungen zur Theologie des Kreuzes, München, S. 12-52.
- KÖHLER, D. / KURSAWE, J. (2003): „Amokläufe“ an Schulen. Psychologische und ethnologische Erklärungen für ein extremes Gewaltphänomen. Kriminallistik, ohne Ortsangabe.
- KÖRTNER, U. (1996): Bedenken, dass wir sterben müssen. Sterben und Tod in Theologie und medizinischer Ethik, München.

- KOSLOWSKI, P. (Hg.)(2001): *Der Leidende Gott: Eine philosophische und theologische Kritik*, München.
- KRANEMANN, B. (2010): *Tradierte religiöse Praxis in säkularisierter Gesellschaft als Arbeitsfeld der Liturgiewissenschaft*, in: *LITURGISCHES JAHRBUCH* (60/2010), Eichstätt, S. 250-271.
- KRAUS, G. (2005): *Jesus Christus – Der Heilsmittler. Lehrbuch zur Christologie*, Frankfurt a. M.
- KRAUSE, K. (2013): *Trauer in der Grundschule. Der Umgang mit trauernden Kindern im Schulalltag*, Hamburg.
- KRAWCZAK, P. (2001): „Es gibt einen Gott, der Richter ist auf Erden!“. Ein exegetischer Beitrag zum Verständnis von Psalm 58, Verlag Philo Fine Arts.
- KREINECKER, C. M. (2006): *Das Leben bejahren: Jesu Tod, ein Opfer*, in: *ZKTh*, 128, Innsbruck, S. 31-52.
- KREINER, A. (1994): *Gott und das Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente*, Freiburg i. Br..
- KREINER, A. (2005): *Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente*, Freiburg i. Br..
- KREMER, J. (1982): *Das Evangelium von Jesu Tod und Auferstehung*, Stuttgart.
- KREPPOLD, G. (1988): *Selbstverwirklichung oder Selbstverleugnung*, Münsterschwarzach.
- KREPPOLD, G. (1994): *Der ratlose Mensch und ein Gott. Programm für eine neue Seelsorge*, Freiburg i. Br..
- KREPPOLD, G. (1997): *Heil und Heilung aus christlicher Sicht*, Münsterschwarzach.
- KREY, V. (1986): *Zum Gewaltbegriff im Strafrecht*, in: *BUNDESKRIMINALAMT (BKA)(Hg.)(1986): Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff*, Wiesbaden, S. 11–103.
- KRIEGER, K.-S.(2002): *Gewalt in der Bibel. Eine Überprüfung unseres Gottesbildes*, Münsterschwarzach.
- KRIST, A. (2010): *Spannung statt Spaltung. Dimensionen eines förderlichen Umgangs mit Aggression in der Kirche*, Münster.
- KROCKAUER, R. (1993): *Kirche als Asylbewegung*, Stuttgart.
- KRÖTKE, W. (2001): *Gottes Klarheiten. Eine Neuinterpretation der Lehre von Gottes „Eigenschaften“*, Tübingen.
- KRUMM, V. (1993): *Aggression in der Schule*, in: *SCHMÄLZLE, U. (1993): Mit Gewalt leben: Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule*, Frankfurt a. M., S. 153-203.
- KRUSE, M. (1991): *Der seelsorgerliche Auftrag der Kirche*, Manuskript ohne Ortsangabe.
- KÜBLER-ROSS, E. (2002): *Warum wir hier sind*, Güllenheim.
- KÜBLER-ROSS, E. (2004): *Das Rad des Lebens*, München.
- KÜHLING, A. (2009): *School Shooting. Ursachen und Hintergründe zu extremen Gewalttaten an deutschen Schulen*, Vechta.

- KUNZE-BEIKÜFNER, A. (2016): Woran hängt dein Herz? Weisheitliches Theologisieren mit Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren, in: PRAXIS GEMEINDEPÄDAGOGIK 69 (2/2016), Leipzig, S. 15-17.
- LACINA, K. (2009): Tod, Wien.
- LADENTHIN, V. (2006): Religionsunterricht und die Bildung des Menschen, in: ZIEBERTZ, H.-G. / SCHMIDT, G. (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik, Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg i. Br., S. 115-125.
- LAMMER, K. (2004): Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung, Neukirchen-Vluyn.
- LÄMMERMANN, G. (2014): Rezension zu PIRKER, V. (2013): Fluide und fragil, in: THEOLOGISCHE LITERATURZEITUNG (10/2014), Leipzig, S. 1225.
- LANDMANN, G. P. (1992): Das Gedicht vom Kriege. Homers Ilias, Heidelberg.
- LANGENHORST, G. (2000): Trösten lernen? Profil, Geschichte und Praxis von Trist als diakonischer Lehr- und Lernprozess, Ostfildern.
- LANGMAN, P. (2009): Amok im Kopf. Warum Schüler töten, Weinheim.
- LARKIN, R. (2007): Comprehending Columbine, Philadelphia.
- LARKIN, R. (2009): The Columbine Legacy: Rampage Shootings as Political Acts, in: American Behavioral Scientist, Vol. 52, No. 9 (2009), New York, S. 1309-1326.
- LAZARUS, R./FOLKMAN, S. (1984): Stress, appraisal and coping, New York.
- LEARY, T. (ET AL.)(2003): Teasing, Rejection and Violence: Case Studies of the School Shootings, in: AGGRESSIVE BEHAVIOR, 29/2003, Wiley, S. 202-214.
- LEIST, M. (2004): Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh.
- LEONHARDT, R. (2010): Die Aktualität der Sünde. Ein umstrittenes Thema der Theologie in interkonfessioneller Perspektive, Frankfurt.
- LEVIN, J. / MADFIS, E. (2009): Mass Murder at School and Cumulative Strain: A Sequential Model, in: AMERICAN BEHAVIORAL SCIENTIST, Vol. 52, No. 9/2009, ohne Ortsangabe, S. 1227-1245.
- LIMBECK, M. (2012): Abschied vom Opfertod - Das Christentum neu entdecken, Ostfildern.
- LIPP, W. (1994): Drama Kultur, Berlin.
- LOB, B. / SCHNEIDER, T. / THALHEIMER, B. (2015): Schule als Lebensraum, in: KAUPP, A. (ET AL.)(2015): Handbuch Schulpastoral, Für Studium und Praxis, Ostfildern, S. 53-67.
- LÖBL, K. (2016): Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend nach Robert J. Havighurst, München.
- LOHFINK, N. (1983): Gewalt und Gewaltlosigkeit im Alten Testament, Freiburg i. Br..
- LÜBBERT, M. (2002): Amok: Der Lauf der Männlichkeit (Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft), Frankfurt a. Main.
- LUBRICH, S. (1985): Der Schülerselbstmord in der deutschsprachigen Literatur in differentialdiagnostischer und psychoanalytischer Sicht, Regensburg.
- LUHMANN, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft, Darmstadt.
- LUTHER, H. (1988): Diakonische Seelsorge, Stuttgart.

- LUTHER, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart.
- LUZ, U. (1997): Matthäus, Bd. 3, Neukirchen-Vluyn.
- MACHO, T. / MAREK, K. (Hg.)(2007): Die neue Sichtbarkeit des Todes, Paderborn.
- MAIER, H. (2011): Politische Märtyrer? Erweiterungen des Märtyrerbegriffs in der Gegenwart, in: NIEWIADOMSKI, J. / SIEBENROCK, R. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck/Wien, S. 15-34.
- MAIER, H. / NICOLAISEN, C. (2004): Martyrium im 20. Jahrhundert, Annweiler.
- MANSEL, J. (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft: Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- MANSEL, J. / HURRELMANN, K. (1994): Alltagsstress bei Jugendlichen: Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang, Weinheim/München.
- MARION, J.-L. (2012): Jenseits von Frage und Antwort, in: ZUR DEBATTE 42 (2012), Katholische Akademie Bayern.
- MARSHALL, J. / MCLEAN, A. (1985): Exploring Organisation Culture as a Route to Organisational Change, in Hammond V. (ed), Current Research in Management, S. 2-20. Übersetzung: „Organisationskultur ist die Sammlung von Traditionen, Werten, Regeln, Glaubenssätzen und Haltungen, die einen durchgehenden Kontext für alles bilden, was wir in dieser Organisation tun und denken.“, London.
- MAZOH, B. / SCHARER, M. (2011): Helden, Märtyrer, Vorbilder, in: NIEWIADOMSKI, J./SIEBENROCK, R. A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck/Wien, S. 293-310.
- MCGEE, J./DEBERNARDO, C. (2001): The Classroom Avenger. The Forensic Examiner, New York, S. 1-16.
- MEAD, G. H. (1987): Der Mechanismus des sozialen Bewusstsein, in: JOAS, H. (Hg.)(1987): George H. Mead: Gesammelte Aufsätze, Band 1, Frankfurt, S. 232-240.
- MELOY, J. (ET AL.)(2001): Offender and Offense Characteristics of a Nonrandom Sample of Adolescent Mass Murders, in: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 40, 6/2001, S. 719-728.
- MELZER, W. (Hg.)(2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen.
- MENDL, H. (2012): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München.
- MENKE, K. H. (1997): Stellvertretung. Schlüsselbegriff christlichen Lebens und theologische Grundkategorie, Einsiedeln-Freiburg.
- MENKE, K. H.(2003): Das Kriterium des Christseins. Grundriss der Gnadentlehre, Regensburg.

- MENKE, K. H. (2003): Die Frage nach dem Wesen des Christentums. Eine theologiegeschichtliche Analyse, in: Nordrheinwestfälische Akademie der Wissenschaften: Vorträge G 395, Paderborn.
- MERKLEIN, H. (1978): Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip (FzB Ausgabe 34), Würzburg.
- MERKLEIN, H. (1983): Jesu Botschaft von der Gottesherrschaft. Eine Skizze, Stuttgart.
- MERKLEIN, H. (1985): Jesus, Kündler des Reiches Gottes, in: KERN, W. / POTTMEYER, H. J. / SECKLER, M. (Hg.) (1985): Handbuch der Fundamentaltheologie, Bd. 2, Freiburg i. Br., S. 145-174.
- MERKLEIN, H. (2000): Der Sühnegedanke in der Jesustradition und bei Paulus, in: GERHARDS, A. / RICHTER, K. (Hg.): Das Opfer – biblische Anspruch und liturgische Gestalt, *Questiones Disputatae* (QD 186), Freiburg i. Br., S. 59-91.
- MERTON, R. (1968): Sozialstruktur und Anomie, in: SACK, F./KÖNIG, R. (Hg.) (1968): *Kriminalsoziologie*, Frankfurt, S. 268-294.
- METTE, N. (1989): Sehen – Urteilen – Handeln. Zur Methodik pastoraler Praxis, in: DIAKONIA, Freiburg i. Br., Bd. 20 (1989), S. 23-29.
- METTE, N. (1990): Vom Säkularisierungs- zum Evangelisierungsparadigma, in: DIAKONIA, Freiburg i. Br., Bd. 21 (1990), S. 420-429.
- METZ, J. B. (1997): Die Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums, in: *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG* 14./25./26. Dezember 1997, Nr. 296, S. 57.
- MICHEL, K. (2011): Tod und Trauer in der Schule. Eine Handreichung, Eigenverlag Trauernde Kinder Schlewzig Holstein e.V.
- MISKOTTE, H. H. (1979): Das Leiden ist in Gott, in: WELKER, M. (Hg.) (1979): Diskussion über Jürgen Moltmanns Buch „Der gekreuzigte Gott“, München, S. 74-93.
- MOHR, A. (1998): Peer-Viktimisierung in der Schule und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit von Jugendlichen, Lengerich.
- MOLL, H. (2012): Martyrium und Wahrheit. Zeugen Christi im 20. Jahrhundert, Weilheim.
- MOLL, H. (2015) (Hrsg.): Zeugen für Christus. Das deutsche Martyrologium des 20. Jahrhunderts.
- MOLTMANN, J. (1989): Der geschichtliche Prozess der Auferstehung, in: DERS. (1989): *Der Weg Jesu Christi. Christologie in messianischen Dimensionen*, München.
- MOORE, R. (2008): *Deadly lessons: Understanding lethal school violence*, Washington.
- MORTON (ET AL.) (2008): *Serial Murder: Multi-Disciplinary Perspectives for Investigators*. Behavioral Analysis Unit, Quantico.
- MÜHLING, M. (2005): *Versöhnendes Handeln – Handeln in Versöhnung. Gottes Opfer an die Menschen*, Göttingen.
- MÜLLER, J. (1987): *Heilende Begegnung*, Würzburg.
- MÜLLER, J. (1988): *Kränkende oder heilende Seelsorge*, Würzburg.

- MÜLLER, K. E. (1987): Das magische Universum der Identität. Elementarformen sozialen Verhaltens. Ein ethnologischer Grundriß, Frankfurt a. Main.
- MÜLLER, M. (ET AL.)(2004): Der Weg der Trauer. Hilfen bei Verlust und Tod, Freiburg.
- MÜLLER, W. (1988): Lieben hat Grenzen. Nähe und Distanz in der Seelsorge, Mainz.
- MÜLLER, W. (1990): Erkennen, Unterscheiden, Begegnen, Mainz.
- MÜLLER, W. (1991): Empathie, Mainz.
- MÜLLER, W. (1992): Heilung aus Begegnung, Mainz.
- MÜLLER, W. (1994): Ganz Ohr, Mainz.
- MÜLLER, W. (1996): Die Nacktheit der Seele schützen, Mainz.
- Müller, W. (1997): „Und füllt die hungrige Seele mit Gutem“, Mainz.
- Müller, W. (1999): Auf der Suche nach der verlorenen Seele, Kevelaer.
- MÜLLER, W. (2000): Heilende Seelsorge, Mainz.
- MUMMELTHEY, J. (2013): Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Tod und Trauer im Sachunterricht der Grundschule. Dargestellt am Beispiel der Kinderliteratur, Hamburg.
- MUSCHERT, G. (2007a): Research in School Shootings, in: *Sociology Compass* 1/1, London, S. 60-80
- MUSCHERT, G. (2007b): The Columbine Highschool Shootings, in: CHERMAK, S. (ET AL.)(2007): *Crimes & Trials of the Century*, Westport.
- NAUER, D. (2001): Seelsorgekonzepte im Widerstreit, Stuttgart.
- NEGEL, J. / DIECKMANN, B. (2007): Dogmatik - Ambivalentes Opfer. Studien zur Symbolik, Dialektik und Aporetik eines theologischen Fundamentalbegriffs, in: *THEOLOGISCHE REVUE*, Münster, Vol. 103, No. 3 (2007), S. 214-215.
- NEIDHARDT, F. (1986): Gewalt: Soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs, in: BUNDESKRIMINALAMT (Hg.)(1986): *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff*, Wiesbaden, S. 109-147.
- NERONI, H. (2000): The Men of Comiumbine: Violence and Masculinity in American Culture and Film, in: *Journal for Psychoanalysis of Culture & Society*, Vol. 5, No. 2, ohne Ortsangabe, S. 256-263.
- NEVERMANN, C. / REICHER, H. (2001): *Depressionen im Kinder- und Jugendalter: Erkennen, Verstehen, Helfen*, München.
- NEWMAN (ET AL.)(2004): *Rampage: The social roots of school shootings*, New York.
- NIEMAND, C. (2007): *Jesus und sein Weg ans Kreuz. Ein historisch-rekonstruktives und theologisches Modellbild*, Stuttgart.
- NIEMAND, C. (2007): *Jesus und sein Weg zum Kreuz*, Stuttgart.
- NIETZSCHE, F. (1967): *Die Geburt der Tragödie*, in: *Werke in zwei Bänden*, München.

- NIEWIADOMSKI, J. (2008): „Victima versus sacrificium. Nuancen der spannungsreichen Beziehung von Liebe und Opfer“, in: HOFF, G. (2008): *Lieben, Provokationen*, Innsbruck, S. 176-209.
- NIEWIADOMSKI, J. (2011): Märtyrer, Selbstopfer, Selbstmordattentäter, in: NIEWIADOMSKI, J. / SIEBENROCK, R.A. (2011): *Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung*, Innsbruck/Wien, S. 275-280.
- NIKOLAY, J. (2011): Mitten unter Menschen: Adressatenorientierung, in: HILBERATH, B. J. (ET AL.)(2011): *Grenzgänge sind Entdeckungsreisen. Lebensraumorientierte Seelsorge und kommunikative Theologie im Dialog: Projekte und Reflexionen*, Ostfildern, S. 36-42.
- OBERLINNER, L. (1980): *Todeserwartung und Todesgewissheit Jesu. Zum Problem einer historischen Begründung*, Stuttgart.
- OCHSMANN, R. (Hg.)(1991): *Lebens-Ende. Über Tod und Sterben in Kultur und Gesellschaft*, Heidelberg.
- OERTER, R. / DREHER, E. (2002): Jugendalter, in: OERTER, R. / MONATADA, L. (Hg.)(2002): *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*, Weinheim, S. 258-318.
- ORTH, S. (2007): *Theologie - Renaissance des Archaischen. Das neuerliche theologische Interesse am Opfer*, Freiburg i. Br..
- OTTO, E. (1999): *Krieg und Frieden in der Hebräischen Bibel und im Alten Orient*, Stuttgart.
- PAESLER, K. (1999): *Das Tempelwort Jesu. Die Traditionen von Tempelzerstörung und Tempelerneuerung im Neuen Testament*, Göttingen.
- PALENTIEN, C. (1997): *Jugend und Streß: Ursachen, Entstehung und Bewältigung*, Neuwied.
- PANNENBERG, W. (1973): *Gegenwart Gottes*, München.
- PANNENBERG, W. (1988): *Systematische Theologie*, Bd. 1, Göttingen.
- PAPST JOHANNES PAUL II. (1990): Enzyklika „Redemptoris Missio“, Nr. 18, Rom.
- PAULS, C. (ET AL.)(2007): *Rituale in der Trauer*, Hamburg.
- PIRKER, V. (2013): *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern.
- PLIETH, M. (1995): *Die Seele*, Neukirchen-Vluyn.
- PLIETH, M. (2002): *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*, Neukirchen-Vluyn.
- POLLMANN, E. (2008): *Tatort Schule. Wenn Jugendliche Amok laufen*, Marburg.
- POMPEY, H. (1998): *Kirche für andere*, Mainz.
- POMPEY, H. (1999): *Diakonie als Ort der Jesusbegegnung*, Freiburg i Br..
- POPITZ, H. (1992): *Phänomene der Macht*, Orginaltitel „Phenomena of power“, New York.
- PORZELT, B. (2009): *Grundlegung religiösen Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Stuttgart.

- PRÖPPER, T. (2001): Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgaben, in: PRÖPPER, T. (2001): Evangelium und freie Vernunft, Konturen einer theologischen Hermeneutik, Freiburg i. Br., S. 300-321.
- PUHR, K. (Hg.)(2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen, Wiesbaden.
- RAHNER, K. (1958): Zur Theologie des Todes. Mit einem Exkurs über das Martyrium, Freiburg i. Br..
- RAHNER, K. (1967): Theologie und Anthropologie, in: DERS. (1967): Schriften zur Theologie, Solothurn, S. 43-65.
- RAHNER, K. (1980): Warum lässt Gott uns leiden? In: Schriften zur Theologie. XIV (1980), Freiburg, S. 450-466.
- RAHNER, K. (1982): Die Heiligen, in: LEHMANN, K./RAFFELT, A. (Hg.)(1982): Karl Rahner – Praxis des Glaubens, Freiburg i.Br..
- RAHNER, K. (1984): Grundkurs des Glaubens. Studien zum Begriff des Christentums, Freiburg i. Br..
- RAHNER, K. (2004): „Zur Theologie des Todes. Exkurs: Über das Martyrium (1958)“, in: RAHNER, K. (2004): Sämtliche Werke, Bd. 9: Maria, Mittler des Herrn. Mariologische Schriften, Solothurn, S. 418-441.
- RATZINGER, J. / BENEDIKT XVI. (2007): Jesus von Nazareth, Freiburg i. Br..
- REEMTSMA, J. P. (2008): Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne, Hamburg.
- REESE, A. (2007): Weiten und Grenzen religionspädagogischen Forschens, in: BOSCHKI, R. (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Berlin, S. 88-110.
- REIKERSTORFER, J. (1996): Leiddurchkreuzt – zum Logos christlicher Gottesrede, in: WERBICK, J. (ET AL.)(1996): Gottesrede, RGG Bd.1, Münster, S. 21-57.
- REKUS, J. (2006): Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns, in: ZIEBERTZ, H.-G. / SCHMIDT, G.-R. (Hg.)(2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Freiburg-Basel-Wien, S. 102-114.
- REMSCHMIDT, H. (1992): Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter, Stuttgart.
- REUSSER, K. (2006): Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens, in: SCHNEIDER, W. / WILKENING, F. (Hrsg.)(2006): Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band I: Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie, Göttingen, S. 91-189.
- REUTER, S. (1994): Tod und Sterben - ein Thema für den Schulunterricht. Konzeption und Evaluierung einer Unterrichtsreihe zum Thema „Tod und Sterben“ für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe, Frankfurt.
- RIEKE-BENNINGHAUS, H. (2005): Zeugen für den Glauben, Dinklage.
- ROBERTZ, F. J. (2004): School-Shootings, Frankfurt.

- ROBERTZ, F. J. (2007): Nachahmung von Amoklagen: Über Mitläufer, Machtphantasien und Medienverantwortung, in: HOFFMANN, J./WONDRAK, I. (Hg.) (2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen: Früherkennung/Risikomanagement/Kriseneinsatz/Nachbetreuung, Frankfurt, S. 71-85.
- ROBERTZ, F. J. (2010): Der Riss in der Tafel, Berlin/Heidelberg.
- ROGERS, C. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy, Frankfurt am Main.
- ROLOFF, J. (1970): Das Kerygma und der historische Jesus, Göttingen.
- ROLOFF, J. (2000): Jesus, München.
- ROSHDI, K. / HOFFMANN, J. (2015): „Schwere Gewalttaten in einem schulischen Kontext“ unter der Kapitelüberschrift „Amok und schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen, in: HOFFMANN, J. / ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, Stuttgart, S. 124-145.
- ROSTAMPOUR, P. (2006): Schüler als Täter, Opfer und Unbeteiligte. Veränderung der Rollen im sozialen und biographischen Kontext, in: MELZER, W. (Hg.) (2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen, S. 25-38.
- ROTH, K. (2013): Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral aus staatlicher Sicht, Hamburg.
- ROTH, M. (1988): Strukturelle und personale Gewalt. Probleme der Operationalisierung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung, Frankfurt a. Main.
- RÖTTGERS, K. (2016): Identität als Ereignis. Zur Neufindung eines Begriffs, Bielefeld.
- ROTZETTER, A. (1990): Gottes Leidenschaft ist Liebe: der Sinn von Kreuz und Auferstehung, Freiburg i. Br..
- RUST, H. C. (2013): Geist Gottes - Quelle des Lebens. Grundlagen einer missionalen Pneumatologie, Schwarzenfeld.
- SAFRANSKI, R. (1997): Das Böse oder: Das Drama der Freiheit, München.
- SANDER, H.-J. (2001): Nicht verleugnen, Die befreiende Ohnmacht Jesu, Würzburg.
- SANDLER, W. (2014): Gottes Handeln unterscheiden in Theologie und Erfahrung. Auf dem Weg zu einer theologischen Krieteriologie für unterscheidbare Zuordnungen von Gottes Handeln, in: SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, Freiburg i. Br., S. 132-174.
- SCHÄFER, J. (2002): Tod und Trauerrituale in der modernen Gesellschaft. Perspektiven einer alternativen Trauerkultur, Stuttgart.
- SCHÄFERS, B. (1988): Soziologie des Jugendalters, Opladen.
- SCHARFENBERG, J. (1990): Pastoralpsychologische Kompetenz, Regensburg.
- SCHARLAU, I. (2007): Jean Piaget zur Einführung, Hamburg.
- SCHEIN, E. (2003): Organisationskultur. »The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide«, Bergisch-Gladbach.
- SCHIEITHAUER, H. (2015): Krisenprävention in der Schule: das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt, Stuttgart.
- SCHIEITHAUER, H. / BONDÜ, R. (2008): Amoklauf: Wissen was stimmt, Freiburg i. Br..

- SCHEITHAUER, H. / BONDÜ, R. (2011): Amoklauf und School Shooting: Bedeutung, Hintergründe und Prävention, Göttingen.
- SCHEITHAUER, H. / BONDÜ, R. (ET AL.)(2008): Sechs Jahre nach Erfurt – Das Berliner Leaking-Projekt: Ein Ansatz zur Prävention von School Shootings und Amokläufen an Schulen, in: TRAUMA UND GEWALT, Bd. 2 (2008), Stuttgart, S. 2-13.
- SCHEITHAUER, H./BONDÜ, R.(2008): Amoklauf. Wissen was stimmt, Freiburg i. Br..
- SCHNEURER, M. (2012): Zum Begriff des Martyriums, in: RICCARDI, A. (2012): Salz der Erde, Licht der Welt. Glaubenszeugnis und Christenverfolgung im 20. Jahrhundert, Freiburg i. Br..
- SCHIBILSKY, M. (1991): Dialogische Diakonie, Stuttgart.
- SCHIEDER, R. (2014): Die Monotheismusthese, oder: Ist Mose für religiöse Gewalt verantwortlich?, in: SCHIEDER, R. (2014): Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Peter Sloterdijk und anderen, Darmstadt, S. 15-35.
- SCHIEFER, F. (2007): Die vielen Tode. Individualisierung und Privatisierung im Kontext von Sterben, Tod und Trauer in der Moderne. Wissenssoziologische Perspektiven, Münster.
- SCHIMANK, U. (2002): Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, Weinmann/München.
- SCHLIER, H. (1976): Der Römerbrief (HThK), Freiburg i.Br.
- SCHLUSS, H. (2009): Herausforderungen des Religionsunterrichts im Horizont von Säkularität und religiöser Pluralität, in: Herausforderung Religionslosigkeit. Berlin: AKD (2009), S. 1-2.
- SCHMÄLZLE, U. (1993): Mit Gewalt leben: Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt a. Main.
- SCHMATZ, F. (1994): Heilende Seelsorge als Weg sinnerfüllten Lebens, in: CHRISTLICH-PÄDAGOGISCHE BLÄTTER (107/1994) 3, Wien, S. 46-49.
- SCHMID, P. F. (1989): Personale Begegnung, Würzburg.
- SCHMIDT, J. (2011): Klage. Überlegungen zur Linderung reflexiven Leidens, Tübingen.
- SCHMIDTKE, A. / SCHALLER, S. / MÜLLER, I. / LESTER, D. / STACK, S. (2002): Imitation von Amok und Amok-Suizid, in: WOLFERSDORF, M. / WEDLER, H. (Hrsg.)(2002): Terroristen-Suizide und Amok, Regensburg.
- SCHNEIDER, F. / STENGER, W. (1971): Johannes und die Synoptiker, München.
- SCHNEIDER, J. (1994): Kriminologie der Gewalt, Stuttgart.
- SCHNEIDER, J. (Hg.)(1971): Jesus von Nazareth im Lichte der jüdischen Gruppenbildung, Berlin.
- SCHNEIDER, T. (2002): Handbuch der Dogmatik. Prolegomena, Gotteslehre, Schöpfungslehre, Christologie, Pneumatologie, Osterfildern.
- SCHNEIDER, T. (2013): Handbuch der Dogmatik, Ostfildern.

- SCHNITZLER, M. (2007): Elementarisierung - Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Göttingen.
- SCHNOCKS, J. (2014): Das Alte Testament und die Gewalt: Studien zu göttlicher und menschlicher Gewalt in alttestamentlichen Texten und ihren Rezeptionen. Bd. 136, Münster.
- SCHOLL, N. (2006): Kein Platz für Gott? Zur Aktualität der Gottesfrage, Freiburg (Schweiz).
- SCHOLTISSEK, K. (1992): Die Vollmacht Jesu. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen zu einem Leitmotiv markinischer Christologie, Münster.
- SCHRÄDER-NAEF, R. (2003): Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen, Weinheim.
- SCHREIJÄCK, T. (1995): Religionspädagogik im Kontext befreiungstheologischer Ansätze, in: ZIEBERTZ, H.-G. (1995): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, S. 229-251.
- SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in der Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- SCHULZ, C. (2013): Empirische Forschung als Praktische Theologie. Theoretische Grundlagen und sachgerechte Anwendung, Göttingen.
- SCHULZE, R. (2014): Über Religion, Wahrheit und Gewalt, in: SCHIEDER, R. (2014): Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismus-Debatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Peter Sloterdijk und anderen, Darmstadt, S. 324-345.
- SCHÜRMAN, H. (1975): Jesu ureigener Tod. Exegetische Besinnungen und Ausblick, Freiburg i. Br..
- SCHWEDA, T. (2000): Thesen zur Grundlegung und Praxis der Diakonie, Hamburg.
- SCHWEITZER, F. (2005): Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation, in: ROTHGANGEL, M. (Hg.) (2005): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart, S. 68-82.
- SCHWEIZER, F. (1996): Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: JAHRBUCH DER RELIGIONSPÄDAGOGIK 12 (1996), Göttingen, S. 143-160.
- SCHWEIZER, F. (2003): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Göttingen.
- SEIBT, M. (2008): Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems, Berlin.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSSKONFERENZ (Hg.) (1996): Kommission für die Erziehung und Schule: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, Mainz.
- SIEBENROCK, R. (2011): Zeichen der Erlösung in einer Welt der Gewalt. Eine systematisch-theologische Kriteriologie des christlichen Martyriums, in: NIEWIADOMSKI, J. / SIEBENROCK, R. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer.

- Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck/Wien, S. 153-172.
- SIEBENROCK, R. / AMOR, C. (2014): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, in: *Questiones disputatae* 262 (2014), Freiburg i. Br..
- SIEBENROCK, R. A. (2009): Christliches Martyrium. Worum es geht, Kevelaer.
- SIEBENROCK, R. A. (2011): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck/Wien.
- SIECK, A. (2009): Trauer bewältigen. Tod und Trauer verstehen, wieder ins Leben zurückfinden, mit der Erinnerung leben, Hannover.
- SIEFKEN, H. (1989): Vorwort in: HÄCKER, T. (1989): Tag- und Nachtbücher 1939-1945, Innsbruck.
- SITZER, P./WIEZOREK, C. (2005): Anerkennung, in: HEITMEYER, W./IMBUSCH, P. (Hg.)(2005): Integrationspotenziale moderner Gesellschaften, Wiesbaden, S. 101-133.
- SITZLER, D. (1995): Vorwurf gegen Gott: ein religiöses Motiv im alten Orient, Wiesbaden.
- SOBRINO, J. (2010): Christologie der Befreiung, in: DERS.: Der Glaube an Jesus Christus. Eine Christologie aus der Perspektive der Opfer. — Hg. u. mit einer Einführung versehen von Knut Wenzel, *Theologische Revue*, Münster, Vol. 106, No. 3 (2010), S. 228-236.
- SÖDING, T. (1987): Glaube bei Markus: Glaube an das Evangelium, Gebetsglaube und Wunderglaube im Kontext der markinischen Basileatheologie und Christologie, Stuttgart.
- SÖDING, T. (1992): Die Tempelaktion Jesu. Redaktionskritik-Überlieferungsgeschichte-historische Rückfrage, in: *TThZ* 101 (1992), Neukirchen-Vluyn, S. 36-64.
- SÖDING, T. (2012): Macht und Ohnmacht des Gebetes, in: DERS. (2012): Die Debatte (2012), S. 21-23, ohne Ortsangabe.
- SOFSKY, W. (2002): Zeiten des Schreckens. Amok, Terror, Krieg, Frankfurt.
- SONS, R. (1995): Seelsorge zwischen Bibel und Psychotherapie, Frankfurt a. Main.
- SPECHT-TOMANN, M. (2000): Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod, Ostfildern.
- SPECHT-TOMANN, M. (2011): Wenn Kinder Angst haben. Wie wir helfen können. Tod und Trauerarbeit als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik, siehe: HOEVELMANN, S. (2004): Trauernde Kinder begleiten. Eine Herausforderung für die Sozialpädagogik, Essen.
- SPECHT-TOMANN, M. / TROPPEL, D. (2001): Wege aus der Trauer, Stuttgart.
- SPIEGEL, Y. (1973): Der Prozess des Trauerns. Analyse und Beratung, Gütersloh.
- STEINER, G. (2004): Der Meister und seine Schüler. Aus dem Englischen v. M. Pfeiffer, München.

- STIMMER, F. (1987): Zur Psychogenese und Soziogenese narzißtischen Verhaltens, Berlin.
- STOCKER, J. (2012): Elf Tage im März. Als Einsatzleiter in Winnenden, Holzgerlingen.
- STOJANOV, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden.
- STOLLBERG, D. (1970): Seelsorge praktisch, Göttingen.
- STOLLBERG-RILINGER, B. (2013): Rituale, Frankfurt.
- STRIET, M. (2004): Denken der Differenz. Im Gespräch mit Jürgen Habermas, in: NEUNER, P / LÜNING, P. (2004): Theologie im Dialog (Festschrift für Harald Wagner), Münster, S. 127-142.
- STRIET, M. (2005): Monotheismus und Schöpfungsdifferenz. Eine trinitarische Erkundung, in: WALTER, P (2005): Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott (QD 216), Freiburg i. Br., S. 132-154.
- STRIET, M. (2012): Der vermisste Gott (2), in: CHRIST IN DER GEGENWART 64 (2012) 13, Freiburg i. Br., S. 165-166.
- STRIET, M. (2012): Erlösung auf Golgota? Der Opfertod Jesu im Streit der Interpretationen, Freiburg i.Br..
- STRIET, M. (Hg.)(2004): Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube, Freiburg i.Br..
- STRZYZ, K. (1978): Sozialisation und Narzißmus –Gesellschaftlicher Wandel und die Veränderung von Charaktermerkmalen, Wiesbaden.
- STURM, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule, Stuttgart.
- SUTER, A. (Hrsg.)(2008): Lament. Studies in the Ancient Mediterranean and Beyond. Oxford.
- SUTTERLÜTY, F. (2004): Was ist eine „Gewaltkarriere“?, in: ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE, Jg. 33, (4/2004), Bielefeld, S. 266-284.
- TARDE, G. (2009): Die Gesetze der Nachahmung („Les lois de l'imitation“, 1890), Frankfurt a. Main.
- TEICHERT, D. (1999): Personen und Identitäten, Berlin.
- THEOBALD, M. (1992): Römerbrief (Skk-NT 6.1), Stuttgart.
- THEOBALD, M. (1998): Rechtfertigung und Ekklesiologie nach Paulus. Anmerkungen zur „Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre“, in: ZThK 95 (1998), Tübingen, S. 103-117.
- THEOBALD, M. (2000): Artikel „Sünde“ Neues Testament, in: LThK Band IX (2000), Freiburg i. Br., S. 1120-1123.
- THEOBALD, M. (2000): Der Römerbrief, Darmstadt.
- THEOBALD, M. (2003): Concupiscentia im Römerbrief, in: DERS. (2003): Studien zum Römerbrief, Tübingen.
- THIEDE, W. (2007): Der gekreuzigte Sinn. Eine trinitarische Theodizee, Güthersloh.
- THOMPSON, S. / KYLE, K. (2005): Understanding Mass School Shootings: Links Between Personhood and Power in the Competitive School Environment, in: Journal of Primary Prevention, 26, S. 419-438.

- TIETZ, C. (2005): Freiheit zu sich selbst. Entfaltung eines christlichen Begriffs von Selbstannahme, Göttingen.
- TILLICH, P. (1969): Gesammelte Werke, Bd. 5, Berlin.
- TRAUTMANN, M. (1980): Zeichenhafte Handlungen Jesu. Ein Beitrag zur Frage nach dem geschichtlichen Jesus, Würzburg.
- TÜCK, J. H. (2004): Mit dem Rücken zu den Opfern der Geschichte? Zur Kontroverse um die trinitarische Kreuzestheologie Hans Urs von Balthasars, in: STRIET, M. (2004): Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube, Freiburg i. Br., S. 199-235.
- TÜCK, R. (2015): Passion Gottes? Zum unerledigten Disput um die Rede vom leidenden Gott, in: DIACOVENTIA (01/2015) S. 9-34.
- VAN DIJK, L. (2010): Auf Leben und Tod. Wie in der Welt gestorben wird. Gütersloh.
- VERHOVNIK, M. (2015): School Shootings. Interdisziplinäre Analyse und empirische Untersuchung der journalistischen Berichterstattung, Baden-Baden.
- VERLINDEN (ET AL.)(2000): Risk Factors in School Shootings, in: CLINICAL PSYCHOLOGY REVIEW, 20 (2000), Elsevier, S. 3-56.
- VILLÁNYI, D. (Hg.)(2007): Globale Jugend und Jugendkulturen: Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim.
- VOLK, U. (2005): Dem Tod begegnen. Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen, in: FORUM SCHULSTIFTUNG (5/2005), Freiburg i. Br., S. 48.
- VOLZ, P. (1983): Der Prophet Jeremia, Hilesheim.
- VON HENTIG, H. (1993): „Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule, Stuttgart.
- VON RAD, G. (1969): Der Heilige Krieg im Alten Israel, Göttingen.
- VON STOSCH, K. (2013): Theodizee, Paderborn.
- VON TROTHA, T. (Hrsg.)(1997): Soziologie der Gewalt, Opladen.
- VOSELKUIL, B. (ET AL.)(2002). VOSELKUIL (ET AL.)(2002b): Abschlussbericht und Ergebnisse der Initiative für Sicherheit an Schulen (Safe School Initiative): Auswirkungen auf die Prävention von Gewalttaten an Schulen in den USA, Washington.
- VOSELKUIL, B. (ET AL.)(2002): The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.
- WAGNER, H. (1995): Artikel „Erlösung IV. systematisch-theologisch“, in: LThK, Bd. III (1995), Freiburg i. Br., S. 808-811.
- WAGNER, H. (2002): Dogmatik, Stuttgart.
- WAGNER, H. (2006), Das Verständnis von Freiheit zwischen den Konfessionen: von der Kontroverse (Luthers "De servo arbitrio", 1525) zum "differenzier-ten Konsens" der Gemeinsamen Erklärung (1999), in: BÖHNKE, M. (u.a.)(2006): Freiheit Gottes und der Menschen (FS Th. Pröpfer) Regensburg, S. 71-79.

- WAGNER, H. (u.a.)(1998): Mit Gott streiten. Neue Zugänge zum Theodizee-Problem. *Quaestiones disputatae* 169 (1998), Freiburg i. Br., S. 169-182.
- WAGNER, R. F. (2009): Modul 2: Lernen und Motivation, in: WAGNER, R. (ET AL.)(2009): Modul Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn, S. 23-57.
- WAHL, K. (2012): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick, Heidelberg.
- WAHL, K. / WAHL, M. (2013): Biotische, psychische und soziale Bedingungen für Aggression und Gewalt, in: ENZMANN, B. (Hrsg.)(2013): Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung, Wiesbaden, S. 15–42.
- WALDRICH, H.-P.(2010): In blinder Wut. Amoklauf und Schule, Köln.
- WECKEL, L. (1998): Um des Lebens willen. Zu einer Theologie des Martyriums aus befreiungstheologischer Sicht, Mainz.
- WEIL, S. (1952): *Schwerkraft und Gnade*, München.
- WEILAND, S. (2005): Wenn Worte fehlen. Vom Umgang mit Trauernden, Heidelberg.
- WEILBACH, K. (2004): *Aktionsmacht Amok. Eine kriminologische Fallstudie*, Münster.
- WELKER, M. (1992): *Gottes Geist, Neukirchen-Vluyn*.
- WENDEL, S. (2010): *Religionsphilosophie*, Stuttgart.
- WERBICK, J. (2006): „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1). Was Luthers Widerspruch gegen Erasmus einer theologischen Theorie der Freiheit heute zu denken gibt, in: BÖHNKE, M. (u.a.)(2006): *Freiheit Gottes und der Menschen (FS Th. Pröpfer)* Regensburg, S. 41-69.
- WIATER, W. (2011): Aufgaben und Funktionen von Schule, in: KANSTEINER-SCHÄNZLIN, K. (Hg.)(2011): *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld*, Baltmannsweiler, S. 25-30.
- WIATER, W. (2016): *Theorie der Schule: Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik*, Donauwörth.
- WICHART, R. (2007): *Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland*, in: MARGA, I. (Hrsg.)(2007): *Religion zwischen Kirche, Staat und Gesellschaft*, Hamburg, S. 57-76.
- WIEDENHOFER, S. (1991): Hauptformen gegenwärtiger Erbsündentheologie, in: *IKaZ* (1991), Regensburg, S. 315-328.
- WILCKENS, U. (1980): *Der Brief an die Römer*, Einsiedeln.
- WINK, W. (2014): *Verwandlung der Mächte. Eine Theologie der Gewaltfreiheit*, Regensburg.
- WITKOWSKI, J. (Hg.)(2003): *Sterben und Trauer*, Stuttgart.
- WITT-LOERS, S. (2009): *Sterben, Tod und Trauer in der Schule*, Göttingen.
- WOELLERT, K. / SCHMIEDEBACH, H.-P. (2008): *Sterbehilfe*, München.
- WOOLFOLK, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*, Hallbergmoos.
- WORDEN, J. W. (1999): *Beratung und Therapie in Trauerfällen: ein Handbuch*, Bern.
- WORDEN, W. (2011): *Beratung und Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch*, Göttingen.

- WOSCHITZ, K. M. (1991): Ostererscheinungen – Grundlage des Glaubens, in: DI-AKONIA 22 (1991), Freiburg i. Br., S. 6-27.
- ZEIHER, H. (1983): : Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: PREUSS-LAUSITZ, U. (ET AL.)(1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim, S. 176-194.
- ZENGER, E. (1994): Ein Gott der Rache? Feindpsalmen verstehen, Freiburg i. Br.
- ZENGER, E. (2003): Was ist der Preis des Monotheismus?, in: ASSMANN, J. (2003): Die Mosaische Unterscheidung, München, S. 209-220.
- ZIEMER, J. (2000): Seelsorgelehre, Göttingen.
- ZIMMERMANN, P. (2006): Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Wiesbaden.
- ZINK, M. (2014): Opfer?, in: PRAKTISCHE THEOLOGIE. (02/2014), Tübingen, S. 22-26.
- ZIRFAS, J. /JÖRISSEN, B. (1999): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen, Wiesbaden.
- ZNOJ, H. (2016): Komplizierte Trauer, Göttingen.

11.1 Referenzen aus dem Internet

- ARP, D. (2012): Reden über den Tod und das Leben. Wissenschaftliches Projekt bringt 30 junge Menschen mit Todkranken zusammen, in:
http://www.deutschlandfunk.de/reden-ueber-den-tod-und-das-sterben.1148.de.html?dram:article_id=225577, Abruf am 28.08.2017 um 15:12 Uhr.
- Artikel „Lasst uns in Ruhe trauern“, „Keine Presse“ - wütende Botschaften von Schülern an Journalisten.“ (<http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/winnenden134.html>, Abruf am 30.08.2017 um 10:21 Uhr)
- Artikel „Edmund Husserl. Logische Untersuchungen“, in: Die Zeit, (15/1984), Onlineausgabe siehe: <http://www.zeit.de/1984/15/logische-untersuchung>, Abruf am 12.08.2017, 17:41 Uhr.
- Artikel „Gewalt“, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Gewalt>, Abruf am 17.08.2017 um 19:53 Uhr.
- Artikel „Grundlagen der Mehrperspektivität“, in: http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Grundlagen_der_Mehrperspektiv%C3%A4t#cite_note-1, Abruf am 20.08.2017 um 10:11 Uhr.. siehe auch: Salewski, M. (2009): Mehrperspektivität, in: Mayer (et al.)(Hrsg.)(2009): Wörterbuch Geschichtsdidaktik.
- Artikel „Märtyrer des 21. Jahrhunderts. Sind junge Menschen die Märtyrer der Neuzeit?“, <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/370114/Maertyrer-des-21-Jahrhunderts-Sind-junge-Amoklaeufer-die-Maertyrer-der-Neuzeit>, abgerufen am 30.06.2014, 9.30 Uhr.

- Artikel „Märtyrer des 21. Jahrhunderts. Sind junge Menschen die Märtyrer der Neuzeit?“, <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/370114/Maertyrer-des-21-Jahrhunderts-Sind-junge-Amoklaeufer-die-Maertyrer-der-Neuzeit>, abgerufen am 12.08.2017, 9.30 Uhr.
- Artikel aus der Berliner Zeitung: „Gehen wir, wenn wir gehen? Eine Studie fand heraus, wie Jugendliche über den Tod denken Aus und vorbei“, in: <http://www.berliner-zeitung.de/gehen-wir--wenn-wir-gehen--eine-studie-fand-heraus--wie-jugendliche-ueber-den-tod-denken-aus-und-vorbei-15796318>. Abruf am 28.08.2017 um 14:55 Uhr.
- Artikel vom 12.03.2009: „Es tut so scheiße weh!“ in: <http://www.fr.de/kultur/netz-tv-kritik-medien/netz/reaktionen-jugendlicher-im-web-es-tut-so-scheisse-weh-a-1118828>, Abruf am 29.08.2017 um 17:40 Uhr.
- Artikel zum Volkstrauertag in: <http://www.zeit.de/1955/45/vom-sterben-des-menschen-in-dieser-zeit>, Abruf am 17.3.2017 um 14:45 Uhr.
- Artikel: „Ob Buddha, Jesus oder Allah. Glaube kann Therapien beeinflussen, in: <http://www.n-tv.de/wissen/Glaube-kann-Therapien-beeinflussen-article10569096.html>, Abruf am 19.08.2017 um 15:03 Uhr.
- ASSMANN, J. (2013): Monotheismus und Gewalt. Siehe: <https://www.perlentaucher.de/essay/monotheismus-und-gewalt.html>, Abruf am 9.8.2016, 13.20 Uhr.
- BAIER, D./ PFEIFFER, C./ RABOLD, S./SIMONSON, J.: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Studie, in: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>, abgerufen am 2. Oktober 2014.
- BANNENBERG, B. (2009): Gespräche: So genannte Amokläufe, bei: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=538&Jump1=LINKS&Jump2=267>, Abruf am 21.05.2013.
- BÄUMER, Z.: Grundsatzartikel „Über den Umfang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule“, in: www.schulpastoral.drs.de/grundaatzartikel, Abruf am 28.08.2017 um 13:03 Uhr, S. 34.
- BECKER, F. (2017): Ansätze zu einer Didaktik der Mehrperspektivität, in: http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/11-becker-franz-josef-e-ansaeetze-zu-einer-didaktik-der-mehrperspektivitaet, Abruf am 16.3.2017, 15:35 Uhr.
- BIEGER, A. / HAHNFELD W. (ET AL.)(2011): Tod und Trauer in der Schule, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79.
- BONDÜ, R. (2012): School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe, in: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011902/Bondue_Dissertation_SchoolShootings_vollstaendig_fin.pdf, Abruf am 10.08.2017 um 18:23 Uhr
- BUNDESPRÜFSTELLE FÜR JUGENDGEFÄHRDENDE MEDIEN (2014): Gesetzlicher Jugendmedienschutz, Indizierungsverfahren, etc., in: [Http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/jugendmedienschutz.html](http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/jugendmedienschutz.html), Abruf am 29.1.2014 um 16.36 Uhr.

- Die Bibel, Einheitsübersetzung. Hier online abgerufen unter: <http://www.bibelwerk.de/Bibel.12790.html/Einheits%C3%BCbersetzung+online.12798.html>, Abruf am 15.2.2014 um 15.00 Uhr.
- EBACH, J. (2010): Nicht den Frieden, sondern das Schwert?. Drängende Fragen an Texte, die von Gewalt sprechen., Vortrag im Rahmen des 2. Ökumenischen Kirchentages in München, in: https://www.bibel-in-gerechter-sprache.de/wp-content/uploads/Ebach-OEKT2010_Gewalt.pdf, Abruf am 16.08.2017 um 20:44 Uhr.
- GEERDTS, T. (2011): Vorwort zur Arbeitshilfe „Tod und Trauer in der Schule“, in: www.trauernde-kinder-sh.de/_wd_showdoc.php?pic=79, Abruf am 28.08.2017 um 11:01 Uhr, S. 3.
- GRIFFITH, M. (2005): Video games and health, in: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC558687/>, Abruf am 29.1.2014 um 16.03 Uhr.
- GROSSMAN, D. (2005): Gewalt ist lernbar, in: <http://web.archive.org/web/20051105051246/http://www.rpi.at/zumnachlesen/stop%20teaching%20our%20kids%20to%20kill.pdf>, Abruf am 30.01.2014 um 16.17 Uhr. (Titel im Original: „Stop teaching our kids to kill“)
- GRÜMMER, J. / ROEHL, M. (2007): Nie mehr Kind sein dürfen, in: http://www.deutschlandfunk.de/nie-mehr-kind-sein-duerfen.1176.de.html?dram:article_id=184193, Abruf am 28.08.2017 um 14:12 Uhr.
- GRÜN, A. (2011): Jesus als Therapeut. Die heilende Kraft der Gleichnisse. Anselm Grün im Gespräch mit Donar Rau, in: <https://www.youtube.com/watch?v=c-CdwoneVkc>, Abruf am 19.08.2017 um 15:28 Uhr.
- BROCH, M. (2015): Jesus – Arzt und Therapeut, Manuskript der Reihe „Kirche im SWR“, in: <https://www.kirche-im-swr.de/?page=manuskripte&id=20458>, Abruf am 19.08.2017 um 15:32 Uhr.
- HEITMEYER, W. (2013): Jugendliche Massenmörder. Der doppelte Kontrollverlust. Abrufbar unter: <http://taz.de/!32009/>, Abruf am: 26.8.2013.
- HERMANN, J. (2017): Tod und Sterben in den Medien, in: <https://www.theomag.de/105/jh33.htm>, Abruf am 28.08.2017 um 10:25 Uhr.
- HOFFMANN, J. (2003): Amok – ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, S. 397-414, in: <http://ifb.bildung-rp.de/> genehmigter Auszug aus dem Buch „Polizei & Psychologie“, Kongressband der Tagung „Polizei & Psychologie“ am 18. und 19. März 2003 in Frankfurt am Main, Abruf am 14.08.2017, 10:25 Uhr.
- HOFFMANN, J./ROSHDI, K. (2015): Amok und andere Formen schwerer Gewalt. Risikoanalyse – Bedrohungsmanagement – Präventionskonzepte, S. 53. Zu Frage nach dem Motiv von Amok siehe auch: Kriminologisches Lexikon online unter: http://www.krimlex.de/artikel.php?BUCH-STABE=&KL_ID=221, Abruf am 14.08.2017 um 14:24 Uhr.

- HOFMANN, J. (2003): Ein neuer Blick auf ein altes Phänomen, in: <http://www.ip-bm.com/images/stories/pdf/amokein%20neuer%20blick.pdf>, Abruf am 03.02.2014 um 15:44 Uhr.
- <http://borromaeus.se-winnenden.de/33-startseite/174-begegnung-trauernder-menschen>, Abruf am 28.08.2017 um 17:55 Uhr.
- http://meister.igl.uni-freiburg.de/gedichte/tra_g06.html. Abruf am 6.8.2014, 14:25 Uhr.
- <http://schulpastoral.drs.de/praxisfelder/krisenseelsorge.html>, Abruf am 28.08.2017 um 9:44 Uhr.
- <http://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Uebersicht-Diese-Amoklaefe-erschuetterten-Deutschland-id38580022.html>, Abruf am 16.3.2017 um 21:16 Uhr.
- http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RRK.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 14:30 Uhr
- <http://www.br.de/themen/ratgeber/inhalt/familie/leben-trauer-tod100.html>, Abruf am 28.08.2017 um 10:31 Uhr.
- http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2009/03/20090321_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am 12.08.2017, 18:44 Uhr.
http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2009/03/20090321_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf am 12.08.2017, 18:44 Uhr.
- <http://www.caritas-stuttgart.de/hilfe-beratung/>, Abruf am 19.08.2017 um 14:08 Uhr.
- http://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-ist-nicht-ales.950.de.html?dram:article_id=134401, Abruf am 30.08.2017 um 10:42 Uhr)
- http://www.deutschlandradiokultur.de/riskante-liturgien.1278.de.html?dram:article_id=192840, Abruf am 17.3.2017 um 15:21 Uhr.
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Amok>, Abruf am 4.08.2017 um 14:16 Uhr.
- http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt_an_schulen/amoklauf_an_schulen/schulmassaker_in_deutschland, Abruf am 5.2.2014 um 21:09 Uhr.
- <http://www.ganztaegig-lernen.de/studie-lebenswelten-jugendlicher>, Abruf am 30.08.2017 um 10:25 Uhr.
- <http://www.inklusion-schule.info/>, Abruf am 31.08.2017 um 16:08 Uhr. Erhardt, M. (2017): Das Gymnasium und die Inklusionsidee, in: Pädagogische Rundschau 71 (2/2017), S. 187-196. Puhr, K. (Hg.(2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen.
- http://www.kathpedia.com/index.php?title=Hochgebet_IV, Abruf am 19.08.2017 um 10:02 Uhr.
- http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Trauerbegleitung/Die_Arbeit_des_Trauernden.htm, Abruf am 29.08.2017 um 10:35 Uhr.
- <http://www.ruf-und-rat.de>. Eingesehen am 18.08.2017 um 11:15 Uhr.

- http://www.swp.de/ulm/nachrichten/vermishtes/trauma-experte_-_kollektive-trauer-hilft_-11939260.html, Abruf am 28.08.2017 um 9:38 Uhr.
- <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/waffen-in-deutschland-hobby-unter-aufsicht/13076070.html>, Abruf am 10.03.2017 um 10:06 Uhr.
- <http://www.trauerphasen.de/>, Abruf am 28.08.2017 um 10:45 Uhr. Dort unter der Überschrift „Quellen“ zusätzliche Literaturhinweise.
- http://www.veid.de/data/user/Broschueren/Vom_Umgang_mit_Trauer_in_der_Schule_2009_04.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 10:43 Uhr.
- <http://www.zeit.de/2016/49/verdraengung-tod-bewusstsein>, Abruf am 28.08.2017 um 10:37 Uhr.
- https://de.wikipedia.org/wiki/Symbolischer_Interaktionismus, Abruf am 08.03.2017 um 13:28 Uhr.)
- <https://de.zenit.org/articles/und-der-fels-des-atheismus-die-theodizeefrage-stein-des-anstosses-und-denkanstoss/>, Abruf am 11.09.2017 um 21:21 Uhr.
- <https://de-de.facebook.com/danksagung.todesanzeige.kondolenzbuch.nachruf/>, Abruf am 29.08.2017 um 11:03 Uhr. Aus Anlass des Todes von Altbundeskanzler H. Kohl wurde auf twitter ein Kondolenzbuch eingerichtet, siehe hierzu: <https://twitter.com/search?q=%23Kondolenzbuch>, Abruf am 28.08.2017 um 11:04 Uhr.
- https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/3_r_7_8/8_leid/1_theo/8_methodisch_didaktische_hinweise.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:26 Uhr, S. 1f.
- https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/3_r_7_8/8_leid/1_theo/8_methodisch_didaktische_hinweise.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:26 Uhr, S. 1.
- <https://psychcentral.com/news/2013/04/26/belief-in-god-improves-mental-health-outcomes/54121.html>, Abruf am 19.08.2017 um 15:06 Uhr.
- https://www.bibelkommentare.de/index.php?page=dict&article_id=4332, Abruf am 19.08.2017 um 17:39 Uhr.
- <http://www.diakonie.de/auf-einen-blick/>. <http://www.kirchenbezirk-biberach.de/einrichtungen/diakonie/unsere-sieben-leitsaetze/> jeweils Abruf am 19.08.2017 um 14:11 Uhr.
- <https://www.trauer.de/trauerhilfe/unsere-trauer-experten/trauertelefon-expertin>, Abruf am 28.08.2017 um 17:52 Uhr.
- <https://www.trauerland.org/fuer-erwachsene/kinder-und-trauer/trauermodelle/>
- <https://www.trauerland.org/fuer-erwachsene/kinder-und-trauer/trauermodelle/>, Abruf am 30.08.2016 um 10:05 Uhr.
- <https://www.welt.de/newsticker/sport-news/article107282628/Italiener-gegen-Deutschland-mit-Trauerflor.html>, Abruf am 29.08.2017 um 10:57 Uhr.
- <https://www.welt.de/vermishtes/article3416707/Der-offene-Brief-der-Opfer-Familien-aus-Winnenden.html>, Abruf am 17.3.2017 um 14:50 Uhr.

- https://www2.kirche-reutlingen.de/fileadmin/mediapool/bezirke/KB_reutlingen/Kirchenbezirk/IV._Ich_mit_meiner_Klasse-Rituale.pdf, Abruf am 29.08.2017 um 10:07 Uhr.
- JANOWSKI, B., Ein Gott der Gewalt? Perspektiven des Alten Testaments, siehe: <http://www.muenster.de/~angergun/janowski-zenger.pdf>, Abruf am 6.8., 11:00 Uhr.
- KAST, V./SPIEGEL, Y. Modelle der Trauerbewältigung unter <http://www.trauerphasen.de/>, Abruf am 04.09.2014 um 10.45 Uhr.
- KLEIMANN, M./ MÖBE, T./ PFEIFFER, C./ REHBEIN, F.: Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Studie. KFN, 2007, <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf> abgerufen am 2. Oktober 2014, 12:45 Uhr.
- KÖHL, E. (2002): Das heilende Potential der pädagogisch-psychologischen Seelsorge angesichts der Lebenskrisen des Menschen. .Kurs: „Heilende Seelsorge und integrative Gestaltarbeit“, in: <http://www.theologischefortbildung.de/pdf/kursbeschreibungen/Heilende%20Seelsorge%20VII>, Abruf am 19.08.2017 um 14:50 Uhr.
- KÖHLER, H. (2010): Einstehen füreinander. Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler bei der Gedenkfeier des Amoklaufes von Winnenden und Wendlingen am 11. März 2010, in: <http://www.bundespraesident.de/Shared-Docs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2010/03/20100311Rede.html>, Abruf am 03.02.2014 um 14.35 Uhr.
- KRACH, W. (1999): Der Martin war immer nett. Der Amoklauf eines 16-Jährigen schockt die Republik, in: Der Spiegel 45/1999, siehe: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-15045612.html>, Abruf am 15.1.2014, 16.24 Uhr.
- KRAFT, F. (2017): Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: http://www.calwer.com/media/39/LP_3999_JaBuKi_6.pdf, Abruf am 11.09.2017 um 21:34 Uhr.
- KRANEMANN, B. (2017): Trauern angesichts der Katastrophe. Rituale des Gedenkens. Gespräch mit Benedikt Kranemann, in: SWR2 Manuskript, Sendung vom 12.03.2017, 8:30 Uhr, <https://www.swr.de/-/id=18916600/property=download/nid=660374/1ly60gh/swr2-wissen-20170312.pdf>, Abruf am 10.08.2017, 15:04 Uhr, S. 3.
- KULD, L. / NIEHL F. (2016): Compassion, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124/>, Abruf am 11.08.2017, 20:02 Uhr.
- LEYEN V.D., U. (2010): Fernsehen macht dumm, dick und gewalttätig, Die deutsche Fernsehlandschaft mit ihren bizarren Auswüchsen ist nicht die Ursache, sondern ein Abbild der Klassengesellschaft, in: Süddeutsche Zeitung, Debatte um Auswirkungen des Fernsehens vom 17. Mail 2010: <http://www.sueddeutsche.de/politik/debatte-um-auswirkungen-des-fernsehens-fernsehen-macht-dick-faul-und-gewalttaetig-1.537788>. am 15.01.2014, 15.15 Uhr.
- MONTAIGNE, M. (1533-1592). Aphorismus „Wer die Menschen sterben lehrt, lehrt sie leben“, Siehe: <http://www.aphorismen.de/zitat/65736>, Abruf am 27.09.2014 um 10.15 Uhr.

- MONTAIGNE, M. (1533-1592). Französischer Philosoph und Essayist. Siehe: <http://www.aphorismen.de/zitat/65736>, Abruf am 27.09.2014 um 10.15 Uhr.
- O'TOOLE, M. E. (1999): The School Shooter. A Threat Assessment Perspective, Quantico. Abrufbar unter: <http://www.fbi.gov/publications/school/school2.pdf>.
- OBERMAYER, B. (2011): Krieg (AT), in: <http://www.bibelwissenschaft.de/wiblex/das-bibelleikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/krieg-at/ch/a04a0001156f25293e631aa923de1cf7/>, Abruf am 16.08.2017 um 20:31 Uhr.
- Online Kondolenzbuch nach dem Amoklauf in Winnenden: <http://www.dusslingen.de/977>. <http://www.365tage-remsmurr.de/2009/03/16/amoklauf-winnenden-online-kondolenzbuch-rems-murr-kreis/>. siehe auch: <http://www.kondolenzbuch-service.de/>. http://www.trauerportal.at/cel5-Barbara_Prammer/kondolenzbuch.html. Abruf am 30.08.2014 um 10.45 Uhr.
- PAULA, J. (2017): Erste Sätze. Gottes Gegenwart lässt sich mir der Liebe einer Mutter vergleichen. Sie zeigt sich gerade im Heiligen Geist, in: CiG (Christ in der Gegenwart)(23/2017), http://www.christ-in-der-gegenwart.de/aktuell/artikel_angebote_detail?k_beitrag=4825276, Abruf am 18.08.2017 um 20:14 Uhr.
- PEMSEL-MAIER, S. (2006): Jahrestagung für katholische Religionslehrer/innen. Tod und Trauer in der Schule, in: https://www.bistum-speyer.de/fileadmin/user_upload/1-0-0/Hauptabteilung_II/Downloads/Kreusch/Materialien/Tod_und_Trauer_in_der_Schule/Tod_und_Trauer_in_der_Schule.pdf, Abruf am 30.08.2017 m 14:52 Uhr.. Themenheft „Tod-Trauer-Neues Leben, in: Religion unterrichten (1/2006), in: https://www.bistum-hildesheim.de/fileadmin/dateien/PDFs/Schule_intern_Service/Publikationen_und_weitere_Schriften/Religion_unterrichten_1_2006.pdf, Abruf am 30.08.2017 um 15:00 Uhr.
- PETERS, F. (2009): „Einen Amoklauf lernt man nicht durch Countertrike“, in: <https://www.welt.de/politik/article3386801/Einen-Amoklauf-lernt-man-nicht-durch-Counterstrike.html>, Abruf am 04.08.2017, 09:46 Uhr.
- PFEIFFER, C. (2007): Beitrag zu Killerspielen im Magazin „Stern“: <http://www.stern.de/panorama/gesellschaft/christian-pfeiffer-zu--killerspielen---die-spiele-beeinflussen-die-psyche--3358144.html>, Abruf am 08.3.2017, 15:50 Uhr.
- PFEIFFER, C. (2012): Amoklauf in Winnenden, in: <http://www.zvw.de/inhalt.amoklauf-winnenden-prof-dr-christian-pfeiffer-die-jungen-werden-vernachlaessigt.64e1e590-3620-4f0b-8972-e1a2434fa08b.html>, Abruf am 08.03.2017, 15:21 Uhr.
- PILZ, D. (2017): Jan Assmann. Die „totale Religion“, in: Frankfurter Rundschau vom 16.01.2017, siehe unter <http://www.fr.de/kultur/literatur/jan-assmann-die-totale-religion-a-742401>, Abruf am 08.08.2017, 19:31 Uhr.

- REISER, M. (2003): Der ehrlose Tod des Gerechten. Präfigurationen des Leidens Christi, in: <http://catholic-church.org/ao/ps/reiser5.html>, Abruf am 17.08.2017 um 11:52 Uhr.
- ROHMER, S. (2013): Stress. Die Geschichte eines westlichen Konzeptes, in: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18468/1/Dissertation%20Rohmer%20final.pdf>, Abruf am 15.08.2017 um 14:54 Uhr.
- SADIGH, P. (2014): Kirchen raus aus den Schulen, in: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-04/ethik-grundschule-religion>, Abruf am 30.08.2017 um 11:12 Uhr.
- SCHINDLER, F. / WIEMKEN, J. (1997): Doom – Beginn der Epoche der Ego-shooter, in: <http://www.jugendschutz.net/gewalt/Gewaltspiele/>, Abruf am 29.01.2014 um 21:34 Uhr.
- SCHURICHT, K. (2014): Den Tod enttabuisieren, in: <http://www.taunus-zeitung.de/lokales/hochtaunus/vordertaunus/Den-Tod-enttabuisieren.art48711,1126244>, Abruf am 28.08.2017 um 10:13 Uhr. REST, F. (2014): Christlich sterben – hospizlich begleiten, in: *Katholische Bildung* 115 (9/2014), S. 348-357. JUNGBAUER, J. (2013): Wegbegleitung, Trost und Hoffnung. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer.
- SCHWARZ, P. (2014): Aktionsbündnis Amoklauf: Kinder stärken, weiterkämpfen, in: <https://www.zvw.de/inhalt.amoklauf-winnenden-aktionsbueundnis-amoklauf-kinder-staerken-weiterkaempfen.d4cdc3f3-e73f-47b0-ab25-aa4e5f27e385.html,m> Abruf am 28.08.2017 um 17:48 Uhr.
- SHAH, H. (2008): Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte, in: http://www.veid.de/data/user/Broschueren/Vom_Umgang_mit_Trauer_in_der_Schule_2009_04.pdf, Abruf am 28.08.2017 um 18:02 Uhr, S. 15ff.
- SPECHT-TOMANN. M./TROPPEL, D. (2001): Wege aus der Trauer, S. 50f.. Siehe auch das Internetangebot der beiden Autorinnen: <http://www.specht-tomann.at/home.php> , sowie: <http://www.doristropper.com/> , Abruf am 01.09.2014 um 14.45 Uhr.
- STOSCH, K. (2005), Freiheit als theologische Basiskategorie?, Vortrag als Antrittsvorlesung als Privatdozent an der Universität Münster, siehe: www.kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/kath-theologie/Systematische_Theologie/Prof._Dr._Klaus_von_Stosch/Publikationen/3._Artikel_Articles/21._Freiheit_als_Basiskategorie.pdf, Abruf am 27.2.2017 um 13:45 Uhr.
- TÜCK, J. (2017): Rezension zu Thomas Pröppers theologischer Anthropologie, in: http://www.christ-in-der-gegenwart.de/aktuell/extras/rezensionen_details?k_beitrag=3140854, Abruf am 20.08.2017 um 10:56 Uhr.
- WEBER, B. (2005): Klagen ist nicht das Letzte. Das Gespräch mit Gott als Prozeß der Leidbewältigung. Gedanken zu Psalm 13, in: <https://www.ojc.de/brennpunkt-seelsorge/2005/lebenskrise/psalmen-leiden-klagen/>, Abruf am 11.08.2017, 16:13 Uhr.

Eidesstattliche Versicherung

Diese Dissertation wurde selbstständig angefertigt. Wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen sind entsprechend kenntlich gemacht worden. Außer den in dieser Dissertation genannten Hilfsmitteln fanden keine weitere Verwendung.

Diese Dissertation ist weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule.

Diese Dissertation war weder im Ganzen oder in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder einer Staatsprüfung.

70191 Stuttgart, den 14.09.2017

Michael Heil

Index

A

Adoleszenz.....41, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
56, 58, 64, 67, 76, 79, 85, 88, 276,
292, 303

Affekt.....48, 276

Amok 9, 19, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48,
49, 53, 75, 82, 84, 88, 92, 105, 238,
276, 283, 284, 286, 288, 290, 293,
298, 302, 304, 305, 307, 310, 313,
314, 325

Anerkennung 24, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 67, 69, 73, 76, 78, 79, 81, 82, 87,
89, 135, 212, 243, 247, 276, 292,
294, 307

B

Basileia123, 125, 130, 131, 132, 134,
137, 143, 161, 190

Beziehungen..60, 61, 62, 64, 73, 75, 76,
81, 88, 90, 92, 100, 114, 157, 161,
184, 203, 224, 226, 244, 254, 277,
280

Bullying.....71, 92

C

Charakterisierung 31

D

Definition.24, 26, 29, 31, 32, 38, 41, 43,
48, 49, 100, 118, 174, 208, 218, 262,
279

Diakonie ..185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 196, 197, 208,
209, 285, 287, 292, 294, 302, 305,
306

diakonische Seelsorge....185, 187, 188,
189, 191, 195, 199

E

Element..... 124, 144, 188, 238, 250

Eltern.....9, 13, 27, 33, 60, 62, 67, 73, 74,
76, 77, 79, 92, 94, 178, 187, 196,
220, 226, 240, 253, 254, 255, 256,
257, 273, 282

Entwicklungsaufgaben...49, 50, 51, 52,
53, 54, 56, 58, 59, 63, 65, 68, 79, 89,
252, 276, 290

Entwicklungspsychologie.....19, 49, 51,
55, 74, 76, 77, 78, 99, 207, 289, 302,
303

Erlösung.....24, 116, 117, 132, 134, 138,
140, 212, 306, 308, 309

Eskalation89, 91, 92

F

Familie ..8, 27, 31, 59, 60, 62, 65, 66, 71,
73, 75, 76, 78, 92, 178, 229, 238,
253, 254, 259, 265, 277

Freundeskreis85, 198, 258

Fundierung26, 169, 172, 190, 208, 209,
210

G

Ganzheitliche.....206, 268

Gedenkfeiern 96, 259, 264, 267

Geschlecht 77, 79, 85, 276

Gesellschaft9, 23, 24, 53, 54, 59, 60, 61,
63, 64, 65, 80, 81, 82, 85, 90, 92, 98,
100, 111, 122, 173, 177, 193, 196,
198, 201, 209, 221, 238, 239, 240,
241, 242, 258, 264, 267, 268, 273,
277, 288, 290, 291, 297, 298, 302,
304, 310

Gewalttat. 43, 80, 86, 89, 90, 91, 92, 99,
104, 132, 164, 165, 166

Gewaltüberwindung ...95, 98, 121, 287

Glaube .94, 98, 102, 108, 116, 131, 134,
139, 143, 146, 148, 151, 157, 159,
180, 198, 201, 202, 205, 206, 214,
216, 296, 307, 312

Gott.....8, 22, 23, 24, 94, 95, 96, 98, 99,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,

- 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 125,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
138, 139, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 179, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 189, 191, 193, 195,
199, 201, 202, 204, 205, 206, 207,
210, 211, 214, 215, 216, 221, 223,
224, 225, 234, 256, 265, 269, 275,
277, 283, 288, 289, 290, 291, 293,
294, 295, 296, 297, 300, 303, 306,
307, 308, 309, 310, 311, 316, 318
- Gottesdienst98, 237
Gotteserfahrung.....206
- H**
- Handeln9, 11, 13, 14, 19, 20, 54, 59, 66,
67, 96, 101, 102, 119, 122, 123, 125,
129, 130, 134, 136, 137, 142, 145,
149, 151, 172, 176, 178, 179, 180,
182, 184, 187, 189, 191, 192, 193,
194, 197, 201, 202, 204, 208, 210,
212, 213, 220, 228, 230, 276, 288,
291, 300, 304, 305, 307
- heilende...172, 200, 202, 205, 206, 210,
213, 219, 222, 246, 300, 313, 316
- Heilung105, 190, 192, 201, 202, 203,
205, 206, 207, 208, 210, 211, 212,
297, 301
- Hermeneutik. 19, 30, 99, 120, 148, 151,
170, 289, 303
- I**
- Identität....50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
61, 65, 66, 67, 70, 71, 75, 78, 83, 84,
86, 89, 102, 110, 113, 133, 142, 143,
145, 165, 203, 205, 223, 242, 253,
254, 255, 283, 288, 289, 290, 301,
302, 311
- Identitätskonzept 51
impulsive.....25, 283
- Integration.....54, 65, 76, 189, 205, 241,
249, 257, 262, 272, 292
- K**
- Kindheit.....50, 76, 79, 82, 254, 255, 276
Konflikte.....84, 106, 162, 173, 225, 294
Kontrollverlust.....69, 91, 313
Kreuz119, 123, 125, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 136, 138, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 153, 154, 158,
159, 161, 162, 165, 167, 168, 194,
277, 291, 296, 301, 304
Krisen 57, 66, 221, 224, 225, 292
- L**
- Leaking..... 45, 91, 305
Lebenswelt ..14, 15, 16, 17, 18, 27, 225,
285, 288, 292, 293
lebensweltlichen Bezug ...15, 182, 270,
278
Leid.....18, 21, 106, 123, 146, 147, 148,
150, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 164, 167, 168, 169,
170, 171, 189, 192, 195, 198, 199,
200, 202, 207, 211, 216, 219, 220,
224, 225, 226, 228, 231, 234, 237,
238, 240, 243, 244, 245, 246, 247,
249, 250, 254, 256, 263, 265, 267,
268, 269, 270, 277, 279, 281, 297
Liebe.....24, 60, 104, 116, 118, 123, 140,
146, 149, 150, 151, 159, 160, 161,
163, 166, 167, 168, 169, 170, 181,
194, 223, 234, 247, 257, 262, 277,
302, 304, 317
- M**
- Männlichkeit 25, 30, 31, 83, 84, 85, 298
Märtyrer 23, 24, 144, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 166, 287, 292, 294,
299, 302, 307, 311, 312
Massenmorde.....39, 40, 47
Medien9, 33, 39, 44, 73, 84, 85, 87,
239, 267, 290, 312, 313

Mehrfachtötungen.....25, 29, 30, 38, 39
 mehrperspektivischen20, 95, 198, 220,
 221, 222, 224, 225
 Methoden..... 14, 81, 82, 201, 207, 271,
 303
 Mobbing.....71, 88, 89

O

Opfer ...7, 8, 9, 13, 19, 20, 21, 23, 24, 26,
 27, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 85, 94, 96,
 103, 134, 135, 139, 140, 141, 142,
 145, 156, 157, 158, 160, 161, 162,
 163, 165, 166, 168, 169, 170, 187,
 198, 209, 227, 231, 243, 244, 248,
 253, 276, 277, 286, 290, 292, 293,
 295, 297, 299, 300, 301, 302, 304,
 306, 307, 312, 315, 316
 Opferrolle.....71, 140
 Orientieren12, 13, 18, 276

P

Pädagogische Psychologie.....19, 216,
 273, 288, 310, 314
 Peer-Groups.....26, 198, 254
 Persönlichkeitsentwicklung 10, 51, 53,
 56, 58, 59, 63, 272
 Phänomenologie 14, 15, 16, 17, 285,
 287, 292, 294, 295
 Pluralität..... 14, 268, 305
 Pneumatologie 180, 181, 183, 184,
 285, 293, 304, 305
 Pneumatologische 179, 184
 pneumatologischer 179
 Praktische Theologie.....12, 13, 14, 139,
 179, 296, 306, 311
 Prävention25, 26, 27, 33, 42, 44, 46, 91,
 100, 188, 285, 288, 292, 293, 295,
 299, 304, 305, 309

R

raptusartig.....31, 41, 105
 Religionspädagogik..10, 11, 12, 13, 14,
 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 214,
 216, 217, 285, 286, 288, 291, 292,
 296, 302, 303, 306

Ressourcen52, 68, 70, 84, 88, 89
 Risikofaktoren25, 26, 32, 41, 43, 45, 46,
 82, 93, 312
 Rituale97, 176, 243, 246, 248, 249, 256,
 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268,
 287, 302, 316

S

School Shooting....8, 19, 20, 23, 24, 25,
 27, 29, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
 46, 47, 48, 49, 51, 71, 74, 78, 83, 87,
 89, 93, 94, 98, 99, 102, 103, 106,
 110, 128, 149, 153, 167, 170, 179,
 180, 188, 190, 196, 198, 199, 276,
 277, 279, 288, 297, 324, 326
 Schulpastoral 20, 27, 65, 157, 173, 174,
 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
 182, 184, 185, 188, 190, 196, 198,
 200, 202, 204, 214, 218, 219, 220,
 222, 238, 273, 274, 275, 278, 280,
 286, 287, 296, 298, 304, 306
 Seelsorge 172, 173, 174, 175, 176, 177,
 178, 181, 182, 185, 186, 188, 189,
 190, 192, 194, 195, 196, 197, 200,
 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208,
 209, 210, 211, 212, 213, 219, 220,
 221, 222, 223, 224, 225, 252, 255,
 258, 265, 284, 286, 290, 293, 296,
 298, 300, 301, 302, 305, 307, 308,
 316
 Seelsorgekonzeptionen ...95, 172, 185,
 200, 219, 221
 Selbstbewusstsein.....55, 88
 Selbstvertrauen.59, 60, 63, 65, 79, 248,
 276
 Selektion.....63
 Sozialisation58, 60, 62, 66, 67, 100,
 292, 294, 299, 308, 311
 Störungen 40, 68, 69, 80, 234, 253, 283
 Subform.....24, 29, 46
 Subjekt..... 10, 12, 15, 16, 17, 18, 55, 58,
 60, 61, 67, 68, 103, 192, 229
 Suizid25, 26, 27, 96, 241, 244, 286, 305,
 326, 327

T

Täterprofil.....41, 44, 46, 93
 Theologie der Gewalt..... 102, 123
 Tod.... 18, 21, 22, 23, 30, 90, 91, 94, 116,
 119, 123, 129, 134, 135, 136, 137,
 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165,
 166, 167, 168, 169, 170, 180, 193,
 198, 206, 211, 216, 220, 228, 230,
 231, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
 244, 246, 247, 248, 250, 251, 252,
 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260,
 261, 262, 264, 266, 268, 269, 270,
 271, 272, 277, 280, 281, 283, 288,
 289, 290, 295, 296, 297, 298, 300,
 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307,
 309, 310, 311, 312, 313, 317, 318
 Tötungshandlungen.....29, 30, 91
 Trauern...96, 97, 98, 237, 238, 242, 252,
 256, 259, 264, 267, 295, 316

U

Ursachen.....9, 25, 29, 30, 32, 33, 39, 42,
 52, 70, 72, 80, 81, 88, 92, 93, 99,
 277, 284, 297, 302, 310

V

Verkündigung22, 94, 123, 124, 125,
 128, 129, 131, 132, 133, 136, 137,
 139, 143, 149, 186, 189, 190, 191,
 206, 208, 212, 220, 291

W

Waffen 26, 43, 47, 75, 90, 276, 280, 327
 Wahrnehmung.... 15, 16, 17, 18, 32, 71,
 97, 184, 231, 249, 251

Z

Ziel ..9, 24, 27, 41, 42, 47, 49, 50, 53, 63,
 67, 69, 86, 97, 98, 100, 101, 119,
 132, 134, 137, 144, 151, 174, 175,
 186, 189, 201, 203, 207, 209, 211,
 216, 223, 226, 244, 247, 248, 262,
 263, 280

Anhang

Übersicht über School Shootings und Amoksituationen in Deutschland in der jüngeren Vergangenheit¹¹⁰²

22. Juli 2016, München

Ein 18-jähriger Deutsch-Iraner schießt am Münchner Olympia-Einkaufszentrum (OEZ) um sich. Er tötet neun Menschen, 27 weitere werden verletzt. Danach tötet sich der Schütze selbst. 2300 Sicherheitskräfte waren in München im Einsatz. (Stand 23.7.2016, 14.50 Uhr)

10. Juli 2015, Ansbach

Ein 47-jähriger Mann erschießt bei einer fast zweistündigen Amokfahrt im fränkischen Landkreis Ansbach eine 82-jährige Frau und einen 72 Jahre alten Fahrradfahrer, danach beschießt oder bedroht er weitere Menschen, bevor er an einer Tankstelle gefasst wird. Ein Gutachter bescheinigt bei ihm eine »akute Psychose«.

28. Februar 2014, Düsseldorf/Erkrath

Der 48-jährige Koch Yanqing T. tötet in zwei Anwaltskanzleien in Düsseldorf und dem benachbarten Erkrath zwei Frauen und einen 54-jährigen Anwalt. Dann legt er in den Büroräumen Feuer und fährt zu einer Pizzeria nach Goch an der deutsch-niederländischen Grenze, um seine Ex-Chefin zu töten und deren Restaurant anzuzünden. Er wird überwältigt und sieben Monate später zu lebenslanger Haft verurteilt. Auslöser der Taten war laut Gericht ein Rachefeldzug gegen Anwälte, von denen er sich in einem Rechtsstreit mit seiner Ex-Chefin schlecht vertreten fühlte.

9. Mai 2013, Kerpen/Langerwehe

Ein Amokläufer erschießt in den Orten Kerpen und Langerwehe bei Aachen seinen Schwager, seine Schwägerin und seine Ehefrau. Er verletzt drei weitere Menschen schwer. Als die Polizei den 63-Jährigen stellen will, schießt er sich eine Kugel in den Kopf und fällt ins Koma. Später wird eine psychische Erkrankung beim Täter vermutet.

¹¹⁰² Im Folgenden sei, wo nicht anders angegeben, verwiesen auf:

http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt_an_schulen/amoklauf_an_schulen/schulmassaker_in_deutschland, Abruf am 5.2.2014 um 21.09 Uhr; vgl.: FAUST, B. (2010): School Shooting, S. 158ff; vgl.: FRANKFURTER RUNDSCHAU, 24.4.2007, S. 25; vgl.: STERN 20/2002, S. 44 f.; vgl.: DIE WELT, 12.3.2009; vgl.: GUGEL, G. (2010): Handbuch Gewaltprävention. Für Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Tübingen; bis 2002 teilweise wörtlich übernommen von: ROBERTZ, F. J. (2004): School-Shootings, S. 64ff; <http://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Uebersicht-Diese-Amoklaeufer-erschuetterten-Deutschland-id38580022.html>, Abruf am 16.3.2017 um 21:16 Uhr.

21. August 2013, Dossenheim

Drei Tote und fünf Verletzte fordert ein Streit bei einer Eigentümersversammlung in Dossenheim nahe Heidelberg. Nach einer Auseinandersetzung über die Nebenkostenabrechnung wird ein Mann dort des Raumes verwiesen, kommt aber mit einer Pistole zurück und läuft Amok. Der Sportschütze tötet dabei zwei Männer und verletzt fünf Menschen schwer. Dann erschießt er sich.

19. September 2010, Lörrach

Eine 41-jährige Rechtsanwältin erschießt in Lörrach in Baden-Württemberg ihren von ihr getrennt lebenden Mann und erstickt ihren fünfjährigen Sohn, dann setzt sie die Wohnung in Brand. Bei ihrem anschließenden Amoklauf in einem benachbarten Krankenhaus tötet sie einen 56-jährigen Pfleger, bevor sie selbst von der Polizei erschossen wird.

17. September 2009, Ansbach

Ein 18-Jähriger dringt mit Molotow-Cocktails, einem Beil und Messern bewaffnet in ein Gymnasium im mittelfränkischen Ansbach ein. Dabei verletzt er 15 Schüler und Lehrer, einige davon schwer. Er wird später wegen versuchten Mordes in 47 Fällen verurteilt.

11. Mai 2009, Sankt Augustin

Ein geplanter Amoklauf einer 16-jährigen Schülerin an einem Gymnasium in Sankt Augustin wird gerade noch vereitelt. Bei der Vorbereitung der Bluttat wird die mit Molotowcocktails, einer Schreckschusswaffe und einem Kurzschwert bewaffnete Jugendliche auf der Schultoilette von einer 17-jährigen Mitschülerin überrascht. Die 16-Jährige attackiert sie mit dem Schwert und verletzt sie schwer. Die Täterin flieht, stellt sich aber später der Polizei.

11. März 2009: Winnenden und Wendlingen

Der 17-jährige Tim K. geht am Morgen des 11. März 2009 in seine ehemalige Schule in Winnenden und eröffnet das Feuer auf Schüler und Lehrer. Mit Eintreffen der Polizei flüchtet der Täter durch den Hinterausgang der Schule, rennt über das nahegelegene Parkgelände einer psychiatrischen Anstalt, erschießt auf seiner Flucht einen Angestellten der Klinik und nimmt einen Autofahrer als Geisel. Mit vorgehaltener Waffe zwingt er seine Geisel, loszufahren. Ihre Fahrt führt über Waiblingen, Fellbach und Stuttgart bis nach Wendlingen, wo es der Geisel gelingt, zu entkommen. Tim K. flüchtet zu Fuß weiter in

ein nahegelegenes Autohaus. Dort erschießt er einen Kunden und einen Verkäufer. Schließlich liefert er sich eine Schießerei mit der Polizei, bevor er Suizid begeht. Insgesamt kommen bei dem School Shooting und der anschließenden Flucht 16 Menschen ums Leben, inklusive Täter.

20. November 2006: Emsdetten

Der 18-jährige Bastian B. betritt mit einer Pistole, einem Gewehr, mehreren Stechwaffen und diversen Rohrbomben bewaffnet gegen 9.30 Uhr das Gebäude seiner ehemaligen Schule und schießt wahllos um sich. Er verletzt elf Personen durch Schüsse, weitere zweiunddreißig müssen wegen Rauchvergiftungen im Krankenhaus behandelt werden. Seine Tat beendet Bastian B mittels Kopfschuss.

2. Juli 2003: Coburg

Ein 16-jähriger Schüler schießt eine Lehrerin an und tötet sich anschließend selbst. Die Waffe stammt aus dem Waffentresor des Vaters.

Im Oktober 2002: Waiblingen

Der 16-jährige Marcel K. nimmt zehn Schüler und eine Lehrerin als Geiseln. Er ist mit einer schusssicheren Weste, einer Luftpistole und Bombenattrappen ausgerüstet. Nach intensiven Verhandlungen lässt er die Geiseln frei und ergibt sich.

26. April 2002: Erfurt

Der maskierte und dunkel gekleidete Robert S., 19, erschießt an seinem ehemaligen Gymnasium in verschiedenen Klassenräumen zwölf Lehrer, zwei Schüler, eine Verwaltungsangestellte und einen herbeigeilten Polizisten. Mindestens sechs weitere Menschen werden bei diesem School Shooting verletzt. Robert war seiner Schule nach einer Aufforderung zum Schulwechsel im Februar 2002 fern geblieben und führte seine Bluttat am Tag des Abiturs aus, an dem er selbst nicht mehr teilnehmen konnte. Er beschließt seine Tat durch Suizid.

19. Februar 2002: Freising

In einem Bundeswehr Kampfanzug stürmt der 22-jährige Adam L. mit einer großkalibrigen Waffe eine Firma für Dekorationsartikel, von der

er wenige Tage zuvor entlassen worden war. Bei diesem Amoklauf tötet er seinen ehemaligen Vorgesetzten und einen weiteren Mitarbeiter. Daraufhin fährt er mit einem Taxi zu seiner 20 km entfernte Wirtschaftsschule, von welcher er ohne Abschluss ebenfalls entlassen wurde. Dort schießt er wild um sich, begibt sich dann in das Zimmer des Schulleiters, tötet diesen und schießt einem weiteren Kollegen ins Gesicht. Zum Abschluss seiner Tat zündet er zwei mitgebrachte Rohrbomben. Er verletzt zwei weitere Lehrer dabei schwer und begeht mittels einer weiteren Rohrbombe Suizid.

16. März 2000: Brannenburg

Nachdem ein 16jähriger Jugendlicher infolge eines positiven Drogentests am Vortag von der Schule und dem Internat verwiesen worden war, dringt er tags darauf mit zwei großkalibrigen Waffen in das Schulgebäude ein. Er trägt über 100 Schuss aus dem Waffenschrank seines Vaters bei sich. Er verletzt im Treppenhaus des Internats seinen Heimleiter durch mehrfache gezielte Schüsse in den Kopfbereich lebensgefährlich. Zum Abschluss seines School Shootings begeht er mittels Kopfschuss Suizid. Der 57jährige Pädagoge stirbt wenig später an seinen Kopfverletzungen.

9. November 1999: Meissen

Am Gymnasium Franziskanerum betritt der 15jährige Andreas S., bewaffnet mit zwei Küchenmessern sein Klassenzimmer und sticht vor den Augen seiner Klassenkameraden mehr als 20 Mal auf seine Lehrerin ein. Diese kann sich noch auf den Flur retten und erliegt dort ihren Verletzungen. Der jugendliche Täter wird später bei einer Ringfahndung der Polizei festgenommen. Die Tat soll Folge einer Wette mit seinen Klassenkameraden gewesen sein. Diese trauten ihm eine solche Tat offenbar nicht zu. Der Täter wurde zu einer siebenjährigen Haftstrafe verurteilt.

1. November 1999: Bad Reichenhall

Ein 16-Jähriger schießt in Bad Reichenhall aus seinem Elternhaus wahllos auf Passanten. Zwei sind sofort tot, einer stirbt später. Bevor er sich selbst tötet, bringt der Täter auch seine 18-jährige Schwester um. Er hatte die Waffen, aus denen er die tödlichen Schüsse abfeuerte, aus dem Waffenschrank seines Vaters geholt.

Kurzbiografie des Autors

Michael Heil
Heilbronner Straße 135
70191 Stuttgart

Stv. Stadtdekan von Stuttgart
Pfarrer der Kirchengemeinde St. Georg, Stuttgart
Staatlich geprüfter Lehrer für Grund-, Haupt- und Werkrealschule
aufgewachsen in 71263 Weil der Stadt
deutscher Staatsbürger

Beruflicher Werdegang

Seit 2019	Stellvertretender Stadtdekan von Stuttgart
Seit 2015	Pfarrer der katholischen Kirchengemeinde St. Georg, Stuttgart mit einem pastoralen Auftrag an der Domkirche St. Eberhard, Stuttgart
2012-2015	Pfarrvikar in den Gemeinden St. Elisabeth mit einer Teilbefreiung zum Promotionsstudium in Ludwigsburg.
2008-2010	Vikar und Pfarrvikar in den Gemeinden St. Maria und St. Fidelis, Stuttgart.
Seit 2006	Religionsunterricht am Katholisch Freien Mädchengymnasium St. Agnes, Stuttgart.
2004-2008	Vikar in der Gemeinde St. Maria Suso, Ulm.
2004	Priesterweihe in Schwäbisch Gmünd
2003	Diakonenweihe in Stuttgart, anschließend Diakonat in Schramberg und Lauterbach

Ausbildung

- 2012-2018 Promotionsstudium an der Pädagogischen Hochschule
(vorliegende Arbeit)
- 2008-2012 Studium des Lehramtes für Grund-, Haupt- und Werkrealschule an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg in den Fächern Deutsch, Ethik und Geschichte. Abschluss mit Auszeichnung.

Anschließend Referendariat an der Lerchenrainschule in Stuttgart und Abschluss der Ausbildung durch das Zweite Staatsexamen
- 2008 Zweite Kirchliche Dienstprüfung
- 1999-2000 Studium der Katholischen Theologie in Münster/Westfl.
- 1997-2002 Studium der Katholischen Theologie in Tübingen mit Abschluss durch das Diplom (kirchliche Hauptprüfung)
- 1996-1997 Besuch der Sprachschule „Ambrosianum“ zum Erlernen des Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch
- 1996 Allgemeine Hochschulreife am Gymnasium Weil der Stadt