

Karin Peter

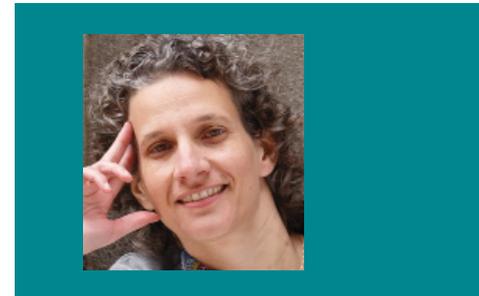
# Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen

Qualitativ-empirische Einblicke und religionspädagogische Perspektiven

## Die Autorin

Dr.<sup>in</sup> Karin Peter, FWF Elise-Richter-Projektleiterin „Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik“ am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.<sup>in</sup> Karin Peter  
Institut für Praktische Theologie  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Schenkenstraße 8-10  
A-1010 Wien  
e-mail: [karin.peter@univie.ac.at](mailto:karin.peter@univie.ac.at)



# Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen

Qualitativ-empirische Einblicke und religionspädagogische Perspektiven

## Abstract

Gerade in der Schule, einem Ort, der die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung der SchülerInnen ermöglichen soll, machen nicht wenige Jugendliche Viktimisierungserfahrungen – wie verschiedene empirisch-quantitative Studien eindrücklich belegen. In diesem Beitrag werden allerdings empirisch-qualitative Studien ins Zentrum gestellt, um Erkenntnisse über diese Erfahrungen aus der Binnenperspektive Betroffener gewinnen zu können. Annäherung an und Auswertung der retrospektiven Schilderungen erfolgen sowohl mit einem Interesse am einzelnen Individuum – mit Fokus auf das Erleben solcher Geschehnisse und deren Auswirkungen für die Betroffenen – als auch mit einer systemischen Aufmerksamkeit – mit Fokus auf Bedingungen des Zustandekommens dieser Dynamiken und deren Bedeutung für das soziale Gefüge. Davon ausgehend werden angesichts dieser allgemeinpädagogischen Herausforderung religionspädagogische Perspektiven entwickelt.

## Schlagworte

Viktimisierung – Schule – Empirisch-qualitative Forschung – Religionspädagogik – Religionspädagogische Perspektiven

# Importance and impact of victimisation experiences in school

Qualitative-empirical insights and religious-educational perspectives

## Abstract

Particularly at school, a place to enable the personal development and advancement of the students, quite a few young people experience victimization – as various empirical-quantitative studies impressively show. This article, however, focuses on empirical-qualitative studies in order to gain insights into these experiences from the internal perspective of those affected. The retrospective descriptions are read and evaluated both with an interest in the individual – with a focus on experiencing such events and their effects for those affected – as well as with a systemic attention – with a focus on conditions of the realizations of these dynamics and their significance for the social fabric. On this basis, religious-educational perspectives will be developed in view of this general educational challenge.

## Keywords

victimization – school – empirical-qualitative research – religious education – religious-educational perspectives

## 1. Viktimisierungen im Schulkontext – eine erste Annäherung

Auf vielfältige Weise sind Jugendliche mit Viktimisierungen in Schule, Familie, Freundeskreis und Medien konfrontiert und/oder machen die Erfahrung, selbst viktimisiert zu werden.<sup>1</sup> Das Wissen um alltägliche Opferungen und deren Wahrnehmung kann geradezu als „gemeinsame[r] Erfahrungsbestand“<sup>2</sup> der gegenwärtigen Jugendgeneration gelten. In verschiedensten empirischen Untersuchungen erweist sich ausgerechnet die Schule für nicht wenige Jugendliche als ‚Ort der Opferproduktion‘. Dabei hat sie mit Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration nicht nur für die Gesellschaft bedeutsame Funktionen zu erfüllen, sondern auch die für die/den einzelnen SchülerIn entscheidenden Möglichkeiten zur Entwicklung von kultureller Teilhabe und Identität, Berufstätigkeit, Lebensplanung sowie sozialer Identität und politischer Teilhabe zu gewährleisten.<sup>3</sup> Aber gerade im Schulkontext werden Viktimisierungen von Jugendlichen oft manifest.<sup>4</sup>

Eine spezifische Form von Viktimisierungen Einzelner – gerade im Schulkontext – stellen Mobbingsituationen dar. Innerhalb der verschiedenen Beschreibungen von ‚Mobbing‘ bzw. dem im angelsächsischen Raum geläufigeren und in diesem Beitrag synonym verstandenen ‚Bullying‘ erweist sich die Definition von Dan Olweus als die verbreitetste und meist geteilte. Mobbing im Schulkontext ist demnach gegeben, wenn ein/e SchülerIn „is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students“<sup>5</sup>. Entscheidend ist also wiederholtes, von Schädigungsabsicht geprägtes Handeln im Kontext eines Machtungleichgewichts. In der elaborierter werdenden Mobbing- und Bullying-Forschung bieten einschlägige Publikationen einen Überblick über Definition(en), die unterschiedlichen Rollen der Beteiligten und den typischen Verlauf

---

1 Vgl. SCHLAG, Thomas: Kann man heute noch über Opfer sprechen? – Überlegungen zur religiösen Kommunikation mit Jugendlichen über ein unzeitgemäßes Thema, in: ACKLIN ZIMMERMANN, Beatrice / ANNEN, Franz (Hg.): Versöhnt durch den Opfertod Christi? Die christliche Sühnopfertheologie auf der Anklagebank, Zürich: Theologischer Verlag 2009, 179–195, 180–181.

2 EBD., 182.

3 Vgl. FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 50–53.

4 In einer in der Erstellung zeitlich schon weit zurückliegenden Studie, die ‚gescheiterte‘ Bildungs- und Ausbildungsverläufe von jungen Erwachsenen mit Hilfe von Interviews rekonstruiert, entpuppt sich die Schule „im Prozeß der beruflichen und sozialen Marginalisierung“ als eine der „zentralen Institutionen“ (HELSPER, Werner u.a.: Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe, Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, 237.). In einer später durchgeführten Studie, in der junge Menschen mit Außenseitererfahrungen befragt werden, wird die Schule – obwohl wiederum nicht im Zentrum der Erhebung – ebenfalls in allen biographischen Interviews thematisiert (vgl. BERWIG, Julia: Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie, Göttingen: V&R unipress 2004 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 25).

5 OLWEUS, Dan: Bullying at school. What we know and what we can do, Maldern/MA: Blackwell Publishers 1996, 9.

eines solchen Geschehens auf der Basis verschiedener quantitativer empirischer Untersuchungen.<sup>6</sup>

Die Einschätzungen hinsichtlich der Verbreitung von Mobbing an Schulen fallen unterschiedlich aus. Barbara Coloroso hält für die Altersgruppe der 12-15-Jährigen in den USA fest: „86 percent of children [...] said that they get teased or bullied at school – making bullying more prevalent than smoking, alcohol, drugs, or sex among the same age group“<sup>7</sup>. Laut Peter Sheras ist jede/r zweite SchülerIn von körperlichen Attacken in der Schule betroffen.<sup>8</sup> Die neuesten Daten lassen eine deutlich vorsichtigeren und optimistischere Einschätzung zu. In der internationalen HBSC-Studie zeigen sich für den Zeitraum zwischen 2002 und 2010 „positive trends towards a decrease in bullying victimization“<sup>9</sup>. Für deutsche Schulen weisen Melzer und Schubarth zwischen 2002 und 2014 einen Rückgang der SchülerInnen mit Opfererfahrungen von 36,6 % auf 23,1 % nach.<sup>10</sup> Für den österreichischen Kontext liegt der Anteil betroffener SchülerInnen im Jahr 2018 – mit leicht unterschiedlichen Verteilungen nach Schultyp und Geschlecht – zwischen 12 % und 26 %. Von Mobbing im engeren Sinn – mit den charakteristischen ‚wiederholten Übergriffen‘ – sind bei den Jüngeren (Schulstufen 5 und 7) ca. 10 %, bei den Älteren (Schulstufen 9 und 11) ca. 6 % der SchülerInnen betroffen.<sup>11</sup>

Die Auswirkungen für die – immer noch (zu) vielen – Betroffenen sind durchaus fatal. In der HBSC-Studie werden sie folgendermaßen zusammenfassend beschrieben: „Involvement in bullying affects young people’s physical health, resulting in somatic symptoms such as head, back and stomach aches [...], psychological distress (depression, bad temper, nervousness, loneliness and suicidal ideation [...]) and long-term patterns of problem behaviour, including aggression, violence, problem drinking and substance use [...]. Young people involved in bullying report more negative school experiences [...],

- 
- 6 Vgl. exemplarisch SCHEITHAUER, Herbert / HAYER, Tobias / PETERMANN, Franz: *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*, Göttingen: Hogrefe 2003 (= *Klinische Kinderpsychologie* 8), 13–63, 71–123; SMITH, Peter K.: *Understanding School Bullying. It’s Nature & Prevention Strategies*, Los Angeles: Sage 2014, 10–27, 67–103; TEUSCHEL, Peter / HEUSCHEN, Klaus Werner: *Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Schattauer 2013, 3–198; WACHS, Sebastian u.a.: *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 12–68, 81–98.
- 7 COLOROSO, Barbara: *The bully, the bullied, and the bystander*, New York/NY: HarperCollins Publishers 2008, 12, nach: GOURNEAU, Bonni: *Students’ Perspectives Of Bullying in Schools*, in: *Contemporary Issues in Education Research* 5/2 (2012) 117–124, 117.
- 8 Vgl. SHERAS, Peter: *Your child: Bully or victim? Understanding and ending school yard tyranny*, New York/NY: Skilight Press 2002, 2, nach: GOURNEAU 2012 [Anm. 7], 118.
- 9 WHO (Hg.): *Health Behaviour In School-Aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2013/2014 Survey. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7)*, in: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf) [abgerufen am 16.04.2020], 197.
- 10 Vgl. MELZER, Wolfgang / SCHUBARTH, Wilfried: *Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern*, in: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 59/1 (2016) 66–72, 67–68.
- 11 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT UND KONSUMENTENSCHUTZ (Hg.): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*, in: [https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:0f4973f8-dc8b-4227-9e64-c76cec64b343/2018%20HBSC-Bericht%20mit%20Alternativtexten\\_final.pdf](https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:0f4973f8-dc8b-4227-9e64-c76cec64b343/2018%20HBSC-Bericht%20mit%20Alternativtexten_final.pdf) [abgerufen am 16.04.2020], 48.

reflected in poor relationships with peers and teachers.“<sup>12</sup> Die negativen psychischen Auswirkungen „include psychological maladjustment, psychosomatic health problems and suicide“<sup>13</sup>. Mobbing bringt für die Betroffenen demnach sowohl unmittelbare Kurzzeit- als auch schwerwiegende Langzeitfolgen mit sich.<sup>14</sup>

## 2. Option für die Erfahrungen Betroffener

Der Großteil der publizierten Untersuchungen zu Verlauf und Auswirkungen von Mobbing arbeitet mit quantitativen Erhebungsverfahren. In einigen Studien im Kontext der Erforschung von Außenseiter-<sup>15</sup> bzw. Ungerechtigkeitserfahrungen<sup>16</sup>, von Mobbingfällen<sup>17</sup> und dem Erleben von Schule als Martyrium<sup>18</sup> finden aber auch konkrete, qualitativ erhobene Erfahrungsbeschreibungen und Deutungen betroffener SchülerInnen Berücksichtigung. Dabei werden in Form von Interviews bzw. auf schriftlichem Weg retrospektive Beschreibungen des Erlebens von – je nach Studienanlage unterschiedlichen – belastenden Situationen im Schulalltag erhoben. So wird auch für anhaltende Viktimisierungskonstellationen im schulischen Kontext ein Einblick in die Rekonstruktion eines solchen Geschehens aus einer Binnenperspektive möglich.

Bei aller Verschiedenheit der grundlegenden Konzeption der einzelnen Studien zeigen sich in den Schilderungen der Betroffenen deutliche Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten. Die biographischen Perspektiven werden zum einen mit einem besonderen Interesse am einzelnen Individuum gelesen – mit Fokus auf das Erleben solcher Geschehnisse und deren Auswirkungen für die Betroffenen – zum anderen mit einer systemischen Aufmerksamkeit – mit Fokus auf Bedingungen des Zustandekommens dieser Dynamiken und deren Bedeutung für das soziale Gefüge. Auf dieser Basis werden im Kontext dieser allgemeinpädagogischen Herausforderung Überlegungen zu spezifisch religionspädagogischen Perspektiven angestellt.

---

12 WHO [Anm. 9], 197.

13 EBD.

14 Vgl. dazu exemplarisch die Zusammenfassungen verschiedener Studien in den Überblickswerken SCHEITHAUER / HAYER / PETERMANN 2003 [Anm. 6], 64–67, 69; TEUSCHEL / HEUSCHEN 2013 [Anm. 6], 201–206; WACHS u.a. 2016 [Anm. 6], 68–73, 76–79.

15 Vgl. HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4]; BERWIG 2004 [Anm. 4].

16 Vgl. HOFMANN, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, in: RpB 77 (2017) 71–74.

17 Vgl. GOLLNICK, Rüdiger: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien, Münster: Lit 2005 (= Schulische Interventionen 2).

18 Vgl. FIECHTER-ALBER, Elmar: „Das Mädchen, das später kam“. Martyriumsstrukturen im Beziehungsalltag Schule, in: NIEWIADOMSKI, Józef / SIEBENROCK, Roman A. (Hg.): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck: Tyrolia 2011 (= Innsbrucker theologische Studien 83), 375–382.

### 3. Erleben und Bedeutung von anhaltenden Viktimisierungen im Schulkontext für den/die Einzelne/n

Eine erste Aufmerksamkeit gilt der Bedeutung von Viktimisierungen auf einer individuellen Ebene.

#### 3.1 Sich steigernde Dynamik gegen Einzelne

In der binnenperspektivischen Beschreibung von Viktimisierungssituationen wird eine sich steigernde Dynamik deutlich. Die zum Zeitpunkt des Interviews 22-jährige Doris berichtet rückblickend von einer i.E. zunächst idealen Klassenkonstellation – „wir haben waren eigentlich so ne perfekte klasse gewesen wir ham uns alle so gut verstanden“ –, die sich allerdings „und dann auf einmal“<sup>19</sup> zu einer gegen sie gerichteten Situation wandelt. Der 14-jährige Robert beschreibt, dass am Beginn der von ihm erlebten und erlittenen Mobbingssituation nur kleine Attacken und Übergriffe stehen, die sich zu andauernden Belästigungen steigern: „ähm, ja, seitdem ist es halt immer bei immer ärgern die mich halt jeden Tag und bei jedem immer wenn ich was sag oder wenn was falsch ist oder so dann gleich halt ‚iiiih‘ und ‚auh“<sup>20</sup>. Ganz ähnlich berichtet die Oberstufenschülerin Sophie von zunächst „kleinere[n] oder größere[n] Situationen“, in denen sie „beleidigt, bloßgestellt und hintergangen“<sup>21</sup> wird, die schließlich aber zu Zusammenbrüchen bei ihr führen.<sup>22</sup>

Die Dynamik der Viktimisierungssituation steigert sich immer mehr und löst in den Betroffenen ein starkes Gefühl von Hilflosigkeit aus. Robert schildert die zunehmend bedrängenden Erfahrungen: „des hat mich jetzt auch am En/ also am Ende als die ins Skilager gefahren sind und ständig bei mir die Kappe weg mein Schulranzen weggerissen und dann fummeln die mir auch immer in den Haaren rum und das stört mich auch ein bisschen. [...] Ich sitz einfach da und mach gar nix dabei aber dann sagen die ‚hallo hehe‘ und fummeln mir halt im Gesicht rum und so und wenn und heute haben die mir halt also des war jetzt nen anderer aber des ist auch nicht so schlimm ähm so so hintergedrückt und dann dann musst ich halt irgendwie weggehen und stell ich mich halt an die Seite oder so aber des ist wahnsinnig.“<sup>23</sup> Für Doris wird eine Klassenfahrt so unerträglich, dass sie unbedingt und möglichst unverzüglich aus dem Geschehen heraus will bzw. sogar Suizidgedanken aufkommen: „und da wollt ich auch ‚nich mehr da wollt ich au‘ nach hause ich sag ich geh jetzt nach hause schicken se mich nach hause zu mei-

---

19 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 166.

20 BERWIG 2004 [Anm. 4], 136.

21 GOLLNICK 2005 [Anm. 17], 71.

22 Vgl. EBD., 71–72.

23 BERWIG 2004 [Anm. 4], 142.

nen eltern sag ich ich mach das nich mehr mit [...] wenn die mit damit nich aufhören [...] da wär ich ja bald nich nach hause gekommen da hät [sic!] ich bald mein messer genommen und TRAUERIG es war schon so weit gewesen da hät [sic!] ich n messer genommen und hätte mich umgebracht [...] weil ich keine lust mehr hatte“<sup>24</sup>.

### 3.2 Gründe für Opferauswahl

Die Betroffenen rekonstruieren als Grund für die erlebte Viktimisierung z.T. eine Besonderheit oder Einschränkung bei ihnen selbst. Julian, zum Zeitpunkt des Gesprächs 21 Jahre alt, macht den Beginn der gegen ihn gerichteten Lästereien an seinem S-Fehler und seiner fremden Herkunft („aus dem Osten“<sup>25</sup>) fest.<sup>26</sup> Doris bringt das Drangsaliiert-Werden mit ihrer Krankheit, einer vermutlich neurologischen Erkrankung, die zu einer Gehbehinderung und Gleichgewichtsstörungen führt, in Verbindung. Während einer Klassenfahrt im 9. Schuljahr, in der ihre Einschränkung von den anderen abwertend thematisiert wird, wird das für sie besonders deutlich: „ja die haben wieder angefangen mit dem krüppel und so weil wir jetzt [...] wir waren im allgäu wenn se [...] berg steigen sollst ja müßten mich übern berg rumschleppen und alles und so nich“<sup>27</sup>.

### 3.3 Festschreiben der Opferrolle durch Übermacht der Gruppe

Das Festschreiben der Opferrolle wird wesentlich durch das in der Mobbingssituation gegebene Machtungleichgewicht und die daraus resultierende Resignation der Opfer gefördert. Sophie führt die Gruppensituation und -übermacht als entscheidenden Grund für die Unmöglichkeit an, sich gegen die Verleumdungen dauerhaft zu wehren: „Vielleicht hatte ich Angst vor den Konsequenzen. Ich wusste nicht, ob mir die anderen glauben würden.“<sup>28</sup> Irgendwann schafft sie es, blöden Bemerkungen etwas entgegenzusetzen, „doch alleine ging das nicht, und so habe ich es irgendwann gelassen.“<sup>29</sup> Auch Robert wünscht sich ein Ende der bedrängenden Situation – „Ja – ich will eigentlich nur dass des aufhört dass die mich in Ruhe lassen“<sup>30</sup> –, für die er aber keinen Ansatzpunkt zur Änderung findet und in eine resignative Haltung verfällt.<sup>31</sup>

---

24 HELSPER U.A. 1991 [Anm. 4], 168.

25 BERWIG 2004 [Anm. 4], 109.

26 Vgl. EBD.

27 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 167.

28 GOLLNICK 2005 [Anm. 4], 70.

29 EBD., 72.

30 BERWIG 2004 [Anm. 4], 142–143.

31 Vgl. EBD., 149–150 mit der Einschätzung der Studienautorin.

### 3.4 Rollenmanifestation und Einschränkung von Handlungsoptionen

Als eine langfristige Auswirkung zeigt sich in den Schilderungen der betroffenen Jugendlichen z.T. das Manifestieren ihrer Opferrolle. Die 26-jährige Hanna beschreibt rückblickend eine Situation, in der sie sämtliche Verhaltensweisen von MitschülerInnen – auch wenn diese in ihrer eigenen retrospektiven Einschätzung nicht von vornherein und nicht unmittelbar gegen sie gerichtet waren – als Verhalten gegen sie deutet.<sup>32</sup> Julian nimmt auch nach einem Schulwechsel recht rasch wieder eine viktimisierte Rolle ein: „und dann bin ich halt an ne neue Schule gekommen, und äh, dort war des im Prinzip der Fall dass ich irgendwie gemerkt hab dass ich mein Außenseitersein auf gewisse Weise auch verinnerlicht habe“<sup>33</sup>. Ein entsprechendes Einbringen und Wohlfühlen in Gruppen stellt für ihn bis zum Zeitpunkt des Interviews eine bleibende Herausforderung dar: „weil ich mit rel/ weil es rel/ bei mir leider relativ selten vorkommt dass ich so gut mit Leuten auf einer Wellenlänge liege, des ist auch was was mir total für mich total schwierig ist weil ich weil ich des halt auch irgendwie mit meiner Vergangenheit in Verbindung bringe und ich weiß irgendwie jetzt nicht wie ich das ändern soll“<sup>34</sup>.

### 3.5 Auswirkungen

Die biographischen Schilderungen der Jugendlichen verdeutlichen, wie sich Mobbing-situationen für die Betroffenen auf verschiedenen Ebenen auswirken. Zum Ersten bringen die Übergriffe eine direkte Bedrohung der eigenen Unversehrtheit – Angst, Schmerz, Demütigung – mit sich. Die anhaltenden Übergriffe bei ausbleibender Hilfe führen zum Zweiten zu einem Festschreiben der Opferrolle. Langfristig kann dies zum Dritten Rollenmanifestationen durch die Übernahme von Etikettierungen mit sich bringen, die mit einer Verengung der eigenen Sichtweise und der Einschränkung von Handlungsoptionen einhergehen.<sup>35</sup>

Es ist offensichtlich, dass solche Erfahrungen persönliche Entwicklungsprozesse wesentlich beeinträchtigen. In einer Studie zu Ungerechtigkeits Erfahrungen von Jugendlichen werden die Mobbing Erfahrungen einer 16-jährigen Schülerin von der Studienautorin explizit mit dem „Kampf um die eigene Integrität und Identität“<sup>36</sup> in Verbindung gebracht. Die Angriffe von außen haben einen inneren Konflikt und den Verlust des Selbstwertgefühls zur Folge: „mich so scheiße finden“, „ich als Fehler“<sup>37</sup>. Der „Selbst-

32 Vgl. EBD., 182.

33 EBD., 116.

34 EBD., 123.

35 Siehe auch die Unterscheidung von primärer, sekundärer und tertiärer Viktimisierung bei SCHEITHAUER / HAYER / PETERMANN 2003 [Anm. 6], 66.

36 HOFMANN 2017 [Anm. 16], 73, im Original kursiv gesetzt.

37 EBD.

hass mit tausendfacher Stärke“<sup>38</sup> zeigt mit Bulimie und Depression körperliche und psychische Auswirkungen. Bei der Schülerin werden von der Studienautorin insgesamt „Vulnerabilität und Fragilität ihres Identitätskonzepts“<sup>39</sup> konstatiert.

## 4. Systemische Bedeutung anhaltender Viktimisierungen im Schulkontext

Ein zweites Interesse ist auf einer systemischen Ebene angesiedelt. Auch für diese Aufmerksamkeit bietet ein qualitativ-empirischer Zugang aufschlussreiche Erkenntnisse.

### 4.1 Geringe Einblicke in Peer-Viktimisierungen durch pädagogisch Verantwortliche

In den biographischen Schilderungen der Betroffenen wird deutlich, dass sie nicht nur aus der Peer-Gruppe, sondern auch durch die pädagogisch Verantwortlichen im Schulkontext keine oder nicht ausreichend Hilfe und Unterstützung erfahren. Auch körperliche Übergriffe im Schulkontext – wie Robert sie schildert – bleiben von den Lehrpersonen großteils unbeobachtet: „die sehen des eigentlich eher nicht so weil die wissen ja nicht was sich da abspielt in Wirklichkeit, weil sobald der Lehrer reinkommt ist wieder alles in Ordnung und so, da ist keiner da und ich lieg halt dann mit meinen Haaren so oben und da und da, und mein Schulranzen liegt so da dann denken die Lehrer halt ja was ist denn mit dem los [...] weil dann sind sie wieder ganz brav und sitzen auf dem Platz und so“<sup>40</sup>. Im Gegenteil: Verteidigungsversuche von Robert werden von den Lehrkräften als Angriffe gedeutet und ziehen neue versteckte Racheaktionen von Seiten der MitschülerInnen nach sich. Im Fall von Doris schreiten Lehrpersonen in einer konkreten Situation zwar ein, für Doris aber nicht eindeutig und weitreichend genug. Die PädagogInnen reagieren auf eine durch verbale Beleidigungen zugespitzte Situation während einer Klassenfahrt: „und da hams se dann au von den lehrerinnen und alles [...] sind se n paar nach hause geschickt worden.“<sup>41</sup> Dies führt aber zu keiner grundlegenden Verbesserung der Situation.

Innerhalb des Systems Schule ist in den rekonstruierten Fällen keine ausreichende Aufmerksamkeit der pädagogisch Verantwortlichen für anhaltende Viktimisierungen gegeben bzw. die strukturellen Gegebenheiten scheinen so ausgeprägt zu sein, dass eine solche eher verunmöglicht als ermöglicht wird.

---

38 EBD., im Original ‚Selbsthass‘ kursiv gesetzt.

39 EBD., im Original ‚Vulnerabilität‘ bzw. ‚Fragilität ihres Identitätskonzepts‘ kursiv gesetzt.

40 BERWIG 2004 [Anm. 4], 141.

41 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 167–168.

## 4.2 Systemstabilisierende Bedeutung von Viktimisierungssituationen

In den Beschreibungen Betroffener zeigt sich, dass anhaltendem Viktimisierungsgeschehen eine stabilisierende Funktion für die jeweilige Gruppe und Gemeinschaft zukommt. Diese systemische Bedeutung kann vielleicht auch mit ausschlaggebend für die in den konkreten Fällen teils mangelnde Aufmerksamkeit und Unterstützungsleistung für Betroffene sein.

In einer Studie zu Außenseitererfahrungen werden in drei der fünf Fallbeispiele schulische Mobbing-situationen thematisiert, in denen die als AußenseiterInnen befragten jungen Menschen auch auf der Täterseite stehen. Hanna schildert das folgendermaßen: „da hatten wir dann auch irgendwie so nen Opfer, das war ganz schlimm. Die hat die Bettina hat die immer verarscht in der Pause und und ähm entweder man stand dabei und hat nichts gesagt oder man hat halt auch noch was gesagt manchmal und einfach das war einfach ganz schrecklich“<sup>42</sup>. Deutlich wird die Dynamik einer Gruppe, in der im Zusammenschließen gegen ein Opfer alle aktiv mitmachen oder zumindest zustimmend schweigen, auch wenn sie das konkrete Vorgehen als falsch erleben. Noch deutlicher wird in den Aussagen von Julian, welche Bedeutung ein (neu) Ausgegrenzter für ihn – als bisher Ausgegrenzten – hat: „aber letztendlich hab ich am Anfang ziemlich stark mitgemacht, weil mir des so ziemlich willkommen war und dann später hab ich mich halt zwar dann davon distanziert aber ich hab ihn halt auch nicht in Schutz genommen, und dadurch ist sozusagen – die diese, ähm Feind die Rolle ähm diese dieses Feindbild oder ja besser gesagt, halt was, was irgendwie – worüber man total gelästert hat des ist halt alles so auf ihn abgedrängt worden und dadurch hatt ich so nen bisschen meine Ruhe irgendwie“<sup>43</sup>. Julian profitiert von der neuen Konstellation: „was halt ein bisschen im nachhinein muss ich sagen pervers war war dass mir die Si/ dass mir der die Situation zu gute kam“<sup>44</sup>.

Als prinzipielle – vielleicht nicht bewusste – Zielsetzung eines Zusammenschließens aller Klassenmitglieder gegen eine/n Einzelne/n macht er das Bemühen um ein Austarieren des Gruppengefüges aus. Ein solches Vorgehen ist s.E. „in einer Klasse die nicht unbedingt die allertollste Klassengemeinschaft ist natürlich immer so nen schöner integrativer Faktor“<sup>45</sup> und hat nach seiner Erfahrung stabilisierende und einigende Wirkung: „blöde Theorie aber ist wirklich so dass halt ähm dann alle sich sozusagen auf ein

---

42 BERWIG 2004 [Anm. 4], 185.

43 EBD., 115.

44 EBD., 114.

45 EBD.

schwarzes Schaf stürzen und dann sozusagen dadurch dann irgendwie eine bessere Gemeinschaft entsteht“<sup>46</sup>.

### 4.3 Zufälligkeit und Willkürlichkeit der Opferauswahl

Im Versuch, Gründe dafür zu finden, weshalb eine bestimmte Person zum Opfer einer Gruppe wird, wird in den biographischen Schilderungen zunächst oft die ‚Andersheit‘ des Opfers herausgearbeitet, die z.T. ja auch von den Betroffenen selbst als Ursache angeführt wird. Die Einschätzung des zum Zeitpunkt des Interviews 29-jährigen Xaver, dass ein betroffenes Mädchen „noch anderserser“<sup>47</sup> als er selbst war, beinhaltet einen solchen Erklärungsversuch, sowohl für seine Außenseiterposition als auch für die des Mädchens in der konkreten Situation. In tiefergehenden Erklärungen zeigt sich die Opferauswahl allerdings letztlich als Resultat einer kontingenten Entscheidung: eine Beobachtung, die die systemstabilisierende Bedeutung von Viktimisierungen noch verdeutlicht.

Eine solch weitgehend zufällige Auswahl eines Opfers zeigt sich in der Schilderung einer Maturantin, in der sie retrospektiv mögliche, sie aber selbst nicht überzeugende Gründe für ein viktimisierendes Verhalten erörtert: „Sie [die viktimisierte Mitschülerin] war neu und schon am ersten Schultag des zweiten Schuljahres war uns klar, den Mädchen zumindest: Wir mögen sie nicht. Doch bis heute weiß ich nicht so recht, warum. Vielleicht, weil sie neu war und das vorige Jahr nicht mit uns verbrachte oder weil sei [sic!] die Kleinste war, sich so nett und brav anzog, ganz anders als wir, weil sie nicht die gleichen Interessen hatte, sich nicht die gleichen Dinge kaufte und weil sie immer in der ersten Reihe saß. Jedenfalls wurde sie von uns kleinen Mädchen gehänselt, und sie war das Gesprächsthema Nr. 1, wenn es darum ging, zu lästern und hinter dem Rücken schlecht über sie zu reden. Sie war einfach immer unser Opfer!!!“<sup>48</sup>

Julian führt aus, dass bei einem neuen Klassenkollegen richtiggehend nach einem Grund für dessen Sonderstatus – als Begründung für die drangsalierenden Verhaltensweisen der Klasse – gesucht wurde: „man hat natürlich dann auch irgendwann angefangen danach zu suchen“<sup>49</sup>. Aus der Perspektive eigener Betroffenheit schildert Robert eine Viktimisierungskonstellation auf seine Kosten als sozialpsychologisches Phänomen, bei dem die Opferwahl letztlich zufällig erfolgt: „Ja die sind halt alle so zusammen

---

46 EBD.

47 EBD., 213.

48 FIECHTER-ALBER 2011 [Anm. 18], 378.

49 BERWIG 2004 [Anm. 4], 114.

und so und – ja die die gehen halt alle dann auf einen los immer und das bin ich ja ich glaub ich glaub auch, wenn ich das nicht wär würden die sich irgendeinen aussuchen.“<sup>50</sup>

#### 4.4 Komplexität der Rollen

Eine systemische Aufmerksamkeit für anhaltende Viktimisierungssituationen verdeutlicht auch, dass die in dem Geschehen eingenommenen Rollen komplexer zu denken sind, als dies auf einen ersten Blick erscheinen mag.

Wesentlich aus der Angst, selbst zum Opfer zu werden – so zeigt sich in den biographischen Schilderungen – resultiert die Bereitschaft, bei kollektiven Viktimisierungen, die gegen andere gerichtet sind, nicht für diese Partei zu ergreifen bzw. im Gegenteil selbst hart gegenüber diesen vorzugehen und damit eine Täterrolle einzunehmen: „Extreme Aburteilungen und Ausgrenzungen lassen sich als extreme Versuche interpretieren, selbst auf keinen Fall zur Gruppe der Ausgegrenzten gehören zu wollen. Radikal provozierende Opferhandlungen lassen sich als intensivste Form der Suche nach Sinn, Identität und stabiler Gruppenzugehörigkeit deuten“<sup>51</sup>. Still zustimmende, möglicherweise aber auch an einem Viktimisierungsgeschehen sehr aktiv beteiligte SchülerInnen erweisen sich in ihrem Tun nicht so sehr selbstbestimmt und frei handelnd, sondern vielmehr auch von den herrschenden Dynamiken beeinflusst und ihnen ausgeliefert. Einlinige und eindeutige Zuschreibungen hinsichtlich der Täterrolle sind aus dieser Beobachtung zu hinterfragen.

#### 4.5 Schule als Seismograph grundlegend gesellschaftlicher Phänomene

Zwischen gewalttätigem Verhalten von SchülerInnen und institutioneller Gewalt bzw. Gewalt von Lehrpersonen lässt sich ein enger Zusammenhang festmachen.<sup>52</sup> Bis in schülerorientierte Unterrichtsgestaltungen hinein findet institutionelle Gewalt ihren Niederschlag.<sup>53</sup>

Das Anliegen, Gewalt- und Mobbingphänomene nicht isoliert, sondern systemisch zu betrachten, kann sich deshalb auch nicht auf Schulklassen und damit auf Gruppenebene allein beschränken, weil sich in Funktion und Bedeutung der beschriebenen Mobbingphänomene im Klassenkontext seismographisch gesamtschulische und gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen widerspiegeln.

---

50 EBD., 143.

51 SCHLAG 2009 [Anm. 1], 184.

52 Vgl. SCHUBARTH, Wilfried / SPECK, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern, in: HELSPER, Werner / BÖHME, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 965–984, 978–979.

53 Vgl. exemplarisch PONGRATZ, Ludwig A.: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis, in: Pädagogische Korrespondenz 41 (2010) 63–74.

## 5. Religionspädagogische Perspektiven

Die biographischen Schilderungen der Jugendlichen verdeutlichen, welche Dynamiken in einem Viktimisierungsgeschehen herrschen, welche Auswirkungen dies für die betroffene/n Person/en hat und wie sehr das ganze soziale System – im schulischen Kontext die konkrete Klasse bzw. Schulgemeinschaft – in ein solches involviert ist bzw. gesellschaftliche Gegebenheiten sich in ihnen zeigen. Bei präventiven und interventiven Maßnahmen ist es deshalb unabdingbar, umfassend anzusetzen und – auch in einem Anlassfall – nicht nur unmittelbar Beteiligte, sondern das ganze System mit einzubeziehen und zu berücksichtigen, inklusive der Lehrpersonen und ihrer Rolle, den institutionellen Gegebenheiten und deren Wirkmächtigkeiten. Angesichts der systemischen Bedeutung von Viktimisierungen gilt es, Präventions- und Interventionsmaßnahmen, auch angesichts verschiedener positiver Rückmeldungen<sup>54</sup> und Entwicklungen, immer auch hinsichtlich ihrer prinzipiell begrenzten Wirksamkeit realistisch einzuschätzen. Religionspädagogische Perspektiven sind darüber hinausgehend noch breiter zu entwickeln.

### 5.1 Wissen um eigene Involvierungen

Für einen religionspädagogischen Zugang zur Viktimisierungsthematik ist zunächst das Bewusstsein eigener Involvierung in Viktimisierungen – auf verschiedenen Ebenen – entscheidend.

Eine erste Involvierung ergibt sich aus der prinzipiellen Partizipation am Kontext Schule als einem exemplarischen gesellschaftlichen Subsystem, in dem sich gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken abbilden. Alle am System Schule Beteiligten sind in viktimisierende Zusammenhänge verstrickt – auch Lehrkräfte, die um solche Konstellationen wissen und diese explizit thematisieren. Katholische ReligionslehrerInnen sind darüber hinaus als Beauftragte ihrer Kirche auch VertreterInnen einer Religionsgemeinschaft, in der in den letzten Jahren, ja Jahrzehnten massive systemisch gestützte Viktimisierungen von Anvertrauten – Übergriffe durch Gewalt und sexuellen Missbrauch – bzw. deren Vertuschungen ans Licht gekommen sind. Das Ausmaß der Übergriffe und das fast durchgängige vorrangige Schützen der TäterInnen bzw. des Systems auf Kosten der Opfer hat einen enormen Vertrauensverlust in die kath. Kirche und deren VertreterInnen mit sich gebracht.<sup>55</sup> Für die aktuell im Auftrag der kath. Kirche Tätigen bringt dies die

---

54 Vgl. TTOFI, Maria M. / FARRINGTON, David P.: Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review, in: *Journal of Experimental Criminology* 7 (2011) 27–56.

55 Vgl. MERTES, Klaus: Verlorenes Vertrauen. Katholisch sein in der Krise, Freiburg i. Br.: Herder 2013, v.a. 13–18 sowie Medienberichte über Umfragen mit entsprechenden Ergebnissen in Deutschland Ende 2018 bzw. im Frühjahr 2019: <https://www.domradio.de/themen/ethik-und-moral/2018-11-21/wankender-halt-katholische-kirche-erleidet-laut-umfrage-vertrauensverlust/> [abgerufen am 16.04.2020]; <https://www.katholisch.de/artikel/20869-nach-missbrauchsskandal-umfrage-zeigt-vertrauensverlust-in-kirche> [abgerufen am 16.04.2020].

Erfordernis einer besonderen Sensibilität und Selbstreflexion hinsichtlich der beauftragenden Institution mit sich, gerade wenn es um die Bearbeitung von Viktimisierungen und Opfer-Täter-Zusammenhängen geht.

## 5.2 Exemplarische Anknüpfungspunkte in der biblischen Tradition

Eine spezifisch religionspädagogische Annäherung an die Viktimisierungsthematik ist – aus verschiedenen religiösen Traditionen wohl unterschiedlich akzentuiert – an diversen thematischen Ansatzpunkten möglich. Im christlichen Kontext bieten die biblischen Texte als Resonanzräume für eigene Erfahrungen vielfältige Möglichkeiten, auf verschiedene Perspektiven und Dynamiken innerhalb des Themenbereichs aufmerksam zu werden, sich vielleicht gar in die verdichteten Erfahrungen und Deutungsweisen einzuschreiben bzw. sich zu diesen zu verhalten, eigene Perspektiven zu bestärken und/oder neue zu gewinnen. Sie haben das Potential, Aufmerksamkeiten zu fokussieren sowie zu (persönlicher) Auseinandersetzung und Reflexion anzuregen.

### Vulnerabilität und Stärke als menschliche Grunderfahrung

Christliche Anthropologie beschreibt Mensch-Sein wesentlich in der Spannung der Größe des Menschen („Du hast ihn [den Menschen] nur wenig geringer gemacht als Gott“ [Ps 8,3]) und seiner Hinfälligkeit und Zerrissenheit („Denn Staub bist du, zum Staub musst du zurück“ [Gen 3,19]).

Vulnerabilität und Fragmentarität als entscheidende anthropologische Dimensionen werden in der biblischen Tradition in Unterschiedenheit zum vollkommenen Gott entwickelt,<sup>56</sup> aber nicht von vornherein als prinzipielles Hindernis für ein geglücktes Leben oder große Aufgaben gesehen. Im Gegenteil: An den großen und kleinen Gestalten der biblischen Tradition wird deutlich, dass Gott sie gerade mit ihren Schwächen und Unzulänglichkeiten in seinen Dienst nimmt. Im Rahmen der biblischen Heilsgeschichte treten als HauptprotagonistInnen immer wieder Menschen auf, von denen das innerhalb der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Konventionen nicht zu erwarten gewesen wäre: Zweitgeborene wie Jakob oder gar Letztgeborene wie David in einer vom Erstgeburtsrecht dominierten Welt (vgl. Gen 25,19-26; 1 Sam 16,1-13); Unerfahrene wie Samuel (vgl. 1 Sam 3,7); Frauen wie Tamar, Rahab, die Frau des Urija und Maria in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft (vgl. Mt 1,1-17); schuldig Gewordene wie Mose (vgl. Ex 2,10-14); Fremde und Andersgläubige wie Kyros (vgl. Jes 44,28; 45,1-6).

Vulnerabilität wird in der christlichen Tradition allerdings nicht nur in Abgrenzung zum allmächtigen Gott, sondern wesentlich auch in Übereinstimmung mit entscheidenden

---

56 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2 (2011) 155–167, 160–162.

Aspekten des christlichen Gottesbildes verdeutlicht: mit der Inkarnation Gottes in die Welt, die seine Entäußerung in die Ohnmacht hinein bedeutet; mit dem Schicksal Jesu, das das Kreuz beinhaltet; mit der Auferstehung, die die Erfahrung der Verwandlung von Verwundungen birgt.<sup>57</sup> Im Kontext der Gründe und Umstände, die zu Jesu Tod führen, tauchen auch Themen wie TäterInnenenschaft und Mit-Beteiligungen an viktimisierenden Handlungen auf.

### (Kollektive) Gewalt als grundsätzliche Herausforderung

Im Kontext der biblischen Tradition findet die Gewaltfrage breiten Niederschlag. Verschiedene Gewaltformen – strukturelle und personale Gewalt; physische, psychische und sexuelle Übergriffe; Gewalt aus (ohn-)machtsvollen Gegebenheiten mit Zielsetzungen von Machterhalt bis hin zu Emanzipation von repressiver Macht – treten zutage.

Erwägungen zur Auseinandersetzung mit diesem bedrängenden Themenfeld können analog zu den Überlegungen zur Thematisierung von sexualisierter Gewalt anhand biblischer Texte – sogenannter ‚texts of terror‘ – angestellt werden.<sup>58</sup> Entscheidend ist dabei, für das jeweilige Phänomen in seiner Vielschichtigkeit überhaupt Aufmerksamkeit und Sprachfähigkeit zu entwickeln. Die „Dialektik von Similarität und Alterität“<sup>59</sup>, die die Auseinandersetzung mit biblischen Texten grundsätzlich mit sich bringt, birgt besondere Chancen in der Annäherung an solch schwierige Themen.<sup>60</sup> Die relative Fremdheit der biblischen Texte ist einerseits distanzfördernd, bietet andererseits aber Spielräume für Übersetzungen in die gegenwärtige Lebenswirklichkeit. In der Auseinandersetzung mit biblischen Gewalttexten liegt das Potential, Sensibilität für die komplexen Zusammenhänge zu entwickeln, die sich in Gewaltphänomenen immer zeigen – unterschiedliche Weisen und Ausdrucksformen; verschiedene Arten der Voraussetzungen und der Beteiligung der betroffenen Parteien; unterschiedliche Machtverhältnisse und (systemische) Auswirkungen – sowie sprachfähig für diese Phänomene zu werden.<sup>61</sup>

---

57 Vgl. KEUL, Hildegund: Auferstehung als Lebenskunst. Was das Christentum auszeichnet, Freiburg i. Br.: Herder 2014, 17–18, 52–54, 64–66, 198–210.

58 Vgl. MÜLLNER, Ilse / REESE-SCHNITKER, Annegret / SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Sprachfähig werden – Thematisierung sexualisierter Gewalt im Religionsunterricht, in: *KatBl* 144/4 (2019) 305–311 sowie SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit ‚Texts of Terror‘, in: *KatBl* 144/4 (2019) 312–318; mit Blick auf die Thematisierung im Rahmen der LehrerInnenbildung: MÜLLNER, Ilse / REESE-SCHNITKER, Annegret / SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Schweigen überwinden. Lehren und Lernen in der Spur biblischer Darstellungen von sexualisierter Gewalt, in: MEIER, Monique / ZIEPPRECHT, Kathrin / MAYER, Jürgen (Hg.): *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*, Münster / New York: Waxmann 2018, 163–178.

59 MÜLLNER / REESE-SCHNITKER / SPIERING-SCHOMBORG 2019 [Anm. 58], 308, im Original sind ‚Similarität‘ und ‚Alterität‘ kursiv gesetzt.

60 Vgl. zu unterschiedlichen Einschätzungen und Vorschlägen zu Berücksichtigung und Deutung biblischer Gewalttexte: PETER, Karin: Die Bibelhermeneutik von Raymund Schwager als Inspiration und spezifische Aufmerksamkeitslenkung für die Bibeldidaktik, in: *ZKTh* 142/3 (2020) [im Erscheinen].

61 Vgl. MÜLLNER / REESE-SCHNITKER / SPIERING-SCHOMBORG 2019 [Anm. 58], 306.

## Tastende Versöhnungsschritte

Biblische Erzählungen verdeutlichen, dass es keine einfachen Lösungen und Wege in der Bearbeitung von Viktimisierungs- und Gewalterfahrungen gibt, sondern zeigen das tastende Ringen um neue Annäherungen zwischen Menschen nach tiefgreifenden Verletzungen.

In der alttestamentlichen Josefsgeschichte (Gen 37-50) werden exemplarisch die Anstrengungen sichtbar, die ein solcher „Prozess der geistigen Durchdringung der Vergangenheit mit dem Ziel, die gemeinsame Zukunft von dieser Belastung zu befreien“<sup>62</sup> für alle Beteiligten mit sich bringt. In dieser biblischen Erzählung erweist sich das Aussprechen des Geschehenen – gerade des Unrechts – von Opfern und Tätern als ein entscheidender Faktor für eine langfristige Veränderung der Situation (vgl. Gen 42,21-22; 45,4). Josefs Brüder lernen, auch andere Sichtweisen als ihre eigene in ihren Überlegungen zu berücksichtigen. Die Fähigkeit, die Situation und ihre Auswirkungen aus der Perspektive ihres Vaters sehen zu können, lässt sie in einer zugespitzten Situation eine neue Verhaltensweise entwickeln: Benjamin, der jüngste Bruder, wird nicht wie Josef ausgeliefert (vgl. Gen 37), sondern geschützt (vgl. Gen 43,8-9; 44,16-34). Josef verzichtet – jedenfalls nach dieser neuen Verhaltensweise seiner Brüder – auf Vergeltung (vgl. Gen 45,1-20). Ein neues Miteinander zeichnet sich ab (vgl. Gen 45,21-47,12).<sup>63</sup> Die biblische Erzählung lässt erahnen, dass eine Veränderung der Situation und der Beteiligten nur durch ein seine Zeit in Anspruch nehmendes, freies Mitvollziehen der einzelnen Schritte möglich ist. Das Gelingen ist nicht durch eine ‚Technik‘ oder besonders hartes Bemühen ‚machbar‘, sondern letztlich immer Geschenk.

---

<sup>62</sup> WÜSTENBERG, Ralf K.: Politische Versöhnung in theologischer Perspektive. Zur Aufarbeitung von Vergangenheit in Südafrika und Deutschland, in: *EvTh* 69 (2009) 341–355, 351.

<sup>63</sup> Grundüberlegungen dazu finden sich bei: SHRIVER, Donald W.: *An ethic for enemies. Forgiveness in Politics*, New York / Oxford: Oxford University Press 1998, 27 bzw. FISCHER, Georg / BACKHAUS, Knut: *Sühne und Versöhnung. Perspektiven des Alten und Neuen Testaments*, Würzburg: Echter 2000, 31–37.