

Augsburger
Universitätsreden | 80

80

Gender und Diversität
Que(e)r durch alle Disziplinen



Gender und Diversität – que(e)r durch alle Disziplinen

Beiträge aus Augsburger Ringvorlesungen
Hg. v. Marita Krauss, Heike Krebs und Stephanie Waldow
Augsburg 2019

Impressum

Augsburger Universitätsreden

Herausgegeben von der Präsidentin der Universität Augsburg

Redaktion: Pressestelle der Universität Augsburg

Titelgrafik: Pressestelle

Satz: Waldmann & Weinold Kommunikationsdesign

Druck: Druckerei Joh. Walch, Augsburg

Inhalt

Einleitung 9

Gender, Kultur, Politik

Exakt neutral – Wie wir geschlechtsspezifische
Benachteiligung in der Arbeitswelt verhindern können
Eva Pörnbacher 21

Frauen und Politik –
Noch ein Thema für die politische Bildung?
Christian Boeser-Schnebel 31

Gender- und kulturtypische Roboter und virtuelle
Agenten und ihr Einfluss auf unsere Wahrnehmung
von Technologie
Elisabeth André und Birgit Lugin 39

Intersektionalität als Ansatz in der Vertriebenenforschung
Markus Stadtrecher 49

Gender, Heterogenität, Schule

Gender und kulturelle Heterogenität in der Schule
Wiebke Waburg und Verena Schurt 63

„Du nichts – ich Mann“ – musikpädagogische Impulse
zum Umgang mit Gender- und Diversitätsfragen
Daniel Mark Eberhard 77

Die Gender-Dimension in der Mathematik
und im Mathematikunterricht
Renate Motzer 85

Gender im Englischunterricht Engelbert Thaler	95	Gerechtigkeitstheoretische Forschungsperspektiven auf Migration und Bildung Wassilios Baros	201
UniMentoSchule – gendersensible Studienorientierung an der Universität Augsburg: Konzept, Effekte und Empfehlungen Ulrike Schäufele, Katharina Scharrer, Heike Krebs	105	Schwarz-Weis(s)heiten im Rap. Der künstlerische Umgang mit Hybridität, Rassismus und Identität in den Werken von Samy Deluxe und B-Tight Ina Hagen-Jeske	209
Sexuelle Orientierung, Kirche(n), Recht		Religion, Gender, Diversität	
Gleichgeschlechtliche Partnerschaften, katholische Theologie und Kirche: ein Konfliktfeld grundsätzlicher Natur Kerstin Schlögl-Flierl	121	Religiöse Diversität als Herausforderung unserer Zeit: Interreligiöses Lernen im Bild des Dialogs Georg Langenhorst	221
„Wider die Natur“? Zum theologischen Homosexualitätsdiskurs im gegenwärtigen Protestantismus Bernd Oberdorfer	133	Gewalt und Religion – auch eine Genderfrage? Elisabeth Naurath	235
Liebe und Sexualität – Eine (un)mögliche Beziehung! Klaus Arntz	147	Zwischen Postfeminismus und Postpatriarchat. Genderthematische Aspekte religionsbezogener verschwörungstheoretischer Erzählungen in den francobelgischen Comics Thomas Hausmanninger	245
Pflichtteil – Familienvermögen im alten Rom und in neuer Lebenspartnerschaft Christoph Becker	163	Fünf Jahre Transdisziplinäres Forum Gender und Diversität – Ein Plädoyer für die Vielfalt Heike Krebs	255
Ethnische Diversität, Gerechtigkeit, Kunst		Anmerkungen	
Lehrkrafturteile im Kontext sozialer und ethnischer Diversität Anita Tobisch und Markus Dresel	195	Quellen und Literatur	271
		Beiträgerinnen und Beiträger	309
			339

Gewalt und Religion – auch eine Genderfrage?

„In einer dritten Grundschulklasse haben wir im Religionsunterricht das Thema Segen behandelt. Die Kinder sind aufgefordert, ein eigenes Bild zu malen mit der Überschrift ‚Segen in meinem Leben‘. Ein Schüler zeigt mir sein Bild, auf dem er Krieg gemalt hat: Panzer, Flugzeuge, die Bomben abwerfen, verletzte und blutende Menschen... Ich frage ihn erstaunt, was das mit Segen zu tun habe. Darauf antwortet mein Schüler: ‚Ach, Krieg zu malen ist viel spannender. Ich werde am Schluss alles rot durchstreichen, dann ist es ein Friedensbild!“¹

Ob eine der Schülerinnen auf die Idee gekommen wäre, ein Bild von Gewalt und Krieg zu malen und dies dann nachträglich und im Sinne eines Religionsstunden-Ichs als Segensbild auszugeben, ist nach meinen Erfahrungen sehr fraglich. Passt diese Szene doch eher zu den Jungs, die biblische Geschichten dann interessant finden, wenn es um „sex and crime“ geht. Ist es nicht „echt cool“, dass Jakob anscheinend ein Betrüger war und Mose einen Ägypter erschlagen hat, dass die Helden der Bibel nicht nur brave, fromme und pazifistisch eingestellte Softies waren?

Dieses frappierende Beispiel aus dem Religionsunterricht mag erschrecken, ist aber als Phänomen zunächst wahrzunehmen und nach seinen Hintergründen zu befragen. Könnte es sein, dass vor allem Jungen von Macht, Stärke, Gewalt und medialen Helden fasziniert sind, weil sie eigene Gefühle der Ohnmacht und des „Noch-nicht-Könnens“ angesichts impliziter Erwartungen an ihre Geschlechterrolle dadurch kompensieren? Begeisterten etwa die magischen Künste Harry Potters die Heranwachsenden so sehr, weil hier Grenzen der Wirklichkeit machtvoll durchbrochen werden können? Mit Blick auf die religiöse Dimension wäre dann zu fragen, inwieweit diese Sehnsucht auch als Sehnsucht nach Gott respektive nach dem

Heiligen als Entgrenzendem wahr- und ernst zu nehmen ist. Dies insbesondere, da das Heilige nach Rudolf Otto „fascinum et tremendum“ (also Faszinierendes und Erschreckendes) in sich vereint und sich damit gegen einseitige Zuschreibungen sperrt. Verständlicherweise wird also eine Religionsdidaktik, die nur den „allzeit lieben Gott“ vermitteln will, in ihrer Einäugigkeit Dimensionen des Gottesbildes und der Gottessehnsucht ausblenden, die – religionspsychologisch betrachtet – vor allem für männliche Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, wie an dem Praxisbeispiel offensichtlich wurde.² Insofern ist es höchste Zeit, das Thema „Religion, Gewalt, Geschlecht“ im Kontext international und transdisziplinär ausgerichteter Genderstudien zu betrachten. Nicht zuletzt, weil das Thema „Gewalt und Religion“ gegenwärtig zum gesellschaftlichen Mega-Thema geworden ist. Angesichts der Terrorszenarien des so genannten „Islamischen Staats“ (kurz: IS), der jedoch gerade wegen seiner gewaltverherrlichenden und -praktizierenden Brutalität nicht mit dem islamischen Glauben identifiziert werden kann (und darf), stellen sich grundlegende religionsphänomenologische und -psychologische Fragen wie etwa: Wäre unsere Welt nicht friedlicher ohne Religionen? Liegt nicht im Wahrheitsanspruch eines jeden Bekenntnisses schon ein gewalttätiger, da die anderen Lebenseinstellungen verneinender und abwertender Zug? Interessant und auffällig ist bei diesen medial geführten Diskursen, dass der geschlechtsspezifischen Dimension dieser Fragen kaum Rechnung getragen wird.³ Warum spielen augenscheinlich der Gender- und der Gewaltdiskurs in unterschiedlichen Koordinatensystemen?

Kombiniert man die Kategorien Religion, Gewalt und Geschlecht, bewegt man sich forschungswissenschaftlich immer noch auf Neuland, denn die Untersuchungen zu Religion und Gewalt blenden zumeist die Gender-Thematik aus, während die vor allem sozialwissenschaftlich boomenden Studien zur „Männlichkeit“ der Gewalt den religiösen Blickwinkel vernachlässigen. Wir kommen jedoch nicht umhin, beide Stränge in den Gewaltdiskurs einzubinden, um auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hinzuweisen.⁴

Wie männlich ist die Gewalt?

Während grundsätzlich für den Gewaltbegriff gilt, dass er sehr weit zu fassen ist,⁵ soll im Folgenden nur ein enges Verständnis von Gewalt im Sinne einer physischen Verletzung der Integrität eines Menschen zugrunde gelegt werden. Hierbei scheint nicht unwichtig, den öffentlichen Diskurs zur Gewaltthematik in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsbedingungen zu sehen: Ob man tatsächlich von einem deutlichen Anstieg der Jugendgewalt in unserer Gesellschaft sprechen kann oder ob hier ein wahrnehmungspsychologisches Problem vorliegt, das die (vor allem mediale) Bewusstmachung zu einem Prozess ständiger Bewusstwerdung aufgrund höherer Aufmerksamkeit führt, gleicht der Frage nach der Priorität von Huhn oder Ei. Kriminologische Statistiken konstatieren zwar eine Verjüngung und Verrohung von Gewalttätern und Gewalttäterinnen, machen jedoch die mediale Fokussierung auf gewalttätige Einzelphänomene für den Eindruck einer im Kinder- und Jugendkontext wachsenden Gewalt verantwortlich. Ähnliche Wahrnehmungsprozesse liegen für die Behauptung eines grundsätzlich „männlichen“ Gesichts der Gewalt auf der Hand. Während noch in den 1980er Jahren die Geschlechterthematik in der Gewaltforschung weitgehend unbeachtet war, erregt heute die gezielte forschungswissenschaftliche Frage „Wie kommt die Gewalt in die Jungen?“⁶ keinen Widerspruch, wenngleich gegenwärtig auch ein langsamer, aber kontinuierlicher Anstieg der Gewaltbereitschaft von Mädchen zu verzeichnen ist.

Problematisch ist eine Pauschalisierung im populärwissenschaftlichen Genderdiskurs, der mittels einer Flut an Ratgeberliteratur nicht selten die kritische Jungen- und Männerforschung nur verkürzt und damit verfälscht in einseitigen Sichtweisen in die Öffentlichkeit trägt und damit weiterhin rollenspezifische Klischees bedient. Hierbei fallen drei Stoßrichtungen der Argumentation auf:⁷ der „Arme-Jungen“-Diskurs, der „Die-Schule-versagt“-Diskurs und der „Wie-Jungen-sind“-Diskurs.

Die Probleme männlicher Identitätsentwicklung fokussiert der „Arme-Jungen-Diskurs“, indem resümiert wird, dass der Wandel der

Geschlechterrollen für die heranwachsenden Jungen zu einem unlösbaren Paradox geführt habe: Einerseits sollten sie Stärke nach dem Muster traditioneller Männlichkeitsvorstellungen und andererseits emotionale Kompetenzen wie Sensibilität und Einfühlungsvermögen entwickeln. Die Konfrontation mit zwei einander widersprechenden Männerbildern führe jedoch zu starker Verunsicherung, welche sich wiederum in wachsender Aggression und Gewaltneigung ausdrücken kann. Daran anknüpfend sieht der „Die-Schule-versagt-Diskurs“ eine deutliche Benachteiligung der Jungen in schulischen Lerninhalten und -formen sowie Leistungsmaßstäben, da die Unterrichtsorganisation den eher extrovertierten und raumgreifenden, männlichen Interessen entgegenstehe. Auch diese in gewissem Sinn falschen Anforderungen an Heranwachsende männlichen Geschlechts bergen ein eklatantes Konfliktpotential in sich, wird doch behauptet, dass aufgrund der biologischen Disposition – hier wird vor allem mit dem erhöhten Testosteronspiegel als „Männlichkeitshormon“ argumentiert – die Gewaltbereitschaft der Jungen stark erhöht sei. Diese Argumentation des „Wie-Jungen-sind-Diskurses“ hat im pädagogischen Kontext eine auf besonders problematische Weise entlastende Funktion, die ideologiekritisch zu entlarven ist: Wenn Eltern von einem Vortrag zum männlichen Testosteronspiegel kommen und sich nun endlich das Aggressionspotential ihres Sohnes erklären können, ist die entschuldigende Wirkung nicht nur eine Absage an pädagogische Bemühungen, sondern erinnert an traditionell-rolleinstereotype Einstellungen. Diese haben schlimmstenfalls die Folge, dass angesichts männlicher (auch sexueller) Gewaltneigung gerne mal ein Auge zugedrückt wird. Demgegenüber verweisen Studien der kritischen Jungen- und Männerforschung darauf, Gewalt nicht vorschnell als Form männlicher Lebensweise bzw. -bewältigung anzusehen, sondern gesellschaftspolitische Zusammenhänge einer „hegemonialen Männlichkeit“⁸ bzw. die weiterhin evidente Rolle von Männlichkeitsmythen in den Blick zu nehmen.⁹ Damit also lohnt eine Beschäftigung mit den religiösen und kulturellen Wurzeln dieser Männlichkeitsmythen.

Welche Rolle spielt das Geschlecht für die Religion(en)?

Das kulturhistorische Selbstverständnis von Frauen und Männern ist im Kontext eines theologisch-philosophischen Erbes zu sehen, das als gemeinsames Merkmal der Weltreligionen deutlich patriarchale Züge trägt.¹⁰ Dies zeigte die feministisch-theologische Forschung seit den 1980er Jahren für den christlichen Kontext in grundlegenden Studien. Hierbei wurde auch deutlich, dass im Horizont eines im Abendland philosophie- und theologiegeschichtlich dualistisch bestimmten Denkens (Mann-Frau, Geist-Leib, Kultur-Natur etc.) nicht nur die Dominanz des Männlichen, sondern auch die Männlichkeit von Dominanz als Stereotyp legitimiert wurde. Damit etablierten sich kulturelle Männlichkeitsmythen, die auf der Basis eines Konzepts „hegemonialer Männlichkeit“¹¹ im Prozess geschlechtsspezifischer Identitätsentwicklung als „doing gender“ für Jungen und Männer internalisiert und für ein Entstehen aggressiver Rollenmuster verantwortlich sein können. Je weniger die Patriarchatskritik als ideologiekritische Sichtung der eigenen Theologie (im zu Grunde liegenden Gottes- bzw. Menschenbild) in den jeweiligen Religionen und Glaubensgemeinschaften fundiert und rezipiert ist, um so akzeptierter dürften theologisch sublimierte und legitimierte Männlichkeitsmythen zur Entfaltung kommen. Kommen dann noch soziokulturell bedingte Versagensgefühle, beispielweise aufgrund einer Benachteiligung als Migrant, hinzu, können Diskriminierung und Gettoisierung schnell zur Radikalisierung und Gewaltbereitschaft führen. Inwiefern auch die Bedingungen des Aufwachsens von muslimischen Jungen in Westeuropa, die als Kinder mit gesellschaftlich wenig integrierten, zurückgezogen lebenden Müttern groß werden und sich aus diesem quasi sprachlosen und ohnmächtigen Kontext zu befreien versuchen, eine Rolle spielen, wird aktuell auch von muslimischer Seite in den Medien als Problem diskutiert. Genetische Dispositionen scheinen daher für einen Zusammenhang von Männlichkeit und Gewalt weniger ausschlaggebend als geschlechtsbedingte Rollenstereotypen, deren kulturelle Bedingtheit respektive deren religiöse bzw. theologische Wurzeln ideologiekritisch aufzuarbeiten sind. Dies gilt insbesondere für die Notwendigkeit weiterer Forschungen zur religiösen wie auch ethisch-moralischen Entwicklung, scheint hierbei doch das Bedürfnis nach Anerkennung an die konventionelle Norm (vgl. die Entwicklung des mo-

ralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg) und an eine gelingende Autonomieentwicklung (vgl. Fitz Oser/ Paul Gmünder) gebunden zu sein.¹² Selbstverständlich spielt – wie emotionspsychologische Forschungen zur kindlichen Empathie- bzw. Mitgefühlentwicklung zeigen – die Reflexion geschlechtsspezifischer Prämissen im Erziehungsstil eine Rolle:¹³ In diesem Zusammenhang wurde in der Empathieforschung¹⁴ auf die hohe Relevanz von Induktionen hingewiesen, die gegenüber Mädchen auffallend häufig gezeigt wurden. Induktionen im erzieherischen Verhalten sind opferzentrierte Erklärungen, das heißt dem Kind werden die verletzten Gefühle einer anderen Person bewusstgemacht, um Empathie bzw. Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Im Gegensatz hierzu stehen Disziplinierungsmaßnahmen und Strafen, die die Aufmerksamkeit vom Gegenüber abziehen und Schuldgefühle erzeugen. Diese Emotionskontrolle wirkt sich nach Martin Hoffman besonders negativ auf die Jungen aus, denn unterdrückte Gefühle blockieren die Offenheit und Sensibilität für andere und suchen sich in Aggressionen ein Ventil.

Dies gilt für den Zusammenhang von Religion, Gewalt und Geschlecht besonders dann, wenn via eines – nun einseitig – fordernden und strafenden Gottesbildes die (väterliche) Autorität im Sinne eines eher an negative oder gar aggressive Emotionen gekoppelten Männlichkeitsmythos transzendiert wird. Wenn „also viele Religionen, insbesondere Religionen von Abstammungsgemeinschaften, sich positiv zur Beauftragung der Männer mit Gewalt verhalten und diese rituell im Mann-Werden verankern [...], können religiöse Lehren von Gewaltlosigkeit nur dann etwas verändern, wenn sie ebenfalls am Ideal von Männlichkeit ansetzen.“¹⁵ Mit dieser These, der meines Erachtens unbedingt zuzustimmen ist, gilt es nicht nur, die Gender-Thematik als ideologiekritisches Paradigma der theologischen wie auch religionswissenschaftlichen Forschung voranzutreiben, sondern im Bereich religiöser Bildung Mädchen und Jungen respektive Frauen und Männer differenziert in den Blick zu nehmen.

Möglichkeiten genderorientierter Gewaltprävention

im Kontext religiöser Bildung

Die religiöse Dimension normativer Festschreibungen von männlichem und weiblichem Rollenverhalten ist im Blick auf die Analyse und Konstruktion präventiver Maßnahmen zur Gewaltentwicklung stärker in den Blick zu nehmen. Zentral ist hierbei die Frage nach den Gottesvorstellungen: Die gängige These Elbert W. Russells (1974),¹⁶ dass ein autoritär-punitives Gottesbild militaristische Einstellungen befördere, ist sicher richtig. Andererseits greift auch eine angesichts des Bösen und der entwicklungspsychologisch relevanten Frage nach Gerechtigkeit verharmlosende Kuscheltheologie zu kurz. Ziel führend ist demgegenüber eine Religionsdidaktik, die subjektorientiert die Themen von Heranwachsenden – und das heißt eben geschlechtsspezifisch differenziert von Jungen und Mädchen – aufgreift und sich kritisch-konstruktiv auch mit Fragen der (Faszination von) Gewalt auseinandersetzt. Subjektorientierung impliziert hierbei auch die – für die Entwicklung des religiösen wie moralischen Urteils relevante – In-Frage-Stellung von Autorität(en). Christliche Religionsdidaktik kann und sollte dies als Ermöglichung einer diskursiven Auseinandersetzung mit dem Reichtum an biblischen Gottesbildern auf der gemeinsamen Suche nach dem Heiligen verstehen. Religiöse Mythen hegemonialer Männlichkeit sind insofern ideologiekritisch zu entlarven als ihnen marginalisierte Gottesbilder gegenüberzustellen sind: Beispielsweise bietet der biblische Fundus weiblicher bzw. mütterlicher Gottesbilder, aber auch eines mitfühlend bzw. fürsorglich konnotierten Vaterbildes (beispielsweise im Gleichnis vom „Barmherzigen Vater“ in Lukas 15, 11-32) hier eine Fülle möglicher Ansatzpunkte.

Des Weiteren ist der Dreischritt „Degendering, Engendering und Regendering“¹⁷ auch auf theologische Forschungen transferierbar, indem zunächst geschlechtliche Zuschreibungen aufgedeckt (Degendering), dann im Sinne einer Weitung der Handlungsspielräume problematisiert (Engendering) und schließlich durch der Komplexität der Wirklichkeit gerechter werdende differenzierende Symbole (Regendering) ersetzt werden. Folglich müssten also rollenspezifische Denkmuster verändert werden, die wiederum von alltäglich gelebten Zuschreibungen bestimmt sind. Wenn Jungen beispielsweise in ih-

rer frühkindlichen, sowohl für die emotionale und damit auch für die religiöse Entwicklung zentralen Lebensphase in stärkerem Maß männlich-fürsorgliche Bezugspersonen mit dezidiert induktivem Erziehungsstil erlebten, könnten traditionelle, an Dominanzverhalten gebundene Männlichkeitsmythen im wahrsten Sinne des Wortes aufgeweicht werden. Die Rolle des Vaters erweist sich hier als zentral – dies im Kontext einer gesellschaftlich notwendigen Neuformulierung von Väterlichkeit, die authentisch gelebte Emotionalität und die Übernahme sozialer Verantwortung als geschlechterübergreifende Aufgabe und Kompetenz definiert.

Ebenso ist auch die religiöse Bildung in deutlichem Zusammenhang zur emotionalen Entwicklung zu sehen:¹⁸ Weil religiöse Sozialisation überwiegend von Frauen (Müttern und Großmüttern) tradiert wird und nicht selten männliche Identität in Abgrenzung zu einer an Emotionalität geknüpften Religion von Frauen vollzogen wird, liegt für Jungen eine größere Hürde in der Entwicklung ihrer Religiosität. Insofern sollte die Religionspädagogik stärker darauf achten, die Kompetenz der Väter mit Blick auf religiöse Sozialisationsprozesse zu stärken.¹⁹ Für die Förderung mitfühlender und das heißt eben auch gewaltpräventiver Kompetenzen müsste daher ein besonderer Fokus religiöser Erwachsenenbildung auf der Elternarbeit liegen, um unter anderem auch geschlechtsspezifische Reflexionsmöglichkeiten (als Männer- und Frauenbildung) zu integrieren.

Resümee

Beim Betrachten der Thematik Religion und Gewalt wird zumeist und vorrangig der Aspekt eines absolut gesetzten Wahrheitsanspruchs mit dem Entstehen fundamentalistischer (und damit tendenziell intoleranter) Einstellungen diskutiert. Die religiöse bzw. ethisch-moralische Entwicklung als Baustein der Disposition zu Gewalt(bereitschaft) ist demgegenüber nicht im Blick. Folglich wird auch die im Zuge der ethischen Bildung²⁰ stark diskutierte Gender-Thematik für den Zusammenhang von Religion und Gewalt weitgehend ignoriert. Beide Perspektiven sollten stärker in den Vordergrund treten, um die Dringlichkeit weiterer Forschung aufzuzeigen: Welche Rolle spielen Geschlecht und Religion für die Entwicklung von Ge-

waltbereitschaft?²¹

- 25 Christina Brüll u. a., Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005, S. 9.
- 26 Leimgruber, Interreligiöses Lernen 22007, S. 108f.
- 27 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, in: Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005, S. 30.
- 28 Charta der Vielfalt, URL: <www.charta-der-vielfalt.de> (5.4.2018).

zu Elisabeth Naurath

- 1 Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 32010.
- 2 Susanne Heine, Religion als Treibstoff gewaltsamer Politik – Eine religionspsychologische Perspektive, in: Brigitta Rolett/Marion Herle/Ingrid Braunschmid (Hg.), Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Bd. 3. Lengerich 2004, S. 139-145.
- 3 Vgl. Bernhard Heininger/Stephanie Böhm/Ulrike Sals (Hg.), Machtbeziehungen, Geschlechterdifferenz und Religion, in: Geschlecht – Symbol – Religion Bd. 2. Münster 2004; Adolf Holl, Die unheilige Kirche. Geschlecht und Gewalt in der Religion. Stuttgart 2005.
- 4 Elisabeth Naurath, Religion, Gewalt, Geschlecht. Gender als vernachlässigte Frage im Diskurs religiöser Gewaltforschung, in: Zeitschrift für Wissenschaft und Frieden (W&F) 26 (2008), S. 40-43.
- 5 Wolfgang Lienemann, Kritik der Gewalt, in: Walter Dietrich/ders. (Hg.), Gewalt wahrnehmen – von Gewalt heilen. Theologische und religionswissenschaftliche Perspektiven, Stuttgart 2004, S. 10-30.
- 6 Wassilis Kassis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext, Bern/Stuttgart/Wien 2003.
- 7 Klaudia Schultheis/Thomas Fuhr, Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung, in: Klaudia Schultheis/Gabriele Strobel-Eisele/Thomas Fuhr (Hg.), Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart 2006, S. 12-79.
- 8 Kassis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen, S. 149.
- 9 Edith Wölfl, Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Ansätze zu einer genderorientierten Pädagogik, München 2001.
- 10 Birgit Heller, Religionen: Geschlecht und Religion – Revision des homo religiosus, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.), Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, S. 610-614.
- 11 Kassis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen, S. 149.
- 12 Vgl. hierzu die religionspädagogische Rezeption der bekannten Theorien in: Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 2001.
- 13 Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt, S. 136-140.

- 14 Martin L. Hoffman, Empathy and moral development, Cambridge 2000.
- 15 Andreas Feldtkeller, Gewalt und Gewaltlosigkeit als Ideale von Männlichkeit im interreligiösen Vergleich, in: Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion, Politik und Gewalt. Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 29, Gütersloh 2006, S. 844-853, hier: S. 848.
- 16 Elbert W. Russel, Christentum und Militarismus, in: Wolfgang Huber/Gerhard Liedke (Hg.), Christentum und Militarismus (Studien zur Friedensforschung 13), Stuttgart 1974, S. 21-109.
- 17 Wölfl, Gewaltbereite Jungen, S. 216.
- 18 Elisabeth Naurath, Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: Locomer Pelikan 2 (2010), S. 58-61.
- 19 Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, in: Arbeiten zur Praktischen Theologie 26, Leipzig 2004, S. 312.
- 20 Margarete Pohlmann/Hans Werner Ritter (Hg.), Gut oder böse? Urteilsbildung in Schule und Gemeinde, Göttingen 2004.
- 21 Elisabeth Naurath, Gewalt ist Gotteslästerung und religiöse Bildung ist Gewaltprävention: Plädoyer für eine dezidiert friedensorientierte Religionspädagogik, in: Pastoraltheologische Informationen [Elektronische Ressource] 1 (2016), S. 23–34.

zu Thomas Hausmanninger

- 1 Thomas Hausmanninger, Verschwörung und Religion. Aspekte der Postsäkularität in den franco-belgischen Comics, Paderborn 2013.
- 2 Jean-Francois Lyotard, Das postmoderne Wissen, Graz-Wien: Böhlau, 112.
- 3 Xavier Dorison/Alex Alice, Le troisieme testament 1-4, Grenoble 1997-2003; dt.: Das Dritte Testament 1-4, Hamburg 2002-2003.
- 4 Stephen Desberg/Henri Reculé, Les immortels 1-5, Grenoble 2001-2005; dt.: Die Unsterblichen 1-5, Pinneberg 2003-2008.
- 5 Pierre Makyo/Éliette Abécassis/Stéphane Gemine, Qumran 1-3, Grenoble 2002-2013.
- 6 Pierre Makyo/Éliette Abécassis/Laurent Seigneuret, Le tresor du temple 1-3, Grenoble 2007-2010.
- 7 Didier Convard u.a., Le triangle secret 1-7, Grenoble 2000-2003; dt.: Das geheime Dreieck 1-7, Köln 2003-2005.
- 8 Stephen Desberg/Henri Reculé, Les immortels 1-5, Grenoble 2001-2005; dt.: Die Unsterblichen 1-5, Pinneberg 2003-2008.
- 9 Laurent Bidot, Le linceul 1-4, Grenoble 2003-2008.
- 10 Laurent Bidot, L'eternel 1-2, Grenoble 2008f.