

Gewaltprävention in der Primarstufe
-Möglichkeiten des Religionsunterrichts am Beispiel der Josefsgeschichte-

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt für die Primarstufe
dem Staatlichen Prüfungsamt
für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Essen

vorgelegt von
Sven Bischoff

Essen, April 2001
Universität – Gesamthochschule Essen
Themensteller: Herr Prof. Dr. Aaron Schart
Fachbereich 1
(Philosophie, Geschichts-, Religions-, Sozialwissenschaft)

**In dieser Arbeit benutze ich die grammatisch männliche Form der Anrede,
beziehe damit auch Schülerinnen und Lehrerinnen mit ein.**

1	Vorwort.....	6
2	Begriffserklärung: Gewalt	8
2.1	Einleitung.....	8
2.2	Begriffliche Einordnung.....	8
2.3	Positive Dimension von Gewalt	9
2.4	Wissenschaftliche Definition.....	10
2.5	Unterscheidungskriterien von Gewalt	12
2.5.1	Physische Gewalt.....	12
2.5.2	Psychische Gewalt.....	12
2.5.3	Strukturelle Gewalt	12
2.6	Gewalt in der (Grund-) Schule	13
2.6.1	Erscheinungsformen.....	13
2.6.2	Empirischer Überblick.....	13
2.6.2.1	Material.....	13
2.6.2.2	Exemplarisch angeführte Untersuchungen	14
2.6.2.3	Allgemeine Rückschlüsse auf der Grundlage verschiedener empirischer Untersuchungen.....	16
3	Erklärungsansätze für die Entstehung von Gewalt.....	18
3.1	Einleitung.....	18
3.2	Klassische psychologische Erklärungsansätze	18
3.2.1	Trieb- und Instinkttheorie	18
3.2.1.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule.....	19
3.2.2	Frustration-Aggression-Hypothese	20
3.2.2.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule.....	21
3.2.3	Aggression als erlerntes Verhalten.....	21
3.2.3.1	Lernen am Modell.....	21
3.2.3.2	Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg.....	22

3.2.3.3	Kognitives Lernen.....	22
3.2.3.4	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	23
3.3	Klassische soziologische Erklärungsansätze	23
3.3.1	Anomietheorie	24
3.3.1.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	24
3.3.2	Etikettierungstheorie	25
3.3.2.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	25
3.4	Neuere psychologische Erklärungsansätze.....	26
3.4.1	Aggression – entwicklungspsychologisch bedingt.....	26
3.4.1.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	26
3.4.2	Aggression als Zwangsgewalt	26
3.4.2.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	26
3.5	Neuere soziologische Erklärungsansätze	27
3.5.1	Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung	27
3.5.1.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	27
3.5.2	Gewalt als Folge der anomischen Struktur von Schule.....	27
3.5.2.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	28
3.6	Integrative Erklärungsansätze	28
3.6.1	Schulbezogen sozialökologischer Ansatz	28
3.6.1.1	Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule	28
3.7	Zusammenfassung	29
4	Ansätze einer Gewaltprävention in der (Grund-) Schule	31
4.1	Einleitung.....	31
4.2	Grundlagen allgemeiner Interventions- und Präventionsprogramme	31
4.2.1	Täter-Opfer-Konstellation	32
4.3	Gewaltprävention in der Grundschule	32
4.3.1	Individuum	33

4.3.1.1	Diskrepanz zwischen Autonomie und Gemeinschaft	33
4.3.2	Stärkung des Kindes	34
4.3.3	Lerngruppe.....	36
4.3.3.1	Exkursion Friede.....	36
4.3.4	Öffnung der Schule.....	38
4.3.4.1	Äußere Faktoren	45
4.3.5	Sozialisation.....	46
4.3.5.1	Veränderte Kindheit.....	46
5	Gewaltthematik und Religionsunterricht.....	52
5.1	Öffnung des Religionsunterrichts.....	52
5.2	Analyse der Voraussetzungen und eine mögliche Konzeption des Unterrichts.....	52
5.3	Symbolisch-dialogische Religionsdidaktik	55
5.3.1	Grundzüge der symbolisch-dialogischen Didaktik.....	55
5.3.2	Pädagogische und didaktische Konsequenzen	55
5.3.3	Symboldidaktik	56
5.4	Behandlung der Gewaltthematik auf der Grundlage des pädagogischen Auftrags der Grundschule	57
5.5	Behandlung der Gewaltthematik auf der Grundlage einer theologischen Argumentation	58
5.6	Ausblick im Sinne der symbolisch-dialogischen Religionsdidaktik....	59
6	Gewaltprävention am Beispiel der Josefsgeschichte	61
6.1	Josefsgeschichte.....	61
6.2	Exegetische Betrachtung der Josefsgeschichte.....	62
7	Vorüberlegungen für die Unterrichtseinheit.....	67
7.1	Didaktische Reduktion	67
7.2	Legitimation	67
7.3	Vorüberlegungen zur Lerngruppe	67
7.4	Grundzüge der Spielpädagogik	69

7.5	Aufbau der Reihe	70
8	Darstellung der relevanten Stunden	71
8.1	Die Josefsgeschichte – Einführung in das Thema Gewalt.....	71
8.1.1	Reflexion der Unterrichtseinheit	72
8.2	Gewalt – verschiedene Formen.....	75
8.2.1	Reflexion der Unterrichtseinheit	77
8.3	Übertragbarkeit auf das eigene Leben.....	79
8.3.1	Das Josefsspiel	79
8.3.1.1	Konzeption des Josefspiels	80
8.3.1.2	Grundprinzipien des Spiels.....	82
8.3.2	Reflexion der Unterrichtseinheit	83
9	Reflexion der Reihe.....	86
9.1	Auswertung.....	96
10	Schlussbetrachtung.....	100
11	Literaturverzeichnis	102
12	Anlage der Arbeit.....	108
12.1	Pretest Transkription	108
12.2	Gewalt ist für mich (Schüleräußerungen und Bilder).....	111
12.3	Fragebogen	112
12.4	Intention der Aktionskarten	123
12.5	Josefsspiel	128

1 Vorwort

„Gewalt an Schulen fast Normalität

Gewalt und Sachbeschädigung gehören fast zum Alltag an den Schulen. Vielfach werden diese Verhältnisse von Schülern und Lehrern schon als Normalität empfunden [...]“ (WAZ-Gelsenkirchen, 2001-01-11, Nr. 9/ 2. Woche)

Aktuelle Pressemitteilungen der letzten Jahre berichten vermehrt von einer Zunahme der Gewaltbereitschaft an Schulen. Solche Meldungen stehen im Widerspruch zu der wissenschaftlichen Diskussion der Gewaltthematik. Ein Vergleich von empirischen Daten aus der Vergangenheit, der einen Anstieg der Gewaltbereitschaft untermauern könnte, ist in Deutschland nicht möglich, da keine hinreichenden Untersuchungen zu der Problematik in der Vergangenheit gemacht wurden¹, somit Medienberichterstattung nur ein verzerrtes Bild der Schulwirklichkeit geben kann. Zumeist werden Einzelfälle von gewalttätigen Kindern und Jugendlichen angeführt, wobei unabhängig vom Ort der Tat, der Rückschluss auf die Institution Schule zwangsläufig ist, da Schule ein bestimmendes Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen ist.

Es ist fraglich, ob auf der Basis einzelner Fälle das Gesamtphänomen beschrieben werden kann, jedoch sind Kinder und Jugendliche ein Spiegel ihrer Zeit und ihrer Umwelt.

Unabhängig von aller methodischen Kritik muss man feststellen, dass ein öffentliches Interesse und ein Problembewusstsein an der Gewaltthematik vorhanden ist.

So kann man die zahlreichen Aktivitäten auf kultusministerialer Ebene als Reaktion auf das öffentliche Interesse an der Thematik an sich und an möglichen Prävention- und Interventionsmaßnahmen werten. Die Aktivitäten der Kultusminister

„reichen von Umfragen an Schulen zum Ausmaß von Gewalt, über Bereitstellen von Informationsmaterialien und Förderung von Schulversuchen bis hin zur verstärkten Lehrerfortbildungsmaßnahmen.“²

Teilweise ist dies als Nebeneffekt der progressiven Medienberichterstattung zu werten.

¹ vgl. Hanewinkel, Reiner; Niebel, Gabriele; Ferstl, Roman: Zur Verbreitung von Gewalt an den Schulen – ein empirischer Überblick. In: Renate Valentin (hrsg.). Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule, 1992, S. 26-38 und Würtz, Stefanie; Hamm, Sabine; Willems, Helmut; Eckert, Roland: Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus unter Jugendlichen. Eine Befragung an Schulen in Ost und West. Endbericht vorgelegt dem Bundesministerium des Inneren; Trier, 1995 und Schwind, Hans Dieter (u.a.): Gewalt aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.), 1997, S. 81-100.

² Valtin, Renate: Gewalt und Aggression. Herausforderung für die Grundschule; Frankfurt a. M., 1995, S. 7.

Allerdings ist die Ambivalenz einer solchen Nachrichtenpraxis nicht zu verachten, so hat sich der niederländische Soziologe Ruud Koopmans gegen eine vermehrte Berichterstattung ausgesprochen³:

„Das öffentliche Echo auf ausländerfeindliche Taten ist sehr viel stärker als irgendwo anders. [...] Jeder kleine Skinhead, der so etwas tut, hat eine riesige Medienaufmerksamkeit. Das weiß er. [...] Hier in Deutschland sind sie in der Zeitung, sie sind im Fernsehen – und in ihren Kreisen gelten sie als Helden.“⁴

Die Thematik Rechtsradikalismus setzt sicherlich eine gewisse Sensibilität in Bezug auf die deutschen Vergangenheit und Gegenwart voraus. Andererseits fallen rechtsradikale Straftaten unter die Gewaltproblematik an deutschen Schulen und die Beobachtung, dass Täter durch ein positives Feedback sich in ihrem Tun bestärkt fühlen, ist augenscheinlich. Der Verbreitungsraum wird durch eine exzessiv betriebene Berichterstattung der Tat unüberschaubar erweitert.

Der Kriminologe Hans Joachim Schneider verweist explizit auf diesen Effekt. Die medialen Verzerrungen in der Kriminalitätsdarstellung sind Ursachen von Nachahmungsdelikten, ferner wird ein Gewalklima erzeugt, das eine unverhältnismäßige Verschärfung geltender Rechtsmaßstäbe fordert. Sicher ist die Mediendarstellung nur eine von vielen verursachenden Faktoren.⁵

Um dieser Ambivalenz der Berichterstattung und dem öffentlichen Interesse gerecht zu werden, wäre ein kritischer und seriöser Journalismus und eine Vernetzung mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen wünschenswert, obwohl der derzeitige Trend in die entgegengesetzte Richtung zu weisen scheint.

Die vorliegende Arbeit ordnet Gewalt sprachlich und begrifflich ein und arbeitet Erklärungsansätze für die Entstehung von Gewalt heraus. Auf dieser Grundlage können Interventions- und Präventionsmaßnahmen abgeleitet werden.

Der zweite Teil der Arbeit wird sich mit einer Umsetzung eines Präventivkonzepts im Religionsunterricht beschäftigen.

³ Ruud Koopmans äußerte sich in Bezug auf Rechtsradikalismus, die Beobachtungen lassen sich aber auch teilweise auf die allgemeine Gewaltproblematik übertragen.

⁴ Koopmans, Rudd: Empörung allein reicht nicht aus. In: Politische Zeitschrift: Streiflichter aus dem 10. Jahr deutsche Einheit; Heft 103 (September 2000), S. 6.

⁵ Schneider, Hans Joachim: Kriminologie der Gewalt; Stuttgart (u.a.), 1994, S. 62.

2 Begriffserklärung: Gewalt

2.1 Einleitung

Eine allgemein akzeptierte Definition des Gewaltbegriffs ist im alltäglichen Sprachgebrauch so wie in der wissenschaftlichen Diskussion nicht zu finden, Übereinstimmung besteht darin, dass die physische Schädigung anderer als Gewalt aufgefasst wird. Darüber hinaus findet die psychische und verbale Schädigung Eingang in eine allgemeine Begriffserklärung, sowie der von Johan Galtung⁶ geprägte Begriff der strukturellen Gewalt.

Die aktuelle Gewaltforschung steht vor dem Dilemma, dass ihr Forschungsgebiet nicht deutlich formuliert ist, da Begriffe wie Gewalt und Aggression nicht einheitlich verwendet werden. Eine Eingrenzung ist nur ansatzweise zu ziehen, da der Übergang von Gewalt und Nicht-Gewalt, bzw. aggressivem Verhalten und nicht-aggressivem Verhalten, fließend verstanden werden. Die Beschreibung und Wahrnehmung von Gewalt sind von subjektiven und kulturellen Maßstäben geprägt.

Im Folgenden werden die Konturen der Begriffe verstärkt und ein grobes Unterscheidungsmuster der einzelnen Formen herausgearbeitet.

2.2 Begriffliche Einordnung

Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Gewaltthematik bedarf zunächst eine nähere Klärung der Begriffe. Allgemein ist der Einsatz von Kraft zur Erreichung eines Ziels sowie die Möglichkeit hierzu als Gewalt zu definieren.⁷

Antje Klinge beschreibt Gewalt als „eine spezielle Form von Aggression“⁸, wobei Aggression zunächst als eine neutrale Bewegung zu einer Person verstanden wird, jedoch im Alltagssprachlichen Gebrauch hin zum Destruktiven (Schädigung von Personen und Gegenständen) interpretiert wird.

Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann⁹ weisen darauf hin, dass der Begriff der Aggression die Absicht eine schädigende Handlung zu begehen beschreibt, Gewalt sich nur auf die physische Aggression festlegen lässt, dennoch ist eine synonyme Anwendung der beiden Begriffe im alltäglichen Sprachgebrauch, sowie in der wissenschaftlichen Diskussion, offensichtlich.

⁶ vgl. Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung; Reinbek bei Hamburg, 1978.

⁷ Köbler, Gerhard: Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung; München, 1997⁸, S. 170.

⁸ Klinge, Antje: Körper und Gewalt. Zur Thematisierung in der Sportlehrerbildung; Butzbach-Griedel, 1998, S. 18.

⁹ vgl. Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus: Gewalt macht Schule: wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?; München, 1994.

Der Begriff Gewalt hat seinen historischen Ursprung im Verb *walten*, unter dem der Duden¹⁰ *gebieten*, sowie sich *sorgend einer Sache annehmen* versteht.

Der alltägliche Gebrauch des Gewaltbegriffs tendiert zu einer negativen Konnotation. Hans Rauschenberger¹¹ vertritt die Annahme, dass der Begriff Gewalt im deutschen Sprachraum zwei unterschiedliche Bedeutungsdimensionen beinhaltet. Diese Bedeutungsunterscheidung wird im Lateinischen durch die Verwendung zweier verschiedener Begriffe deutlich. Fasst man unter Gewalt eine gegen allgemeiner Normsetzung verstoßene Einwirkung auf eine Person oder einer Sache, so verwendet das Lateinische das Wort *violentia* (analog dazu der englische und französische Begriff: *violence*). Versteht man unter Gewalt das Durchsetzungsvermögen, drückt sich dies im lateinischen Wort *potestas* aus (analog dazu das französische und englische Wort: *pouvoir* und *power*).

Ein weiterer Klärungsbedarf ergibt sich in der Unterscheidung zwischen Gewalt und Aggression. Das Wort Gewalt richtet sich primär auf die Konsequenz der Handlung, das Opfer der Tat steht im Mittelpunkt, mit dem Wort Aggression verschiebt sich die Blickrichtung hin zum Täter und dessen Motiv. Diese Perspektivunterscheidung kommt bei den folgenden Erklärungsversuchen gewalttätigem bzw. aggressivem Verhalten zum Tragen. Die psychologischen Ansätze, die ihren Akzent auf eine angeborene Triebenergie, Reaktion auf Frustrationen und erlerntes Verhalten setzen, sprechen von Aggressionen. Gegenüber stehen die soziologischen Ansätze, die sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beschäftigen, hier greifen die Begriffe Gewalt, abweichendes und deviantes Verhalten.

2.3 Positive Dimension von Gewalt

Eine Betrachtung der historischen Dimension von Gewalt zeigt die in einigen Kultur- und Lebensbereichen auftretende prosoziale Funktionalität für die menschliche Gemeinschaft auf. Paul Hugger sieht in Anlehnung verschiedener historischer und anthropologischer Studien die Funktion von Gewalt darin,

„ein Gleichgewicht der lokalen Gruppen [zu] ermöglichen, die Gruppenidentität und eine Aussöhnung zwischen potentiellen Gegnern“¹²

zu unterstützen.

¹⁰ Duden in 12 Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache, hrsg. vom wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion: Günther Drowowski. Mannheim (u.a.): Dudenverlag. Bd. 1. Duden, Rechtschreibung der deutschen Sprache, 1996²¹.

¹¹ Rauschenberger, Hans: Aus der Kinderstube der Gewalt – Pädagogische Überlegungen. In: Renate Valtin: Gewalt in der Grundschule. Herausforderung für die Grundschule; Frankfurt a. M., 1995.

¹² Hugger, Paul; Stadler, Ulrich (hrsg.): Gewalt. Kulturelle Formen in der Geschichte und Gegenwart; Zürich, 1995, S. 30.

Initiationsrituale oder Übergänge in die Adoleszenz werden immer noch von Gewaltmomenten begleitet, die als legitim gelten.

Bestimmte Ausprägungen von Gewalt finden in der heutigen Gesellschaft durchaus Anerkennung, so wird die konstruktive Gewalthandlung, die im Durchsetzungsvermögen des Individuums zum Ausdruck kommt, gebilligt. Die defensive Gewalthandlung, auftretend bei Notwehrhandlungen, steht überhaupt nicht in der öffentlichen Diskussion, Notwehrfähig ist jedes rechtlich geschützte Interesse. In manchen Fällen werden Gewalthandlungen sogar gewünscht (vgl. die expressive Gewalthandlung bei sportlichen Wettkämpfen; gewaltsame Befreiung von Geiseln).

2.4 Wissenschaftliche Definition

Auch in der wissenschaftliche Diskussion haben sich verschiedene Auffassungen von Gewalt durchgesetzt. An dieser Stelle werden einige ausgewählte Positionen vorgestellt und die Spannbreite der Definition verdeutlicht.

Riedl, als ein Vertreter der neuen Sozialforschung, reduziert den Gewaltbegriff auf die physische Gewalt. Gewalt steht im Zusammenhang mit der Gewaltduldung und Gewaltbereitschaft des Umfelds und ist nicht als eine Persönlichkeitseigenschaft zu werten, sondern als Ergebnis verschiedener Interaktionen. Der Täter erfährt durch die Anwendung von Gewalt, hierbei handelt es sich ausschließlich um physische Gewalt, positive Rückmeldung, Gewalt schafft:

„Eindeutigkeit, garantiert Fremdwahrnehmung, schafft kurzfristige partielle Solidarität mit den anderen Gewalttätern und sie verhilft zur Rückgewinnung von körperlicher Sinnlichkeit, indem der Täter seinen eigenen Körper fühlt, wenn er andere schlägt.“¹³

Nicht nur die physische Gewalt einschließend, versucht Che Guevara den positiven Charakter von Gewalt herauszuarbeiten, „sie ist die Hebamme der neuen Gesellschaft“¹⁴, die als produktive und progressive Kraft den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess voranbringt.

Hans Dieter Schwind fasst unter dem Gewaltbegriff eine bewusste und zielgerichtete Schädigung des Gegenübers, wobei die Gewalthandlung keine Normsetzung voraussetzt, sie kann sogar gesellschaftlich legitimiert sein:

„[...] es gibt Gewalt, die rechtmäßig ist, beispielsweise die Staatsgewalt oder bestimmte Formen des Widerstandes.“¹⁵

¹³ vgl. Heißenberger, Petra: Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht; Frankfurt a. M., 1997, S. 31.

¹⁴ vgl. Heißenberger, Petra (1997), S. 33.

¹⁵ vgl. Heißenberger, Petra (1997), S. 32.

Diese teilweise legitimierte Gewalt, unter anderem ausgeübt von Institutionen, greift Johan Galtung mit dem Begriff struktureller Gewalt auf.

Seine Definition lässt sich auf folgende Aussage reduzieren:

„Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“¹⁶

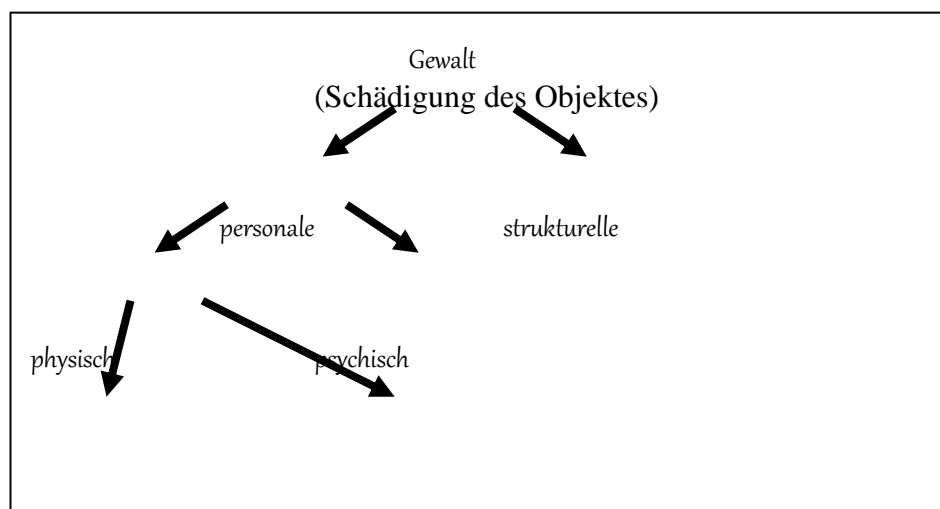
Es gibt einen weitgreifenden Konsens bezüglich grober Unterscheidungskategorien, eine Unterteilung in gesellschaftlich akzeptierter und von der Gesellschaft abgelehnter Gewalt, die Klassifizierung in physischer und psychischer, sowie strukturelle Gewalt, findet einen allgemeinen Zuspruch.

Eine exakte Eingrenzung kann auch bei diesen Kriterien nicht erfolgen, da es sich um fließende Prozesse handelt und in vielen Fällen mehrer Momente beschrieben werden können.

Die Rechtswissenschaft, die sich um eine allgemeine und umfassende Definition bemüht, schreibt im Kommentar zu §240 (Nötigung) des Strafgesetzbuchs:

„Gewalt [...] ist durch körperliche Kraftentfaltung bei einem Anderen herbeigeführte körperliche oder als solche empfundene Zwangseinwirkung, die geeignet und bestimmt ist, die Freiheit der Willensbildung oder –betätigung aufzuheben oder zu beeinträchtigen. Gewalt ist in diesem Sinne auch der seelische Zwang, der als körperlicher Zwang empfunden wird.“¹⁷

Zusammenfassend lässt sich der Minimalkonsens der einzelnen Definitionen von Gewalt festhalten, dass die Schädigung (unabhängig von der Form) eines Objektes (unabhängig der Art) als Ziel einer gewalttätigen Handlung zu sehen ist. Das folgende Schema versucht einen allgemeinen Überblick geben, der auch gleichzeitig das Gewaltverständnis der Arbeit spiegelt.



¹⁶ Galtung, Johan (1978), S. 9.

¹⁷ vgl. Schönke, Adolf und Lencker, Theoder: Strafgesetzbuch. Kommentar; München, 2001²⁶.

2.5 Unterscheidungskriterien von Gewalt

In der Gewaltdiskussion wird vereinfacht zwischen drei Formen grob unterschieden: physische, psychische und strukturelle Gewalt.

2.5.1 Physische Gewalt

Die personale Gewalthandlung teilt sich in zwei Richtungen auf. Der Begriff der physischen Gewalt schließt die Schädigung von Personen, man spricht hierbei von Gewalttätigkeiten, sowie von Sachen (Vandalismen) ein. Gewalttätigkeiten sind zu meist gerichtete und intentionale Handlungen, die den Mitmenschen schädigen, wobei die Schädigung nicht als Verletzung offensichtlich werden muss. Vandalismen beziehen sich, analog zu Gewalttätigkeiten zielgerichtet und intentional, auf Gegenstände der Öffentlichkeit oder des privaten Besitzes. Intentionales Handeln untersteht dem Vorsatz. Der Vorsatz beinhaltet eine Handlung (u.a. auch Gewalthandlung) in Kenntnis aller Konsequenzen.

2.5.2 Psychische Gewalt

Psychische Gewaltformen richten sich gegen Personen und können zu einer psychischen Schädigung des Gegenübers führen. Die Ursachen der psychischen Schädigung werden von Heidrun Bründel in „Abwendung, Ablehnung, Abwertung, Entzug von Vertrauen, entmutigen und emotionales Erpressen“¹⁸ gesehen, wobei die einzelnen Formen der Gewalthandlung in verbale Aggression (Beleidigung, Bloßstellen,...), in Drohungen (Androhung physischer Strafen,...) und Diskriminierung unterteilt werden können.

2.5.3 Strukturelle Gewalt

Die strukturelle Gewalt, in verschiedener Literatur unter dem Begriff der indirekten Gewalt gefasst, vollzieht sich ohne sichtbaren Täter. Wie bereits erwähnt, sieht Johan Galtung¹⁹ Gewalt in der Diskrepanz zwischen dem potentiell Erreichbaren und dem Aktuellen. Die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums werden von institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen unterdrückt und verhindert, wobei eine physische oder psychische Schädigung des Individuums nicht auszuschließen ist. Die Reichweite der Begrifflichkeit der strukturellen Gewalt ist nicht begrenzt, sodass eine inflationäre Anwendung des Gewaltbegriffs stattfinden kann. Somit kann jede Handlung, die nicht den Vorstellungen des Individuums entspricht, als Gewalthandlung gewertet werden.

¹⁸ vgl. Ziegler, Regine und Albert: Gewalt in der (Grund-) Schule: Analysen & pädagogische Konsequenzen; Aachen, 1997, S. 9.

¹⁹ vgl. Galtung, Johan (1978), S. 9.

2.6 Gewalt in der (Grund-) Schule

Die angeführten Erkenntnisse werden in einen Zusammenhang mit dem Gewaltphänomen in der Schule gesetzt.

In der Beschreibung der Gewaltthematik wird sich die Arbeit hauptsächlich mit der Bedeutung für die Grundschule beschäftigen, eine Vielzahl der Beobachtungen sind aber auch auf andere Schulformen zu übertragen.

2.6.1 Erscheinungsformen

Physische Gewalt tritt auch unter Kindern an der Grundschule auf, obwohl Verletzungen und Schädigungen anderer, aufgrund mangelnder physischer Kraft, nicht mit den gleichen Konsequenzen wie an anderen Schulformen auftreten. Das subjektive Empfinden der Gewalthandlungen ist jedoch mit einer *aggressiveren* Gewalthandlung gleichzusetzen. Verletzungen und Schädigungen von Grundschulern können durch die Inanspruchnahme des Körpers (Füße, Hände), aber auch durch die Zuhilfenahme von Gegenständen (z. B. Stöcke, Steine,...) während einer Auseinandersetzung entstehen.

Das Repertoire psychischer Gewalt von Grundschulern ist qualitativ vergleichbar mit den von Schülern anderer Schulformen, es reicht von Spotten, Auslachen bis hin zu zynischen und ironischen Bemerkungen.

2.6.2 Empirischer Überblick

Aktuelle Fälle von Gewalt in der Schule betonen eine zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Der folgende Abschnitt hat zum Ziel, einen Überblick über ausgewählte empirische Untersuchungen zu geben, die sich mit der Gewaltproblematik an Schulen befassen. Da es sich bei den empirischen Studien nicht ausschließlich um Untersuchungen im Primarbereich handelt, werden übertragbare Ergebnisse hervorgehoben.

2.6.2.1 Material

Um das Gewaltausmaß an deutschen Schule zu erfassen, geben Studien, die auf subjektiven Einschätzungen von Betroffenen (Schüler, Lehrer, Eltern) fußen, nur einen begrenzten Ausschnitt der Gesamtproblematik. Eine Erweiterung kann durch die Verwendung von offiziellen Kriminal- und Versicherungsstatistiken erfolgen. Solche Statistiken sind jedoch nur bedingt verwendbar, da Kriminalstatistiken nicht alle Tatbestände, die unter dem Begriff *Gewalt an Schule* fallen, erfassen. Es ist anzumerken, dass

„potentiell strafrechtlich relevante Handlungen, die unentdeckt bleiben, Handlungen, die den Strafverfolgungsbehörden nicht gemeldet wurden, [...] dort unberücksichtigt“²⁰

bleiben.

Obwohl im Zeitraum zwischen 1972 und 1987 eine Zunahme von Sachbeschädigungen um 121 %, sowie eine gestiegene Anzahl von Körperverletzungen (43%) zu verzeichnen war, betont Klaus Hurrelmann, dass sich daraus keine genauen Rückschlüsse auf die Gewaltbereitschaft von Schüler ziehen lassen, da ein gewandeltes Anzeigeverhalten (schulinterne Vorgänge werden nach außen getragen) und eine veränderte Definition von Verhalten zu Grunde liegt.²¹ Ein erhöhter Tatanteil weist jediglich auf ein tieferes Eindringen in das Dunkelfeld hin, was aber nicht ein tatsächliches Steigen der Gewalthandlung insgesamt bedeutet.

Auch die Hinzunahme von Versicherungsstatistiken lässt keine Rückschlüsse auf eine veränderte und steigende Gewaltbereitschaft der Schülerschaft zu, obwohl, in Analogie zu der steigenden Kriminalitätsrate, auch eine Steigerung der Schadenssumme zu verzeichnen ist. Eine mögliche Ursache wurde bereits von Klaus Hurrelmann angeführt, der eine Veränderung in der Anzeigepraxis konstatierte, darüber hinaus ist der Wert von Schulinventar und der Ausstattung der Schüler gestiegen.

Um ein zuverlässiges Bild von Gewalt an Schulen zu gewinnen, muss deshalb auch auf wissenschaftlich gesicherte Studien zurückgegriffen werden.

2.6.2.2 Exemplarisch angeführte Untersuchungen

Autor: Hanewinkel/ Nickel/ Ferstl ²²	Autor: Schwind/ Roitsch/ Gielen ²³
Jahr: 1992	Jahr: 1993
Ort: Schleswig Holstein	Ort: Bochum
Befragte: 1186 Schüler; 559 Lehrer 637 Eltern (alle Schulformen wurden in gleichen Maßen berücksichtigt)	Befragte: 123 Schulleiter; 208 Lehrer; 42 per Zufall ausgewählte Klassen (934 Schüler) (alle Schulformen wurden in gleicher Maßen berücksichtigt)
Ort und Zeit gewalttätiger Handlungen: 32% der Schüler nennen die Pause und 23% die Zeit vor/ und nach dem Unter-	Ort und Zeit gewalttätiger Handlungen: 38,7% der Schüler fühlen sich auf dem Schulweg unsicher,

²⁰ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 17.

²¹ vgl. Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. In: Päd. Forum (2) (1992), S. 67 und Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt in der Schule. In: PädExtra (1993), S. 10.

²² vgl. Hanewinkel, Reiner; Niebel, Gabriele; Ferstl, Roman (1992), S. 26-38.

²³ vgl. Schwind Hans Dieter (u.a.) (1997), S. 81-100.

<p>richt.</p> <p>Zunahme von Gewalt:</p> <p>30% der Schüler sehen Gewalt als ein ernstes Problem und haben Angst,</p> <p>30% der Schulleiter konstatieren eine Zunahme von Gewalt,</p> <p>45% der Schüler gehen nicht gerne zur Schule.</p>	<p>38,6% fühlen sich in der Pause unsicher.</p>
<p>Reihenfolge der Gewaltformen in der Grundschule mit einem häufigen bis sehr häufigen Auftreten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. verbale und nonverbale Aggressionen (29%), 2. Gewalt Schüler gegen Schüler (11.5%), 3. Gewalt gegen Lehrer (4%), 4. Gewalt gegen Sachen (2,5%). 	<p>Reihenfolge der Gewaltformen in der Grundschule mit einem häufigen bis sehr häufigen Auftreten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 81,2% der Lehrer und 24.4% der Grundschüler erleben körperliche Gewalt gegen Schüler, 2. 77,3% der Lehrer und 25,3% der Grundschüler registrieren häufig bis sehr häufig verbale Gewalt, 3. 33,3% der Lehrer und 7,7% der Schüler benennen Vandalismus als Gewalthandlung, die häufig bis sehr häufig auftritt, 4. 0,7% der Lehrer und 1,3% der Schüler erleben häufig bis sehr häufig körperliche Gewalt gegen Lehrer (verbale Gewalt gegenüber Lehrer 20,6% der Lehrer und 3,8% der Schüler).

Eine weitere Studie, das LBS-Kinderbarometer²⁴, soll unabhängig vom Schulumfeld, die Bedeutung von Gewalt in kindlicher Lebenswelt aufzeigen. Das LBS-Kinderbarometer ist als eine dreijährige Untersuchung angelegt, die hier angeführten Ergebnisse beziehen sich hauptsächlich auf die zweite Erhebung im Frühjahr 1999.

²⁴ LBS-Kinderbarometer NRW: Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. 2. Erhebung 1998/ 1999. Ein Projekt der LBS-Initiative Junge Familie in Zusammenarbeit mit dem Kinderbeauftragten der Landesregierung NRW. Durchführung: ProKids-Büro; 1999, S. 24-29.

Eine Gruppe von Kindern der Altersgruppe 9-14 Jahre wurde als Stichprobe von Kindern ausgewählt, insgesamt nahmen 465 Grundschüler an der Untersuchung teil. Die Studie führt in ihren Ergebnissen die verschiedenen Altersstufen nicht einzeln aus, sodass nur eine Gesamtbetrachtung erfolgen kann. Die kindliche Gewaltdefinition umfasst primär nur die physische Gewalt: 44% fallen in den Bereich der Körperverletzung; 11% auf Missbrauch, Misshandlung und Vergewaltigung; 9% auf die Tötung des Opfers; 5% fallen auf Nennungen, die eine Gewalthandlung emotional beschreiben.

Eine weitere Frage der Untersuchung zielt darauf, in welchen Situationen Kinder selbst Gewalt anwenden: 30% der Kinder würden Gewalt in Situationen anwenden, in denen sie bedroht bzw. angegriffen werden, 21% würden Gewalt als Mittel der Selbstverteidigung nutzen und 9% würden eine Gewalthandlung völlig ausschließen. 10% der befragten Kinder akzeptieren Gewalt als Strategie, Konflikte zu lösen. Die Studie arbeitet heraus, dass ein Zusammenhang der Gewaltbereitschaft mit anderen Variablen besteht. Kinder, die sich im Schul- und Wohnumfeld weniger wohl fühlen, nutzen Gewalt als ein alltägliches Mittel, um Konflikten und Auseinandersetzungen zu begegnen. Ferner haben die gewaltbereiten Kindern ein weniger gefestigtes soziales Umfeld. Sie fühlen sich in der Familie einsam, Eltern haben nur wenig Zeit, Kinder haben selten jemanden zum Reden.

Ein Fazit, das gezogen werden kann, ist die Tatsache, dass 10% der befragten Kinder als alltägliche Konfliktbewältigungsmethode Gewalt einsetzen.

2.6.2.3 Allgemeine Rückschlüsse auf der Grundlage verschiedener empirischer Untersuchungen

Ein Vergleich der zur Gewaltproblematik an Schulen durchgeführten empirischen Studien, impliziert einige Probleme. Es hat sich gezeigt, dass die oftmals stark voneinander abweichenden Methoden ein verzerrtes Bild zur Gewaltthematik an Schulen geben.²⁵ Ferner ist die Reichweite der Ergebnisse sehr unterschiedlich und reicht von einer Stadt²⁶, bis zu einem Bundesland.²⁷

Wie bereits erwähnt, finden sich in Deutschland keine Langzeitstudien, die das Ausmaß und die einzelnen Gewaltformen an Schulen beschreiben. Vielen Befunden liegen subjektive Eindrücke zu Grunde, z. B. Lehrer- und Schülerbefragungen. Die daraus gewonnen Erkenntnisse erfassen nur einen begrenzten Erfahrungsausschnitt. Bei-

²⁵ vgl. Krumm, Volker: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.); 1997, S. 63-79.

²⁶ vgl. Schwind, Hans Dieter (1997).

²⁷ LBS-Kinderbarometer NRW (1999).

spielsweise zeigt sich in den Forschungsarbeiten, dass die Zeit vor und nach dem Unterricht, sowie die Pausenzeit, als Hauptauftrittszeit genannt werden, also dann, wenn Lehrende nicht permanent präsent sein können. Grundtendenzen lassen sich aber dennoch ableiten:²⁸ Eine Zusammenfassung der bisher durchgeführten Studien (u.a. Schleswig Holstein Studie (1992) von Hanewinkel, Nickel, Ferstl; Bochumer Studie (1993) von Schwind, Roitsch, Gielen; Mainzer Studie von Diehl und Sudek (1993), Trier Studie von Würtz, Hamm, Willems, Eckert (1995)), lassen folgende Schlüsse zu:

- Eine allgemeine Gewaltzunahme an deutschen Schulen ist nach subjektiven Einschätzungen nicht zu verzeichnen,
- eine Qualitätsveränderung der Gewalthandlungen ist nach Aussagen der Befragten zu bemerken, eine niedrigere Hemmschwelle, sowie eine schnellere Eskalation, auch harmloser Konflikte, führen vermehrt zu einer Zunahme der Brutalität,
- eine Zunahme der verbalen und psychischen Gewalt ist bemerkbar, dies wird in der „Verrohung der Sprache und Umgangsform“²⁹ deutlich,
- in Bezug auf Vandalismus ist eine Gleichgültigkeit auf Schüler- und Elternseite zu verzeichnen,
- die Konflikte zwischen Lehrer und Schülern ereignen sich hauptsächlich auf der verbalen Ebene,
- Hauptauftrittsorte von gewalttätigen Handlungen sind Schulwege, sowie Schulhöfe,
- möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen verhaltensauffälligen, leistungsschwachen und konzentrationsschwachen Schülern und der Gewaltproblematik, ferner ist die Schulform, sowie das lokale Milieu ein bestimmender Faktor der Gewaltintensität,
- soziale Hintergründe der Kinder werden als verstärkende Faktoren gewalttätiger Handlungen gesehen.

Allein diese vage formulierten Schlüsse aus den einzelnen Studien zeigen, dass Gewalt ein Problem an deutschen Schulen ist (nach Hanewinkel, Nickel und Ferstl sehen 30% der Befragten Gewalt als ein ernstes Problem und haben Angst) und das ein regelmäßiges Aufgreifen im Unterricht, sowie die Erarbeitung möglicher, in die Praxis eingreifender Interventions- und Präventionsansätze, unverzichtbar ist.

²⁸ vgl. Würtz, Stefanie (1995) und Hanewinkel, Reiner (1992).

²⁹ vgl. Würtz, Stefanie (1995).

3 Erklärungsansätze für die Entstehung von Gewalt

3.1 Einleitung

Die aktuelle Gewaltforschung weist keinen allgemein gültigen Erklärungsansatz für die Entstehung von Gewalt aus. Eine Vielzahl konkurrierender und ergänzender Theorien versuchen das komplexe Phänomen der Gewaltentstehung zu untersuchen. Der folgende Abschnitt soll eine exemplarische Übersicht der populären theoretischen Erklärungsansätze für die Entstehung von Aggression (psychologische Ausrichtung) und Gewalt (soziologische Ausrichtung) geben.

Eine weitere Kategorie sind die biologischen Theorien, die davon ausgehen, dass die Aggressionsbereitschaft bereits an körperlichen Merkmalen erkennbar ist. Kennzeichen eines aggressiven Menschen wurden 1876 von Cesare Lombroso an hervorspringenden Wangen, an Schläfenenge sowie an Beharrung an der Stirn gesehen. Modifiziert wurde die Theorie von A. Meigen, der sich mit der Chromosomaberration bei aggressiven Menschen beschäftigte. Er verwies darauf, dass nur 0,1% der Bevölkerung eine Chromosomaberration aufzeigen, aber 2% aller Gewaltverbrecher. Die biologischen Theorien finden keinen Eingang in die weitere Diskussion, da Interventions- und Präventionsmaßnahmen von Anfang an scheitern müssen.³⁰

Zum einen umfasst die Auswahl der angeführten Theorien einen Ausschnitt der klassischen Theorien, zum anderen auch die daraus weiterentwickelten neueren Theorien, die unter anderem einen interdisziplinären Forschungsansatz bieten. Während bei der psychologischen Betrachtung die inneren Vorgänge des Individuums im Mittelpunkt stehen, befasst sich die Soziologie mit dem sozialen Umfeld des Individuums, so ist zu vermuten, dass die beiden Richtungen ergänzend betrachtet werden können. Ich versuche erkennbar zu machen, in welcher Affinität die einzelnen Erklärungsansätze zu einer realisierbaren Gewaltprävention in der Schule stehen.

3.2 Klassische psychologische Erklärungsansätze

3.2.1 Trieb- und Instinkttheorie

Aggression wird gedeutet als Ergebnis angeborener Triebe und Instinkte. Die Grundannahme der Triebtheorie ist wie folgt zusammenzufassen:

„Im Organismus gibt es eine angeborene Quelle, die fortwährend aggressive Impulse produziert. Diese Impulse müssen sich im Verhalten ausdrücken können, sonst führen sie zu seelischen Störungen.“³¹

³⁰ Heim, Andreas [<http://www.juramail.com>]: Grundsätze des deutschen Strafrechts. Stand März 2001.

³¹ Schubarth, Wilfried: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle; Neuwied (u.a.), 2000, S. 14.

Sigmund Freud - als Begründer der Theorie - vertritt die Annahme, dass der Mensch von Geburt an zwei gegensätzliche Triebe besitzt, die das Aggressionspotential bestimmen. Auf der einen Seite steht der Lebenstrieb, der Hauptkraft für Wachstum und Überleben ist. Dem gegenüber setzt Sigmund Freud den Todestrieb, der die Selbstzerstörung des Individuums zum Ziel hat. Dieser Selbstzerstörung entgegenzuwirken, müssen sich Aggressionen immer wieder nach außen, somit auch gegen andere, richten. Die Kraft des Triebes vergrößert sich im Lauf der Zeit zwangsläufig, bis ein bestimmtes Maß erreicht ist. Es kommt zu einer spontanen Entladung der Aggression, die ein zeitweiliges Erlöschen des Triebes zur Folge hat. Für Sigmund Freud war die Katharsis (griech. Reinigung), bei der Emotionen in ihrer vollen Stärke zum Ausdruck kommen (Weinen, Worte, symbolische Mittel, direkte Handlungen), eine Möglichkeit einer gesellschaftlich akzeptierten Abgabe des Aggressionspotentials.³²

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion erhält die Triebtheorie in ihrer Reinform keinen Zuspruch, da ein spontanes Aggressionsbedürfnis, das auf ein gemeinsames Menschheitserbe zurückzuführen ist, bei der Vielzahl der Individuen nicht erkennbar ist, ferner wird die Komplexität möglicher Aggressionsursachen ausgeblendet.³³ Gleichzeitig ist aber zu beobachten, dass in einer Vielzahl von Fällen, ein Aggressionsausbruch (unabhängig von der Form) einen Zustand der Befriedigung und Entspannung schafft.

Die Instinkttheorie zeigt große Gemeinsamkeiten mit der Freud'schen Triebtheorie, die den Hauptakzent auf ein angeborenes Aggressionspotential legt. Konrad Lorenz hat in Tierversuchen festgestellt, dass Aggressionen eine spontane innere Bereitschaft sind, die eine wichtige Rolle bei der Verteidigung und Selbsterhaltung einnehmen.³⁴ Aggressionen sind Instinkthandlungen, deren Auslösemechanismen angeborene Schlüsselreize sind, die bei einem längeren Ausbleiben zu einer Aufstauung der Aggression und dadurch zu einem spontanen Ausbruch führen können. Die Erkenntnisse der Tierversuche sind nur bedingt auf menschliche Verhaltensweisen übertragbar.

3.2.1.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die kindliche Aggressivität hat unter Berücksichtigung der Triebtheorie bzw. der Instinkttheorie, ihre Ursache im angeborenen Aggressionstrieb, dessen Kraft sich

³² vgl. Zimbardo, Phillip G.: Psychologie; Berlin, 1995⁶, S. 426.

³³ vgl. Schubarth, Wilfried (2000), S. 15.

³⁴ vgl. Zimbardo, Phillip G. (1995), S. 426.

sammelt und spontan zum Ausbruch kommen kann. Da der Ausbruch unabhängig von einer negativen Gesinnung des Kindes und somit unvermeidlich ist³⁵, ist die Möglichkeit einer erfolgreichen Intervention nicht gegeben. Eine aggressionsfreie Schule kann nicht das Ziel sein, vielmehr müssen Aggressionen in konstruktive Handlungen und alternative Entladungsmöglichkeiten (katharsischer Ansatzpunkt) aufgefangen werden.³⁶ Der Lehrende kann versuchen, Schülern Grenzen und Konsequenzen ihres aggressiven Verhalten im Gespräch aufzuzeigen, um eine mögliche Verhaltensänderung zu bewirken, ferner die aggressiven Impulse zu lenken und gleichzeitig ein Ausleben der emotionalen inneren Spannung zu gewährleisten.

3.2.2 Frustration-Aggression-Hypothese

Die Frustration-Aggression-Hypothese sieht Gewalt als ein reaktives Geschehen, das unter spezifischen situativen Bedingungen, insbesondere Frustration, auftritt.³⁷ Unter dem Begriff Frustration fallen Störungen eines zielgerichteten Handelns, sowie unangenehme Ereignisse, die auf das Individuum einwirken.

Eine genaue Angabe, unter welchen Bedingungen eine Frustration zu einer Aggression führt, kann die Frustration-Aggression-Hypothese nicht bieten, was zugleich der Hauptkritikpunkt der Theorie ist. Sie wurde dahingehend modifiziert, dass nicht zwangsläufig auf eine Frustration eine reaktive Aggression folgen muss,

„Frustration erhöht [...] die Wahrscheinlichkeit von Aggression“,³⁸

andere Reaktionsformen, wie Ausweichen, Verhaltensfixierung, Selbstbetäubung, aber auch konstruktive Reaktionen können einem frustrierenden Ereignis folgen.

Je geringer die Ausdrucksmöglichkeit der Aggression ist, desto größer wird das Potential des angestauten aggressiven Triebes. Eine solche Zunahme von Aggressionen, bedingt durch Frustrationen, zieht eine stärkere aggressive Reaktion nach sich.

Nach der Frustration-Aggression-Hypothese ist auf das primäre Ziel der erste und stärkste aggressive Impuls gerichtet. Wird die hervorgerufene Aggressionsentladung durch drohende Sanktionen gehemmt, ist eine Verschiebung zu einem stellvertretenden Aggressionsobjekt möglich. Dabei ist zu beobachten, dass die Ähnlichkeit des stellvertretenden Aggressionsobjekts im direkten Zusammenhang mit der Intensität

³⁵ vgl. Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 48.

³⁶ vgl. Ziegler, Regine und Albert (1997).

³⁷ vgl. Dollard, John: Frustration und Aggression; Weinheim, 1972⁴, S. 9.

³⁸ Schubarth, Wilfried (2000), S. 16.

der Aggression steht.³⁹ Je geringer die Ähnlichkeit des stellvertretenden Aggressionsobjekts mit der ursprünglichen Quelle ist, um so niedriger fällt die verschobene Aggression, aber auch die daraus resultierende psychische Befriedigung, aus (vgl. katharsischer Effekt, S. 18).

3.2.2.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Nach der Frustration-Aggression-Hypothese können Aggressionen als eine zielgerichtete Reaktion auf eine individuell empfundene Provokationen verstanden werden. Im Rahmen einer Intervention kann der Lehrende versuchen, den Schüler von der Affekthandlung hin zu einem reflektierten und kontrollierten Handeln zu führen. Ferner sollte sich der Lehrende bewusst sein, dass er in vielen Fällen selbst der Auslöser der Frustration auf schulischer Ebene sein kann. Die daraus resultierende Aggression wird möglicherweise vom Schüler auf ein stellvertretendes Aggressionsobjekt, da der Lehrende in vielen Fällen als direktes Aggressionsobjekt entfällt, umgeleitet. Unter Berücksichtigung der Frustration-Aggression-Hypothese, kann der Lehrende aktiv an einer Verminderung von Aggressionen mitarbeiten:

„Schulische Mißerfolge, persönliche Herabsetzung und Demütigung sollten möglichst vermieden und statt dessen Erfolge und Anerkennung gefördert werden.“⁴⁰

Ein gleichzeitiges Lernen des Verzichts, um die zwangsläufig auftretenden Enttäuschungen des weiteren Lebens zu bewältigen und ein konsequenter Aufbau einer Frustrationstoleranz, sind unabdingbar.

3.2.3 Aggression als erlerntes Verhalten

Die verschiedenen Lerntheorien gehen davon aus, dass Verhalten, somit auch aggressives, erlernt werden kann. Insofern haben die Lerntheorien eine besondere Stellung für die Institution Schule in Bezug auf Intervention und Prävention gewalttätigem Handeln. An drei verschiedenen Lernmodellen soll das Erlernen von Aggressionen exemplarisch aufgezeigt werden:

3.2.3.1 Lernen am Modell

Durch die Beobachtung Anderer und deren aggressiven Verhalten, können Aggressionen wahrgenommen und gelernt werden. Die beobachteten Vorgänge können direkt nachgeahmt werden, aber auch eine längerfristige Speicherung und eine spätere Realisierung ist möglich. Nicht nur eine Übernahme und Speicherung von aggressiven

³⁹ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 54.

⁴⁰ Schubarth, Wilfried (2000), S. 17.

Verhaltensweisen kann die Folge sein, auch eine Verstärkung von bereits vorhandenen Verhaltensmuster ist denkbar.⁴¹

Die Attraktivität der Speicherung und Nachahmung hängt nach Albert Bandura von verschiedenen Komponenten ab:

„[...] von Persönlichkeitsmerkmalen des Modells und der beobachtenden Person, ihre Beziehung (Bewunderung, Identifikation, Ansehen, Liebe, Haß), den situativen Bedingungen und nicht zuletzt dem Erfolg oder Mißerfolg des Modellverhaltens.“⁴²

Die Theorie stützt die These, dass aggressive Schüler verstärkt aus Familien kommen, in denen ein aggressives Klima herrscht. Ferner ist ein Zusammenhang zwischen Gewaltkonsum in den Medien und aggressivem Verhalten zu ziehen.⁴³

3.2.3.2 Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg

Bei diesem Lerntyp steht die Konsequenz der eigenen Handlung im Mittelpunkt. Eine positive Verstärkung der aggressiven Handlung durch andere, motiviert das Individuum in seinem Handeln. Je häufiger das Individuum mit seinem aggressivem Handeln sein Ziel erreicht (z. B. soziale Anerkennung), desto mehr ist die Neigung gegeben, dieses Verhalten öfter zu zeigen. Misserfolge des Handelns erweisen sich nicht zwangsläufig als Bremsmechanismen, solange ein gelegentlicher Erfolg gegeben ist (Prinzip der intermittierenden Verstärkung).

Hat das Individuum einen bedrohlichen oder unangenehmen Zustand durch eine aggressive Handlung verringert oder von sich abwenden können, spricht man von einer negativen Verstärkung.⁴⁴

Bleiben jedoch aggressive Handlungen auf Dauer erfolglos, sinkt die Wiederholungsrate.

3.2.3.3 Kognitives Lernen

Der Lerntyp des kognitiven Lernens beschreibt die Abhängigkeit aggressiver Handlungen mit dem Erlernen von Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Aggressionen stehen. Die erlernten Begriffe beeinflussen die Wahrnehmung, sowie das Handeln des Individuums. Dabei ist bei Kindern eine Auffälligkeit zu beschreiben:

⁴¹ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 59.

⁴² Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 59.

⁴³ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 59.

⁴⁴ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 56.

„Die Kinder benutzen häufig auch Wörter, ohne ihre Bedeutung recht zu verstehen, sie wissen nur, daß damit eine Schmähung oder Verunglimpfung ausgedrückt wird.“⁴⁵

Das zeigt, dass verbale Aggressionen über das Modellernen erworben werden, die inhaltliche Reflexion jedoch auf der kognitiven Ebene erfolgt.

3.2.3.4 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die Lerntheorien bieten in sich einen Weg der Gewaltprävention an. Schüler können von Mitschülern und von Lehrenden nicht nur negative, sondern auch prosoziale Verhaltensmuster erlernen. Aggressive Handlungen sollten vom Lehrenden auf Grundlage des zweiten Lernmodells, Lernen am Erfolg, bzw. Misserfolg, sanktioniert werden, um einer Festigung des aggressiven Verhaltens entgegenzuwirken. Dabei sollten Sanktionen der Tat entsprechend gewählt werden. Zu beachten ist die Tatsache, dass Sanktionen negative Verstärker sein können, wenn dadurch zum Beispiel mehr Beachtung erreicht werden kann.

Ein ähnliches Prinzip findet in der deutschen Rechtsprechung Anwendung. Die Strafmaßnahmen müssen mit dem Schuldprinzip (§ 46 StGB) vereinbar sein und auf den Resozialisierungsgedanken beruhen.⁴⁶ Es bietet sich daher an, aggressives Verhalten im Rahmen der Sanktionen unbeachtet zu lassen und erwünschtes Verhalten durch Zuwendung zu verstärken. Je größer der Abstand einer pädagogischen Intervention (positiv oder negativ) auf ein unerwünschtes, bzw. erwünschtes Verhalten ist, desto nutzloser wird sie.

3.3 Klassische soziologische Erklärungsansätze

Die bisher angeführten Erklärungsansätze für gewalttätiges Verhalten haben psychologische Faktoren in das Zentrum der Diskussion gestellt. Die folgenden Erklärungsansätze versuchen soziologische Zugänge zu der Gewaltproblematik zu finden. Im Mittelpunkt steht nicht das Individuum und dessen biologische und genetische Verhaltensmuster, sondern gesellschaftliche Einflussfaktoren, die auf das Individuum einwirken. Nach den soziologischen Theorien resultiert Gewaltbereitschaft nicht aus angeborenen Merkmalen, sondern aus Umwelteinflüssen.

Die Qualität der gewalttätigen Handlung steht in Abhängigkeit mit der gesellschaftlichen Vorgabe:

⁴⁵ Kiener, Franz: Das Wort als Waffe: zur Psychologie der verbalen Aggression; Göttingen, 1983, S. 204.

⁴⁶ Heim, Andreas [<http://www.juramail.com>]: Grundsätze des deutschen Strafrechts. Stand März 2001.

„Gewalttätiges, aggressives und damit abweichendes Verhalten wird [...] nicht als Qualität der Handlung, sondern als Konsequenz der Existenz und Anwendung von Regeln angesehen.“⁴⁷

3.3.1 Anomietheorie

Die Anomietheorie stützt sich auf den Begriff der Anomie, der nach Emile Durkheim einen Zustand der sozialen Desintegration beschreibt. Soziale Regeln und Zwänge stabilisieren das gesellschaftliche Zusammenleben, das durch den Wegfall von gemeinsamen Vereinbarungen in den Zustand der Anomie gesetzt wird und die Entstehung von abweichenden Verhalten begünstigt. Die Auslösemechanismen für den Wegfall gemeinsamer Vereinbarungen sind in der Individualisierung der einzelnen Mitglieder, sowie im Anspruchsniveau der Einzelnen, das im Gegensatz zu den Angebot an Ressourcen steht, zu suchen. Emile Durkheims Idee wurde von Robert Merton dahingehend modifiziert, dass er seinen Ansatzpunkt in der Unterscheidung von kultureller und gesellschaftlicher Struktur sieht.⁴⁸ Die kulturelle Struktur umfasst die kulturellen Ziele, die der Einzelne anzustreben versucht, sowie die Mittel und Wege, diese zu erreichen. Dem gegenüber beschreibt die gesellschaftliche Struktur die reale Verwirklichungsmöglichkeit. Die Qualität und Quantität der Diskrepanz zwischen kultureller und gesellschaftlicher Struktur bedingt abweichendes Verhalten.

Die Anomietheorie lässt Parallelen zur Frustration-Aggression-Hypothese erkennen, z. B.

„[...] in der Betonung des Empfindens von Ungerechtigkeit und Ungleichheit, der Herausstellung frustrierender Gefühle, Ärger, Kränkung und Unterlegenheit, auf die dann mit aggressiven Verhalten reagiert wird, beziehungsweise reagiert werden kann, wenn dies dem Verhaltensrepertoire des Individuums entspricht.“⁴⁹

Frustrationen sind Auslösemechanismen aggressivem Verhaltens.

3.3.1.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Schüler sehen durch ihren ständigen Misserfolg in der Schule ihre Chancen zu einer erfolgreichen sozialen Integration und zum sozialen Erfolg schwinden. Das gewalttätige Handeln kann eine Verarbeitung der anomischen Zustände, denen der Schüler ausgesetzt ist, sein. Ein Auslösemechanismus ist nach der Anomietheorie die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die bei Johan Galtung unter dem Begriff der *strukturellen* Gewalt fällt. Der präventive und intervenierende Ansatz kann in

⁴⁷ Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus (1994), S. 265.

⁴⁸ vgl. Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhalten. Eine Einführung für Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter; 1993⁵, S. 10 f.

⁴⁹ Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 62.

zwei Kernpunkten zusammengefasst werden. Zum einen sollte der Lehrende bemüht sein, seinen Unterricht nach dem Prinzip der Chancengleichheit zu gestalten, zum anderen sollte er individuelle Fördermaßnahmen dem betreffenden Schüler anbieten können, die die Diskrepanz und somit das Konfliktpotential erfolgreich senken können.

Ferner kann eine konsequente Transparenz von Regeln, die das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft bestimmen, eine Orientierungshilfe für den einzelnen Schüler sein. Eine weitere präventive Maßnahme ist die gemeinsame Erarbeitung eines Wertebewusstseins, das die Stellung von materiellen Werten innerhalb der Gesellschaft zurücksetzt⁵⁰ (der Mensch zeichnet sich nicht nur über seinen materiellen Besitz aus).

3.3.2 Etikettierungstheorie

Die Etikettierungstheorie zeigt auf, wie schnell sich eine einmal - gewollt oder ungewollt - eingenommene Rolle in einer sozialen Gruppe verselbstständigt, mitunter auch festigen kann. Deviantes Verhalten wird durch gesellschaftliche Strukturen und Normsetzung definiert, die das Individuum als einen Außenseiter eingruppiert. Bei dieser Theorie wird zwischen primärer Devianz, die die verschiedenen Ursache für abweichendes Verhalten umfasst und sekundärer Devianz, die die Reaktionen und Zuschreibungen auf das abweichende Verhalten beinhaltet, unterschieden.

„Auf primäre Devianz folgen Strafen, weitere Abweichungen, härtere Strafen usw. usf., bis sich abweichendes Verhalten stabilisiert und die abweichende Rolle akzeptiert wird.“⁵¹

Durch eine allgemeine Normsetzung wird eine stereotype Verhaltensweise gegenüber Abweichlern begünstigt, die dazu führt, dass Devianz nicht vermindert wird, sondern weiteres Verhalten nach dem vorgegebenen Muster beurteilt wird und somit die Etikettierung zu untermauern scheint.

3.3.2.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die Schule und somit auch der Lehrende sollten ihre Stellung im Festigungsprozess abweichendes Verhalten erkennen. Eine Methode kann die Hervorhebung positiver Verhaltensweisen des negativ etikettierten Schülers sein.

„Die Kinder [und Lehrende] achten also nicht mehr auf das negative Verhalten, sondern nur noch auf [...] wünschenswertes, positives Verhalten.“⁵²

⁵⁰ vgl. Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus (1994), S. 268.

⁵¹ Schubarth, Wilfried (2000), S. 34.

⁵² Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 64.

Dem betreffenden Schüler wird die Möglichkeit eingeräumt, am Abbau der Stigmatisierungsprozesse ansatzweise selbst mitzuarbeiten.

3.4 Neuere psychologische Erklärungsansätze

3.4.1 Aggression – entwicklungspsychologisch bedingt

Die Entstehung von aggressivem Verhalten wird im Kontext der Gesamtentwicklung des Schülers gesehen. Jean Piaget verweist in diesem Zusammenhang auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes und verdeutlicht, dass Einsichts- und Lernfähigkeit jeweils erst in bestimmten Entwicklungsstufen einsetzen. Dies würde bedeuten, dass bestimmte entwicklungsbedingte Voraussetzungen gegeben sein müssen, ehe manche Lernprozesse bewältigt werden können.⁵³ Unter diesen Lernprozessen sind z. B.

„die Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln, die Entwicklung eigener autonomer Moralvorstellungen, die Akzeptanz der eigenen Gefühle, die Herausbildung von Fähigkeiten zur Selbstreflexion, zur sozialen Perspektivübernahme, zur gewaltlosen Konfliktlösung usw. usf [...]“⁵⁴

gefasst.

3.4.1.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Im Blick auf die entwicklungspsychologische Abhängigkeit von Aggressionen, kann eine Gewaltprävention darauf zielen, einen reflektierten und sozial verträglichen Umgang mit Aggressionen, die Verantwortung der eigenen Handlungsweisen, sowie erfolgreiche Alternativen zur Konfliktlösung vorzustellen, um später prosoziale Verhaltensweisen zu etablieren.

3.4.2 Aggression als Zwangsgewalt

Tedschi, als ein Vertreter dieses Ansatzes, stellt die soziale Motivation von Gewalt heraus. Aggressive Verhaltensweisen dienen als alternative Formen, die das Erreichen bestimmter angestrebter Ziele, z. B. soziales Ansehen, begünstigen. Unter welchen Umständen sich das Individuum für Gewalt anstelle von anderen Methoden zum Erreichen eines Zieles entscheidet, ist nur ansatzweise herauszuarbeiten. So erhöhen Faktoren, wie der Mangel an Selbstvertrauen, Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten und Ängste, in einigen Fällen den Gebrauch von gewalttätigen Handlungen.

3.4.2.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die Schlussfolgerung für eine erfolgreiche Gewaltprävention liegt im Ansatz selbst. Die Entscheidungsmöglichkeit des Schülers zwischen Gewalt oder alternativen Me-

⁵³ Zimbardo, Phillip G. (1995), S. 72 f.

⁵⁴ Schubarth, Wilfried (2000), S. 37.

thoden zur Erreichung eines Zieles, muss dahingehend verändert werden, dass die Attraktivität der gewaltfreien Strategien steigt. Aggressives Verhalten muss mit entsprechenden Sanktionen begegnet werden, unter der Beachtung, dass Sanktionen auch negative Verstärker sein können.

3.5 Neuere soziologische Erklärungsansätze

3.5.1 Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung

Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die soziale Desintegration, die eine Folge des Modernisierungs- und Individualisierungsprozesses innerhalb der Gesellschaft ist. Der Begriff der Desintegration schließt einen „grassierenden utilitaristischen und expressivem Individualismus“⁵⁵ ein. Die Folge der sozialen Desintegration ist zum einen eine Orientierungslosigkeit auf der kulturellen Ebene (z. B. Auflösung von Wertevereinbarungen, Beziehungsprobleme) und zum anderen eine Orientierungslosigkeit auf der strukturellen Ebene (z. B. isolierte und anonymisierte Lebensformen).⁵⁶

Das Individuum sieht sich mit der wachsenden Orientierungslosigkeit konfrontiert und versucht Kompensationsstrategien zu finden. Dabei erweist sich deviantes Verhalten als eine erfolgversprechende Option zur Be- und Verarbeitung der wahrgenommenen Orientierungslosigkeit. Durch den Wegfall fester sozialer Strukturen, entfällt für den einzelnen die Rechtfertigung seines Handelns, die durch Gleichgültigkeit ersetzt wird.

3.5.1.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Deviantes Verhalten ist in diesem Zusammenhang als „soziales Anschlußverhalten“⁵⁷ zu deuten, auf das der Lehrende reagieren kann.

Schule kann dem einzelnen Schülern Gegenerfahrungen zum Desintegrationspotential anbieten, wobei der Schüler in die Gemeinschaft der Schule eingebunden werden sollte. Voraussetzung dafür ist die Öffnung der Schule hin zum Schüler und das Verständnis von Schule als Lern- und *Lebensort*.

3.5.2 Gewalt als Folge der anomischen Struktur von Schule

Den Ausgangspunkt bildet die bereits skizzierte Anomietheorie, nach der das Individuum in Diskrepanz zwischen individuellen Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit steht. Die Institution Schule ist ähnlichen Spannungen ausgesetzt. Nach

⁵⁵ Schirp, Heinz: Schule und Gewalt. Ansätze zur Gewaltprävention in der Schule, Heft 20. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (hrsg.); Soest, 1993, S. 8.

⁵⁶ Schubarth, Wilfried (2000), S. 42.

⁵⁷ Schirp, Heinz (1993), S. 9.

Lothar Böhnisch versteht sich Schule auf der einen Seite als funktionales System (Leistungs- und Ausleseprinzip), auf der anderen Seite als ein soziales System (Lebensgemeinschaft von Schülern und Lehrenden). Findet in der schulischen Umsetzung keine ausreichende Balance der beiden Seiten statt, ist die Entstehung von Konfliktpotentialen gegeben.⁵⁸

3.5.2.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die derzeitige Dominanz des funktionalen Systems Schule ist erkennbar und eine mögliche Ursache devianten Verhaltens. Eine Entschärfung der Spannung zwischen sozialem und funktionalem System kann die Stärkung von Schule als soziale System sein, verbunden damit die Betonung der „Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung“⁵⁹ der Schüler.

3.6 Integrative Erklärungsansätze

In der letzten Zeit wurden integrative Erklärungsansätze entwickelt, die einen interdisziplinären Zugriff auf die Gewaltproblematik erlauben. Im Folgenden möchte ich den schulbezogen sozialökologischen Theorieansatz exemplarisch aufzeigen, der Eingang in die weitere Diskussion von Präventivmaßnahmen findet.

3.6.1 Schulbezogen sozialökologischer Ansatz

Die Grundannahme des sozialökologischen Theorieansatzes ist, dass

„Gewalt das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen“⁶⁰

ist. Das soziale Umfeld Schule ist im Zusammenhang mit individuellen Verarbeitungsprozessen des Individuums zu setzen. Somit ist die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule als eine Ursache für die Entstehung, bzw. Verminderung von Gewalt zu sehen.

3.6.1.1 Möglichkeiten einer Gewaltprävention in der Schule

Die Theorie bietet für eine Vielzahl präventiver Maßnahmen Raum. Eine positive Beeinflussung des Schulklimas und damit die Steigerung des Wohlbefindens in der Schule kann z. B. durch die Gestaltung eines

⁵⁸ Böhnisch, Lothar: *Gespaltene Normalität: Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*; Weinheim, 1994a, S. 228.

⁵⁹ Schubarth, Wilfried (2000), S. 47.

⁶⁰ Schubarth, Wilfried (2000), S. 63.

„interessanten Schullebens, die Erweiterung der demokratischen Mitbestimmung, die Förderung vertrauensvoller Lehrer-Schüler-Beziehung [...], Vermeidung von Etikettierung, die Verbesserung des Unterrichts und der Lernkultur“⁶¹ unterstützt werden.

3.7 Zusammenfassung

In theoretischer Sicht ist anzumerken, dass - obwohl jeder dieser Erklärungsansätze den Anspruch erhebt, eine umfassende Theorie für die Entstehung von Gewalt zu bilden - eher von einer Komplementarität der Theorien, als von einem Gegeneinander auszugehen ist.

Die integrativen Erklärungsansätze verweisen ansatzweise auf eine multikausale Erklärung des Gewaltphänomens.

Eine zusammenfassende Tabelle der verschiedenen Erklärungsansätze mit entsprechenden Präventionsmaßnahmen soll die Vielschichtigkeit verdeutlichen:

Erklärungsansatz	Kurzbeschreibung	präventive Maßnahmen
klassische psychologische Ansätze		
Trieb- und Instinkttheorie	- Aggression als Ergebnis angeborener Triebe und Instinkte	- ausleben der inneren emotionalen Spannung - Aggression in konstruktive Alternativhandlungen umleiten
Frustration-Aggression-Hypothese	- Aggression als reaktives Verhalten auf spezifisch situativen Bedingungen	- Aufbau einer Frustrationstoleranz
Aggression als erlerntes Verhalten	- Aggression ist erlernbar	- prosoziales Lernen unterstützen - unerwünschtes Verhalten sanktionieren
klassische soziologische Ansätze		
Anomietheorie	- deviantes Verhalten entsteht durch die Diskrepanz kultureller Ziele und gesellschaftlichen Verhältnissen	- Prinzip der Chancengleichheit - Verbesserung der Lebenssituation
Etikettierungstheorie	- deviantes Verhalten entsteht durch gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse	- Persönlichkeitsstärkung - Entstigmatisierungsprozesse einleiten
neuere psychologische Ansätze		
Aggression entwicklungspsychologisch bedingt	- Aggression ist abhängig vom Entwicklungsstand	- vorstellen von prosozialen Verhaltensweisen
Aggression als Zwangsgewalt	- Aggression als bewusste Entscheidung für den Gebrauch von Gewalt	- anbieten von Alternativformen
neuere soziologische Ansätze		
Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung	- soziale Desintegration	- Gegenerfahrungen zum Desintegrationspotential anbieten

⁶¹ Schubarth, Wilfried (2000), S. 63.

Gewalt als Folge anomischer Schulstrukturen	- anomischen Strukturen in der Schule lösen Gewalt aus	- soziales System Schule stärken
Integrative Ansätze		
Schulbezogen sozialökologischer Ansatz	- Beziehungen zwischen Schüler und Schule als Ursache von Gewalt	- Förderung der Schulqualität - Gerechte und transparente Chancen- und Bewertungsstruktur

Zwei Ebenen, die personale und die strukturelle, ermöglichen einen Ansatz einer Präventivmaßnahme.

Die personale Ebene wird bei der Trieb- und Instinkttheorie, bei der Frustration-Aggression- Hypothese, bei den Lerntheorien, der Anomietheorie, der Etikettierungstheorie, bei entwicklungspsychologischen Ansätzen, sowie bei der Theorie der Zwangsgewalt, in den Vordergrund gestellt.

Die Theorien, die Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung, als Folge der anomischen Struktur von Schule sehen, sowie der schulökologischer Ansatz, sehen die strukturelle Ebene als Möglichkeit einer greifenden Gewaltprävention.

Unter der personalen Ebene wird die Ausbildung einer gefestigten Identität, die Eingebundenheit in die Lerngruppe und die Diskrepanz zwischen Individualpädagogik und Sozialerziehung gefasst, die strukturelle Ebene umfasst die Öffnung der Schule und eine allgemeine Betrachtung der kindlichen Sozialisation.

4 Ansätze einer Gewaltprävention in der (Grund-) Schule

4.1 Einleitung

Die Präventionsmöglichkeiten der einzelnen Erklärungsansätze wurden direkt von der jeweiligen Theorie abgeleitet. Mittlerweile existieren eine Vielzahl von allgemeinen Programmen, die den multikausalen Gewaltphänomen versuchen gerecht zu werden. Im Folgenden werden die Grundlagen solcher Programme skizziert und ein Konzept entfaltet, das die dialogisch-symbolische Religionsdidaktik als Grundlage birgt.

4.2 Grundlagen allgemeiner Interventions- und Präventionsprogramme

Ein Präventionskonzept zielt in vielen Fällen nicht direkt auf eine sofortige Reduktion von gewalttätigen Verhalten, sondern hat eine längerfristige Veränderung zum Ziel. Die Prävention aus der pädagogischen Sicht versucht eine Tat in ihren Anfängen zu verhindern und erfolgt nicht im Sinne der rechtswissenschaftlichen Auffassung. Hier dient die Bestrafung des Täters als Abschreckung der Allgemeinheit. Dadurch wird jedoch der Einzelne zum Exempel für die Allgemeinheit gemacht. Ziel ist durch die Bestrafung ähnliche Rechtsverletzungen und potentielle Taten vorzubeugen. Die pädagogische Prävention schließt den Täter in die Maßnahme mit ein. Ziel ist die Verhinderung von Straftaten durch pädagogische Maßnahmen. Die Grundvoraussetzung für pädagogisches Handeln ist ein Menschenbild, das in jedem Menschen etwas *liebenswertes* sieht.

Das pädagogische Konzept kann nur in eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eingebunden werden und in gemeinsamer Auseinandersetzung mit der Lerngruppe Anwendung finden. Ein isoliertes Herangehen an einen einzelnen Faktor erscheint nicht sinnvoll, gewalttätiges Handeln vernetzt verschiedene Bereiche des Individuums, Prävention und Intervention muss deshalb ebenso vernetzt werden. Das Ziel einer pädagogischen Präventionsmaßnahme ist die Hinführung des Kindes zu einer gewaltfreien Konfliktlösung.

Die schulrelevanten Maßnahmen umfassen Programme für Schüler und/ oder Lehrer oder beziehen sich auf die Institution Schule. Folgende Maßnahmen sind als populäre Vertreter zu nennen:

- **Streit-Schlichter-Programm für Schüler und Lehrer**⁶²: Ziele sind die Vermittlung von sozialen Fähigkeiten und die Erziehung zu einer gewaltfreien Konfliktfähigkeit,

⁶² vgl. Jeffreys-Duden, Karin: Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klasse 3-6; Weinheim/ Basel, 1999, S. 9-25.

- **Sozialtraining in der Schule** (Programm für Schüler und Lehrer)⁶³: das soziale Verhalten der Schüler soll gefördert werden,
- **Interventionsprogramm** (schulumfangsches Programm)⁶⁴: Ziele sind eine Reduktion von Gewalt und die Verbesserung der Beziehung unter den Schülern,
- **Schulinterne Lehrerfortbildung zu Gewalt (SchilLf)**⁶⁵: Ziel sind der Abbau von Kenntnisdefiziten in Bereichen der Gewaltprävention und Unsicherheiten, sowie die Entwicklung einer kollegialen Handlungsbasis.

Die einzelnen Präventionsmaßnahmen sind wichtige Verbindungsglieder zwischen theoretischen Ansätzen und der Schulpraxis.

4.2.1 Täter-Opfer-Konstellation

Die Konzipierung einer Prävention und Intervention gewalttätigen Handelns würde wesentlich erleichtert werden, ließen sich Täter- und Opferkategorien bilden. Analog zu der Vielzahl von Erklärungsansätzen, gibt es keine einheitliche Charakterisierung eines gewalttätigen Schülers. Dan Olweus⁶⁶ versucht ein grob umrissenes Täterprofil zu formulieren. Der Täter, in der Mehrheit Jungen, ist seinem Opfer physisch überlegen. Eine niedrige Frustrationstoleranz, sowie Impulsivität sind für ihn kennzeichnend. Innerhalb der Klassengemeinschaft haben die Täter eine führende Stellung und sind in eine Clique innerhalb der Lerngruppe integriert. Die Opferrolle beschreibt Dan Olweus in zwei Richtungen. Opfer können unsichere und ängstliche Schüler sein, aber auch verhaltensauffällige, die mit ihren Verhaltensweisen andere Schüler provozieren. Auch hier lassen sich keine typischen Charakteristika ausmachen.

4.3 Gewaltprävention in der Grundschule

Die Literatur verweist auf eine Vielzahl von schulinternen und externen Faktoren, die als Randbedingungen, mitunter auch als Risikofaktoren von Gewalt dienen.

Die folgenden Ausführungen versuchen diesen Fakt gerecht zu werden und eine Gewaltprävention zu entfalten, dessen Ansatzpunkt das Kind ist. Kernpunkte dieses Ansatzes ist die Öffnung der Schule und die in diesem Zusammenhang Anwendung

⁶³ vgl. Petermann, Franz (u.a.) : Verhaltenstraining mit Kindern. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.), 1997, S. 225-229.

⁶⁴ vgl. Olweus, Dan: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.), 1997, S. 281-298.

⁶⁵ vgl. Priebe, Bozho: Soziale Verantwortung: Bildung und Erziehung in einer gewandelten Gesellschaft; Dokumentikon und Ergebnisse/ Pädagogisches Forum, 9. und 10. Februar 1995. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

⁶⁶ vgl. Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten – und tun können; Bern, 1996².

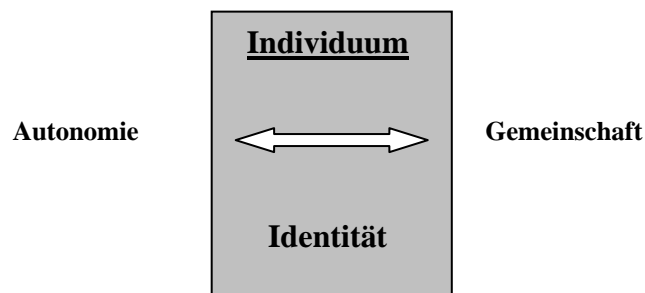
findende symbolisch-dialogische Religionsdidaktik. Der Blick ist auf das schulische Zusammenleben der Lerngruppe gerichtet, sodass Schule im Mittelpunkt der Betrachtung steht, aber Übertragungen auf andere Lebensbereiche wünschenswert sind. Vier Ebenen werden hervorgehoben, wobei die Ausblendung der Komplexität der kindlichen Lebenswirklichkeit im Rahmen dieser Arbeit nötig erscheint:

- I. Individuum,
- II. Lerngruppe,
- III. Öffnung der Schule,
- IV. Sozialisation.

4.3.1 Individuum

4.3.1.1 Diskrepanz zwischen Autonomie und Gemeinschaft

Das Individuum bildet in Lern- und Reifeprozessen seine Persönlichkeit aus, wobei die einzelnen Entwicklungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft stehen. Dieses Spannungsfeld in eine für das Individuum befriedigenden Zustand aufzulösen, bedarf es eines Ausgleichs zwischen den eigenen Belangen des *Ichs* und den Belangen der *Gemeinschaft*, der gleichzeitig die Identität des Individuums beeinflusst. Dieser Prozess ist weder statisch noch endlich, das Individuum wird immer wieder neu damit konfrontiert, ein Gleichgewicht der beiden Extreme zu schaffen.



Eine übertriebene, einseitige Hinwendung zu einem Extrem bleibt nicht effektlos auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung und die mögliche Gewaltbereitschaft des Individuums. Eine Akzentuierung der Autonomie und die damit verbundene Inanspruchnahme von verschiedenen Freiheiten und Ablehnung von Autoritäten, sind unterstützende Faktoren asozialem Verhalten.⁶⁷ Es entfällt zunehmend die Rechtfertigungspflicht des eigenen Handelns gegenüber anderen, sowie die Beachtung möglicher Konsequenzen.

Unbeachtet dabei bleibt,

⁶⁷ vgl. Olweus, Dan (1996).

„[...] daß die angestrebte Verwirklichung des Selbst nicht von Anfang an gelebt werden darf, sondern erst am Ende eines langen Entwicklungsweges erreicht werden kann. Das Selbst ist eingebunden in die Gemeinschaft und nicht zu verwechseln mit einem zum Exzess betriebenen Individualismus, der sinn-erfülltes Leben verhindert.“⁶⁸

Die entgegengesetzte Position - eine erhöhte Bedeutung der Gemeinschaft - kann zu einer unverhältnismäßigen Inanspruchnahme von Vorteilen für die Gemeinschaft führen.

Dabei dient die Gemeinschaft dem Einzelnen als Möglichkeit zum Erreichen von Zielen, die man als Einzelner nur schwer oder gar nicht erlangen kann.

Eine Gemeinschaftsbildung lässt sich in verschiedenen Lebensbereichen feststellen, es fängt mit dem Zusammenschluss weniger an und geht bis zum Staatenbund. Das Gewaltpotential einer Gemeinschaftsbildung kann in zweierlei Richtungen beschrieben werden. Zum einen weisen sich die Mitglieder durch eine mehr oder weniger offensichtliche Homogenität aus, die zu einer Stabilisierung des Gemeinschaftsgefüge beiträgt. Individuen, die nicht der Normsetzung entsprechen, werden von der Gemeinschaft ausgegrenzt.

Zum anderen ist die Führungsform und -ordnung ein stabilisierender, zugleich gewaltfördernder Faktor, durch den Einsatz von Gewalt, hierbei greifen die verschiedensten Definitionsmöglichkeiten des Gewaltbegriffs, kann das System gehalten werden.

4.3.2 Stärkung des Kindes

Eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den beiden angeführten Extremen kann zur einer Stärkung der Persönlichkeit des Individuums, in Blick auf die Schule, die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes führen. Andererseits ist es möglich, dass eine unbefriedigende Bewältigung der Spannung, zu einem Abnehmen des Selbstbewusstseins führt.

Beate Leßmann stellt einen Zusammenhang zwischen zunehmender Gewalt und dem Schwinden des Selbstbewusstseins her.⁶⁹

Kinder mit einem geringen Selbstvertrauen, fällt es schwer, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche so zu artikulieren, dass der Gegenüber sie wahrnimmt und im weiteren Schritt versteht. Im gemeinsamen Leben in der Schule ist eine friedliche Gestaltung des Alltags mühsam. Ohne die Fähigkeit und die dazugehörige Bereitschaft, die ei-

⁶⁸ Wisskirchen, Hubert: Die wiederentdeckte Erziehung. Kinder suchen Autorität und Orientierung; München, 1996, S. 212.

⁶⁹ Leßmann, Beate: Persönlichkeit stärken. Zur Ausbildung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Christian Büttner und Elke Schwichtenberg (hrsg.): Brutal und unkontrolliert. Schüलगewalt und Interventionsmaßnahmen in der Grundschule; Hemsbach, 2000, S. 157.

genen Interessen offen auszudrücken und anderen zuzuhören, können in Konflikten keine konstruktiven Lösungsstrategien entwickelt werden. Das daraus resultierende vermehrte Auftreten von Konfliktsituationen kann Versagensängste verursachen, die möglicherweise eine Selbstablehnung hervorrufen, die wiederum Einfluss auf das gemeinsame Zusammenleben in der Lerngruppe nimmt:

„Da [...] [das Kind] nicht gelernt hat, mit sich selbst in achtender, würdiger Weise umzugehen, wird [...] [es] dies auch in Konfliktsituationen mit anderen nicht tun“.⁷⁰

Sieht man den Mangel an Selbstbewusstsein als eine Ursache für die Zunahme gewalttätigem Verhalten, so muss die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes explizit als Erziehungsziel postuliert werden.

Die Persönlichkeitsstärkung ist nach dem angeführten Schema dann gegeben, wenn die aufgezeigte Diskrepanz immer wieder erfolgreich bearbeitet werden kann.

Eine umfassende Stärkung des Kindes setzt ihren Ansatzpunkt beim Kind und entfaltet sich von dort aus weiter. Zwei Ziele finden dabei besondere Beachtung:

- I. **Autonomie:** eine Erziehung, die als Ziel die Bildung einer selbstbewussten und gestärkten Identität hat, ist die Grundlage für das Wahrnehmen der eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse, hierbei kann einerseits selbstständiges Denken und Handeln gestützt, Selbstdisziplin und Selbstbewusstsein erlernt, gleichzeitig eine Reflexion eigener Handlungen erlernt und angewendet werden.
- II. **Gemeinschaft:** eine Erziehung zur Sensibilität für die entsprechende soziale Gruppe unterstützt das positive Erleben von Gemeinschaft auf der Grundlage von Kooperation, Toleranz und Empathie. Das Ziel besteht darin, die Einfühlung in andere (gegen Unbekanntes ist es einfach aggressiv zu werden, bekannt sein schafft Verantwortung), die Bildung einer Anpassungsbereitschaft und das gegenseitige Kennenlernen zu unterstützen, ferner zu erkennen, dass die individuelle Freiheit dort ihre Grenzen hat, wo es die Freiheit des Mitmenschen beschränkt oder eliminiert wird.

Mit der Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühl geht für den Schüler nicht nur eine deutlich differenzierte Wahrnehmung der inneren Zustände anderer einher, auch die Wahrnehmung der eigenen Identität in Abgrenzung vom Anderssein anderer wird untermauert.

⁷⁰ Leßmann, Beate (2000), S. 157.

Folglich stellt sich die Frage nach Faktoren, die diesen Prozess unterstützen. Im Zusammenhang mit der Schulbezogenheit der Thematik, ist die Einflussgröße der Öffnung der Schule hin zum Schüler, anzuführen.

Die Öffnung der Schule wird nicht als ein eigenständiger Ansatz zur erfolgreichen Bewältigung der Diskrepanz zwischen Autonomie und Gemeinschaft, somit zu einer Möglichkeit der Gewaltprävention, verstanden, sondern als Summe der Rahmenbedingungen, die als Folgerung aus denn einzelnen Erklärungsansätzen abgeleitet und zu fordern sind. Darüber hinaus lassen sich einzelne Ansätze in das Konzept der Schulöffnung integrieren und flexibel auf die jeweilig vorgefundene Situation umarbeiten.

4.3.3 Lerngruppe

Das bestimmende Umfeld des Kindes ist nicht die Gesamtheit der Schule, sondern primär die Lerngruppe. Hier ist der Erfahrungs- und Lernort für die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse durchzusetzen, sich in Konkurrenz mit Anderen zu setzen und daraus Konsequenzen für das weitere soziale Handeln zu ziehen. Das Individuum kann aktiv an der Ausgestaltung der Beziehungen in der Lerngruppe mitarbeiten. Das soziale Umfeld der Schule und der Unterricht sind Situationen des Zusammenlebens, in denen individuelle Erfahrungen erworben werden, die lebenslang prägend bleiben. In der schulischen Lerngruppe treffen Kinder und Lehrende mit unterschiedlichen Biografien, Bedürfnissen und Wünschen zusammen, sodass der Alltag zwangsläufig Konfliktsituationen beinhaltet. Der Konflikt beschreibt einen Zustand von Unvereinbarkeiten von Zielen und Wünschen verschiedener Personen und deren Fähigkeit, sich mit solchen Situationen auseinander zu setzen. Der Konflikt ist in vielen Situationen der Ausgangspunkt für gewalttätiges Handeln und kann ansatzweise unter den Gewaltbegriff gefasst werden. Formen der Einigung unterstreichen einerseits die dynamischen Prozesse innerhalb der Lerngruppe, andererseits sind sie auch Schritte zu einer befriedigenden, unter Voraussetzung einer gemeinsamen Aufarbeitungen entstandener Konflikte, Lösung für alle Teilnehmer und stabilisiert das Beziehungsgeflechts innerhalb der Gruppe.

4.3.3.1 Exkursion Friede

An dieser Stelle ist der Gegenbegriff des Konflikts, der des Friedens bzw. der Versöhnung zu definieren.

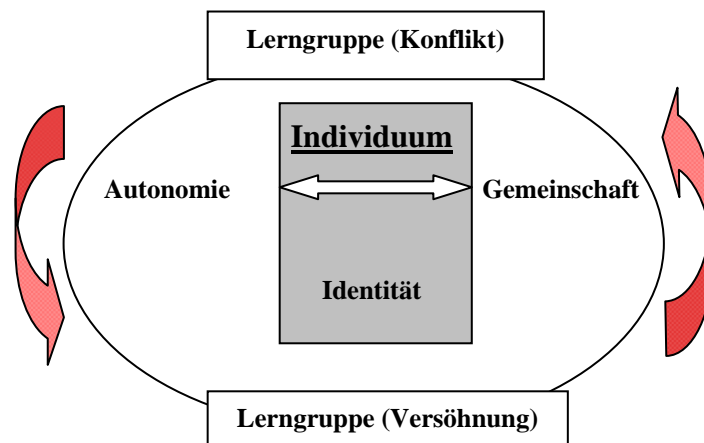
Der Begriff Frieden ist in Analogie zu den Gewalt- und Aggressionsbegriff nur unscharf zu formulieren. Die Komplexität des Friedensbegriffs zeigt sich in der mehre-

bigen Anwendung, Frieden auf weltpolitischer Ebene, der gesellschaftliche Frieden, der Friede auf der privaten Ebene, sind nur drei grobe Unterscheidungskriterien. Der Alltag an deutschen Schulen wird vom Frieden auf der privaten und gesellschaftlichen Ebene tangiert.

Frieden beschreibt einen Zustand des gemeinsamen Zusammenlebens, in dem jedes Mitglied dieser entstandenen Beziehung, sich angenommen und verstanden fühlt. Beziehungen sind aufgrund ihrer Vielschichtigkeit nicht als starres Konstrukt zu verstehen, sondern formen sich im dialogischen Prozess immer wieder neu aus. Dieser Prozess läuft nicht zwangsläufig auf den Zustand des Friedens (Helm Stierlin verwendet den Begriff „Versöhnung“) hin, sondern der Endzustand kann auch zu einem Konflikt hin laufen, in den meisten Fällen wird sich der Prozess in Zwischenzonen bewegen. Für Helm Stierlin ist ein Indiz einer gelungenen Beziehungen der Konflikt,

„die Fähigkeit, persönliche Beziehungen zu stiften und zu wahren, schließt die Fähigkeit zum Konflikt gleichermaßen ein wie die zur Versöhnung“⁷¹.

Die Lerngruppe befindet sich in einem fließenden Prozess zwischen Versöhnung und Konflikt.



Eine Gewaltprävention ist dort erfolgreich, wo verschiedene Konfliktlösungsstrategien bekannt werden und Anwendung finden. Konflikte können auf verschiedene Arten aufgelöst werden, die verschiedenen Formen müssen bekannt sein und auch von den Teilnehmern der Lerngruppe beherrscht werden. Grundsätzlich können drei Strategien angeführt werden, auf denen weitere Ausprägungsarten entwickelt werden können:

- I. Die am Konflikt beteiligte Personen beenden ihre Beziehung miteinander,

⁷¹ In: Jacobi, Friedel: Friedenserziehung in der Schule, Saarbrücken, 1995.

- II. die Aufgabe des individuellen Ziels zu Gunsten eines Kompromisses oder eines Verzichts,
- III. die Einschaltung einer vermittelnden Instanz.

Ein allgemein akzeptiertes Regelverhalten ist eine notwendige Grundlage für einen wechselseitigen Interaktionsprozess und einer gemeinsamen Kommunikation.

Ein Arrangement, das eine produktive Bearbeitung des Wechsels zwischen Konflikt und Versöhnung zur Folge hat, wirkt sich auf die Ebene der Öffnung der Schule aus.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass vermiedene Konflikte, sowie konstruktiv ausgetragene Konflikte gleichwertige qualitätsfördernde Faktoren sind.

Die Entwicklung von greifenden Präventions- und Interventionsmaßnahmen bedarf gleichzeitig einer Analyse der unterschiedlichen Rahmenbedingungen, denen das Individuum ausgesetzt ist. Denn nur wenn Voraussetzungen wünschenswert vorgefunden werden, wird sich das Individuum auf Veränderungen einlassen. Die folgenden Ausführungen werden schulische Rahmenbedingungen, die unterstützend auf die Herausbildung gewalttätigem Handeln wirken können, untersuchen.

4.3.4 Öffnung der Schule

Das Grundkonzept der Öffnung von Schule kommt in der Formulierung eines Alternativmodell zu traditionellen Unterrichtsformen zum Ausdruck. Dabei zeigen die folgenden Ausführungen elementare Faktoren einer offenen Schule.

Eine Öffnung der Schule, die den Veränderungen kindlicher Sozialisation entsprechen soll, beinhaltet Reformansätzen, die auf der inhaltlichen, auf der methodischen und auf der organisatorischen Ebene Anwendung finden. Die Neugestaltung zum Lern- und Lebensraum Schule, ermöglicht eine Reihe von Erfahrungsmomenten auf Seiten von Schülern und Lehrenden:⁷²

- Mit Motivation und aus eignen Antrieb heraus zu lernen,
- gemeinsames lernen,
- ein effektives und individuelles Zeitmanagement,
- innovativ und kreativ sein.

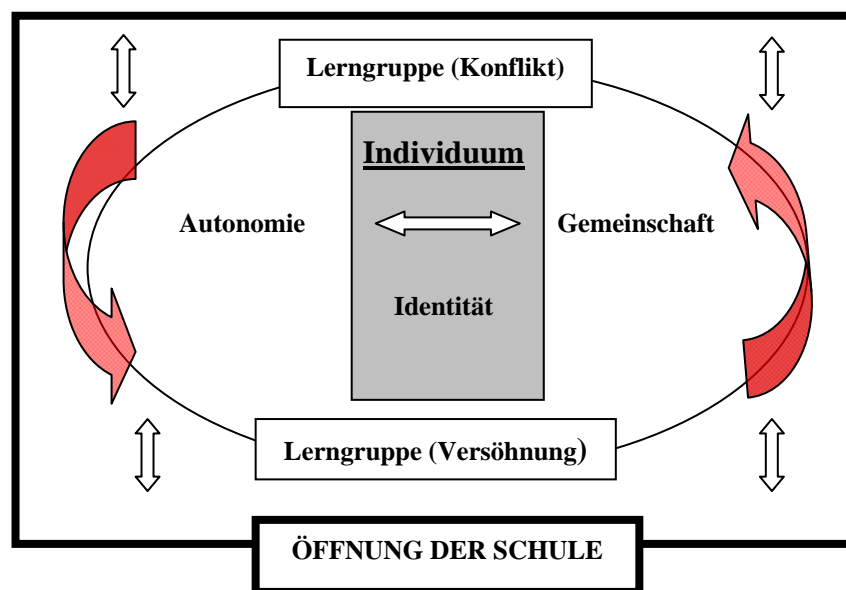
Stützpfeiler eines offenen Unterrichts resultieren aus den schon angeführten Ebenen, vier Bereiche möchte ich an dieser Stelle herausheben:

- Gefestigte Identität,
- Selbstständigkeit,

⁷² vgl. Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht, Reinbek, 1998.

- soziale Kompetenzen,
- Sensibilität für die Umwelt.

Ein offener Unterricht setzt eine Neugestaltung des Schüler-Lehrer-Verständnis´ und einen erweiterten Lernbegriff, sowie eine veränderte Lernorganisation voraus. Die Rolle des Lehrenden ist gekennzeichnet von einer Zurückhaltung zu Gunsten der schülerzentrierten Eigeninitiative und Mitgestaltung des Unterrichts. Die Inhalte des Unterrichts orientieren sich in gleichen Maßen an den Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler.



Der Schüler wird durch die individuelle Auswahl von Arbeitsformen, Kooperationsformen und Unterrichtsinhalten, Möglichkeiten zur Mitbestimmung eingeräumt. Einige konkrete Ausführungen werden auf der Grundlage von Heinz Schirps Konzeption entfaltet, dessen Ausgangsthese die folgenden Betrachtungen leiten:

„So wie Schule z. Z. organisiert und strukturiert ist, bietet sie eher geringe Möglichkeiten, Gewaltphänomene aufzuarbeiten; an vielen Stellen konterkariert die *Organisation Schule* sogar entsprechenden Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern.“⁷³

An dieser Stelle ist der Begriff der strukturellen Gewalt anzuführen, der die Diskrepanz zwischen dem potentiell erreichbaren und dem Aktuellen als eine gewalttätige Handlung sieht.

⁷³ Schirp, Heinz (1993), S. 14.

Diese Diskrepanz versucht Heinz Schirp an verschiedenen schulstrukturellen Problemfeldern zu verdeutlichen.^{74 75}

Keine Schule ist identisch mit einer anderen, Unterschiede gibt es in der Organisation und Konzeption. Einige der angeführten Vorschläge und Konzepte mögen längst im schulischen Alltag praktiziert werden, andere lassen sich möglicherweise nur schwer umsetzen. Viele Schulen verwirklichen schon seit längeren die angeführten Reformvorschläge, ohne dass es dabei explizit um eine Reduktion von Gewalt an Schulen geht.

Die konträre Darstellung traditioneller und neuer Unterrichtsmethoden soll die Gegensätzlichkeiten plakativ herausarbeiten, wobei die Einführung der vorgestellten neueren Unterrichtsmethoden nicht zwangsläufig erfolgreich sein muss, vielmehr findet sich eine Ideallösung zwischen den beiden Positionen.

Die Intensität der Spannung ist ein entscheidender Faktor für die Entstehung gewalttätigem Handelns.

- **Lerninhalte:** *fachlich strukturiert* $\sqrt{\text{ganzheitlich}}$

Die einzelnen Lerninhalten wechseln in einem Rhythmus von 45 Minuten, sodass ein Einlassen auf eine Thematik allein schon durch die äußere Lernorganisation beeinflusst wird. Darüber hinaus lässt sich nur in wenigen Fällen ein fächerübergreifender Zusammenhang zu einer Thematik finden. Das Neuerlernte in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren, erfordert durch die Fragmentierung der einzelnen Lerninhalte in die verschiedenen Fächer, primär durch die zeitlich Fragmentierung, ein erhöhtes Maß an Lernbereitschaft, sich immer wieder neu auf eine Thematik einzulassen.

Grundschul Kinder befinden sich nach Jean Piaget in der konkret-operationalen Entwicklungsperiode, sodass ihr Wahrnehmen und Lernen von ihren Handlungen bestimmt wird. Eine Erschließung eines Inhalts in seinem verschiedenen Facettenreichtum, bietet die Chance einer produktiven und effizienten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

Die neueren pädagogischen Ansätze⁷⁶ fordern daher eine Auflösung traditioneller Schulfächer, zu Gunsten von Lernbereichen, damit eine ganzheitliche Erschließung unterstützt werden kann.

⁷⁴ Schirp, Heinz (1993), S. 15.

⁷⁵ Die folgenden Ausführungen beruhen teilweise auf eigenen Schul- bzw. Praxiserfahrungen. In welchem Ausmaß bereits eine Neugestaltung der Primarstufe im Schulalltag umgesetzt wird, kann ich nicht beurteilen.

⁷⁶ vgl. Faust-Siehl, Gabriele: Die Zukunft beginnt in der Grundschule; Reinbek bei Hamburg, 1996.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Gewalt als Folge anomischer Strukturen von Schule; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Lernziele:** *abstrakt/ kognitiv ✓ handlungsbezogen*

Der klassische Unterricht ist geprägt von einem Übergewicht an kognitiven Lernzielen, dabei wird die Tatsache ausgeblendet, dass zum einen Lebenswirklichkeit auch ein instrumentelles und praktisches Lernen fordert, zum anderen werden kognitive Lernprozesse durch einen Handlungsbezug teilweise gefördert und gestützt.

Eine Verminderung des Konfliktpotentials der beiden konkurrierenden Positionen lässt sich durch das Prinzip des entdeckenden Lernens erreichen. Das Anbieten herausfordernder Situationen ist die Voraussetzung des Lernprinzips. Eine Situation erweist sich dann für den Schüler als interessant und herausfordernd, wenn die Situation dem Schüler vertraut erscheint, gleichzeitig aber noch unbekannte und zu entdeckende Fragmente beinhaltet. Die angebotene Situationen werden sich nicht auf fachspezifische Problemmodelle beschränken können, sondern die Öffnung hin zur Alltagswelt, als eine ergiebige Quelle, erscheint erfolgsversprechend. Das Lernprinzip des entdeckenden Lernens ist keine Aufstellung erfolgsgarantierender Handlungsanweisungen, sondern ein flexibles und erweiterbares Konzept.

Theorieansatz: Trieb und Instinkttheorie; schulbezogen sozialökologischer Ansatz; Gewalt als Folge der anomischen Strukturen von Schule

- **Leistungsanforderungen:** *sach- und fachorientiert ✓ schülerorientiert*

Eine Vielzahl von Lernzielen haben für die Schüler keinen Bezug zu ihrer Alltagswelt und die erlernten Fertigkeiten erscheinen nutzlos für die spätere Bewältigung des Alltages. Die Schülerfrage nach dem Nutzen verschiedener schulischer Lerninhalte ist zwangsläufig, bleibt häufig auf Lehrendenseite unbeantwortet. Ralf Oerter stellt sich dieser Kritik, für ihn sind die Inhalte unabhängig von ihrer Verwendbarkeit in der individuellen Lebenswelt anzueignen. Der Wert der formalen Bildung liegt

„gerade in ihrer Unabhängigkeit von konkreten Aufgabenstellungen“⁷⁷.

Dabei können auch interessante Inhalte, deren komplexe Struktur eine Bearbeitungen in jüngeren Klassenstufen nur hinreichend erlaubt, mit Hilfe zweier Lernprinzipien behandelt werden. Jerome Bruner⁷⁸ führt das Prinzip des *vorwegnehmenden Lernens*

⁷⁷ Oerter, Ralf: Die Formung von Kognition und Motivation durch Schule: Wie Schule auf das Leben vorbereitet. In Unterrichtswissenschaft 3, 1985, S. 221.

⁷⁸ vgl. Müller, Gerhard und Wittmann, Erich Chr.: Der Mathematikunterricht in der Primarstufe; Wiesbaden, 1984³.

und das Prinzip der Fortsetzbarkeit an. Die Behandlung eines Unterrichts soll nicht aufgehoben werden, bis eine endgültig abschließende Bearbeitung möglich erscheint, sondern ist auch schon in jüngeren Klassenstufen in einfacher Form einzuleiten. Das Prinzip der Fortsetzbarkeit beschreibt die Behandlung eines Unterrichtsinhalts an einer bestimmten Stelle des Curriculums so, dass ein späterer Ausbau der Thematik erfolgen kann.

Eine Orientierung der Leistungsanforderung anhand des Faches, blendet den Schüler als aktives Subjekt des Unterrichts aus. Eine Hervorhebung des Selektionsverfahrens, das durch die Nichterfüllung der fachlichen Inhalte transparent gemacht werden kann, produziert bei einigen Schülern Angst vor Versagen und Misserfolge in Prüfungssituationen. Eine Vernetzung zwischen Fach- und Schülerorientierung lässt das Kind als Subjekt auftreten. Das Kind richtet sich somit nicht am Unterricht, sondern der Unterricht richtet sich an den kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Trieb und Instinkttheorie; Anomietheorie; Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung; Gewalt als Folge anomischer Strukturen von Schule; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Lernverfahren:** *rezeptive √aktive*

Die Bewältigung einer Arbeit verlangt dem Schüler die Anwendung verschiedener Fertigkeiten ab. Die Abnahme der Anwendung durch den Lehrenden drängt den Schüler in die Passivität, sodass im weiteren Verlauf komplexe Arbeiten, die ein umfangreiches Repertoire an Arbeitstechniken und Schüler selbstständigkeit fordern, nur hinreichend erfüllt werden können. Das Versagen des Schülers wird begünstigt. Der Schüler hat die Möglichkeit den Nutzen individueller Lernverfahren im täglichen Unterrichtsverlauf zu erkennen und einzuüben, somit seine Fähigkeiten in entsprechender Weise anzuwenden zu lernen.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Trieb und Instinkttheorie; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Lernorganisation:** *lehrerdominant √lerndominant⁷⁹*

Eine lehrerdominante Organisation des Unterrichts unterstützt einen Lernprozess, bei dem alle Schüler den Inhalt zur selben Zeit und in der gleichen Form dargeboten bekommen. Je höher der zentrale Steuerungsanteil des Lehrenden ist, desto größer ist die Möglichkeit, dass Schüler ein Verhalten zeigen, das von Passivität und Rezeptivität geprägt ist. Der lerndominante Unterricht setzt Selbstständigkeit und Mündigkeit

⁷⁹ Schirp, Heinz (1993), S. 15.

des einzelnen Schülers als Ziel, wobei die verschiedenen Schülercharaktere entsprechend berücksichtigt werden können.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Anomietheorie; schulbezogen sozialökologischer Ansatz; Gewalt als Folge der anomischen Strukturen von Schule

- **Lernrhythmen:** *45 min Takt ✓individualisierend*

Die Dauer der Aktivität, sowie der Tagesrhythmus, ist bei jedem Kind unterschiedlich, eine Vereinheitlichung im Sinne des 45-Minuten-Taktes erscheint einem kontinuierlichen und produktiven Lernen entgegenzuwirken. Der Wegfall des kurzfristigen 45-Minuten-Taktes bedeutet nicht, dass der allgemeine Schulrhythmus der Beliebigkeit ausgesetzt ist, jediglich, dass ein flexibles Zeitmanagement in erster Linie dem einzelnen Schüler entgegenkommt und die Entstehung von möglichen Frustrationen, aufgrund von unbefriedigenden Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten, vermindert wird.

Theorieansatz: Trieb und Instinkttheorie; Frustration-Aggression-Hypothese; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Arbeitsformen:** *Einzelarbeit ✓Kooperation*

Bei diesem Punkt ist die Balance zwischen Einzelarbeit und kooperativen Arbeitsformen von Bedeutung. Kinder haben die Möglichkeit sich selbst in der Gemeinschaft wahrzunehmen und sich zu integrieren (vgl. Diskrepanz zwischen Autonomie und Gemeinschaft, S. 33), aber auch individuell ihre Lebenswirklichkeit zu bewältigen. Klassische Arbeitsformen lernen in der Mehrzahl die Einzelarbeit, wobei derzeitige Arbeitsrealität von kooperativen Arbeitsformen geprägt ist (z. B. Teamarbeit, Projektarbeit).

Theorieansatz: Aggression als erlerntes Verhalten; schulbezogen sozialökologischer Ansatz; Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung

- **Lernobjekte:** *vermittelt ✓authentisch erfahrbar*

Durch eine Anbindung der Lernobjekte an die Erfahrungswelt der Schüler, wird das Verstehen der Sachsituation und die daraus entwickelte Kommunikation darüber erheblich erleichtert. Die Qualität der Lernobjekte lässt sich an folgenden Punkten festmachen:⁸⁰

⁸⁰ Die folgenden Ausführungen sind in ihren Grundgedanken aus dem Skript im Zusammenhang mit der Vorlesung „Mathematiklernen“ an der Universität Essen im Sommersemester 1999, gehalten von Dr. Uwe Albrecht, entnommen.

- I. *Authentizität*: unmittelbar aus dem Leben gegriffen – fiktiv,
- II. *Zugänglichkeit*: direkt beobachtbar – durch verschiedene Medien vermittelt,
- III. *Reichhaltigkeit*: offen für viele verschiedene Fragestellungen - eingengt auf eine Frage,
- IV. *Lebensnähe*: direkt im Leben verwertbar – eher vom theoretischen Interesse,
- V. *Schwierigkeiten bei der Modellbildung*: erfordert mehrere Umstrukturierung - lässt sich auf Routinefall reduzieren.

Eine positive Einlösung der angeführten Qualitätsmerkmale kommt einem Lernen nach dem Konzept Lernen mit *Kopf, Herz und Hand*⁸¹ entgegen.

Theorieansatz: schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Soziale Interaktion:** *Konkurrenz* \sqrt *Kooperation*

Die Spannung zwischen Schule als funktionales und soziales System, spiegelt sich in diesem Punkt. Konkurrenzdenken entsteht dort, wo ein erfolgreiches Lernen und Leisten im Vordergrund steht.

Schüler konkurrieren um Noten, Aufmerksamkeit und Ansehen in der Schule, statt sich an den individuellen Leistungen und Fähigkeiten zu messen. Die Orientierung an äußeren Maßstäben, kann eine Entwicklung individueller Fähigkeiten (emotional, kognitiv und kreativ) verhindern.

Eine Betonung von Gemeinschaft und eine Stärkung des Kindes in der Schulgemeinschaft, wird den Konflikt nicht nur innerhalb des Unterrichts, sondern auch innerhalb der Lerngruppe entschärfen. Die didaktische Umsetzung kann durch Partnerarbeit, Gruppenunterricht und Projektunterricht umgesetzt werden.

Theorieansatz: Aggression als erlerntes Verhalten; Etikettierungstheorie; Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Soziales Leben in der Schule:** *Vorschriften* \sqrt *Mitbestimmung*

Wird als Ziel Selbstständigkeit und Mündigkeit des Schülers postuliert, so muss diese auch in der Mitplanung und Ausgestaltung des Schullebens zum Ausdruck kommen. Nur ein alltägliches Einüben von Entscheidungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein, kann Kindern schrittweise behilflich sein, sich ihrer Konsumentenrolle in der Schule zu entledigen.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Aggression als erlerntes Verhalten; Anomietheorie; Gewalt als Folge von Modernisie-

⁸¹ vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre (2006); Frechen, 1985a.

rung und Individualisierung; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Leistungsmotivation:** *Druck \sqrt Lernfreude*

Eine entspannte und sichere Lernatmosphäre in der das Kind sich als Ganzes angenommen fühlt, ist die Grundlage für ein, von intrinsischer Motivation geprägtes, Lernen. Neue Ideen können meistens nur über den Weg von Fehleinschätzungen entwickelt werden. Durch die Gewissheit, dass Fehler zum Lernprozess dazugehören und nicht durch Sanktionen bestraft werden, können Kinder dazu ermutigt werden, eigene Lösungsansätze zu entwickeln.

Theorieansatz: Frustration-Aggression-Hypothese; Aggression als erlerntes Verhalten; Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung; Gewalt als Folge anomischen Strukturen von Schule; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

- **Leistungsbewertung:** *Normalverteilung \sqrt individuelle Lern-Bewertung*

Die Leistungsbewertung in der Schule beinhaltet aufgrund ihrer Doppelfunktion, ein funktionales, zugleich aber auch ein soziales System, ein hohes Konfliktpotential. Als eine staatliche und allgemeine Einrichtung ist die Schule verpflichtet, die Gleichbehandlung aller Schüler vorauszusetzen, somit eine Normierung der verschiedenen Leistungen durchzusetzen. Die andere Seite beschreibt Schule als eine pädagogische Einrichtung, die den einzelnen Schüler Fertigkeiten an die Hand gibt, die für die Bewältigung seines gesellschaftlichen und individuellen Lebens notwendig sind, „hier steht nicht die genormte Anforderung, nicht der Ausleseprozeß, sondern die Personagnese im Zentrum.“⁸²

Theorieansatz: Anomietheorie Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung; Gewalt als Folge anomischen Strukturen von Schule; schulbezogen sozialökologischer Ansatz

4.3.4.1 Äußere Faktoren

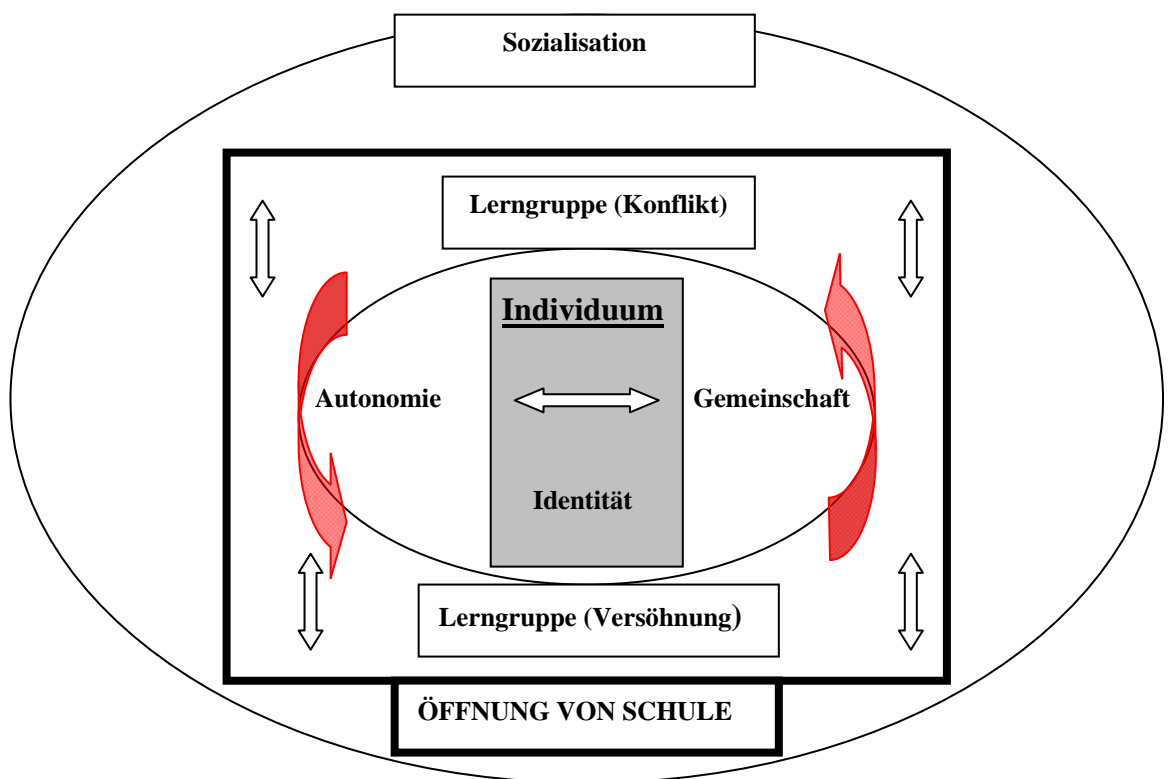
Neben den Faktoren, die die Organisation und Gestaltung des schulischen Zusammenlebens betreffen, ist die Ausstattung der Schule, als ein gewaltfördernder Faktor zu werten. Lerngruppen mit über 30 Schülern und Schuleinheiten mit über 900 Schülern, können als ungünstige Ausgangsfaktoren identifiziert werden, weil hier Anonymität und soziale Isolation begünstigt werden.⁸³

⁸² Bartnitzky, Horst (u.a.): Die Fundgrube für jeden Tag: das Nachschlagewerk für junge Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt a. M., 1995, S. 34.

⁸³ Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus (1994), S. 125f.

4.3.5 Sozialisation

Auf der Kenntnis verschiedener Ansätze der Entstehungsbedingungen von Gewalt, darunter fallen unter anderem die bereits angeführten Ansätze, wird in der Literatur von weiteren gewaltfördernden Rahmenbedingungen gesprochen. Gewalt in der Schule ist somit auch vor dem Hintergrund der Gesamtgesellschaft zu sehen. Darunter fallen allgemein eine veränderte Kindheit, Familienverhältnisse, sowie das Freizeitverhalten. Der Lehrende sollte sich dieser Einflussfaktoren gewahr sein und sie in sein Konzept einer Gewaltprävention integrieren.



4.3.5.1 Veränderte Kindheit

Der derzeitige gesellschaftliche Wandel lässt Schüler mit anderen Erwartungen und Voraussetzungen in die Schule kommen als noch vor wenigen Jahren. Das gesellschaftliche Zusammenleben war geprägt von einer eindeutigen Rollenübernahme, so lag größtenteils die Aufgabe der Frau in der Organisation von Haushalt und Erziehung, während sich der Mann um die ökonomische Versorgung der Familie kümmerte. Die Freizeit der Kinder war geprägt durch verschiedene Spielangebote im Freien, wobei Spielpartner und Spielgerät im Umfeld der Kinder zu finden waren.

Die heutigen Bedingungen von Kindheit haben sich durch die gesellschaftliche Wandlung in ihren Strukturen verändert, die insbesondere von Individualisierungs- und Modernisierungsprozessen begleitet werden.

Für die Integration in das gesellschaftliche Leben hat die Familie eine entscheidende Funktion. Hier findet eine Beeinflussung, unabhängig von der Qualität, statt, der sich das Kind nicht entziehen kann.

Das familiäre Umfeld der Kinder setzt sich aus einer Vielzahl verschiedener Konstellationen der familiären Gemeinschaft zusammen.⁸⁴

Neben der traditionellen Familienform sind weitere Konstellationen getreten. In Deutschland wird etwa jede dritte Ehe geschieden, ca. eine Million Kinder wachsen in Stieffamilien auf. Eine weitere Veränderung ist die Reduktion der Geburtenrate in Deutschland und der Rückgang der Mehrkindfamilien, die zu einem Wegfall des geschwisterlichen Erprobungsorts für die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen, bzw. sich in Konkurrenz mit anderen zu setzen und mögliche Verhaltensänderungen daraus zu ziehen, führt. Fast 40% der heutigen Kinder wachsen ohne ein Geschwistermitglied auf. Die Zunahme der Ein-Kind-Familie führt in vielen Fällen dazu, dass Kinder den Platz als „Sinnstifter“⁸⁵ und „Quelle des Glücks“⁸⁶ innerhalb der Familie einnehmen, dies ist speziell bei alleinerziehenden Elternteilen zu beobachten.

Der Anteil der Erwerbstätigkeit beider Elternteile hat in den vergangenen Jahren zugenommen⁸⁷, die gemeinsam verbrachte Zeit in der Familie verringert sich und das Kind lernt frühzeitig seinen Alltag selbstständig zu organisieren. Das Gegenmodell dazu ist die Erwerbslosigkeit beider Elternteile, die mit materiellen Einbußen einhergeht. Die auftretenden Spannungen belastend die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und führen gleichfalls zu einer frühzeitigen Selbstständigkeit.

Im Folgenden versucht Maria Fölling-Albers in ihrer Veröffentlichung „Veränderte Kindheit – verändertes Selbstverständnis der Schule?“⁸⁸ weitere Stichworte einer veränderten Kindheit, z. B. Freizeitverhalten und Mediennutzung, im Blick auf empirische Untersuchungen, kritisch zu diskutieren.

Die angeführten Veränderungen von Kindheit treffen selbstverständlich nicht auf alle Kinder in gleichen Maßen zu. In vielen ländlichen, aber auch in einigen städtischen

⁸⁴ vgl. Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. In: Dieter Haarmann, Peter E. Kalb: Grundschule 2000. Lernen und leben im neuen Jahrtausend, 1999.

⁸⁵ Identität und Verständigung: Standort und Perspektive des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland; Gütersloh, 1997⁴, S.14.

⁸⁶ Identität und Verständigung (1997), S.14.

⁸⁷ vgl. Fölling-Albers, Maria (1999), S.24.

⁸⁸ vgl. Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit – Verändertes Selbstverständnis der Schule? In: Grundschule. Heft 7-8/ 1998, S. 59.

Regionen, hat sich Kindheit nicht in dieser extremen Weise verändert, wie es in der Literatur dargestellt wird.⁸⁹

Dennoch ist dieser Trend in kindlicher Sozialisation immanent. Durch die große Auswahl an Spielzeug, Freizeitangeboten und Unterhaltungsmedien sind Kinder immer weniger im Freien vorzufinden und halten sich verstärkt im Haus auf. Dazu ist zu bemerken, dass ein Spiel im Freien heutzutage durch den immer mehr zunehmenden Verkehr kaum mehr gegeben ist. Michael Ledig widerlegt jedoch die These, dass unzureichende Spielmöglichkeiten im Freien zu einem erhöhten Konsum an Unterhaltungsmedien führt. Er hat im Rahmen einer Untersuchung festgestellt, dass Kinder in ländlichen Gegenden einen höheren Medienkonsum haben, als Kinder, die in der Stadt leben.⁹⁰ Stadtkinder stehen Alternativangebote zur Verfügung, so wird ein Teil der Freizeit für viele Kinder durch feste Termine außerschulischer Vereine und Verbände bestimmt, die einen Teil kindlichen Alltags bilden. Die Angebote stoßen bei Eltern und Kindern gleichermaßen auf großes Interesse und werden in vielen Fällen als Ergänzung zu den schulischen Lernangeboten gesehen.⁹¹ Es ist auszuschließen, dass ein ausbalanciertes Angebot an geplanter und selbstständig organisierter Freizeit, ein gewaltfördernder Faktor ist. Eine andere Gruppe von Kindern, die ihre Freizeit weitestgehend eigenständig organisieren können, stehen eher in der Gefahr, mit abweichenden Orientierungen in Kontakt zu kommen. Der Zusammenschluss von Kindern, die sich regelmäßig in der Freizeit treffen, kann ein entscheidender Faktor gewalttätigen Handelns sein, sofern diese Gruppe *abweichende* Normen verfolgt.⁹²

Kinder wachsen heute selbstverständlich mit der Nutzung elektronischer Medien auf, die den Kindern eine fast uneingeschränkte Unterhaltung ohne große Anstrengung verschafft. Die mediale Nutzung schließt auch den Konsum von Gewaltinhalten ein. Inwieweit dies einen Einfluss auf die Gewaltbereitschaft von Kindern hat, ist nicht nachweisbar, Studien der siebziger Jahre deuten darauf hin, dass eine Korrelation

⁸⁹ vgl. Englert, Rudolf (1996): Zur Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage; Essen, 1996 und Fölling-Albers, Maria: *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*; Frankfurt a. M., 1995⁶.

⁹⁰ vgl. Ledig, Michael: Vielfalt oder Einfachheit. Das Aktivitätenspektrum von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (hrsg.): *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit*; München, 1992.

⁹¹ vgl. Fölling-Albers, Maria und Hopf, Arnulf: *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Längsschnittstudie über das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen*; Opladen, 1996.

⁹² vgl. Ziegler, Regine und Albert (1997), S. 27.

zwischen gewalttätigen Medieninhalte und aggressiven Handeln besteht.⁹³ Dagegen ist jedoch der Nutzen des Medienangebotes als Informationsquelle zu bedenken.

Die einzelnen Faktoren einer veränderten Kindheit können ein Ausgangspunkt für gewalttätiges Verhalten in der Schule sein und müssen bei der Erarbeitung eines präventiven Konzepts angemessen berücksichtigt werden. Karl Gebauer versucht einen Zusammenhang zwischen Momenten einer veränderten Kindheit und gewalttätigen Handeln aufzuzeigen und formuliert fünf mögliche Verhaltenskonsequenzen der Schüler.⁹⁴ Der einzelne Schüler setzt sich immer mehr in das Zentrum des Unterrichts und blendet dabei den Rest der Lerngruppe aus. Diese überdurchschnittliche Ich-Bezogenheit, in Blick auf gesellschaftliche und familiäre Veränderungen, führt zu einem ungehemmten Einwirken auf das soziale Umfeld oder zu einem Sich-Verschließen gegenüber sozialen Vorgängen der Lerngruppe. Ferner kommt es zu einer Vernachlässigung im Bedenken möglicher Konsequenzen des individuellen Handelns. In diesem Zusammenhang ist die damit korrespondierende Sozialblindheit aufzuführen, die in einem Mangel an Empathie zum Ausdruck kommt. Karl Gebauer betont, dass die Bereitschaft zur Erörterung von Konfliktsituationen im gemeinsamen Gespräch nicht mehr vorhanden ist (Erörterungstauglichkeit). Dies tangiert nicht nur die einzelnen Konfliktsituationen, sondern hat auch Einfluss auf den schulischen Alltag, wo z. B. Absprachen über den Ablauf des Schulalltages als nicht verbindlich angesehen werden.

Eine Erweiterung der bereits angeführten konfliktstützenden Faktoren erfolgt durch den Verhaltenszwang der Kinder. Die in Gesprächen erarbeiteten Einsichten führen nicht zu einer Änderung des Verhaltens. Schüler scheinen ihr Handeln so verinnerlicht zu haben, dass Alternativhandlungen oder Veränderungsvorschläge keinen Eingang in das individuelle Handeln finden. Als letzter Punkt nennt Karl Gebauer die Lernfortschrittshemmung, die trotz Fördermaßnahmen die erwünschten Erfolgserlebnisse ausbleiben lässt und eine Differenzierung der Fördermaßnahme nötig macht.⁹⁵

Die angeführten Verhaltensmerkmale von Schülern können ansatzweise als gewalttätiges Verhalten, zumindest in den Anfängen, gewertet werden.

Es ist auffällig, dass der Bereich des familiären Umfelds (Einkindfamilie, alleinerziehende Elternteile, nichteheliche Lebensgemeinschaften) und der damit verbunde-

⁹³ Zimbardo, Phillip G. (1995), S. 432.

⁹⁴ vgl. Gebauer, Karl: Was ist bloß mit den Kindern los? Veränderung im Verhalten von Schülern einer Grundschule. In: Grundschulzeitschrift, Heft 49, 1991, S. 48.

⁹⁵ vgl. Gebauer, Karl (1991), S. 49.

ne Egozentrismus in vier Verhaltensmerkmalen von entscheidender Bedeutung ist und nur der letzte Punkt mit einer Veränderung der Freizeitaktivitäten und des Medienkonsums im Zusammenhang gebracht werden kann.

Den Richtlinien nach hat die Schule die Aufgabe, solche Impulse produktiv aufzunehmen und die Selbstentfaltung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im sozialen Rahmen zu fördern.

„Die Schule muß [...] dafür Sorge tragen, daß Kinder verlässliche Orientierungen aufbauen können. [...] Sie muß sich verstärkt darum bemühen, vielfältige Möglichkeiten zu Eigentätigkeit und zwischenmenschlichen Umgang zu schaffen. Zugleich muß sie Orientierungshilfe zur kritischen Einschätzung der Medien [...] geben.“⁹⁶

Recht gute Ansatzpunkte zur Prävention bieten die positive Beeinflussung von Rahmenbedingungen von Aggression und Gewalt. Allerdings sind einige der Bedingungen entweder auf der gesellschaftlichen Ebene oder in Bereichen, wie der Familie, der Freizeit oder der Mediennutzung zu finden. Hier hat die Schule nur indirekt Einfluss.

Die pädagogischen Konsequenzen der Schule können in erster Linie auf die Organisation von Schule wirken. Durch zusätzliche Angebote am Nachmittag, kann Schule dazu beitragen, dass Schüler ihre Freizeit sinnvoll verbringen. Für viele Schüler ist Schule eine stabilisierende Komponente in ihren alltäglichen Leben, da familiäres Umfeld in einigen Fällen dies nicht mehr erfüllen kann. Eine weitere Maßnahme, wäre der Einbezug des familiären Sektors in einer Präventionsmaßnahme. An dieser Stelle sei eingemerkt, dass Kinder auch im familiären Umfeld mit Gewalthandlungen in Kontakt kommen können. Lernerfahrungen von Gewalt in der Familie, können in die Schule getragen werden und dort als gewalttätiges Verhalten weitergegeben werden. Der Einzelfall zeigt, dass sich betroffene Eltern erzieherisch überfordert fühlen und unter Umständen sich gegen die Mitarbeit an Prävention und Intervention aussprechen. So sollte Schule zum einen die Kooperation von Schule und Familie verstärken, zum anderen aber auch Hilfestellungen für die einzelne Familie anbieten können. Der Aufbau von Beratungs- und Freizeitangeboten, die dem präventiven Bereich zufallen, kann in den Schulalltag integriert werden. So können Ausflüge und Schulfeste erste Kontaktmöglichkeit für Eltern und Schule sein. Hier kann man sich besser kennen lernen und weitere Vereinbarungen treffen, der Lehrende kann in erster Linie nur ein Angebot bieten.

⁹⁶ Richtlinien (1985a), S. 9.

Voraussetzung dafür ist die Vernetzung von Schule und sozialen Einrichtungen, sowie die Kompetenz des Lehrenden, solche Vernetzungen aufzubauen.

5 Gewaltthematik und Religionsunterricht

Die Gewaltthematik ist ein bestimmendes Moment im gemeinsamen Zusammenleben von Schülern und Lehrenden, das in Anbetracht der Richtlinien, der Öffnung der Schule und im Sinne des christlichen Glaubens, eine intensive Behandlung notwendig macht.

5.1 Öffnung des Religionsunterrichts

Religionsunterrichts, der sich in der heutigen Situation besonders mit der veränderten kindlichen Religiosität auseinandersetzen muss, hat die Chance, die christliche Botschaft auf eine vielfältige Weise vorzustellen. Dabei fließen die bereits angeführten Punkte der Schulöffnung in die Neugestaltung des Religionsunterrichts mit ein. Eine gewaltfördernde Organisation des Unterrichts soll vermieden werden.

5.2 Analyse der Voraussetzungen und eine mögliche Konzeption des Unterrichts

Der Hauptanteil der Schüler, der den schulischen Religionsunterricht besucht, ist getauft, aber finden sich in vielen Klassen mehrere verschiedene Religionszugehörigkeiten. Darüber hinaus ist die Lerngruppe durch Kinder unterschiedlicher Familiensituationen und ethnischer und kultureller Herkunft gekennzeichnet. Das Vorwissen der Kinder über Religion ist begrenzt, da die außerschulische Sozialisation in vielen Fällen kein großes Interesse an Kirche und Religion hegt. Der schulische Religionsunterricht ist somit für viele Kinder der erste Kontakt mit Christentum und Religion an sich.⁹⁷

Das Konzept *Öffnung der Schule* umfasst die Gesamtheit des Fächerkanons, der Religionsunterricht trägt in gleichen Maßen dazu bei, dass das Kind sich entsprechend seiner Begabung und Fähigkeiten entfalten kann und eine selbstständige Erarbeitung von Unterrichtsinhalten gewährleistet ist. Grundlegende Voraussetzungen dafür ist die Schaffung einer, sowohl für den Schüler, als auch für den Lehrenden, ansprechenden Lern- und Arbeitsatmosphäre und Unterrichtsinhalte, die sich am Schülerinteresse orientieren, damit Neugierde und Lernbereitschaft geweckt wird, bzw. aufrechterhalten werden kann. Die Rolle des Lehrenden ist von einer bewussten Rücknahme geprägt und hilfreiche Impulse und Hilfestellungen an entsprechenden Zeit gebend, damit der

„Unterricht [...] die Erfahrung und Auffassungen der Kinder [...] nicht

⁹⁷ vgl. Identität und Verständigung (1997).

bloß wiederhol[t], sondern [...] neue Horizonte eröffne[t].“⁹⁸

Bereits die Phase der Unterrichtsvorbereitung ist von einem veränderten Verständnis des Lehrenden gekennzeichnet, Unterrichtsplanung mit entsprechender Lernzielfolge, wird durch ein flexibles Arrangement und Bereitstellung anregender und herausfordernder Materialien und Situationen ergänzt.⁹⁹

Der Lehrende hat nicht nur die Aufgaben Kinder zu beobachten und zu fördern, sondern auch seine Person und sein Glaubenverständnis in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen und dadurch den Schülern nach der Suche eines selbstständigen Glaubens zu unterstützen. Voraussetzungen dafür sind ein fester Standpunkt, eine individuelle Lebensüberzeugung und die Fähigkeit sich anderen zu öffnen und zu verstehen.¹⁰⁰

Die Unterrichtsinhalte finden ihren Bezug zur Lebenswelt der Schüler, folgt man dem Prinzip der Schülerorientierung. Zwangsläufige und grundlegende zentrale Fragestellungen erwecken in gleichen Maßen die Neugierde der Schüler. Die Akzentuierung auf eine Weiterführung in der Sekundarstufe kann nicht das Ziel der Grundschule sein, eine Auseinandersetzung mit Inhalten ist auch in verständlicher und kindgerechter Weise, ohne Ausklammerung entscheidender Frage- und Problemstellungen, durchzuführen. Ein effektives und erfolgreiches Lernen findet dort statt, wo die angeführten Unterrichtsinhalte einen Handlungs- und Situationsbezug haben und ein selbstständiges Lernen im Zentrum des Unterrichtsverlauf steht. Unterstützende Faktoren einer solchen Unterrichtskonzeption finden sich in einem reichhaltigen und abwechslungsreichen Repertoire an Arbeitsmaterialien, sowie ein durch eine Methodenvielfalt geprägten Unterricht. Die angeführten Faktoren richten sich primär an der entsprechenden Lerngruppe aus:

„Idealerweise sollen standardisierende und freisetzende, individualisierende und Gemeinsamkeit stiftende, lehrer- und schülergelenkte Unterrichtsformen [und Arbeitsmaterialien] in einem gemischten Lernsystem, das die Kinder vielfältig fordert, ausbalanciert werden.“¹⁰¹

Eine didaktische Aufbereitung der verschiedenen zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien ermöglichen dem Lehrenden indirekt die Lernprozesse zu steuern. Dabei

⁹⁸ Ramseger, Jörg: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 5 (1993), S. 827.

⁹⁹ vgl. Neuhaus-Simon, Elisabeth: Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie. In: Pädagogische Welt (43), Heft 9, 1989, S. 408.

¹⁰⁰ Identität und Verständigung (1997), S. 7.

¹⁰¹ Popp, Wolfgang: Erfahren-Handeln-Verstehen. Zur Didaktik des Sachunterrichts. In: Gertrud Beck (hrsg.): Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts; Tübingen, 1984, S. 92ff.

ist darauf zu achten, „daß die inhaltliche und methodische Qualität der Materialien in hohem Maße über das Gelingen des offenen Unterrichts entscheidet“.¹⁰²

Öffnung der Schule und des Religionsunterrichts zieht eine Neukonzipierung der Religionsdidaktik mit sich. Neue Perspektiven und Zielsetzungen, die nicht auf der juristischen Bestandsgarantie des konfessionellen Religionsunterrichts fußen, können ein Religionsunterricht auf lange Sicht als ordentliches Schulfach legitimieren und sinnvoll begründen. Folgt man den Reformvorschlägen für die Grundschule und der damit verbundenen Öffnung der Schule, so muss sich auch der Religionsunterricht auf eine Neugestaltung einlassen. Der Arbeitskreis Grundschule¹⁰³, ein Hauptinitiator der Reformbewegung im Grundschulbereich, empfiehlt die Aufgabe des herkömmlichen Unterrichts zu Gunsten des Lernbereichs: *Religion, Ethik, Philosophie*, zu dessen folgende Hauptziele zu nennen sind:

- Schüler zu Weltoffenheit und Toleranz, durch die Begegnung mit Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit und Weltanschauung, zu führen,
- eine Einführung in die Materie der Religion bieten, explizit Sinn- und Glaubensfragen der Kinder erörtern,
- Kennenlernen von Menschen unterschiedlicher religiöser Praxis,
- ein schülerorientierter Unterricht, der von den Fragen der Kinder ausgeht und Kinder zum Subjekt des Unterrichts macht.

Darüber hinaus wird eine Konfessionsbindung als revisionsbedürftig gesehen, da zum einen die konfessionelle Trennung der Lerngruppe unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht zu befürworten sei, ferner stelle die konfessionelle Bindung Eltern unter Druck, ihre Kinder nicht vom konfessionellen Religionsunterricht abzumelden. Das organisatorische Problem, die Bereitstellung zusätzlicher Räume und die Sonderstellung des Religionsunterrichts im Stundenplan, unterstützen die Diskussion. Die Schlussforderung des Arbeitskreis Grundschule ist

„ein friedvolles Zusammenleben in einer Schule mit vielen Nationen [...] [und] eine durchgängige interkulturelle und überkonfessionelle Praxis.“¹⁰⁴

Die symbolisch-dialogische Religionsdidaktik kann den Forderungen des Arbeitskreis' Grundschule, sowie der veränderten Lebenswirklichkeit von Kindern und schließlich den kindlichen Wünschen und Bedürfnissen gerecht werden, wobei die

¹⁰² Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1989), S.411.

¹⁰³ Reformvorschläge für den Religionsunterricht sind bei Faust-Siehl, Gabriele (1996), S. 100 f. zu finden.

¹⁰⁴ Faust-Siehl, Gabriele (1996), S. 103.

Diskussion um einen konfessionellen oder gemeinsamen Religionsunterricht ausgeblendet wird. Grundlage dieser Didaktik ist die aus der Korrelationsdidaktik weiterentwickelte dialogische Didaktik, die elementare Ansätze der klassischen Symboldidaktik aufgreift.

5.3 Symbolisch-dialogische Religionsdidaktik

5.3.1 Grundzüge der symbolisch-dialogischen Didaktik

Der Begriff Dialog fasst im wesentlichen einen Austausch unabhängig von der Qualität zwischen Menschen und in Blick auf die Religionspädagogik, zwischen Mensch und Gott. Ein zentraler Punkt der dialogischen Didaktik ist der Dialog zwischen Glaubentradition und Lebenswirklichkeit und die möglicherweise daraus resultierende Perspektiverweiterung, wobei eine theologische, hermeneutische und pädagogische Kategorisierung getroffen werden kann.

Die Voraussetzung der theologischen Grundlage ist die Bewegung [Suche] des Menschen auf [nach] Gott, gleichzeitig Gottes Partizipation am menschlichen Leben (in Blick auf die christliche Religion erfolgt die Partizipation durch das Evangelium). Die beidseitige Bewegung zueinander entspricht der Definition des Dialogs. Der hermeneutische Ansatz der dialogischen Didaktik fußt auf Hans-Georg Gadammers hermeneutischen Verständnis, das die enge Verbindung von Kultur und Religion und der Hermeneutik der Tradition beschreibt. Hermeneutik ist dabei nicht im „Sinne der Vermittlung“¹⁰⁵, sondern als eine „Hermeneutik der Aneignung“¹⁰⁶ zu verstehen. Die pädagogische Dimension der dialogischen Didaktik spiegelt sich in der Zielsetzung des Offenen Unterrichts. Interaktionen zwischen Schülern, Lehrenden und Unterrichtsgegenstand bestimmen den Lernprozess in der Lerngruppe.

5.3.2 Pädagogische und didaktische Konsequenzen

Dialogische Religionsdidaktik zielt nicht auf eine unkritisch Begegnung mit einem Menschen, einer Sache oder Gott, sondern fordert eine kritische Auseinandersetzung,

„der Lehrer, die Tradition, selbst Gott können und müssen angeklagt werden, etwa in Blick auf menschliches Leiden.“¹⁰⁷

Ziele des didaktischen Ansatzes sind in den Anregungen des Arbeitskreis´ der Grundschule zu finden, ferner eine, an der Lebenswirklichkeit entwickelte religiöse Identität des Schülers und die Möglichkeit einer *Begegnung* mit Gott.

¹⁰⁵ Boschki, Reinhold: Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegese, kirchliche Jugendarbeit. Heft 1. 123. Jahrgang, 1998, S. 19.

¹⁰⁶ Boschki, Reinhold (1998), S. 19.

¹⁰⁷ Boschki, Reinhold (1998), S. 20.

Reinhold Boschki formuliert vier Prinzipien, die zu tragen kommen:

I. Autorität des Suchens

Der Religionsunterricht ist als ein flexibles Konstrukt aufzufassen, bei dem es nicht um die Vermittlung von Unterrichtszielen, vielmehr um eine „suchende Erschließung der Gottesbeziehung“¹⁰⁸ geht. Der Schüler, gleichwohl der Lehrende, findet sich als Subjekt im dialogischen Unterricht.

II. Autorität des Fragens

Ein Anfragen an überlieferten Traditionen unterstützt den Suchprozess und bildet sukzessiv eine eigenständige religiöse Identität, „Unverbindlichkeiten“¹⁰⁹ werden zu Gunsten „klarer Positionen“¹¹⁰ aufgegeben.

III. Autorität der Neuschöpfung

Das Lernziel der dialogischen Didaktik kann nicht die unreflektierte Adaption der traditionellen Überlieferung sein, sondern durch die individuelle Auseinandersetzung entstandene, weiterentwickelte und neuformulierte Handlungsperspektiven.

IV. Autorität der Handlung und der Begegnung

Ein dialogisch angelegter Religionsunterricht greift nicht nur ausschließlich kindliche Erfahrungen und Fragen auf, sondern bietet die Möglichkeit einer Erfahrungserweiterung. Es kann nicht darauf vertraut werden, dass alle grundlegende Fragen von Kindern ausformuliert artikuliert werden, Lehrende haben die Aufgabe, herausfordernde Impulse zu bieten. Dies kann zum einen durch „meditative Zugänge und Symbolerfahrung“¹¹¹ und zum anderen durch die „Begegnung mit konkreten Menschen und deren Lebens- und Gotteserfahrungen“¹¹² unterstützt werden.

5.3.3 Symboldidaktik

Versteht man Religion als ein komplexes Symbolsystem, ist es für die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen (religiösen) Identität und für die Begegnung anderer Religionen notwendig, ein Symbolverständnis aufzubauen. Die für die didaktische Konzipierung aufgegriffene Symboldidaktik basiert auf der Grundlage von

¹⁰⁸ Biesinger, Albert: Erschließung der Gottesbeziehung. In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit. Heft 1. 123 Jahrgang, 1998, S. 24.

¹⁰⁹ Boschki, Reinhold (1998), S. 22.

¹¹⁰ Boschki, Reinhold (1998), S. 22.

¹¹¹ Boschki, Reinhold (1998), S. 22.

¹¹² Boschki, Reinhold (1998), S. 22.

Hubertus Halbfas und Peter Biehl, die sich mit einer Symbolerziehung in den neunziger Jahren intensiv auseinandergesetzt haben. Für die Erschließung von Symbolen schließt Hubertus Halbfas¹¹³ ein mehrbiges Modell vor:

- I. Die Ebene des Faktischen lässt Symbole so sehen, wie sie wirklich sind,
- II. die Ebene des doppelten Sinns verleiht dem Symbol seine geistige Bedeutung,
- III. die Ebene der existentiellen Auseinandersetzung deutet das Symbol hin auf seine zeitliche Tragfähigkeit,
- IV. die Ebene der Hinaufführung gibt den Menschen eine Einsicht in die Wahrheit, Gott und Mensch befinden sich auf einen Weg zueinander.

Die Tatsache, dass Symbole in den verschiedenen (Religions-) Gemeinschaften Bedeutungs- und Funktionsträger sind, macht eine Behandlung der Symbole im Unterricht notwendig, damit ein Verstehen ermöglicht wird. Kinder bekommen die Möglichkeit sich Symbole anzueignen, zusätzlich wird ein Symbolverständnis geweckt, das zum Deuten und Entdecken von neuen Symbolen führt. Peter Biehl¹¹⁴ sieht in der Symboldidaktik eine notwendige Erweiterung der kommunikativen Kompetenz des Kindes in der Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit.

Der Kern einer solchen Didaktik, auch im Blick auf die Thematik dieser Arbeit, ist eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden religiösen Identität auf der Basis eines symbolisch-dialogischen Handelns der Lerngruppe untereinander und in der Begegnung mit anderen.

Wolfram Weiße formuliert:

„Die Erziehung zur Dialogfähigkeit ist ein wichtiger Pfeiler für die Entfaltung einer Identität, die der Herausforderung einer pluralistischen, multikulturellen Realität gewachsen ist. Sie fördert die Möglichkeit eines friedlichen Miteinanders.“¹¹⁵

5.4 Behandlung der Gewaltthematik auf der Grundlage des pädagogischen Auftrags der Grundschule

Die Basis eines gemeinsamen Zusammenlebens wird in der Grundschule bzw. im Kindergarten errichtet. Versteht sich Grundschule als ein Lern- und Lebensort von Schülern und Lehrenden, in der das primäre Ziel die

¹¹³ vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße; Düsseldorf, 1982.

¹¹⁴ Vgl. Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium; Göttingen, 1997⁵.

¹¹⁵ Weiße, Wolfram: Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik; Münster, 1999², S. 24.

„Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zu sozialem Handeln zu wecken“¹¹⁶

ist, muss das gemeinsame Zusammenleben ein zentrales Thema sein. Der Übergang von der familiären Umgebung hin zum schulischen Alltag ist ein entscheidender Schritt zum öffentlichen Leben der Gesellschaft. Die Verlässlichkeit der bisherigen Beziehungen, familiäre und freundschaftliche, wird erweitert und das Kind ist aktiv an der Mitgestaltung des neuen Beziehungsgeflechts der Lerngruppe beteiligt.

Dabei werden sich Kinder der „Schwierigkeiten im Zusammenleben“¹¹⁷ bewusst und müssen „Möglichkeiten ihrer Bewältigung“¹¹⁸ erarbeiten. Die Grundschule kann eine Vielzahl von Orientierungshilfen anbieten, die den Kindern bei der Bewältigung ihrer neuen Situation behilflich sind. Eine positive Formulierung der Gewaltthematik stellt das Er-lernen und Er-leben der Gemeinschaft in den Mittelpunkt.

5.5 Behandlung der Gewaltthematik auf der Grundlage einer theologischen Argumentation

Eine Vielzahl von Bibelstellen lassen die Bedeutung der Gewalt-, positiv formuliert, der Friedensthematik, in der christlichen Überlieferung erkennen. So findet sich die Thematik schon am Anfang der Bibel, der Konflikt von Kain und Abel beschreibt die Problematik menschlichen Zusammenlebens. Es lassen sich eine Vielzahl von Stellen finden, beispielsweise in Jesaja 32, 17¹¹⁹ werden die Rahmenbedingungen eines friedlichen Miteinanders angeführt, denn nur dort, wo Gerechtigkeit herrscht, kann Frieden entstehen

„Und der Gerechtigkeit Frucht wird Friede sein, und der Ertrag der Gerechtigkeit wird ewige Stille und Sicherheit.“

Ein Weg zu Gerechtigkeit und Frieden ist in vielen Fällen von Gewalt gekennzeichnet, die den Willen Gottes Ausdruck verleihen soll. Dabei ist das primäre Ziel der Gewaltausübung, den Zustand der Gerechtigkeit, so wie es am Beispiel der Talionsregel zum Ausdruck kommt (Auge um Auge, Zahn um Zahn [vgl. Exodus 21,23 ff.]), wieder herzustellen. Einerseits wird dabei ein öffentlicher Rechtsgrundsatz aufgestellt, ferner kann die körperliche Strafe nicht zu Gunsten einer finanziellen Ersatzleistung aufgelöst werden, welches eine Gleichstellung der armen und reichen Bevölkerung bedeutet.

¹¹⁶ Richtlinien (1985a), S. 9.

¹¹⁷ Richtlinien (1985a), S. 21.

¹¹⁸ Richtlinien (1985a), S. 21.

¹¹⁹ In dieser Arbeit wird die revidierte Fassung der Lutherbibel von 1984 benutzt.

Das Neue Testament bietet in seiner Gesamtheit einen Weg des Friedens durch Jesu Christi an:

„[...] und an den Beinen gestieft, bereit, einzutreten für das Evangelium des Friedens.“ (Epheser 6, 15)

Explizit werden konkrete Möglichkeiten für einen Friedensweg formuliert, die in Analogie zu den bereits angeführten Konfliktlösungsstrategien (vgl. Exkursion Friede, S. 36) gesetzt werden können.

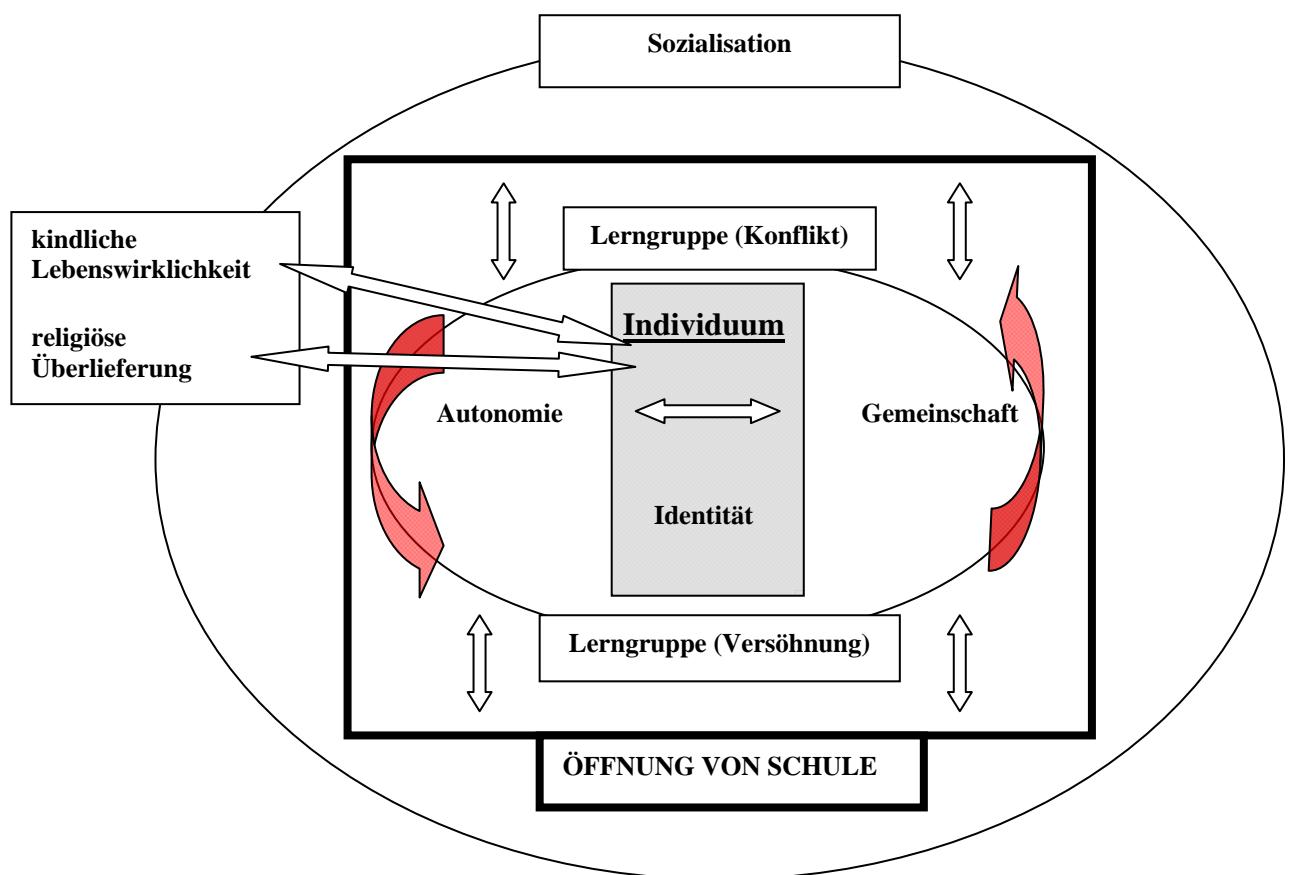
- Versöhnungsbereitschaft: Der Christ muss immer wieder neu zur Versöhnung bereit sein, da Gott auch immer wieder dem Menschen vergibt (vgl. MT 18, 21-35),
- (vorschnelle) Verurteilung: Fehler und Schwächen werden allzu oft beim Gegenüber gesehen, dabei gilt nicht „den Splitter in deines Bruders Auge“ (MT 7, 3) zu sehen, sondern „den Balken in deinem Auge“ (ebd.),
- Aufgabe von Gewalt und Vergeltung: An dieser Stelle wird die Talionsformel widerlegt, der Christ soll an ihm verübtes Unrecht nicht in gleicher Qualität vergelten, vielmehr geht es um eine Durchbrechung der aus der Talionsformel entstehende Gewaltspirale. Es stellt sich die Frage, inwieweit der angeführte Gewaltverzicht („[...] wenn dich jemand auf deine rechte Backe schlägt, dem biete die andere auch dar“ MT 5, 39) im schulischen Alltag Akzeptanz und Anwendung findet,
- Feindesliebe: Der Christ wird aufgefordert, in seinem Handeln, der uneingeschränkten Gottesliebe nachzufolgen und die Grenzen zu seinen Gegnern aktiv öffnen („[...] liebt eure Feinde [...] damit ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel“ MT 5, 44 f.).

Auf der Basis der exemplarisch angeführten Bibelstellen, ist eine Behandlung der Gewaltthematik und die Entwicklung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen im und aus dem Religionsunterricht heraus zu unterstützen.

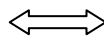
5.6 Ausblick im Sinne der symbolisch-dialogischen Religionsdidaktik

Religionsunterricht kann auf theologischer Begründung die Gewaltthematik im Unterricht aufgreifen. Ein Praktizieren von Gemeinschaft und Achtung vor dem Anderen, darf nicht nur im Religionsunterricht selbstverständlich sein. Die Behandlung der Gewaltthematik in Bezug zur religiösen Thematik und der Lebenswirklichkeit kann explizit in Unterrichtsinhalte einfließen. Dabei kann es zu einer

„Übersetzung theologischer Inhalte“¹²⁰, die sich „auf die Lebenswirklichkeit der Kinder“¹²¹ beziehen, kommen und „Kinder lernen, biblisch-christliche Glaubenswahrheiten, Werte und Verhaltensweisen auf ihr eigenes Leben zu beziehen.“¹²² Dies alles soll nach dem Konzept der symbolisch-dialogischen Religionsdidaktik in einem dialogischen Prozess zwischen religiöser Überlieferung, Lebenswirklichkeit des Schülers und der Lerngruppe geschehen.



fließender Prozess
dialogischer Prozess



¹²⁰ Richtlinien (1985a), S. 21.

¹²¹ Richtlinien (1985a), S. 21.

¹²² Richtlinien (1985a), S. 21.

6 Gewaltprävention am Beispiel der Josefsgeschichte

6.1 Josefsgeschichte

Die Josefsgeschichte, bei der es um die Bevorzugung eines Sohnes und die daraus entstehenden Konflikte geht (vgl. Exegetische Betrachtung der Josefsgeschichte, S. 62) ist ein wichtiges Element in der Unterrichtsreihe. Die Gewaltthematik ist für die Grundschule ein zentraler Punkt in ihrer Schulprofilgestaltung. Die Betonung liegt auf eine *gemeinsame* Grundschule für alle. Im Vordergrund meiner Projektplanung stand die Frage nach einer biblischen Umsetzung der Gewaltthematik und inwieweit sich Schüler auf einen biblischen Text in Bezug auf ihre individuelle Bewältigung ihrer Lebenswirklichkeit einlassen können und wollen.

Eine Vielzahl von Gründen spricht für die Behandlung der Josefsgeschichte als ein Beispiel eines alttestamentlichen Bibeltext. In ihren zusammenhängenden Erzählstrang zeigt sie menschliche Verhaltensweisen auf - beispielsweise Eifersucht, Neid, Rache, Hass, Versöhnung – die mit der Gewaltthematik in Verbindung gebracht werden können.

Darüber hinaus bieten viele Situationen die Möglichkeit zur Identifikation mit der persönlichen Situation.

Der Schüler, eingebunden in die bereits ansatzweise skizzierte (vgl. Sozialisation, S. 46) individuelle Lebenswirklichkeit, wird im Religionsunterricht mit der Josefsgeschichte konfrontiert. In Zusammenhang der Josefsgeschichte mit der Gewaltthematik, stehen im Mittelpunkt die einzelnen Szenen, die jeweils ein Gewaltmoment aufzeigen (vgl. Gewalt – verschiedene Formen, S. 75). Die separaten Szenen konfrontieren den Schüler mit konkreten Handlungsweisen der biblischen Personen, die in den dialogische Prozess der Lerngruppe einfließen, hinterfragt und diskutiert werden können. Durch die Auseinandersetzung wird schrittweise die eigene Person mit in die Diskussion einbezogen und individuelle Erfahrungen mit den biblischen Inhalt verglichen. Eine wünschenswerte Entwicklung wäre die Begegnung und Auseinandersetzung der eigenen und der fremden Religiosität, basierend auf ein symbolisch-kommunikativen Handeln der Lerngruppe untereinander und in Begegnung und Auseinandersetzung mit der Josefsgeschichte.

Ein Schlüsselbegriff dabei ist der Dialog, der Voraussetzung für einen Austausch an Wertvorstellungen, Wahrnehmungen und Meinungen mit Anderen ist.

Damit eine Übertragung auf die individuelle Lebenswirklichkeit erleichtert wird, ist eine Auflösung der Symbolik der Josefsgeschichte hilfreich. Beispielsweise kann die

Familie Jakobs in Bezug zu der Lerngruppe gesetzt werden und die Verschleppung Josefs als Distanz zweier Gruppen aufgefasst werden (vgl. Symboldidaktik, S. 56)

Die symbolisch-dialogische Religionsdidaktik zielt darauf, individuell und gemeinsam mit Anderen die Fähigkeit bzw. Sensibilität zu erwerben, durch Reflexion der religiösen Überlieferung und der eigenen Religiosität, Meinungen anderer und die eigenen wahrzunehmen, zu akzeptieren und daraus neue Handlungsperspektiven zu gewinnen. Durch die Verbindung mit der kindlichen Lebenswirklichkeit, erhält die religiöse Überlieferung ihre gegenwärtliche Bedeutung.

Für die Gewaltthematik würde dies bedeuten, dass die Schüler im dialogischen Prozess Handlungsformen entwickeln, die ein gemeinsames Zusammenleben unterstützen, individuelles gewalttätiges Handeln zur Diskussion stellen und Verantwortungen für ihre Handlungsweisen übernehmen. Da die Handlungsweisen aus der individuellen Einsicht heraus gewonnen wurden, werden sie für die Schüler vertretbar. Nur wenn Schüler die Konsequenzen ihrer Handlungen erkennen und diese akzeptieren, können Verhaltensänderungen oder Festigungen initiiert werden. Die beschriebenen Abläufe beziehen sich auf den Idealfall, die praktische Umsetzung wird nur ansatzweise und langsam erfolgen können. Es ist zu vermuten, dass das Konzept dort greift, wo als allgemeines Erziehungsziel die Selbstständigkeit und die Mündigkeit des einzelnen Schülers formuliert wird.

Das Projekt wird den Ansatz gerecht, ein Lernen mit *Kopf, Herz und Hand*¹²³ zu unterstützen.

Das Projekt steht unter der Fragestellung, ist die Josefsgeschichte geeignet, um das Thema Gewalt mit den Kindern zu besprechen und ein entsprechendes Problembewusstsein zu wecken.

Josefsgeschichte

6.2 Exegetische Betrachtung der Josefsgeschichte

Die Josefsgeschichte beginnt mit der Vorliebe Jakobs für seinen Sohn Josef, was seine zehn älteren Brüder gegen ihn aufbrachte. Die Eifersucht und der Hass der Brüder wurden durch Josefs Traumerzählung verstärkt, in der er seine Vorherrschaft über die Familie ankündigte.

Die Brüder versuchten Josef aus dem Weg zu räumen. Ein Mordplan wurde vom Ältesten vereitelt und Josef wird an eine Karawane verkauft, die auf dem Weg nach Ägypten war. Die Brüder schickten Josefs Rock in Tierblut getränkt zu Jakob dem Vater, der davon ausging, dass Josef von einem wilden Tier getötet wurde.

¹²³ vgl. Richtlinien (1985a).

In Ägypten wurde Josef an Potifar, den Obersten der Leibwache des Pharaos, verkauft. Josef widersetzte sich der Verführung Potifars Frau und wurde unschuldig ins Gefängnis geworfen.

Im Gefängnis traf Josef auf zwei Bedienstete des Pharaos, auf den Mundschenk und den Bäcker, deren Träume er deutete.

Zwei Jahre später deutete Josef die Träume des Pharaos. Seine Deutung ging dahin, dass sieben Jahre des Überflusses kommen und danach sieben Jahre der Missernte folgen würden.

Der Pharaos beauftragte Josef mit der Durchführung des Plans, Reserven für die drohende Hungersnot zu sammeln.

Auch Josefs Familie geriet in die Hungerskatastrophe, weswegen Jakob seine Söhne nach Ägypten schickte, um Korn zu kaufen. Der jüngste Sohn Benjamin durfte die Reise nicht antreten.

In Ägypten begegneten die Brüder Josef, der die Kornverteilung organisierte. Obwohl Josef seine Brüder erkannte, verheimlichte er seine Identität, klagte seine Brüder des Landverrates an und forderte sie auf, Benjamin, Josefs jüngsten Bruder nach Ägypten zu holen.

Trotz den Befürchtungen des Vaters wurde Benjamin mit seinen Brüdern nach Ägypten geschickt. Josef verheimlichte weiterhin seine Identität. Vor der brüderlichen Rückreise wurden die Brüder als Diebe einer Tat beschuldigt, die sich nicht begangen hatten. Nachdem einer der Brüder zur Verteidigung die ganze Familiengeschichte erzählte, konnte Josef seine Täuschung nicht mehr aufrechterhalten. Josef gab sich seinen Brüdern zu erkennen, dankte Gott und ließ seine Familie im Land Gosen siedeln.

Die Josefgeschichte (Gen 37-45) gehört zu den Vätererzählungen, die ihren Anfang in den Kapiteln Gen 12-36 nehmen. Vermutlich stammt die Josefgeschichte aus der salomonischen Zeit. Die Geschichte beginnt mit einem Konflikt zwischen Josef und seinen Brüdern und führt über verschiedene Stationen zu einem versöhnlichen Ende. Unterbrochen wird die Josefgeschichte durch das eingeschobene Kapitel Gen 38, welches die Geschichte von Juda und Tamar erzählt.

Der erste Teil (Gen 37) berichtet von Josefs Hochmut und der Reaktion der Brüder. Im Weiteren wird vom Aufstieg Josefs erzählt (Gen 39-41), weitere Schlüsselszenen sind die Verführungsszene, der Gefängnisarrest und die Traumdeutung und die damit verbundene Einsetzung in ein ägyptisches Ministeramt. Der dritte Teil greift den anfänglichen Konflikt und dessen Lösung auf.

Eine Verbindung zu der Jakobgeschichte, die ihren Abschluss im Umzug Jakobs nach Ägypten findet (vgl. Gen 37 und Gen 46-50), wird mit der Josefgeschichte, die in sich einen zusammenhängenden Erzählstrang birgt, so verbunden, dass Gen 37-50 als eine Familiengeschichte gelesen werden kann. Die Geschichte steht am Schluss der Vätergeschichten, hier findet ein Übergang zwischen Familien- hin zur Völkergeschichte statt, gleichzeitig eine Öffnung der Familie zur Welt, in diesem Fall nach Ägypten. Die Familiengeschichte legt ihren Akzent auf den Bereich der Familie, während die Josefgeschichte zusätzlich Elemente einer Völkergeschichte einbezieht (z. B. die Problematik der politischen Herrschaft: Josef √ Brüder; Josef √ Volk).

Das zu Grunde liegende Gottesbild sieht Gott nicht als ein aktiv Eingreifenden. Gott hält sich im Verborgenen und lenkt von dort aus die Geschehnisse der Menschen.

Die Handlungen sind an zwei unterschiedlichen Schauplätzen angesiedelt, das familiäre Umfeld Josefs und der ägyptische Königshof.

Der Erzählkomplex der Josefgeschichte kann aus unterschiedlichen Sichtweisen des Inhalts beschrieben werden. Gerhard von Rad sieht die Josefgeschichte als eine Führungsgeschichte, Gott ist der Grund für Josefs Aufstieg,

„ihr Sitz im Leben ist das aufklärerisch-weisheitliche Milieu am davidisch-salomonischen Königshof.“¹²⁴

Ferner ist Josef durch seine Traumdeutungen ein Mann Gottes, der nicht nur die Offenbarung Gottes verkündet, sondern sich auch als toratreu (vgl. Gen 39, 9 Verführungsszene) erweist und zu einer Führungskraft heranwächst.¹²⁵

Claus Westermann nimmt die Interpretationsrichtung von Rads auf und führt sie dahingehend aus, dass die Josefgeschichte eine zentrale Herrschaftsform, die im Sinne des Allgemeinwohls steht, befürwortet.¹²⁶

Walter Dietrich beschreibt in seinen Ausführungen die Josefgeschichte als

„eine konfliktreiche Geschichte zwischen Söhnen eines Vaters“¹²⁷,

die über verschiedene Wege wieder versöhnt zusammenfinden. Er überträgt dies auf die konfliktreiche Situation der einzelnen Stämme Israels und deren Zusammenführung.¹²⁸

¹²⁴ Wilke, Heinz-Herrmann: Durch Gottes Walten nicht entmündigt. In: RU. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht. 28. Jg., H.2/ 1998, S. 44.

¹²⁵ Weitere Ausführungen finden sich in: v. Rad, Gerhard: Gottes Wirken in Israel. Neukirchen-Vluyn, 1974.

¹²⁶ Weitere Ausführungen finden sich in: Westermann, Claus: Am Anfang. 1. Mose (Genesis). Teil 2 Jakob und Esau. Neukirchen-Vluyn, 1986.

¹²⁷ Wilke, Heinz-Herrmann (1998), S. 44.

¹²⁸ Weitere Ausführungen finden sich in: Dietrich, Walter: Die Josepherzählung als Novelle und Geschichtsschreibung. Zugleich ein Beitrag zur Pentateuchfrage. Neukirchen-Vluyn, 1989.

Eine weitere Dimension ist die Entfaltung der Josefgeschichte als ein Familiendrama, wobei Heinz-Hermann Wilke warnt, sie als eine vorbildhafte Familiengeschichte der Konfliktbewältigung zu betrachten.

Die Josefgeschichte ist vermutlich von einem Redakteur aus den drei Hauptquellen des Buches Genesis, die jahwistische (J), die elohistische (E) und die Priesterschrift (P), gestaltet worden. Dieser hat

„wo es ihm nötig erschien, ganze Stücke aus J und P zugunsten von E oder umgekehrt [...] unter dem Tisch fallen lassen, da aber, wo es seinen Zwecken entsprach, Stückchen für Stückchen ein- und ineinandergefügt.“¹²⁹

Im weiteren Verlauf wird nicht explizit auf die Verfasserschaft eingegangen, da dies keinen elementaren Einfluss auf die Fragestellung dieser Arbeit liefern wird, dennoch ist darauf zu verweisen, dass auftretende Wiederholungen und Widersprüche den Inhalt tangieren (z. B. die unterschiedliche Namensgebung des Vaters oder die zweifache Beschreibung Josefs Verschleppung nach Ägypten).

Die Geschichte als Paradigma einer Konfliktlösung im Sinne eines Streites zwischen Geschwistern, wobei der *Außenseiter* der Familie zu übermäßigen Erfolg gelangt und durch Gottes Lenkung hin zu einem versöhnlichen Ende geführt wird, ist zu kurz formuliert. Es ist kein stringenter Weg hin zur Versöhnung, eine Vielzahl von weiteren Konfliktsituationen liegen auf dem Weg.

Die Täter-Opfer-Konstellation trägt zu der Komplexität des Textes bei, vordergründig liegt die Täterschaft bei den Brüdern, das Opfer der brüderlichen Tat ist Josef. Durch das Bewusstwerden ihrer Tat und die damit verbundenen Reuegefühle, kommt es zur Einsicht ihres *Unrechts*. Das Opfer verzeiht seinen Brüdern und es kommt zu einer Aussöhnung. Sieht man die Brüder als Täter, die sich in ihrer künftigen Freiheit durch Josef beeinträchtigt und bedroht fühlen und den Plan fassen, Josef zu beseitigen, deutet sich hier eine Mittäterschaft Josefs an. Er ist derjenige, der die Tat provoziert, indem er die Freiheit der Brüder zu beeinträchtigen vermag.

Spätestens in Ägypten übernimmt Josef die Täterrolle, im Blick auf die Tat und die daraus resultierenden Reuegefühle der Brüder (vgl. Gen 42, 21) fordert er seine Brüder auf, Benjamin nach Ägypten zu holen und versetzt sie dadurch bewusst in Angst. Benjamin, der an dieser Stelle unbeteiligt am bisherigen Verlauf ist, wird durch die Täuschung Josefs in Angst versetzt.

Der angeführte Gedanken wird an dieser Stelle beendet und die Erkenntnis daraus gezogen, dass beide Parteien, sowohl Josef als auch die Brüder, Täter und Opfer

¹²⁹ Werner, Herbert: Joseph. Staatsmann und Seelsorger; Göttingen, 1967², S. 130.

sind. Für die Umsetzung würde dies weitergehend bedeuten, die verschiedenen Konstellationen zur Diskussion zu stellen.

Die Stelle Gen 40,23 (*Versprechen vergessen*) fällt aus dem Beziehungsgeflecht Josef–Brüder–Vater heraus, ihre Bedeutung erhält sie durch die Offenlegung menschlicher Unzulänglichkeiten im Interaktionsprozess und die damit verbundenen Konsequenzen.

7 Vorüberlegungen für die Unterrichtseinheit

7.1 Didaktische Reduktion

Der Umfang der Josefsgeschichte macht eine didaktische Reduktion unumgänglich. Der Schwerpunkt wird vor allem auf einzelne Gewaltsituationen innerhalb der Geschichte gelegt, die den Konflikt zwischen den Brüdern und dessen Lösung beschreiben. Die Situationen beinhalten verschiedene Arten von Gewalt, die bereits im theoretischen Teil diskutiert wurden, so finden sich Elemente physischer, psychischer und struktureller Gewalt in der Josefsgeschichte. Andere Aspekte, beispielsweise die einzelnen Traumdeutungen oder die verschiedenen Ägyptenreisen der Brüder werden nur am Rande angesprochen.

7.2 Legitimation

Die Behandlung der Josefsgeschichte im Religionsunterricht der 4. Klasse wird in Bezug zu den Richtlinien für die Evangelische Religionslehre unter der Thematik „Frieden ist möglich“¹³⁰ behandelt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Aspekte: einander sehen, aufeinander zugehen, einander achten, verzeihen und Gemeinsinn entwickeln, Frieden schaffen in der Klasse; in größeren Gemeinschaften.¹³¹

7.3 Vorüberlegungen zur Lerngruppe

Durch Gespräche mit den Klassenlehrerinnen und der Religionslehrerin konnte ich folgende Fakten über die Religionsgruppe sammeln:

Die Religionsgruppe der Klasse 4a/b besteht aus 14 Schülern: 8 Jungen und 6 Mädchen.

Das Alter der Kinder variiert zwischen 9 und 11 Jahre, wobei der Hauptwert bei 10 Jahren liegt. In den folgenden Darstellungen werde ich eine Unterscheidung des Geschlechts in der Auswertung treffen. Einige Arbeiten verweisen auf eine geschlechtsspezifische Gewaltanwendung. Ich möchte diesen Punkt im Rahmen meiner Arbeit ansatzweise berücksichtigen.¹³²

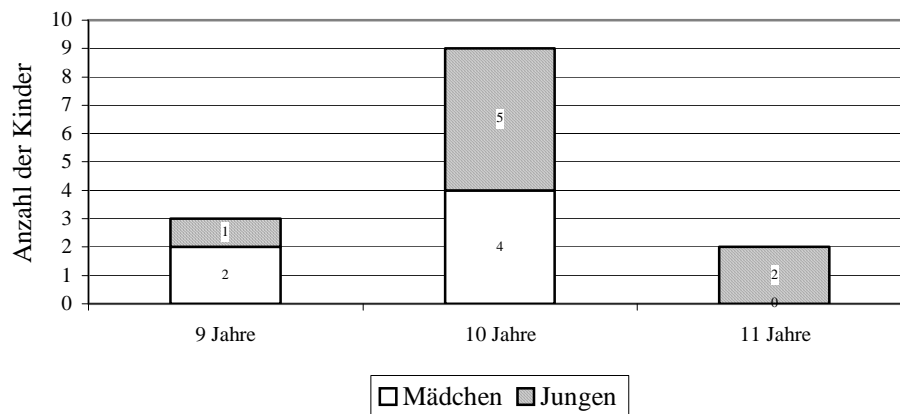
Das Alter der Kinder ist innerhalb der Arbeit kein signifikanter Faktor, eine Unterteilung erscheint nicht notwendig.

¹³⁰ Richtlinien (1985a), S. 37.

¹³¹ Richtlinien (1985a), S. 37.

¹³² vgl. Valtin, Renate: Mit den Augen der Kinder. Geheimnisse, Freundschaft, Streit, Lügen und Strafe; Reinbek, 1991 und Pfister, Gertrud: Der Widerspenstigen Zähmung. Rauman eignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: Gertrud Pfister und Renate Valtin: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule; Frankfurt a. M., 1993.

Altersstruktur der befragten Kinder



Seit dem ersten Schuljahr ist diese Gruppe zusammen. Zwischenzeitlich gab es durch Umzug und Versetzung einige Wechsel in der Besetzung. Die Schüler kennen sich recht gut und es gibt keine auffallenden gruppenspezifischen Schwierigkeiten. Die Kinder sind klassenunabhängig zur Kooperation fähig.

Der Religionsunterricht findet im Raum der Klasse 4b statt.

Die Schüler stehen den Inhalten des Religionsunterrichts offen gegenüber. Sie arbeiten in der Regel interessiert und intensiv mit.

Das Thema Gewalt wird in den Unterricht einbezogen, da eine zunehmende Aggressivität im gemeinsamen Spiel von den Lehrenden beobachtet wird. Ein konkretes Ereignis auf dem Schulhof ist die Grundlage des Pretests, der im Vorfeld der Reihe stattgefunden hat. Es soll untersucht werden, inwieweit Kindern biblische Texte als Hilfestellung für die individuelle Bewältigung der Lebenswirklichkeit nutzen. Der biblische Text stammt aus dem Neuen Testament. Die Schüler haben im Vorfeld der Unterrichtsreihe schon über Jesus gesprochen, dabei explizit die Thematik der Nächstenliebe behandelt. Die nachfolgende Unterrichtsreihe beschäftigt sich mit einer Umsetzung einer Geschichte aus dem Alten Testament.

In verschiedenen Gruppen eingeteilt wird die Situation¹³³ auf dem Schulhof in Verbindung mit einem biblischen Text gebracht.

„Jeden Donnerstag hat die Klasse 3b Sportunterricht in der ersten Stunde. Schon am Anfang wirft Thomas mit aller Kraft einen Ball gegen Maries Rücken.“

Die angebotene Bibelstelle findet sich in LK 17, 3:

¹³³ Die Situation wurde entsprechend abgeändert, um mögliche Bezüge zu Kindern zu verhindern.

„Jesus spricht zu seinen Jüngern: Wenn dein Bruder oder deine Schwester ein Unrecht begangen haben, dann frage sie, warum sie es getan haben. Wenn sie es bereuen, dann verzeihe ihnen.“

Die Bibelstelle zeigt ein Gespräch zwischen Jesus und seinen Jüngern auf, in dem es um das Sündigen des Einzelnen geht. Das Sündigen eines Einzelnen ist nicht seine Privatsache, sondern betrifft die Gemeinde. Es stellt sich die Frage, wie weit man Unrecht hinnehmen muss, in besonderen Bezug auf MT 7, 3-4 „Was suchst du aber den Splitter in deines Bruders Auge und nimmst nicht wahr den Balken in deinen Auge?“. Die Bereitschaft zur Vergebung ist dann gegeben, wenn die Umkehrwilligkeit des Sünders vorausgesetzt ist.

Die beiden Texte werden den Kindern hintereinander angeboten und die Kinder werden aufgefordert, die Situation zu lesen, aus ihrer Sicht zu bewerten und zu überlegen, wie sie selbst in den Situationen handeln würden. Während des Pretests werden die Äußerungen der Kinder notiert.¹³⁴ Die einzelnen Schüleräußerungen finden sich im Anhang.

Bei der Betrachtung der Schüleräußerungen zeigt sich, dass die biblische Vorlage nur zu einer Beschreibung der Situation einlädt, obwohl die Aufgabenstellung direkt auffordert, die Situation zu lesen, aus individueller Sicht zu bewerten und zu überlegen, wie eine individuelle Handlung in einer solchen Situation aussehen könnte. Eine allgemeine Analyse zeigt ein zurückhaltendes Antwortverhalten bezüglich der biblischen Vorlage.

Durch die Hinzunahme der Situation aus der kindlichen Lebenswirklichkeit, äußern sich die Kinder weitaus differenzierter, es wird nach Motiven, nach möglichen Konsequenzen und nach einem Bezug zu der biblische Vorlage gefragt. Durch die unterschiedlichen Richtungen in den Schüleräußerungen ist die Voraussetzung eines dialogischen Prozesses innerhalb der Lerngruppe gegeben und eine emotionale und kognitive Übertragung der biblischen Vorlage ist erfüllt. Meines Erachtens zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Äußerungen der beiden Geschlechtern.

7.4 Grundzüge der Spielpädagogik

Ein Grundelement dieser Unterrichtsreihe nimmt das Spiel, insbesondere ein Brettspiel ein. An dieser Stelle soll die Funktion des Spiels innerhalb des Unterrichts aufgezeigt werden.

¹³⁴ Eine Transkription der Schüleräußerungen findet sich im Anhang (vgl. Pretest Transkription, S. 108).

Bei einer ersten Begriffsbestimmung scheinen sich Spiel und Pädagogik gegenseitig auszuschließen. Der Begriff des Spielens versteht sich als eine freigewählte und selbstgestaltete Handlung des Individuums. Das Individuum bestimmt, ob eine Tätigkeit Spiel ist, wann das Spiel beginnt und wann es aufhört. Im Gegensatz dazu steht das didaktisch-pädagogische Handeln, unter dem man ein bewusstes, reflektiertes und geplantes Vorgehen versteht.

Der Begriff der Spielpädagogik beinhaltet dementsprechend zwei Ebenen, das Spiel an sich und zugleich das funktionale Eingreifen in das Spiel. Die Herausforderung der Spielpädagogik besteht darin, eine erfolgreiche Verbindungen dieser beiden Aspekte herzustellen. In seinen Ausführungen beschreibt Ulrich Heimlich Spielpädagogik als eine Spannung zwischen „Spielen-Lassen“¹³⁵ und zum „Spielen-Anregen“¹³⁶, die „vielfältige Möglichkeiten zu Eigentätigkeiten und zwischenmenschlichen Umgang“¹³⁷ bietet.

7.5 Aufbau der Reihe

Die Reihe hat das Thema „Gewalt und Versöhnung“. Sie wird in beiden Klassen fächerübergreifend (Sachunterricht, Sprache, Kunst und Religion) durchgeführt. Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf einen kleinen Teil: „*Josef macht sich auf dem Weg* – Eine Geschichte voller Gewalt und Versöhnung“.

Diese Religionsreihe umfasst 3 Unterrichtsschwerpunkte:

1. Die Josefsgeschichte – Einführung in das Thema Gewalt
2. Am Brunnen – Arten von Gewalt
3. Josef und die Versöhnung

Die Schwerpunkte umfassen unterschiedlich viele Unterrichtsstunden, insgesamt 10 Unterrichtseinheiten.

¹³⁵ Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder; Bad Heilbrunn, 1993, S. 9.

¹³⁶ Heimlich, Ulrich (1993), S. 9.

¹³⁷ Richtlinien (1985a), S. 9.

8 Darstellung der relevanten Stunden

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn jede einzelne Stunde dieser Reihe ausführlich beschrieben und reflektiert würde. Deshalb werden nur die für die Examensarbeit relevanten Einheiten vorgestellt.

8.1 Die Josefsgeschichte – Einführung in das Thema Gewalt

Die Einführung in die Gewaltthematik in Bezug auf die Josefsgeschichte wird anhand eines emotionalen Kontakts eingeleitet. Bevor in das eigentliche Thema, die Josefsgeschichte, eingestiegen wird, ist ein Interaktionsspiel vorgeschaltet. Es dient einerseits dem Spaß und Spiel, andererseits soll aber auch das Thema vorbereitet werden. Das Spiel hat den Titel: Kräftemessen.

Die Aufgabe besteht darin, partnerweise sich Schulter an Schulter zu stellen. Danach soll gegeneinander gedrückt werden, dass sich der andere gerade noch Halten kann. Zunächst soll aber nur mit Gestik und Mimik gezeigt werden, dass man den anderen im nächsten Schritt mit aller Kraft aus dem Weg schaffen möchte. Eine Verbalisierung der Aktion wird als Steigerung der Absichtserklärung eingebaut. Abschließend werden die Fragen gestellt, wie sich Schüler beim verlieren bzw. gewinnen fühlen und wie sie verbale Drohungen empfinden. Im Weiteren soll das Gespräch auf die Josefsgeschichte kommen, die die Lerngruppe im Religionsunterricht der 2. Klasse unter der Thematik Versöhnung bearbeitet hat.

Die Seiten 1 und 2 werden bei der Anknüpfung an die bisherige Behandlung der Josefsgeschichte hinzugenommen. Nach der gemeinsamen Besprechung der Josefsgeschichte wird der Fragebogen¹³⁸ bearbeitet.

Die Titelseite zeigt den Kopf eines Mannes, sowie den Schriftzug *Josef ist auf dem Weg*. Beide Motive sollen die Schüler während des Projekts begleiten und als Wiedererkennungseffekt dienen. Auf den Seiten 2 und 3 ist eine Zusammenfassung der Josefsgeschichte zu finden, die in der einleitenden Phase Anwendung findet.

Der erste Teil (**1A**) des Fragebogens beginnt mit der Erhebung der statistischen Daten der Versuchsgruppe. Das Wohlbefinden der Kinder wird im Weiteren erfragt (**1B**), wobei eine fünfstellige Skala das Befinden der Kinder in der Schule und in der Lerngruppe optisch spiegeln soll.

				
„sehr gut“	„gut“	„es geht“	„nicht besonders“	„schlecht“

¹³⁸ Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang (vgl. Fragebogen, S. 112).

Es wird zu Beginn darauf eingegangen, dass hier zwischen tagesaktuellem Wohlbefinden und dem allgemeinen Wohlbefinden unterschieden wird und hier das allgemeine Wohlbefinden erfragt wird.

Der Teil **1C** gibt eine offene Aufgabenstellung vor, die die Kinder auffordert, individuelle Einstellungen, Gedanken und Erlebnisse zu der Gewaltthematik in schriftlicher oder bildlicher Form darzustellen. Die nächste Seite des Fragebogens bietet dafür ausreichend Raum.

8.1.1 Reflexion der Unterrichtseinheit

Das einleitende Spiel zeigt, dass Kinder über entsprechende Drohgebärden und Drohungen verfügen und diese während des Spiels einsetzen (beispielsweise Fäuste zeigen; verbale Drohungen: „Zieh Leine!“, „Hau ab!“, „Verpiss dich!“). Die Äußerungen der Schüler zeigen, dass sich während der Darstellung eindeutige Opfer-Täter-Konstellationen ergeben, die während des Ablaufs beigehalten werden. Die Opferrolle wird als hilflos und die Täterrolle als angenehm beschrieben. Ein Übergang zur Josefsgeschichte wird hergestellt.

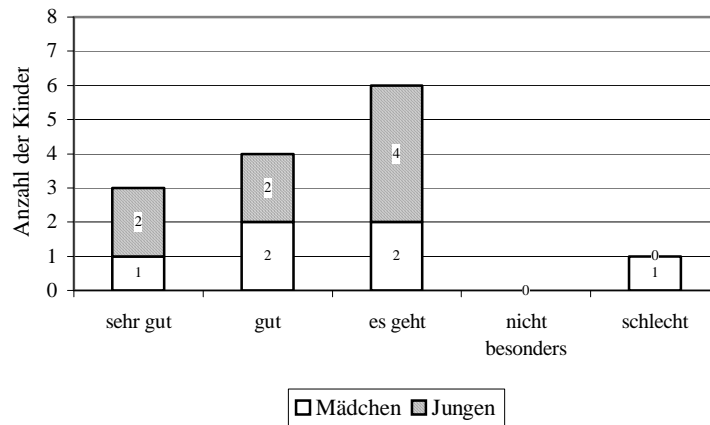
Teilweise vorlesend, teilweise erzählend berichten die einzelnen Kinder von Inhalten und unterrichtlichen Umsetzungen.

Der Inhalt der Josefsgeschichte ist den Kindern in detaillierter Form präsent, sodass die Inhalte fließend und zusammenhängend ins Gespräch gebracht werden. Das Gespräch verläuft lehrerdominant, trotz mehrfacher Aufforderungen, das Gespräch innerhalb der Lerngruppe zu führen, orientieren sich die Gesprächsbeiträge an der Person des Lehrenden. In der abschließenden Besprechung wird von einigen Schülern ein Zusammenhang mit dem Spiel hergeleitet, indem sie beide Sequenzen mit dem Begriff Streit bezeichnen.

Die Betrachtung der statistischen Daten ergibt folgende Auswertung:

Das allgemeine Wohlbefinden der Kinder in der Schule, bewegt sich in der Mitte der Skala.

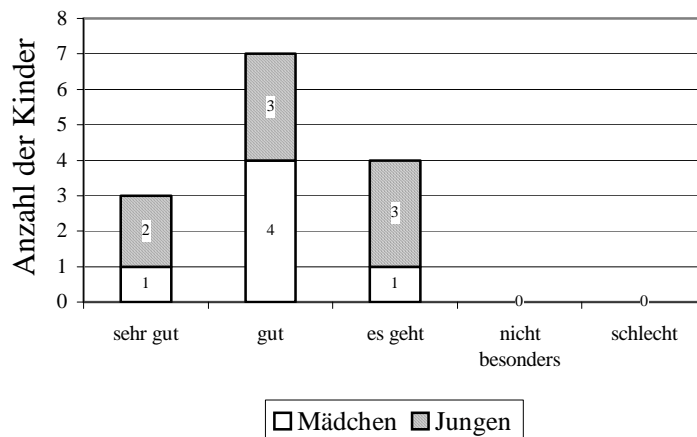
Die Schule finde ich ...



Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrem Wohlbefinden in der Schule. 1 Mädchen fühlt sich in der Schule „sehr gut“, 2 Mädchen „gut“, weitere 2 Mädchen „es geht“, während 1 Mädchen mit „schlecht“ antwortet. Bei den Jungen ergibt sich folgendes Bild: 2 Jungen antworten mit „sehr gut“, 2 Jungen mit „gut“ und 4 Jungen mit „es geht“.

Innerhalb der Lerngruppe (hier ist die Religionsgemeinschaft gemeint) ist eine positive Richtung zu verzeichnen.

In der Lerngruppe fühle ich mich ...



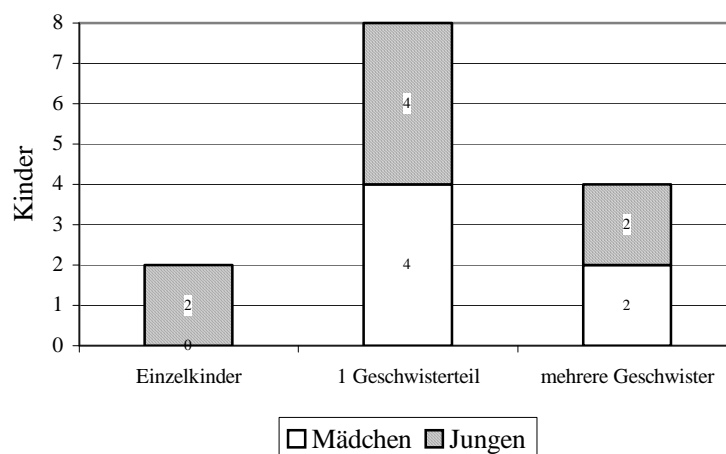
1 Mädchen fühlt sich in der Klassengemeinschaft „sehr gut“, 4 „gut“ und 1 Mädchen „es geht“. Bei den Jungen ist eine gleichmäßige Verteilung zu erkennen, 2 Jungen fühlen sich „sehr gut“, 3 Jungen „gut“ und ebenfalls 3 Jungen „es geht“.

Setzt man die beiden Diagramme in Beziehung, stellt man fest, dass 2 Mädchen und 4 Jungen das Wohlbefinden in der Schule und in der Klassengemeinschaft gleich bewerten. Bei 3 Mädchen und 3 Jungen ergibt sich ein Unterschied von einem Wert

(beispielsweise Befinden in der Schule: „gut; Befinden in der Lerngruppe „es geht“). Jeweils ein Mädchen und ein Junge geben mehr als ein Wert zwischen den beiden Punkten an. Das Mädchen bewertet Schule mit „schlecht“, in der Gruppe fühlt sie sich „gut“. Der Junge findet Schule „es geht“, in der Gruppe fühlt er sich „sehr gut“. Auffällig ist das durchschnittliche Befinden der Kinder in der Schule (6 Kinder „es geht“). Dagegen fühlen sich 7 Kinder in der Lerngruppe „gut“. An dieser Stelle sei auf das tagesaktuelle Befinden hingewiesen, das diesen Punkt erheblich beeinflusst. Um weitere Rückschlüsse hieraus ziehen zu können, müsste man die Fragestellung verfolgen, inwieweit die einzelne Lerngruppe an der Ausgestaltung der Schule beteiligt ist und wie die unterschiedliche Bewertung motiviert ist. Sieht man schulorganisatorische Strukturen als Risikofaktor für gewalttätiges Handeln, muss eine Ursachenforschung stattfinden.¹³⁹ Dies bedarf einer anderen großangelegten Studie. Ein Zusammenhang zwischen dem Befinden in der Lerngruppe und in der Schule kann darin gesehen werden, dass insgesamt 12 Kinder, Lerngruppe und Schule höchstens mit einer Wertdifferenz bewertet haben.

In der zweiten Frage geben 2 Kinder der Lerngruppe an, Einzelkinder zu sein. 8 Kinder der Lerngruppe haben ein Geschwisterteil 4 Kinder geben an, zwei, drei, und mehr Geschwister zu haben.

Geschwister



Es ist anzumerken, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Geschwister und dem Wohlbefinden in der Lerngruppe bestehen könnte. Die befragten Einzelkin-

¹³⁹ Der Punkt kann an dieser Stelle nur angemerkt werden, da Schulgestaltung, bzw. Öffnung von Schule, zwar ein zentraler Punkt der vorgestellten Präventionsmaßnahme ist. Da im Mittelpunkt der Arbeit die Josefgeschichte steht, kann der Punkt hier nur zu bedenken gegeben werden.

der geben an, sich in der Lerngruppe „es geht“ zu fühlen, während alle Kinder mit mehr Geschwistern mit „gut“ antworten.

Die kindliche Definition des Gewaltbegriffs wird über die Aufgabenstellung: „Gewalt ist für mich... (schreibe und male deine Gedanken zum Thema Gewalt in das Kästchen)“¹⁴⁰ versucht zu erfassen.¹⁴¹ Antworten der Kinder, die eine direkte Gewalthandlung beschreiben, beziehen sich auf den Bereich Körperverletzung. Beispielsnennungen sind „das sich zwei Jungs kloppen“, „sie klatschen sich gegenseitig“, „verkloppen“, usw. Diese Kategorie ist bei beiden Geschlechtern die bei weitem meistgenannte. Weiterhin erfolgen Nennungen, die keine Definition von Gewalt, sondern eine emotionale Stellungnahme umfassen. In diesem Bereich fallen Äußerungen wie „Gewalt ist schlecht“, Gewalt ist blöd“, aber auch weitaus differenzierte Äußerungen, wie z. B. „in machen Fällen ist Gewalt gut...manchmal aber nicht“, „Gewalt ist für mich schlimm, weil viele Menschen dadurch verletzt werden“.

Insgesamt drückt sich in den Nennungen keine rollenspezifisch unterschiedliche Definition von Gewalt aus.

8.2 Gewalt – verschiedene Formen

Die zweite Unterrichtseinheit, in der die unterschiedlichen Formen von Gewalt in der Josefs Geschichte im Mittelpunkt stehen, wird durch ein Rollenspiel eingeleitet. Es handelt sich dabei um ein Spiel mit definierten Rollen, die sich auf die einzelnen Situationen der Josefs Geschichte beziehen. Die beteiligten Personen, der Ort des Geschehens und der Ablauf wird den einzelnen Situationen entnommen. Da einige Situationen Dialoge der beteiligten Personen enthalten, andere nicht, kommt es auch im Spiel zu einem Wechsel der beiden Formen.

Das Ziel ist ein sich Hineinversetzen und ein Nachfühlen der Situation. Die Verhaltensweisen der gespielten Personen, deren Rolle man einnimmt, kann verstehbar werden. Eine kurze Besprechung der Einheit leitet in die Bearbeitung des Fragebogens über.

In diesem Teil des Fragebogens erhalten die Kinder vier Aufgabenstellungen, die in den nächsten Arbeitsschritten erfüllt werden sollen.

Die Aufgabenstellungen stehen im Zusammenhang mit neun ausgewählten Situationen der Josefs Geschichte, die, jede für sich, ein Gewaltmoment oder eine daraus resultierende Konsequenz beschreibt:

¹⁴⁰ vgl. Fragebogen, S. 4.

¹⁴¹ Eine Liste von Antworten und Bildern der Kinder zu individuellen Einstellungen und Vorstellungen zu Gewalt findet sich im Anhang (vgl. Gewalt ist für mich (Schüleräußerungen und Bilder), S. 111).

Gen 37, 2	- Josef berichtet vom Geschehen auf den Feldern
Gen 37, 3	- Josef bekommt von seinem Vater ein Kleid geschenkt
Gen 37, 5 ff.	- Josef erzählt seiner Familie seine Träume
Gen 37, 18 ff.	- die Brüder entwerfen einen Mordplan
Gen 37, 31 ff.	- die Brüder täuschen ihren Vater über den Verbleib Josefs
Gen 40,23	- der Mundschenk des Pharaos vergisst Josef im Gefängnis
Gen 42, 6 ff.	- Josef verbirgt seine Identität vor den Brüdern
Gen 42, 21 ff.	- die Brüder bereuen ihre Tat
Gen 45	- Josef gibt sich seinen Brüdern zu erkennen

Die Kinder werden aufgefordert:

1. Die Situation zu lesen.
2. Einen Hauptbegriff für jede Situation zu suchen.
3. In der Gruppe besprechen, was ihr von der Situation haltet und wie ihr in dieser Situation vielleicht gehandelt hättet.

Die erste Aufgabe zielt darauf, Unstimmigkeiten in den einzelnen Textpassagen im Vorfeld zu klären. Der Hintergrund der Nennung eines Hauptbegriffs ist zum einen die Anforderung an die Kinder, die aufgezeigte Situation zu bedenken und auf einen Hauptbegriff zu reduzieren. Zum anderen entsteht so eine Vergleichbarkeit der beiden Ebenen (1. Ebene: biblische Vorlage; 2. Ebene: kindliche Lebenswirklichkeit), die im Weiteren eingeführt wird.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass eine Gruppe von Schülern im Vorfeld eine Benennung der einzelnen Situationen getroffen haben. Die Vorbereitungsgruppe liefert die Begriffe für die einzelnen Situationen der Josefsgeschichte, die dann Eingang in das Projekt nehmen.

Folgende Bezeichnungen wählten die Kinder für die verschiedenen Situationen:

Gen 37, 2 = PETZEN

Gen, 37, 3 = BEVORZUGEN

Gen 37, 5 ff. = ÜBER ANDERE REGIEREN

Gen 37, 18 ff. = NEID

Gen 37, 31 ff. = LÜGEN

Gen 40, 23 = VERSPRECHEN VERGESSEN

Gen 42, 6 ff. = AUF DIE PROBE STELLEN

Gen 42, 21 ff. = LEID TUN

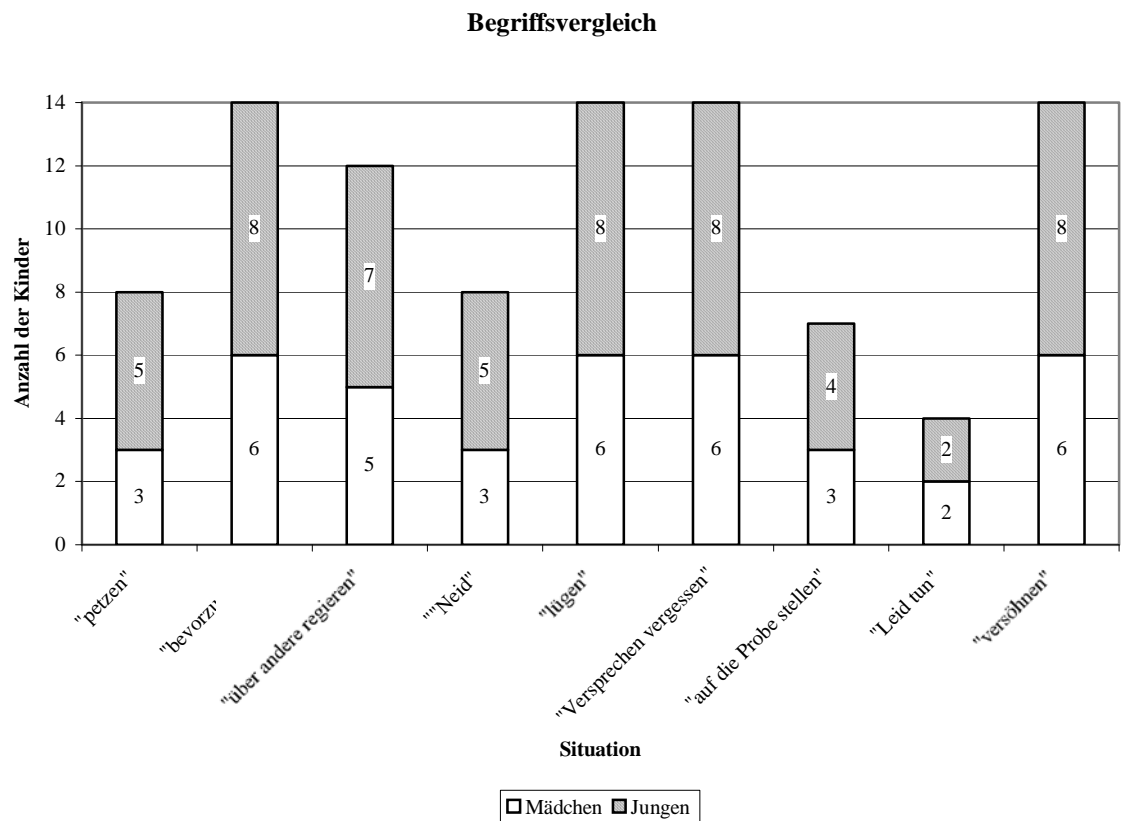
Gen 45 = VERSÖHNEN

Der Punkt **1E** des Fragebogens stellt die Versöhnungsmotivation Josefs heraus, die Kinder bekommen verschiedene Antwortmöglichkeiten dargeboten, aus denen sie dann die entsprechende ankreuzen können.¹⁴²

8.2.1 Reflexion der Unterrichtseinheit

Die einzelnen Situationen werden von den Kindern dargestellt, ohne dass bestimmte Rollen von den Kindern abgelehnt werden. In einer ersten Nachbesprechung äußern sich die Kinder bezüglich der dargestellten Thematik der Situation.

Die Äußerungen werden in den weiteren Teil aufgenommen. Es gab sich folgendes Ergebnis bei der Benennung der einzelnen Situationen des Fragebogens:¹⁴³



An dieser Stelle sei angemerkt, dass auf der Basis der Ergebnisse der Vorbereitungsgruppe, Formulierungsänderungen gemacht werden. Die Begriffe aus Situation 3 („beispielsweise wurde hier „Macht“, „Herrschaft“, „Chefsein“ und „bestimmen“ genannt“) werden unter „über andere regieren“ gefasst. Die Situation 6, in der es zur

¹⁴² vgl. Fragebogen, S. 8.

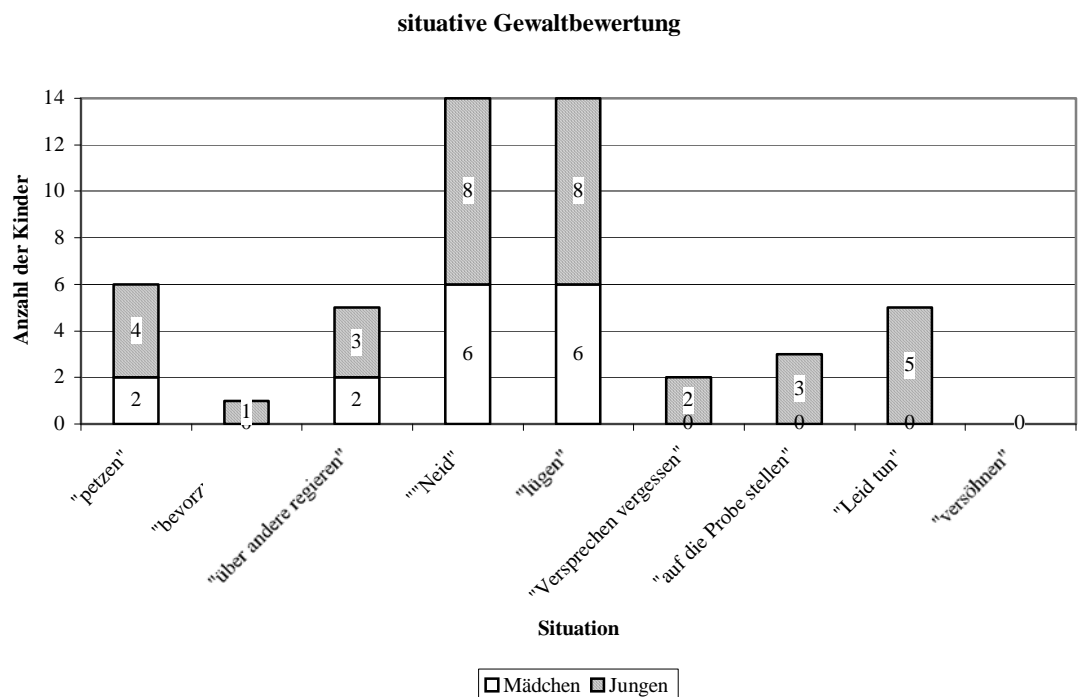
¹⁴³ Ich gehe hier von der Nennungshäufigkeit der Begriffe aus, die von der Vorbereitungsgruppe entwickelt wurden.

Mehrfachnennung von „Prüfung“, bzw. „prüfen“ kommt, wird „auf die Probe stellen“ genannt. In der letzten Situation wird „verzeihen“ durch „versöhnen“ ersetzt. Ein einheitlicher Gebrauch der Begriffe soll die Auswertung und Vergleichbarkeit der einzelnen Phasen des Projekts erleichtern, die Grundtendenz der Nennungen wird beibehalten.

Die Hauptnennungen der ersten sieben Situationen, trotz unterschiedlicher Häufigkeit, entsprechen denen der Vorbereitungsgruppe, jediglich in Situation 8 zeigt sich, dass nur wenige Kinder die Situation mit dem Begriff „Leid tun“ benennen. Bei der Betrachtung der weiteren Nennungen der Kinder fällt auf, dass an zweiter Stelle der Begriff „Angst“ fällt. Bei der Nachbesprechung wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen gesehen wird. Die brüderliche Angst wird als Motivation des Reueprozesses gewertet, die Mehrheitsnennung ist gegeben. Eine rollenspezifisch unterschiedliche Benennung der einzelnen Situationen ist nicht ersichtlich.

Die Grundlage der folgenden Auswertung ist die Aufgabenstellung „Überlege, ob die einzelnen Situationen mit Gewalt in Verbindung gebracht werden können oder nicht“.¹⁴⁴

Die Auswertung ergänzt die Ergebnisse der Auswertung des kindlichen Gewaltverständnisses:



¹⁴⁴ vgl. Fragebogen, S. 6.

Die Darstellung macht deutlich, dass die Situationen „Neid“ und „Lügen“ von allen Kindern mit Gewalt in Verbindung gebracht werden. Beide Darstellungen beinhalten ein physische Gewalthandlung („Mordplan der Brüder“, „Schlachtung der Ziege“). Die anderen Situationen werden nur vereinzelt in einen Gewaltzusammenhang gesetzt. Eine Auffälligkeit zeigt sich in der Situation „Leid tun“, hier haben 5 Jungen sich für einen Gewaltzusammenhang entschieden, während alle Mädchen einen Zusammenhang ablehnen. Es zeigt sich, dass die entsprechend Jungen die Situation mit den Begriff „Angst“ betitelt haben. Somit ist ein Gewaltzusammenhang herstellbar. Die Auswertung der Schüleräußerungen finden in einer abschließenden Reflexion Eingang, da ein Vergleich zu den Äußerungen der Lebenswirklichkeit der Schüler hergestellt wird.

8.3 Übertragbarkeit auf das eigene Leben

Die Unterrichtseinheit, in der es um die Übertragbarkeit auf das eigene Leben geht, wird eingeleitet durch eine Standbildarbeit zu erlebten Gewaltsituationen. Gewaltsituationen sollen mit Hilfe des eigenen Körpers in Bildern ausgedrückt werden. In Kleingruppen (3 bis 5 Schüler) wird eine Gewaltsituation, die die Schüler selbst erlebt haben, in einem Standbild dargestellt. Ein Gruppenmitglied ist der Künstler, der seine Mitspieler mit den Händen formt. Die Ideen und Vorstellungen der anderen Schüler können in das Bild eingearbeitet werden. Das entstandene Standbild wird der Klasse vorgestellt. Zunächst beschreibt die Klasse die Skulptur, im Anschluss daran beschreibt nun die Darstellergruppe das Bild. Im Mittelpunkt steht dabei das individuelle Empfinden des einzelnen Spielers und ein Rückbezug auf das Spiel *Kräfte-messen*.

Nachdem diese Phase abgeschlossen ist, wird das Spiel *Josef ist auf dem Weg* eingeführt.

8.3.1 Das Josefsspiel

Komplexe Präventionsmodelle (vgl. Ansätze einer Gewaltprävention in der (Grund-)Schule, S.31) stellen für Grundschüler erhöhte Ansprüche an deren kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Es steht außer Frage, dass auch im Grundschulbereich der präventive Bereich als Grundlage eines gewaltfreien Miteinanders steht. Um mit Konfliktsituationen umgehen zu können, bedarf es der Kenntnis solcher und die Fähigkeit diese konstruktiv zu bewältigen. Ein spielerischer Kontakt vermindert den Ernst und die Sachlichkeit der Thematik, dennoch können neue Impulse von den Schülern in einer entspannten Atmosphäre aufgenommen werden.

8.3.1.1 Konzeption des Josefspiels

Die exegetische Betrachtung der Josefsgeschichte zeigt die Relevanz zur Gewaltthematik auf. Das Spiel versucht einzelne Gewaltmomente aufzugreifen und spielerisch umzusetzen.

Die ausgewählten Gewaltmomente sind realitätsnahe Situationen, die vom Spieler nachvollziehbar sind. Auch eine Zuordnung mit den bereits angeführten Erklärungsansätzen von Aggressionen und Gewalt ist bei einigen Situationen möglich:

Situation	Bezug zu den Erklärungsansätzen
„petzen“	<i>Frustration-Aggression-Hypothese:</i> Das „Petzen“ der Brüder ist als frustrierendes Ereignis zu werten, die Brüder sind in ihrem Handeln beeinträchtigt.
„bevorzugen“	<i>Frustration-Aggression-Hypothese:</i> Auch hier werden die Brüder in ihrem Handeln eingeschränkt, ferner erscheint Josef als ein stellvertretendes Aggressionsobjekt anstelle Jakobs. <i>Anomietheorie:</i> Die Brüder fühlen sich in ihren zukünftigen Leben durch Josef beeinträchtigt, die Gewalthandlung zielt gegen Josef.
„Neid“	<i>Frustration-Aggression-Hypothese:</i> siehe oben <i>Anomietheorie:</i> siehe oben
„lügen“	<i>Gewalt als Zwangsgewalt:</i> Hier dient das Lügen als alternative Form, die das Erreichen des angestrebten Ziels, das Vertrauen des Vaters, begünstigen; die Brüder entscheiden sich anstelle von anderen Methoden zum Erreichen des Ziels für das Lügen.
„Versprechen vergessen“	Da die Handlung nicht intentional gerichtet ist, kann hier nur indirekt von Gewalt ausgegangen werden.
„auf die Probe stellen“	Hier kann kein direkter Zusammenhang hergestellt werden.
„Leid tun“	Hier wird lediglich eine Konsequenz einer Gewalthandlung beschrieben, es kann keine direkte Verbindung zu einem Erklärungsansatz für die Entstehung von Aggression und Gewalt hergestellt werden.
„versöhnen“	Hier wird lediglich eine Konsequenz einer Gewalthandlung beschrieben, es kann keine direkte Verbindung zu einem Erklärungsansatz für die Entstehung von Aggression und Gewalt hergestellt werden.

Das Josefspiel ist als Brettspiel für 3-5 Spieler konzipiert. Das Spiel¹⁴⁵ beinhaltet einen Spielplan, entsprechende Spielfiguren, Aktionskarten (vgl. Intention der Aktionskarten, S. 123) und einen Aktenordner mit Texten und Bildern. Die Spielanlei-

¹⁴⁵ Das komplette Spiel liegt als Anlage der Arbeit bei (vgl. Josefsspiel, S. 128).

tung, die in Zusammenarbeit mit der Vorbereitungsgruppe entworfen wurde, zeigt den genauen Spielverlauf auf.

Das angestrebte Ziel ist die Auseinandersetzung mit der Gewaltthematik in Bezug auf die biblische Überlieferung und die kindlichen Lebenswirklichkeit.

Die Texte und Aktionskarten versuchen die verschiedenen Dimension der einzelnen Gewaltmomente hervorzuheben.

Ob und inwieweit ein einmaliges Spielen des Spiels einen präventiven und intervenierenden Einfluss auf die Schüler hat, kann diese Arbeit nicht aufzeigen.

Voraussetzung für das Spiel ist zum einen die Behandlung der Josefsgeschichte im Unterricht, zum anderen eine hinreichende Lese- und Schreibkompetenz der Schüler.

Das Spiel kann nur als Element im Rahmen einer ganzheitlichen und fächerübergreifenden Behandlung der Gewaltthematik gesehen werden. Den angeführten Forderungen einer umfassenden Präventionsmaßnahme, versucht das Josefspiel in folgenden Punkten gerecht zu werden:

- Das Lernziel, wenn dies bei dieser Thematik erreicht werden kann, ist mit Hilfe des Spiels handlungsbezogen erarbeitbar,
- das Spiel versucht auf die verschiedenen Ebenen einer umfassenden Präventionsmaßnahme einzugehen (beispielsweise das Kind als Individuum, das Kind als Mitglied der Lerngruppe, das Kind als Mitglied der Gesellschaft,...),
- das Spiel versucht eine Beziehung zwischen der biblischen Vorlage und der Situation aus der Lebenswirklichkeit des Kindes zu schaffen,
- das Spiel geht vom Kinde aus,
- das Spiel unterstützt ein Lernen nach dem Konzept mit *Kopf, Herz und Hand*,¹⁴⁶
- durch das Spielen lernen die Kinder ihre Mitspieler intensiver kennen,
- Leistungsanforderungen können in der Lerngruppe selbstständig ausgehandelt werden und sind Grundlage des gemeinsamen Spiels,
- das Spiel kann in Freiarbeitszeiten, sowie in Pausenzeiten, unabhängig einer Lehrermoderation, gespielt werden, somit ist ein weitestgehend individuelles Zeitmanagement gegeben,
- das Spielziel ist dann erreicht, wenn alle Spieler ihre Aufgaben gelöst haben, ferner bleiben alle Spieler bis zum Ende des Spiels im Verlauf integriert; die Ansteuerung einer Station, vgl. mit den Spielregeln, führt unabhängig von der

¹⁴⁶ vgl. Richtlinien (1985a).

Erfüllung der Aufgabe, zu einem Spielstein, Konkurrenz- und Leistungsdruck soll durch diese Organisation vermindert werden,

- im Sinne der symbolisch-dialogischen Religionsdidaktik, stellt das Spiel eine Verbindung zwischen der Lebenswelt der Schüler und der religiösen Überlieferung her, welcher im dialogischen Prozess der Lerngruppe während des Spiels ausdifferenziert werden kann (der dialogische Prozess zielt darauf, in der Lerngruppe die Sensibilität zu erwerben, durch die Partizipation an der biblischen Überlieferung und in Reflexion über sie und der individuellen Lebenswirklichkeit, die jeweiligen Vielschichtigkeit zu verstehen und zu respektieren); der Dialog setzt auf drei Ebenen an, (I) über die Organisation des Spielablaufs, (II) über die Aktionskarten und (III) über individuelle Einstellungen der Spieler.

8.3.1.2 Grundprinzipien des Spiels

Das Josefsspiel unterliegt zwei Grundprinzipien:

- I. Förderung des Problemlösungsverhalten
- II. Kooperative Spielform

I.

Ein Problem liegt vor, wenn ein gewünschter Zielzustand aufgrund eines Hindernisses auf direktem Wege, d.h. mit den momentan zur Verfügung stehenden Mittel und Maßnahmen nicht erreicht werden kann.¹⁴⁷

In der Grundschule kann die Förderung dieser kognitiven Fähigkeiten nur dann effektiv genutzt werden, wenn die Kinder häufig direkt mit Problemsituationen konfrontiert werden. Der Unterricht muss Anlässe zur handelnden Auseinandersetzung mit materiellen und sozialen Problemen bieten, die das Interesse der Kinder ansprechen und sie motivieren, neue Lösungswege zu suchen. Folglich sollte die Struktur des Spiels, das das Problemlösungsverhalten fördern soll, ebenfalls Situationen schaffen, von denen Kinder sich angesprochen fühlen, die zum Experimentieren und Ausprobieren anregen, in der sie Kreativität und Phantasie entwickeln und Eigeninitiative ergreifen können. Es handelt sich um ein Spiel, das besonders die kognitiven Fähigkeiten der Kinder anspricht.¹⁴⁸

¹⁴⁷ vgl. Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Eine Einführung, München, 1986², S. 276.

¹⁴⁸ Walter, Günter: Spiel und Spielpraxis in der Grundschule; Donauwörth, 1993, S. 98 f.

II.

Ein kooperatives Spiel ist ein Spiel, in dem Spielaufgaben von mehreren Personen mit Hilfe von Spielregeln oder Objekten, gelöst werden können. Dabei ist entscheidend, dass keine Wettbewerbselemente enthalten oder deren Wettbewerbselemente auf ein Minimum reduziert sind. Das Konzept der Kooperationsspiele fügt sich aus folgenden Komponenten zusammen:¹⁴⁹

Die Spielaufgabe kann nur gelöst werden, wenn alle Teilnehmer zusammenarbeiten, sich absprechen, einander vertrauen und gegenseitig helfen,
jeder Spieler nimmt eine tragende Rolle ein und trägt einen Teil der Verantwortung für das Gelingen des Spiels jeder Spieler kann seine individuellen Fähigkeiten zum Erreichen des Spielziels einsetzen,
weil jeder zum Gelingen des Spiels beiträgt, gibt es keine Außenseiter.

Im Folgenden wurde die weitere Bearbeitung des Fragebogens eingeleitet.

Der zweite Teil des Fragebogens beginnt mit neun Situationen, die unter den Aufgabenstellungen des ersten Teils zu bearbeiten sind. Die Situationen beschreiben Situationen der kindlichen Lebenswirklichkeit, die analog zum ersten Teil entsprechende Gewaltmomente beinhaltet. Die Situationen werden auf der Basis der biblischen Vorlage entwickelt. Eine bereits erwähnte Vorbereitungsgruppe kreierte in Zusammenhang mit der Josefgeschichte Situationen, die ein identisches Gewaltmoment aus der Lebenswirklichkeit beinhalten. Platz für die Notation der Ergebnisse findet sich auf den weiteren Seiten.

Die Schlussequenz des Fragebogens fordert die Kinder auf, den Titel des Projekts *Josef ist auf dem Weg* zu vervollständigen „Zum Schluss habe ich noch eine kleine Frage. Das Spiel heißt ja *Josef ist auf dem Weg*. Ich befand mich nicht nur auf dem Weg nach Ägypten. Könnt ihr euch vorstellen, auf welchen Weg ich mich mit meinen Brüdern noch befunden habe?“¹⁵⁰

8.3.2 Reflexion der Unterrichtseinheit

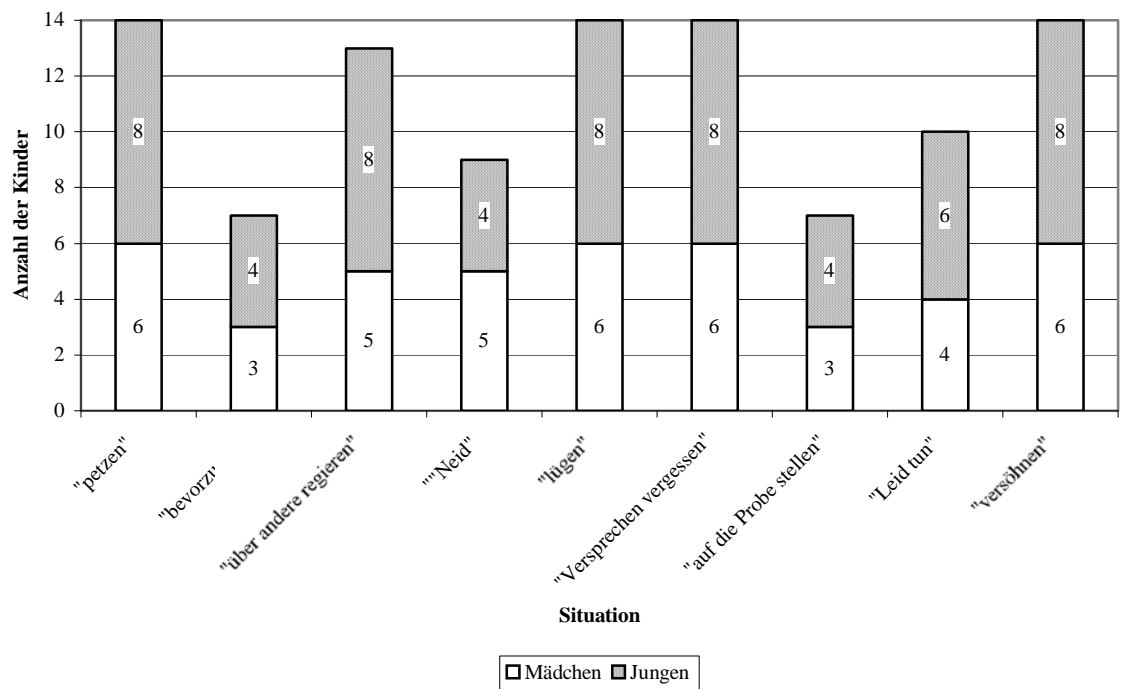
Die ersten beiden Sequenzen der Unterrichtseinheit sind von einer hohen Schüler-selbstständigkeit geprägt, so wird beispielsweise der Ablauf des Spiels eigenständig erarbeitet und spontane Regeländerung in die Praxis umgesetzt.

Die Bearbeitung des Fragebogens ergibt folgende Ergebnisse bezüglich der Benennung der Situationen:

¹⁴⁹ Orlick, Terry: Kooperatives Spiel. Herausforderung ohne Konkurrenz; Weinheim, 1982⁴, S. 11.

¹⁵⁰ Fragebogen, S. 11.

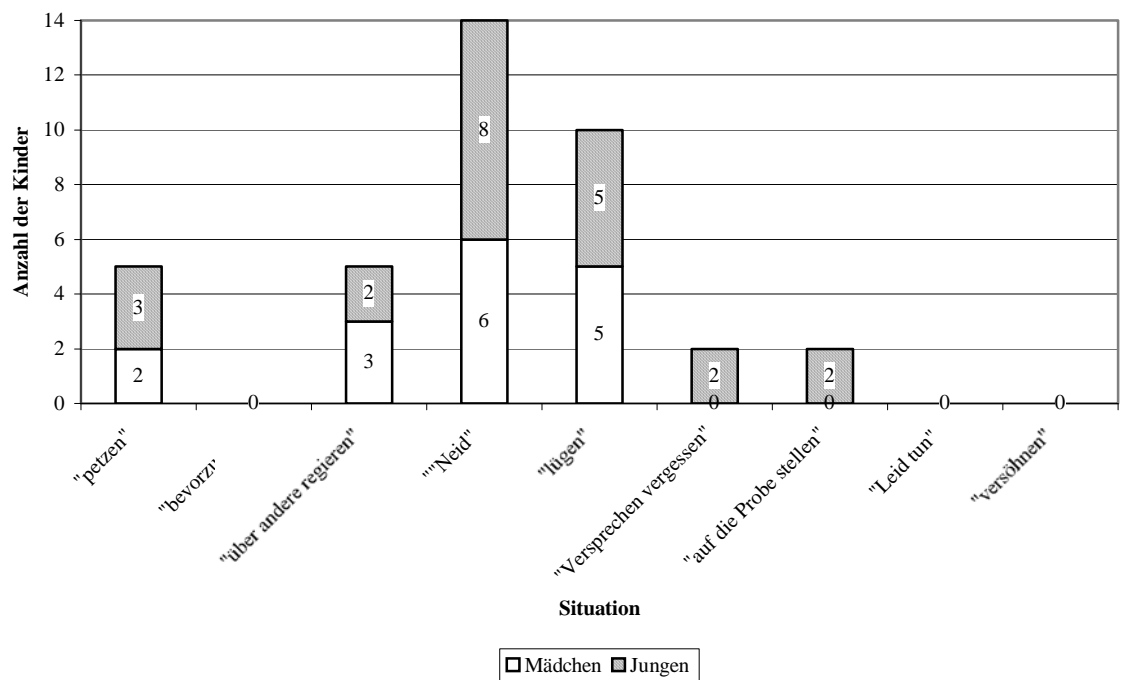
Begriffsvergleich



Es zeigt sich ein ähnliches Bild, wie in der ersten Auswertung (vgl. Gewalt – verschiedene Formen, S. 75). Die Mehrheitsnennungen sind alle identisch.

Die Auswertung der situativen Gewaltbewertung sieht wie folgt aus:

situative Gewaltbewertung



In dieser Auswertung wird erneut deutlich, dass die beiden physischen Handlungen (Situation „Lügen“ und Situation „Neid“) von allen Kindern in Zusammenhang mit Gewalt gebracht werden. Die Auffälligkeit in der Situation „Leid tun“ (vgl. Gewalt – verschiedene Formen, S. 75) entfällt bei dieser Auswertung, da die Kinder mehrheitlich den Begriff „Leid tun“ wählen.

Die Auswertung der Schüleräußerung findet in einem separaten Punkt Eingang.

Die offene Fragestellung, auf welchen Weg sich Josef noch befunden hat, bietet den Kindern an, ihre eigenen Gedanken zu formulieren, ohne direkt eine positive oder negative Rückmeldung zu erhalten. Die Kinderantworten gehen in drei Richtungen, es werden (I) auf dem Weg zum Glück; (II) auf dem Weg zu einer Familie und (III) auf dem Weg zum Frieden genannt.

9 Reflexion der Reihe

Beide Auswertungen bezüglich der Gewaltdefinition, die individuelle¹⁵¹ und die situationsbezogene¹⁵², geben Impulse für eine weitere Behandlung der Gewaltthematik im Unterricht. Während Kinder in ihren individuellen Äußerungen jediglich physische Gewalthandlungen, in wenigen Fällen auch moralische Wertungen geben, lässt die Fragebogenauswertung ein weitaus differenzierteres Begriffsverständnis zu. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die befragten Kinder auch Handlungen oder Worte als Gewalt erleben, die nicht direkte körperliche Verletzungen beinhalten, eine vielfältige und differenzierte Begriffskonstruktion wird deutlich.

Die unterrichtliche Bearbeitung der Thematik muss auf verschiedenen Ebene greifen, wie es in diesem Projekt ansatzweise angedeutet wird, damit eine ganzheitliche Auseinandersetzung gewährleistet ist.

Die einzelnen Reflexionen der Unterrichtsreihen haben gezeigt, dass die befragten Kinder die einzelnen Situationen mehrheitlich mit gleichen Begriffen bezeichnen und auch die Gewaltbewertung in der Mehrheit identisch ist. Die Begriffsbestimmung und die Gewaltbewertung ist auch im Vergleich der beiden Ebenen identisch (1. Ebene: biblische Vorlage; 2. Ebene: Situation aus der Lebenswirklichkeit). Es zeigt sich dabei keine geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Tendenzen in der Auswertung, sodass in der Bearbeitung dieser Aspekt weitestgehend ausgeblendet werden kann.

Ein interessanter Punkt ist die Untersuchung, wie sich individuelle Bewertungen und Handlungskonzepte bezüglich beider Ebenen unterscheiden oder decken. Die Darstellung der einzelnen Äußerungen erfolgt tabellarisch und in einem inhaltlichen Kontext. Zuerst wird die entsprechende Situation in ihrer Thematik benannt. Es folgt die Umsetzung des biblischen Textes innerhalb des Fragebogens mit einem inhaltlichen Kommentar. Die Äußerungen der Kinder werden im Weiteren geschlechtsspezifisch festgehalten. Auf der gleichen Weise wird die Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit bearbeitet.

Das Projekt, aus dem das Material stammt, versucht die befragten Kinder dazu anzuregen, über ihre gegenwärtige Einstellungen, über ihre kognitive Verarbeitung der dargebotenen Situation, über ihre bisherigen Handlungen und Handlungsplänen zu berichten.

¹⁵¹ Fragebogen, S. 4.

¹⁵² Fragebogen, S. 6 ff.

Die tabellarische Auswertung verfolgt das Prinzip der qualitativen Analyse des Inhalts, einige ausgewählte Äußerungen dienen zur Veranschaulichung.

SITUATION	„petzen“ (Gen 37,2)
biblische Vorlage	„Als Josef noch ein Kind von siebzehn Jahren war, half er seinen Brüdern beim Hüten der Schafe und Ziegen. Alles was seine Brüder auf den Feldern anstellten, berichtete er seinem Vater.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die Szene berichtet von einem Konflikt zwischen Josef und seinen Brüdern, der darin zum Ausdruck kommt, dass Josef seinen Vater von Gerüchten über seine Brüder erzählt - es wird nur ein Konflikt zwischen Josef und seinen Brüdern beschrieben, Jakob bleibt außen vor - die Berichterstattung Josefs kann als ein spezielles Vertrauensverhältnis zu seinem Vater gewertet werden - ob Josef berechtigt oder unberechtigt über seine Brüder berichtet, wird im weiteren Verlauf nicht verfolgt
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „In der Pause streiten wir uns hin und wieder einmal mit Kindern aus der anderen Klasse. Eigentlich kann die Lehrerin nichts davon wissen. Aber immer nach der Pause zeigt Bernd auf und berichtet was geschehen ist.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - es wird eine Entzweiung zwischen Bernd und seiner Klasse aufgezeigt - eine direkte Qualifizierung der Handlung findet nicht statt - die Konsequenzen, die aus der Handlung resultieren, werden nicht aufgezeigt
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen der Jungen reichen von individuellen Bewertungen, über allgemeine Beschreibungen, bis zum Aufzeigen einer Funktionalität der Handlung - die Bewertung der Handlung fallen negativ aus („petzen ist unhöflich“), auch werden mögliche Konsequenzen aufgezeigt („ich finde petzen gemein für die anderen“) - dagegen stehen Äußerungen, die den Nutzen der Handlung zum Ausdruck bringen (beispielsweise „die Lehrerin muss wissen, was draußen passiert“)

	<ul style="list-style-type: none"> - eine Äußerung beschreibt eine Lösung des Konflikts, die auf der Ebene der Klasse abläuft („ich hätte zu der Klasse gesagt, dass wir uns allein helfen können“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen der Mädchen tendieren in drei Richtungen, ein Teil der Äußerungen diskutiert Bernds Handlungsweise, es werden individuelle Bewertungen gegeben und die Funktion der Handlung wird beschrieben - ein Mädchen nennt ein Motiv der Handlung („Bernd ist sauer auf die Kinder“), auch wird eine situativen Bewertung gemacht („wenn Bernd mitgemacht hat, soll er doch den Mund halten“) - Konsequenzen für die Zukunft werden aufgestellt („er ist eine Petze, ich würde ihm nichts mehr erzählen“) - allgemeine Aussagen, die zum einen eine negative („petzen finde ich total gemein“), als auch positive Bewertungen beinhalten („ich finde es gut, etwas der Lehrerin zu sagen“) komplettieren die Äußerungen
--	---

SITUATION	„bevorzugen“ (Gen 37,3)
biblische Vorlage	„Jakob hatte von allen seinen Söhnen Josef am liebsten, weil er ihm erst im Alter geboren worden war. Josefs Mutter war außerdem Jakobs Lieblingsfrau. Deshalb schenkte er Josef ein wunderschönes Kleid.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - das Bevorzugen Josefs ist der Ausgangspunkt der weiteren Erzählung - die Hervorhebung Josefs wird durch die Schenkung des Rocks symbolisiert - das Bevorzugen ist nicht in einen vergleichenden Zusammenhang zu sehen, sondern als Qualifizierung eines zwischenmenschlichen Verhältnisses - „das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern [kann] ein jeweils besonderes sein [...], einfach aus der jeweils besonderen Situation heraus“¹⁵³ - die Ungerechtigkeit empfindend, schlägt die Abneigung der Brüder in Hass über, wobei der Hass sich ausschließlich gegen Josef und nicht gegen den Vater richtet
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen

¹⁵³ Westermann, Claus: Die Josepherzählung. 11 Bibelarbeiten zu Genesis 37-50; Stuttgart, 1990, S. 20.

Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Der Lehrer findet Katrin nett und gibt ihr oft die Aufgabe, Arbeitsblätter für die anderen Kinder auszuteilen.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die Tendenzen der biblischen Vorlage werden aufgegriffen - ein Akzent liegt auf der Unterscheidung zwischen Vorziehen und Vorliebe
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen bewerten die Situation durchgängig positiv, es wird Katrins Verhalten („Katrin ist nett“; „Katrin hilft dem Lehrer“), als auch das Verhalten des Lehrers kommentiert („als Lehrer hätte ich auch die Aufgabe Katrin gegeben“) - in mehrere Äußerungen kommt der Wunsch zum Ausdruck, selbst einmal die Blätter auszuteilen („Ich hätte gerne auch mal die Blätter ausgeteilt“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - es wird direkt das Lehrerverhalten kritisiert („das ist gemein vom Lehrer“), gleichzeitig werden Handlungsalternativen angeboten („der Lehrer kann doch auch den anderen die Aufgabe geben“), aber auch die Motivation des Lehrers wird bedacht („der Lehrer mag Katrin“) - eine andere Richtung der Bewertung befürwortet das Verhalten Katrins („Katrin hilft dem Lehrer gerne“) und persönliche Äußerungen über Katrin folgen („ich finde Katrin auch nett“)

SITUATION	„über andere regieren“ (Gen 37,5 ff.)
biblische Vorlage	<p>„Einmal hatte Josef einen Traum. Als er diesen seinen Brüdern erzählte, wurden sie erst recht wütend auf ihn. „Ich will euch sagen, was ich geträumt habe“, fing Josef an. „Wir waren miteinander auf dem Feld, schnitten Getreide und banden die Ähren zu Garben zusammen. Plötzlich stellte sich meine Garbe auf und blieb stehen. Eure Garben stellten sich im Kreis um sie herum und verneigte sich tief vor meiner Garbe. Seine Brüder sagten zu ihm: „Du willst wohl noch König werden und über uns herrschen?“</p>
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - eine weitere Begründung des brüderlichen Konflikts sind die Träume - der zur Betrachtung stehende Traum weist sich durch Einfachheit und Klarheit aus (z. B. die Verwendung jediglich zweier Substantive) - der Traum ist für die Brüder keine Gottesoffenbarung, hinter dem Traum steht Josef ihr Bruder

	<ul style="list-style-type: none"> - die Brüder reagieren mit einer Gegenfrage auf die Traumerzählung und greifen damit eine grundlegende Problematik der israelitischen Gemeinschaft auf: Darf es in Anbetracht Gottes Herrschaft eine Herrschaft von Menschen über Menschen geben?
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Johannes sagt zu seinen Freunden: „Es ist doch besser, wenn ich der Chef bin. Ich kann dann entscheiden, was wir machen.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - in verkürzter Fassung wird die Quintessen der biblischen Vorlage beschrieben - in dieser Situation kommt es nicht zu einer Reaktion der Angesprochenen, darüber hinaus werden Konsequenzen der Handlung angesprochen („Ich kann dann entscheiden, was wir machen“)
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - es kristallisieren sich zwei Richtungen, zwei Jungen sehen den Vorteil, wenn Johannes die Entscheidungsgewalt besitzt („wenn man draußen was spielen will, muss einer die Teams einteilen“; „man kann so besser spielen“) - die restlichen Äußerungen tendieren zu einer Ablehnung der Handlung („Ich hätte nicht so gehandelt“), zu konkreten Weisungen für Johannes („Johannes könnte ja mal die anderen Chef sein lassen“) und zu persönlichen Einstellungen („Ich wäre dagegen, jeder sollte mitreden“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die beiden obengenannten Richtungen zeigen sich auch bei den Mädchen („so kann man Sachen besser regeln“; „jeder sollte mal der Boss sein“) - es wird eine Vereinbarung der beiden Richtungen angeboten („er kann ja manchmal der Chef sein“)

SITUATION	„Neid“ (Gen 37,18)
biblische Vorlage	„Die Brüder sahen Josef schon von weitem. Als er sich näherte, machten sie den Plan, ihn zu töten. Sie sagten zueinander: „Da kommt Josef, dem seine Träume in den Kopf gestiegen sind! Schlagen wir ihn doch tot und werfen ihn in den nächsten Brunnen!“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - das Vorziehen Josefs kann als Mordmotiv der gemeinsam geplanten Tat gesehen werden - „jeder Mord will nicht nur jemanden, sondern auch etwas beseitigen, ein Hindernis auf dem

	<p>Weg des Mordenden“¹⁵⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - trotz der höhnischen Entgegnung der Brüder auf die Träume, ist in der Angst vor Zukünftigen, ein weiteres Motiv zu sehen
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Sag´mal, das kann doch nicht sein. Wie der Fußball spielt ist einfach super. Aber ich glaube, dass der Schiedsrichter auch einige seiner Fouls nicht sehen will. So gut kann er nicht sein. Na, lass uns nach dem Spiel auf ihn warten und ihm eine gehörigen Abreibung verpassen.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - das Motiv der Ankündigung einer Gewalttat ist die Missgunst, bzw. der Neid der anderen - wenn der Fußballspieler seine Abreibung bekommen hat, hoffen die anderen auf eine individuelle Besserung der Situation - die Lösung des Konflikts wird nicht in einer individuellen Änderung gesehen
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Mittelpunkt der Diskussion steht der fußballspielende Junge, ein Teil der Jungen fordert den Jungen auf, mit dem unfairen Spiel aufzuhören („ich finde, der Junge, der so gut Fußball spielt, soll aufhören zu foulern“) - teilweise werden ablehnende Bewertungen gegeben („Ich hätte nicht so gehandelt“) - Strategien, die den Konflikt entschärfen würden, werden vereinzelt angesprochen („Sie können ja gemeinsam mit den Jungen spielen“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die drei aufgezeigten Tendenzen zeigen sich auch bei den Mädchen („ich meine, er muss aufhören zu foulern“; „das ist gemein, dass sie ihm eine Abreibung verpassen“; „sie können ja gemeinsam spielen“) - eine Äußerung verneint Gewalt als Lösungsstrategie eines Konflikt („Gewalt ist keine Lösung“)
SITUATION	„lügen“ (Gen 37, 31)
biblische Vorlage	<p>„Die Brüder schlachteten einen Ziegenbock und tauchten Josefs Kleid in das Tierblut. Dann brachten sie das Kleid zu ihrem Vater und sagten: „Das haben wir gefunden! Ist es vielleicht das Kleid von Josef? Wir glauben, dass Josef von einem wilden Tier getötet wurde.“</p>
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - dadurch, dass die Brüder ihren Vater in den Glauben lassen, dass Josef getötet wurde, laden

¹⁵⁴ Westermann, Claus (1990), S. 27.

	<p>sie zum einen nochmals Schuld auf sich, zum anderen bleibt die entbehrte Liebe ihnen weiterhin vorenthalten</p> <ul style="list-style-type: none"> - trotz ersichtlicher Konsequenzen der Tat (beispielsweise die Trauer des Vaters), bleiben die Brüder stumm
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Mist! Jetzt ist doch glatt das Glas auf den Boden zerbrochen. Ich schieb einfach die Scherben unter Marias Stuhl und sage, dass sie es zerbrochen hat.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die eigene Schuld wird durch eine andere Tat bewusst verdeckt
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen der Jungen beziehen deutlich Stellung gegen das Lügen („Lügen würde ich nicht“), ein Junge macht diesbezüglich einige Einschränkungen („ich lüge nur ganz selten“) - allgemeine Konfliktlösungsstrategien werden angeboten („man soll sagen, was man gemacht hat“; „ich würde die Wahrheit sagen“) aber auch ganz konkrete Vorschläge („ich finde die Tat gar nicht so schlimm, er hätte ja die Scherben wegmachen können“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - auch die Äußerungen der Mädchen zeigen eine deutliche Ablehnung der Tat („ich finde es feige“; „man soll sagen, dass man es selbst war“) - persönliche Einstellung werden von einigen Mädchen angesprochen („ich würde sagen, dass das Glas kaputt ist“), auch eigene Schwächen werden erwähnt („ich lüge nur selten“)

SITUATION	„versprechen vergessen“ (Gen 40,23)
biblische Vorlage	„Aber der Mundschenk dachte nicht an Josef, er hatte ihn schon vergessen. Josef blieb weiter im Gefängnis.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - im höfischen Leben kann der Einzelne vergessen werden - das Zusammenleben ist von menschlichen Unzulänglichkeiten geprägt ist - Interaktionen bedingen Schwächen - das vergessene Versprechen ist für Josef von existentieller Bedeutung
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Vor ein paar Tagen hatte Hendrik mir fest versprochen, mit mir für den Mathetest zu lernen. Er hat sich aber nicht mehr gemeldet.“

Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - das vergessene Versprechen birgt für den Schüler negative Konsequenzen, er ist einmal von seinem Freund enttäuscht, zum anderen muss er sich den Inhalt des Mathetests selbst aneignen
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen der Jungen verharmlosen den auftretenden Konflikt („ich finde es gar nicht so schlimm“) und konstatieren ein Desinteresse bezüglich der Handlung („mir wäre es egal“) - einige Jungen ziehen eine Verbindung zu sich selbst („passiert mir auch oft“; „ich vergesse manchmal auch“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Mädchen schlagen einheitlich Lösungsmöglichkeiten vor („ich würde anrufen und sagen, dass wir nicht miteinander lernen können“; „ich würde Hendrik Bescheid geben“)

SITUATION	„auf die Probe stellen“ (Gen 42,6ff)
biblische Vorlage	„Josef hatte die Macht im Land, zu ihm mussten alle kommen, die Korn kaufen wollten. Als nun seine Brüder kamen und sich vor ihm zu Boden warfen, erkannte er sie sofort. Er ließ sich aber nichts anmerken und behandelte sie wie Fremde. Er wollte seine Brüder prüfen und befahl ihnen, Benjamin nach Ägypten zu holen.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - Spannung zwischen den Mächtigen (in diesem Fall, der der Brot hat) und dem Ohnmächtigen (der Hungernde) - die Träume Josefs erfüllen sich - die Brüder bleiben unwissend - durch die Reise der Brüder wurden die beiden Handlungsplätze (Kanaan und Ägypten) miteinander verknüpft, ferner schließt sich der Abstand der Tat mit einer möglichen Bestrafung
Äußerung der Kinder	- an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	- „Sarah und Miriam kannten sich seit dem Kindergarten. Einige Jahre später erkannte Sarah Miriam in der neuen Schule wieder. Sie tat aber so, als ob sie Miriam nicht kennen würde. Sarah wollte erst einmal abwarten, wie sich Miriam in der neuen Schule verhält.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die Situation ist nicht lebensbedrohlich, aber sie birgt Spannungen zwischen den beiden Seiten - auf der einen Seite steht die „Wissende“ auf der anderen die „Unwissende“
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zum einen stimmen ein Teil der Äußerungen mit

	<p>der abwartenden Position Sarahs überein („ich würde auch erst einmal abwarten, was passiert“), zum anderen werden konkrete Handlungsvorschläge aufgezeigt („ich hätte gefragt, ob sie mich kennt“; „ich würde sie ansprechen“)</p> <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Mehrheit der Mädchen würden den Kontakt aktiv wieder herstellen („ich würde mich wieder bekannt machen“; „einfach mal <i>Hallo</i> sagen“) - es wird aber auch Verständnis für die abwartende Position entgegengebracht („wenn sie nicht mit ihr sprechen will, dann soll sie es auch nicht“)
--	--

SITUATION	„Leid tun“ (42,21ff)
biblische Vorlage	<p>„Als Josef noch ein Kind von siebzehn Jahren war, half er seinen Brüdern beim Hüten der Schafe und Ziegen. „Alles was seine Brüder auf den Feldern anstellten, berichtete er seinem Vater.“ Die Brüder sollten Benjamin nach Ägypten holen. Sie sagten zueinander: „Das ist die Strafe für das, was wir unserem Bruder Josef angetan haben. Josef hatte Angst und flehte uns um Erbarmen an, aber wir hörten nicht darauf. Dafür müssen wir nun selbst solche Angst ausstehen.“</p>
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - eine weitere zentrale Stelle der Josefgeschichte ist das Bewusstwerden der brüderlichen Tat, sowie deren Reue und die damit verbundene Umkehr - „sie [die Umkehr] vollzieht sich nicht in einem abseitigen Raum frommer Reflexion sondern da, wo einer sich der ihm begegnenden Wirklichkeit stellt“¹⁵⁵
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „He, meint ihr, dass es nicht langsam reicht. Wir hätten Matthias ruhig schon vorher mitspielen lassen können. Wir wissen doch, dass Matthias gerne mit uns spielen möchte. Er tut mir Leid.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - das Bewusstwerden des eigenen Fehlverhaltens steht im Mittelpunkt - eine gewollte Änderungen der derzeitigen Situation lassen sich auch durch individuelle Änderungen einleiten
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Äußerungen richten sich an der Situation aus und machen den Vorschlag des gemeinsamen Spiels („ich hätte ihn sofort mitspielen lassen“;

¹⁵⁵ Westermann, Claus (1990), S. 52.

	<p>„Matthias hätte von mir aus sofort mitspielen können“)</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Äußerung beschreibt eine allgemeine Lösungsstrategie („einsehen, dass man was anders machen soll“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - gleiche Tendenzen zeigen sie auch bei den Mädchen („einfach sofort mitspielen lassen“; „Matthias sollte sofort mitspielen“) - ein Mädchen macht den Vorschlag, sich selbst zu ändern („man soll sich ändern“)
--	--

SITUATION	„versöhnen“ (Gen 45)
biblische Vorlage	„Josef rief seine Brüder näher zu sich und wiederholte: ‚Ich bin euer Bruder Josef, den ihr nach Ägypten verkauft habt. Habt keine Angst und macht euch keine Vorwürfe deswegen. Gott hat mich hierher nach Ägypten gebracht, um euer Leben zu retten. Ich verzeihe euch.‘“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die Versöhnungsszene entkräftigt die Selbstvorwürfe der Brüder und stellt dagegen das Handeln Gottes - Gott hat Josef auf seinen Weg begleitet und führt ihn trotz aller menschlicher Schuld (Tat der Brüder, vergessenes Versprechen, Probe Josefs) hin zu einem versöhnlichen Ende
Äußerung der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - an dieser Stelle machen die befragten Kinder keine Äußerungen
Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - „Der Streit zwischen Melanie, Florian und Timo dauerte schon mehrere Wochen. Bei einem zufälligen Treffen der 3 sagte Melanie: „Lasst uns den Streit doch vergessen. Ich bin euch nicht mehr böse.“
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> - die Versöhnung findet ohne direkt erwähnte Motivation statt - sie wird durch die Initiative einer Person eingeleitet - die Aussicht nach ein Erhalt der Freundschaft ist gegeben
Äußerung der Kinder	<p>Jungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - teilweise erfolgt eine Bewertung der Handlung („vertragen ist schöner als streiten“; „das ist sehr gut, dass man verzeiht“; „richtig nett“) - teilweise wird die späte Versöhnung kritisiert („Streits sollen sofort abgebrochen werden“; „ich hätte mich sofort vertragen“) <p>Mädchen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Mädchen bewerten jediglich die Situation („es ist total lieb von ihnen“; „es ist gut, dass sie sich wieder vertragen“; „es ist richtig, dass

9.1 Auswertung

Die Darstellung macht deutlich, dass die biblische Vorlage die befragten Kinder zu keiner Äußerung bezüglich ihrer individuellen Einstellung und Erfahrung einlädt. Die Kinder benennen jediglich die Situation mit einem Begriff und diskutieren einen Gewaltzusammenhang der Situation. In Bezug zu der Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit werden von den Kindern differenzierte Antworten gegeben. Ein Teil der Äußerungen beschreiben und bewerten die angebotenen Situationen, es werden Motive, Lösungsstrategien und Alternativhandlungen benannt.

Durch die Hinzunahme des Begriffsvergleichs und der situativen Gewaltzuschreibung ist zu erkennen, dass die beiden Ebenen (1. Ebene: biblische Vorlage; 2. Ebene: Situation der kindlichen Lebenswirklichkeit) mehrheitlich begrifflich identisch benannt werden und mehrheitlichen auch eine identische Gewaltzuschreibung gemacht wird. Die äußeren Voraussetzungen für einen Transfer sind gegeben und das Brettspiel soll den Zusammenhang noch verstärken. Die befragten Kinder machen keine Äußerungen bezüglich gegenwärtigen Einstellungen, über kognitive Verarbeitungsmöglichkeiten der einzelnen Situationen, über Handlungen und Handlungspläne zur Bewältigung der Situation und kindliche Erfahrungen. Sie äußern sich jediglich beschreibend dem Text. Die Hinzunahme des Pretests unterstützt diese Beobachtung. Kinder nähern sich zurückhaltend biblischen Texten.

Motive der Kinder können nur in weiteren Beobachtungen erfragt werden, eine Vermutung bietet sich in diesem Zusammenhang an, die Religion als ein stabilisierenden Faktor sieht.

Der Ansatz, der das Verhältnis von Autorität und Religion in Bezug auf die kindliche Lebenswirklichkeit betont, soll dies untermauern.

In der Autorität werden Normen und Werte der Gesellschaft durchgesetzt. Eine Religion versucht unter anderem Normen und Werte für den Menschen, der sich auf die Religion einlässt, verbindlich zu machen. Es ist zu vermuten, dass Autorität und Religion in einen Zusammenhang stehen, weil es um die Vermittlung von Normen und Werten geht. Die Voraussetzung für Autorität und Religion ist die Legitimationsgläubigkeit, die in früher Kindheit erworben wird und auf der Basis eines naiven Urvertrauen funktioniert.¹⁵⁶

In diesem Zusammenhang möchte in zwei Punkte herausstellen:

¹⁵⁶ vgl. Kron, Friedrich W.: Autorität und Erziehung. In: Pädagogische Rundschau. Heft 44, Frankfurt, 1990, S. 399.

- I. Negative Dimension der biblischen Autorität,
- II. positive Dimension der biblischen Autorität.

I.

Die negative Dimension biblischer Autorität entfaltet sich dort, wo das Individuum nicht mehr im Zentrum steht, sondern die Religion. Das Individuum ordnet sich der Herrschaft der Autorität unter und durch die Entfaltung eines Über-Ichs werden Werte und Normen verinnerlicht. Nach Sigmund Freud erfolgt die Unterordnung unabhängig von einer Begründung. Die moralischen Grundsätze des Über-Ichs stehen nicht zur Diskussion, sondern nur das individuelle Verhalten, das am Über-Ich gemessen wird. Zweifelsohne ist der Gehorsam zunächst einmal durch eine äußere Autorität erzwungen worden.¹⁵⁷

II.

In einer pluralistischen Welt, in der eine allgemeine Auflösung von Wertevereinbarungen und Gemeinsamkeiten zu verzeichnen ist, haben stabilisierende Faktoren eine große Bedeutung. Die aus der Auflösung resultierende Orientierungslosigkeit des Einzelnen muss, damit ein gesellschaftliches Zusammenleben überhaupt gewährleistet ist, verdrängt werden. Das Bewusstwerden der Orientierungslosigkeit und ein teilweise konstantes Leben, kann durch stabilisierenden Faktoren kompensiert werden. Dabei kann Religion dem menschlichen Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit entgegenkommen und eine möglichst große Stabilität herstellen. Sigmund Freud sieht Religion als ein

„System von Lehren und Verheißung, das [dem Menschen] einerseits die Rätsel der Welt mit beneidenswerter Vollständigkeit aufklärt, andererseits ihm zusichert, daß eine sorgsame Vorsehung über sein Leben wachen und etwaige Versagung in einer jenseitigen Existenz gutmachen wird.“¹⁵⁸

Kinder sind mit der pluralistischen Gesellschaft konfrontiert. Bei der Bewältigung der anstehenden Lebensaufgaben benötigen sie Orientierungshilfen nicht nur von Menschen, sondern auch von übergeordneten Systemen, wie zum Beispiel der Schule oder in diesem Fall der Religion. Ihre Autorität wird als ein verlässlicher Faktor gewertet, der keine Veränderung bedarf, sondern als eine Orientierungshilfe in das kindliche Handeln adoptiert wird. Konkret heißt das, dass die Schüler während der Befragung keine alternativen Handlungsweisen vorschlagen.

¹⁵⁷ vgl. Sigmund, Freud: Totem und Tabu, 1986⁷.

¹⁵⁸ Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur (1930). In: Freud Studienausgabe, hrsg. von Alexander Mitscherlich (u.a.), Bd. IX, Frankfurt, 1974, S. 206.

Das Akzeptieren der biblischen Autorität verringert die Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Handelns. Durch die Identifikation mit biblischen Gestalten, können individuelle Schwächen kompensiert werden und das Kind, das sich im Handeln an die biblische Gestalt orientiert, erfährt Sicherheit.

Friedrich Kron¹⁵⁹ sieht darin den Sinn Gewinn von Autorität, der in dem lateinischen Wort *augere* steckt, nämlich das Wohl des Menschen zu mehren.

Es ist zu befürworten, Religion als stabilisierende Größe in das individuelle Lebenskonzept zu integrieren. Es ist jedoch zu bedenken, dass erst durch die Chance den Sinn der Werte und Normen in Bezug auf die eigene Lebenswirklichkeit zu erfahren und dies auf die Verbindlichkeit für das eigene Leben anwenden zu können, Kinder in die Lage versetzt werden, moralisches Urteilen und Handeln zu lernen, was sicherlich ein grundlegendes Ziel einer Gewaltprävention sein muss. Dieser dialogischer Prozess, der sich in vielfacher Weise in den Kinderäußerungen wiederfindet, kommt im Ablauf der Unterrichtsreihe zum Vorschein.

Eine Auffälligkeit wird im Vergleich mit dem Pretest und der Unterrichtsreihe Josef ist auf dem Weg deutlich. Während des Pretests äußern sich Kinder sehr allgemein über Einstellungen und Bewertungen bezüglich der Situationen aus der Lebenswirklichkeit. Dagegen ist innerhalb der Unterrichtsreihe ist die häufige Anwendung des Personalpronomens ICH (beispielsweise wird jede dritte Äußerung des Fragebogens mit ICH eingeleitet) erkennbar. Möglicherweise erfolgt eine größere Identifikation, unterstützend durch das Spiel, mit der Thematik. Darüber hinaus ist eine Steigerung der Sprachkompetenz während der Unterrichtsreihe in Hinblick auf die Thematik festzustellen.

Die Frage nach einem Einsatz der Josefgeschichte ist zu befürworten. Die Geschichte enthält eine Reihe von Gewaltmomenten, die von den Kindern als solche identifiziert werden¹⁶⁰, aber auch Konsequenzen, die aus der Gewalthandlung resultieren (beispielsweise das Bewusstwerden fremden Leids oder die Versöhnung). Die Planung der Unterrichtsreihe muss einen engen Bezug der biblischen Geschichte zu der kindlichen Lebenswirklichkeit herstellen, nur so kann der biblische Text eine Lebenshilfe für die Kinder sein. Eine separate Behandlung der biblischen Geschichte führt in der Unterrichtsreihe jediglich zu einer Begegnung.

¹⁵⁹ Kron, Friedrich, S. 400.

¹⁶⁰ vgl. situative Gewaltbewertung: Gewalt – verschiedene Formen, S. 75 und Übertragbarkeit auf das eigene Leben, S. 79.

Die Erfolgsrate des Präventionskonzepts lässt sich nicht quantitativ hervorheben, auch muss der Zusammenhang mit anderen Fächern gesehen werden, da das Konzept von Anfang an fächerübergreifend konzipiert ist.

10 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit diskutiert das Gewaltphänomen in der Grundschule und erstellt einen konkreten Präventionsansatz im Religionsunterricht.

Wie im ersten Teil der Arbeit aufgezeigt wurde, besteht ein hohes Interesse am Thema Gewalt. Dabei wird Gewalt sehr unterschiedlich bestimmt. Aufgrund der unterschiedlichen Definitionen und die damit verbundenen unterschiedlichen Erklärungsmustern, wie Gewalt entsteht, lassen sich jeweils Handlungsmuster für eine Gewaltprävention ableiten.

Das veranlasste mich, ein Projekt in einer Grundschule zu halten. Schüler haben alle unterschiedliche Gewalterfahrungen, sei es psychischer, physischer oder struktureller Art. Unsere Umwelt ist voll mit Gewaltszenen (z. B. Fernsehen), nun ist es interessant, ob in einer solchen Umgebung ein alttestamentlicher Text die Kinder fesseln kann und sie daraus ansatzweise Handlungs- und Lösungsmuster ableiten können. Diese Reihe wurde in einem Projekt, dass sich mit unterschiedlichen Arten von Gewalt beschäftigt, eingebettet.

Die Kinder ließen sich mit Begeisterung auf das Thema ein. Die Unterrichtsreihe knüpft an die Erfahrungen der Schüler an. Es hat sich gezeigt, dass die Josefsgeschichte ein geeignetes Mittel dazu ist: sie zeigt unterschiedlichen Arten von Gewalt auf und bietet somit vielfältige Identifikationsmöglichkeiten an. So kann sich jedes Kind auf unterschiedliche Art und Weise in dieser Geschichte wiederfinden.

Diese Arbeit konnte nur einen kleinen Aspekt der Gewaltproblematik aufnehmen. Es war nicht Ziel dieser Arbeit eine quantitative Forschung zu erstellen. Besonders die Auswertung der Fragebögen konnte deshalb nur grobe Ergebnisse liefern. Zum Beispiel wird die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Regel von vielen Faktoren bestimmt, die hier nicht näher bestimmt wurden.

Diese Arbeit zeigt aber auch, dass hier der Religionsunterricht fächerübergreifend angesiedelt werden muss: Das Thema Gewalt muss auf unterschiedlichen Weisen und in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden, denn diese Reihe wird nicht annähernd einer Gewaltprävention gerecht. Diese muss man als lebenslangen Prozess auf unterschiedlichen Ebenen sehen.

Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse ist nur schwer möglich, da die Fallgruppe zu klein ist. Es zeigt sich aber, dass hier eine breit angelegte, umfangreiche Studie zum Gewaltverständnis von Grundschulern und der daraus resultierenden Prävention sinnvoll wäre. Besonders das Angebot der Literatur der letzten Jahre zeigt aber auch, dass hier intensiv gearbeitet und geforscht wird, hier aber noch immer ein hoher

Handlungsbedarf herrscht, Gewaltprävention kann nur im Gesamtspiel der unterschiedlichsten Ebenen (Elternhaus - Schule - außerschulische Begegnungsmöglichkeiten) greifen.

Wird nur einer dieser Aspekte vernachlässigt, greifen Präventionsmaßnahmen nicht vollständig.

11 Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer (hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1997.
- Bartl, Almuth: Spiele für die Schule. München: Oldenburg, 1998.
- Bartnitzky, Horst (u.a.): die Fundgrube für jeden Tag: das Nachschlagewerk für junge Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor, 1995.
- Biesinger, Albert: Erschließung der Gottesbeziehung. In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegatechese, kirchliche Jugendarbeit. Heft 1. 123. Jahrgang, 1998, S. 24-28.
- Böhnisch, Lothar: Gespaltene Normalität: Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim (u.a.): Juventa, 1994.
- Boschki, Reinhold: Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegatechese, kirchliche Jugendarbeit. Heft 1. 123. Jahrgang (1998), S. 13-24.
- Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus: Gewalt macht Schule: wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer Knauer, 1994.
- Dollard, John: Frustration und Aggression/ dt. Bearb. von Wolfgang Damm-schneider und Erhard Mader. 4. Auflage. Weinheim (u.a.): Beltz, 1972.
- Duden in 12 Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache, (hrsg.) vom wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion: Günther Drodowski. Mannheim (u.a.): Dudenverlag. Bd. 1. Duden, Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21. Auflage, 1996.
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Eine Einführung. 2. Auflage. München, 1989.
- Englert, Rudolf: Zur Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage. Unveröffent. Forschungsmanuskript. Universität Essen, 1996.
- Faust-Siehl, Gabriele (hrsg.): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Rein-bek bei Hamburg: Rowohlt, 1996.
- Flitner Andreas: Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 7. Auflage. Piper: München 1982.
- Fölling-Albers, Maria (hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. 6. unveränderte Auflage. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995.

- Fölling-Albers, Maria und Hopf, Arnulf: Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Längsschnittsstudie über das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen: Leske und Budrich, 1995.
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. In: Dieter Haarmann, Peter E. Kalb: Grundschule 2000. Lernen und leben im neuen Jahrtausend. Weinheim, Basel: Beltz, 1999, S. 23-26.
- Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit – Verändertes Selbstverständnis der Schule? In: Grundschule. Heft 7-8/ 1998, S. 59-61.
- Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur (1930), in: Freud Studienausgabe, (hrsg.) von Alexander Mitscherlich (u.a.), Bd. IX, Frankfurt: Fischer, 1974.
- Freud, Sigmund: Totem und Tabu. 7. Auflage, 1986.
- Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg: Rororo, 1978.
- Gebauer, Karl: Was ist bloß mit den Kindern los? Veränderung im Verhalten von Schülern einer Grundschule. In: Grundschulzeitschrift, Heft 49, 1991, S. 47-50.
- Haarmann, Dieter: Handbuch Grundschule. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz, 1995.
- Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf, 1982
- Hanewinkel, Reiner; Niebel, Gabriele; Ferstl, Roman: zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an den Schulen – ein empirischer Überblick. In: Renate Valentin (hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule, 1992, S. 26-38.
- Heim, Andreas [<http://www.juramail.com>]: Grundsätze des deutschen Strafrechts. Stand März 2001.
- Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993.
- Heißenberger, Petra: Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht. Frankfurt a. M. (u.a.): Lang, 1997.

- Holtapples, Heinz-Günter (u.a.): Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München, 1997.
- Hugger, Paul und Stadler, Ulrich (hrsg): Gewalt. Kulturelle Formen in der Geschichte und Gegenwart. Zürich, 1995.
- Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt in der Schule. In: PädExtra, 1993, S. 3-12.
- Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. In: Päd. Forum (2). 1992, S. 65-70.
- Identität und Verständigung: Standort und Perspektive des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. 4. Aufl. – Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 1997.
- Jacobi, Friedel (u.a.): Friedenserziehung in der Schule (I). Konzeption und Anregungen für den Unterricht. 2. Auflage. Saarbrücken, 1995.
- Jeffreys-Duden, Karin: Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klasse 3-6; Weinheim/ Basel, 1999, S. 9-25.
- Kiener, Franz: Das Wort als Waffe: zur Psychologie der verbalen Aggression. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.
- Klinge, Antje: Körper und Gewalt: zur Thematisierung in der Sportlehrerausbildung. Butzbach-Griedel: Afra, 1998.
- Köbler, Gerhard: Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung. 8. Aufl. München, 1997.
- Koopmans, Rudd: Empörung allein reicht nicht aus. In: Politische Zeitschrift: Streiflichter aus dem 10. Jahr deutsche Einheit; Heft 103 (September 2000), S. 6-8.
- Kron, Friedrich W.: Autorität und Erziehung. In: Pädagogische Rundschau. Heft 44, Frankfurt, 1990, S. 395-405.
- Krumm, Volker: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.), 1997, S. 63-79.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre (2006). Frechen, 1985a.

- Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhalten. Eine Einführung für Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. 5. Aufl. München: Fink, 1993.
- LBS-Kinderbarometer: Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein Westfalen. 2. Erhebung 1998/ 1999. Ein Projekt der LBS-Initiative Junge Familie in Zusammenarbeit mit dem Kinderbeauftragten der Landesregierung NRW. Durchführung: ProKids-Büro Hertent, 1999.
- Ledig, Michael: Vielfalt oder Einfachheit. Das Aktivitätenspektrum von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit, München 1992, S. 31-74.
- Leßmann, Beate: Persönlichkeit stärken. Zur Ausbildung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrer. In: Christian Büttner und Elke Schwichtenberg (hrsg.): Brutal und unkontrolliert. Schülersgewalt und Interventionsmaßnahmen in der Grundschule. Hemsbach: Beltz, 2000.
- Müller, Gerhard und Wittmann, Erich Chr.: Der Mathematikunterricht in der Primarstufe. 3. Auflage. Wiesbaden: Vieweg, 1984.
- Neuhau-Siemon, Elisabeth.: Offener Unterricht - eine neue pädagogische Utopie? In: Pädagogische Welt (43), Heft 9 (1989), S. 406-411.
- Oerter, Ralf: Die Formung von Kognition und Motivation durch Schule: Wie Schule auf das Leben vorbereitet. In. Unterrichtswissenschaft 3 (1985).
- Olweus, Dan [Übers. und Red.: Völpel, Krohn, Inken und Arnold]: Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten - und tun können. 2. Aufl. Bern: Hans Huber, 1996.
- Olweus, Dan: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.) 1997, S. 281-298.
- Orlick, Terry: Kooperative Spiele. Herausforderung ohne Konkurrenz. 4. unveränd. Auflage. Weinheim (u.a.): Beltz, 1982.
- Petermann, Franz, u.a.: Verhaltenstraining mit Kindern. In: Heinz Günter Holtapples, u.a., 1997, S. 225-22.
- Pfister, Gertrud: Der Widerspenstigen Zähmung. Rauman eignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: Gertrud Pfister und Renate Valtin (hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1993.

- Popp, Wolfgang: Erfahren-Handeln-Verstehen. Zur Didaktik des Sachunterrichts. In: Beck, Gertrud u.a. (hrsg.): Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen, 1984.
- Priebe, Bozho: Soziale Verantwortung: Bildung und Erziehung in einer gewandelten Gesellschaft; Dokumentikon und Ergebnisse/ Pädagogisches Forum, 9. und 10. Februar 1995. (Hrsg.) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Ramseger, Jörg: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenehrfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 5, 1993, S. 825-836.
- Rauschenberger, Hans: Aus der Kinderstube der Gewalt – Pädagogische Überlegungen. In. Renate Valtin: Gewalt und Aggression. Herausforderung für die Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995, S. 39-45.
- Schirp, Heinz: Schule und Gewalt. Ansätze zur Gewaltprävention in der Schule, Heft 20. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (hrsg.), Soest 1993.
- Schneider, Hans Joachim: Kriminologie der Gewalt. Stuttgart, Leipzig: Hirzel, 1994.
- Schönke, Adolf; Lencker, Theodor: Strafgesetzbuch. Kommentar. 26. neubearb. Auflage. München: Beck, 2001.
- Schubarth, Wilfried: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied (u.a.): Luchterhand, 2000.
- Schwind, Hans Dieter (u.a.): Gewalt aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Heinz-Günter Holtapples (u.a.), 1997, S. 81-100.
- Valtin, Renate (hrsg.): Gewalt und Aggression. Herausforderung für die Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995.
- Valtin, Renate: Mit den Augen der Kinder. Geheimnisse, Freundschaft, Streit, Lügen und Strafe. Reinbek, 1991.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Aktualisierte Ausgabe. Reinbek: Rowolth, 1998.
- Walter, Günter: Spiel und Spielpraxis in der Grundschule. Donauwörth: Auer, 1993.

- Weiße, Wolfram: Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik. 2. bearb. u. erw. Aufl. Münster, u.a.: Waxmann, 1999.
- Werner, Herbert. Joseph. Staatsmann und Seelsorger. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967.
- Westermann, Claus: Die Joseph-Erzählung: 11 Bibelarbeiten zu Genesis 37-50. Stuttgart: Calwer, 1990.
- Wilke, Heinz-Herrmann: Durch Gottes Walten nicht entmündigt. In: RU. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht. 28 Jg., H. 2/ 1998, S. 43-47.
- Wisskirchen, Hubert: Die wiederentdeckte Erziehung. Kinder suchen Autorität und Orientierung. München: Kösel, 1996.
- Würtz, Stefanie; Hamm, Sabine; Willems, Helmut; Eckert, Roland: Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus unter Jugendlichen. Eine Befragung an Schulen in Ost und West. Endbericht vorgelegt dem Bundesministerium des Inneren, Universität Trier, 1995.
- Ziegler, Regine und Albert: Gewalt in der (Grund-) Schule: Analysen & pädagogische Konsequenzen. Aachen: Shaker, 1997.
- Zimbardo, Phillip G.: Psychologie. 6., neu bearb. u. erw. Aufl./ dt. Bearb. von Siegfried Hoppe-Graff (u.a.). Berlin (u.a.): Springer, 1995.

12 Anlage der Arbeit

12.1 Pretest Transkription

Gruppe 1 (1 Mädchen [1]; 3 Jungen [2-4])

- 2: Da erzählt Jesus seinen Jüngern was.
- 4: Wenn jemand was macht, was den anderen nicht passt, soll man bereuen.
- 4: Die Jünger verzeihen dann auch.
- 1: Die müssen aber vorher fragen.
- 1: Wenn man Unrecht tut, soll man verzeihen, den Thomas tut es auch Leid.
- 2: Thomas kann sich bei Marie entschuldigen.
- 1: Warum hat Thomas das getan? Bestimmt ausversehen.
- 3: Auf dem weißen Blatt steht, was man tun soll, wenn man Unrecht getan hat.
- 1: Wenn Thomas den Ball mit aller Kraft wirft, dann ist das Unrecht.
- 3: Wenn einer es bereut, dann verzeiht man.
- 4: Als Marie den Ball in den Rücken bekommen hat, ist sie wütend.
- 1: Ja, ich auch, erst wütend und dann würde ich fragen warum.
- 3: Erst wütend und dann so tun, als ob nicht passiert wäre.
- 4: In den Arsch treten.
- 1: Vielleicht hat Marie ihn geärgert und Thomas wollte sich rächen.
- 3: Wenn man sich immer schlägt, hört es nie auf, man muss darüber sprechen.
- 1: Das Problem ist, dass einer reden will, der andere aber nicht, er schlägt sofort.

Gruppe 2 (4 Mädchen)

- 3: Das ist ein Bibelspruch
- 1: Ja, Jesus ist aus der Bibel.
- 1: Der Junge hat Unrecht getan.
- 2: Er hat ihr weh getan.
- 4: Es ist nicht lieb.
- 3: Er hätte sich entschuldigen können.
- 1: Warum hat er das getan?
Jesus hat ja zu seinen Jüngern gesprochen. Marie könnte Thomas fragen, warum er das getan hat.
- 4: Vielleicht hat er es nicht absichtlich getan.
- 1: Wenn Thomas bereut, verzeiht Marie ihm vielleicht.
- 2: Zur Lehrerin gehen.

- 1: Petzen ist nicht so schlimm. Man muss es ja sagen.
- 4: Mit aller Wucht noch einmal draufhauen. Blödmann schreien.
- 1: Zu Hause erzählen.
- 1: Entschuldigen.
- 3: Tut´s weh?
- 4: Tut mir Leid.
- 1: Wenn Thomas es mit Absicht gemacht hat, dann entschuldigt er sich nicht.
- 3: Vielleicht hat Marie ihn vorher geärgert.
- 1: Thomas hatte Wut.
- 2: Marie hat Thomas in den Nacken geboxt.
- 4: Thomas hatte Wut und extra den Ball gegen den Rücken geworfen.
- 3: Marie könnte fragen, warum hat er das getan, was sollte das?

Gruppe 3 (3 Jungen)

- 1: Thomas hat den Ball geworfen und er bereut es, Marie soll verzeihen.
- 2: Auf der einen Seite ist Jesus und die Jünger, auf der andern Seite die 3b.
- 3: Unrecht ist auf beiden Seiten.
- 1: Marie fragt, warum er es gemacht hat.
- 3: Thomas hat Unrecht getan.
- 1: Der Lehrerin sagen.
- 2: Petze.
- 3: Wenn das richtig weh getan hätte, zurückwerfen.
- 1: Sagen, er soll damit aufhören.
- 2: Lehrerin sagt, er soll damit aufhören.
- 2: Der Ball hätte ausrutschen können und den Lehrer treffen.
- 1: Thomas hätte auch das Gesicht treffen können.
- 3: Thomas könnte sich entschuldigen.
- 2: Absicht.
- 3: Wenn Thomas es bereut, dann verzeiht Marie ihm.
Wenn das nur Spaß war, dann ist es falsch.
- 1: Freundin von Marie kann zu Thomas gehen und sagen, er soll sich entschuldigen.

Gruppe 4 (1 Mädchen [1]; 2 Jungen [2-3])

- 1: Jesus will, dass man verzeiht.

- 2:** Ja, stimmt. Vielleicht haben die Jünger es nicht mit Absicht gemacht
- 3:** Jesus sagt, man soll verzeihen, Marie könnte Thomas auch verzeihen.
- 1:** Aber wenn er es extra gemacht hat?
- 3:** Vielleicht ja nicht?

12.2 Gewalt ist für mich (Schüleräußerungen und Bilder)

- Gewalt ist schlecht
- das sich zwei Jungs kloppen
- boxen
- in manchen Fällen ist Gewalt gut ... manchmal aber nicht
- ich mag keine Gewalt
- sie klatschen sich gegenseitig
- sie erwürgen sich gegenseitig
- Gewalt ist für mich sehr schlimm, weil viele Menschen dadurch verletzt werden
- Gewalt ist blöd
- Verkloppen
- Schupsen und treten
- Mord
- einen anderen schlagen



•
Sie erwürgen sich gegenseitig.



Fragebogen

Gewaltprävention in der Primarstufe
-Möglichkeiten des Religionsunterrichtes am Beispiel der Josefserzählung-



Josef ist auf dem Weg...

Meine Geschichte

„Hallo, mein Name ist Josef. Ihr kennt mich doch aus der Bibel, oder? Mein Vater Jakob lebte mit seiner Familie im Land Kanaan. Ich war einer von zwölf Brüdern. Mein Vater hatte mich besonders lieb, da ich geboren wurde, als er schon sehr alt war. Meine Mutter war außerdem Jakobs Lieblingsfrau.

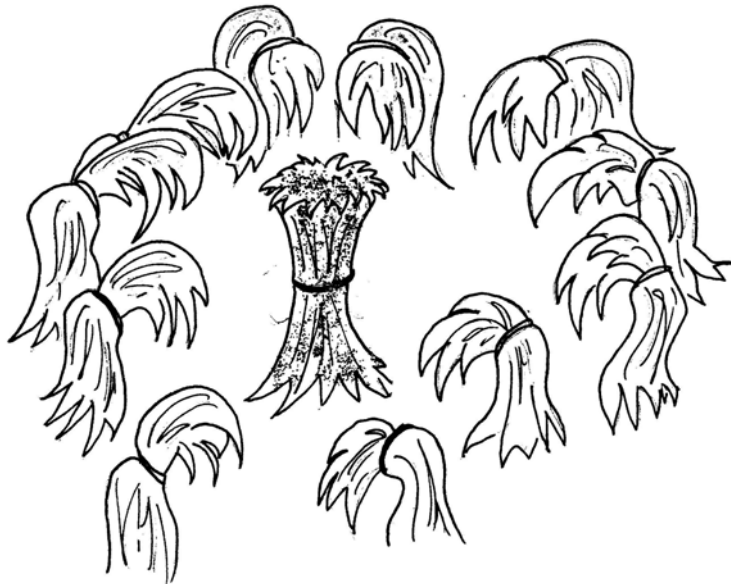
Eines Tages schenkte mir mein Vater ein besonderes Kleid. Es war wunderschön. Meine Brüder waren darüber verärgert, dass Jakob mich lieber hatte als alle anderen. Sie wurden erst richtig neidisch und wütend, als ich ihnen von meinen Träumen erzählte. Ich träumte, dass ich über meine Eltern und Brüder herrschen werde. Einer meiner Träume ist auf der anderen Seite abgebildet. Als ich meine Brüder draußen bei den Schaf- und Ziegenherden besuchte, wollten meine Brüder mich aus dem Weg schaffen. Zuerst wollten sie mich auf der Stelle töten. Aber mein ältester Bruder verhinderte das. Ich wurde in einen Brunnen geworfen. Danach verkauften meine Brüder mich an eine Karawane von Kaufleuten, die auf einer Reise nach Ägypten waren. Sie zogen mein neues Kleid aus und bespritzten es mit Tierblut und brachten mein Kleid zu Jakob und sagten ihm, dass ich von einem wilden Tier getötet wurde.

In Ägypten wurde ich an Potifar verkauft. Er war der Chef der Leibwache des Pharaos. Dieser machte mich bald zum Aufseher seines Hauses. Als seine Frau mich verführen wollte und ich nein sagte, landete ich im Gefängnis. Unter den Gefangenen waren auch der Bäcker und der Mundschenk des Pharaos. Eines Morgens erzählten mir die beiden von ihren Träumen. Ich konnte die Träume des Bäckers und des Mundschenks richtig deuten. Ich deutete sie so, dass der Bäcker drei Tage später erhängt und der Mundschenk aus dem Gefängnis freigelassen werden würde. Der Mundschenk versprach mir, dem Pharaos von mir zu berichten, damit ich auch aus dem Gefängnis frei komme. Schon bald bemerkte ich, dass mich der Mundschenk vergessen hatte. Ich blieb im Gefängnis.

Erst zwei Jahre danach kam meine große Stunde. Ich deutete zwei Träume des Pharaos. Ich deutete sie so, dass sieben Jahre des Überflusses kommen und danach sieben Jahre mit Missernten folgen würden. Ich schlug vor, während der sieben „fetten“ Jahre Reserven für die sieben mageren Jahre zu sparen. Der Pharaos beauftragte mich mit diesem Plan. Ich wurde der zweite Herrscher über Ägypten. Als die Jahre der Missernten kamen, war davon auch mein Heimatland Kanaan betroffen. Mein Vater

und meine Brüder litten auch an der Hungersnot. Jakob schickte meine Brüder nach Ägypten, um dort Korn zu kaufen. Mein jüngster Bruder Benjamin blieb zu Hause, da Vater große Angst hatte, ihn auch noch zu verlieren. Als meine Brüder nach Ägypten kamen, erkannte ich sie sofort wieder. Meine Brüder erkannten mich aber nicht. Ich verheimlichte ihnen, dass ich ihr Bruder Josef war und klagte sie an, dass sie den Plan hätten Ägypten zu überfallen. Ich wollte meine Brüder auf die Probe stellen und befahl ihnen, mir Benjamin zu bringen. Jakob hatte große Angst seinen jüngsten Sohn auch noch zu verlieren, aber er schickte auch Benjamin mit nach Ägypten. Als sie wieder nach Ägypten kamen, tat ich immer noch so, als ob ich ein Ägypter wäre. Vor ihrer Rückreise ließ ich einen silbernen Trinkbecher in Benjamins Reisesack verstecken und beschuldigte meine Brüder als Diebe. Als einer meiner Brüder aus Angst die ganze Geschichte meiner Familie erzählte und von meinem Vater Jakob berichtete, konnte ich meine Brüder nicht länger täuschen. Ich gab mich meinen Brüdern weinend zu erkennen und dankte Gott, dass er bei mir war und mir half, meinen Brüdern zu vergeben. Meine Brüdern und mein Vater sollten sich im Land Goschen niederlassen.

Jetzt möchte ich aber auch etwas von euch wissen.“



Teil I

A) Das bin ich

1) Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

Mädchen Junge

2) Du bist _____ Jahre alt.

3) Du bist in der Klasse _____.

4) Hast du Geschwister?

Brüder 0 1 2 3 mehr Schwester 0 1 2 3 mehr **B) In der Schule**1) Die Schule finde ich ... **(bitte ankreuzen)**

				
„sehr gut“	„gut“	„es geht“	„nicht besonders“	„schlecht“

2) In meiner Klassengemeinschaft fühle ich mich ... **(bitte ankreuzen)**

				
„sehr gut“	„gut“	„es geht“	„nicht besonders“	„schlecht“

C) Thema „Gewalt“

1) Gewalt ist für mich...

(schreibe und male deine Gedanken zum Thema Gewalt in das Kästchen)

Platz zum Schreiben und Malen:

D) Beispiele

Ich stelle dir jetzt 9 Situationen vor. Deine Aufgabe besteht nun darin:

1. Die Situationen zu lesen.
2. Einen Hauptbegriff für jede Situation zu suchen.
3. Überlegen, ob die einzelnen Situationen mit Gewalt in Verbindung gebracht werden können oder nicht.
4. In der Gruppe besprechen, was ihr von der Situation haltet und wie ihr in dieser Situation vielleicht gehandelt hättet.

Situation 1:

Als Josef noch ein Kind von siebzehn Jahren war, half er seinen Brüdern beim Hüten der Schafe und Ziegen. Alles was seine Brüder auf den Feldern anstellten, berichtete er seinem Vater.

Situation 2:

Jakob hatte von allen seinen Söhnen Josef am liebsten, weil er ihm erst im Alter geboren worden war. Josefs Mutter war außerdem Jakobs Lieblingsfrau. Deshalb schenkte er Josef ein wunderschönes Kleid.

Situation 3:

Einmal hatte Josef einen Traum. Als er diesen seinen Brüdern erzählte, wurden sie erst recht wütend auf ihn. „Ich will euch sagen, was ich geträumt habe“, fing Josef an. „Wir waren miteinander auf dem Feld, schnitten Getreide und banden die Ähren zu Garben zusammen. Plötzlich stellte sich meine Garbe auf und blieb stehen. Eure Garben stellten sich im Kreis um sie herum und verneigte sich tief vor meiner Garbe. Seine Brüder sagten zu ihm: „Du willst wohl noch König werden und über uns herrschen?“

Situation 4:

Die Brüder sahen Josef schon von weitem. Als er sich näherte, machten sie den Plan, ihn zu töten. Sie sagten zueinander: „Da kommt Josef, dem seine Träume in den Kopf gestiegen sind! Schlagen wir ihn doch tot und werfen ihn in den nächsten Brunnen!“

Situation 5:

Die Brüder schlachteten einen Ziegenbock und tauchten Josefs Kleid in das Tierblut. Dann brachten sie das Kleid zu ihrem Vater und sagten: „Das haben wir gefunden!“

Ist es vielleicht das Kleid von Josef? Wir glauben, dass Josef von einem wilden Tier getötet wurde.“

Situation 6:

Aber der Mundschenk dachte nicht an Josef, er hatte ihn schon vergessen. Josef bleibt weiter im Gefängnis.

Situation 7:

Josef hatte die Macht im Land, zu ihm mussten alle kommen, die Korn kaufen wollten. Als nun seine Brüder kamen und sich vor ihm zu Boden warfen, erkannte er sie sofort. Er ließ sich aber nichts anmerken und behandelte sie wie Fremde. Er wollte seine Brüder prüfen und befahl ihnen, Benjamin nach Ägypten zu holen.

Situation 8:

Die Brüder sollten Benjamin nach Ägypten holen. Sie sagten zueinander: „Das ist die Strafe für das, was wir unserem Bruder Josef angetan haben. Josef hatte Angst und flehte uns um Erbarmen an, aber wir hörten nicht darauf. Dafür müssen wir nun selbst solche Angst ausstehen.“

Situation 9:

Josef rief seine Brüder näher zu sich und wiederholte: „Ich bin euer Bruder Josef, den ihr nach Ägypten verkauft habt. Habt keine Angst und macht euch keine Vorwürfe deswegen. Gott hat mich hierher nach Ägypten gebracht, um euer Leben zu retten. Ich verzeihe euch.“

Platz zum Schreiben:

E) Josef ist auf dem Weg...

1)

Ich habe meinen Brüdern vergeben, **(bitte ankreuzen)**

- damit wieder alles so ist wie vorher.
- weil Gott mich auf meinem Weg beschützt hat und mir half, meinen Brüdern zu vergeben.
- weil die Tat meiner Brüder gar nicht so schlimm war.
- weil mein Vater wollte, dass wir uns wieder vertragen.

Teil 2

A) Meine Geschichte

1)

Hallo, hier bin ich wieder, ich hoffe ihr hattet Spaß beim Spielen.



Ich möchte euch jetzt noch ein paar weitere Situationen vorstellen. Eure Aufgabe besteht darin:

1. Die Situationen zu lesen.
2. Einen Hauptbegriff für jede Situation zu suchen.
3. In der Gruppe besprechen, was ihr von der Situation haltet und wie ihr in dieser Situation vielleicht gehandelt hättet.

Situation 1:

In der Pause streiten wir uns hin und wieder einmal mit Kindern aus der anderen Klasse. Eigentlich kann die Lehrerin nichts davon wissen. Aber immer nach der Pause zeigt Bernd auf und berichtet was geschehen ist.

Situation 2:

Der Lehrer findet Katrin nett und gibt ihr oft die Aufgabe, Arbeitsblätter für die anderen Kinder auszuteilen.

Situation 3:

Johannes sagt zu seinen Freunden: „Es ist doch besser, wenn ich der Chef bin. Ich kann dann entscheiden, was wir machen.“

Situation 4:

„Sag´mal, das kann doch nicht sein. Wie der Fußball spielt ist einfach super. Aber ich glaube, dass der Schiedsrichter auch einige seiner Fouls nicht sehen will. So gut kann er nicht sein. Na, lass uns nach dem Spiel auf ihn warten und ihm eine gehörigen Abreibung verpassen.“

Situation 5:

„Mist! Jetzt ist doch glatt das Glas auf den Boden zerbrochen. Ich schieb einfach die Scherben unter Marias Stuhl und sage, dass sie es zerbrochen hat.“

Situation 6:

Vor ein paar Tagen hatte Hendrik mir fest versprochen, mit mir für den Mathetest zu lernen. Er hat sich aber nicht mehr gemeldet.

Situation 7:

Sarah und Miriam kannten sich seit dem Kindergarten. Einige Jahre später erkannte Sarah Miriam in der neuen Schule wieder. Sie tat aber so, als ob sie Miriam nicht kennen würde. Sarah wollte erst einmal abwarten, wie sich Miriam in der neuen Schule verhält.“

Situation 8:

„He, meint ihr, dass es nicht langsam reicht. Wir hätten Matthias ruhig schon vorher mitspielen lassen können. Wir wissen doch, dass Matthias gerne mit uns spielen möchte. Er tut mir Leid.“

Situation 9:

Der Streit zwischen Melanie, Florian und Timo dauerte schon mehrere Wochen. Bei einem zufälligen Treffen der 3 sagte Melanie: „Lasst uns den Streit doch vergessen. Ich bin euch nicht mehr böse.“

Platz zum Schreiben:



2)

Zum Schluss habe ich noch eine kleine Frage. Das Spiel heißt ja „Josef ist auf dem Weg...“. Ich befand mich nicht nur auf dem Weg nach Ägypten. Könnt ihr euch vorstellen, auf welchem Weg ich mich mit meinen Brüdern noch befunden habe?

Ich bedanke mich bei euch, dass ihr mir beim Ausfüllen des Fragebogens behilflich ward. DANKE!

Euer Josef

12.4 Intention der Aktionskarten

Die tabellarische Darstellung führt die einzelnen Handlungsaufforderung mit entsprechender Intention der Aktionskarten auf, die einzelnen Stationen sind voneinander getrennt dargestellt. Die nebenstehenden Symbole finden sich auf dem Spielbrett wieder und bieten dem Spieler eine Orientierungshilfe der Thematik der Spielstation. Angemerkt sei, dass bei allen Handlungsweisen die Absicht im Raum steht, eine intensivere Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik herbeizuführen und diese dann in der Spielgruppe zu verbalisieren oder für sich selbst zu durchdenken. Die Freiwilligkeit der einzelnen Handlungsanweisungen, insbesondere bei denen eine individuelle Äußerung gegeben werden soll, ist gewährleistet.



Über andere regieren

Gen 37, 5 ff.

Es gibt Menschen, auf die du hören sollst. Viele von ihnen wollen dir helfen. Kannst du ein Beispiel nennen?	- am konkreten Beispiel erkennen, dass Regeln und Fremdbestimmung auch Hilfestellungen und Orientierungshilfen sein können
Dein linker Mitspieler geht vor die Tür. Nun entscheidet ihr, wer von euch etwas vormachen soll. Die anderen Kinder machen es nach. Nun wird der Spieler vor der Tür hereingerufen. Er muss erraten, wer etwas vormacht.	- nicht in jeder Situation kann ein Verursacher ausgemacht werden, vielfach werden Handlungen übernommen, ohne die direkte Quelle zu erkennen - Bewusstmachen dieser Abläufe
Ich finde es schön, wenn ich selbst auch etwas bestimmen kann, weil ...	- positive Dimension des <i>Bestimmens</i> herausstellen
Ich finde es nicht schön, wenn ich auf andere hören soll, weil ...	- negative Dimension der Fremdbestimmung herausstellen
Alle anderen Mitspieler fassen sich an die Hände. Sie verdrehen sich nun, ohne sich loszulassen. Du musst nun den Knoten lösen.	- an einer konkreten Handlung erfahren, dass Regeln und Fremdbestimmung auch Hilfestellungen und Orientierungshilfen sein können
Lies bitte Text Nummer 18 den anderen laut vor.	- möglichen Grund für die Traumdeutung nennen, der in diesem Fall allein im Erzählen liegt
Stelle mit deinem rechten Mitspieler eine Situation dar. Du bist der Lehrer, dein Mitspieler der Schüler.	- Reflexion der eigenen Rolle innerhalb des Schulalltags und den Organisationsstrukturen
Du bist in der Mitte eines Kreises. Alle anderen Spieler sitzen oder stehen im Kreis. Du machst Bewegungen und Geräusche vor. Die anderen machen diese nach.	- ein Gespür dafür bekommen, als ein <i>Befehlsgeber</i> vor einer direkten Gruppe aufzutreten
Lies bitte Text Nummer 19 den anderen laut vor.	- Entrüstungen der Brüder sollen mit Text Nummer 19 verstärkt werden
Du musst dir die Augen mit einem Tuch verbinden lassen. Dein rechter Nachbar	- das Zusammenspiel von Vertrauen und <i>sich der Befehlsgewalt eines anderen zu</i>

zeigt dir nur mit Worten einen Weg | *unterstellen*, nachempfinden
durch den Raum.

**Verzeihen****Gen 45**

In dieser Situation habe ich dem anderen schon einmal verziehen ...	- individuelle Situationen des Verzeihens ins Gespräch bringen
In dieser Situation habe ich dem anderen nicht verziehen ...	- individuelle Situationen des Nichtverzeihens ins Gespräch bringen
In Nummer 11 liegen 2 Papierfiguren. Die beiden Figuren haben sich nach einem Streit wieder vertragen. Wie könnte es aussehen?	- symbolische Handlung einer Versöhnungsszene nachstellen
Hast du dich heute bei jemanden entschuldigt? Wenn du möchtest, kannst du davon erzählen.	- einen aktuellen Fall aufgreifen, möglicherweise die damit noch vorhandenen Emotionen in die Diskussion mit einbeziehen
Schaut euch gemeinsam Nummer 1 an.	- Kennenlernen, wie die Versöhnungsszene der Brüder in der Kunst umgesetzt werden kann
Stelle dir vor, jemand möchte sich bei dir entschuldigen. Er traut sich aber nicht. Kannst du ihm helfen?	- konkrete Maßnahmen erarbeiten, die einen Versöhnungsprozess einleiten können
Hast du heute jemanden verziehen? Erzähle davon, wenn du willst.	- einen aktuellen Fall aufgreifen, möglicherweise die damit noch vorhandenen Emotionen in die Diskussion mit einbeziehen
Lies bitte Text Nummer 24 den anderen laut vor.	- mögliche Reaktion der Brüder auf die Versöhnungsszene bedenken
Lies bitte Text Nummer 27 den anderen laut vor.	- Josefs Versöhnungsmotivation verstärken
Eine Hand kann nicht nur schlagen, kneifen, stoßen. Sie kann auch verzeihen. Zeige es den anderen Kindern.	- symbolische Handlung einer Versöhnung an einer direkten Person und Handlung erfahren

**Täuschen/ auf die Probe stellen****Gen 42, 6 ff.**

Lies bitte Text Nummer 20 den anderen laut vor.	- mögliche Motivation der Nichtpreisgabe Josefs Identität zur Diskussion stellen
Lies bitte Text Nummer 21 den anderen laut vor.	- mögliche Motivation der Nichtpreisgabe Josefs Identität zur Diskussion stellen
Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 10 an.	- Übertragung „Auf-die-Probe-Stellen“ auf den Schulalltag unterstützen
Die Brüder haben ihren Bruder Josef nicht erkannt. Kann man einen Menschen	- erfahren, dass Täuschungen von Menschen nicht immer durchschaut werden

nicht an der Stimme erkennen? Verbinde deine Augen. Die anderen Kinder machen einen kleinen Kreis. Setz dich auf einen Schoß und fordere den anderen auf, „piep“ zu sagen. Rate wer es ist.	können
Josef hat sich nicht zu erkennen gegeben. Vielleicht wollte er sich rächen? Könntest du es dir vorstellen?	- das Motiv der Rache explizit zur Diskussion stellen

Versprechen Gen 40, 23 ?

Nenne Sachen, die du oft versprichst.	- mögliche Qualitätsunterschiede von Versprechen durchdenken
Hast du heute schon jemand etwas versprochen? Wenn du willst, erzähle davon.	- einen Bezug zu einer aktuellen Situation herstellen und vorhandene Emotionen in das Gespräch mit einbeziehen
Lies bitte Text Nummer 12 den anderen laut vor.	- zeigen, dass <i>Vergessen</i> nicht immer intentional ausgerichtet ist
Ein Versprechen wird nicht immer eingehalten. Kannst du 3 Gründe nennen, warum man ein Versprechen nicht einhält?	- unabhängig von der eigenen Person Gründe entfalten
Wenn ein Versprechen nicht eingehalten wird, dann fühle ich mich ...	- emotionale Konsequenzen eines nichterfüllten Versprechen darlegen
Ich habe einmal ein Versprechen nicht eingelöst, weil ...	- individuelle Gründe für ein nichteingelöstes Versprechen zur Diskussion stellen
Schaut euch gemeinsam Nummer 5 an	- die Aussage des Sprichwortes durchdenken
Verspreche den anderen Kindern, dass du sie sicher durch den Raum führst. Bildet hintereinander eine Schlange. Alle haben die Augen geschlossen. Nur du kannst sehen und führst die Schlange durch den Raum.	- ein Versprechen impliziert die Übernahme von Verantwortung - erkennen, dass ein <i>Vergessen</i> des Versprechens, Konsequenzen für die direkte Gruppe haben kann
Gibt es Sachen, die du nicht versprechen wirst?	- Bewusstwerden, dass versprechen nicht immer gegeben werden müssen
Lies bitte Text Nummer 13 den anderen laut vor.	- möglichen Grund des Mundschenks für das Vergessen des Mundschenks

Petzen Gen 37, 2



Lies bitte Text Nummer 16 den anderen laut vor.	- die positive Dimension herausstellen
Was kann man alles petzen? Schreibe auf ein Blatt deinen Namen. Versuche zu jedem Buchstaben ein Wort zu finden.	- die Reichweite der Thematik erfahren
Schaut euch gemeinsam Nummer 3 an.	- einfühlen in eine mögliche Schulsituati-

	on
Josef berichtet seinem Vater vom Tag. Du bist ein Bildhauer. Die anderen Mitspieler sind dein Baumaterial. Stelle mit den anderen Kindern diese Situation nach.	- kreative Darstellung der Szene soll zu einer intensiven Auseinandersetzung führen
Lies bitte Text Nummer 17 den anderen laut vor.	- negative Dimension aufzeigen



Bevorzugen Gen 37, 3

Lies bitte Text Nummer 15 den anderen laut vor.	- Jakobs Begründung für die Bevorzugung Josefs herausstellen
Lies bitte Text Nummer 14 den anderen laut vor.	- zeigen, dass auch der Vater seinen Anteil an den brüderlichen Konflikt hat
Nenne 3 Dinge die du magst.	- Bevorzugen findet ihre Anwendung im individuellen Alltag
Ich mag meinen Freund/ Freundin weil ...	- Analogien zu der Bevorzugung Josefs erkennen
Nenne drei Dinge die du kannst.	- erkennen, dass Sympathien teilweise auf individuelle Vorzüge beruhen



Leid tun 42, 21 ff.

Hast du heute etwas getan, das dir danach Leid tat?	- den Bezug zu der Thematik und einer aktuellen Situation herstellen
Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 8 an.	- die Sensibilität des Entschuldigung durch die bildnerische Umsetzung erfahren
Lies bitte Text Nummer 22 den anderen laut vor.	- die <i>Umkehr</i> der Brüder explizit darstellen - im Mittelpunkt der Überlegung soll Josef gestellt werden
Lies bitte Text Nummer 23 den anderen laut vor.	- die <i>Umkehr</i> der Brüder explizit darstellen - im Mittelpunkt der Überlegung sollen die Konsequenzen gestellt werden



Neid Gen 38, 18 ff.

Lies bitte Text Nummer 25 den anderen laut vor.	- den Anteil des Vaters am brüderlichen Konflikt durchdenken
Schaut euch gemeinsam Nummer 6 an.	- erfahren, dass jeder Mensch auf seiner Weise und durch sein Umfeld liebenswert ist und geliebt wird

„Ich bin stolz darauf ...!“ Ergänze den Satz.	- sich den eigenen Stärken und Vorzügen bewusst werden
Lies bitte Text Nummer 26 den anderen laut vor.	- Gründe des brüderlichen Hasses zur Diskussion stellen
Suche dir einen Mitspieler aus, aber verate nicht, wenn du gewählt hast. Beschreibe nun, was das Kind besonders gut kann. Die anderen müssen raten, wen du meinst.	- ein Mensch lässt sich durch seine positiven Eigenschaften beschreiben



Lügen Gen 38, 31 ff.

Lies bitte Text Nummer 29 den anderen laut vor.	- Plakativität unterstützen
Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 9 an.	- mögliche Qualitätsunterschiede von Lügen zur Diskussion stellen
Denke dir einen kurzen Satz aus. Flüstere den Satz deinem linken Nachbarn leise ins Ohr. So geht es weiter, bis der Satz wieder bei dir angekommen ist, Ist das immer noch der gleiche Satz?	- erfahren, wie die Aussage eines Satzes möglicherweise schon durch äußere Faktoren verfälscht werden kann
Schaut euch gemeinsam Nummer 4 an.	- anhand des Sprichwortes sehen, wie Lügen im Alltag bewertet werden
Ist dir heute schon eine Lüge begegnet? Wenn du möchtest, erzähle den anderen Kindern davon.	- die Thematik auf eine aktuelle Situation übertragen und Emotionen in das Gespräch fließen lassen
Schaut euch gemeinsam Nummer 2 an.	- künstlerische Umsetzung der Lügenszene Kennenlernen
Lies bitte Text Nummer 28 den anderen laut vor.	- mögliche Funktion der brüderlichen Lüge hervorheben

12.5 Josefsspiel

In der Anlage befindet sich das komplette Josefsspiel, dazu gehört:

- Das Spielbrett,
- ein Ordner mit Texten und Bildern,
- Aktionskarten,
- Spielfiguren.

- a) Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen, Darstellungen u. ä. selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

- b) Ich bin damit einverstanden, dass diese Hausarbeit nach Abschluss meiner ersten Staatsprüfung wissenschaftlich interessierten Personen oder Institutionen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt wird und dass zu diesem Zweck Ablichtungen dieser Hausarbeit hergestellt werden, sofern diese keine Korrektur oder Bewertungsvermerke enthalten.

Gelsenkirchen, 24. April 2001

Intention der einzelnen Aktionskarten

Die tabellarische Darstellung führt die einzelnen Handlungsaufforderung mit entsprechender Intention der Aktionskarten auf, die einzelnen Stationen sind voneinander getrennt dargestellt. Die nebenstehenden Symbole finden sich auf dem Spielbrett wieder und bieten dem Spieler eine Orientierungshilfe der Thematik der Spielstation. Angemerkt sei, dass bei allen Handlungsweisen die Absicht im Raum steht, eine intensivere Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik herbeizuführen und diese dann in der Spielgruppe zu verbalisieren oder für sich selbst zu durchdenken. Die Freiwilligkeit der einzelnen Handlungsanweisungen, insbesondere bei denen eine individuelle Äußerung gegeben werden soll, ist gewährleistet.



Über andere regieren

Gen 37, 5ff

Es gibt Menschen, auf die du hören sollst. Viele von ihnen wollen dir helfen. Kannst du ein Beispiel nennen?	- am konkreten Beispiel erkennen, dass Regeln und Fremdbestimmung auch Hilfestellungen und Orientierungshilfen sein können
Dein linker Mitspieler geht vor die Tür. Nun entscheidet ihr, wer von euch etwas vormachen soll. Die anderen Kinder machen es nach. Nun wird der Spieler vor der Tür hereingerufen. Er muss erraten, wer etwas vormacht.	- nicht in jeder Situation kann ein Verursacher ausgemacht werden, vielfach werden Handlungen übernommen, ohne die direkte Quelle zu erkennen - Bewusstmachen dieser Abläufe
Ich finde es schön, wenn ich selbst auch etwas bestimmen kann, weil ...	- positive Dimension des <i>Bestimmens</i> herausstellen
Ich finde es nicht schön, wenn ich auf andere hören soll, weil ...	- negative Dimension der Fremdbestimmung herausstellen
Alle anderen Mitspieler fassen sich an die Hände. Sie verdrehen sich nun, ohne sich loszulassen. Du musst nun den Knoten lösen.	- an einer konkreten Handlung erfahren, dass Regeln und Fremdbestimmung auch Hilfestellungen und Orientierungshilfen sein können
Lies bitte Text Nummer 18 den anderen laut vor.	- möglichen Grund für die Traumdeutung nennen, der in diesem Fall allein im Erzählen liegt
Stelle mit deinem rechten Mitspieler eine Situation dar. Du bist der Lehrer, dein Mitspieler der Schüler.	- Reflexion der eigenen Rolle innerhalb des Schulalltags und den Organisationsstrukturen
Du bist in der Mitte eines Kreises. Alle anderen Spieler sitzen oder stehen im Kreis. Du machst Bewegungen und Geräusche vor. Die anderen machen diese nach.	- ein Gespür dafür bekommen, als ein <i>Befehlsgeber</i> vor einer direkten Gruppe aufzutreten
Lies bitte Text Nummer 19 den anderen laut vor.	- Entrüstung der Brüder sollen mit Text Nummer 19 verstärkt werden

Du musst dir die Augen mit einem Tuch verbinden lassen. Dein rechter Nachbar zeigt dir nur mit Worten einen Weg durch den Raum.

- das Zusammenspiel von Vertrauen und *sich der Befehlsgewalt eines anderen zu unterstellen*, nachempfinden



Verzeihen Gen 45

In dieser Situation habe ich dem anderen schon einmal verziehen ...	- individuelle Situationen des Verzeihens ins Gespräch bringen
In dieser Situation habe ich dem anderen nicht verziehen ...	- individuelle Situationen des Nichtverzeihens ins Gespräch bringen
In Nummer 11 liegen 2 Papierfiguren. Die beiden Figuren haben sich nach einem Streit wieder vertragen. Wie könnte es aussehen?	- symbolische Handlung einer Versöhnungsszene nachstellen
Hast du dich heute bei jemanden entschuldigt? Wenn du möchtest, kannst du davon erzählen.	- einen aktuellen Fall aufgreifen, möglicherweise die damit noch vorhandenen Emotionen in die Diskussion mit einbeziehen
Schaut euch gemeinsam Nummer 1 an.	- Kennenlernen, wie die Versöhnungsszene der Brüder in der Kunst umgesetzt werden kann
Stelle dir vor, jemand möchte sich bei dir entschuldigen. Er traut sich aber nicht. Kannst du ihm helfen?	- konkrete Maßnahmen erarbeiten, die einen Versöhnungsprozess einleiten können
Hast du heute jemanden verziehen? Erzähle davon, wenn du willst.	- einen aktuellen Fall aufgreifen, möglicherweise die damit noch vorhandenen Emotionen in die Diskussion mit einbeziehen
Lies bitte Text Nummer 24 den anderen laut vor.	- mögliche Reaktion der Brüder auf die Versöhnungsszene bedenken
Lies bitte Text Nummer 27 den anderen laut vor.	- Josefs Versöhnungsmotivation verstärken
Eine Hand kann nicht nur schlagen, kneifen, stoßen. Sie kann auch verzeihen. Zeige es den anderen Kindern.	- symbolische Handlung einer Versöhnung an einer direkten Person und Handlung erfahren

Täuschen/ auf die Probe stellen

Gen 42, 6ff.



Lies bitte Text Nummer 20 den anderen laut vor.	- mögliche Motivation der Nichtpreisgabe Josefs Identität zur Diskussion stellen
Lies bitte Text Nummer 21 den anderen laut vor.	- mögliche Motivation der Nichtpreisgabe Josefs Identität zur Diskussion stellen
Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 10 an.	- Übertragung „Auf-die-Probe-Stellen“ auf den Schulalltag unterstützen
Die Brüder haben ihren Bruder Josef nicht erkannt. Kann man einen Menschen nicht an der Stimme erkennen? Verbinde deine Augen. Die anderen Kinder ma-	- erfahren, dass Täuschungen von Menschen nicht immer durchschaut werden können

chen einen kleinen Kreis. Setz dich auf einen Schoß und fordere den anderen auf, „piep“ zu sagen. Rate wer es ist.	
Josef hat sich nicht zu erkennen gegeben. Vielleicht wollte er sich rächen? Könntest du es dir vorstellen?	- das Motiv der Rache explizit zur Diskussion stellen

Versprechen Gen 40, 23 ?

Nenne Sachen, die du oft versprichst.	Mögliche Qualitätsunterschiede von Versprechen durchdenken
Hast du heute schon jemand etwas versprochen? Wenn du willst, erzähle davon.	- einen Bezug zu einer aktuellen Situation herstellen und vorhandene Emotionen in das Gespräch mit einbeziehen
Lies bitte Text Nummer 12 den anderen laut vor.	- zeigen, dass <i>Vergessen</i> nicht immer intentional ausgerichtet ist
Ein Versprechen wird nicht immer eingehalten. Kannst du 3 Gründe nennen, warum man ein Versprechen nicht einhält?	- unabhängig von der eigenen Person Gründe entfalten
Wenn ein Versprechen nicht eingehalten wird, dann fühle ich mich ...	- emotionale Konsequenzen eines nicht-erfüllten Versprechen darlegen
Ich habe einmal ein Versprechen nicht eingelöst, weil ...	- individuelle Gründe für ein nichteingelöstes Versprechen zur Diskussion stellen
Schaut euch gemeinsam Nummer 5 an	- die Aussage des Sprichwortes durchdenken
Verspreche den anderen Kindern, dass du sie sicher durch den Raum führst. Bildet hintereinander eine Schlange. Alle haben die Augen geschlossen. Nur du kannst sehen und führst die Schlange durch den Raum.	- ein Versprechen impliziert die Übernahme von Verantwortung - erkennen, dass ein <i>Vergessen</i> des Versprechens, Konsequenzen für die direkte Gruppe haben kann
Gibt es Sachen, die du nicht versprechen wirst?	- Bewusstwerden, dass versprechen nicht immer gegeben werden müssen
Lies bitte Text Nummer 13 den anderen laut vor.	- möglichen Grund des Mundschenks für das Veressen des Mundschenks

Petzen Gen 37, 2

Lies bitte Text Nummer 16 den anderen laut vor.	- die positive Dimension herausstellen
Was kann man alles petzen? Schreibe auf ein Blatt deinen Namen. Versuche zu jedem Buchstaben ein Wort zu finden.	- die Reichweite der Thematik erfahren
Schaut euch gemeinsam Nummer 3 an.	- einfühlen in eine mögliche Schulsituation
Josef berichtet seinem Vater vom Tag. Du bist ein Bildhauer. Die anderen Mit-	- kreative Darstellung der Szene soll zu einer intensiven Auseinandersetzung füh-

spieler sind dein Baumaterial. Stelle mit den anderen Kindern diese Situation nach.	ren
Lies bitte Text Nummer 17 den anderen laut vor.	- negative Dimension aufzeigen



Bevorzugen Gen 37, 3

Lies bitte Text Nummer 15 den anderen laut vor.	- Jakobs Begründung für die Bevorzugung Josefs herausstellen
Lies bitte Text Nummer 14 den anderen laut vor.	- zeigen, dass auch der Vater seinen Anteil an den brüderlichen Konflikt hat
Nenne 3 Dinge die du magst.	- Bevorzugen findet ihre Anwendung im individuellen Alltag
Ich mag meinen Freund/ Freundin weil ...	- Analogie zu der Bevorzugung Josefs erkennen
Nenne drei Dinge die du kannst.	- erkennen, dass Sympathien teilweise auf individuelle Vorzüge beruhen



Leid tun 42, 21ff.

Hast du heute etwas getan, das dir danach Leid tat?	- den Bezug zu der Thematik und einer aktuellen Situation herstellen
Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 8 an.	- die Sensibilität des Entschuldigung durch die bildnerische Umsetzung erfahren
Lies bitte Text Nummer 22 den anderen laut vor.	- die <i>Umkehr</i> der Brüder explizit darstellen - im Mittelpunkt der Überlegung soll Josef gestellt werden
Lies bitte Text Nummer 23 den anderen laut vor.	- die <i>Umkehr</i> der Brüder explizit darstellen - im Mittelpunkt der Überlegung sollen die Konsequenzen gestellt werden



Neid Gen 38, 18ff.

Lies bitte Text Nummer 25 den anderen laut vor.	- den Anteil des Vaters am brüderlichen Konflikt durchdenken
Schaut euch gemeinsam Nummer 6 an.	- erfahren, dass jeder Mensch auf seiner Weise und durch sein Umfeld liebenswert ist und geliebt wird
„Ich bin stolz darauf ...!“ Ergänze den Satz.	- sich den eigenen Stärken und Vorzügen bewusst werden
Lies bitte Text Nummer 26 den anderen laut vor.	- Gründe des brüderlichen Hasses zur Diskussion stellen

Suche dir einen Mitspieler aus, aber ver-
rate nicht, wenn du gewählt hast.
Beschreibe nun, was das Kind besonders
gut kann. Die anderen müssen raten, wen
du meinst.

- ein Mensch lässt sich durch seine posi-
tiven Eigenschaften beschreiben



Lügen Gen 38, 31ff.

Lies bitte Text Nummer 29 den anderen
laut vor.

Plakativität unterstützen

Schaut euch bitte gemeinsam Nummer 9
an.

- mögliche Qualitätsunterschiede von Lü-
gen zur Diskussion stellen

Denke dir einen kurzen Satz aus. Flüste-
re den Satz deinem linken Nachbarn lei-
se ins Ohr. So geht es weiter, bis der Satz
wieder bei dir angekommen ist, Ist das
immer noch der gleiche Satz?

- erfahren, wie die Aussage eines Satzes
möglicherweise schon durch äußere Fak-
toren verfälscht werden kann

Schaut euch gemeinsam Nummer 4 an.

- anhand des Sprichwortes sehen, wie Lü-
gen im Alltag bewertet werden

Ist dir heute schon eine Lüge begegnet?
Wenn du möchtest, erzähle den anderen
Kindern davon.

Die Thematik auf eine aktuelle Situation
übertragen und Emotionen in das Ge-
spräch fließen lassen

Schaut euch gemeinsam Nummer 2 an.

- künstlerische Umsetzung der Lügensze-
ne Kennenlernen

Lies bitte Text Nummer 28 den anderen
laut vor.

- mögliche Funktion der brüderlichen Lü-
ge hervorheben

Gewaltprävention auf der Grundlage der (symbolisch)-dialogischen Religionsdidaktik

