



# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Werteeziehung im Religionsunterricht als  
Maßnahme zur Gewaltprävention“

Verfasser

Jakob Köstler

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, im März 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 456 020

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Katholische Religion

Betreuerin:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

# Danksagung

Besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich in jederlei Hinsicht unterstützt hat. Einerseits wurde mir vonseiten der Familie ein perfektes, ruhiges Umfeld für die Erstellung der Diplomarbeit geboten und andererseits wurde mir ihre Unterstützung beim Korrekturlesen angeboten. Außerdem haben mir die Gespräche mit meinen Eltern über Werteerziehung und Gewalt wichtige Impulse und Ideen für meine Arbeit geliefert.

Danken möchte ich auch meinen Freunden und Freundinnen für ihr Verständnis, dass ich mich in den letzten Monaten intensiv mit der Erstellung meiner Diplomarbeit beschäftigt habe und so nur wenig Zeit für sie finden konnte.

Großer Dank gilt natürlich auch meiner Freundin, die mir bei der Erstellung der Arbeit mit Rat und Tat zu Seite gestanden ist, und die Arbeit korrekturgelesen hat.

Speziell bedanken möchte ich mich auch bei meiner Diplomarbeit-Betreuerin, Frau Ass.-Prof. Dr. Andreas Lehner-Hartmann, die mir viel Freiraum bei der Gestaltung meiner Arbeit gewährte und mir trotzdem immer wieder mit gutem Rat zur Seite gestanden ist.

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>5</b>
<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>1 GEWALT</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Der Begriff Gewalt</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2 Die Formen von Gewalt</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3 Die Entstehung von Gewalt</b> .....	<b>14</b>
<b>1.4 Gewalt in der Schule</b> .....	<b>17</b>
1.4.1 Definition zur Schulgewalt .....	17
1.4.2 Ergebnisse der Erhebungen zu Gewalt an Schulen.....	18
<b>2 GEWALTPRÄVENTION IN DER SCHULE</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 Prävention und Gewaltprävention</b> .....	<b>20</b>
2.1.1 Prävention und Intervention.....	20
2.1.2 Ziele von Gewaltprävention.....	21
<b>2.2 Programme der Gewaltprävention</b> .....	<b>22</b>
<b>3 WERTE</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Zahlreiche Definitionen zum Wertbegriff</b> .....	<b>24</b>
<b>3.2 Abgrenzung</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Die Schwierigkeit Werte zu messen</b> .....	<b>27</b>
3.3.1 Probleme mit Grundwertkatalogen .....	27
3.3.2 Werte im ständigen Wandel.....	28
3.3.3 Ein Wandel der Rollen.....	29
<b>4 WERTEERZIEHUNG</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1 Definition und Bestimmung</b> .....	<b>31</b>
<b>4.2 Modelle der Werteeziehung nach Hans-Georg Ziebertz</b> .....	<b>33</b>
4.2.1 Das Modell der Wertübertragung .....	33
4.2.2 Das Modell der Wertentwicklung.....	34
4.2.3 Modell der Werterhellung.....	36
4.2.4 Das Modell der Wertkommunikation .....	37
<b>4.3 Modelle der Werteeziehung nach Meyer-Ahlen</b> .....	<b>38</b>
4.3.1 Die formalisierte Werterziehung.....	38
4.3.2 Werterziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen .....	39
4.3.3 Inhaltsorientiert-narrative Werterziehung.....	39
4.3.4 Werterziehung als Prozess der Enkulturation .....	40
<b>4.4 Werteeziehung in der Schule</b> .....	<b>40</b>

4.4.1	Werteerziehung als Auftrag aller Unterrichtsfächer .....	40
4.4.2	Werteerziehung als Auftrag des Religionsunterrichts?.....	42
4.4.3	Werteerziehung in den anderen Unterrichtsfächern.....	45
<b>5</b>	<b>WERTEERZIEHUNG, GEWALT UND RELIGION .....</b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Verhältnis von Werteerziehung und Religion.....</b>	<b>46</b>
5.1.1	Beitrag der Religion zur Werteerziehung .....	46
5.1.2	Die religiöse Werteerziehung .....	50
<b>5.2</b>	<b>Verhältnis von Gewalt und Religion .....</b>	<b>52</b>
<b>5.3</b>	<b>Verhältnis von Werteerziehung und Gewaltprävention .....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>BESONDERE MÖGLICHKEITEN DER WERTEERZIEHUNG IM RELIGIONSUNTERRICHT ALS BEITRAG ZUR GEWALTPRÄVENTION .....</b>	<b>55</b>
<b>6.1</b>	<b>Besondere Möglichkeiten im inhaltsorientierten-narrativen Konzept der Werteerziehung.....</b>	<b>55</b>
6.1.1	Jesus Christus als Vorbild.....	56
6.1.2	Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Vorbilder.....	58
6.1.3	Lernen anhand negativer Moralität.....	61
6.1.4	Mitgefühl und Emotionen im Religionsunterricht.....	61
<b>6.2</b>	<b>Besondere Möglichkeiten im Konzept der Werteerziehung in psychologisch- psychoanalytischen Prozessen .....</b>	<b>62</b>
6.2.1	Dimension der Akzeptanz durch Gott.....	62
6.2.2	Dimension der Entlastung durch Gott.....	63
6.2.3	Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauen durch Gottes Annahme .....	63
<b>6.3</b>	<b>Zusätzliche besondere Möglichkeiten .....</b>	<b>65</b>
6.3.1	Der Beitrag der Lehrpläne zur Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstwertgefühls ..	65
6.3.2	Breites Angebot an gewaltpräventiven Werten in den Lehrplänen .....	67
6.3.3	Umsetzung der Werteerziehung durch die Religionslehrerin und den Religionslehrer....	69
6.3.4	Werteerziehung im Religionsunterricht als Basis für den Dialog.....	69
<b>7</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>71</b>
<b>7.1</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>71</b>
<b>7.2</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>75</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>76</b>
	<b>ABSTRACT.....</b>	<b>85</b>

## Vorwort

„Gewalt ist die Waffe des Schwachen; Gewaltlosigkeit die des Starken.“

(Mahatma Gandhi)

Ausschlaggebend für die Erstellung dieser Arbeit war ein Gespräch im Konferenzzimmer. Ein erfahrener Religionslehrerkollege berichtete mir von einem massiven Mobbing-Problem in einer zweiten AHS-Klasse, in der er auch das Amt des Klassenvorstandes inne hat. Eine Schülerin wurde von drei ihrer Mitschülerinnen gemobbt. Sie wurde unter enormen psychischen Druck gesetzt und über einen längeren Zeitraum immer wieder verbal misshandelt. Natürlich konnte dieser Zustand von ihm als Klassenvorstand nicht geduldet werden und so erwähnte er mir gegenüber, dass er versuchen werde die Werteerziehung im Religionsunterricht zu nützen, um das Problem zu bekämpfen. Er wolle dafür christliche Werte, wie Mitgefühl und Lehrplanthemen, wie Leid, Schuld und Persönlichkeitsbildung heranziehen. Natürlich war ihm auch bewusst, dass es zur Lösung des Problems auch noch zusätzlicher, persönlicher Gespräche bedarf und Konsequenzen für die Täterinnen notwendig sind. Für mich war damit aber klar, dass die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention beitragen kann und somit war auch die Idee für diese Diplomarbeit geboren.

Das zu Beginn angeführte Zitat von Mahatma Gandhi verdeutlicht, dass starke Persönlichkeiten ihre Konflikte gewaltlos lösen können. Nur schwache Personen greifen zu Gewalt. Somit muss es auch ein Ziel der Werteerziehung im Schulunterricht sein, die Schülerinnen und Schüler zu starken Persönlichkeiten auszubilden, um so Gewalt vorzubeugen. Die Anwendung von Gewalt sollen die Schülerinnen und Schüler nicht als Stärke, sondern als Schwäche begreifen.

## Einleitung

Gewalt an Schulen ist in den Medien ein omnipräsentes Thema. Immer wieder ist von Gewalthandlungen, wie Mobbing-Fällen und daraus resultierenden Selbstmorden oder von Amokschützen zu lesen bzw. zu hören. So erschütterte im Dezember des Vorjahres die Nachricht eines Amokschützen aus Denver die Welt. Dieser hatte in einer Grundschule in Newtown 20 Volksschüler und sechs Frauen getötet und sich anschließend selbst gerichtet. Etwas früher, im Oktober des vergangenen Jahres, berichtete die Online-Ausgabe des Standards von einer 15-jährigen Kanadierin, die sich aufgrund von anhaltenden Cyber-Mobbing-Attacken ihr Leben genommen hatte. Vor ihrem Suizid tätigte das Mädchen jedoch noch einen Hilferuf auf Youtube, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen<sup>1</sup>.

Auf der anderen Seite ist in den letzten Jahren in den Medien immer wieder die Debatte entfacht, ob der Religionsunterricht in den Schulen heute überhaupt noch zeitgemäß ist und nicht ersetzt werden könnte.

Anhand dieser Arbeit soll deutlich gemacht werden, dass der Religionsunterricht als ein wichtiger Bestandteil des Schulsystems angesehen werden kann und die Werteerziehung in diesem Unterrichtsfach zur Gewaltprävention beitragen kann. So soll im Laufe dieser Arbeit eine Antwort auf die Frage: „Welche besonderen Möglichkeiten zur Gewaltprävention bietet die Werteerziehung im Religionsunterricht?“ gefunden werden.

Um zu einer Antwort zu gelangen sollen am Beginn die beiden, für die Weiterarbeit zentralen Begriffe, Gewalt und Gewaltprävention geklärt werden. Dabei soll vor allem auf die Arbeiten von Gertrud Nunner-Winkler, Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann, sowie auf die Werke von Wilfried Schubarth und Birgitt Haller und Karin Stögner Bezug genommen werden. Doch warum sind Begriffserklärungen überhaupt von Bedeutung und welche Rolle spielen Definitionen und Begriffsbestimmungen in diesem Zusammenhang?

---

<sup>1</sup> Vgl. RIEGLER, Birgit: 15-Jährige wird nach Tod zur Symbolfigur gegen Cybermobbing, Stand 21. Februar 2013, Online im Internet: <http://derstandard.at/1350259009227/15-Jaehrige-wird-nach-Tod-zur-Symbolfigur-gegen-Cybermobbing>.

Claus Tiedemann zufolge soll eine Definition: „die Bedeutung eines Begriffs bestimmen, festlegen, ein- bzw. abgrenzen“<sup>2</sup>. Menschen bilden sich eigene Meinungen und verwenden Worte in ihrer je eigenen Bedeutung. Doch gleichzeitig ist der Mensch ein gesellschaftliches Wesen und als solches auf Austausch und Kommunikation angewiesen. Um uns nun mit anderen Menschen austauschen zu können, muss unser Wortgebrauch geklärt werden und auf Nachfrage hin erläutert werden können. In den Wissenschaften müssen zentrale Begriffe, ohne Nachfrage abzuwarten, definiert werden, um die Verständigung zwischen den Wissenschaftlern nicht zu behindern. So stellt das Definieren eine notwendige Voraussetzung für einen wissenschaftlichen Austausch dar. Durch Definitionen soll die Wirklichkeit nicht verändert werden, sondern die vorgefundene Wirklichkeit eindeutig auf den Begriff gebracht werden. So versteht Claus Tiedemann Definitionen folgendermaßen: „Definitionen sollen so klar und trennscharf wie möglich die Wirklichkeit auf den Begriff bringen und zugleich auch in aller Feinheit zumindest andeuten, wie die Wirklichkeit auch sein könnte“<sup>3</sup>. Für diese Diplomarbeit wird der Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens vorausgesetzt und deshalb sind klare Begriffserklärungen notwendig.

So wird also gleich zu Beginn der Arbeit der Begriff Gewalt definiert. Danach werden die unterschiedlichen Formen und Ursachen von Gewalt angeführt, um zu zeigen, dass Gewalt als ein heterogenes Problem zu verstehen ist und die Gewaltprävention infolge mit verschiedenen Ursachen und Gewaltformen konfrontiert ist. Dazu werden die Werke von Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann und jenes Werk von Klaus-Jürgen Tillmann herangezogen. Diese Schritte sind notwendig, denn Gewaltprävention setzt neben einem klar definierten Gewaltbegriff auch einen genauen Kenntnisstand der Problemlage voraus. Die Gewaltprävention hat sich auch mit immer neueren Formen der Gewalt, wie Cyber-Mobbing oder Happy-Slapping, auseinanderzusetzen.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden noch die Gewaltprävention an Schulen und diesbezügliche Programme vorgestellt. Hier wird Bezug genommen auf das Gewaltpräventionsprogramm von Dan Olweus und auf den *Leitfaden zur Gewaltprävention* von Birgitt Haller und Karin Stögner. Das Gewaltpräventionsprogramm von Dan Olweus ist in der Literatur immer wieder zu

---

2 TIEDEMANN, Claus: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur, In European Committee for Sport History(Hrsg.): European studies in sports history. ESSH, Mont Saint Aignan, 2008, 2. [In Folge: C. TIEDEMANN: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur].

3 C. TIEDEMANN: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur, 3.

finden und gilt zurzeit als das am häufigsten angewendete Präventionsprogramm im schulischen Bereich.

Im Anschluss an den Gewaltbegriff soll mit der Werteerziehung der zweite zentrale Begriff, der sich in der Forschungsfrage findet, geklärt werden. Um jedoch diesen Begriff näher bestimmen zu können muss zunächst festgelegt werden was unter Werten zu verstehen ist. Die Unklarheit der Wissenschaften über den Wertebegriff macht hier mehrere Arbeitsschritte notwendig, um genaue Kenntnis über den Begriff Werte zu erlangen. Zunächst sollen also Definitionen angeführt und der Begriff Werte von ihm ähnlichen Begriffen abgegrenzt werden. Hier sollen die Werke von Wolfgang Brezinka, Helmut Klages und Hans Joas als Grundlage dienen. Danach soll auf die Schwierigkeit Werte zu messen eingegangen werden und schlussendlich soll noch der Wertewandel näher beleuchtet werden. Wie bereits angeführt herrscht zwischen den Wissenschaften und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen noch immer Uneinigkeit darüber, was genau unter Werten zu verstehen ist. Daran anschließend wird der Begriff Werteerziehung definiert und Modelle der Werteerziehung vorgestellt. Hier werden die Werke von Hans-Georg Ziebertz und Stefan Meyer-Ahlen herangezogen, in denen eine Einteilung der Modelle zur Werteerziehung zu finden ist. So unterscheidet Stefan Meyer-Ahlen zwischen einer formalisierten Werteverziehung, einer Werteverziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen, einer inhaltsorientierten-narrativen Werteverziehung und einer Werteverziehung als Prozess der Enkulturation<sup>4</sup>.

Im Anschluss wird die Werteerziehung in der Schule, im Religionsunterricht und in anderen Unterrichtsfächern vorgestellt. So wird im österreichischen Schulorganisationsgesetz festgehalten, dass die Werteerziehung Auftrag aller Unterrichtsfächer ist. Jedoch wird dem Religionsunterricht von vielen Seiten eine Sonderstellung hinsichtlich der Werteerziehung in der Schule eingeräumt. Die Arbeit soll klären, warum der Werteerziehung im Religionsunterricht oft diese Sonderstellung zugewiesen wird. Dafür sollen neben dem österreichischen Schulorganisationsgesetz die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht, für Bewegung und Sport und für Geographie und Wirtschaftskunde zur Analyse herangezogen werden.

---

4 Vgl. MEYER-AHLEN, Stefan: Mehrwert Religion, In JOAS, Hans (Hrsg.): Braucht Werteverziehung Religion?, Göttingen, 2007, 68–92. [In Folge: S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion].

An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass in der Literatur die Begriffe Werterziehung und Werteerziehung zu finden sind. So spricht zum Beispiel Stefan Meyer-Ahlen von Werterziehung und Wolfgang Brezinka hingegen von Werteerziehung. In dieser Arbeit soll vornehmlich der Begriff Werteerziehung verwendet werden, außer bei direkten und indirekten Zitaten, in denen der Begriff Werterziehung verwendet wird.

Nachdem die wichtigsten Begriffe geklärt worden sind, werden sie im nächsten großen Kapitel *Werteerziehung, Gewalt und Religion* miteinander in Verbindung gesetzt. Zuerst wird das Verhältnis von Werteerziehung und Religion beleuchtet. Hier soll zunächst der Beitrag, den Religion zur Werteerziehung leistet, aufgezeigt werden. Dazu sollen die Dimensionen von Stefan Meyer-Ahlen herangezogen werden, in denen er den Mehrwert, den Religion zur Werteerziehung leistet aufzeigt. Außerdem werden noch die Thesen von Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger zur Frage, ob Werteerziehung heute noch Religion braucht, herangezogen. Danach soll verdeutlicht werden, wie sich die christliche Werteerziehung von einer *normalen* Werteerziehung unterscheidet und welche Besonderheiten daraus für die christliche Werteerziehung resultieren. Im zweiten Schritt soll das Verhältnis von Gewalt und Religion anhand der Thesen von Josef Estermann veranschaulicht werden und kurz gezeigt werden, in welcher Form Gewalt im Religionsunterricht vorkommen kann. Anschließend wird die Werteerziehung mit der Gewaltprävention in Verbindung gebracht. Hier soll unter anderem, auf einen Vortrag Bezug genommen werden von Christoph Scheilke aus dem Jahre 2010, in dem er die beiden Begriffe miteinander in Verbindung setzt. Außerdem soll das Gewaltpräventionsprogramm Lions Quest, welches die Werteerziehung als Schlüssel zur Gewaltprävention sieht, vorgestellt werden.

Auf diesen Ergebnissen aufbauend sollen dann im nächsten großen Kapitel die besonderen Möglichkeiten, welche sich durch die Werteerziehung im Religionsunterricht für die Gewaltprävention ergeben, angeführt werden. Dabei soll unterschieden werden welchen Beitrag eine inhaltsorientierte-narrative Werteerziehung im Religionsunterricht dazu leisten kann und welche Möglichkeiten sich durch eine Werteerziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen im Religionsunterricht ergeben. Außerdem sollen noch zusätzliche Möglichkeiten, die sich durch die

Werteerziehung im Religionsunterricht für die Gewaltprävention ergeben angeführt werden.

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit angeführt und eine Antwort auf die zentrale Fragestellung gegeben.

# 1 Gewalt

Bevor geklärt werden kann, was unter Gewaltprävention zu verstehen ist, muss zunächst der Gewaltbegriff genau bestimmt werden, denn Gewaltprävention setzt neben einem genauen Kenntnisstand der Problemlage auch einen klar definierten Gewaltbegriff voraus. Eine eindeutige Definition des Gewaltbegriffs gestaltet sich aber als schwierig, und deshalb wird zunächst auf die Ursprünge des Begriffs Gewalt näher eingegangen, um so zu einer Definition zu gelangen. Im Anschluss werden die Formen von Gewalt näher beleuchtet. Außerdem werden verschiedene Entstehungstheorien zu Gewalt angeführt und es wird auf die Gewalt in der Schule eingegangen. Abschließend werden noch die Gewaltprävention in der Schule und Programme der Gewaltprävention vorgestellt.

## 1.1 Der Begriff Gewalt

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, setzt wissenschaftliches Arbeiten klar definierte Begriffe voraus. Aber eine Definition des Begriffs Gewalt gestaltet sich, obwohl der Begriff in der Alltagssprache häufig verwendet wird, als ein schwieriges Unterfangen. Die Heterogenität und Komplexität des Begriffes führen zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen. Daher wird der Begriff zunächst, ausgehend von seinem Ursprung und danach in Abgrenzung zu anderen, ähnlichen Begriffen, näher bestimmt. Der Begriff Gewalt leitet sich vom indogermanischen Wort „val“ ab. Von diesem Wort leiten sich wiederum die Verben „giwaltan“ und „waldan“ ab, mit denen der Besitz von Kraft und Macht verbunden wurde. Außerdem wurde damit die Verfügungsfähigkeit bzw. Gewalt über etwas assoziiert<sup>5</sup>.

Im Lateinischen steht der Begriff „vis“ für Kraft, Stärke, Macht und Gewalt. Somit deckt er in etwa das gleiche Bedeutungsfeld ab, wie der heutige deutsche Begriff Gewalt. Das davon abgeleitete Verb „violare“ bedeutet verletzen und impliziert somit bereits den schädigenden Charakter, der dem Gewaltbegriff eigen ist. Vom Lateinischen „violentia“ leitet sich auch der englische Begriff „violence“ ab<sup>6</sup>. Im Englischen ist jedoch eine Unterscheidung zwischen einer legitimierten Herrschaftsgewalt (power)

---

<sup>5</sup> Vgl. IMBUSCH, Peter: Der Gewaltbegriff, In HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden, 2002, 23.

<sup>6</sup> Vgl. C. TIEDEMANN: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur, 4f..

und einer verletzenden und zerstörerischen Unrechtsgewalt (violence) notwendig. Der deutsche Gewaltbegriff hingegen subsumiert diese beiden Perspektiven. Dieser Arbeit soll aber vor allem das Verständnis einer zerstörerischen Unrechtsgewalt (violence) zugrunde liegen. Diese Form der Gewalt ist zumeist auch auf der zwischenmenschlichen Ebene angesiedelt. Die zwischenmenschliche Gewalt sieht Claus Tiedemann als: „eine uns Menschen natürlich gegebene und kulturell formbare Handlungs-Möglichkeit, bei deren Verwirklichung wir uns selbst oder anderen Schaden androhen oder tatsächlich zufügen“<sup>7</sup>.

In der Fachliteratur findet sich immer wieder auch eine Synonymsetzung der beiden Begriffe Gewalt und Aggression. Unter Aggression werden dabei Handlungen, die auf die Verletzung eines anderen Menschen zielen verstanden. Der Gewaltbegriff bezeichnet zunächst auch die körperliche Verletzung eines Menschen als Resultat von Aggression. So vertreten Hurrelmann und Bründel die Auffassung, dass mit Gewalt und Aggression dieselben Vorgänge bezeichnet werden. Aufgrund seiner größeren Anschaulichkeit scheint sich aber der Gewaltbegriff immer mehr durchzusetzen<sup>8</sup>. Tillmann hingegen sieht zwar zwischen den beiden Begriffen Überschneidungsbereiche, aber keine Deckungsgleichheit. Er sieht in der Gewalt lediglich einen Teilbereich der Aggression. Dieser Arbeit wird aber das Verständnis von Hurrelmann und Bründel zugrunde gelegt und die beiden Begriffe werden infolge synonym verwendet.

Den Versuch einer Definition des Begriffes Gewalt wagte Nunner-Winkler, die Gewalt vorliegen sieht, wenn: „Menschen hinnehmen müssen, daß [sic] Sachen mutwillig zerstört, sie selbst körperlich oder seelisch verletzt, ausgegrenzt oder unzureichend gefördert werden“<sup>9</sup>. In dieser Definition sind sowohl die physische und psychische, als auch die Gewalt gegen Gegenstände enthalten. Doch die Formen und Ausprägungen von Gewalt sind noch weit vielfältiger. Daher werden im folgenden Kapitel die unterschiedlichen Formen von Gewalt genauer beleuchtet.

---

7 C. TIEDEMANN: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur, 5.

8 Vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim, Basel, 2007, 17. [In Folge: H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen].

9 NUNNER-WINKLER, Gertrud: Überlegungen zum Gewaltbegriff, In HEITMEYER, Wilhelm/SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main, 2004, 24. [In Folge: G. NUNNER-WINKLER: Überlegungen zum Gewaltbegriff].

## 1.2 Die Formen von Gewalt

Tillmann nimmt Ausgang von einem sehr engen Gewaltbegriff und weitet diesen danach Schritt für Schritt aus. Die engste Definition ist dabei rein auf körperlichen Zwang und physische Schädigung beschränkt. In diese Kategorie fallen offensichtliche, beobachtbare Phänomene der Gewaltanwendung. Ein Beispiel dafür wäre ein Mann, welcher seine Ehefrau grün und blau schlägt und ihr offensichtliche, körperliche Verletzungen zufügt. Bei dieser Form von Gewalt kommen physische Mittel, wie Körperkraft oder Waffen zum Einsatz, um eine andere Person zu schädigen. Doch der Eindruck, physische Gewalt sei immer objektiv und eindeutig messbar, täuscht. So stellt sich die Frage, ob ein Boxkampf, bei welchem beide Kontrahenten im Vorfeld ihr Einverständnis gegeben haben, als Gewalthandlung bezeichnet werden kann? Oder ob jemand, der einen Betrunkenen daran hindert, sein Auto zu starten und ihm dabei blaue Flecken zufügt als Gewalttäter angesehen werden muss? Aus diesen Fragen wird klar, dass die Schädigungsabsicht bzw. der körperliche Zwang erst als Gewalt aufgefasst werden können, wenn sie als moralisch unangemessen erachtet werden<sup>10</sup>.

Doch diese Definition von Gewalt greift zu kurz und so erweitert Tillmann den Gewaltbegriff, um verbale Attacken und psychische Schädigung. Beleidigungen, Erniedrigungen oder Erpressungen schmerzen Personen oft vielmehr als Schläge. Im Rahmen der psychischen Gewalt sind jedoch keine objektiv erkennbaren Folgen der Gewalt, wie etwa eine gebrochene Nase, erkennbar, und sie muss infolge jeweils neu interpretiert werden. Dies inkludiert jedoch die Schwierigkeit zu bestimmen, ob Gewalt vorliegt oder nicht. Verbale Attacken stellen oft den Ausgangspunkt für physische Auseinandersetzungen dar und kommen im Bereich der Schule häufig vor<sup>11</sup>.

Physische und psychische Gewalt werden oft auch als Ausprägungen individueller Gewalt verstanden. In diese Kategorie der individuellen Gewalt fallen zudem die sexuelle Gewalt, die geschlechterfeindliche Gewalt und die fremdenfeindliche oder ethnienfeindliche Gewalt<sup>12</sup>.

---

10 Vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim und München, 1999, 19. [In Folge: K.-J. TILLMANN et al.: Schülergewalt als Schulproblem].

11 Vgl. K.-J. TILLMANN et al.: Schülergewalt als Schulproblem, 20.

12 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 18f..

Als spezielle Formen physischer und psychischer Gewalthandlungen sieht Tillmann die beiden sich sehr ähnlichen Begriffe Mobbing und Bullying. Mobbing liegt vor: „wenn eine oder mehrere Schüler(innen) von anderen, meist körperlich Überlegenen, regelmäßig und über längere Zeit angegriffen werden“<sup>13</sup>. Beim Mobbing liegt „eine dauerhafte und massiv ungleichgewichtige Beziehung zwischen Opfer und Täter“<sup>14</sup>, vor. Ebenso besteht beim Bullying ein Machtgefälle zwischen Opfer und Täter und oft werden psychische mit physischen Gewalthandlungen kombiniert. Die Täter gehen dabei zumeist systematisch vor und wissen über die Schwächen ihrer Opfer Bescheid<sup>15</sup>.

Tillmann erweitert hier den Gewaltbegriff noch um die institutionelle und die strukturelle Gewalt. Im Rahmen der institutionellen Gewalt stehen Schülerinnen und Schüler einer übermächtigen Institution, wie etwa der Schule, gegenüber. Diese kann auf sie sowohl physischen als auch psychischen Zwang ausüben, um ein bestimmtes Verhalten zu erreichen. Der Begriff strukturelle Gewalt stammt vom skandinavischen Friedensforscher Johan Galtung und umfasst ein sehr weites Begriffsfeld. Unter Gewalt versteht er zunächst alles „was einem Menschen Schaden zufügt“<sup>16</sup>. Daraus leitet er für die strukturelle Gewalt ab: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst [sic] werden, daß [sic] ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“<sup>17</sup>. Galtung sieht Gewalt auch als unbedingt vermeidbar an, weil sie für die Selbstverwirklichung des Menschen ein Hindernis darstellt<sup>18</sup>. Diesen Ausführungen folgend würden so auch Leid und Ungerechtigkeit unter den Sammelbegriff der strukturellen Gewalt fallen. Dadurch wurden jedoch Kritiker auf den Plan gerufen, welche eine Eingrenzung des Begriffs forderten. Leid und Ungerechtigkeiten sollen nicht als Gewalt selbst, sondern als mögliche Folgen oder Ursachen von Gewalt aufgefasst werden.

### 1.3 Die Entstehung von Gewalt

Das Spektrum an Theorien zur Entstehung von Gewalt ist breit gefächert und so unterscheiden Hurrelmann und Bründel zwischen psychologischen und soziologischen Theorien. Zu den erst genannten zählen sie die Trieb- und Instinkttheorien, die

---

13 K.-J. TILLMANN et al.: Schüलगewalt als Schulproblem, 21.

14 K.-J. TILLMANN et al.: Schüलगewalt als Schulproblem, 22.

15 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 76.

16 GALTUNG, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg, 1978, 20. [In Folge: J. GALTUNG: Strukturelle Gewalt].

17 K.-J. TILLMANN et al.: Schüलगewalt als Schulproblem, 23.

18 Vgl. J. GALTUNG: Strukturelle Gewalt, 11.

Emotionstheorien und die Lerntheorien. In den Bereich der soziologischen Theorien fallen die Konflikt- und Spannungstheorien, die Etikettierungs- und Definitionstheorien und die sozialen Kontrolltheorien<sup>19</sup>.

Die Trieb- und Instinkttheorien gehen davon aus, dass in jedem Menschen ein von Geburt an gegebenes Aggressionspotential schlummert. Ursprünglich diene dieser Instinkt der Verteidigung des Lebens und der Selbsterhaltung. Jedoch finden diese beiden Anlässe in der heutigen Gesellschaft nur mehr selten Anwendung. Daher können auch andere Anlässe, wie Zurücksetzungen oder Provokationen zu einer Entladung des Triebes führen. Dieses Aggressionspotential kann mit einem Dampfkessel verglichen werden, bei welchem von Zeit zu Zeit Dampf abgelassen werden muss. Die Katharsis-Hypothese schlägt hier vor, dass es sinnvoll wäre die aggressive Energie in nichtschädigende Aktivitäten, wie etwa Sport umzuwandeln. Als problematisch wird in dieser Theorie nicht die Existenz von Gewalt selbst, sondern der Umgang damit angesehen<sup>20</sup>.

Die Emotionstheorien führen Gewalt und Aggression auf eine subjektive Empfindlichkeit zurück, welche durch einen Erregungs- und Gefühlszustand gekennzeichnet ist. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Frustrations-Aggressions-Theorie bekannt. Diese geht davon aus, dass beim Nicht-Erreichen eines bedeutsamen Ziels, Frustration und infolge dessen auch Aggression entsteht. Auf den Schulbereich bezogen können Gewalthandlungen somit als Folge des Scheiterns des Leistungs- und Anerkennungsstrebens der Schülerinnen und Schüler gesehen werden. Das Auftreten von Aggression und Gewalt kann auch als ein psychisches Notsignal betrachtet werden. Im schulischen Bereich sollte somit auf die Achtung und Anerkennung der persönlichen und schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler Wert gelegt werden<sup>21</sup>.

Den Lerntheorien zufolge werden Gewalt und Aggression „als angeeignete und fest verankerte Reaktionen auf erregende Ereignisse verstanden“<sup>22</sup>. Die Aggressionshandlungen werden dabei im Bereich der Familie und durch soziale Interaktionen erlernt und eingeübt. Dabei dienen vor allem die Eltern und Geschwister

---

19 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 34.

20 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 34–36.

21 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 37f..

22 H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 40.

als Vorbilder und deren Verhaltensweisen werden nachgeahmt. Bei positivem Erfolg werden die aggressiven Handlungen wiederholt. So können sich die Handlungsweisen verfestigen und das Verhalten des Kindes prägen<sup>23</sup>.

Die Konflikt- und Spannungstheorien sind den soziologischen Theorien zuzurechnen und unterliegen der Annahme, dass Menschen zu aggressivem Verhalten neigen, wenn die Lebensumstände keine Möglichkeit für soziale Anerkennung, Integration und Erfolg zulassen. Gewalt wird als die Folge auswegloser Situationen und nicht erreichter Ziele angesehen. Die Schülerinnen und Schüler finden keinen Halt und lassen infolge ihren Aggressionen freien Lauf. Im Bereich der Schule sind hier klare Regeln und Normen gefordert, um den Schülerinnen und Schülern Orientierung zu bieten<sup>24</sup>.

Bei den Etikettierungs- und Definitionstheorien steht die Frage, nach der kulturellen Bedeutung und die gesellschaftliche Bewertung einer Handlung im Vordergrund. So werden störende und irritierende Handlungen als Gewalthandlungen angesehen, und die „Gewalttäter“ infolge diskriminiert. Schülerinnen und Schülern wird, laut dieser Theorie, aufgrund eines störenden Verhaltens, voreilig die Rolle eines „Aggressors“ zugewiesen. Diese Rollenbilder können sich dann rasch verfestigen<sup>25</sup>.

Als letztes Beispiel sind die sozialen Kontrolltheorien anzuführen, welche soziale Bindungen als Gegenmaßnahme zu aggressivem Verhalten sehen. Eine starke Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräften und deren Zielsetzungen führt so zu einer Abnahme der Gewalthandlungen im Bereich der Schule. Je stärker sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Organisation oder Institution und deren Zielen identifizieren, desto weniger stark und häufig sind die Gewalthandlungen in dieser. Eine stärkere Identifizierung mit der Institution Schule könnte durch mehr Mitsprache der Schülerinnen und Schüler am Schulleben erreicht werden und folglich zu weniger Gewalt im Bereich der Schule führen<sup>26</sup>.

Wie sich Gewalt nun in der Schule zeigen kann, und wie sie sich auf das Schulleben auswirkt, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

---

23 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 40f..

24 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 42–44.

25 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 45f..

26 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 47–49.

## 1.4 Gewalt in der Schule

### 1.4.1 Definition zur Schulgewalt

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln Theorien über Formen und Entstehung von Gewalt angeführt wurden, soll nun erläutert werden, wie sich Gewalt in und auf die Schule auswirkt. Doch was kann unter schulischer Gewalt verstanden werden? Als Definition für schulische Gewalt hat sich vor allem jene Definition von Dan Olweus durchgesetzt, welcher dazu ausführlich formulierte:

*„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler und Schülerinnen ausgesetzt ist. (...) Negative Handlungen können mit Worten (verbal) begangen werden, z.B. durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen“<sup>27</sup>.*

Diese Definition enthält neben der physischen auch die psychische und verbale Gewalt. Jedoch ist die Definition nur auf die Gewalt zwischen Personen beschränkt und Gewalthandlungen gegen Dinge, wie der Vandalismus, werden vorenthalten.

Hurrelmann und Bründel gehen davon aus, dass in der Schule noch immer die physische und psychische Gewalt vorherrschen. Doch es finden auch neue Ausprägungsformen der Gewalt, wie etwa *Happy Slapping*, das Filmen von brutalen Übergriffen und Schlägereien, oder aber auch Cyber-Mobbing und Amokläufe immer häufiger Anwendung. Problematisch erscheint auch, dass die psychische Gewalt von den Schülerinnen und Schülern oft nicht als solche wahrgenommen wird<sup>28</sup>.

---

27 HALLER, Birgitt/STÖGNER, Karin: Gewaltprävention in der Schule, Wien, 2004, 2. [In Folge: B. HALLER/K. STÖGNER: Gewaltprävention in der Schule].

28 Vgl. H. BRÜNDEL/K. HURRELMANN: Gewalt an Schulen, 69–75.

### 1.4.2 Ergebnisse der Erhebungen zu Gewalt an Schulen

Hinsichtlich der Gewalt an Schulen ist eine differenzierte Betrachtung notwendig. So lassen sich etwa Unterschiede hinsichtlich der Schulform, des Geschlechts und des Alters festmachen. Erhebungen an deutschen und österreichischen Schulen haben dazu zahlreiche Ergebnisse geliefert, welche sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Extreme Formen der Gewalt, wie Erpressungen oder heftige Prügeleien, kommen eher selten vor. Am häufigsten treten psychische und verbale Gewalt und sogenannte Spaßkämpfe auf.
- Burschen neigen eher zu körperlicher Gewalt. So waren in Österreich etwa viermal so viele Burschen wie Mädchen in Schlägereien verwickelt<sup>29</sup>. Mädchen nützen hingegen vermehrt verbale Gewalt. Der Großteil der Täter und Opfer von Gewalt sind Burschen.
- Auch das Alter hat einen wesentlichen Einfluss auf das Gewaltverhalten der Schülerinnen und Schüler. Vor allem in der Phase der Pubertät neigen die Schülerinnen und Schüler zu körperlichen Gewalthandlungen.
- Die Rollen von Opfern und Tätern bzw. Täterinnen sind nicht immer klar festzumachen. Diese Rollen können einem Wandel unterliegen und deshalb sollte Abstand von einer vorschnellen Abstempelung als Opfer oder als Täter bzw. Täterin genommen werden.
- Die Opfer schulischer Gewalt leiden infolge häufig an psychosomatischen Beschwerden, Depressionen, einer erhöhten Stress- und Angstbelastung und einem geringen Selbstwertgefühl.
- Hauptschulen und Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten sind stärker von Gewalt betroffen.
- Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung und Berichterstattung kann in den letzten Jahren keine Zunahme der Schulgewalt festgestellt werden<sup>30</sup>.
- Rund 70 % der Schülerinnen und Schüler vertreten die Auffassung, dass jeder Konflikt ohne Gewalt lösbar ist<sup>31</sup>.

---

29 Vgl. B. HALLER/K. STÖGNER: Gewaltprävention in der Schule, 5.

30 Vgl. SCHMIDT, Marlis/OERTEL, Lars/MELZER, Wolfgang: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention, In KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld, Baltmannsweiler, 2011, 162–164. [In Folge: M. SCHMIDT/L. OERTEL/W. MELZER: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention].

31 Vgl. B. HALLER/K. STÖGNER: Gewaltprävention in der Schule, 5.

Es kann also festgehalten werden, dass Gewalt in den Schulen an der Tagesordnung steht, und der schulische Alltag dadurch beeinträchtigt wird, obwohl der Großteil der Schülerinnen und Schüler die Meinung vertritt, dass Konflikte auch ohne Gewalt zu lösen sind. Um Gewalt vorzubeugen, können Gewaltprävention und dementsprechende Programme an Schulen zum Einsatz kommen. Die im Vorfeld angeführten Ergebnisse der Erhebung bezüglich Gewalt an Schulen müssen auch in der Gewaltprävention Berücksichtigung finden. Bevor im folgenden Kapitel die Gewaltprävention an Schulen genauer vorgestellt wird, werden am Ende dieses Kapitels noch die Auswirkungen der unterschiedlichen Formen von Gewalt auf die Gewaltprävention und die Wirkungen auf die Gewaltpräventionsprogramme vorgestellt.

- Gewalt und Mobbing sind Bestandteile des Schulalltags und folglich ist es auch eine Aufgabe der Schule sich damit auseinanderzusetzen.
- Die vielfältigen Bedingungsfaktoren von Gewalt machen auch vielfältige Präventionsansätze notwendig, und so gilt es auch neueren Formen der Gewaltentwicklung, wie Mobbing oder Cyberbullying, vorzubeugen.
- Um den vielfältigen Gründen von Gewalt auf den Grund zu gehen, sind nachhaltige Programme notwendig. So sollte etwa innerhalb der Schule ein Miteinander gefordert und gefördert werden.
- Zur Gewaltprävention ist eine Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Institutionen, wie Jugendberatungsstellen, aber auch mit der Familie bzw. den Eltern notwendig.
- Schülerinnen und Schüler, sowie auch Lehrerinnen und Lehrer sollten Kompetenzen der gewaltfreien Konfliktlösung erwerben. Lehrer und Lehrerinnen sollten über eine Mediationskompetenz verfügen und für einen richtigen Umgang mit Gewalt und Gewaltprävention geschult werden.
- Die Prävention muss sich auf die konkrete Situation von Schülerinnen und Schüler beziehen und die gegebenen Bedingungen akzeptieren.
- Gewaltprävention muss sich auch für eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler einsetzen<sup>32</sup>.

---

32 Vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Stuttgart, 2010, 91f.. [W.SCHUBARTH: Gewalt und Mobbing an Schulen].

## 2 Gewaltprävention in der Schule

### 2.1 Prävention und Gewaltprävention

#### 2.1.1 Prävention und Intervention

Unter Prävention können „Maßnahmen zur Vorbeugung von Problemsituationen“<sup>33</sup> verstanden werden. Anhand von Gewaltprävention soll demnach zukünftigem aggressivem Verhalten und Gewalthandlungen vorgebeugt werden. Günter Gugel versteht unter Gewaltprävention „alle institutionellen und personellen Maßnahmen, die der Entstehung von Gewalt vorbeugen bzw. diese reduzieren. Diese Maßnahmen zielen ab auf die Person selbst, auf die Lebenswelt dieser Adressaten wie auch auf den Kontext der sie tangierenden sozialen Systeme“<sup>34</sup>. Im Bereich von Handlungen gegen Gewalt ist zu unterscheiden zwischen Gewaltprävention und Gewaltintervention, unter welcher „ein unmittelbares Eingriffshandeln zur Beseitigung von schon existierenden Gewalthandlungen“<sup>35</sup> verstanden werden kann. Die Präventionsansätze lassen sich unterteilen in die Subkategorien universell, selektiv und indiziert.

Universelle Präventionsmaßnahmen sollen dabei in der Gesamtbevölkerung ihre Anwendung finden. Sie können aber auch in der Schule, unabhängig davon, ob es bereits Schwierigkeiten mit Gewalt gibt, zum Einsatz kommen. Dabei sollen vor allem die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden und der Gewalt vorgebeugt werden, indem die Kinder prosoziales Verhalten lernen. An diesen Ansatz kann sich auch die Werteerziehung als Gewaltpräventionsmaßnahme orientieren. Sie findet Anwendung unter allen Schülerinnen und Schülern und zielt gleichzeitig auf eine Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen ab.

Selektive Prävention beschränkt sich hingegen auf Personen, die durch bestimmte Risikofaktoren als besonders gefährdet angesehen werden. Diese Risikofaktoren können

---

33 M. SCHMIDT/L. OERTEL/W. MELZER: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention, 164.

34 GUGEL, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen, 2006, 31. [G. GUGEL: Gewalt und Gewaltprävention].

35 W. SCHUBARTH: Gewalt und Mobbing an Schulen, 97–99.

sowohl in der Schule, als auch in der Person selbst und deren Umfeld gesucht und gefunden werden.

Die indizierte Prävention kommt zum Einsatz, wenn erste Indikatoren eines Problemverhaltens sichtbar werden. Diese dürfen jedoch noch nicht die Kriterien einer psychischen Störung erfüllen. Aus diesen näheren Bestimmungen wird offensichtlich, dass die Grenzen zwischen indizierter und selektiver Prävention verschwimmen können und es schwer fällt, hier einen klaren Trennstrich zu ziehen<sup>36</sup>.

In der Literatur ist immer wieder auch eine Unterscheidung in primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention zu finden. Anhand der primären Gewaltprävention sollen Bedingungen geschaffen werden, um jene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, welche zur Konfliktlösung beitragen, zu stärken. Die sekundäre Gewaltprävention zielt durch bestimmte Präventionsprogramme auf eine Verhinderung gewalttätigen Handelns ab. Durch die tertiäre Prävention sollen Rückfälle verhindert und eine Resozialisierung eingeleitet werden<sup>37</sup>.

### **2.1.2 Ziele von Gewaltprävention**

Als Ziele von Gewaltpräventionsprogrammen nennt Günter Gugel „die Stärkung des Selbstkonzeptes, die Reflexion des eigenen Selbst und Stärkung der Persönlichkeit, die Ausbildung sozialer Wahrnehmung, die Schaffung von Konfliktfähigkeit, kontrolliertes Handeln sowie die Vermittlung sozialer Kompetenzen“<sup>38</sup>. Als ersten Schritt bei der Umsetzung von Gewaltprävention führt Gugel an: „Die Orientierung an einem klaren Wertesystem, das sich auf Menschenrechte sowie auf religiöse oder humane Werte bezieht“<sup>39</sup>.

Im Zusammenhang mit schulischen Gewaltpräventionsprogrammen ist es auch notwendig zu klären, in welchem Rahmen und Ausmaß diese durchgeführt werden sollen. So müssen unter anderem die Zielgruppe und der Zeitrahmen geklärt werden. Im schulischen Bereich können die Zielgruppe einzelne oder mehrere Klassen, einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler, einzelne oder mehrere Lehrerinnen und Lehrer,

---

36 Vgl. M. SCHMIDT/L. OERTEL/W. MELZER: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention, 164f..

37 Vgl. W.SCHUBARTH: Gewalt und Mobbing an Schulen, 100f..

38 G. GUGEL: Gewalt und Gewaltprävention, 34.

39 G. GUGEL: Gewalt und Gewaltprävention, 42.

aber auch die Eltern, die Schulleitung oder das Hauspersonal sein. Der Zeitrahmen kann von einzelnen Unterrichtsstunden bis zur gesamten Schulzeit reichen<sup>40</sup>.

## 2.2 Programme der Gewaltprävention

In den vergangenen Jahren haben sich zahlreiche Programme der Gewaltprävention entwickelt. Diese sind zumeist auf Nachhaltigkeit ausgelegt, da kurzfristige Projekte zwar eine aktuelle Problemlage entspannen können, jedoch nicht die Auftrittswahrscheinlichkeit problematischen Verhaltens minimieren. Außerdem ist es notwendig diese Programme auf das Alter und das Geschlecht der Täter und Täterinnen individuell abzustimmen. Der Großteil der Präventionsprogramme setzt auf der individuellen Ebene an<sup>41</sup>.

In der Fachliteratur taucht häufig das Anti-Bullying-Programm nach Dan Olweus auf. Dieses sehen auch die Verfasserinnen des Gewaltpräventionsleitfadens *Gewaltprävention in der Schule* Brigitte Haller und Karin Stögner als das geeignetste Programm zur Prävention von Schulgewalt an. Dan Olweus setzt bei diesem Modell auf mehreren institutionellen Ebenen (Schule, Klasse, Individuum) an, um ein möglichst umfangreiches Ergebnis zu erreichen. Anfangs werden dabei Fragebögen ausgeteilt, um das Gewalt- und Opferpotential der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Aufbauend auf der Auswertung dieser Fragebögen werden Maßnahmen zur Stärkung des Problembewusstseins gesetzt und Hilfestellungen für Betroffene angeboten. Als geeignete Hilfestellungen und Maßnahmen zur Gewaltprävention sieht Dan Olweus einen gemeinsamen Pädagogischen Tag, Pausenaufsicht, Erstellen von Klassenregeln gegen Gewalt, Strafen bei Nicht-Einhaltung dieser Regeln und ernsthafte Gespräche mit den Täter und Täterinnen und den Opfern. Dabei sollte immer die Einstellung, dass Gewalt nicht akzeptiert wird, im Mittelpunkt stehen<sup>42</sup>.

Ebenso ist in der Fachliteratur immer wieder über das Projekt *Faustlos* zu lesen. Dieses Gewaltpräventionsprogramm zielt auf eine Verbesserung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ab und kommt in Österreich, Deutschland und der Schweiz erfolgreich zum Einsatz. Bei diesem Programm stehen die Empathieförderung, die Impulskontrolle und der Umgang mit Ärger und Wut im

---

40 Vgl. G. GUGEL: Gewalt und Gewaltprävention, 194.

41 Vgl. M. SCHMIDT/ L. OERTEL/ W. MELZER: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention, 166f..

42 Vgl. B. HALLER/K: STÖGNER: Gewaltprävention in der Schule, 9–11.

Vordergrund. Dieses Programm kann in den Regelunterricht eingebaut werden und ist langfristig ausgelegt. Deshalb sollte es als fixer Bestandteil ins Schulsystem integriert werden. Als Effekte dieses Projektes wurden eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen, ein Rückgang von verbaler und körperlicher Aggression in den Schulen und eine Angst reduzierende Wirkung festgestellt<sup>43</sup>.

---

43 Vgl. KESSLER, Doris/STROHMEIER, Dagmar: Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, Wien, 2009, 84. [In Folge: D. KESSLER/D. STROHMEIER: Gewaltprävention an Schulen].

### 3 Werte

Am Beginn dieses Abschnittes soll zunächst der Begriff Werte genauer bestimmt werden. Dazu werden zuerst einige ausgewählte Definitionen, unter anderem jene von Hans Joas und Helmut Klages, zum Begriff Werte vorgestellt. Danach wird eine Abgrenzung des Begriffes von Normen, Wünschen und Tugenden vorgenommen. Abschließend werden die Ursachen und Folgen des Wertewandels, basierend auf den Thesen von Helmut Klages und Ronald Inghart, beleuchtet.

#### 3.1 Zahlreiche Definitionen zum Wertbegriff

Ursprünglich stammt der Begriff Wert aus der Nationalökonomie des anfänglichen 19. Jahrhunderts und bezeichnete den materiellen Wert von Tausch- und Gebrauchsgegenständen. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts erweckte der Begriff allmählich auch das Interesse anderer Wissenschaften, wie der Soziologie, der Philosophie, der Erziehungswissenschaften oder der Theologie. Seit da an wurde immer wieder versucht den Begriff abzugrenzen, was zu zahlreichen Definitionen führte<sup>44</sup>. So startete in den 60er Jahren ein Soziologe den Versuch die Definitionen zum Begriff Wert zu zählen. In 400 einschlägigen Publikationen stieß er dabei auf 180 verschiedene Bestimmungen des Begriffs. Vermutlich sind seit dieser Zählung noch einige neue Definitionen dazugekommen<sup>45</sup>.

Bezüglich des Wertbegriffs herrscht in den verschiedenen Wissenschaften also keine Einigkeit und so stellte der Pädagoge Wolfgang Brezinka die berechtigte Frage: „Was sind Werte? Meinen alle dasselbe, wenn sie von Werten sprechen?“<sup>46</sup>. Für Merrill Harmin, Louis Raths und Sidney Simon herrscht Einigkeit lediglich darüber, dass Werte etwas Zentrales im menschlichen Leben darstellen<sup>47</sup>. So sieht es auch Brezinka, der zur Pluralität des Begriffs treffend formulierte: „Alles was für Menschen subjektiv oder objektiv wichtig ist, wird heutzutage Wert genannt; alles, was sie motiviert, was sie

---

44 Vgl. NUTZINGER, Hans Georg./STÖBENER, Anja: Braucht Werterziehung Religion?, In JOAS, Hans (Hrsg.): Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen, 2007, 29. [In Folge: H. G. NUTZINGER/A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?].

45 Vgl. LAUTMANN, RÜDIGER: Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie, Köln, 1969, 87.

46 BREZINKA, Wolfgang: Glaube, Moral und Erziehung, München, Basel, 1992, 143. [In Folge: W. BREZINKA: Glaube, Moral und Erziehung].

47 Vgl. HARMIN, Merrill/RATHS, LOUIS/SIDNEY, SIMON: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München, 1976, 24. [In Folge: M. HARMIN/L. RATHS/S. SIDNEY: Werte und Ziele].

anstreben, woran sie sich tatsächlich orientieren, ebenso wie das, woran sie sich orientieren sollen“<sup>48</sup>.

Wie bereits im Vorfeld erwähnt werden Werte also in jeder Wissenschaftsdisziplin anders definiert. So werden im Alltagssprachgebrauch auch Wertgegenstände, wie etwa Autos oder teure Uhren, als Werte bezeichnet. Diese außermoralischen Werte beziehen sich jedoch nur auf die Lebensbedingungen und sollen ein gutes Leben garantieren. Im Unterschied dazu beziehen sich die moralischen Werte auf die Würde des Menschen und sollen ein gerechtes Leben für alle gewährleisten<sup>49</sup>. In der Alltagssprache steht der Begriff auch oft stellvertretend für Normen oder Ideale. Die Humanwissenschaften fassen Werte als Ziele des Handelns auf<sup>50</sup>.

Auch im Bereich der Theologie spielen Werte eine bedeutende Rolle und so definiert der Theologe Rolf J. Pöhler Werte als: „ethische Prinzipien, sittliche Orientierungsmaßstäbe, die den Handlungsnormen einer Gemeinschaft – ihren Regeln, Geboten, Gesetzen – zugrunde liegen und das sittliche Verhalten der Menschen bestimmen“<sup>51</sup>. Dieser Definition zufolge bieten Werte den Menschen also eine Orientierungshilfe für ihr sittliches Handeln.

Natürlich sind Werte auch im Bereich der Soziologie ein zentrales Thema und so haben sich die beiden Soziologen Helmut Klages und Hans Joas intensiv mit dem Thema Werte auseinandergesetzt. Für Helmut Klages sind Werte: „innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens, die überall dort wirksam werden, wo nicht biologische ‚Triebe‘, Zwänge, oder ‚rationale‘ Nutzenerwägungen den Ausschlag geben“<sup>52</sup>. Klages geht bei seiner Definition also nach dem Ausschließungsverfahren vor und spricht davon, dass Werte dort wirksam werden, wo der Mensch nicht durch Triebe oder Zwänge geleitet ist. Das Wort „Führungsgrößen“ weist darauf hin, dass Werte einen bedeutenden Einfluss auf das menschliche Verhalten nehmen.

---

48 W. BREZINKA: Glaube, Moral und Erziehung, 144.

49 Vgl. LADENTHIN, Volker: Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. Beitrag zum Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED), Paderborn, 19.–21. März 2010, 2f.. [In Folge: V. LADENTHIN: Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts].

50 Vgl. W. BREZINKA: Glaube, Moral und Erziehung, 153.

51 PÖHLER, Rolf: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, Die Rolle von Religion bei der Begründung und Vermittlung von Werten, ThhF-Ringvorlesung: Werte- Wandel und Beständigkeit, Friedenau, 3. Dezember 2007–28. Jänner 2008, 2. [In Folge: R. PÖHLER: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“].

52 HEIN, Rüdiger: Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport. Didaktische Konsequenzen für die Sportlehrerausbildung am Beispiel des Sport- Umwelt- Konflikts. Regensburg, 1995, 1. [In Folge: R. HEIN: Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport].

Joas definiert den Begriff Wert als: „Grundelement jeder Kultur; eine von der Mehrheit einer Gruppe (z.B. Profession, Schicht, Nationalgesellschaft) geteilte allgemeine Vorstellung darüber, was gut oder schlecht, was wünschenswert oder unerwünscht ist“<sup>53</sup>.

In der Alltagssprache werden Werte oft mit Normen, Wünschen oder Tugenden gleichgesetzt. Deshalb soll im folgenden Kapitel eine Abgrenzung des Begriffs vorgenommen werden.

### 3.2 Abgrenzung

*Normen* gelten als allgemein gültige Verhaltensregeln, die, ohne schriftlich festgehalten zu sein, Gültigkeit für das Zusammenleben einer Gesellschaft besitzen. Im Gegensatz zu Werte ist für die Einhaltung von Normen jedoch kein *inneres Ergriffensein* von Nöten. Für die Akzeptanz von Normen reichen rein rationale Gründe aus<sup>54</sup>. Christoph Scheilke formuliert dazu: „Normen begrenzen die Handlungsmöglichkeiten. Sie sagen: Du sollst bzw. Du darfst nicht! Wertvorstellungen mit ihrer inneren Bindung hingegen eröffnen Freiheit zur Verantwortung“<sup>55</sup>.

Joas zufolge inkludieren *Wünsche* nur das faktisch Gewünschte. Werte hingegen sind Vorstellungen vom Wünschenswerten<sup>56</sup>.

*Tugenden* können als Wege zur Umsetzung von Werten angesehen werden. Durch die Beobachtung der Tugenden einer Person kann auf bestimmte moralische Werte geschlossen werden. Moralische Werte können also anhand von Tugenden gelebt werden<sup>57</sup>.

Die Erläuterung zu den Tugenden weist bereits darauf hin, dass es sich als schwierig gestaltet, Werte zu messen.

---

53 JOAS, Hans (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt am Main, 2005, 515. [In Folge: H. JOAS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas].

54 Vgl. H. JOAS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, 514.

55 SCHEILKE, Christoph: Werterziehung und Gewaltprävention, Impulsreferat zur „Kick-off-Veranstaltung“ des Projekts Lebenslinien im Rems-Murr-Kreis am 5. März 2010 in Winnenden, 3. [In Folge: C. SCHEILKE: Werterziehung und Gewaltprävention].

56 Vgl. H. JOAS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, 15.

57 vgl. MATTHES, Eva: Werterziehung in der (öffentlichen) Schule. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Albert Schweitzers Ethik. Impulse und Herausforderungen für die pädagogische Praxis“, Haus der Kirche, Dresden, 28. November 2008, 3. [In Folge: E. MATTHES: Werterziehung in der (öffentlichen) Schule].

## 3.3 Die Schwierigkeit Werte zu messen

### 3.3.1 Probleme mit Grundwertkatalogen

Bei der Messung von Werten stellt sich zunächst einmal die Frage, welche Werte überhaupt gemessen werden sollen. Einige Werte besitzen nur in ausgewählten Kulturkreisen Gültigkeit, wohingegen andere Werte kulturelle Grenzen überwunden haben. Hartmut von Hentig entwickelte im Jahre 1989 eine Liste mit zwölf Grundwerten, die allgemein gültig sein sollten:

*„Das Leben*

*Freiheit/Selbstentfaltung/Selbstbestimmung/Autonomie*

*Frieden/Freundlichkeit/Gewaltlosigkeit*

*Seelenruhe, zum Beispiel aufgrund der erfüllten Pflicht oder aus Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen/also auch Schuldlosigkeit*

*Gerechtigkeit*

*Solidarität/Brüderlichkeit/Gemeinsamkeit*

*Wahrheit*

*Bildung/Wissen/Einsicht/Weisheit*

*Lieben-Können/Geliebt-Werden*

*Körperliches Wohl/Gesundheit/Schmerzfreiheit/Kraft*

*Ehre/Achtung der Menschen/Ruhm*

*Schönheit“<sup>58</sup>*

Auch Brigitte Beil führte einen Katalog mit grundlegenden Werten für das Kinderleben an. Sie nennt dabei Achtung, Bescheidenheit, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Freundschaft, Friedfertigkeit, Gehorsam, Gelassenheit, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Liebestätigkeit, Mitgefühl, Ordnung, Rücksicht, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Toleranz, Umweltbewusstsein, Verantwortung, Vertrauen und Zivilcourage als die zentralen Werte im Leben der Kinder<sup>59</sup>.

---

58 R. HEIN: Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport, 8f..

59 Vgl. BEIL, Brigitte: Gutes Kind, böses Kind. Warum brauchen Kinder Werte?, München, 1996, 5f.. [In Folge: B. BEIL: Gutes Kind, böses Kind].

Diese Grundwertekataloge riefen jedoch Kritiker auf den Plan und so stellte Konrad Fees fest: „De facto gibt es keine Grundwerte, weder in der Politik, noch in der juristischen Fachsprache, noch in der Pädagogik“<sup>60</sup>. Außerdem kritisierte er noch, dass „jeder Grundwerte-Vertreter einen anderen Kanon auflistet“<sup>61</sup>.

Probleme ergeben sich auch beim Versuch Werte eindeutig zu definieren, oder bei der Messung des Ausprägungsgrades von Werten. In der empirischen Sozialforschung gelten Werte, wie etwa Freiheit oder Gleichheit, als latente Konstrukte, die nur unter Beziehung ausgewählter Indikatoren quantitativ messbar sind. So können wir Werte nicht erfragen, sondern ziehen durch Beobachtungen des Verhaltens Schlussfolgerungen auf die Werte von bestimmten Personen<sup>62</sup>.

### **3.3.2 Werte im ständigen Wandel**

Brigitte Beil geht davon aus, dass Werte einem ständigen Wandel unterliegen. Die Gründe dafür sieht sie in gesellschaftlichen Veränderungen und in neuen geistigen Strömungen<sup>63</sup>. Konrad Kleiner definiert den Wertewandel in seiner Habilitationsschrift mit den Worten: „Wertewandel steht für heterogene, mehrperspektivisch gelagerte und unterschiedlich komplexe Phänomene individueller und gesellschaftlich-kultureller Entwicklung“<sup>64</sup>. Der Wertewandel ist somit immer auch der gesellschaftlichen Entwicklung geschuldet.

In der einschlägigen Literatur zu diesem Thema tauchen immer wieder die beiden Namen Ronald Inghart und Helmut Klages auf. Deren Debatte und Uneinigkeit in der Wertefrage dominierte die Wertewandelforschung der letzten Jahrzehnte. Inghart hielt in seiner zentralen These fest, dass seit Anfang der 70er Jahre ein Wertewandel im Gange sei und „materialistische“ durch „postmaterialistische“ Werte ersetzt werden würden<sup>65</sup>. Inghart nimmt dabei Bezug auf die Maslow'sche Bedürfnispyramide und setzt die Bedürfnisse mit den Werten gleich. Er subsumiert die physiologischen und die

---

60 FEES, Konrad: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht, Opladen, 2000, 103. [In Folge: K. FEES: Werte und Bildung].

61 K. FEES: Werte und Bildung, 103.

62 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 32.

63 Vgl. B. BEIL: Gutes Kind, böses Kind, 14.

64 KLEINER, Konrad: Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte-Forschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus, Wien, 1999, 209. [In Folge: K. KLEINER: Sich auflösen in Vielfalt].

65 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, In HILGER, Georg/LEIMGRUBER, Stephan/ ZIEBERTZ Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 2001, 437. [In Folge: H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen].

Sicherheitsbedürfnisse und nennt diese Gruppe dann die „materialistischen Werte“. Den gleichen Schritt vollzieht er bei den „postmaterialistischen Werten“, unter welche er die Bedürfnisse nach Zuneigung und Liebe, sozialer Achtung und Selbstverwirklichung zusammenfasst. Den Schritt Bedürfnisse mit Werten gleichzusetzen lässt Ingelhart allerdings unkommentiert, was ihm heftige Kritik von Helmut Klages einbrachte<sup>66</sup>.

Helmut Klages selbst hingegen propagiert einen Übergang von „Pflicht- und Ordnungswerten“, wie Selbstzwang und Kontrolle hin zu „Selbstentfaltungswerten“, wie Emanzipation oder Autonomie. Verantwortlich dafür sei ein Übergang von einem autozentrischen Selbst- und Weltbild hin zu einem nomozentrischen Weltbild. Klages unterscheidet dafür in zwei Typen Mensch. Einerseits die „Nomozentriker“, deren Selbstwertgefühl in der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft fußt und andererseits die „Autozentriker“, welche sich als selbstbestimmende Wesen sehen. „Nomozentriker“ leiten ihre Werte aus einer gemeinschaftlichen Ordnung ab und haben somit für „Werte“, die nicht in dieses System passen, keinen Platz. Sie deuten somit den Wertewandel als Werteverfall. Hingegen bietet der Wertewandel für „Autozentriker“ Raum für die Entwicklung eigener Wertorientierungen. Für sie führt der Wertewandel somit zu einem Wertpluralismus. Der Wertewandel kann somit, je nach Typ, als Werteverfall, aber auch als Wertpluralismus interpretiert werden<sup>67</sup>.

### **3.3.3 Ein Wandel der Rollen**

So sieht auch Hans-Georg Ziebertz die Wertpluralität als Kennzeichen der heutigen Gesellschaft. Im Gegensatz zu den gesellschaftlich vorgegebenen Wertorientierungen der letzten Jahrhunderte werden heute die Werthaltungen dem individuellen Lebensstil angepasst. So sehen sich aber Jugendliche auch mit der Herausforderung konfrontiert, aus dem breiten Spektrum an Werten und Wertorientierungen, eine aktuell passende Wertsynthese für ihr Leben zu finden<sup>68</sup>. Eine bedeutende Rolle für die Wertorientierung Jugendlicher nehmen auch heute noch Institutionen ein. Doch haben Institutionen, wie die Kirche, im Laufe der Jahre hinsichtlich der Wertorientierungen für junge Menschen an Einfluss verloren. Heute können Institutionen ein Reservoir an Werten anbieten, aus

---

66 Vgl. KLAGES, Helmut: Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung- Probleme und Perspektiven, In HERBERT, Willi/HIPPLER, Hans-Jürgen: Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition, Frankfurt am Main, New York, 1992, 12–14.

67 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religiöse Signaturen heute. Ein Religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg im Breisgau, 2003, 266. [In Folge: H.-G. ZIEBERTZ: Religiöse Signaturen heute].

68 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: Religiöse Signaturen heute, 266.

denen Kinder und Jugendliche ihre individuellen Wertkonzepte schöpfen können. Auch die Kirche wird nicht mehr dem Anspruch gerecht eine allgemein verbindliche Wertinstanz zu sein<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: Religiöse Signaturen heute, 267.

## 4 Werteerziehung

Nachdem der Begriff Werte definiert, abgegrenzt und erklärt worden ist, soll nun auf die Werteerziehung näher eingegangen werden. Die Komplexität Werte zu definieren setzt sich aber auch beim Begriff Werteerziehung fort. So wird am Beginn versucht den Begriff zu definieren und im Anschluss werden einige Modelle der Werteerziehung, welche auch im Bereich der Schule ihre Anwendung finden können, vorgestellt.

### 4.1 Definition und Bestimmung

Bereits der Begriff Werte ist nicht eindeutig und so ergeben sich auch für den Begriff Werteerziehung mehrere Definitionen und Bestimmungen. Dominik Pichler hält dazu fest: „Dadurch, dass schon der Begriff Wert in den unterschiedlichsten Verständnisweisen verwendet wird, überträgt sich diese Mehrdeutigkeit auch auf das Wort ‚Werteerziehung‘“<sup>70</sup>. Der Begriff Werteerziehung setzt sich aus den Wörtern Werte und Erziehung zusammen. Wolfgang Brezinka greift diese auf und meint dazu: „Jede Erziehung ist auf etwas Wertvolles gerichtet, und niemand kann erziehen, ohne zu werten“<sup>71</sup> und so formuliert er: „Bei der ‚Werterziehung‘ geht es -wie bei jeder Erziehungsaufgabe- primär um die Entscheidung für bestimmte Erziehungsziele und ihre Rangordnung. [...] Erziehungsziele sind die Persönlichkeitsideale, die in einer Gemeinschaft gelten“<sup>72</sup>. Für dieses Verständnis von Werteerziehung ist es notwendig, dass ein gesellschaftlicher Konsens über die angestrebten Persönlichkeitsideale vorherrscht.

Der Pädagoge Volker Ladenthin geht in eine andere Richtung und versteht die Werteerziehung nicht als die „Vermittlung vermeintlich feststehender Werte, sondern als die Ermutigung und Befähigung von Kindern bzw. Heranwachsenden, selber zu ‚werten‘, d.h. selbstständige und eigenverantwortliche Wertentscheidungen zu treffen“<sup>73</sup>. Den Kindern soll also kein vorgegebener Wertekanon vermittelt werden, sondern sie sollen zum eigenständigen Werten befähigt werden. Volker Ladenthin vertritt die Auffassung, dass den Werten erst durch Einübung des Wertens Geltung

---

70 PICHLER, Dominik: Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Ansätze und Konzepte einer Werte- und Moralerziehung zur Diskussion gestellt, Wien, 2001, 18.

71 W. BREZINKA: Glaube, Moral und Erziehung, 142.

72 W. BREZINKA: Glaube, Moral und Erziehung, 158.

73 V. LADENTHIN: Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts, 6.

verschafft wird. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler Werte in gewissen Situationen erkennen können und ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Werte für ihr sittliches Handeln bedeutsam sind<sup>74</sup>.

Rolf Pöhler geht davon aus, dass es die Werteerziehung: „mit der Vermittlung von ethischen Orientierungsmaßstäben und den an den Grundwerten ausgerichteten Handlungsweisen an nachfolgende Generationen zu tun“<sup>75</sup> hat. Als Ziel der Werteerziehung sieht er: „die sittliche Urteilsfähigkeit und die moralische Urteilskompetenz des Menschen“<sup>76</sup>. Darauf aufbauend geht Rolf Pöhler davon aus:

*„Im Einzelnen geht es bei der Werteerziehung also vor allem um (1) die Entwicklung des persönlichen Verantwortungsbewusstseins, (2) prinzipiengeleitetes Handeln aufgrund eigener, verinnerlichter Werte und (3) die Vermittlung solcher grundlegenden Werte. Dies geschieht am besten durch glaubwürdige Vorbilder, aber auch durch gezielte Unterweisung“<sup>77</sup>.*

Die unterschiedlichen Definitionen zeigen, dass es keine allgemein gültige Definition von Werteerziehung gibt. Im Laufe der Zeit haben sich, vielleicht auch bedingt durch die Mehrdeutigkeit des Begriffs Werteerziehung, verschiedene Konzepte und Modelle entwickelt, wie die Werteerziehung im Unterricht umgesetzt werden kann. Einige dieser Modelle sollen im folgenden Kapitel vorgestellt werden, denn es muss klar sein, wie die Werteerziehung abläuft, um erkennen zu können wie sie zur Gewaltprävention beitragen kann.

Zu kritisieren am Begriff der Werteerziehung bleibt, laut Stefan Meyer-Ahlen noch, dass er den Eindruck erwecke, als ob es nur eine bestimmte, vorgegebene Menge an Werten zu vermitteln gäbe. Er schlägt deshalb den viel breiter gefassten Begriff des Ethischen Lernens vor<sup>78</sup>. Konstantin Lindner geht hingegen davon aus, dass „in den letzten Jahren der Begriff ‚ethisches Lernen‘ zunehmend von Formulierungen abgelöst wird, die den Terminus ‚Werte‘ aufgreifen: z.B. ‚Werteunterricht‘, ‚Werteerziehung‘

---

74 Vgl. V. LADENTHIN: Werteerziehung als Aufgabe des Unterrichts, 7.

75 R. PÖHLER: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, 7.

76 R. PÖHLER: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, 7.

77 R. PÖHLER: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, 7.

78 Vgl. MEYER-AHLEN, Stefan: Ethisches Lernen. Eine theologische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn, Wien, 2010, 11. [In Folge: S. MEYER-AHLEN: Ethisches Lernen].

oder ‚Wertebildung‘<sup>79</sup>. Eine Begründung dafür sieht er im zunehmenden Interesse der Politik und der Öffentlichkeit an Werten, angesichts einer scheinbar drohenden Wertekrise.

## 4.2 Modelle der Werteerziehung nach Hans-Georg Ziebertz

Hans-Georg Ziebertz entwarf vier Modelle der Werteerziehung, deren Ziele, Methoden und Verfahren in folgender Übersicht zu sehen sind.

	Wertübertragung	Werterhellung	Wertentwicklung	Wertkommunikation
Ziel	Jugendliche sollen vorab ausgewählte Werte und Normen übernehmen.	Jugendliche sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und sich ggf. davon emanzipieren.	Jugendliche sollen ihre moralische Urteilskompetenz stufenweise erhöhen.	Jugendliche sollen die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werten und Normen aus einer ethischen Optik beurteilen.
Methoden/Verfahren	Weitergabe von Werten und Normen auf direktem Weg durch kognitive, affektive und volitive Lernprozesse.	Bewusstmachung von und Konfrontation mit erworbenen Werten und Normen.	Diskussion moralischer Konflikte anhand von Dilemma-Geschichten.	Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektiven-Wechsel.
Wertorientierung	liegt in den Inhalten („dem Wert“) der Werte und Normen, die tradiert werden sollen.	liegt in der Optimierung des subjektiven Denkens, Führens und Handelns.	liegt im Aufbau eines von Prinzipien geleiteten ethischen Urteils.	liegt im Ziel der ethischen Mündigkeit des Jugendlichen, die Ziel und Methode ist.
Wertpluralität	wird auf jene Werte reduziert, die von Jugendlichen übernommen werden sollen.	wird auf die Werte reduziert, die individuell bedeutsam sind.	kommt in ausgesuchten Dilemmata in funktionaler Absicht zur Sprache.	ist Ausgangspunkt und Gegenstand der Kommunikation über Werte und Normen.

Tabelle 1: Zusammenfassung der vier Modelle von Ziebertz<sup>80</sup>

### 4.2.1 Das Modell der Wertübertragung

Im Rahmen der Wertübertragung werden zunächst Werte und Normen, welche von einer bestimmten Gruppe bevorzugt werden, ausgewählt. Es können einerseits traditionelle Werte ausgewählt werden, aber auch solche, die sich als „Emanzipation“ von der Tradition verstehen. Dadurch soll die Einstellung von Jugendlichen geformt und Einfluss auf ihr Handeln genommen werden. Voraussetzung dafür ist, dass von der

79 LINDNER, Konstantin: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, In Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) (Hrsg.): Religionspädagogische Beiträge. Im Blickpunkt: Ethisches Lernen, Mainz, 2012,11. [In Folge: K. LINDNER: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont].

80 Tabelle 1, In H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 445.

Lehrerin oder vom Lehrer eine Vorauswahl an Werten getroffen wird, um infolge einen ausgewählten Bestand an Werten an die Jugendlichen weitergeben zu können. Dieses Modell kann sowohl kognitiv, als auch affektiv und voluntativ akzentuiert werden. So steht bei der kognitiven Akzentuierung die Aneignung von Wissen im Vordergrund. Die Werte sollen also kennengelernt und wiedergegeben werden können. Hingegen sieht die affektive Akzentuierung: „im Lernen von Werten und Normen vor allem einen Internalisierungsvorgang“.<sup>81</sup> So sollen sich die Werthaltungen einprägen und ein Lernen an Vorbildern, gemeinsamen Idealen und Tugenden wird bevorzugt. Im Rahmen der voluntativen Akzentuierung wird auf eine Beeinflussung des Willens Jugendlicher abgezielt. Die Einstellungen und Haltungen der Kinder und Jugendlichen sollen dabei geformt werden und der Lernprozess ist bei der Wertübertragung durch eine Auswahl des Stoffes gesteuert. Dadurch werden die Haltungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst<sup>82</sup>.

Zusammenfassend formuliert Ziebertz dazu: „Jugendliche sollen Werte und Normen übernehmen, die in intentionalen Lernprozessen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer aus einer Reihe möglicher Alternativen ausgewählt und für wichtig befunden werden, damit sie daraus eine Werthaltung ausbilden und ihr Handeln danach ausrichten“<sup>83</sup>.

#### **4.2.2 Das Modell der Wertentwicklung**

Lawrence Kohlberg schließt mit seinem sechsstufigen Modell der moralischen Entwicklung an die Arbeiten von Jean Piaget an, welcher mit der sensomotorischen Stufe, der Stufe präoperationalen Denkens, der Stufe der konkreten Operationen und der Stufe der formalen Operationen bereits vier Stufen der moralischen Entwicklung unterschied. Jean Piaget entdeckte also bereits einen Entwicklungsprozess der moralischen Urteilsfähigkeit<sup>84</sup>. Kohlberg knüpft daran an und entwickelt das Modell von Piaget weiter. Er entwirft dafür fiktive moralische Dilemma-Situationen, um die moralische Urteilsfähigkeit von seinen Versuchspersonen zu testen. Die Probanden sollen dabei die Handlungen einer, in einem moralischen Konflikt steckenden Person argumentativ beurteilen. Anhand der angeführten Argumente der Probanden unterteilt Kohlberg die Versuchspersonen danach in sechs Stufen des moralischen

---

81 H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 439.

82 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 439.

83 H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 439.

84 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Ethisches Lernen, 38.

Bewusstseins<sup>85</sup>. Vor allem das „Heinz-Dilemma“ erlangte in diesem Zusammenhang große Berühmtheit. Im nächsten Schritt fasste Kohlberg immer zwei moralische Entwicklungsstufen zu einer Ebene zusammen. Die Stufen eins und zwei bilden somit die präkonventionelle Ebene. Stufe drei und vier bilden die konventionelle Ebene und die letzten beiden Stufen, fünf und sechs, rechnet er der postkonventionellen Ebene zu. Somit gelangt er zu folgendem Modell, wobei die Stufen immer der Reihe nach, beginnend bei der Ersten, zu durchlaufen sind:

*„Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam [The punishment-and-obedience orientation];*

*Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus [instrumentell-relativistische Orientierung; The instrumental-relativist orientation];*

*Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht [Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung; The interpersonal concordance or good boy, nice girl orientation];*

*Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität [Orientierung an Recht und Ordnung; Social system and conscience];*

*Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/Rechtssystems [legalistische Orientierung];*

*Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien [Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien]“<sup>86</sup>.*

Kohlberg entwirft also sechs Stufen der moralischen Entwicklung und ermöglicht es so die Werteerziehung der jeweiligen moralischen Stufe der Schülerinnen und Schüler anzupassen<sup>87</sup>. Als Kritikpunkt bleibt jedoch, wie bei allen Stufenmodellen, dass die Schüler und Schülerinnen einer Klasse nicht alle über dieselbe moralische Bewusstseins-Entwicklungsstufe verfügen. So müsste auch der Unterricht an die verschiedenen Entwicklungsniveaus der Schülerinnen und Schüler, innerhalb einer Klasse, angepasst werden.

---

85 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Ethisches Lernen, 40.

86 K. KLEINER: Sich auflösen in Vielfalt, 122.

87 Vgl. K. KLEINER: Sich auflösen in Vielfalt, 128.

### 4.2.3 Modell der Werterhellung

Harmin, Raths und Simon sehen „Werte als Zielwahlkriterien“, welche sich durch vorsätzliches, eigenständiges „Werthen“ (valuing) entwickeln<sup>88</sup>. Ihrem Verständnis folgend sind Werte nicht unumstößlich und erst durch eigenständiges, wiederholtes Probieren entstehen gewisse Verhaltens- und Bewertungsmuster. Werte entstehen also durch Bewertungen und um als Wert Gültigkeit zu haben müssen sieben Kriterien zutreffen:

*„Frei wählen: Damit etwas Orientierung vorgeben kann, sowie Werte es tun, muss es frei gewählt sein.*

*Auswahl unter verschiedenen Möglichkeiten: Erst, wenn eine Auswahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten gegeben ist, kann etwas einen Wert haben.*

*Auswahl nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative: Nur, wenn das Ausmaß der eigenen Handlung und der Alternativen verstanden wird, können Werte entstehen.*

*Hochschätzen: Erst, wenn die eigene, freie Wahl auch hochgeschätzt wird hat sie für uns einen Wert.*

*Bejahen: Nach freier Wahl und Auswahl unter Alternativen sind wir auch bereit uns öffentlich zu unseren Werten zu bekennen.*

*Danach handeln: Werte geben dem Leben Orientierung und zeigen sich so auch in den Handlungen unseres Lebens.*

*Wiederholen: Werte inkludieren eine Beständigkeit und treten so auch in unserem Leben immer wieder auf“<sup>89</sup>.*

Zusammengefasst basiert dieses Konzept auf drei Vorgängen: wählen, schätzen und danach handeln<sup>90</sup>. Die Resultate dieses Vorganges nennen die Autoren dann Werte.

---

88 Vgl. M. HARMIN/L. RATHS/S. SIDNEY: Werte und Ziele, 9.

89 M. HARMIN/L. RATHS/S. SIDNEY: Werte und Ziele, 44f..

90 Vgl. M. HARMIN/L. RATHS/S. SIDNEY: Werte und Ziele, 46.

Ausgehend von dieser Definition entwickeln Harmin, Raths und Simon ein Konzept, um den Kindern zu helfen ihre Werte zu entwickeln. Dieser Leitfaden umfasst wiederum sieben Kriterien, welche den Kindern bei ihrer Wertentwicklung helfen sollen:

*„Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.*

*Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich ihnen eine Auswahl bietet.*

*Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen jeder Alternative nachzudenken.*

*Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, dass sie so schätzen und woran sie so hängen.*

*Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.*

*Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung, mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.*

*Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen“<sup>91</sup>.*

Die Kinder sollen also die Möglichkeit haben ihre Werte selbstständig zu finden und infolge auch danach handeln.

#### **4.2.4 Das Modell der Wertkommunikation**

Im Bereich der Wertkommunikation spielt die Interaktion für den Erwerb von Normen und Werten eine bedeutende Rolle. Als wichtigstes Mittel der Interaktion ist die Sprache zu nennen. Laut Ziebertz liegt die Leistung der Sprache darin: „Verständigung über strittig gewordene ‚Selbstverständlichkeiten‘“<sup>92</sup> herbeizuführen. Zentral für einen argumentativen Gebrauch von Sprache ist das Konzept der Dezentrierung. Darunter kann ein Wechsel zwischen der Ich-, Du-, Sie-Perspektive verstanden werden. So lernen Jugendliche sich in andere hineinzusetzen und deren Sichtweise wiederzugeben. Es wird auch noch eine dritte Perspektive eingeschlossen, anhand welcher überprüft werden soll, ob potenziell von diesen Werten Betroffene diesen zustimmen könnten. Als Maßstab dienen die allgemeinen Interessen und das übergeordnete Wohl der

---

91 M. HARMIN/L. RATHS/S. SIDNEY: Werte und Ziele, 55f..

92 H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 442.

Gesellschaft. Somit orientiert sich dieses Konzept am allgemeinen Willen, wie unter anderem im Kategorischen Imperativ festgehalten wird<sup>93</sup>.

Im Rahmen der Wertkommunikation soll der Partner, wie in einer idealen Sprechsituation, als gleichberechtigt angesehen werden. Als Ziel sieht Ziebertz, dass: „Schüler und Schülerinnen selbst den Prozess der Begründung und Abwägung differenter Werte durchlaufen und durch diese Praxis ihre ethische Kompetenz erhöhen“<sup>94</sup>.

Zusammenfassend hält Ziebertz zur Zielstellung der Wertkommunikation fest:

*„Jugendliche sollen in der Kommunikation über Werte und Normen mittels argumentativer Verfahren eine Urteilskompetenz ausbilden und ‚problematisch gewordene Selbstverständlichkeiten‘ nach Inhalt und Begründung rekonstruieren lernen, um von einer ethischen Perspektive aus zu klären, welche Werte und Normen als Leitorientierung für das konkrete Handeln Geltung beanspruchen können“<sup>95</sup>.*

### **4.3 Modelle der Werterziehung nach Meyer-Ahlen**

Der Theologe Stefan Meyer-Ahlen unterscheidet zwischen vier grundlegenden Modellen der Werterziehung, wobei er bei jedem Modell den Mehrwert, welchen Religion dazu leisten kann, herausstellt:

*„Formalisierte Werterziehung*

*Werterziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen*

*Inhaltsorientiert-narrative Werterziehung*

*Werterziehung als Prozess der Enkulturation“<sup>96</sup>.*

#### **4.3.1 Die formalisierte Werterziehung**

Die formalisierte Werterziehung nimmt ihren Ausgangspunkt bei allgemeinen Strukturen, die für das Verhalten grundlegend sind und die Basis für einen ethischen Lernprozess bilden. In diesem Zusammenhang führt Stefan Meyer-Ahlen den Ansatz von Lawrence Kohlberg an, welcher im Vorfeld bereits erläutert wurde. Meyer-Ahlen stellt aber auch den Mehrwert, den Religion zur formalisierten Werterziehung leisten

---

93 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 442f..

94 H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 443.

95 H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 443.

96 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 67.

kann, heraus und geht davon aus, dass die Menschen durch eine ständige Konfrontation mit Dilemma-Situationen die Motivation verlieren können, sich auf eine ethische Entscheidungsfindung einzulassen. Hier kann infolge der Glaube helfen die Widersprüchlichkeiten zu bewältigen. Religion kann die Gefahr an persönlichen Dilemma-Situationen zu verzweifeln bannen, indem sie Menschen nicht allein lässt und in einen größeren Kontext aufnimmt<sup>97</sup>.

#### **4.3.2 Werterziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen**

Im Bereich der Werterziehung, in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen werden die unterschiedlichen menschlichen Persönlichkeitsstrukturen und Veranlagungen ins Blickfeld gerückt und zum Ausgangspunkt der Werterziehung gemacht. In diesem Zusammenhang sind die Konzepte von Freud und Erikson zu nennen. Stefan Meyer-Ahlen führt hier wiederum Anknüpfungspunkte für die Religion an. So kann gelebter Glaube bei der Selbstannahme und Selbsteinschätzung helfen. Er geht davon aus: „Da, wo eine bedingungslose Annahme der ganzen eigenen Person ohne im Vorhinein zu erbringende Leistung– quasi von außen- erfolgt ist, kann der Weg zur eigenen– inneren– Identitätsfindung und Annahme des eigenen Ichs erfolgreich beschritten werden<sup>98</sup>“.

#### **4.3.3 Inhaltsorientiert-narrative Werterziehung**

Das Modell der inhaltsorientierten-narrativen Werterziehung zielt auf die Übertragung konkreter Werte auf die nächste Generation ab. So versuchte etwa Friedrich Wilhelm Foerster anhand der christlichen Sittenlehre Jugendlichen Orientierungsmaßstäbe zu vermitteln. Daran knüpft auch Wolfgang Brezinka an, der einen allgemein gültigen Wertkonsens anstrebt. Bei der Inhaltsorientierung geht es darum konkrete Werte auf die Folge-Generation zu übertragen. Dafür muss jedoch ein relativer Konsens über die Werte vorliegen, um den jungen Menschen so Orientierung zu bieten.

Foerster geht davon aus, dass die sogenannte sittliche Erziehung durch gelebte Beispiele vollzogen werden kann und die Religion in diesem Zusammenhang Vorbilder bieten kann, die ihre Werte aus der Religion abgeleitet haben.

Im Rahmen des narrativen Ansatzes der Werterziehung wird von Werten, die gelebt und erfahren wurden, erzählt. Anhand des Verhaltens des Protagonisten sollen die Leser und

---

97 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 68–75.

98 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 82.

Leserinnen über ihre persönlichen Handlungen und Urteile nachdenken und das Erlernete im eigenen Handeln umsetzen. Menschen oder literarische Gestalten können also als Vorbilder für das eigene ethische Handeln herangezogen werden. Neben einer Veranschaulichung kann das Einfühlen in die literarische Person zu einer Ausprägung eigener Werthaltung beitragen. Stefan Meyer-Ahlen spricht dabei von der: „Werthaltung des Mitgefühls, der Compassion, ausgehend von einem empathischen Grundimpuls“<sup>99</sup>. Den Begriff Compassion bezeichnet er als „Mit-Leidenschaft“ mit anderen und geht davon aus, dass Religion Motivationsgrund für ein „mit-leidendes Handeln“ ist. Denn der Mitleidsaspekt und die Nächstenliebe spielen im Christentum eine große Rolle<sup>100</sup>.

#### **4.3.4 Werterziehung als Prozess der Enkulturation**

Beim Modell der Werterziehung als Prozess der Enkulturation erfolgt die Werterziehung aus einer gesellschaftlichen Perspektive und soll auf die Bedürfnisse der Gesellschaft abgestimmt werden. Hier wird Durkheim als Vertreter genannt. Wenn dieser Sichtweise von Durkheim gefolgt wird und Werterziehung als Kulturerziehung verstanden werden kann, dann ist auch der Beitrag von Religion offensichtlich. Religion stellt dann eine klare, abgegrenzte „Wertgröße“ dar<sup>101</sup>.

Im folgenden Kapitel wird auf die Werteeerziehung in der Schule näher eingegangen, um zu zeigen, dass sie Auftrag aller Unterrichtsfächer ist und der Religionsunterricht eine gewichtige Rolle in diesem Zusammenhang einnimmt.

## **4.4 Werteeerziehung in der Schule**

### **4.4.1 Werteeerziehung als Auftrag aller Unterrichtsfächer**

Bereits im ersten Absatz des Schulorganisationsgesetzes §2 *Aufgabe der österreichischen Schule* wird die Werteeerziehung als Auftrag der Schule genannt: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten, sowie nach den Werten des

---

99 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 87.

100 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 82–88.

101 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 88–92.

Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“<sup>102</sup>.

Ähnliche Bestimmungen sind auch in den deutschen Bundesländern zu finden. So wird etwa im Art. 101 der Verfassung des Freistaates Sachsen im §4 festgehalten: „Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein [sic], zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen“<sup>103</sup> zu erziehen. Der Auftrag der Schulen zur Werteerziehung ist also nicht nur in Österreich gesetzlich verankert.

Das Forum Bildung 2001 hielt in seinen *Vorläufigen Leitsätzen* die Aneignung von Wertorientierungen als eines von sieben wichtigen Bildungszielen fest. Die Begründung dafür sehen die Autoren darin, dass Werte auch für das private und gesellschaftliche Leben der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielen. Somit ist es auch die Aufgabe der Bildungseinrichtungen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten zu geben. Sowohl im Bereich des Unterrichts, als auch im Lernumfeld soll ihnen dieses Angebot zur Verfügung gestellt werden<sup>104</sup>. Auch für Regina Ammicht Quinn sind Werte immer noch zentral für die Qualität des Bildungssystems. Sie schlägt damit in die gleiche Kerbe wie Hartmut von Hentig, welcher neben der Klärung von Sachverhalten eine Stärkung der Menschen und ihrer Werte als die zentralen Aufgaben der Bildung ansieht<sup>105</sup>.

Aus diesen Bestimmungen lässt sich schließen, dass die Werteerziehung unabdingbarer Bestandteil der Schule und somit auch Teil aller Unterrichtsfächer sein sollte. Eine Erziehung ohne Werte und Bewertungen ist schlichtweg auch nicht möglich, weil jede Lehrerin und jeder Lehrer auf der Grundlage ihrer/seiner Werte unterrichtet.

---

102 BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 242. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), §2 Aufgabe der österreichischen Schule, Wien, 1962, 1178. [In Folge: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich].

103 SÄCHSISCHER LANDTAG: Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992, §4, Artikel 101, Dresden, 1992, 22.

104 Vgl. ARBEITSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung, Bonn, 2001, 6.

105 Vgl. AMMICHT QUINN, Regina (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn, 2007, 26–28.

Bewertungen tauchen immer wieder im Unterricht auf und Inhalte werden stets aus einer bestimmten Werteperspektive präsentiert. Der Unterricht ist nie wertneutral<sup>106</sup>.

#### 4.4.2 Werteeziehung als Auftrag des Religionsunterrichts?

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, ist die Werteeziehung in der Schule Auftrag aller Unterrichtsfächer. Doch nun stellt sich die Frage, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Werteeziehung in der Schule leistet und leisten kann? Bereits der Abschnitt „nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“<sup>107</sup> im österreichischen Schulorganisationsgesetz lässt erahnen, dass der Religionsunterricht für die Werteeziehung im Bereich der Schule eine bedeutende Rolle spielt. So geht auch die Schulpädagogin Diemut Kucharz davon aus, dass der Religionsunterricht der traditionelle Ort ist, wo Werte vermittelt werden<sup>108</sup>. Ebenso formuliert die frühere Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler dazu: „Wertorientierung erhält der junge Mensch in der Familie und in der Gesellschaft, sowie im Religionsunterricht. Deshalb ist der Religionsunterricht ein wichtiger Bestandteil unseres Schulangebotes und soll verpflichtend im Angebot bleiben“<sup>109</sup>. Auch Reinhard Schilmöller geht davon aus, dass im Bereich der Schule dem Religionsunterricht von vielen Seiten die Vermittlung von Moral beziehungsweise die Werteeziehung zugewiesen wird<sup>110</sup>.

Diese Funktionalisierung des Religionsunterrichts wird auch von zahlreichen Religionspädagogen kritisiert. So geht etwa Lothar Kuld davon aus: „Das Verständnis, es gehe im Religionsunterricht um Werte, ist ein Klischee, das sich freilich hartnäckig hält, aber es stimmt nicht. Gegenstand des Religionsunterrichts ist Religion“<sup>111</sup>. Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger meinen dazu: „Werterziehung in der Schule steht in keinem explizit religiösen Kontext“<sup>112</sup>.

---

106 Vgl. E. MATTHES: Werteeziehung in der (öffentlichen) Schule, 1.

107 BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 1178.

108 Vgl. KUCHARZ, Diemut: Werteeziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule - Die Sicht der Schulpädagogik, In ROMMEL, Herbert/THAIDIGSMANN, Karoline (Hrsg.): Religion und Werteeziehung. Beiträge zur einer kontroversen Debatte, Waltrop, 2007, 81.

109 BUCHER, Anton: Ethisch-Moralische Erziehung an den Bildungsinstitutionen in Österreich, In Mravná Výchova v Školách na Slovensku a v Zahraníčí, Banská Bystrica, 2009, 33. [In Folge: A. BUCHER: Ethisch-Moralische Erziehung an den Bildungsinstitutionen in Österreich].

110 Vgl. SCHILMÖLLER, Reinhard: Religionsunterricht und moralische Erziehung, In REGENBRECHT, Aloysius/PÖPPEL, Karl (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Münster, 1990, 167f..

111 KULD, Lothar: Wertunterricht und Religion- zwei Seiten einer Medaille?, In ROMMEL, Herbert/THAIDIGSMANN, Karoline (Hrsg.): Religion und Werteeziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Waltrop, 2007, 187.

112 H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werteeziehung Religion?, 56.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Religion ein wertebildendes Potenzial hat, welches genutzt werden sollte.

Auch in den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht ist der Auftrag zur Werteerziehung festzustellen. Im AHS-Unterstufenlehrplan, BHS-Lehrplan und Berufsschulen-Lehrplan wird dazu gleich zu Beginn festgehalten: „Damit leistet der Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag [...] zur Werteerziehung. So trägt er auch zur Gestaltung des Schullebens bei“<sup>113</sup>. Eine beinahe identische Formulierung findet sich auch im AHS-Oberstufenlehrplan.

An dieser Stelle lässt sich sogleich auch eine Verbindung zur Gewaltprävention herstellen. Gewalt kommt, wie im Vorfeld bereits erläutert, immer wieder in der Schule vor und die Werteerziehung im Religionsunterricht soll nun zum Gelingen des Schullebens beitragen. Somit wird in den Lehrplänen indirekt festgehalten, dass die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention beitragen muss.

Im AHS-Unterstufenlehrplan sind noch einige weitere Spuren vom Werteerziehungsauftrag zu finden. So wird etwa als Aufgabe des Religionsunterrichts gesehen: „Junge Menschen lernen Werte zu entdecken, moralisch zu urteilen und zu handeln. So wird die individuelle und soziale Identität gestärkt und die Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz gefördert“<sup>114</sup>. Ein Werte-Lernen soll also zu einer Verbesserung der sozialen und individuellen Identität der Schülerinnen und Schüler beitragen. Die Kinder und Jugendlichen sollen auch die Auseinandersetzung: „mit Werten und Normen als Orientierungshilfe zur Lebensgestaltung“<sup>115</sup> sehen.

Ebenso spielt die Werteerziehung im BHS-Lehrplan eine zentrale Rolle. So wird etwa im Rahmen des vierten Bildungsziels des Religionsunterrichts der Werteerziehungsauftrag implizit angeführt: „Der Religionsunterricht soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler zu ethisch begründetem Urteilen,

---

113 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe und Hauptschulen). Novellierter Lehrplan 2000, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003, 2003, 2. [In Folge: INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen].

114 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 2.

115 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 5.

Argumentieren und Handeln aus christlichem Verständnis fähig werden“<sup>116</sup>. Außerdem kommt das Thema „Lebensbedeutsame Werte“<sup>117</sup> im ersten Jahrgang vor. Im AHS-Oberstufenlehrplan wird dazu festgehalten, dass der Religionsunterricht: „einen eigenständigen Beitrag zu kritischer Sinn- und Wertefindung“<sup>118</sup>, leistet.

Der Auftrag des Religionsunterrichts zur Werteerziehung ist auch im Berufsschulen-Lehrplan verankert. So wird zu Beginn der zweite Paragraph des österreichischen Schulorganisationsgesetzes zitiert und zur Erläuterung angeführt: „Im Religionsunterricht verwirklicht die Schule in Form eines eigenen Unterrichtsgegenstandes in besonderer Weise ihre Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten mitzuwirken“<sup>119</sup>. Die Werteerziehung wird somit als besonderer Auftrag des Religionsunterrichts angesehen. Der Religionsunterricht soll folglich in der dritten Klasse: „dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Werte und Haltungen ihr Leben und unsere Gesellschaft bestimmen, und auf der Grundlage christlicher Werte urteilen und handeln lernen“<sup>120</sup>.

Zu Beginn des Lehrplans für Polytechnische Schulen steht, dass der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler: „zur aktiven Teilnahme am Leben in Gesellschaft und Staat, das auf Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung abzielt, ermutigen und befähigen“<sup>121</sup> soll. Daraus ist ein impliziter Auftrag zur Werteerziehung abzulesen.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Auftrag zur Werteerziehung in den Lehrplänen des katholischen Religionsunterrichts zu finden ist.

---

116 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003, 5. [In Folge: INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen].

117 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 6.

118 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz am 15. März 2006, 1. [In Folge: INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen].

119 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003, 2. [In Folge: INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen].

120 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 6.

121 BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1999, ausgegeben am 21. Juli 1999, Teil II, 235. Bekanntmachung: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule, Wien, 1999, 1211. [In Folge: BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule].

#### 4.4.3 Werteeziehung in den anderen Unterrichtsfächern

Aber auch in den Lehrplänen anderer Unterrichtsfächer ist dieser Auftrag zu finden. So wird etwa auf der ersten Seite des AHS-Unterstufenlehrplans zur Werteeziehung festgehalten, dass der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einen Beitrag zum „Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums“<sup>122</sup> leisten soll. Werte sollen hier also helfen den Lebensraum und somit auch das soziale Umfeld verantwortungsbewusst zu gestalten. Ebenso tauchen Werte und Werteeziehung im AHS-Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskundeunterricht auf, wenn geschrieben steht: „Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft“<sup>123</sup>. Auch in den Lehrplänen für Bewegung und Sport wird die Werteeziehung eingefordert. So steht im AHS-Unterstufenlehrplan für Bewegung und Sport geschrieben: „Ein sinnerfülltes Leben soll kennen gelernt werden, sowie Werte und Normen im Bereich Sport, die zu ethischem Handeln führen“<sup>124</sup>. So sollen Werte und Normen im Sport und Sportunterricht die Schülerinnen und Schüler zu ethischem Handeln anleiten.

Es bleibt festzuhalten, dass dem Religionsunterricht hinsichtlich der Werteeziehung im Bereich der Schule eine bedeutende Rolle zukommt. Aber auch in den anderen Unterrichtsfächern findet die Werteeziehung Beachtung. Im nächsten Schritt sollen die drei Begriffe Werteeziehung, Gewalt und Religion miteinander in Verbindung gesetzt werden.

---

122 BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde, verlautbart am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt, 1. [In Folge: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde].

123 BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2004, Ausgegeben am 8. Juli 2004, Teil II, 277. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde, 2004, 39. [In Folge: BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde].

124 BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Bewegung und Sport, verlautbart am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt, 1. [In Folge: BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Bewegung und Sport].

## 5 Werteeziehung, Gewalt und Religion

### 5.1 Verhältnis von Werteeziehung und Religion

Ernst Nipkow geht davon aus, dass die Werteeziehung im Laufe der Geschichte stets in einem engen Verhältnis zur Religion gestanden ist und der Kirche die Aufgabe einer Erziehungsinstitution zuteil wurde. So waren etwa im Spätmittelalter die religiöse und moralische Erziehung eng miteinander verbunden und die menschliche Vernunft wurde als gottgegeben aufgefasst. Die Vorstellung eines guten, vollkommenen Menschen ging mit jener eines guten, vollkommenen Christen einher. Das Evangelium wurde als Gesetz aufgefasst, um damit die Disziplinierung und die Moralisierung durch die Kirche zu rechtfertigen<sup>125</sup>. Doch im Laufe der Zeit hat die Kirche immer mehr an Einfluss verloren und ihre Monopolstellung als Werteeziehungsinstanz eingebüßt.

#### 5.1.1 Beitrag der Religion zur Werteeziehung

Die beiden Autoren Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger stellten sich die Frage, ob Werteeziehung heute noch Religion braucht? Sie beantworteten diese Frage mit „Ja“ und entwickelten zur Begründung ihrer Antwort sechs Thesen. Diese sechs Thesen, die im Folgenden in zusammengefasster Form vorgestellt werden, sollen zeigen, dass Religion auch heute noch für die Werteeziehung wichtig ist:

- Werteeziehung beruht auf Religion, denn unsere Gesellschaft basiert auf religiösen Werten

Auf die kulturelle Entwicklung Europas nahmen mit Athen, Rom und Jerusalem vor allem drei Städte großen Einfluss. Jerusalem steht dabei stellvertretend für den starken Einfluss, den die Religion auf die Entwicklung Europas genommen hat. Neben Kirchen und Klöstern zeugen auch heute noch viele Dinge des Alltags von einem starken religiösen Einfluss. Beispiele dafür sind die Sieben-Tage-Woche, Hilfseinrichtungen, wie die Caritas, oder aber auch Bereiche der Rechtsprechung.

Doch in den vergangenen Jahrzehnten hat das Wissen um die eigene Religion stark abgenommen und der christliche Hintergrund von Festen und Werten gerät oftmals in den Hintergrund.

---

<sup>125</sup> Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh, 1981, 92f.. [In Folge: K. E. NIPKOW: Moralerziehung].

Werte sind somit auf Religion angewiesen, damit ihr kulturelles Erbe nicht in Vergessenheit gerät. Die Religion ist ein unabdingbarer Teil der Kultur und der kulturellen Entwicklung. Daher sollte auch das religiöse Allgemeinwissen wieder gefördert werden, damit der kulturelle Hintergrund von Werten nicht in Vergessenheit gerät<sup>126</sup>.

- Werterziehung ist auf Religion angewiesen, weil der Mensch kein areligiöses Wesen ist

Seit eh und je sind religiös-geprägte Riten Teil des menschlichen Lebens. Der Mensch befindet sich stets auf der Suche nach einem höheren Wesen. Mircea Eliade geht davon aus, dass alle Menschen, auch Atheisten, gleichsam aus dem homo religiosus hervorgehen. Der Versuch, sein Leben gänzlich ohne religiöse Riten zu gestalten erweist sich somit als schwierige Aufgabe. Der Mensch kommt bei Taufen oder Hochzeiten immer wieder in Kontakt mit Religion. Religiöse Rituale prägen den Alltag und helfen mit ihm zu regeln. Der Mensch ist ein religiöses Wesen und diese Tatsache sollte auch in der Werterziehung berücksichtigt werden<sup>127</sup>.

- Werterziehung ist auf Religion angewiesen, weil Gott als externer Bezugspunkt gleichzeitig Ermutigung und Korrektiv sein kann

Sowohl religiöse als auch areligiöse Menschen schaffen es nicht immer nach den Maßstäben des Guten zu handeln. Beim Versuch gut zu handeln können sie scheitern und ins Straucheln geraten. Im Gegensatz zum nicht-religiösen Menschen wird der religiöse Mensch jedoch dabei nicht allein gelassen. Gott hilft, vergibt und ermöglicht einen Neuanfang. Dem nicht-gläubigen Menschen fehlt dieser Rückbezug auf Gott. Beim Umgang mit Fehlern stößt die Werterziehung ohne Religion an ihre Grenzen. Im Rahmen der Werterziehung kann Gott zu einem externen Bezugspunkt werden, der hilft Fehler und Scheitern zu meistern<sup>128</sup>.

- Werterziehung ist auf Religion angewiesen, damit Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen Religionen deutlich werden

Die heutige Gesellschaft zeichnet sich durch einen Pluralismus von Weltanschauungen und Religionen aus. Dieser Umstand macht einen Dialog zwischen den Religionen notwendig. Doch um diesen Dialog führen zu können, muss sowohl der eigene,

---

126 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 32–36.

127 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 37–39.

128 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 40f.

vertretene Standpunkt klar sein, als auch der Standpunkt anderer Menschen und Religionen respektiert werden. Also braucht Werterziehung Religion, damit Kinder Kenntnisse und Wissen über ihre eigenen Werte erhalten, um diese im Dialog auch vertreten zu können. Nur so kann infolge auch eine gemeinsame Wertebasis geschaffen werden<sup>129</sup>.

- Werterziehung ist auf Religion angewiesen, damit Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden

Dem biblischen Verständnis folgend ist der Mensch ganzheitlich geschaffen. Diese Ganzheitlichkeit bewahrt uns auch davor Mitmenschen nur nach bestimmten Aspekten des Lebens, wie Reichtum oder Leistung, zu beurteilen. Religion soll helfen die Mitmenschen auf Grund ihrer Gottebenbildlichkeit und nicht auf Grund ihrer Leistung zu achten und zu respektieren. Religion kann im Rahmen der Werterziehung beitragen, den Kindern klar zu machen, dass der Wert und die Würde eines Menschen nur aus seinem Menschsein resultieren. Die Kinder können sich von Gott so auch angenommen fühlen<sup>130</sup>.

- Werterziehung ist auf Religion angewiesen, um Kinder am Reichtum religiöser Erfahrung teilhaben zu lassen

Die lange Tradition von Religion bringt auch einen großen Schatz an Erfahrungen und Lebensweisheiten mit sich. Oft sind diese Lebensweisheiten jedoch ohne eine Gotteserfahrung nicht möglich und können erst durch die Religion in die Werterziehung einfließen. Das religiöse Wissen und der religiöse Erfahrungsschatz sollen also genutzt werden, um auch in der Gegenwart, in einer aktualisierten Form, ihre Anwendung zu finden<sup>131</sup>.

Zusammenfassend kann also in vier Punkten festgehalten werden:

- Dem Menschen ist die Sehnsucht nach Transzendenz und Gott eigen und deshalb ist die Religion für die Werterziehung nicht wegzudenken.
- Der Glaube an Gott kann bei der Entwicklung von Werthaltungen helfen und Gott stellt für Kinder einen zusätzlichen externen Bezugspunkt dar. Dieser hilft bei Erfahrungen des Scheiterns und bei Fehlern.
- Viele Werte lassen sich nur aus einem religiösen Verständnis heraus deuten.

---

129 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 41–44.

130 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 45–49.

131 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 49–51.

- Eine religionsfreie Werterziehung würde auf einen Reichtum an Erfahrungen und Erkenntnissen verzichten<sup>132</sup>.

Ebenso sucht Stefan Meyer-Ahlen in sechs Dimensionen den Mehrwert, welchen Religion zur Werteerziehung beiträgt. Ulrich Kropač kritisiert allerdings den Begriff Mehrwert und plädiert dafür den Terminus Eigenwert zu verwenden. Er geht davon aus, dass der Begriff Mehrwert sich im Diskurs und Dialog mit anderen ethischen Systemen negativ auswirkt<sup>133</sup>. Trotzdem verlieren die Dimensionen von Meyer-Ahlen für diese Arbeit nicht an Relevanz:

- Dimension der Verantwortlichkeit

Für die Werteerziehung ist eine aufgeklärte und pluralismusfähige Religion notwendig. Religion soll durch eine Dimension der Verantwortlichkeit gekennzeichnet sein und statt moralischer Indoktrination zu einem verantwortlichen Miteinander verleiten.

- Dimension der Relation

Religion soll das eigene Selbstwertgefühl stärken, um den Wert anderer Personen erkennen zu können. Diese Dimension der Relation ist für ethisches Handeln und Werterziehung unerlässlich.

- Dimension der Freiheit

Religion muss eine Dimension der Freiheit ermöglichen, um Wertorientierung zulassen zu können. Aus dieser Freiheit kann dann ethische Verantwortung entstehen.

- Dimension der Akzeptanz

Religion leistet auch einen Beitrag, damit die Akzeptanz der eigenen Person gelingen kann. Sie bildet somit eine wesentliche Grundlage der Werteerziehung. Durch Gottes Annahme der Menschen kann eine Bereitschaft zur Nähe und Empathie zwischen den Menschen entstehen.

- Dimension der Versöhnung bzw. Entlastung

Religion hilft beim Scheitern und bietet Platz für den Umgang mit dem eigenen Versagen.

---

132 Vgl. H. G. NUTZINGER/ A. STÖBENER: Braucht Werterziehung Religion?, 62–64.

133 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung, In Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) (Hrsg.): Religionspädagogische Beiträge. Im Blickpunkt: Ethisches Lernen, Mainz, 2012, 27. [In Folge: U. KROPAČ: Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung].

- Dimension der Orientierung

Erfahrungen und Erkenntnisse werden in und durch Religion überliefert. So stellt die Religion ein breites Spektrum an Erfahrungen und ihren Wertekodex zur Verfügung. Dadurch offeriert sie auch der Werteerziehung eine Dimension der Orientierung<sup>134</sup>.

Diese sechs Dimensionen von Stefan Meyer-Ahlen überschneiden sich zum Teil mit den sechs Thesen von A. Stöbener und H.-G. Nutzinger. So bietet die religiöse Werteerziehung für beide die Möglichkeit zur Entlastung und zur Orientierung und enthält die Aufforderung seine Mitmenschen, aufgrund ihrer Gottesebenbildlichkeit, zu respektieren.

### **5.1.2 Die religiöse Werteerziehung**

Das Spezifikum der religiösen Werteerziehung legt unter anderem Hans-Georg Ziebertz fest. Er geht davon aus, dass sich das christliche Erkenntnisvermögen bzw. die Rationalität von Christinnen und Christen nicht von der allgemeinen Vernunft unterscheidet. Auch Christinnen und Christen bedienen sich im Rahmen ihres ethischen Handelns ihrer Vernunft. Unterschiede bestehen aber dahingehend, dass sich ihr Handeln auch am christlichen Sinnhorizont orientiert und so zu bestimmten Handlungen auffordert<sup>135</sup>. Wertvorstellungen ergeben sich für Christinnen und Christen sowohl aus rationalen Überlegungen, als auch aus einer gleichzeitigen Rückbezogenheit auf Gott. So geht Alfons Auer davon aus, dass sich der christliche Horizont erst aus einer Verbindung zwischen dem natürlich-sittlichen Handeln und einer religiösen Verbundenheit mit Gott ergibt<sup>136</sup>. Die religiöse Dimension des Sittlichen muss sich in den autonom weltlichen Strukturen verwirklichen<sup>137</sup>. Werteerziehung im Religionsunterricht muss sowohl auf der allgemeinen Vernunft basieren, als auch von einem christlichen Sinnhorizont ausgehen. An dieser Stelle bleibt zu klären, was unter diesem christlichen Sinnhorizont zu verstehen ist.

Karl Ernst Nipkow sieht diesen christlichen Sinnhorizont in konkreten Erfahrungen, aus dem Lebensraum der Kirche Christi und in ihrer Botschaft<sup>138</sup>.

---

134 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 93f..

135 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: Ethisches Lernen, 449.

136 AUER, Alfons: Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf, 1971, 178. [A. AUER: Autonome Moral und christlicher Glaube].

137 Vgl. A. AUER: Autonome Moral und christlicher Glaube, 27.

138 Vgl. K. E. NIPKOW: Moralerziehung, 182f..

Eugen Cooper geht davon aus, dass das christliche Proprium in der persönlichen Glaubensüberzeugung der Christinnen und Christen liegt. Für Christinnen und Christen ist der Mensch: „Geschöpf Gottes und Erlöser in Christus. Er wird von Gott berufen, durch sein Verhalten des Tröstens, Heilens, Frieden- und Gerechtigkeitstiftens [sic] und durch sein ganzes Leben zu zeigen, daß [sic] es der Wille Gottes ist, daß [sic] der Mensch sich so verhält und so auf die Vollendung des Gottesreiches hinweist“<sup>139</sup>.

Die Christinnen und Christen gehen also von einem Weltbild aus, in welchem der Mensch als ein Geschöpf Gottes aufgefasst wird.

Für die Christinnen und Christen eröffnet sich dadurch ein vielfältiges Angebot an Vorbildern, ein breites Reservoir an bereits getesteten Wertmaßstäben und übersinnlichen Begründungszusammenhängen, sowie ein Leben in der Glaubensgemeinschaft.

Als ein christliches Vorbild für ethisches Handeln kann vor allem Jesus Christus herangezogen werden. Jesus Christus dient als Vorbild für die Werte Mitgefühl und Nächstenliebe, wie sein Auftrag „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“<sup>140</sup> zeigt. Zugleich verdeutlicht Jesus' Umgang mit Außenseitern und Außenseiterinnen, dass er die Würde aller Menschen achtet und anerkennt. Doch zu der Vorbildrolle von Jesus Christus folgt im Kapitel *Jesus Christus als Vorbild* (Kapitel 6.1.1) mehr.

Ebenso sieht Peter Beer das Leben in einer Glaubensgemeinschaft als eine Grundlage des christlichen Sinnhorizonts. So kann die Gemeinschaft mit Gott und den Mitmenschen als Wegweiser für sittliches Handeln dienen<sup>141</sup>.

Außerdem sehen sich Christinnen und Christen durch ihr Verantwortungsbewusstsein vor Gott zu einem wertorientierten Handeln veranlasst. Die Verantwortung der Christinnen und Christen vor Gott beruft sie zu wertorientierten Handlungen. Zusätzlich erleichtert das Vertrauen auf Gott eine wertorientierte Lebensführung und Erziehung<sup>142</sup>.

---

139 COOPER, Eugen J.: Grundwerte in der Erziehung. Ansätze zur Gewissensbildung des Kleinkindes, Würzburg, 1979, 109. [In Folge: E. COOPER: Grundwerte in der Erziehung].

140 Mk 12,31, In dieser Arbeit wird die Einheitsübersetzung [EU] verwendet.

141 Vgl. P. BEER: Werterziehung aus christlicher Sicht, 17f..

142 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 84.

## 5.2 Verhältnis von Gewalt und Religion

Friede bzw. friedliches Zusammenleben können mitunter als zwei der wichtigsten Ziele des Christentums genannt werden. So wurde bereits Jesus Christus, die wichtigste Figur des Christentums, als Vorbild für Gewaltverzicht und Feindes- und Nächstenliebe angeführt. Doch können Religionen auch Konfliktsituationen und Gewalt auslösen. So entwickelte Josef Estermann mit der Inklusions-, der Exklusions- und der Ambivalenzthese drei Thesen zum Verhältnis zwischen Religion und Gewalt. Die Inklusionsthese besagt, dass in der Religion ein Gewaltpotenzial schlummert, welches große zerstörerische Kraft freisetzen kann. Im Rahmen der Exklusionsthese wird Religion zur Durchsetzung wirtschaftlicher oder politischer Interessen eingesetzt. Sie tritt dabei aber gewaltlos auf. Die Ambivalenzthese besagt, dass je nach historischem oder sozialem Kontext das gewaltsame oder gewaltlose Potential von Religion zum Einsatz kommt<sup>143</sup>.

Gewalt ist natürlich auch Thema des Religionsunterrichts. So wurde vorhin erwähnt, dass Gewalt in der Schule in den verschiedensten Formen auftritt. Im AHS-Lehrplan der Unter- und Oberstufe für den katholischen Religionsunterricht wird zugleich festgehalten, dass der Religionsunterricht: „zur Gestaltung des Schullebens und der Schulkultur“<sup>144</sup> beitragen soll. Daraus ist ein indirekter Auftrag für den Religionsunterricht abzuleiten am Schulleben und folglich an der Gewaltprävention mitzuwirken. Gewalt wird auch in den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht thematisiert. So wird im Berufsschul-Lehrplan als Thema „Faszination Gewalt“<sup>145</sup> genannt. Im BHS-Lehrplan werden die Themen „Gewalterfahrungen“<sup>146</sup> und „Gewalt und Krieg“<sup>147</sup> angeführt.

---

143 Vgl. ESTERMANN, Josef: Religion und Gewalt- Dialektik von Globalisierung und Fundamentalisierung, In ESTERMANN, Josef/COLLET, Giancarlo: Religionen und Gewalt, Münster, 2002, 139– 157.

144 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, 2.

145 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 6.

146 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 6.

147 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 9.

### 5.3 Verhältnis von Werteerziehung und Gewaltprävention

Günther Gugel führt, wie bereits im Kapitel *Ziele von Gewaltprävention* (Kapitel 2.1.2) erwähnt, als erste Voraussetzung für die Umsetzung von Gewaltprävention an: „Die Orientierung an einem klaren Wertesystem, das sich auf Menschenrechte sowie auf religiöse oder humane Werte bezieht.“ Er sieht Werte bzw. ein Wertesystem als Voraussetzung für Gewaltprävention an.

Werteerziehung als Gewaltpräventionsmaßnahme kann vor allem im Bereich der universellen Gewaltprävention ansetzen. Denn diese universelle Gewaltprävention kann als allgemeine, vorbeugende Maßnahme bei allen Schülerinnen und Schülern ansetzen und soll dazu beitragen das Wertebewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu stärken, sowie einen Beitrag zu einem prosozialem Verhalten der Schülerinnen und Schüler leisten.

Im Rahmen der schulischen Präventionsprogramme gibt es auch bereits Ansätze, welche auf die Werteerziehung von Schülerinnen und Schülern abzielen. Ein Beispiel dafür ist das Programm *Erwachsen werden* (Lions Quest), welches auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abzielt und infolge eine Stärkung ihres Wertebewusstseins beabsichtigt. Auf der Homepage von Lions Quest wird zum Programm festgehalten: „Gleichzeitig möchte der Unterricht mit diesem Programm jungen Menschen Orientierung beim Aufbau eines eigenen, sozial eingebundenen Wertesystems anbieten“<sup>148</sup>.

Vor allem die Werte Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen stehen bei dieser Gewaltpräventionsmaßnahme im Vordergrund. Dazu wird auf der Homepage angeführt: „Sich der eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusst [zu] werden, diese auch einzusetzen und so Verantwortung [zu] übernehmen und dafür auch Anerkennung [zu] bekommen, fördert die Ausbildung eines gesunden Selbstvertrauens“<sup>149</sup>

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist auch der Vortrag von Christoph Scheilke mit dem Thema *Werteerziehung und Gewaltprävention*. Er schlägt in seinem Vortrag zwei grundsätzliche Werteperspektiven bzw. Werte vor, die zur Gewaltprävention beitragen können. Einerseits die Ehrfurcht vor dem Leben und andererseits die Abwehr

---

148 ARENS, Judith: Lions-Quest. Erwachsen Werden, Stand 5. Februar 2013, Online im Internet: <http://www.lions-quest.de/lions-quest-im-ueberblick/was-ist-lions-quest.html>. [J. ARENS: Lions Quest].

149 J. ARENS: Lions Quest.

von Unmenschlichkeit. Die Erziehung zur Ehrfurcht vor dem Leben zielt zunächst auf eine Entwicklung der seelischen Stärke von Kindern und Jugendlichen ab. Zur Entwicklung dieser können echte Zuwendung und der Ausdruck von Wertschätzung beitragen. Kinder sollen sich selbst achten lernen, um Achtung vor anderen Menschen entwickeln zu können. Als Beispiel, wo dies gefordert wird, nennt er den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht, in dem geschrieben steht: „Der Religionsunterricht stärkt das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen sich im Religionsunterricht als Personen angenommen wissen und erfahren, dass sie zu Leistungen fähig sind“<sup>150</sup>. Er hält aber auch fest, dass dieser Auftrag für alle Unterrichtsfächer Gültigkeit hat. Daraus bleibt aber festzuhalten, dass eine Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens zur Gewaltprävention beiträgt.

Im Laufe seines Vortrags nennt Scheilke unter anderem auch die Programme *Cool sein-cool bleiben*, *Schritte gegen Tritte* und das Projekt *Lions Quest*, welches im Vorfeld bereits vorgestellt wurde, als geeignete Gewaltpräventionsprojekte. In diesem Zusammenhang tätigt er eine, für diese Arbeit zentrale Aussage:

*„Wichtig ist, dass dies nicht nur isolierte Aktionen einzelner Lehrkräfte bleiben. Entscheidend ist vielmehr, die verschiedenen Elemente, Ansätze und Programme miteinander zu verbinden, aufeinander aufbauen zu lassen und in ein verbindliches Gewaltpräventionsgesamtcurriculum einer Schule samt ihren Netzwerken einzubinden“<sup>151</sup>.*

So liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit zwar auf den besonderen Möglichkeiten, welche die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention beitragen kann, aber natürlich soll auch die Werteerziehung in den anderen Unterrichtsfächern zur Gewaltprävention beitragen. Den Gedanken von Christoph Scheilke folgend muss es Ziel der schulischen Werteerziehung sein, diese Ansätze und Möglichkeiten miteinander zu verknüpfen, um ein großes gemeinsames Gewaltpräventionscurriculum erstellen zu können.

Im nächsten Kapitel werden die besonderen Möglichkeiten, welche sich durch die Werteerziehung im Religionsunterricht für die Gewaltprävention ergeben, herausgearbeitet.

---

150 C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 8f..

151 C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 11.

## **6 Besondere Möglichkeiten der Werteerziehung im Religionsunterricht als Beitrag zur Gewaltprävention**

Es wurde bereits gezeigt, dass die Werteerziehung im Religionsunterricht etwas Besonderes an sich hat. Nun sollen die besonderen Möglichkeiten, die sich dadurch für die Gewaltprävention ergeben, aufgezeigt werden. Die Werteerziehung im Religionsunterricht kann nach verschiedenen Modellen ablaufen. Hier soll zuerst angeführt werden, welche besonderen Möglichkeiten ein inhaltsorientiertes-narratives Konzept der Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention bieten kann. Danach wird erläutert, welche besonderen Möglichkeiten sich durch das Modell der Werteerziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen im Religionsunterricht für die Gewaltprävention eröffnen. Zum Abschluss werden noch zusätzliche Möglichkeiten angeführt, welche die Werteerziehung unabhängig von einem Modell im Religionsunterricht zur Gewaltprävention leisten kann.

### **6.1 Besondere Möglichkeiten im inhaltsorientierten-narrativen Konzept der Werteerziehung**

Im Rahmen des Modells der inhaltsorientierten-narrativen Werteerziehung soll vor allem das Lernen an Vorbildern herausgehoben werden und gezeigt werden, welche besonderen Möglichkeiten die Religion dazu anbietet. Als eine besondere Möglichkeit kann ein Lernen am Vorbild Jesus Christus gesehen werden. Als Vorbilder können auch die Religionslehrerinnen und Religionslehrer dienen. Bevor jedoch auf diese Vorbilder näher eingegangen wird, soll noch geklärt werden, was unter Vorbild-Lernen zu verstehen ist.

Konstantin Lindner sieht die klassische Definition des Vorbild-Lernens, laut welcher vorbildhaftes Verhalten einfach übernommen werden soll, kritisch und in der Praxis als kaum umsetzbar an. Er schlägt daher vor, verstärkt auf das „Modell-Lernen“ zurückzugreifen. Dabei sollen Lernende: „vorgelebtes Verhalten kritisch reflektieren und dieses emanzipierend in ihr ethisches Handeln integrieren“<sup>152</sup>. Hans Mendl plädiert in diesem Zusammenhang für ein „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien“. Er zeigt auf, wie Kinder und Jugendliche durch die Lebensgeschichten außergewöhnlicher

---

152 K. LINDNER: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont, 14.

Menschen in ihrer Orientierungssuche unterstützt werden können. Dazu können die Lebensgeschichten biblischer Personen, von Stars, der Eltern oder auch der Lehrerin und des Lehrers herangezogen werden<sup>153</sup>. Außerdem ermöglichen Vorbilder jungen Menschen: „eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln“<sup>154</sup>. Die affektive Dimension sollte beim Lernen an Vorbildern also nicht unterschätzt werden. Konstantin Lindner formuliert dazu zusammenfassend: „Lernen an Biographien motiviert, ethische Sachverhalte im Kontext der eigenen Biographie zu reflektieren und diskutieren“<sup>155</sup>.

### 6.1.1 Jesus Christus als Vorbild

In der Definition von Rolf Pöhler zur Werteerziehung führt er an, dass grundlegende Werte durch glaubwürdige Vorbilder vermittelt werden können<sup>156</sup>. Auch Christoph Scheilke, der in seinem Vortrag zum Thema *Werteerziehung und Gewaltprävention*, die beiden, für diese Arbeit zentralen Begriffe in Verbindung setzt, nennt das Lernen an Vorbildern als geeignete Möglichkeit der Werteerziehung. Anhand von Vorbildern können laut Scheilke die zur Gewaltprävention dienlichen Werte „Abscheu vor Unmenschlichkeit“ und „Ehrfurcht vor dem Leben“ gelernt werden<sup>157</sup>. Ein Lernen an Vorbildern wird, wie erwähnt, auch im inhaltsorientierten-narrativen Werteerziehungsansatz von Stefan Meyer-Ahlen als zentrale Möglichkeit der Werteerziehung angesehen<sup>158</sup>.

Im Christentum und somit auch im Religionsunterricht ist es nicht notwendig lange nach einem optimalen Vorbild zu suchen. Die Gestalt Jesus Christus bietet sich dafür bestens an. Im Religionsunterricht erhalten die Kinder und Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit im Neuen Testament über Jesus Christus zu lesen und können ihr eigenes Handeln an seinem Beispiel ausrichten. Natürlich bieten auch andere Unterrichtsfächer den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit ihr ethisches Handeln an literarischen oder realen Vorbildern zu orientieren. Ein Beispiel dafür wäre die

---

153 Vgl. MENDL, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth, 2005, 95. [In Folge: H. MENDL: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien].

154 H. MENDL: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien, 55.

155 K. LINDNER: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont, 16.

156 Vgl. R. PÖHLER: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, 7.

157 Vgl. C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 7.

158 Vgl. S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 82–88.

Beschäftigung mit einer vorbildhaften Gestalt, wie Martin Luther King, der Gewalt zu jederzeit abgelehnt hat, im Geschichte- oder Englischunterricht.

Im Religionsunterricht kann als Besonderheit gesehen werden, dass die Gestalt Jesus Christus und das Arbeiten mit dem Neuen Testament vom Lehrplan in allen Schulstufen eingefordert wird, und die Person Jesus Christus die Kinder und Jugendlichen so während ihrer gesamten Schullaufbahn begleitet. Stefan Meyer-Ahlen nennt auch noch einen besonderen Aspekt, den Religion zum narrativen Werteerziehungsansatz beitragen kann. Er führt die „Mit-Leidenschaft“ mit einer Gestalt an, die noch intensiver zur Ausprägung persönlicher Werthaltungen beitragen kann. Für ihn bildet der Mitleidsaspekt eine zentrale Religionsgrundlage des Christentums, und deshalb eignet sich der Religionsunterricht besonders für diese Art der Werteerziehung. Doch nun soll geklärt werden, warum Jesus Christus durch seine Handlungen und Taten als Vorbild für gewaltfreies Handeln gesehen werden kann.

Jesus trat unter anderem, wie die Goldene Regel zeigt, für den gewaltpräventiven Wert „Ehrfurcht vor dem Leben“ ein. So steht im Evangelium nach Lukas geschrieben: „Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen“<sup>159</sup> und im Evangelium nach Matthäus: „Alles, was ihr also von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen“<sup>160</sup>. So soll aus Ehrfurcht vor dem eigenen Leben auf Gewalt gegen andere verzichtet werden. Die Goldene Regel besagt also, dass man auf Gewalt gegenüber seinen Mitmenschen verzichten sollte, um selbst keine Gewalt von seinen Mitmenschen zu erfahren. Diese Goldene Regel ist auch als Thema im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe und Hauptschulen) zu finden<sup>161</sup>.

Auch aus dem Gebot Jesus zur Nächstenliebe kann ein Aufruf zum Verzicht auf Gewalt abgelesen werden. Denn wer sich selbst liebt fügt sich keine Gewalt zu und übt infolge, aufgrund der Nächstenliebe, auch gegenüber seinen Mitmenschen keine Gewalt aus.

Jesus' Aufruf an seine Anhänger: „Alle, die zum Schwert greifen, werden durch das Schwert umkommen“<sup>162</sup> zeigt, dass er von seinen Anhängern fordert, auf physische Gewalt zu verzichten. Im Neuen Testament findet sich auch ein Aufruf von Paulus auf

---

159 Lk 6,31 in EU.

160 Mt 7,12 in EU.

161 Vgl. INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 7.

162 Mt 26, 52 in EU.

verbale Gewalt zu verzichten: „Alle Bitterkeit und Wut, Zorn, Geschrei und Lästerrede sei verbannt aus eurer Mitte, samt allem, was böse ist“<sup>163</sup>. Peter Schmid geht davon aus, dass Jesus am Ende die Gewalt überwunden hat. So kam Jesus durch den Tod am Kreuz auf gewaltsame Weise zu Tode. Doch Gott stellte sich an seine Seite und erweckte ihn zu neuem Leben. Christinnen und Christen sehen darin eine Motivation für ihren Einsatz gegen Gewalt, denn Jesus hat so auf eine gewaltlose Weise die Gewalt überwunden.

Es kann also festgehalten werden, dass Jesus Christus ein geeignetes Vorbild für gewaltpräventives Handeln darstellt. Neben Jesus Christus bietet die Tradition des Christentums noch zahlreiche andere geeignete Vorbilder. Doch nicht nur Gestalten aus der langen Geschichte des Christentums können als Vorbilder gesehen werden, sondern auch Menschen, die ihr Leben heute in der Nachfolge Jesus Christus gestalten, wie es Religionslehrerinnen und Religionslehrer tun sollten. So wird im nächsten Kapitel die Vorbildrolle von Religionslehrerinnen und Religionslehrern vorgestellt und erläutert, wie diese dadurch zur Gewaltprävention beitragen können.

### **6.1.2 Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Vorbilder**

Friedrich Wilhelm Foerster betont die „Bedeutung des gelebten Beispiels“<sup>164</sup> für eine erfolgreiche Werteerziehung. Ein Lernen an Vorbildern stellt somit einen geeigneten Weg der Werteerziehung dar. Ebenso können hier die Gewalt-Lerntheorien angeführt werden, die davon ausgehen, dass Kinder Aggressionshandlungen durch Vorbilder erlernen und nachahmen, und aus diesem Grund Vorbilder notwendig sind, die auf Gewalt verzichten und einen friedvollen Umgang mit ihren Mitmenschen pflegen. So kommt auch der Religionslehrerin und dem Religionslehrer eine bedeutende Vorbildrolle zu.

Doris Kessler und Dagmar Strohmeier gehen davon aus, dass Soziales Lernen ständig stattfindet und wesentlich zur Gewaltprävention beiträgt. Deshalb sollten Lehrerinnen und Lehrer in ihren verbalen und nonverbalen Handlungen ein soziales Miteinander vorleben. Der Umgang der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Kinder und Jugendlichen lernen von den „persönlich erlebten

---

163 Eph 4, 25–32 in EU.

164 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 83.

Vorbildern“<sup>165</sup>. Aus der sozialen Vorbildrolle der Lehrerinnen und Lehrer resultiert für sie eine Verpflichtung, sich selbst an die sozialen Regeln zu halten. Die Lehrperson sollte in ihrer Vorbildrolle für soziales Lernen ein authentisches Auftreten pflegen, Mitgefühl und Einfühlungsvermögen zeigen, achtsam mit sich selbst und anderen Personen umgehen und Anerkennung und Wertschätzung äußern. Ebenso kann die Lehrperson als Vorbild für kooperatives Verhalten dienen. Dies zeigt sich, indem sie nicht negativ über andere spricht, Geduld aufbringt, Fehler eingesteht und Bereitschaft zur Kooperation mit den restlichen am Schulleben beteiligten Personen zeigt. Die Lehrperson kann auch als Vorbild für tolerantes Verhalten angesehen werden. In diesem Zusammenhang soll sie Bloßstellungen und Demütigungen vermeiden, Respekt vor allen vermitteln und die Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen. Außerdem kann die Lehrperson noch als Vorbild für konstruktives Konfliktverhalten auftreten. So wählt sie bei Meinungsverschiedenheiten mit den Schülerinnen und Schülern faire Methoden der Konfliktregelung und versucht eine für beide Seiten gerechte Lösung zu finden.

Diese Vorbildrolle sollten alle am Schulleben beteiligten Lehrerinnen und Lehrer einnehmen. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollten sich zu dieser Vorbildrolle aus zweierlei Gründen verpflichtet fühlen. Einerseits durch die Erwartungen an die Profession der Lehrerin und des Lehrers, und andererseits durch ihren Auftrag in der Nachfolge von Jesus Christus zu handeln. Die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Unterrichtsfächer sollten sich dazu ebenfalls aufgrund ihrer Profession und eben ihrem humanistischen Weltbild verpflichtet fühlen.

Das Dasein als Christin oder Christ bringt für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer auch noch andere zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen mit sich. So geht Eugen Cooper davon aus, dass sich eine religiöse und menschliche Werteerziehung kaum voneinander unterscheiden. Der Humanist möchte zu Nächstenliebe, Gewaltlosigkeit und Hilfsbereitschaft erziehen, weil er an den Menschen glaubt, und diese Werte gut für das Zusammenleben in einer Gesellschaft hält. Die Christin oder der Christ hingegen: „weiß dies aber nicht nur aufgrund seiner Vernunft oder persönlichen Erfahrung mit seinen Mitmenschen, sondern Gott hat die Menschenrechte in die Zehn Gebote und in das Doppelgebot der Gottes- und

---

165 D. KESSLER/D. STROHMEIER: Gewaltprävention an Schulen, 41.

Nächstenliebe aufgenommen und als sittlich verpflichtend für das christliche Verhalten verkündigt“<sup>166</sup>. Somit sind die Christinnen und Christen durch ihren Glauben zur Einhaltung dieser Gebote verpflichtet. Die Religionslehrerin oder der Religionslehrer müssen nun die Einhaltung dieser Gebote und die christliche Glaubensüberzeugung: „daß [sic] Gott den Menschen erschaffen und erlöst hat und dem Menschen die grundsätzliche Möglichkeit [durch die Taufe im Geist Gottes] zum Tun des Guten, d.h. Liebe, Gerechtigkeit, Frieden stiften, Heilen usw. gegeben hat“<sup>167</sup> vorleben und den Schülerinnen und Schülern so ein Vorbild sein, das auf Gewalt verzichtet und für den Frieden eintritt.

Die Religionslehrerin oder der Religionslehrer sollte auch die besondere Dankbarkeit der Christinnen und Christen für das Leben vorleben. So geht Christoph Scheilke davon aus, dass die gewaltpräventiven Werte „Ehrfurcht vor dem Leben“ und „Abscheu vor Unmenschlichkeit“ eng mit Glückserfahrungen verknüpft sind. Dabei ist aber nicht nur das eigene Glück entscheidend, sondern: „die Möglichkeit, das Glück der anderen und das eigene wahrzunehmen. Christinnen und Christen würden darüber hinaus formulieren, dass es die Dankbarkeit für das eigene Leben ist, aus der heraus die Ehrfurcht vor dem Leben erwächst, dem eigenen, wie dem Leben anderer“<sup>168</sup>. Denn laut Scheilke gehört es zur Achtung vor dem Leben: „das eigene Leben als Geschenk und nicht, zumindest nicht nur als eigene Leistung zu verstehen“<sup>169</sup>. In dieser Dankbarkeit für das eigene, von Gott geschenkte Leben und der damit verbundenen Ehrfurcht vor dem eigenen und dem Leben anderer ist eine Besonderheit des Christentums zu sehen. Wie bereits eingangs erwähnt, kann der Religionslehrer oder die Religionslehrerin diese Dankbarkeit vorleben. Davon könnten die Schülerinnen und Schüler inspiriert werden. Zusammenfassend formuliert Scheilke dazu: „Der Indikativ, das eigene Leben als sinnvoll und sich selbst als wertvoll zu erleben, geht dem Imperativ voran, wertvoll zu handeln“<sup>170</sup>.

---

166 E. COOPER: Grundwerte in der Erziehung, 109.

167 E. COOPER: Grundwerte in der Erziehung, 109.

168 C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 5.

169 C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 5.

170 C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 6.

### **6.1.3 Lernen anhand negativer Moralität**

Wie anhand von Vorbildern ethisch gelernt werden kann wurde bereits aufgezeigt. Ein Weg, der in der Religionspädagogik seltener besprochen wird, ist ein ethisches Lernen anhand von negativen moralischen Erfahrungen. Dabei soll durch die Abgrenzung von Gemeinheit und Egoismus, Feigheit und Heimtücke, Ungerechtigkeit und Gewalt der Sinn für das Gerechte, Gute und Prosoziale gestärkt werden. Negatives moralisches Wissen beruht auf eigenen Erfahrungen und Handlungen. Es kann aber auch durch die Vertiefung in die Erfahrungen anderer angeeignet werden. So erlauben es Märchen, Erzählungen, Fabeln, Filme, Mythen, Bücher: „in uns stellvertretend jenes Negative ab[zu]lagern das Entrüstung und immer neu Entsetzen hervorruft“<sup>171</sup>. Dies gilt natürlich auch für biblische Texte, wie „David und Batscha“, „Gottes Strafe für David“<sup>172</sup>, „Nabots Weinberg“<sup>173</sup> oder das „Gleichnis vom unbarmherzigen Gläubiger“<sup>174</sup>. Ulrich Kropač formuliert dazu zusammenfassend: „Das Wissen um das moralisch Negative sowie eigene oder durch Empathie erworbene Erfahrungen können zu einer ausgeprägten Motivation führen, das moralisch Positive zu tun“<sup>175</sup>.

### **6.1.4 Mitgefühl und Emotionen im Religionsunterricht**

In ihrem Werk nennt Elisabeth Naurath den Wert Mitgefühl als Schlüssel zur Gewaltprävention. Sie geht davon aus, dass Gewalthandlungen heute mit immer mehr Brutalität ausgetragen werden. So wird auch noch auf Opfer eingeschlagen, die bereits am Boden liegen. Daraus ist ein Mangel an Einfühlungsvermögen und Mitgefühl ablesbar. Im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht geht sie davon aus, dass dieser besondere Möglichkeiten zur Wahrnehmung von Emotionen anbietet. Auch Stefan Meyer-Ahlen geht im Rahmen des narrativen Werteerziehungsansatzes davon aus, dass Religion Motivationsgrund für „mit-leidendes“ Handeln sein kann.

Laut Elisabeth Naurath können im Religionsunterricht anhand von Selbstreflexion durch Meditationen oder spielerischen Elementen Gefühle bewusst gemacht werden. Dabei sollten jedoch alle Gefühle erlaubt und zugelassen werden. Dadurch wird das Emotionsverständnis und Emotionswissen geschult und eigene Gefühle können

---

171 OSER, Fritz: Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis, In Ethik und Sozialwissenschaften 9, Stuttgart, 1998, 597–608.

172 2 Sam 11–12 in EU.

173 1 Kön 21 in EU.

174 Mt 18,23–35 in EU.

175 U. KROPAČ: Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung, 32.

wahrgenommen werden und verbal bzw. nonverbal artikuliert werden. Dies ist auch Voraussetzung, um sich Ärger, Aggression und Wut bewusst zu machen und infolge reflektieren zu können. Naurath geht in diesem Rahmen davon aus: „Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung eigener Gefühle eröffnen. Denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Transzendierung der Wirklichkeit eine Rolle“<sup>176</sup>. In diesem Zusammenhang führt sie eine geeignete Bibeldidaktik an, welche helfen kann, die eigenen Emotionen in der Verfremdung biblischer Personen auszudrücken<sup>177</sup>.

## **6.2 Besondere Möglichkeiten im Konzept der Werteerziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen**

Stefan Meyer-Ahlen geht davon aus, dass die bedingungslose Annahme durch Gott einen zentralen Beitrag zum Modell der psychologisch-psychoanalytischen Werteerziehung leisten kann. Er sieht im Angenommen-sein durch Gott eine starke Wurzel für Urvertrauen, was wiederum: „die Grundlage für ein Sich-Einlassen auf die eigene Biografie, einen Weg zum Werterwerb sowie für die Interaktion mit anderen bildet“<sup>178</sup>. Die bedingungslose Annahme durch Gott kann also zur Identitätsfindung und Annahme der eigenen Person beitragen. Wie sich das positiv auf die Gewaltprävention auswirken kann, soll in den folgenden Abschnitten verdeutlicht werden.

### **6.2.1 Dimension der Akzeptanz durch Gott**

Stefan Meyer-Ahlen geht im Rahmen des psychologisch-psychoanalytischen Werteerziehungsansatzes davon aus, dass gelebter Glaube die Selbstannahme und Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. So versuchen viele junge Menschen in Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern sich so zu geben, wie sie gerne gesehen werden würden. Das wirkliche, eigene Ich soll dabei möglichst im Verborgenen bleiben. Dieser Widerspruch im Menschen ist jedoch gegen sich selbst gerichtete Gewalt und wer in der Lage ist sich selbst Gewalt anzutun, der trägt diese Gewalt auch nach außen. In Gott sind jedoch alle Menschen angenommen und so kann

---

176 NAURATH, Elisabeth: Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, In Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, Hannover, 2010, 61. [In Folge: E. NAURATH: Gewaltprävention als Genderthema?].

177 Vgl. E. NAURATH: Gewaltprävention als Genderthema?, 58–61.

178 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 82.

der Religionsunterricht helfen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sich selbst anzunehmen. Die Annahme des persönlichen Ichs kann wiederum dazu beitragen, dass der gegen sich selbst gerichteten Gewalt und infolge auch der Gewalt gegen andere vorgebeugt wird<sup>179</sup>.

### **6.2.2 Dimension der Entlastung durch Gott**

Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger gehen davon aus, dass das eigene Handeln nicht zwingend an religiösen Prinzipien ausgerichtet werden muss, sondern sich auch an ethischen und philosophischen Prinzipien orientieren kann. Unabhängig ob die Menschen ihr Handeln nun nach philosophischen und ethischen oder nach christlichen Prinzipien ausrichten, werden sie irgendwann Fehler begehen und scheitern. Der Emotionstheorie der Gewaltentstehung zufolge können Fehler und Scheitern zu Frustration und infolge dessen auch zu Aggression führen. Christinnen und Christen werden mit ihren Fehlern jedoch nicht alleingelassen, sondern durch Gott aufgefangen und erhalten die Möglichkeit für einen Neuanfang.

Gott kann auch als helfender externer Bezugspunkt in Erscheinung treten. Diese besondere Möglichkeit, die Gott anbietet, kann im Bereich der tertiären Gewaltprävention ansetzen, wo Täter oder Täterinnen durch Gewalttaten bereits Fehler begangen haben. Gott kann nun, als externer Bezugspunkt und Begleiter mithelfen einen Neuanfang zu starten. Die Schülerinnen und Schüler werden so in ihren Fehlern nicht allein gelassen, sondern haben in Gott einen ständigen Weggefährten, der ihnen helfen kann aus der Spirale der Gewalt auszusteigen und nicht mehr rückfällig zu werden.

### **6.2.3 Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauen durch Gottes Annahme**

Stefan Meyer-Ahlen fordert eine Religion: „die das Selbstwertgefühl des Einzelnen stärkt“, denn vom „eigenen Ich-Bewusstsein muss der Blick geweitet sein auf den Wert jeder anderen Person“<sup>180</sup>. Eine Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens soll den Schülerinnen und Schülern helfen den Wert und die Würde ihrer Mitmenschen zu erkennen und zu achten. Diese Forderung zur Stärkung des

---

179 Vgl. LAUSTER, Peter: Der Sinn des Lebens, Gütersloh, 1991, 177–179.

180 S. MEYER-AHLEN: Mehrwert Religion, 93.

Selbstwertgefühls wird aber nicht nur an die Religion gestellt, sondern auch an den Großteil der Gewaltpräventionsprogramme.

So beruht etwa das Konzept von Lions Quest auf dem Wert Selbstvertrauen bzw. Selbstwertgefühl. Ebenso fordert Thomas Scheilke als Beitrag zur Gewaltprävention eine Stärkung des Selbstwertgefühls bzw. des Selbstvertrauens ein<sup>181</sup>. Im Werk von Doris Kessler und Dagmar Strohmeier steht dazu geschrieben: „Gezielte und bewusste Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen erweisen sich als wirkungsvollster Beitrag zur Gewaltprävention und sind in Schulen von zentraler Bedeutung“<sup>182</sup>. Sie sehen als Basis für ein soziales Verhalten eine Bewusstmachung der eigenen Stärken und Schwächen, den Aufbau von sozialen Beziehungen und eine Stärkung des Selbstvertrauens bzw. Selbstwertgefühls. Jetzt stellt sich natürlich die Frage, welchen besonderen Beitrag die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Stärkung dieser zentralen Werte leisten kann? Der Religionsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern die Botschaft vermitteln, dass sie sich, wie bereits angeführt, von Gott angenommen fühlen können und Zuspruch erhalten. Der Emotionstheorie zur Entstehung von Gewalt folgend, können Achtung und Anerkennung helfen, Frustration und Aggression vorzubeugen. Im Religionsunterricht können Achtung und Anerkennung den Schülerinnen und Schülern, sowohl durch die Lehrerin und den Lehrer, als auch zusätzlich noch durch die Religion und Gott geboten werden. Der Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder geht davon aus: „Die Religion außen vor zu lassen bei dem Bemühen, Kinder zu stärken und ihr Selbstwertgefühl zu fördern, würde bedeuten, genau die Bereiche auszublenden, in denen der Mensch am stärksten Bejahung und Zuspruch erfährt“<sup>183</sup>. In oder durch Gott können sich die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Aussehen, ihrer Herkunft oder ihrer Leistung, angenommen fühlen. Angenommen-sein durch Gott wird auch als Thema in den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht festgehalten. Im AHS-Unterstufenlehrplan wird dazu angeführt: „Die Zuwendung Gottes erahnen und Gott als einen, der mitgeht, kennen lernen“<sup>184</sup>. Der Berufsschulen-Lehrplan nennt als Thema für

---

181 Vgl. C. SCHEILKE: Werteerziehung und Gewaltprävention, 5.

182 D. KESSLER/D. STROHMEIER: Gewaltprävention an Schulen, 41.

183 VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (KTK) (Hrsg.): Religiöse Erziehung als Bildung begreifen. Ein Argumentationspapier, Stand 14. Februar 2013, Online im Internet: [http://www.keg-berlin-brandenburg.de/Relig\\_Erzieh.pdf](http://www.keg-berlin-brandenburg.de/Relig_Erzieh.pdf).

184 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 7.

die ersten Klassen: „Angenommensein durch Gott entdecken“<sup>185</sup>. Der BHS-Lehrplan sieht als Ziel für den Religionsunterricht vor: „dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst und Gott in ihrem Leben finden und annehmen lernen“<sup>186</sup>.

## **6.3 Zusätzliche besondere Möglichkeiten**

### **6.3.1 Der Beitrag der Lehrpläne zur Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstwertgefühls**

Generell werden die Themen der Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht der Forderung gerecht, dass die Religion zur Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstwertgefühls beitragen soll. Wie bereits angeführt gilt eine Stärkung der Persönlichkeit bzw. eine Verbesserung des Selbstwertgefühls als Ziel zahlreicher Gewaltpräventionsprogramme. So wird etwa am Beginn des AHS-Unterstufenlehrplans und des AHS-Oberstufenlehrplans als Ziel des Religionsunterrichts festgehalten: „dass die Schülerinnen und Schüler besser mit sich selbst [...] vertraut werden“<sup>187</sup>. Infolge wird auch angeführt, dass die „Selbstkompetenz“<sup>188</sup> der Kinder und Jugendlichen gestärkt werden soll. Der AHS-Unterstufenlehrplan sieht als Thema in den zweiten Klassen vor: „Meine Persönlichkeit: Stärken und Schwächen“<sup>189</sup>. Eine Bewusstmachung der Stärken der Schülerinnen und Schüler kann dazu beitragen ihr Selbstwertgefühl zu steigern.

Zu Beginn des Berufsschullehrplans wird erwähnt, dass der Religionsunterricht einen Beitrag „zur Persönlichkeitsbildung“<sup>190</sup> leistet und dazu wird als Thema in der ersten Klasse „sich selbst als wertvoll erkennen“<sup>191</sup> angeführt.

---

185 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 5.

186 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 5.

187 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 2.

188 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 3.

189 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 9.

190 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 3.

191 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 5.

Der Lehrplan der Polytechnischen Schule sieht: „sich selbst verstehen und annehmen“<sup>192</sup> als Lehrplanpunkt vor. Ebenso soll der Religionsunterricht den jungen Menschen eine „Hilfestellung zur Persönlichkeitsbildung“<sup>193</sup> sein.

Die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht bieten also zahlreiche Anknüpfungspunkte, um mit den Schülerinnen und Schülern an der Stärkung ihres Selbstbewusstseins bzw. ihrer Persönlichkeit zu arbeiten. An dieser Stelle muss aber auch erwähnt werden, dass die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht dies mit den Lehrplänen mehrerer anderer Unterrichtsfächer teilen. So etwa auch mit den Lehrplänen für Bewegung und Sport. Im Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe wird für den Unterricht gefordert: „Im Unterricht aus Bewegung und Sport soll die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und gefördert werden“<sup>194</sup>. Noch konkreter wird der Lehrplan mit dem Thema „Stärkung der Persönlichkeit (z.B. Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Leistungsbereitschaft)“<sup>195</sup>.

Mit dem Thema Werteerziehung und Sportunterricht hat sich auch Susanne Drabek in ihrer Diplomarbeit auseinandergesetzt. Sie führt darin eine Studie von Brettschneider an, in der festgehalten wird, dass eine Teilnahme am Sport und Sportunterricht Kindern und Jugendlichen ein stärkeres Selbstvertrauen geben kann. Dies zeigt sich auch bei Jugendlichen, die am organisierten Sport teilnehmen. Sie führt auch an, dass guter Sportunterricht zu einer Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstachtung führt<sup>196</sup>. Der Sportunterricht bietet mit Lehrplanthemen, wie „Entwickeln von Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und Regelbewusstsein“ und „Akzeptanz des Fair-Play-Gedankens, sowie der Rücksichtnahme und Entwicklung eines

---

192 BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule, 1211.

193 BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule, 1213.

194 BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2006, Ausgegeben am 28. Juli 2006, Teil II, 284. Verordnung: Änderung der Verordnung über den Lehrplan für Leibesübungen an allgemein bildenden höheren Schulen (Oberstufe), berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten. Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (Ausgenommen die Polytechnische Schule), 2006, 1. [In Folge: BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (Ausgenommen die Polytechnische Schule)].

195 BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (Ausgenommen die Polytechnische Schule), 1.

196 Vgl. DRABEK, Susanne: Die Bedeutung ausgewählter Werte im Leben von Schüler und Schülerinnen: Eine empirische Untersuchung, Wien, 2004, 25–33.

Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und andere“ zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte für die Gewaltprävention. Besonders erwähnenswert ist hier die Forderung zur Entwicklung eines Regelbewusstseins. Diese Forderung stellen auch die meisten schulischen Gewaltpräventionsprogramme.

Festgehalten werden kann hier also, dass sowohl die Lehrplanthemen für den Katholischen Religionsunterricht, als auch die Lehrplanthemen für Bewegung und Sport Anknüpfungspunkte bieten, um mit den Kindern und Jugendlichen an der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Persönlichkeit zu arbeiten. So bieten die unterschiedlichen Unterrichtsfächer verschiedene Möglichkeiten, um an der Gewaltprävention mitzuwirken. Die oben angeführten Ergebnisse sollen auch zeigen, dass es im Schulunterricht möglich ist anhand unterschiedlicher Themen, Fächer und Schwerpunkte an der Stärkung der Persönlichkeit bzw. des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen mitzuwirken.

### **6.3.2 Breites Angebot an gewaltpräventiven Werten in den Lehrplänen**

Die Themen der Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht bieten zahlreiche Möglichkeiten sich mit gewaltpräventiven Werten auseinanderzusetzen. So offerieren die Lehrpläne die Möglichkeit sich im Religionsunterricht mit dem, von Hartmut von Hentig als Grundwert bezeichneten, Wert Frieden/Gewaltlosigkeit zu beschäftigen. Im AHS-Unterstufenlehrplan wird dazu auf Seite drei die Forderung gestellt: „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen“<sup>197</sup>. Ebenso ist diese Aufforderung im AHS-Oberstufenlehrplan, im Lehrplan für Polytechnische Schulen, im Berufsschulen-Lehrplan und im BHS-Lehrplan zu finden. Im vierten Jahrgang des BHS-Lehrplans findet das Thema Frieden mit den Punkten „Impulse für den Frieden - Beiträge der Religionen“ und „Friede und Friedenserziehung“<sup>198</sup> ebenfalls Berücksichtigung. Außerdem sind als Themenbereiche in der ersten Klasse „Gewalterfahrungen, Konflikte und Konfliktbewältigung“<sup>199</sup> und

---

197 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen, 3.

198 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 9.

199 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 6.

im vierten Jahrgang „Gewalt und Krieg“<sup>200</sup> vorgesehen. Auch im Berufsschulen-Lehrplan werden als allgemeindidaktische Prinzipien die Friedenserziehung und die Erziehung zur Konfliktfähigkeit genannt. Dass sich diese Themenbereiche als Anknüpfungspunkte für gewaltpräventives Arbeiten eignen, liegt auf der Hand.

Christoph Scheilke nennt als zentralen Wert, der zur Gewaltprävention beitragen kann, die Ehrfurcht vor dem Leben. Dafür ist zunächst, wie bereits gezeigt, die Entwicklung von einem persönlichen Selbstwertgefühl notwendig, um infolge den Blick auch auf die Würde anderer Menschen weiten zu können. Dass die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht Möglichkeiten für eine Stärkung des Selbstwertgefühls bieten, wurde bereits verdeutlicht. Aber in den Lehrplänen finden sich auch Anknüpfungspunkte für den Wert *Achtung der Würde der Mitmenschen*. So sieht der BHS-Lehrplan für die dritten Klassen das Thema „Menschenwürde“<sup>201</sup> vor. Im AHS-Oberstufenlehrplan ist für die sechste Klasse vorgesehen: „Den Blick für die Einzigartigkeit und Würde des menschlichen Lebens öffnen und diese aus der Gottebenbildlichkeit begründen“<sup>202</sup>. Dieses Ziel soll im Lehrplan für die Polytechnischen Schulen durch den Punkt „Ehrfurcht vor der Würde und dem Wert des Menschen“<sup>203</sup> erreicht werden. Der Berufsschulen-Lehrplan nennt als Thema der dritten Klasse schlicht „Menschenwürde“<sup>204</sup>. Die Schülerinnen und Schüler sollen also erkennen, dass die Würde ihrer Mitmenschen aufgrund ihrer Gottebenbildlichkeit zu respektieren ist. Darin liegt auch eine Besonderheit der Werteerziehung im Religionsunterricht.

Anhand dieses Abschnittes wird auch deutlich, dass die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht ein breites Spektrum an Anknüpfungspunkten für gewaltpräventives Handeln anbieten.

---

200 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 9.

201 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen, 8.

202 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, 15.

203 BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule, 1212.

204 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, 6.

### **6.3.3 Umsetzung der Werteerziehung durch die Religionslehrerin und den Religionslehrer**

Religionslehrerinnen und Religionslehrer sehen die Werteerziehung als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts. So konnte Feige in einer Studie mit dem Titel *Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen* feststellen, dass den Religionslehrerinnen und Religionslehrern die Vermittlung allgemeiner Wertvorstellungen besonders wichtig ist. Diese Ergebnisse lassen sich durch eine diesbezügliche qualitative Studie unter Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Einzug des Erzbistums Bamberg unterstreichen. Dabei brachte mehr als die Hälfte der Befragten die Werteerziehung zur Sprache, ohne dass dies explizit gefordert wurde<sup>205</sup>.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang erscheint auch eine Studie von Anton Bucher. Dieser stellte fest, dass 34 % der Religionslehrerinnen und Religionslehrer intensiv das Ziel verfolgen, dass Schülerinnen und Schüler christliche Grundwerte kennen lernen. Weitere 54 % verfolgen dieses Ziel stark und immerhin noch 12 % mittel. Dies zeigt, dass die Werteerziehung im Religionsunterricht nicht nur in den Lehrplänen festgehalten ist, sondern auch für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer wichtig ist, und sie sich gegenüber der Werteerziehung verpflichtet fühlen<sup>206</sup>.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Religionslehrerinnen und Religionslehrer Werte und Werteerziehung als zentralen Bestandteil ihres Unterrichts sehen.

### **6.3.4 Werteerziehung im Religionsunterricht als Basis für den Dialog**

Die beiden Autoren Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger gehen davon aus, dass die heutige Gesellschaft durch zahlreiche verschiedene Religionen und Weltanschauungen geprägt ist. Um Gewalt zwischen den Anhängern und Anhängerinnen der Religionen zu verhindern, ist ein Dialog zwischen ihnen notwendig. Doch um einen sinnvollen Dialog führen zu können, müssen sich die Anhänger und Anhängerinnen ihres eigenen Standpunktes bewusst werden und ihre eigenen Werte kennen. Außerdem müssen sie lernen die Standpunkte anderer Religionen zu respektieren. Die Werteerziehung im

---

205 Vgl. K. LINDNER: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont, 8–10.

206 Vgl. A. BUCHER: Ethisch-Moralische Erziehung an den Bildungsinstitutionen in Österreich, 32.

Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Werte bewusst werden. So kann infolge im Dialog auch eine gemeinsame Wertebasis geschaffen werden, und der Gewalt aufgrund von religiösen oder interethnischen Konflikten vorgebeugt werden.

## **7 Zusammenfassung**

### **7.1 Zusammenfassung**

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die Fragestellung: „Welche besonderen Möglichkeiten bietet die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention?“ Im Rahmen der Zusammenfassung sollen nun konkrete Antworten auf diese Fragestellung gegeben werden. Außerdem soll noch einmal aufgezeigt werden, warum dieser und jener Arbeitsschritt getätigt wurde, und wie damit zur Beantwortung der Fragestellung beigetragen werden konnte.

Zu Beginn der Arbeit wurden die Begriffe Gewalt, Gewaltprävention, Wert und Werteerziehung genau bestimmt, um im weiteren Verlauf der Arbeit von klar definierten Begriffen ausgehen zu können.

So wurde im Rahmen des Gewaltbegriffs aufgezeigt, dass es mit der physischen, psychischen, verbalen, strukturellen und institutionellen Gewalt zahlreiche Gewaltformen gibt. Zusätzlich wurden die verschiedenen Entstehungstheorien und Ursachen von Gewalt angeführt, um aufzuzeigen mit welcher Vielfalt von Entstehungstheorien und Ursachen sich die Gewaltprävention infolge auseinandersetzen muss. Außerdem wurde noch die aktuelle Situation zur Schulgewalt vorgestellt, denn Gewaltprävention setzt neben einem genau definierten Gewaltbegriff, auch einen detaillierten Kenntnisstand der Problemlage voraus. Daraus wurde unter anderem offensichtlich, dass Burschen eher zu körperlicher Gewalt neigen und Mädchen vermehrt verbale Gewalt nützen und Opfer schulischer Gewalt häufig an psychosomatischen Beschwerden, Depressionen und einem geringen Selbstwertgefühl leiden.

Danach wurde die, in der neueren Fachliteratur gängige, Unterteilung in universelle, selektive und indizierte Gewaltprävention vorgestellt, um im weiteren Verlauf der Arbeit aufzeigen zu können, auf welcher Ebene die Werteerziehung im Religionsunterricht als Gewaltpräventionsmaßnahme ansetzen kann. Im Rahmen der Ziele von Gewaltprävention konnte anhand der Arbeit von Günther Gugel aufgezeigt werden, dass es für die Umsetzung von Gewaltprävention zentral ist, Ausgang von

einem klaren Wertesystem zu nehmen. Somit müssen auch Werte und die Werteerziehung eine wesentliche Rolle für die Gewaltprävention spielen. Um eine Verbindung zwischen Gewaltprävention und Schule herzustellen, wurden schulische Gewaltpräventionsprogramme, unter anderem jenes weltbekannte von Dan Olweus, vorgestellt.

Im nächsten Arbeitsschritt wurde der Begriff Werte genau bestimmt, um im Anschluss zu einem klaren Verständnis des Begriffes Werteerziehung gelangen zu können. Hier wurde jedoch festgestellt, dass in den Wissenschaften Uneinigkeit über den Wertebegriff herrscht und sich diese unterschiedlichen Verständnisweisen auch auf den Begriff Werteerziehung übertragen. Vielleicht bedingt durch diese Uneinigkeit, haben sich zahlreiche Modelle der Werteerziehung entwickelt. In dieser Arbeit wurde die Einteilung der Modelle von Hans-Georg Ziebertz und Stefan Meyer-Ahlen vorgestellt. Dieser Schritt war notwendig, denn jedes Modell der Werteerziehung kann auf seine Weise zur Gewaltprävention beitragen.

Danach wurde die Werteerziehung in der Schule vorgestellt, um einen Überblick zu erhalten, wie diese ablaufen kann, und welche Rolle dabei dem Religionsunterricht zukommt bzw. zugewiesen wird. Hier konnte festgestellt werden, dass die Werteerziehung Auftrag aller Unterrichtsfächer ist, und trotzdem dem Religionsunterricht von vielen Seiten eine Sonderstellung zugewiesen wird. Es wurde untersucht welchen Beitrag der Religionsunterricht, laut Lehrplan, zur Werteerziehung in der Schule leisten kann. Im nächsten Schritt wurde aber, anhand der Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftkunde und Bewegung und Sport gezeigt, dass die Werteerziehung auch in diesen Unterrichtsfächern fest verankert ist.

Danach wurden die zentralen Begriffe dieser Arbeit in Verbindung gesetzt, um aufzuzeigen in welchem Verhältnis diese zueinander stehen und um herauszufinden, wie die Werteerziehung im Religionsunterricht zur Gewaltprävention beitragen kann. Zu Beginn wurde das Verhältnis von Werteerziehung und Religion vorgestellt. Dazu wurde zunächst, anhand der Literatur von Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger und dem Werk von Stefan Meyer-Ahlen, der Beitrag den Religion zur Werteerziehung leistet, aufgezeigt. So gehen Anja Stöbener und Hans G. Nutzinger davon aus, dass die Werteerziehung Religion braucht, und Stefan Meyer-Ahlen spricht von einem Mehrwert, den die Religion zur Werteerziehung beiträgt. So kann etwa Gott die

Menschen als externer Bezugspunkt bei Fehlern unterstützen und Religion kann den Menschen helfen ihre Mitmenschen aufgrund ihrer Gottebenbildlichkeit zu achten und zu respektieren.

Die christliche oder religiöse Werteerziehung unterscheidet sich von der *normalen* Werteerziehung durch den Bezug auf einen christlichen Sinnhorizont, der sich aus dem besonderen Menschenbild der Christinnen und Christen ergibt. So basieren Wertvorstellungen von Christinnen und Christen sowohl auf rationalen Überlegungen, als auch auf dem christlichen Glauben.

Danach wurde das ambivalente Verhältnis von Gewalt und Religion verdeutlicht. So ist es einerseits ein primäres Ziel von Religion, Frieden zu schaffen, und andererseits kann Religion aber auch zu Gewalt führen.

Im nächsten Schritt wurde das Verhältnis von Werteerziehung und Gewaltprävention aufgezeigt. Hier wurde verdeutlicht, dass die Werteerziehung vor allem im Bereich der universellen Gewaltprävention ansetzen kann, denn diese zielt vor allem auf eine Stärkung des Selbstwertgefühls und des prosozialen Verhaltens der Kinder und Jugendlichen ab. Es wurde auch herausgehoben, dass zahlreiche Gewaltpräventionsprogramme auf eine Stärkung der Werte Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl abzielen. So zielt etwa auch das Gewaltpräventionsprogramm Lions Quest, welches explizit als Werteerziehungsmodell genannt wird, speziell auf eine Stärkung des Wertes Selbstwertgefühl ab.

Im letzten großen Kapitel dieser Diplomarbeit wurden dann die besonderen Möglichkeiten, die sich durch die Werteerziehung im Religionsunterricht für die Gewaltprävention ergeben, vorgestellt. Besondere Möglichkeiten für die Gewaltprävention ergeben sich vor allem durch die Anwendung der Modelle der inhaltsorientierten-narrativen Werteerziehung und der Werteerziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen im Religionsunterricht.

Hier konnte als erste Besonderheit ein Lernen am Vorbild Jesus Christus erkannt werden. Die Gestalt Jesus Christus kann als Vorbild für gewaltpräventives Handeln herangezogen werden und begleitet die Kinder und Jugendlichen während ihrer gesamten Schullaufbahn.

Danach wurde die Vorbildrolle der Religionslehrerinnen und Religionslehrer behandelt und herausgearbeitet, dass sie Vorbilder für christliches Handeln sein sollten. Dadurch sollten sie sich auch verpflichtet fühlen, den Schülerinnen und Schülern Gewaltverzicht und ein friedvolles Miteinander vorzuleben.

Als Nächstes wurde der Ansatz von Elisabeth Naurath vorgestellt und festgehalten, dass im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird Emotionen und Mitgefühl zeigen zu können. Ermöglicht werden kann dies durch eine geeignete Bibelarbeit, bei der die Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten ihre eigenen Emotionen in der Verfremdung biblischer Personen auszudrücken.

Im Rahmen des nächsten Punktes wurde gezeigt, welche besonderen Möglichkeiten sich für die Gewaltprävention im Konzept der Werteerziehung in psychologisch-psychoanalytischen Prozessen im Religionsunterricht ergeben. Hier wurde zunächst offensichtlich, dass Gott den Menschen helfen kann sich selbst anzunehmen. Diese Selbstannahme kann zur Prävention von gegen sich selbst und gegen andere gerichtete Gewalt beitragen. Außerdem bietet sich Gott den Schülerinnen und Schülern als externer helfender Bezugspunkt an, der ihnen bei Fehlern zur Seite steht und ihnen helfen kann aus der Spirale der Gewalt auszusteigen. Es wurde auch gezeigt, dass den Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis des Angenommen-seins durch Gott helfen kann ihren Selbstwert und ihre Würde und infolge den Wert und die Würde ihrer Mitmenschen zu erkennen und zu respektieren. So kann im Religionsunterricht zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler beigetragen werden. Infolge konnte anhand der Lehrpläne gezeigt werden, dass der Religionsunterricht zahlreiche Möglichkeiten bietet, um mit den Schülerinnen und Schülern an der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Persönlichkeit zu arbeiten. Außerdem offerieren die Lehrpläne zahlreiche Möglichkeiten sich mit gewaltpräventiven Werten auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, dass die Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Vermittlung christlicher Werte intensiv verfolgen.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit wurde die Werteerziehung im Religionsunterricht als Basis für den Dialog mit anderen Kulturen vorgestellt. So müssen sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Werte bewusst werden, um infolge in Dialog mit Vertreterinnen und Vertreter anderer Religionen treten zu können. Diese

Dialogbereitschaft kann helfen eine gemeinsame Wertebasis zu schaffen und infolge religiöse oder interethnische Konflikte verhindern.

## **7.2 Ausblick**

Anhand dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Gewalt in den Schulen immer wieder vorkommt und die Werteerziehung zur Gewaltprävention beitragen kann.

So sollten Lehrkräfte bereits während ihres Studiums bzw. während ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten, sich mit den Themen Werteerziehung und Gewaltprävention auseinanderzusetzen. Dabei sollte der Fokus jedoch nicht nur auf die angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrer gerichtet werden, sondern jede angehende Lehrerin und jeder angehende Lehrer sollte erkennen, wie ihr Unterrichtsfach zur Werteerziehung, und infolge auch zur Gewaltprävention beitragen kann.

Den Abschluss dieser Arbeit soll wiederum ein Zitat von Mahatma Gandhi bilden, welches verdeutlicht, dass es notwendig ist, bereits bei den Kindern und somit auch in der Schule mit der Gewaltprävention zu beginnen, um nachhaltig Frieden in die Welt zu bringen.

„Wenn wir wahren Frieden in der Welt erreichen wollen, müssen wir bei den Kindern  
beginnen.“

(Mahatma Gandhi)

# Literaturverzeichnis

## Bibliographie

AMMICHT QUINN, Regina (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn, 2007.

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung, Bonn, 2001.

AUER, Alfons: Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf, 1971.

BEER, Peter: Werterziehung aus christlicher Sicht. Eine Ermutigung zum Handeln, München, 1997.

BEIL, Brigitte: Gutes Kind, böses Kind. Warum brauchen Kinder Werte?, München, 1996.

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, 2005.

BREZINKA, Wolfgang: Glaube, Moral und Erziehung, München, Basel, 1992.

BREZINKA, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge, München, 1974.

BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim, Basel, 2007.

BUCHER, Anton: Ethisch-Moralische Erziehung an den Bildungsinstitutionen in Österreich, In Mravná Výchova v Školách na Slovensku a v Zahraničí, Banská Bystrica, 2009.

BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2004, Ausgegeben am 8. Juli 2004, Teil II, 277. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde, 2004.

BUNDESMINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2006, Ausgegeben am 28. Juli 2006, Teil II, 284. Verordnung: Änderung der Verordnung über den Lehrplan für Leibesübungen an allgemein bildenden höheren Schulen (Oberstufe), berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten. Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (Ausgenommen die Polytechnische Schule), 2006.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 242. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), §2 Aufgabe der österreichischen Schule, Wien, 1962.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1999, ausgegeben am 21. Juli 1999, Teil II, 235. Bekanntmachung: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Polytechnischen Schule, Wien, 1999.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Bewegung und Sport, verlautbart am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde, verlautbart am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt.

COOPER, Eugen J.: Grundwerte in der Erziehung. Ansätze zur Gewissensbildung des Kleinkindes, Würzburg, 1979.

DRABEK, Susanne: Die Bedeutung ausgewählter Werte im Leben von Schüler und Schülerinnen: Eine empirische Untersuchung, Wien, 2004.

ESTERMANN, Josef: Religion und Gewalt- Dialektik von Globalisierung und Fundamentalismus, In ESTERMANN, Josef/COLLET, Giancarlo: Religionen und Gewalt, Münster, 2002.

FEES, Konrad: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht, Opladen, 2000.

GALTUNG, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg, 1978.

GUGEL, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen, 2006.

HALLER, Birgitt/STÖGNER, Karin: Gewaltprävention in der Schule, Wien, 2004.

HARMIN, Merrill/RATHS, Louis/SIMON, Sidney: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München, 1976.

HEIN, Rüdiger: Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport. Didaktische Konsequenzen für die Sportlehrerausbildung am Beispiel des Sport-Umwelt-Konflikts, Regensburg, 1995.

IMBUSCH, Peter: Der Gewaltbegriff, In HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden, 2002.

INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.): Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe und Hauptschulen). Novellierter Lehrplan 2000, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003.

INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.):  
Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen,  
Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003.

INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.):  
Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, Approbiert von der  
Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003.

INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG (Hrsg.):  
Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender  
höherer Schulen, Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz am  
15. März 2006.

JOAS, Hans: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz,  
Freiburg im Breisgau, Wien, 2004.

JOAS, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt am Main, 1999.

JOAS, Hans (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt am Main, 2005.

JOAS, Hans: Werte und Erfahrung, In KILLIUS, Nelson/ KLUGE, Jürgen/  
REISCH, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 2003.

KLAGES, Helmut: Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung-  
Probleme und Perspektiven, In HERBERT, Willi/HIPPLER, Hans-Jürgen: Werte und  
Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition, Frankfurt am Main,  
New York, 1992.

KLEINER, Konrad: Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte-Forschung im Sport  
und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des  
Pluralismus, Wien, 1999.

KMIECIAK, Peter: Wertstrukturen und Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten, Göttingen, 1976.

KROPAČ, Ulrich: Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung, In Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) (Hrsg.): Religionspädagogische Beiträge. Im Blickpunkt: Ethisches Lernen, Mainz, 2012.

KUCHARZ, Diemut: Werteerziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule- Die Sicht der Schulpädagogik, In ROMMEL, Herbert/THAIDIGSMANN, Karoline (Hrsg.) Religion und Werteerziehung. Beiträge zur einer kontroversen Debatte, Waltrop, 2007.

KULD, Lothar: Wertunterricht und Religion- zwei Seiten einer Medaille?, In ROMMEL, Herbert/THAIDIGSMANN, Karoline (Hrsg.): Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Waltrop, 2007.

LADENTHIN, Volker: Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. Beitrag zum Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED), Paderborn, 19.-21. März 2010.

LAUSTER, Peter: Der Sinn des Lebens, Gütersloh, 1991.

LAUTMANN, RÜDIGER: Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie, Köln, 1969.

LINDNER, Konstantin: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, In Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) (Hrsg.): Religionspädagogische Beiträge. Im Blickpunkt: Ethisches Lernen, Mainz, 2012.

MATTHES, Eva: Werterziehung in der (öffentlichen) Schule. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Albert Schweitzers Ethik. Impulse und Herausforderungen für die pädagogische Praxis“, Haus der Kirche, Dresden, 28. November 2008.

MEYER-AHLEN, Stefan: Ethisches Lernen. Eine theologische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn, Wien, 2010.

MEYER-AHLEN, Stefan: Mehrwert Religion, In JOAS, Hans (Hrsg.): Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen, 2007.

NAURATH, Elisabeth: Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, In Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, Hannover, 2010.

NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, 2007.

NIPKOW, Karl Ernst: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh, 1981.

NUNNER-WINKLER, Gertrud: Überlegungen zum Gewaltbegriff, In HEITMEYER, Wilhelm/SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main, 2004.

NUTZINGER, Hans/STÖBENER, Anja: Braucht Werterziehung Religion?, In JOAS, Hans (Hrsg.): Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen, 2007.

OSER, Fritz: Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis, In Ethik und Sozialwissenschaften 9, Stuttgart, 1998.

PICHLER, Dominik: Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Ansätze und Konzepte einer Werte- und Moralerziehung zur Diskussion gestellt, Wien, 2001.

PÖHLER, Rolf: „Was die Welt im Innersten zusammenhält?“, Die Rolle von Religion bei der Begründung und Vermittlung von Werten, ThhF-Ringvorlesung: Werte- Wandel und Beständigkeit, Friedensau, 3.Dezember 2007- 28. Jänner 2008.

REICHARDT, Robert: Wertstrukturen im Gesellschaftssystem- Möglichkeiten makrosoziologischer Analysen und Vergleiche, In KLAGES, Helmut/ KMIĘCIAK, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt am Main, New York, 1981.

SÄCHSISCHER LANDTAG: Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992, §4, Artikel 101, Dresden, 1992.

SCHEILKE, Christoph: Werteerziehung und Gewaltprävention, Impulsreferat zur „Kick-off-Veranstaltung“ des Projekts Lebenslinien im Rems-Murr-Kreis am 5. März 2010 in Winnenden.

SCHILMÖLLER, Reinhard: Religionsunterricht und moralische Erziehung. In REGENBRECHT, Aloysius/PÖPPEL, Karl (Hrsg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, Münster, 1990.

SCHMIDT, Marlis/OERTEL, Lars/MELZER, Wolfgang: Gewalt an Schulen- Ursachen, Ausmaß und Prävention, In KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld, Baltmannsweiler, 2011.

SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Stuttgart, 2010.

TIEDEMANN, Claus: Gewalt, Kampf und Aggression in Sport und Bewegungskultur, In European Committee for Sport History (Hrsg.): European studies in sports history. ESSH, Mont Saint Aignan, 2008.

TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim und München, 1999.

ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, In HILGER, Georg/ LEIMGRUBER, Stephan/ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 2001.

ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religiöse Signaturen heute. Ein Religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg im Breisgau, 2003.

## **Internetquellen**

ARENS, Judith: Lions-Quest. Erwachsen Werden, Stand 5. Februar 2013, Online im Internet: <http://www.lions-quest.de/lions-quest-im-ueberblick/was-ist-lions-quest.html>.

BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH: Verantwortung, Stand 5. Februar 2013, Online im Internet: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung>.

FURMAN, Ben/AHOLA, Tapani/HIRVIHUHTA, Harri: Stufen der Verantwortung, Stand 5. Februar 2013, Online im Internet: <http://www.kidsskills.org/German/verantwortung/ansvarskansla.htm>.

RIEGLER, Birgit: 15-Jährige wird nach Tod zur Symbolfigur gegen Cybermobbing, Stand 21. Februar 2013, Online im Internet: <http://derstandard.at/1350259009227/15-Jaehrige-wird-nach-Tod-zur-Symbolfigur-gegen-Cybermobbing>.

VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (KTK) (Hrsg.): Religiöse Erziehung als Bildung begreifen. Ein Argumentationspapier, Stand 14. Februar 2013, Online im Internet: [http://www.keg-berlin-brandenburg.de/Relig\\_Erzieh.pdf](http://www.keg-berlin-brandenburg.de/Relig_Erzieh.pdf)

## **Bibelquellen**

Die angeführten Zitate der Bibel entstammen der Einheitsübersetzung. Zitiert wurde dabei gemäß der Loccum Richtlinien.

Mt 7,12

Mt 18,23-35

Mt 26, 52

Mk 12,31

Lk 6,31

Eph 4, 25-32

2 Sam 11-12

1 Kön 21

## **Abstract**

### **Abstract Deutsch**

Diese Arbeit setzt sich mit der Fragestellung: „Welche besonderen Möglichkeiten zur Gewaltprävention bietet die Werteerziehung im Religionsunterricht?“ auseinander.

Um Antworten auf diese Fragestellung zu finden werden zunächst die Begriffe Gewalt, Gewaltprävention, Werte und Werteerziehung bestimmt, um infolge von klar definierten Begriffen ausgehen zu können. In diesem Rahmen werden auch ausgewählte Gewaltpräventionsprogramme und die Gewaltprävention an Schulen vorgestellt.

In Folge werden Modelle der Werteerziehung angeführt, um einen Einblick gewinnen zu können, wie die Werteerziehung im Schulunterricht ablaufen kann. Im nächsten Schritt wird die Werteerziehung in der Schule vorgestellt. Dem Religionsunterricht wird hier von verschiedenen Seiten oft eine besondere Stellung eingeräumt. Danach werden die Begriffe Werteerziehung, Gewalt und Religion miteinander in Verbindung gesetzt. So wird gezeigt welchen Beitrag Religion zur Werteerziehung leisten kann und wie sich eine religiöse Werteerziehung auszeichnet. Ebenso wird das ambivalente Verhältnis von Religion und Gewalt verdeutlicht und herausgearbeitet in welchem Verhältnis Werteerziehung und Gewaltprävention stehen. Abschließend werden die besonderen Möglichkeiten, die sich durch die Werteerziehung im Religionsunterricht für die Gewaltprävention eröffnen, aufgezeigt. Hier wird als besondere Möglichkeit unter anderem ein Vorbild-Lernen an Jesus Christus und an der Religionslehrerin und dem Religionslehrer angeführt. Außerdem bietet Gott den Schülerinnen und Schülern eine Dimension der Akzeptanz und der Entlastung. Durch Gott können sich die Schülerinnen und Schüler angenommen und wertgeschätzt fühlen. So kann auch ihr Selbstwertgefühl gestärkt werden. Den Abschluss dieser Arbeit bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

## **Abstract English**

This thesis deals with the question: „Which special possibilities for preventing violence offers the value education in religious education?“ To find an answer to this question first of all the terms violence, prevention of violence, values and values education are accurately defined. In this context models of violence prevention and the prevention of violence at school are introduced.

Then models of value education are instanced to see how values education in school could proceed. After the value education in school is introduced the terms value education, violence and religion are linked. It is shown which input religion achieves for value education. Then the ambivalent relation of religion and violence and the relation of value education and prevention of violence are pointed out. Concluding the special possibilities, which the value education in religious education offers for the prevention of violence are shown. Special possibilities are offered through Jesus Christ, who can serve as an example and through god, who can help the students to accept themselves. Finally the most important results are summarized.

## Jakob Köstler

# CURRICULUM VITAE

### **Ausbildungsweg**

2008–2012: Studium der Geographie und Wirtschaftskunde und der Katholischen Religion an der Universität Wien. Zusatzausbildung zum Berufskordinator.

2007–2008: Studium Wirtschaftsrecht an der Wirtschaftsuniversität in Wien.

2003–2007: Oberstufenrealgymnasium mit wirtschaftskundlichem Schwerpunkt in Waidhofen/Ybbs. Matura im Jahr 2007.

1999–2003: AHS-Unterstufe im Gymnasium Amstetten.

1995–1999: Volksschule Elsa-Brandström-Straße.

### **Berufserfahrung**

Seit Dezember 2012 als Vertrags-Lehrer am BG/BRG Amstetten tätig.

#### Feriertätigkeit

2006 Stadtgemeinde Amstetten

2007 Firma Lehner, Ertl Glas Amstetten

2008 Ertl Glas Amstetten, Mondi Neusiedler GmbH

2009 Post AG

2010 Post AG, Ertl Glas Amstetten

2011 Post AG,

2012 Bezirksblätter Amstetten

#### Freie Mitarbeit

Seit Jänner 2011 als Sportredakteur für die Bezirksblätter Amstetten/ Ybbstal tätig.