

## **Einführung**

Ein Anlass das Thema „Mobbing und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen“ zu untersuchen, boten mir meine Beobachtungen während meiner Arbeit in der Schule. Ich unterrichte Sport in Jahrgängen 1 bis 10 in einer Montessorischule und bin im Freizeitbereich tätig. Beim Sportunterricht sowie auch beim Spielen kommt es oft zu Meinungsverschiedenheiten, Unstimmigkeiten und so zu Konflikten. Ich konnte beobachten, dass es einigen Kindern leichter als anderen fällt, entstehende Konfliktsituationen zu vermeiden oder diese zu lösen. Auch stellte ich fest, dass manche Kinder keine Empathie zu haben scheinen oder ihre Emotionen kaum zeigen können. Ich fragte mich, was die Entstehung von Gewalt und Mobbing in einer Schule begünstigt und welche Rolle die Schule, die Gesellschaft sowie das Elternhaus in diesem Prozess spielen. Diese Themen werden in der vorliegenden Arbeit besprochen. Zudem wird der Frage nachgegangen, was eine Schule tun kann, um gewalttätige Kinder aufzufangen und ihnen den richtigen Weg aufzuzeigen, Auseinandersetzungen ohne Gewaltanwendung zu lösen.

Nach der Darstellung der grundlegenden Begriffe Gewalt und Mobbing werden die Ursachen genauer betrachtet. Um den Inhalt dieses Themas zu verstehen, sollte man die Problematik von verschiedenen Seiten anschauen. In meiner Bachelorarbeit gehe ich auf gesellschaftliche, institutionelle sowie familiäre Ursachen ein. Anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse von vielen Sozialwissenschaftlern und Autoren beschreibe ich die Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen.

Es ist wichtig, Mobbing als eine Gewaltform unter Kindern und Jugendlichen zu erkennen und zu definieren, um effektiv handeln zu können. In meinen weiteren Ausführungen greife ich das Thema auf und beschreibe es im schulischen Kontext. Wissenschaftlich belegte Ergebnisse der schulischen Gewalt weisen darauf hin, dass die Schule selbst, neben anderen Einflussfaktoren, teilweise zur Entstehung von Mobbing und Gewalt beiträgt. Am Beispiel der Montessoripädagogik mit ihren Richtlinien und Methoden möchte ich zeigen, dass durch gemeinsames Lernen, ein positives Schulklima und den Erwerb von sozialen Kompetenzen dieses Problem entschärft werden kann. Abschließend werde ich meine persönlichen Erfahrungen mit der Montessoripädagogik

vorstellen und der Frage nachgehen, wie Konfliktlösungen auf Basis dieser Pädagogik in der Schule erlernt und umgesetzt werden können. Außerdem wird erörtert, welche Methoden aus der Reformpädagogik angewendet werden können, um Gewalt und speziell Mobbing zu verhindern. Schule, als gesellschaftliche Institution kann viel dazu beitragen, um Gewalt und Mobbing entgegenzuwirken, aber sie ist allein nicht in der Lage, den Anforderungen, die die Gesellschaft an einem Individuum stellt, zu begegnen. Diese Anforderungen haben aber ein großes Gewicht und spielen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Gewaltprozessen.

## **1. Begriffsbestimmung**

### **1.1. Gewalt**

Es ist beispielsweise eine Frage der Betrachtung, ob man den Boxkampf als Gewaltausübung oder als geregelten Kampfsport wahrnimmt. Wenn man sich in Not wehrt und körperliche Kraft einsetzt - ist es dann Gewalt? (vgl. Neider 2009, 13) Solche Fragen beschreiben lediglich das körperliche Handeln - sind aber nicht der Gewalt zuzuschreiben. Das Wort „Gewalt“ wird sehr oft mit anderen bedeutungsähnlichen Begriffen wie Aggression, Aggressivität, Mobbing, Vandalismus, Amoklauf, Devianz, Kriminalität oder Störungen des Sozialverhaltens in Verbindung gebracht (vgl. Schubarth 2010, 16).

In der deutschen Sprache ist der Begriff Gewalt doppelt besetzt. Wenn ein Mensch absichtlich durch und mit seiner körperlichen Stärke oder verbalen Äußerungen dem anderen schadet oder ihn verletzt, wird das als Gewalt bezeichnet. Die zweite Bedeutung von Gewalt wird mit öffentlicher Macht in Zusammenhang gebracht, die ihre Bestimmungen und Anordnungen durchsetzt. Im Laufe der Zeit veränderten sich gesellschaftliche Normen und moralische, rechtliche, politische und erzieherische Werte. Was früher akzeptiert wurde, gilt heute als Gewalt (vgl. Hurrelmann/Brüdel 2007, 12). Den Gewaltbegriff im Kontext der Schule stellt Tillmann (2000) in seinem Buch „Schülergewalt als Schulproblem“ dar. Er beschreibt – und bestätigt damit die oben ausgeführte Veränderung der Gesellschaft – dass sich der Wandel von schulischem Normverhalten auf die Begrifflichkeit auswirkt. So war es noch in den sechziger Jahren legal, Kinder körperlich zu züchtigen. Heute ist es

strafbar. Neben dem „normativen Verständnis, das „zeitlich-historisch gebunden ist“ (zit. Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 20) müssen noch weitere Faktoren, die körperliche Gewalt bestimmen, genannt werden. Das sind Androhungen und Vandalismus. Androhungen werden als unmittelbare körperliche Gewalt verstanden. Man ist zwar nicht körperlich geschädigt, wenn man nur mit dem Messer bedroht wurde, dennoch sind solche Handlungen als unmittelbare körperliche Gewalt zu verstehen. Beim Vandalismus geht es um die Anwendung körperlicher Gewalt nicht gegen Personen, sondern gegen Sachen und Gegenstände. Dies wird als mittelbare Gewalt bezeichnet (vgl. Böttger/Liang 1996, S. 5 in Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 20). Betrachtet man den Vandalismus und das Verständnis von physischer Gewalt zusammen, entsteht eine enge Definition von Gewalt verstanden als:

*„...die intentionale Ausübung physischer Stärke durch Menschen, die sich unmittelbar oder mittelbar gegen andere Mitglieder der Gesellschaft richten, sowie die ernsthafte Androhung eines solchen physischen Krafteinsatzes, die sich auf den Rahmen einer sozialen Interaktion beschränkt.“*

(zit. Böttger/Liang 1996, S. 6 in Tillmann/, Holler-Nowitzki 2000, 20)

### **1.1.1. Physische und psychische Gewalt**

Unter physischer Gewalt versteht man eine Beschädigung oder Verletzung eines oder mehrerer Menschen oder Sachen mittels eingesetzter körperlicher Kraft oder Gegenständen (vgl. Neider 2009, 15f). Typische Beispiele in der Schule sind körperliche Angriffe wie das Beinstellen, an Haaren ziehen, Schubsen, Beißen, Hauen, Schlagen, Vandalismus, sexuelle Übergriffe, Bedrohung, Erpressung und auch Schlägereien zwischen zwei oder mehreren Gruppen. Auch das Schlagen mit einer Schultasche, das Verprügeln mit Stöcken sowie das Drohen mit Messern oder anderen Gegenständen zählen zu physischer Gewalt (ebn. 15). Nach Neider (2009) ist diese Gewaltform besonders bei Jungen ausgeprägt. Physische Gewalt hat sich mit der Zeit verändert. Eine sehr „moderne“ Ausprägung ist das Filmen oder Fotografieren von Angriffen, Schlägereien und Erniedrigungen mit dem Handy oder der Videokamera. Die Bilder oder Aufnahmen werden dann weiter mit dem Handy im Freundeskreis verbreitet. Das Leiden des Opfers wird dadurch veröffentlicht,

was zudem zu seelischen Erniedrigungen der Persönlichkeit führt. Neider (2009) vermutet, dass diese Erfahrungen bei betroffenen Kindern langfristige Auswirkungen haben und mit „Traumatisierungen verbunden“ (zit. Neider 2009, 15) sind.

Eine weitere Form der Gewalt, die ich beschreiben möchte, ist die psychische Gewalt. Die Kraft des Wortes ist allgemein bekannt. Ein mündlicher Angriff verletzt manchmal schwerer als ein Tritt. Psychische Gewalt zeichnet sich dadurch aus, dass eine oder mehrere Personen durch verbale Beleidigung oder soziale Ausgrenzungen verletzt und beschädigt werden. Demütigungen, Ausschluss aus der Gruppe, abwehrende Bezeichnungen und Beschimpfungen zählen ebenso zu dieser Form von Gewalt, da das Opfer auf psychischer Ebene verletzt wird (vgl. Tillmann/ Holler-Nowitzki 2000, 20).

Jugendliche hingegen haben eine andere Vorstellung von Gewalt, da sie nur körperliche Auseinandersetzung dazu zählen. Gewaltformen wie Abwertung, Ablehnung, Beleidigung werden von ihnen oft nicht als Gewalt genannt (vgl. Klewin und Poop 2000, 49 in Hurellmann/ Brüdel 2007, 74). Psychische Gewalt wird bei vielen Autoren aber in verbale und nonverbale unterschieden. Bei der nonverbalen psychischen Gewalt spielen neue Medien eine entscheidende Rolle. Mittels SMS und in Chats werden Kinder beleidigt, über sie werden Gerüchte und Lügen verbreitet. In diesem Fall kommt es nicht zum direkten Kontakt zwischen Opfer und Täter/innen, sondern es wird hinter ihrem Rücken gehandelt. Die Anwendung elektronischer Medien ermöglicht, dass Streit und Beleidigungen auch für Unbeteiligte zugänglich sind (vgl. Jannan 2010, 14f).

Laut Untersuchungen ist in der Schule verbale Gewalt sehr verbreitet. Schimpfworte gehören zum schulischen Alltag und die Schüler stufen sie als ungefährlich ein. Vergleicht man aber die Folgen von physischer und psychischer Gewalt wird deutlich, dass psychische Gewalt weit schädlicher sein kann, da vielfache Angriffe zu psychosomatischen Auswirkungen führen können (ebn.14).

### **1.1.2. Strukturelle Gewalt**

1975 wurde von Johan Galtung der Begriff der „strukturellen Gewalt“ geprägt. Soziale Ungleichheit ist nach Galtung der Grund struktureller Gewalt. Eine Person, die Macht und Einfluss hat, steht auf der Hierarchietreppe ganz oben und kann mittels Regeln und per Gesetz psychisch oder mit Worten andere Menschen ungerecht behandeln, diskriminieren, erniedrigen oder ihnen Unrecht tun. Die verschiedenen Formen der strukturellen Gewalt sind: Entlassung, Geldstrafen sowie Recht- und Freiheitsentzug.

Im Familienkontext üben Eltern Macht aus, wenn sie z.B. als Strafe das Handy wegnehmen. Im schulischen Kontext verweisen die Lehrer den Schüler aus dem Unterricht oder der Schüler wird nicht versetzt. Auf diese Weise übt die Schule über die Schüler/innen Macht aus. Obwohl die Lehrer/innen in der Minderzahl in der Schule sind, haben sie große Macht und Einfluss den Schülern gegenüber. Die Kinder zeigen ihre Macht, indem sie die Schule schwänzen oder sich weigern, am Unterricht teilzunehmen, aber auch indem sie Eltern nicht benachrichtigen und ihnen Informationen verschweigen (vgl. Neider 2009, 18). Hierarchisch bleiben sie aber unter den Lehrern.

### **1.2. Mobbing**

Lange Zeit standen Gewalt und Mobbing auf einer Rangstufe und wurden als bedeutungsgleich verstanden. Viele Menschen assoziierten Mobbing mit Gewalt und umgekehrt. Natürlich gibt es verbindende Aspekte von Mobbing und Gewalt. Dennoch wurden in den letzten Jahren vor allem die Unterschiede herausgearbeitet (vgl. Alsacker 2004, 17). Der norwegische Gewaltforscher Olweus (2006, 22f) definiert Mobbing als negative Handlungen gegen ein Kind oder mehrere Kinder, die wiederholt über einen längeren Zeitraum von einer oder mehreren Personen ausgeübt werden. Unter negativen Handlungen versteht Olweus (2006) mit Absicht verletzend und plagende Aktionen. Die Kennzeichen von Mobbing sind also:

1. Angriffe, die dem Ziel dienen, absichtlich eine Person zu schädigen. Solche Angriffe können unterschiedliche Formen haben. Beleidigungen, Auslachen, Verspotten und Schimpfen zählen zu den verbalen Angriffen. Die Übergriffe mit Körpereinsatz - wie Hauen, Treten, Schubsen oder Kneifen - gehören zu den

körperlichen Angriffen. Zu nonverbalen Attacken gehören die Anwendung von Mimik und Gestik, der Ausschluss aus der Gruppe sowie Ignoranz (ebn. 18).

2. Dauer und Häufigkeit der Angriffe sind ebenso ein Indikator für Mobbing. Wenn beispielsweise ein Schulheft mit böser Absicht zerrissen wird, ist es der Sachbeschädigung einzuordnen, passiert es zum wiederholten Mal - ist es jedoch Mobbing (ebn. 18).

3. Die Überlegenheit der Kräfte des Täters ist ein weiteres Kennzeichen vom Mobbing. In einer Mobbingsituation kann der Angegriffene nicht allein aus dieser Lage entkommen und hat wenige Chancen sich verbal oder körperlich dem Täter zu widersetzen (ebn. 18). Die Unterstützung des Täters durch seine KameradenInnen führt zu einem Ungleichgewicht zwischen Tätern und Opfer und ermöglicht damit Belästigungen und Drangsalierungen (vgl. Alsaker 2004, 20).

Wenn man Mobbing und Gewalt miteinander vergleicht und gegenüberstellt, wird man bestimmte Überschneidungen bemerken. Was aber grundsätzlich Gewalt und Mobbing unterscheidet sind wiederholte negative Handlungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Jannan (2008, 22) schreibt:

*„Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt.“*

Wenn Kinder sich streiten und kämpfen, die ungefähr gleichstark sind, spricht man nicht von Mobbing. Ringen Jungen, um den Stärksten zu ermitteln - ist es kein Mobbing. Wird einer ausgelacht, weil er „komische“ Hosen trägt und später weil er langes Haar hat, fragt man sich, was für einen Hintergrund diese Anmerkungen haben. Diese Beispiele zeigen, wie schwer es ist, zu entscheiden, ob es um gewöhnliches aber grobes Verhalten oder um Mobbing geht. Bei der norwegischen Kinderhortstudie und bei Interviews mit Betreuerinnen und Betreuern im Berner Projekt berichteten Befragte, Probleme zu haben, Mobbing und andere gewalttätigen Verhaltensweisen auch beim Spielen zu erkennen (vgl. Alsaker 2004, 21).

### 1.2.1 Cyber-Mobbing

Durch den technischen Fortschritt gibt es verschiedene neue Kommunikationsmöglichkeiten. Eine ganze Palette von modernen Medien bietet Kindern an, Kontakte im Netz zu knüpfen und sie zu erweitern. Ein großer Teil des Schüleraltags gestaltet sich heute virtuell. Kinder und Jugendliche unterhalten sich im Internet und per Handy. Man kann mit Freunden chatten, sich über gemeinsame Interessen austauschen, man kann sich schnell per SMS erreichen. Junge Menschen verbringen zunehmend mehr Zeit in den verschiedenen sozialen Netzwerken. Asoziales Verhalten wie zielgerichtete Abwertung, Blamage und Diskriminierung des Anderen ereignet sich im zunehmenden Maße auch im Internet. Dieses sogenannte Cyber-Mobbing umfasst mutwilliges Beleidigen, Demütigungen oder Belästigungen anderer sowie die gezielte Verbreitung falscher Informationen über Mitmenschen mittels moderner Kommunikationsmedien. (vgl. Jannan 2008, 39). Diese Art von Mobbing hat eigene Merkmale. Das eigene Heim bietet keinen Schutz mehr gegen Mobbing. Die Privatsphäre kann angegriffen werden, da das Drangsalieren im Internet weitergeht. Zudem sind Informationen im Internet für viele zugänglich, sodass man kaum eine Möglichkeit hat, die verbreiteten Bilder oder Filme, aber auch die Verbreitung von Gerüchten, Lügen oder Beschimpfungen unter Kontrolle zu bekommen oder das Geschehen zu beeinflussen. Auch erfahren die Opfer oftmals nicht, von wem sie gemobbt werden, da die Täter/innen anonym agieren. Dies verunsichert und ängstigt die Opfer zusätzlich und bietet den Tätern eine betrügerische Sicherheit. Eine bedeutungslose Äußerung kann ungewollt verletzen. Man weiß nicht, wie die Person auf der anderen Seite darauf reagiert und was es für sie heißt, einen solchen „Spaß“ über sich zu hören. Im Internet sieht man zudem weder die Reaktion der betreffenden Person noch die Wirkung der getätigten Äußerung. Man verletzt unabsichtlich und unbewusst (ebn. 41). 2007 wurde eine empirische Forschung der Universität Koblenz-Landau zum Thema Cyber-Mobbing durchgeführt. Laut Ergebnissen dieser Studie, waren fast 20% der Schüler/innen vom Cyber-Mobbing betroffen. Befragte Kinder gaben an, dass Verursacher vom Mobbing im Internet oftmals ihre eigenen Mitschüler/innen (55%) waren. (ebn. 41-43).

## **2. Ursachen für Gewalt und Mobbing**

Gewaltforscher vertreten die Meinung, dass gewalttätige Grundhaltungen und das dementsprechende Agieren vielfältig zu erklären sind. Das heißt, dass alle Faktoren im Menschen, seine Umgebung, aber auch die Gesellschaft bei der Entwicklung von Gewalt zusammenarbeiten (vgl. Zitzmann 2010, 17). Um das Thema zu erfassen, sollte man daher nicht nur Ereignisse aus dem Schultag, wo sich die meisten Mobbing-Fälle ergeben, unter die Lupe nehmen. Wenn ein Kind auffällig oder gewalttätig in der Schule ist, ist es wichtig, sich mit allen Systemebenen auseinanderzusetzen, also neben der Schule auch die Familie sowie die Gesellschaft heranzuziehen. Diese Auseinandersetzung hilft zu klären, was Gewalt und Mobbing auslöst. Warum ist ein Kind so? Wächst das Kind in einer intakten Familie auf oder gibt es familiäre Probleme? Ist sein Verhalten auf schlechte Noten zurückzuführen? Hat ein Jugendlicher Freunde in der Schule oder ist er auf sich allein gestellt? Welche Anforderungen stellt die Gesellschaft an einem Heranwachsenden und was erwartet sie von ihm? Diesen Fragen gefolgt, analysierte ich gesellschaftliche, institutionelle sowie familiäre Ursachen. Meine Aufgabe war es, herauszufinden, wie sich die Ursachen mit einander in Beziehung setzen lassen und wie sie sich aufeinander auswirken.

### **2.1. Gesellschaftlichen Ursachen**

Wenn man von gesellschaftlichen Ursachen spricht, sollte man erst definieren, was unter Gesellschaft zu verstehen ist. Ich beziehe mich auf folgende Definition:

*„Gesellschaft ist die Gesamtheit der Menschen, die in einem politischen, wirtschaftlichen und sozialen System zusammen leben“*

(zit. [www.freiereferate.de/paedagogik/definition-gesellschaft](http://www.freiereferate.de/paedagogik/definition-gesellschaft)).

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse werden für persönliche soziale Probleme und „psycho-emotionale Befindlichkeiten“ (zit. Tippelt 1990; Heitmeyer 1993; Tillmann 1995 in Holtappers/Heitmeyer 1997, 29) der Jugendlichen verantwortlich gemacht. Eine Möglichkeit diese Schwierigkeiten zu bewältigen, ist die Anwendung von Gewalt und Aggressionen. Ein



problemgeladenes und unstabiles soziales Umfeld, diffuse Perspektiven, Unzuverlässigkeit der Sozialbeziehungen sowie auch gewalttätig erlebte und vorgegebene Aktionsmuster führen dazu, dass junge Menschen sozial und seelisch verunsichert werden. Damit steigt das Risiko, Bewältigungsstrategien mit Gewalt und Aggression zu lösen (vgl. Tippelt 1990; Heitmeyer 1993; Tillmann 1995 in Holtappers/Heitmeyer 1997, 29). Arbeitslosigkeit und Kürzung sozialer Leistungen, aber auch die Begegnung mit anderen Lebensgefahren (Klima- und Gesundheitsprobleme, Weltsituation) bewirken unabsehbare Zukunftsperspektiven für das weitere Leben und beunruhigen junge Menschen (vgl. Holtappers/Heitmeyer 1997, 29). Die Wandlungsprozesse der Gesellschaft bringen große Veränderungen für das Arbeitsverhältnis mit sich. Die Wirtschaft fordert von Arbeitnehmern hohe Flexibilität und Mobilität und orientiert sich an wachsender Produktivität und Gewinnmaximierung. Die Rolle des Menschen wird immer geringer. Nur 70% Menschen im erwerbstätigen Alter haben einen Job. Die Zahl der Berufstätigen geht seit Jahren zurück. Die Arbeitsverhältnisse der nahen Zukunft sind durch wachsendes soziales „Ungleichgewicht, Ausgrenzung und Unsicherheit geprägt“ (zit. Galuske 2006 in Artikel von Böllert in Bindel/Nordmann 2008, 28). Die Eltern haben Arbeitsdruck, wenig Betreuungsmöglichkeiten und wenig Zeit für ihre Kinder. Viele Familien sind von Armut bedroht, obwohl sie berufstätig sind. Sie befinden sich in der Gefahr des sozialen Abstiegs und des Statusverlusts. Diese gesellschaftliche Situation bringt für die Jugendlichen die Unsicherheiten und Perspektivlosigkeit mit sich. Sie sehen keinen Ausweg aus dieser Lage, sie finden keinen Halt mehr. Wenn es Jugendlichen nicht gelingt, sich auch in der Schule zu beweisen und dort gute Leistungen zu erbringen, suchen sie nach einem illegitimen Mittel – beispielsweise Gewalt und abweichendes Verhalten – um das Ziel der Anerkennung und des Erfolges zu erreichen (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, 43). In der Gesellschaft, in der grundsätzlich individuell erbrachte Leistungen im Arbeits- und Herstellungsbereich einer Person den Status verleihen, spielt die soziale Herkunft eine ausschlaggebende Rolle. Die Gesellschaft ordnet die Menschen in Schichten ein: Ober-, Mittel- und Unterschicht. Die Menschen aus der Unterschicht können aufgrund ihrer sozialen Herkunft selten einen hohen Bildungsstand erlangen. Jugendliche aus dieser Schicht bekommen in der modernen Gesellschaft weniger Chancen zur sozialen Anerkennung, zum

Erfolg und zur Integration. Um der „Leistungsgesellschaft“ gerecht zu werden, strengen sich die Schüler/innen in der Schule an. Gelingt es ihnen nicht - erleben sie die Misserfolge, die zu einem Gefühl der Randständigkeit und Minderwertigkeit führen. Darauf können Jugendliche mit aggressiven Verhalten reagieren (ebn. 43).

Ein weiterer Faktor, der zu gesellschaftlichen Ursachen zählt und von Emile Durkheim eingeführt wurde, ist die Normlosigkeit. Normlosigkeit wird beschrieben als „ein Zustand der sozialen Desintegration“ (zit. Kerscher 1985 in Schubarth 2010, 35). Gesellschaftliche Gesetze, moralische Normen und Regeln sowie auch Verbote und Einschränkungen und deren Anerkennung sind erforderlich für das menschliche Leben in der Gemeinschaft. In den Wandelprozessen der Gesellschaft kommt es dazu, dass die Normen und Regeln nicht mehr für alle gelten. Ungleichheitsphänomene und Unzufriedenheit sowie niedriges Selbstwertgefühl sind Ausdrücke von Ambivalenzen der Gesellschaft. Soziale Verhältnisse, die auf der Konkurrenzbasis existieren, die zunehmend zur Einzigartigkeit zwingen und die das Prinzip des „sich-Durchsetzens“ fördern, führen zur Individualisierung. Man muss sich beweisen, man muss der Beste sein. Unter diesen Konkurrenzbedingungen wird es schwer, sich emotional zu binden. Das Individuelle bekommt Vorrang vor dem Sozialen. Das Soziale löst sich auf. Wenn die Gesellschaftsmitglieder stark individualisiert und nicht mehr mit einander verbunden sind, wenn die Normen nicht mehr als sicher gelten, wenn die hohen Ansprüche von Menschen die vorhandenen Güter übersteigen, dann entsteht deviantes Verhalten (vgl. Lamnek 1983 in Schubarth 2010, 35). Jugendliche greifen zu Gewalt, wenn Ziele, welche die Gesellschaft selber vorgegeben hat wie z.B. Reichtum oder Bestätigung unerreichbar geworden sind. Es wird nach materiellem Vermögen, Ansehen und Macht gestrebt. Haben die Jugendlichen keine Chance, diese Ziele zu erlangen und fühlen sie sich gesellschaftlich ausgeschlossen - werden sie gewaltbereiter (vgl. Schubarth 2010, 36f).

Wenn Kinder und Jugendliche Gewalt ausüben, bedeutet es nicht zwangsläufig, dass sie ein Problem haben. Gewalt wird als eine Folge und Reaktion auf offene soziale Probleme und Auseinandersetzungen in der Gesellschaft

gesehen. In diesem Zusammenhang ist die Gesellschaft teilweise selbst für Entstehung und Entwicklung von Gewalt verantwortlich (ebn. 20).

## **2.2. Institutionelle Ursachen**

Wie bereits erwähnt, müssen auch institutionelle Aspekte als Ursachen von Gewalt herangezogen werden. Schule als Sozialisationsinstanz hat eine große gesellschaftliche Bedeutung, sie ist Teil der Gesellschaft. In ihr spiegeln sich gesellschaftliche Verhältnisse wider. Neben dem Elternhaus hat auch die Schule die Aufgabe, gesellschaftliche Normen und Werte zu vermitteln und Kinder auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Kinder verbringen in der Schule mehr als 10 Jahre. Wie und was in der Schule geschieht, ist daher sehr wichtig für die gesamte individuelle Entwicklung des Kindes. Schon aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung herauszufinden, welchen Anteil die Schule als Institution an der Entstehung von Gewalt- und Mobbingprozessen bei Schülern/innen hat (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2007, 104). Schule ist ein Ort, wo Schüler/innen hingehen müssen. Schule ist Pflicht, ob man es will oder nicht. Sie werden nach bestimmten Kriterien bewertet, die sie nicht beeinflussen und ändern können. In der Schule wird der Alltag für die Schüler/innen überwiegend nur von Lehrkräften bestimmt und organisiert. Die Schüler haben sich zu fügen. (vgl. Blum/Beck 2010, 52).

Ein Zusammenhang besteht zwischen aggressivem Schülerverhalten und folgenden Merkmalen der Schule: Leistungsdruck und Konkurrenzkampf, die die Schule als eine Institution charakterisieren. Leistungs- und Konkurrenzorientierung schaffen Bedingungen, die Gewaltausbrüche, Unzufriedenheit und abweichendes Schülerverhalten begünstigen. Die Schüler/innen werden nach dem Kriterium der einzelnen Leistung beurteilt. Viele Schüler/innen mit kognitiven Defiziten haben geringe Chancen im schulischen Wettbewerb mitzuhalten. Sie strengen sich an, erreichen aber nicht die gewünschten Note. Individuelle, personenbezogene soziale und emotionale Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Empathie, Anstrengungs- und Einsatzbereitschaft werden kaum berücksichtigt und nur geringfügig in die Beurteilung einbezogen. Das enttäuscht die Schüler/innen und sie übertragen ihre Wut und Aggression auf schwächere Schüler. Sie sind frustriert und

verärgert. Sie verweigern die Mitarbeit, resignieren und rebellieren. (vgl. Hurrelman/Bründel 2007, 105).

Die Vorbereitung der Schüler/innen auf die Leistungsgesellschaft erfolgt über Noten- und Zeugnisvergaben. Die Schüler werden nach ihrer Qualifikation „sortiert“. „Leistungsschwache“ werden dadurch verunsichert und ihr Selbstwertgefühl sinkt. Dies beeinträchtigt ihre spätere soziale und berufliche Integration. Dabei wird deutlich, dass Schüler/innen, denen es wichtig ist, gute Leistungen in der Schule zu erbringen, bei Misserfolg eher von gesellschaftlichen Normen abweichen, als Schüler/innen, für die Noten eine weniger wichtige Rolle spielen. Der Selektionscharakter der Schule äußert sich in der Aufgabe, die Kinder nach ihren Leistungen einzuordnen. Chancen auf höhere Bildung und damit Zugang zu Macht, Lohn und Geltung bekommen eher leistungsstarke Schüler, leistungsschwache selten. (vgl. Engel/Hurrelmann 1998 in Hurrelman/Bründel 2007, 117). Tillmann/Holler-Nowitzki (2000, 212) weist in seinen Untersuchungen Leistungsüberforderungen der Schüler/innen nach. Fast 40% der befragten Schüler/innen empfinden die häufigen Testate, Klassenarbeiten und Prüfungen als Druck. Über zu hohe Anforderungen in der Schule beschwerten sich 41% der Kinder.

Ein weiterer Risikofaktor, der zur Entstehung und Verfestigung von Gewalt und Mobbing in der Schule beiträgt, ist das schlechte Schulklima. Unter Schulklima werden soziale und erzieherische Aspekte in einer Schule verstanden sowie auch soziale Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und zwischen Kindern untereinander. Anforderungen an Disziplin und Verhaltensregeln, Konfliktlösung sowie auch Mitbestimmungsmöglichkeiten gehören ebenso zum Schulklima (vgl. Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 222). Das Schulklima wird von Tillmann/ Holler-Nowitzki (2000, 298) als eine der wichtigste „innerschulische Risikofaktor“ bezeichnet. Aus diesem Grund möchte ich auf eine der Komponenten des Schulklimas - die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung – besonders eingehen. Der Aufbau einer guten und respektvollen Beziehung zu den Schülern ist eine der Voraussetzungen für eine bessere Annahme des Unterrichtsstoffes. Diese Wirkung wird noch immer unterschätzt und die Lehrkräfte konzentrieren sich auf reine Stoffvermittlung. Damit fördern sie bei den Schülern/innen Gleichgültigkeitsgefühle und Frustration, die sich

später in destruktivem Verhalten äußern können. Die Kinder identifizieren sich mit ihrer Schule, wenn das Verhältnis zwischen Lehrern/innen und ihnen auf einer Vertrauensbasis aufgebaut und verständnisvoll ist. Menschliche Bindungen stellen für die Schüler/innen die wichtigste Grundlage für eine gute Beziehung dar und führen zur höherer Leistungsbereitschaft, steigendem Interesse und aktiver Teilnahme im Fachunterricht. Dabei werden die Beziehungen untereinander von Lehrern und Schülern sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die Lehrer halten sich für freundlich, aufmerksam und verständnisvoll den Schüler/innen gegenüber und beschreiben ein gutes Verhältnis zu ihren Schülern/innen, indem sie Ordnung und Disziplin in der Klasse aufrecht halten und Lernpläne einhalten können. Lehrkräfte gaben fast nie oder selten an, dass sie mit störenden Kindern überfordert seien, was Schüler ihrerseits sehr wohl wahrnahmen und darüber berichten (vgl. Lohmann 2003, 18 in Hurrelmann/Bründel 2007, 127). Viele Schüler/innen bekommen das Gefühl, dass die Lehrer/innen sie nicht genug schätzen und ihre Individualität nicht bemerken. Mit Hilfe von Lob, Verständnis, Anerkennung und positiven Schulmomenten können diffuse Erfahrungen bei den Schülern/innen ersetzt und kompensiert werden (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, 128). Die Resultate der Forschung – vorgestellt bei Tillmann/Holler-Nowitzki (2000, 238) – bestätigen die negative Wirkung des schlechten Schulklimas auf die Gewaltsituation. Deutlich mehr Schüler/innen werden psychischer und physischer Gewalt in Klassen ausgesetzt, in denen das Schulklima als schlecht bezeichnet wurde. Klassen mit einem guten Miteinander und positiven Einschätzungen des Klimas wiesen weniger Gewaltpotential.

Dass Kinder in der Schule gewalttätig sind und Gewalt als Konfliktlösung anwenden, bedeutet nicht automatisch, dass sie lediglich im schulischen Kontext Probleme haben. Die Schule hat einen großen Anteil bei der Entstehung von Gewalt. Abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen kann aber nicht nur der Schule zugeschrieben werden. Es ist ein komplexes Problem mit vielen Teilnehmern - Gesellschaft, Familie und Gleichaltrigen, die es beeinflussen und in die Schule „importieren“. (zit. Tillmann/ Holler-Nowitzki 2000, 300)

### **2.3. Familiäre Ursachen**

Die Bedeutung der Familie für die persönliche Entwicklung des Kindes wird von Wissenschaftlern nicht mehr angezweifelt. Die Aufgabe der Eltern besteht nicht nur darin, die Kinder zu versorgen und ihnen elementare Lebenskenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern das Elternhaus vermittelt darüber hinaus auch fundamentale Werte und Normen, die die Ansichten des Kindes prägen. Die Sitten und Einstellungen der Eltern, ihre Verhaltensweisen und ihren Lebensstil nehmen die Kinder wahr und übernehmen sie zum großen Teil. (vgl. Hurrellmann, 1995 in Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 154). Es müssen daher auch familiäre und erzieherische Bedingungen zur Gewaltneigung des Kindes oder Jugendlichen beitragen. Die finanzielle Lage und der soziale Status der Familie sowie Bildung und Beruf der Eltern unterscheiden die Lebensansprüche der Kinder (vgl. Bertmann 1991 in Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 153-154). Der Erziehungsstil der Eltern, die Verhaltensnormen und Regeln innerhalb der Familie sowie der Umgang mit Konfliktsituationen und deren Lösungen beeinflussen sie. In der Familie werden erste Begegnungen mit Gewalt erlebt. Gewalterfahrungen in der Frühkindheit spielen später eine elementare Rolle bei der Übernahme von Opfer- und Täterrollen (vgl. Schneider 1990, in Tillmann/Holler-Nowitzki 2000, 154).

Schläge und Ohrfeigen gehören bei vielen Eltern noch immer zu den erzieherischen Maßnahmen. 1% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland werden nach der Einschätzung von Hurrellmann und Bründel (2007) von ihren Eltern systematisch körperlich misshandelt. Heute wird das Kind im Vergleich zu früher von seinen Eltern als Individuum wahrgenommen und als solches behandelt. Sobald das Familienleben aber in irgendeiner Weise gestört wird – beispielsweise durch Arbeitslosigkeit der Eltern oder eines Elternteils, durch stressigen Alltag und wirtschaftliche Probleme oder gar durch Trennung oder Scheidung – werden die Kinder als schwächste Mitglieder im Familiensystem besonders belastet. Wenn körperliche Gewaltübergriffe vermieden werden, haben Eltern immer noch genug Methoden, um ihre Macht den Kindern gegenüber zu beweisen und ihren Willen durchzusetzen. Verbale und psychische Gewalt sind für Familien genauso typisch wie für andere gesellschaftliche Bereiche (vgl. Hurrellman/Bründel 2007, 53f).

Konfliktlösungsmuster lernen die Kinder einerseits durch Gewalt gegenüber dem Kind, aber andererseits auch durch handgreifliche Auseinandersetzungen zwischen den Eltern. Solche aggressiven Muster greifen sie auf, wenn sie selbst in eine Streitsituation geraten. Alle diesbezüglichen Analysen und Forschungen bestätigen, dass von Eltern misshandelte Kinder später mit großer Wahrscheinlichkeit selbst gewalttätig werden (ebn. 55).

Ein weiterer Faktor, den ich ausführen möchte und der zu den familiären Ursachen von Gewalt und Mobbing zählt, ist das Familienklima. Sich zu Hause wohl fühlen, bei Problemen Unterstützung von den Eltern zu bekommen, die Probleme zu besprechen und sie nicht durch Bestrafungen zu lösen sowie positive Gefühle für einander und Vertrauen - all das sind Anzeichen eines guten Familienklimas. Wird der Jugendliche in der Familie akzeptiert und wahrgenommen wie er ist, kann er sich bei Schwierigkeiten an seine Eltern wenden, schätzt er seine Erziehung als gut ein - solche positiven Merkmale der Familienbeziehung wirken dem Gewaltauftreten entgegen. Abweichendes und gewalttätiges Verhalten bei Kindern wird eher weniger erwartet, wenn diese Rückhalt von Zuhause erhalten, wenn sie verstanden werden, wenn sie sich über ihre Sorgen in der Schule z. B. mit den Eltern ohne Angst unterhalten können. Manche Eltern überbehüten ihre Kinder, das tun sie natürlich dem Kind zu Liebe. Sie bestimmen und schreiben dem Kind vor, was es zu tun hat, mit wem es sich treffen darf oder nicht, wie es sich zu benehmen hat. Dementsprechend muss das Kind sich verhalten. Aus Angst von den Eltern, schlüpfen Kinder in eine ihnen vorgegebene Rolle. Sie haben keine Freiräume, um ihren Interessen und Wünschen nachzugehen und ihr Leben selbst zu gestalten. Die Überschreitung der vorgeschriebenen Grenzen oder nicht erfüllte Erwartungen an Schulleistungen nehmen Eltern persönlich an. Das Kind wird bestraft und belehrt oder es werden Verbote erteilt. Auch solche Beziehungskonstellationen in der Familie fördern Gewaltausbrüche bei Kindern. Tillmann und Holler-Nowitzki (2000) belegen einen Zusammenhang zwischen dem gewaltsamen Verhalten bei den Kindern und dem einschränkenden elterlichen Erziehungsstil sowie auch der Familienatmosphäre. Das Auftreten von Gewalt in ihren verschiedensten Formen bei den Kindern hängt davon ab, wie oft sie selbst Gewalt in der Familie erlebten oder der Gewalt selbst

ausgesetzt waren, vom restriktiven Erziehungsstil der Eltern und dem Wohlgefühl in der Familie (vgl. Tillmann/ Holler-Nowitzki 1999, 170).

### **3. Entwicklung vom Mobbing in der Schule**

In der Begriffserklärung stellte ich dar, dass es manchmal schwer ist, eine Episode richtig einzuschätzen und genau zu sagen: das ist Mobbing. Wenn man aber genau hinschaut und regelmäßig beobachtet, dann ist man in der Lage, Grundzüge von Mobbing zu erkennen. Mobbing ist ein Phänomen, das meist in der Gruppe stattfindet. Neben dem Täter/innen und dem Opfer sind an diesem Prozess oft auch andere Kinder und Jugendliche beteiligt, die der Gruppe bzw. der Schulklasse angehören. 4 bis 7 Jahre sind Kinder in einer Klasse zusammen. Dies macht die Gruppe stabil. Die Schüler kennen einander: ihre Charakter, Gewohnheiten und Eigenschaften aber auch ihre Stärken und Schwächen (vgl. Michels/Raude 2004, 21). Wie in der Gesellschaft so nehmen die Kinder auch in der Klasse im Laufe der Zeit bestimmte soziale Positionen ein. Kenntnisse der sozialen Rollen in der Gesellschaft ermöglichen daher Mobbingstrukturen zu begreifen. Kinder, die Führungsfähigkeiten besitzen, werden eher zu Tätern/innen. Kinder, die sich meist im Hintergrund aufhalten und unauffällig sind, laufen Gefahr, Opfer zu werden. Mitläufer und Zuschauer, die zahlreichste Gruppe, gehören ebenso zum Mobbingprozess (vgl. Jannan 2000, 31).

#### **3.1 Mobbingakteure – Täter, Opfer, Zuschauer**

Wer sind die Täter/innen, welches Denkmuster folgen sie, wie sehen sie aus und welche individuellen Merkmale weisen sie auf? Jannan (2000, 33) erfasst das Täterbild und beschreibt sie als impulsiv und folglich verfügen sie über wenig Selbstkontrolle. Zielgerichtetes aggressives Handeln richten sie gegen Schüler, deren Schwächen sie leicht erkennen. Die Fähigkeit Empathie zu üben, ist bei Tätern/innen selten präsent. Sie sind von ihrer Stärke überzeugt, haben aber oftmals ein mangelndes Selbstkonzept. Täter-Kinder sind physisch kräftiger als der Durchschnitt entwickelt. Sie nehmen das Verhalten eines Partners öfters als provokant wahr. Durch fehlende Sozialkompetenzen reagieren sie aggressiv und unangemessen darauf. (vgl. Jannan, 2000, 33). Nach Kassis (in Hurrellmann/Bründel 2007, 67) schlagen Angstgefühle und



Unsicherheit bei den Tätern in gewaltbereites Verhalten um. Mobber können eine psychisch belastete Beziehung zu den Eltern haben. Bezüglich der schulischen Leistungen können Täter/innen schlechter abschneiden, dies muss aber nicht immer der Fall sein. Der Schule gegenüber haben sie oftmals negative Einstellungen.

Kinder und Jugendliche, die gemobbt werden, unterscheidet Jannan (2000) in passive und provozierende Opfer. Sie stellen im Vergleich zu Tätern/innen ein ganz anderes Bild dar. Adjektive wie scheu, empfindlich, ängstlich und zurückgezogen treffen bei der Passivopfer-Beschreibung genau zu. Sie sind unauffällig in der Klasse und halten sich im Hintergrund. Es fällt ihnen schwer, bei Mobbingattacken Widerstand zu leisten und sich durchzusetzen. Durch diese Schwäche werden sie oft als Opfer wahrgenommen. Ihre Hilflosigkeit macht es den Tätern leicht, ihre Aggressionen herauszulassen. Aber genau wie die Täter/innen haben sie eine minderwertige Selbsteinschätzung und finden, dass sie selber am Geschehenen schuld sind. Passive Opfer kommen häufig aus überbehüteten Familienverhältnissen. Provozierende Opfer weisen eine Kombination aus ängstlichem und aggressivem Verhalten auf. Sie sind unbeliebt in der Klasse und werden von den meisten Schülern/innen abgelehnt. Sie agieren häufiger im Vordergrund. Herausfordernde Opfer haben Aufmerksamkeitsprobleme und lösen Spannungssituationen aus (vgl. Jannan 2000, 36f)

Aber nicht jedes Kind, für das die Täter- oder Opferbeschreibungen zutreffend sind, wird sich zwangsläufig zu diesen entwickeln. Der Besitz dieser Merkmale erhöht aber das Risiko, Täter/innen oder Opfer zu werden (ebn. 37).

Gewalttätige Auseinandersetzungen sind nur dann möglich, wenn viele Kinder daneben stehen und nicht eingreifen, wenn sie wegschauen und nicht helfen. Das Opfer wird alleine gelassen und damit entmutigt. Der Täter/innen wird in seinem Handeln bestärkt und unterstützt. Die Angst später selbst angegriffen zu werden, ist ein Grund, warum die nicht direkt am Gewaltprozess beteiligten Kinder Zuschauer bleiben und sich nicht trauen, sich auf die Seite des Opfers zu stellen (vgl. Frey et al. 1999, 265 in Zitzmann, 2010, 20). Untersuchungen in der Sozialpsychologie weisen auf eine entscheidende Rolle der Zuschauer bei Mobbing - und Gewaltsituationen hin. Ihr passives Verhalten im Sinne von

Nichteinmischung und Wegschauen trägt dazu bei, dass die Täter/innen ihre Handlungen weiter fortsetzen und sich sicher fühlen, weil keiner ihren Opfern zur Hilfe kommt. So verhalten die Zuschauer, obwohl sie überwiegend in der Mehrzahl sind, zur Entstehung und Aufrechterhaltung solcher Übergriffe (vgl. Frey et al. 1999, S.27 in Zitzmann, 2010, 20).

### **3.2. Kennzeichen von Mobbingepisoden**

Egal, ob Kindergartenkinder oder Jugendliche gemobbt werden, ob es Mädchen oder Jungen sind, die unterschiedlichen Formen der Übergriffe zeigen gemeinsame Grundzüge auf. Erniedrigung ist eine Schikannestrategie, die seelische Wunden verursacht. Das Auslachen, das Veröffentlichende privater Angelegenheiten, Tierbezeichnungen oder die Andeutung von Schwächen erzeugen Schamgefühle bei geplagten Kindern und Jugendlichen. Durch ständige Demütigung zwingt der Täter/innen das Opfer, eine ungewünschte unterste Position in der Hierarchie einzunehmen. Das Opfer wird als wertlos bezeichnet und wird dementsprechend behandelt. Die systematische Erniedrigung des Opfers führt dazu, dass es sich selbst allmählich als minderwertig wahrnimmt (vgl. Alsaker&Olweus, 2002 in Alsaker 2004, 25).

Mobbing wird von Schweigen begleitet. Die schikanierten Kinder erzählen nicht gern oder überhaupt nicht von den Vorfällen, weil sie Angst davor haben, noch mehr gemobbt zu werden. Ein weiterer Grund, der das Opfer zum Schweigen bringt, ist Angst vor dem Lehrer/innen oder einer anderen Autorität nicht verstanden zu werden. Manche Lehrer/innen schätzen dies als Petzen ein und agieren nicht angemessen (vgl. Olweus 1996, in Alsaker 2004, 26). Sogar den Eltern erzählen Kinder diese Ereignisse nicht immer. Eine schlechte Behandlung als einzelne Episode wird oft nicht als Mobbing erkannt. Eltern nehmen es häufig nicht ernst und fordern das Kind auf, sich selber zu wehren. Kinder leiden darunter, dass sie sich aus eigener Kraft aus dieser Situation nicht befreien können. Sie denken, sie sollten die Probleme selber bewältigen und sich durchsetzen (vgl. Perler&Graig, 1997 in Alsaker 2004, 27). Wenn die Opfer keine Hilfe und Beistand bekommen, finden sie sich mit der Opferrolle ab und betrachten es als ihr Schicksal. Die Angst, negativen Handlungen jeder Zeit ausgesetzt zu sein und die Unfähigkeit, diese zu kontrollieren, führt dazu, dass Opfer aufgeben. Nach Alsaker (2004) werden Opfer selten durch ihre

Schulkameraden unterstützt, weil sie sozial isoliert sind und keine guten Freunde haben. Warum andere Kinder passiv zuschauen, erklären Alsaker und Olweus (2002). „Zuschauer“ können über einen längeren Zeitraum sehen, wie die Mobber ihre Macht in der Klasse ausüben, wie sie mit dem Opfer umgehen. Sie wollen nicht das Risiko eingehen, selber in die Opfer-Rolle zu fallen, in dem sie dem Opfer Hilfe anbieten oder sich mit ihm einlassen. Damit würden sie Aufmerksamkeit und Ungunst der Täter/innen auf sich ziehen. Greifen Erwachsene nicht ein – bekommt das Opfer also keine Hilfestellung von einer Autorität - trauen sich noch weniger Schüler etwas zu unternehmen (vgl. Alsaker 2004, 28f). Was hindert Erwachsene daran, Mobbing zu stoppen? Konflikte und Auseinandersetzungen zu beobachten und einzuordnen, ob es sich um Mobbing handelt oder nicht, ist noch immer schwer für Lehrer/innen. Die Unübersichtlichkeit der Situation sowie fehlende Kenntnisse von Mobbing tragen dazu bei, dass Lehrer die Situation nicht richtig einschätzen können. Wenn die Kinder einen Zwischenfall melden, versuchen sie den beiden Parteien gerecht zu werden, bekommen aber vor allem die Tätervariante zu hören. Natürlich berichten Täter vom provozierenden Verhalten des Opfers, stellen die Opfer also als Schuldige an dem Geschehenen dar. Einige Lehrer/innen fühlen sich überfordert und wissen nicht, wie sie eingreifen sollen. Beim Versuch Hilfe aus dem Kollegiumsteam zu holen, stoßen Lehrer manchmal sogar auf Ablehnung. Ihre Initiative wird durch Abneigung bestraft (ebn. 29).

Schweigen, Hilflosigkeit und Isolation der Opfer sowie Passivität der Zuschauer und der Erwachsenen begleiten Mobbing. Durch diese Bedingungen wird Mobbing begünstigt und verfestigt. Diese Faktoren im Zusammenhang mit institutionellen, gesellschaftlichen, familiären und anderen Ursachen fördern Entstehung und Fortsetzung von Mobbingprozessen. Eine bessere Kommunikation und ein vertrautes Verhältnis zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen, mehr Zivilcourage der Beteiligten sowie ein offenes Ohr für Kinderprobleme von der Elternseite her, können diesem Problem entgegenwirken und es einschränken (ebn. 77).

#### **4. Reformpädagogik und Kerngedanken der Montessoripädagogik**

Die Industrialisierung der Warenproduktion, die Rationalisierung der Wirtschaft, die Entwicklung eines internationalen Handels, der Aufbau der Eisenbahn und der Dampfschiffe, die Entstehung großer Kapitalgesellschaften und Versicherungssysteme, Fortschritte in der Medizin - das alles ereignete sich im 19. Jahrhundert parallel innerhalb weniger Jahrzehnte. Der Wandel der Gesellschaft berührte alle Lebensbereiche und forderte für das gesellschaftliche Zusammenleben ganz neue Grundlagen. Dies betraf selbstverständlich auch das Schulsystem. Eine Vermittlung von Wissen reichte nicht mehr, um Heranwachsenden die Kompetenzen zugänglich zu machen, die sie in der veränderten modernen Gesellschaft brauchten. Aus diesem Grund wurde 1890 die Schulkonferenz in Berlin einberufen. In seiner Eröffnungsrede kritisierte der deutsche Kaiser Wilhelm II. die Schule und forderte ihre Reformierung. Der Schule fehle es an der Vermittlung lebenspraktischen Wissens, ihr wurde eine Überlastung der Schüler mit zu viel Unterrichtsstoff vorgeworfen, sie beachte nicht ihren Erziehungsauftrag - dies alles waren grundlegende Kritikpunkte am damaligen Schulsystem (vgl. Oelkers, 1996, 27, 30). Auf diese Umstrukturierung der Gesellschaft und die damit verbundenen Umstrukturierung des Bildungswesens reagierten Pädagogen und Wissenschaftler mit ihren Konzeptionen zur Verbesserung der Schule und Erziehung und brachten neue Ideen und Gedanken ins Schulleben. So begann die Epoche der „Reformpädagogik“. Die „idealistische Philosophie“ (zit. Oelkers, 1996, 31f) wurde in eine „pragmatische Schulpädagogik“ umgebaut (ebn. 31). Der Grundgedanke der Reformpädagogik in der Zeit zwischen 1890 und 1933 war die Ausrichtung der Schulbildung an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder (vgl. Riedl 2004, 40 in <http://lexikon.stangl.eu>). Fast alle reformpädagogischen Bewegungen am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts basierten auf folgendem Fundament: die Arbeitsschule, die Kunsterziehung, die Bildung des Körpers und die innere Schule (vgl. Oelkers 1996, 50).

Eine der zahlreichen Vertreter der Reformpädagogik war die Ärztin und Pädagogin Maria Montessori. Ihr reformpädagogischer Ansatz umfasst eine besondere Betrachtungsweise des Kindes und eine dementsprechend

didaktisch grundlegende Einstellung. Ausgangspunkt ihrer Konzeption ist die Überzeugung, dass jedes Kind die Kraft besitzt, seine Individualität und Eigenart aus sich selbst heraus entwickeln zu können, ohne dass Erwachsene in diesen Lernprozess eingreifen und ihn führen. Dazu muss aber eine vorbereitete Umgebung für Kinder zur Verfügung stehen. Montessori selbst versteht Pädagogik als „Hilfe zum Leben“. Das Ziel der Bildung nach Montessori ist die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit. Darunter versteht sie die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und kulturellem Verstand. Großen Wert legte sie auf klare Weltorientierungen und den Erwerb von Normen, die ein harmonisches Zusammenleben ermöglichen. In Montessoris Werken stand immer das Kind im Mittelpunkt. Über das Wesen des Kindes hat sie tief und gründlich nachgedacht. Von der Entdeckung des Phänomens der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, über die Erarbeitung der sensiblen Phasen, bis hin zu der Rolle des Kindes im kosmischen Plan versuchte sie den Sinn der Kindheit zu verstehen und aufzuklären, was die Natur des Kindes ist. Sie versuchte aufzuzeigen, wie Erwachsene durch die Erziehung und Formung des Kindes durch Einschränkungen, Vorurteile und Macht den individuellen Entfaltungsprozess des Kindes einschränken können. Maria Montessori war der Auffassung, dass jedes Kind in sich eine Kraft besitzt, seine eigene Individualität zu vervollständigen. Es hat in sich einen eingeborenen „Bauplan“, dem es folgt. Der „Bauplan“ bestimmt zu welchem Zeitpunkt und mit welcher Geschwindigkeit die nächste Entwicklungsstufe erreicht werden muss. Dies ist der Ausgangspunkt für Montessori, auf dem sie ihr pädagogisches Konzept aufbaute und entwickelte (vgl. Hebenstreit 1999, 207).

Ausschlaggebend für die italienische Pädagogin war die Entdeckung des Phänomens der „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Maria Montessori stellte fest, dass kleine Kinder zu absoluter Konzentration fähig sind. Wenn ein Kind sich für einen Gegenstand interessiert, kann man beobachten, wie es sich damit mit Beharrlichkeit und ohne Hilfe der Erwachsenen beschäftigt. Störungen von außen nimmt es nicht wahr. In dem Zustand wird das Kind ruhig und zufrieden. Nachdem es seine Arbeit erledigt hat, wirkt das Kind glücklich, entspannt, befriedigt und zeigt diese Gefühle anderen Kindern und Erwachsenen. So beobachtete Montessori ein dreijähriges Mädchen in Kinderhaus San Lorenzo, das sich mit „Einsatzzylindern“ beschäftigte und

vierzigmal die gleiche Aktivität wiederholte. Die Tätigkeit mit dem Gegenstand erforderte vom Kind absolute Hingabe und Konzentration, die ihrerseits zur Isolation von der Realität führte. Gleichzeitig geschah etwas mit dem Kind, was Freudengefühle, innere Ruhe und Harmonie auslöste (vgl. Thesing 2007, 154)

Weil Kinder detailliert und sorgfältig Aufgaben üben und die genaue Durchführung dieser lernen, betrachtet Montessori die Polarisierung der Aufmerksamkeit als ein Teil der Persönlichkeitsbildung (vgl. M. Montessori: Konzentration und Charakter, 110 in Ludwig 1999, 66). Die tiefe Konzentration, gebunden an ein Objekt wirkt sich auf die geistige Genesung und damit auf die soziale Erziehung des Kindes aus. Der Zusammenhang zwischen geistigen, personellen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Polarisierung der Aufmerksamkeit macht nach Montessori die Individuen sozial und „gemeinschaftswillig“ (zit. Fischer in Ludwig 1999, 66). Dieses Phänomen nennt Montessori den „Schlüssel zur Lösung aller Erziehungsprobleme“ (zit. Fuchs/Harth-Peter 1989, 19). Das Ziel der Erziehung ist, dass das Kind in der Lage ist, moralisch und sozial zu agieren. Diese Grundlage stellt Anforderungen an die individuelle und soziale Entfaltung des Menschen, an das emotionale Wohlbefinden sowie an die Stärkung des Ichs. Wird ein Kind unter solchen Bedingungen großgezogen, werden ihm diese Kompetenzen vermittelt, wird es als Erwachsener die Verantwortung für die nächste Generation und die Natur übernehmen können und sich später für ein harmonisches Miteinander einsetzen (vgl. Montessori, 1973 in Ludwig 1999, 66).

Dieses wesentliche Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit zieht sich als roter Faden durch die Werke der Pädagogin. Daraus ergeben sich für sie ihre prinzipiellen Fragen: wie kann das Lernen gestaltet werden, damit das Kind diesen Höhepunkt der vollkommenen Konzentration erreichen kann? Welche Rolle spielen Erwachsene im Prozess der Selbstentwicklung des Kindes und was müssen sie tun, um die Aufmerksamkeit des Kindes zur Geltung kommen zu lassen? Ihre pädagogischen Gedanken widmete Montessori auch dem Schulsystem und der Rolle der Schule für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Wie könnte man die Kinder motivieren, ohne auf sie Druck mit Noten und Zensur auszuüben? Wie könnte das kindergerechte Lernen organisiert werden und dabei die Interessen des Kindes berücksichtigt werden?

Wie gestaltet sich soziales Lernen in einer von Wettbewerb, Leistungsdruck und Ansprüchen geprägten Schule? (vgl. Fuchs/Harth-Peter 1989, 22) Mit diesen und vielen anderen Fragen beschäftigte sich Montessori und versuchte auf sie eine Antwort zu geben.

Sie war überzeugt, dass es gegen die Natur des Kindes ist, endlose Ausführungen anzuhören und dabei ruhig sitzen zu bleiben, anstatt die Kinder selber die Objekte mit ihren fünf Sinnen wahrnehmen zu lassen und mit ihren eigenen Händen zu erfassen. Didaktische Materialien sollten dem Kindergartenkind ebenso wie dem Gymnasialschüler ermöglichen, sich „lernend und entfaltend vorwärtszubewegen“ (zit. Fuchs/Harth-Peter 1989, 23). Die Materialien sollten so aufgebaut werden, dass die Kinder sich selber kontrollieren und überprüfen können. Dadurch sind Kinder nicht so stark von der Lehrermeinung abhängig (vgl. Fuchs/Harth-Peter 1989, 31f). Es widerspricht dem pädagogischen Verstand Montessoris, allen Kinder in einem Tempo den gleichen Inhalt zu lehren. Die Kinder entscheiden selber wann, wie lange und an welchem Material, alleine, mit dem Partner oder in der Gruppe gearbeitet werden soll. An die Stelle des Frontalunterrichts tritt die Freiarbeit. Dabei schreibt Montessori vor, für welche Altersgruppe verbindlich welcher Stoff vermittelt werden sollte. Die vorbereitete Umgebung stellt eine bedeutende Grundlage für den selbstbestimmten Lernprozess dar. Die Umgebung unterstützt die Kinder und Jugendlichen bei der Aufgabensuche, sie muss auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden und entsprechend dem Wissens- und Entwicklungsstand der Schüler verändert und erweitert werden (ebn. 23, 31). Die Gestaltung einzelner Gruppen erfolgt durch eine Mischung von drei Altersjahrgängen. Montessori begründet dies damit, dass Kinder sich besser in altersgemischten Gruppen zu sozialen und verantwortungsvollen Menschen entwickeln. Durch Hilfe, Respekt, Achtung und Rücksicht dem anderen gegenüber bilden sich in altersgemischten Gruppen harmonische Beziehungen zwischen einander (ebn. 31).

Einhalten von Regeln wie - sich selbst und andere nicht verletzen, andere Kinder nicht stören, mit einem Material in einer räumlichen Begrenzung arbeiten, Materialien nicht beschädigen, Sachen so hinterlassen, wie sie vorgefunden wurden- empfindet Montessori als eine Voraussetzung für ein

angenehmes Klima in diesen Gruppen (ebn. 32). Benotung, Tests, Leistungskontrollen und Versetzungen sieht Montessori als Bedrohung für Kinder. Kinder und Jugendliche sind von sich aus motiviert und haben eine höhere Leistungsbereitschaft, wenn sie ihren Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Nach Montessori sollen junge Menschen lernen, ihre eigenen Leistungen selbst einzuschätzen und dies führt zur Unabhängigkeit von der Meinung anderer. Ihre Fortschritte, Leistungserfolge aber auch Störungen sollten Pädagogen durch genaue Beobachtungen und Analyse des Lernprozesses erstellen (ebn. 23). Ich habe nur ein kleines Stück von dem Werk der Montessori und ihrer Pädagogik angerissen und ausgeführt. In weiteren Ausführungen kommen ihre pädagogischen Ideen und Methoden in Verbindung mit dem Thema Mobbing und Gewalt zum Ausdruck.

## **5. Möglichkeiten und Grenzen reformpädagogischer Schulen am Beispiel der Montessoripädagogik**

Unbestritten ist, dass reformpädagogische Schulen anders funktionieren. Der Lehrplan und die Stoffvermittlung stehen in diesen Einrichtungen nicht im Mittelpunkt. Lehrkräfte, Erzieher/innen und Sozialpädagogen erarbeiten ein „eigenes pädagogisches Profil“ (zit. Winkler in Böhm/Harth-Peter, 1994, 29) und gestalten für Kindern das schulische Leben. Der Schulalltag wird durch verschiedene Lernformen wie Projekte, Werkstätten, individuelle Übungszeiten oder Themenarbeit organisiert und durchgeführt. Diese Unterrichtsformen tragen dazu bei, dass Kinder bewusst und aktiv das Schulgeschehen verfolgen und daran teilhaben. Beim fachübergreifenden Unterricht lernen Schüler/innen Zusammenhänge zu erkennen, originelle Lösungsstrategien zu entwickeln und so Probleme zu bewältigen. Das wert- und selbstorganisiertes Lernen, aber auch ein fairer Umgang miteinander und die Einhaltung von Regeln, sind grundlegende Richtlinien, nach denen sich der Unterricht in reformpädagogischen Schulen gestaltet. Sehr großen Wert legen reformpädagogische Schulen auf die Gemeinschaft. Der Erwerb sozialer Kompetenzen beim Lernen steht in Mittelpunkt dieser Schulen (vgl. Winkler in Böhm/Harth-Peter 1994, 29, 38, 39, 45). Diese spielen auch eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung von Gewalt und Mobbing unter Kindern und Jugendlichen. Die Struktur und der Unterrichtsaufbau in solchen



Schulen ermöglichen, dem gewalttätigen Verhalten einzelner und entstehenden Mobbingprozessen entgegenzuwirken. Welche Möglichkeiten reformpädagogische Schulen bei der Lösung des Mobbing- und Gewaltproblems an Schulen haben, möchte ich am Beispiel der Montessorischule aufzeigen.

### **5.1. Ansätze der Montessoripädagogik, die der Entstehung von Gewaltprozessen in der Schule entgegenwirken können**

In Montessorischulen besteht eine Klasse (im Folgenden als Stammgruppe benannt) aus 3 Jahrgängen. Die Schüler/innen verbringen in einer Gruppe 3 Jahre. Jedes Jahr verlassen die ältesten Schüler die Gruppe, die jüngeren rutschen nach. So müssen sich die Kinder jedes Mal an ihre neue Mitschüler/innen gewöhnen, sich anpassen. Ebenso wie sich die neu in die Gruppe kommenden Kinder und Jugendlichen in die neue Gruppe integrieren müssen, neue Freunde finden sowie die Gruppenregeln, die Stammgruppenlehrer und die Mitschüler akzeptieren müssen. Dieser Wechsel verhindert eine „Rollenfixierung“ (zit. [www.monte-berlin.de](http://www.monte-berlin.de)) und verschafft der Gruppe Möglichkeiten, sich neu zu organisieren und zu gestalten. Ein über mehrere Jahre konstantes Gruppengefüge entsteht nicht. Kinder erleben in solchen Gruppen, vom jüngsten Mitglied zum ältesten zu wachsen, das heißt aber auch voneinander und gemeinsam zu lernen. Die sozialen Kompetenzen entwickeln sich mit dem Kind zusammen. Etwas, wozu ein Kind oder Jugendlicher als Jüngster in der Gruppe nicht in der Lage war, erlernt es mit dem Größerwerden. Die Positionen und Rollen in der Gruppe werden neu sortiert und eingeordnet. Durch Veränderungen, Erneuerungen und den Aufbau neuer Beziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen in der Gruppe, die mit Wechseln verbunden sind, wird Mobbing als ein dauerhafter Prozess in seiner Entwicklung beeinträchtigt und behindert (vgl. [www.monte-berlin.de](http://www.monte-berlin.de)).

Ein weiteres Argument, das gegen die Entstehung von Gewalt und Mobbing unter Kindern und Jugendlichen spricht und in Montessorischulen praktiziert wird, ist der verringerte Leistungsdruck. Viele Schulen, die nach Montessoripädagogik unterrichten, geben in den ersten 3 Schuljahren keine Noten. Da in Jahrgang 4 in Sachsen die Gymnasialempfehlung erfolgt, müssen Kinder Noten bekommen, um in weiterführenden Schulen (Gymnasium)

aufgenommen zu werden. Die prozessorientierte und differenzierte Bewertung jedes einzelnen Kindes - das setzen die Montessorieinrichtungen den staatlichen Schulen entgegen. Das Kind wird nicht mit anderen Kindern verglichen, sondern seine individuelle Entwicklung hat Priorität (vgl. [www.aachener-montessori-forum.de](http://www.aachener-montessori-forum.de)). Nicht nur das Ergebnis des Lernens, sondern auch die Bemühungen und Anstrengungen sowie die sozialen Kompetenzen werden in die Bewertung einbezogen. Leistungsschwache Schüler/innen haben eine Chance sich ihrer Leistung entsprechend einzubringen, ohne schlecht bewertet oder überfordert zu werden. Das Selbstwertgefühl stärken, den Glauben an seine Stärken, aber auch die Schwächen fördern - sind grundlegende Ansatzpunkte der Benotung in Montessorischulen. Ihre eigenen Leistungen selbst einschätzen zu können und ihre eigenen Fehler korrigieren zu dürfen, ohne verurteilt zu werden, verleiht den Kindern und Jugendlichen das Sicherheits- aber auch Verantwortungsgefühl. (vgl. Winkler in Böhm/Harth-Peter 1994, 43). Ich möchte meine Ausführungen auf eine Kontrolluntersuchung in Montessorischulen von Fischer (in Ludwig 1999, 182) stützen, die zeigt, dass 42,2 % der Kontrollen durch Mitschüler durchgeführt werden. Das zeigt zudem, dass Kinder sich „sozial integrieren“ (zit. Fischer in Ludwig 1999, 183). Eine angenehme Lernatmosphäre ohne Zeit- und Leistungsdruck beeinflusst positiv das soziale Verhalten der Kinder und Jugendlichen, was wiederum Gewalt und Mobbing entgegenwirkt.

Studien weisen nach, dass wenig Lebensweltbezug des Lernstoffs und fast keine Möglichkeiten das Schulleben mitzubestimmen sowie geringe Funktionalität und Ästhetik des Unterrichtsraums zu abweichendem und aggressivem Verhalten der Schüler führen können (vgl. Mohr 2003, 32 in Zitzmann, 2010, 23). Frontalunterricht, der keine Abwechslung bringt, die Arbeit aller in einem Tempo am gleichen Stoff, keine Bestimmungen über die eigene Arbeitsweise - das alles sind fremde Dimensionen für Montessorischulen. Diese bieten ein breites Spektrum der Unterrichtsformen an, die aggressivem Verhalten entgegenwirken können. Freiarbeit, als eine dieser Formen gewährleistet, die Aufgabe selbst zu bestimmen und sie auf individuelle Art und Weise zu erledigen. Kinder können für sich selber entscheiden, Zeit einplanen, sich selber Herausforderungen setzen, einen persönlichen Weg einschlagen.

Was für Materialien sie nutzen und wie sie bearbeitet werden, wo, mit wem und wie lange gearbeitet wird, legt das Kind selber fest. Eine weitere Möglichkeit, sich und seine Leistungen einzubringen und sich damit zu beweisen, ist die Projektzeit. Besonders interessante Fragen bearbeiten Kinder in Projekten. Die Projektthemen werden von den Kindern selber bestimmt. Herangehen, Handlungsformen und Durchführung des Projektes verlaufen nach einem selbst erstellten Plan. Während Kinder der Untergruppe (Jahrgang 1-3) und Mittelgruppe (4-6 Jahrgang) die Tierwelt, Technikfortschritte, Spielkonsole oder berühmte Personen erforschen, erfahren die Jugendlichen das wahre Leben durch Erdkinderprojekte. Wie der Schulhof umgebaut wird, wie der neue Sportplatz aussehen wird, welche Materialien man braucht, um Fußballtore zu befestigen, wie viel Sand angeliefert werden muss, um den Sandkasten zu füllen, wie das Schulbistro funktioniert- mit solchen Fragen beschäftigen sich Kinder während der Projektzeit. Während einige Kinder handwerklich arbeiten, bemühen sich andere beispielsweise, zum Schulfest eine Jugendband einzuladen. Vielfältige Aufgaben werden lebensnah und in der Praxis bewältigt. Das Gelernte kann angewendet werden und dessen Zusammenhänge werden durch Tun und Handeln erkannt und so gesichert (vgl. Winkler in Böhm/Harth-Peter 1994, 41). Die praktische Seite des Lernens stärkt die Kinder und gibt dem Gelernten Sinn, was sich auch in Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit umschlägt. Kontakt-, Konfliktfähigkeit, Arbeiten im Team, Perspektivübernahme und Verantwortung werden bei Projekten gefördert. Die Ausbildung und Entwicklung dieser sozialen Kompetenzen wirkt dem Problem von Gewalt und Mobbing entgegen.

Winkler (in Böhm/Harth-Peter, 1994, 37) beschreibt die „anderen“ Schulen als „Lebensort“ für Schüler/innen, in dem sie nicht nur lernen. Die Teilnahme an der Gestaltung des Raumes und dessen Aussehen spielt in der Montessorischule eine sehr große Rolle. Kinder identifizieren sich mit diesem Ort, wo sie gern hingehen. Fotos vom Sportfest oder aus der Jugendherberge, selbstgebastelte Spielzeuge, Bilder, Materialien und Möbelstücke geben dem Kind Geborgenheit und Schutz. Alle Stammgruppen in meiner Schule haben einen Name und eine eigene Farbe. Neu gebildete Stammgruppen, z.B. Obergruppen dürfen sich selbst einen Name geben. Jede Stammgruppe besitzt ein Tier, das die Kinder selber versorgen und für das sie selber verantwortlich sind. Zum Schluss dieser

Aufzählungen soll gesagt werden, dass Selbständigkeit, Verantwortung und Mitbestimmungsmöglichkeiten das Schulleben der Montessorischulen prägen, was sich in sozialen Kompetenzen widerspiegelt.

Ein weiterer Aspekt, der hervorgehoben werden sollte und der ebenfalls menschlichen Beziehungen auf eine andere Ebene differieren lässt, ist, dass Montessorischulen von geistig und körperlich Behinderten und Kindern mit einer Lernbehinderungsdiagnose besucht werden. Ganz unterschiedliche Kinder lernen unter einem Dach. Es ist ein wichtiger Gesichtspunkt, dass die Kinder und Jugendlichen lernen „andere“ Kinder so wahrzunehmen und zu akzeptieren, wie sie sind. Fischer (in Ludwig 1999) führt aus, dass 72% der ehemaligen Montessorischüler keine Hemmung hätten, mit einem physisch behinderten Kind befreundet zu sein, während Schüler/innen aus staatlichen Schulen eine erheblich höhere „soziale Distanz“ aufwiesen (zit. Fischer nach Hellbrüge 1991, 32 in Ludwig 1999, 216). Hilfsbereitschaft, Unterstützung, Anpassungsfähigkeit - über solche Eigenschaften sollte man verfügen, um mit behinderten Kindern umzugehen. Achtung, Geduld, Toleranz und Rücksicht verlangen die behinderten Kameraden. Das Miteinander der unterschiedlichen Kinder fördert die Entwicklung der hohen sozialen Kompetenzen, was wiederum die Qualität der sozialen Beziehungen beeinflusst.

Diese Ausführungen, die ich aus wissenschaftlicher Literatur und meinen Erfahrungen in der Montessorischule darstellte, zeigen, dass diese Einrichtungen ein großes Potenzial im Kampf gegen Gewalt und Mobbing im schulischen Kontext haben. Das Kind und seine individuelle Entwicklung stehen im Vordergrund in diesen Schulen. Auf Ausbildung und Entwicklung der sozialen Kompetenzen legen diese Schulen den größten Wert, was sich dann im fairen, rücksichtsvollen Miteinander widerspiegelt. Mit vielfältigen Unterrichtsformen mit unterschiedlichen Schülern, mangelndem Leistungs- und Konkurrenzdruck aber auch mit Mitbestimmungsmöglichkeiten macht das Lernen Spaß. Selbstbewusste, selbstsichere, zufriedene Kinder und Jugendliche greifen seltener zu gewalttätigen Auseinandersetzungen. Sie versuchen die Konflikte verbal, friedlich, argumentativ zu lösen und Gewalt zu vermeiden. In einer solchen Umgebung, in der sich Kinder wohl und verstanden

fühlen, haben gewaltbereite Kinder und Jugendliche große Chancen, andere Konfliktlösungsmuster zu erlernen und anzuwenden.

## **5.2. Grenzen reformpädagogischer Schulen.**

Untersuchungen zur Schüलगewalt zeigen, „dass eine reformpädagogisch orientierte Lernkultur“ (zit. Tillmann/Holler/Nowitzki, 2000, 238 f) und vertrauende Beziehungen zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen „dämpfend und abfedernd“ (ebn. 238) auf gewaltbereite Jugendlichen wirken. Die Komplexität dieses Problems und die belegten Ergebnisse verdeutlichen aber den begrenzten Einfluss der Schule (vgl. Tillmann/Holler/Nowitzki 2000, 238). Der familiäre Kontext beeinträchtigt das Kindesverhalten in der Schule. Erlebte Gewalt in der Familie als Konfliktlösungsmittel wird in der Schule bei Spannungssituationen fortgesetzt. Die andere Seite der familiären Verhältnisse stellen Scheidungen bzw. Trennungen der Eltern dar. Lehrer beobachten Veränderungen im Verhalten des Kindes, die auf Streit in der Familie zurückzuführen sind. Seine verborgenen negativen Emotionen in der Schule bei anderen abzureagieren - ist eine mögliche und häufige Auswirkung der Elterntrennung. Ganz unterschiedliche Erziehungsstile der getrennten Eltern, wenn z.B. das Kind ein Wochenende bei Vater/Mutter verbrachte und andere Grenzen gesetzt werden, wirkten sich negativ auf das Verhalten des Kindes in der Schule aus. Ein weiteres Problem, das in die Schule hineingetragen wird, ist der Fakt, dass Montessorischulen für einige „schwere“ Kinder als letzte Stelle (aus Elternsicht) gesehen werden, um nicht in der Förderschule oder einer Schule für schwererziehbare bzw. verhaltensauffällige Kinder zu landen. Bei uns in der Schule gibt es Fälle, wo Kinder und Jugendliche mehrmals aus Schulen aufgrund unsozialen Verhaltens (z.B. Schulschwänzen) verwiesen wurden. Da reformpädagogische Schulen nach der Anzahl der Schüler/innen finanziert werden und die meisten sich in freier Trägerschaft befinden, werden fast alle angemeldete Kinder aufgenommen, abgesehen vom Schweregrad des Verhaltens und der Störung. Das ist ein weiterer Gesichtspunkt, der die Grenzen dieser Schule aufzeigt. Treffen drei oder mehr „schwere“ Kinder in einer Stammgruppe aufeinander - führt das manchmal zur Überforderung der Lehrer und Vernachlässigung der anderen Schüler.

Ein weiterer Aspekt, der mit den Finanzförderungen zusammenhängt, ist das Gehalt der Lehrer/innen. Die Lehrkräfte der Montessorischulen verdienen weniger als ihre Kollegen/Innen an staatlichen Schulen. Wenn die Möglichkeit besteht, die Arbeit an einer staatlichen Einrichtung aufzunehmen, entscheiden sich immer mehr Lehrer/innen für die „normale“ Schule. Die im Moment herrschende Arbeitsmarktsituation ermöglicht es kaum, neue Fachlehrer/innen zu finden.

Eine weitere Grenze reformpädagogischer Schulen stellt der Abgang nach der Jahrgangsstufe 4 dar. 80% der Montessorischüler erhalten die gymnasiale Empfehlung (vgl. Fischer in Ludwig 1999, 215) und fast alle Kinder verlassen daraufhin die Schule. Die Eltern nehmen ihre Kinder aus der Schule raus, weil sie nicht glauben, dass die Bildungschancen ihres Kinds nach dem Abschluss der Montessorischule genauso gut sind wie nach dem Gymnasialabschluss. Auch ist es von Bedeutung, dass die Schüler/innen ihre Abschlussprüfungen an einer staatlichen Schule absolvieren müssen und zwar in mehr Fächern als die Schüler der staatlichen Schulen. Obwohl die Lerninhalte in reformpädagogischen Schulen auf den Bundeslandlehrplan abgestimmt sind und trotz der staatlichen Kontrolle durch die Bildungsagentur, müssen Kinder eine schulfremde Prüfung machen (vgl. Böhm/Harth-Peter, 1994, 33). Das bedeutet für manche Schüler/innen selbstverständlich zusätzlichen Stress, welchen die Eltern ihren Kindern ersparen wollen. Durch diese starke Überwachung stellt der Staat die Qualität der Ausbildung reformpädagogischer Schulen in Frage, was in der Öffentlichkeit als Abwertung gilt und damit ihre Möglichkeiten beschränkt. Winkler (in Ludwig 1999) berichtet über reformpädagogische Schulen und sieht die gefährliche Tendenz, dass diese sich zu „Eliteeinrichtungen“ (zit. Winkler in Ludwig 1999, 44) entwickeln. Gute Bildung ist „ein Merkmal der Zugehörigkeit zu höheren Schichten“ (zit. Winkler in Ludwig 1999, 45). Eltern aus höheren Schichten betrachten die reformpädagogische Schule als eine Möglichkeit, für ihre Kinder eine bessere Ausbildung zu bekommen. Dazu kommt, dass diese Schulen „als Mittel zur Verbesserung von Berufs- und Lebenschancen wahrgenommen“ werden (zit. Winkler in Ludwig 1999, 45). Und der dritte Punkt, der mit „Eliteeinrichtungen“ in Zusammenhang gebracht wird, ist die Tatsache, dass der Besuch mancher dieser Einrichtungen aus Kostengründen nicht für alle Kinder möglich ist

(besonders in großen Städten). Schulgeld können sich nur Häuser mit hohem Einkommen leisten und für untere Bevölkerungsschichten sind diese Schulen unzugänglich (Quelle:<http://www.montessori-kronberg.de/schule/aufnahmen>)

## **6. Ausblick**

Nachrichten über gewaltbereite Jugendliche, die andere zu Tode treten oder der Suizid von Mobbingopfern erschüttern mich persönlich sehr. Es lässt sich nicht mehr darüber streiten, dass die Jugend der Spiegel der Gesellschaft ist. Kinder werden gehetzt (von Eltern und von der Gesellschaft) bessere Leistungen zu erbringen, es wird wenig darauf geachtet, wie es dem Kind eigentlich geht. Was die Gesellschaft fordert, wird in der Familie, im Kindergarten und in den Schulen umgesetzt. Gewalt entsteht und entwickelt sich unter vielen negativen Bedingungen: soziale Herkunft, diffuse Zukunftsperspektiven, soziale Ungleichheit, restriktive Erziehungsstile der Eltern, Gewalterfahrungen in der Familie, Einfluss der Medien und Gleichaltriger, körperliche Beeinträchtigung sowie auch Leistungsdruck und Überforderung in der Schule. Die Schule alleine kann dieses komplexe Problem nicht bewältigen. Trotz allem stellt sich die Frage, welchen Beitrag wir Lehrer leisten können, um Gewaltprozesse zu beeinflussen und ihnen entgegenzuwirken. Wie kann die Schule die Muster, Konflikte mit Gewalt zu lösen, bei Kindern durchbrechen und ihre sozialen Anlagen auf eine friedliche Ebene stellen? Um nicht an den Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu scheitern, müssen Kinder und Jugendlichen von Erwachsenen und darunter auch von Lehrern/innen Orientierung und Unterstützung bei der Lebensbewältigung bekommen. Neben der Vermittlung von reinem Wissen sollte der Erwerb von sozialen Kompetenzen der Auftrag der Schule sein. Nicht nur Selektion und Auslese, Konkurrenz und Leistungsdruck sollte man mit Schule verbinden, sondern vor allem Spaß und Freude am Lernen. Kinder auf ihr späteres Leben vorzubereiten, einen Beruf zu erlernen - das ist der gesellschaftliche Auftrag der Schule. Gleichzeitig sollten in der Schule solche sozialen Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Anpassungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Konfliktbewältigungsstrategien erlernt werden. Denn auch diese Kompetenzen werden benötigt, um als Mensch in der Gesellschaft bestehen zu können. Die

Lehrer/innen haben die schwere Aufgabe, die Hintergründe des devianten Verhaltens zu analysieren und diesem mit entsprechenden Maßnahmen entgegenzuwirken. Eine vertraute Beziehung mit den Schülern/innen und ein offenes Ohr für sie, das sollen Lehrer/innen leisten, um das Verhalten des Kindes zu verstehen und ihm helfen zu können. Es sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich Kinder mit der Schule identifizieren können und sich wohl und aufgehoben fühlen. Soziales Lernen in der Schule sollte hervorgehoben werden. Schulen, die nach Montessoripädagogik unterrichten, haben in diesem Zusammenhang einen Vorteil, weil sie das Interventionsprogramm gegen Gewalt in ihren Konzepten durch verschiedene Lernformen und Lernstrukturen eingegliedert haben. Lehrer/innen, Sozialpädagogen und Eltern zusammen sind verpflichtet, Kinder und Jugendliche beim Erwerb sozialer Kompetenzen zu unterstützen und mit klaren Regeln, Grenzsetzungen sowie auch mit konstruktiven Konfliktlösungsstrategien auf unsoziales Verhalten zu reagieren. Engagement und Handlungsweisen von Lehrkräften spielen eine entscheidende Rolle bei der Vorbeugung von Gewaltaktivitäten, da sie als Vorbild für die Kinder und Jugendlichen fungieren. Richten Schulen ihr Handeln mehr auf die Entwicklung des sozial-kompetenten Verhaltens aus, werden Kinder und Jugendliche sensibler auf aggressives und abweichendes Verhalten ihrer Mitschüler reagieren, so werden weniger Kinder ausgeschlossen, schikaniert und drangsaliert. Meine Arbeit möchte ich mit einem Zitat von Olwes beenden:

*„Jeder einzelne sollte das Recht haben, frei von Bedrängnis und wiederholter absichtlicher Erniedrigung sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft überhaupt zu leben. Kein Schüler dürfte Angst haben müssen, in die Schule zu gehen, aus Furcht vor Drangsal und Erniedrigung. Keine Eltern sollten sich Sorgen machen, dass so etwas ihrem Kind widerfährt“*

(zit. Olwes, 2002, 56 in Michels/Raude 2004, 21)



## Literaturverzeichnis

1. Alsaker, Françoise D.(2004): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern - wie man damit umgeht. Verlag Hans Huber, Bern.
2. Bingel, Gabriele, Nordmann, Anja, Münchmeister, Richard (2008): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
3. Blum, Heike, Beck, Detlef (2010): NO BLAME APPROACH. Mobbing-Intervention in der Schule. 2. Auflage, Fairaend Verlag, Köln
4. Böhm, Winfried, Harth-Peter Waltraud, Rydl, Karel, Weigang, Gabriele, Winkler, Michael (1994): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. 2 Auflage, Ergon-Verlag, Würzburg.
5. Brusten, Manfred, Hurrelmann, Klaus (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. Juventa Verlag, München.
6. Fuchs, Brigitta, Harth-Peter, Waltraud (1989): Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart. Verlag Dr. Johannes Königshausen +Dr. Thomas Neumann, Würzburg.
7. Essau, Cecilia A, Conrad, Judith (2004): Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag, München.
8. Forschungsgruppe Schulevaluation (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
9. Hebenstreit, Sigurd (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. Verlag Herder, Freiburg in Breisgau.
10. Helsen, Werner, Wenzel, Hartmut (1995): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Band 5, Opladen, Leske + Budrich Verlag.
11. Hengstenberg, Claudine (2009): Cyber-Mobbing unter Jugendlichen. Wenn es so gefährlich ist, wer die Opfer sind und was man dagegen tun kann. Fastbook Publishing, Mauritius.
12. Holtappels, Heinz Günter, Heitmeyer, Wilhelm, Melzer Wolfgang, Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Forschung über Gewalt an Schulen.

- Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa Verlag, München.
13. Holtstiege, Hildegard (1999): Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. Verlag Herder Freiburg in Breisgau.
  14. Hurrelmann, Klaus, Brüdel, Heidrum (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
  15. Jannan, Mustafa (2008): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule vorbeugen, erkennen, handeln. 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
  16. Koch, Reinhard, Behn, Sabine (1997): Gewaltbereite Jugendkulturen. Theorie und Praxis sozialpädagogischer Gewaltarbeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
  17. Kohn, Martin (2012): Tatort Schule. Verlag Humboldt, Hannover.
  18. Ludwig, Harald (1999): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklung. Verlag Herder Freiburg in Breisgau.
  19. Michels, Annette, Raude Andreas (2004): Mobbing unter Schülern . Analyse-Bearbeitungsmethode-Handlungsschritte. 1 Auflage, Westfälische Provinzial-Versicherungen, Münster.
  20. Neider, Andreas (2009): Mobbing und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
  21. Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa Verlag, Weinheim und München.
  22. Olweus, Dan (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern.
  23. Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
  24. Schubarth, Wilfried, Kolbe, Fritz-Ulrich, Wiems, Helmut (1996): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Verlag Leske + Budrich, Opladen.

25. Thesing, Theodor (2007): Leitfaden und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogenunterricht. Lambertus-Verlag, Freiburg in Breisgau.
26. Tillmann, Klaus-Jürgen, Holler-Nowitzki, Birgit, Holtappels, Heiz Günter, Meier, Ulrich, Poop, Ulrike (2000): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.
27. Zitzmann, Christina (2010): Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage. 2. Auflage, Wochenschauverlag, Schwalbach.

#### **Internetquellen:**

1. [www.aachener-montessori-forum.de](http://www.aachener-montessori-forum.de) verfügbar am 30.10.12
2. [www.monte-berlin.de](http://www.monte-berlin.de) verfügbar am 30.10.12
3. [www.freiereferate.de/paedagogik/definition-gesellschaft](http://www.freiereferate.de/paedagogik/definition-gesellschaft) verfügbar am 25.10.12
4. <http://lexikon.stangl.eu> verfügbar am 18.11.12
5. <http://www.montessori-kinderhaus.at/images/pdf/Montessori-Infoabend.pdf> verfügbar am 30.10.12
6. [www.montessori-perspektive.de/Texte/p%E4dagogik.htm](http://www.montessori-perspektive.de/Texte/p%E4dagogik.htm) verfügbar am 30.11.13
7. <http://www.montessori-kronberg.de/schule/aufnahmen>, verfügbar am 13.01.13
8. [www.montessori-muhlheim.de/schule/gebuehren](http://www.montessori-muhlheim.de/schule/gebuehren), verfügbar am 13.01.13
9. [www.montessori-friends.de](http://www.montessori-friends.de) verfügbar am 13.01.13

## **Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Roßwein, den 18.01.2013