



Diplomarbeit von  
Sybille Hänggi  
Altschwändi 3  
6390 Engelberg

eingereicht im Juli 2010

## alte Zöpfe – neue Wege

Erlebnispädagogik als Möglichkeit  
zur Intervention bei  
Mobbing in Schulklassen

Bietet die Erlebnispädagogik eine Möglichkeit  
zur Intervention bei Mobbing in Schulklassen?

Angewandte Erlebnispädagogik  
NDS1, planoalto, St. Gallen  
in Zusammenarbeit  
mit Curaviva, HSA, Luzern

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>2</b>
<b>1 Vorwort .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Einleitung.....</b>	<b>4</b>
<b>3 Mobbing.....</b>	<b>5</b>
3.1 Versuch einer Definition.....	5
3.2 Mobbing in der Schule .....	6
3.2.1 Was begünstigt Mobbing in der Schule?.....	7
3.2.2 Opferrollen.....	8
3.3 Interventionsmöglichkeiten bei Mobbing .....	8
3.3.1 Grundlagen der Intervention .....	8
3.3.2 Ziele der Anti-Mobbing-Interventionen .....	9
3.3.3 Möglichkeiten zur Intervention .....	10
3.3.3.1 Das Anti-Bullying-Konzept (nach Dan Olweus / Insoo Berge) .....	10
3.3.3.2 Der No-Blame-Approach (nach Steve de Shazer und Insoo Berge) .....	11
3.3.3.3 Die Farsta-Methode (nach Karl Ljungström).....	11
3.3.3.4 Allgemeine Situationsveränderung (nach Karl E. Dambach) .....	12
3.3.4 Mobbing-Prävention.....	12
<b>4 Erlebnispädagogik .....</b>	<b>13</b>
4.1 Was ist Erlebnispädagogik?.....	13
4.2 Erlebnispädagogik als Interventionsmöglichkeit bei Mobbing.....	14
4.2.1 Erlebnispädagogik versus gängige Interventionsmethoden – ein Vergleich .....	14
4.2.2 Erlebnispädagogik als Intervention und Gruppendynamik.....	15
4.2.3 Folgerung .....	15
<b>5 Projekt.....</b>	<b>16</b>
5.1 Geschichte und Planung.....	16
5.1.1 Vorgeschichte.....	16
5.1.2 Informationen der Klassenlehrerin .....	17
5.1.3 Projektziele .....	18

5.1.4	Elternabend – Vorstellung des Projekts .....	18
5.1.5	Projektgrobplanung.....	19
5.2	Projektdurchführung .....	19
5.2.1	Erster Projekttag.....	19
5.2.2	Zweiter Projekttag.....	22
5.2.3	Dritter Projekttag.....	24
5.3	Erste Auswertung .....	25
5.4	Folgeprojektstage .....	25
5.5	Umfrage.....	26
5.6	Zweite Auswertung .....	27
5.7	Schlussfolgerungen .....	27
5.7.1	Nutzen des erlebnispädagogischen Projekts .....	28
5.7.2	Grenzen des erlebnispädagogischen Projekts .....	28
5.7.3	Folgerungen .....	29
<b>6</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Schlusswort.....</b>	<b>30</b>
7.1	Dank.....	30
<b>8</b>	<b>Medienverzeichnis .....</b>	<b>31</b>
8.1	Literatur .....	31
8.2	Internet .....	31
<b>9</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>32</b>

# 1 Vorwort

Mobbing, in den letzten Jahren ein viel benutztes Wort. Wo Gruppen zusammenarbeiten, wo Menschen miteinander leben, gibt es Mobbing. Es ist allgegenwärtig und doch gehen die Meinungen im Volksmund auseinander, was nun genau Mobbing ist oder wer wen unter welchen Umständen mobbt. Mobbing lässt sich in vielen Situationen schwer nachweisen und doch wissen wir, dass es existiert. Mich interessiert dieses Thema sehr, habe ich doch beruflich mit Schulklassen zu tun und immer wieder mit Minderheiten, die dem Thema Mobbing ausgeliefert sind. Meine Arbeit ist entstanden, weil ich mit einer Primarschulklasse ein erlebnispädagogisches Projekt durchführen durfte. Über dieses Projekt bin ich im Speziellen auf die Thematik Mobbing aufmerksam geworden und habe begonnen, mich mit der Fachliteratur zum Thema auseinanderzusetzen. Entstanden ist eine Arbeit zum Thema Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing.

## 2 Einleitung

In meiner Arbeit möchte ich die Leser (ich benutze abwechslungsweise die weibliche und die männliche Form, angesprochen sind natürlich beide Geschlechter) mitnehmen auf eine Reise in die Arbeit mit Mobbing bei Schulklassen. Obwohl mittlerweile in vielen Büchern genaue Beschreibungen existieren, wie bei Mobbing-Situationen Schritt für Schritt vorgegangen werden kann, habe ich mich entschieden, keinem exakt vorgegebenen Schema zu folgen, sondern die Erlebnispädagogik als Mittel einzusetzen und die erlebnispädagogische Haltung als Interventionsmethode zu nutzen. Die Frage, ob Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing in Schulklassen eingesetzt werden kann, obwohl es schon diverse klare Interventionsschemata gibt, beschäftigt mich in meiner Arbeit. Ebenfalls möchte ich klären, ob das Thema Mobbing angegangen werden kann, ohne dass das Thema als solches in der Gruppe benannt und diskutiert wird.

Selbstverständlich beleuchte ich das Thema Mobbing allgemein in der Theorie, komme anschliessend auf die Erlebnispädagogik zu sprechen und beschreibe dann ein Projekt, das ich in einem speziellen Fall bei einer Primarschulklasse mit Mobbingthematik angewendet habe. In Kapitel 3 beleuchte ich das Thema Mobbing allgemein, in Kapitel 4 die Erlebnispädagogik und ihre Möglichkeiten. In diesem Kapitel erkläre ich auch, warum ich die Erlebnispädagogik als Mittel gewählt habe im Gegensatz zu den gängigen Interventionsmethoden bei Mobbing. Das Projekt selber, zwei kleine Folgeprojekte, eine Umfrage und meine persönlichen Auswertungen werden Sie in Kapitel 5 nachlesen können. Dort möchte ich auch Antworten auf

meine Fragen betreffend der Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing suchen.

Ich freue mich, Sie auf die Reise zum Thema Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing in Schulklassen mitzunehmen, und hoffe, dass Sie die eine oder andere Idee für Ihre eigene Arbeit übernehmen können.

### 3 Mobbing

Mobbing ist ein Wort, das seinen Ursprung im Englischen hat und vom Wort „to mob“ abstammt. „To mob“ bedeutet übersetzt so viel wie „fertigmachen, angreifen, anpöbeln“. Oft wird heute auch von „bullying“ gesprochen, wenn Mobbing gemeint ist. Für „bullying“ findet man im Wörterbuch die Synonyme „die Schikane“ und „der Terror“.

Mobbing betrifft uns alle. Françoise D. Alsaker schreibt in ihrem Buch „... denn Mobbing ist kein individuelles, sondern ein soziales Problem.“ (Françoise D. Alsacker, 2003/2004, S. 13). Was aber nun ist Mobbing genau und was ist kein Mobbing?

#### 3.1 Versuch einer Definition

Beim Recherchieren in Fachbüchern und im Internet stellte sich schnell heraus, dass eine allgemein gültige Definition von Mobbing nicht existiert. Es gibt jedoch klare gemeinsame Merkmale, die auf praktisch alle Definitionen zutreffen.

Grundsätzlich ist Mobbing eine Form von Gewalt. „Nicht jede Art von Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt.“ (Mustafa Jannan, 2008, S. 22). Bei dieser Art von Gewalt gilt, dass Mobbing **verbale, non-verbale** oder **physische Handlungen** bzw. Attacken oder Schikanen **gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen** ist. Im Weiteren werden fünf Merkmale genannt, die auf Mobbing deuten und Mobbing klar von allen anderen Formen von Gewalt unterscheiden (vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing\\_in\\_der\\_Schule](http://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing_in_der_Schule)):

- **Täter versus Opfer**

Bei einer Mobbingsituation stehen ein oder mehrere Täter einem Opfer oder manchmal auch einer Opfergruppe gegenüber. Eine Täterin sucht sich meist Mitläufer, die dann gemeinsam mit dem Täter gegen das Opfer vorgehen. Wie bereits oben beschrieben, gehen die Täter verbal, non-verbal oder physisch auf das Opfer los. Kein Mobbing besteht, wenn zwei einzelne Kinder miteinander einen Kampf als Spiel austragen. Das beschreiben Hanewinkel und Knaack in ihrer Definition: „Der Begriff des Mobbens wird nicht gebraucht, wenn zwei Schüler

bzw. Schülerinnen, die körperlich und seelisch etwa gleich stark sind, miteinander kämpfen oder streiten.“ (Hanewinkel / Knaack zitiert nach Mustafa Jannan 2008, S. 26).

- **Wiederholung**

Von Mobbing wird dann gesprochen, wenn eine Handlung mehrere Male vorkommt. Das bedeutet, die Wiederholung ist ein Hinweis auf Mobbing. Mustafa Jannan spricht in seinem Buch „Das Anti-Mobbing-Buch“ von mindestens einmal pro Woche oder häufiger.

- **Zeitraum**

Übergriffe müssen über einen längeren Zeitraum, mindestens ein halbes Jahr, erfolgen, dass man von Mobbing spricht. „Ein Konflikt, der erst seit einer Woche besteht, ist also kein Mobbing.“ (Mustafa Jannan, 2008, S. 26).

- **Konfliktlösung**

In einer Mobbingsituation kann sich das Opfer gewöhnlich nicht aus eigener Kraft aus der Situation befreien bzw. es kann die Mobbingsituation nicht selber beenden.

- **Ziel**

In den letzten Jahren hat sich ein weiteres Merkmal hinzugefügt. Meist verfolgen Mobber das Ziel, das Opfer aus der momentanen Stellung (Arbeitsplatz, Schulklasse, Gruppe, Land) zu vertreiben (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 26).

## **3.2 Mobbing in der Schule**

Mit dem Thema Mobbing unter Kindern und Mobbing an Schulen hat sich der schwedische Psychologieprofessor Dan Olweus bereits in den 70er Jahren auseinander gesetzt, nachdem an einer norwegischen Schule drei Schüler Selbstmord begangen hatten, die über einen längeren Zeitraum von Gleichaltrigen schikaniert worden waren. Dan Olweus wird auch als „Vater des Mobbings“ benannt, da er als erster Forscher überhaupt Mobbing und Gewalt systematisch untersucht hat. Er verwendet für den Begriff Mobbing auch das englische Wort „bullying“, was „Schikane, Terror“ bedeutet und heute auch als Synonym für Mobbing gebraucht wird. Gemeinsam mit seiner Ehefrau Insoo Berge hat er die sogenannte Anti-Bullying-Methode zur Intervention bei Mobbing erarbeitet. Diese wird an vielen Schulen erfolgreich angewendet und ist vor allem in Amerika und in Deutschland weit verbreitet. Heute arbeitet Dan Olweus als Psychologieprofessor an der Universität Bergen in Norwegen. (vgl. <http://psyc336.stasson.org/olweus.pdf>). Seit Dan Olweus seine ersten Studien zu Mobbing in Schulen gemacht hat, haben auch zahlreiche andere Psychologen und Professoren ange-

fangen, das Phänomen Mobbing unter Kindern zu untersuchen. Unter anderem wollten Wissenschaftler herausfinden, ob Mobbing etwas mit der Schule oder der Klassenzusammensetzung zu tun hat. Wie für Mobbing allgemein, gelten auch für Mobbing in der Schule die in Kapitel 3.1 genannten Merkmale, um herauszufinden, ob es sich bei Attacken unter Schülerinnen um Mobbing handelt oder nicht.

Seit das Thema Mobbing auch von Forschern untersucht wird, rückt es immer mehr in den Blickpunkt der breiten Öffentlichkeit. Heute erhält Mobbing in Schulen daher ein grösseres Gewicht, als dies früher der Fall war. Mustafa Jannan hat zum Beispiel untersucht, ob Mobbing auf eine bestimmte Schulart oder Klassengrösse, den Schulstandort oder die Schicht der Schüler Einfluss hat. Die Ergebnisse sind erstaunlich:

Mustafa Jannan schreibt in seinem Buch, „... die Mobbinghäufigkeit ist unabhängig von Standort, Schul- oder Klassengrösse.“ (Mustafa Jannan 2008, S.26). Mobbing kommt also überall und in allen Schultypen vor. Laut einer Studie aus Deutschland wurde sogar festgestellt, dass Mobbing nicht etwa an höheren Schulen vermehrt vorkommt, sondern die grösste Häufigkeit wurde an Primarschulen festgestellt (vgl. Mustafa Jannan 2008, S.22 ff). Dass im Volksmund oft über Mobbing an höheren Schulen geredet wird, schreiben Forscher vor allem den Medien zu, die nur die Fälle von schwerem, physischem Mobbing publizieren und ausschlichten und den verbalen und non-verbalen Mobbingsituationen keine mediale Bedeutung zumessen. Dabei kommen verbale und non-verbale Mobbingsituationen viel häufiger vor als physisches Mobbing.

Mobbing existiert also überall und es ist wichtig, genau hinzuschauen. Da ich bei meinem Projekt mit einer Primarschulklasse gearbeitet habe und meine Arbeit um das Thema Mobbing an Schulen geht, verwende ich fortan den Begriff Mobbing nur noch im Zusammenhang mit „Mobbing in der Schule“. Es gibt Bedingungen, die die Entstehung von Mobbing in Schulen begünstigen. Auf diese Bedingungen möchte ich im folgenden Kapitel eingehen.

### **3.2.1 Was begünstigt Mobbing in der Schule?**

Im Anti-Mobbing-Buch beschreibt Mustafa Jannan, welche Bedingungen Mobbing an Schulen begünstigen. Er weist klar darauf hin, dass auch das Elternhaus und die Gesellschaft mitbeteiligt sind an der Entstehung von Mobbingsituationen, aber laut seiner Meinung und seinen Forschungen gibt es an Schulen bestimmte Voraussetzungen, die Mobbing begünstigen. Die Bedingungen, die er in seinen Forschungen und Studien herauskristallisiert hat, sind das Schul- und Klassenklima und die Lernkultur (vgl. Mustafa Jannan 2008, S. 28 ff).

Wenn an einer Schule ein Klima herrscht, an dem sich Schülerinnen und Jugendliche nicht oder nur sehr wenig mit der Schule identifizieren, begünstigt dies Mobbing. Der Schülergruppe fehlt in diesem Fall das Wir-Gefühl. Auch das Klassenklima spielt eine wichtige Rolle. Wenn sich Schüler in einer Klasse nicht wohl fühlen, führt das schneller zu Mobbingssituationen. Oft fehlt an Schulen, an denen verbreitet gemobbt wird, eine Kultur, in der gelernt wird, wie Konflikte gelöst werden können. Die Jugendlichen wissen nicht, wie sie mit Konflikten umgehen sollen und greifen vermehrt zu Mobbing.

Als zweites nennt Mustafa Jannan das Lernklima. Er betont, dass überdurchschnittlich oft gemobbt wird, wenn an Schulen ein restriktives Strafsystem herrscht, wenn ein stark lehrerorientierter Unterrichtsstil dominiert, wenn grosser Leistungsdruck ausgeübt wird, wenn die Lerninhalte langweilig unterrichtet werden und auch, wenn die Schulräume und Pausenplätze eintönig gestaltet sind (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 28 ff).

Zusammenfassend gesehen geht es sicher um das aktive Mitreden, Mitdenken und Mitgestalten und um das ernst genommen Werden in seiner Persönlichkeit. Sind diese Faktoren für eine Schule sehr wichtig und werden sie gelebt und umgesetzt, tritt Mobbing an einer Schule weniger oft auf.

### **3.2.2 Opferrollen**

Bei Mobbingopfern wird zwischen zwei Typen von Opfern unterschieden. Kinder als Mobbingopfer verhalten sich entweder provozierend, werden aggressiv und versuchen, sich zu wehren oder sie sind passiv, lassen die Anfeindungen über sich ergehen oder probieren, den Attacken auszuweichen. Man spricht dabei von provozierenden oder passiven Opfern. Bei den Opfertypen ist nicht wohl in ihrer Situation und sie wissen nicht, wie sie aus der Mobbinggeschichte wieder herauskommen können. Einem provozierenden Opfer wird oft sehr schnell vorgeworfen, es sei an seiner Situation selber schuld und es sei der Störenfried der Klasse, der die Situation überhaupt erst hervorrufe.

## **3.3 Interventionsmöglichkeiten bei Mobbing**

### **3.3.1 Grundlagen der Intervention**

Alle, die es sich zum Ziel setzen, Mobbing aus den Schulen ganz zu verbannen, sind wohl wenig realistisch. Mobbing hat es immer gegeben und Mobbing wird auch weiterhin vorkommen, da können wir uns nichts vormachen. Es muss jedoch sicher angestrebt werden, Mobbing möglichst auf einem kleinen Niveau zu halten und hin- statt wegzuschauen, wenn Menschen andere Menschen blossstellen.



Mustafa Jannan beschreibt es in seinem Buch folgendermassen: „Das realistische Ziel sollte Gewaltverminderung statt Gewaltverhinderung sein.“ (Mustafa Jannan, 2008, S. 44).

Um Mobbing in Schulen zu vermindern, ist die Anti-Mobbing-Arbeit ein wichtiges Thema. Als Prävention sollte damit schon in den unteren Klassen begonnen werden. Die Frühprävention ist sehr wichtig, damit Kinder Strategien erlernen, wie sie mit Konflikten umgehen können. Für Schulen ist es auch sehr wichtig, dass für alle die gleichen, verbindlichen Regeln gelten. Nur mit einheitlichen Regeln, die auch einheitlich sanktioniert werden, fühlen sich Kinder ernst genommen und können sich auch an etwas halten. Kinder und Jugendliche können auch in den Prozess der Regelerarbeitung mit einbezogen werden, was wiederum die Mitbestimmung fördert. Wichtig zur Intervention sind auch die Lehrpersonen als Rollenvorbilder. Lehrer, die bei Mobbing-situationen hinschauen und eingreifen, sind wesentlich für eine Schule und ihre Schülerinnen. Wenn Mobbing abläuft, ist es immer auch von Bedeutung, die Klassenkameraden einzubeziehen und mit der ganzen Klasse Lösungsformen zu üben. Grundsätzlich gilt die Überzeugung helfen statt strafen. Es ist wichtig, Kindern Möglichkeiten zum Umlernen zu geben, anstatt sie restriktiv zu strafen, was nur wieder weiteres Mobbing fördern würde.

### **3.3.2 Ziele der Anti-Mobbing-Interventionen**

Es gilt, mit der Prävention und Intervention von Mobbing verschiedene Ziele zu erreichen:

- Das soziale Lernen soll geübt werden. „Im Allgemeinen ist jedoch die Lösung nicht in der Verhaltensänderung des Opfers, sondern der Klasse zu suchen. Die Lehrkräfte müssen soziales Lernen in Gang setzen.“ (Karl E. Dambach 2002, S. 67).
- Die Stärkung des Selbstbewusstseins des Opfers und aller Schüler der Klasse sowie die Selbstreflexion müssen ein Ziel sein (vgl. Karl E. Dambach 2002, S. 90).
- Ebenfalls ist das szenische Spiel wichtig. Dort können Szenen nachgespielt werden und neue Strukturen eingeübt werden (vgl. Karl E. Dambach 2002, S. 100 ff).
- Es geht um eine Lösung des Problems und nicht um Bestrafung. Lösungsorientiertes Arbeiten ist wichtig (vgl. Mustafa Jannan 2008, S. 76).
- Im Buch Mobbing in der Schulklasse beschreibt Karl E. Dambach, dass es wichtig ist, bei Mobbing die ganze Gruppe einzubeziehen. Der Ansatz sollte sein: Soziales Lernen für alle anstatt Opfer und Täter zu bestrafen oder zu belohnen. Nur so können auf Dauer und für später Hilfestellungen gelernt werden, die einem weiterhelfen (vgl. Karl E. Dambach 2002, Seite 81 ff).

### 3.3.3 Möglichkeiten zur Intervention

Sowohl in der Fachliteratur als auch im Internet finden sich zahlreiche verschiedene Möglichkeiten zur Intervention von Mobbing in Schulklassen. Meist folgen diese genau vorgegebenen Strukturen und Abläufen. Dennoch gibt es klare Unterschiede in den Vorgehensweisen und auch in der Haltung. Während zum Beispiel das Anti-Bullying-Konzept die Täter klar zur Rechenschaft zieht, appelliert die No-Blame-Approach Methode daran, lösungsorientiert zu denken und keine Schuldzuweisungen zu machen. Bei der Farsta-Methode spielt der Einbezug der Eltern eine grosse Rolle und nach Karl E. Dambach ist es wichtig, dass im ganzen System bzw. in der ganzen Schulklasse soziales Lernen stattfindet, wenn ein Mobbingproblem vorliegt. Im Folgenden erläutere ich kurz die Vorgehensweise dieser vier verschiedenen Methoden. In allen vier Modellen sind es Gespräche, die geeignete Lösungen bringen sollen.

#### 3.3.3.1 Das Anti-Bullying-Konzept (nach Dan Olweus / Insoo Berge)

Das Anti-Bullying-Konzept wird an mehreren deutschen Schulen bereits angewendet. Es handelt sich hier um ein Mobbinginterventionsverfahren, das auf Gesprächsführung in vier Schritten basiert. Wenn eine Schule sich entschliesst, dieses Verfahren anzuwenden, ist vorgängig schon von allen Schülern und Eltern ein Papier zur Kenntnisnahme des Konzepts unterschrieben worden. Mindestens zwei Lehrpersonen stehen immer als feste Ansprechpersonen bei Mobbing zur Verfügung.

Als erster Schritt findet in einem Beratungsraum eine Sitzung statt, in der das Opfer seine Situation schriftlich auf einem Formular festhält. Die Lehrperson befragt das Opfer und hält ihre Beobachtungen ebenfalls in einem Protokoll fest.

Kurz darauf werden in einem zweiten Schritt die Täter zu einem Gespräch bestellt. Auch sie müssen ihre Version der Situation schriftlich festhalten. Das Gespräch wird ebenfalls protokollarisch festgehalten. Den Tätern wird vermittelt, dass sich die Situation verändern muss.

Der dritte Schritt ist nun, dass die Protokolle in die Akten der Schülerinnen abgelegt werden und je eine Kopie an die Eltern aller Beteiligten geschickt wird. Die Eltern werden aufgefordert, schriftlich zum Vorfall Stellung zu nehmen.

Als viertes wird in Gesprächen überprüft, ob sich die Situation verbessert hat und bei Wiederholungsfällen werden die Eltern zu einem Gespräch eingeladen (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 121 ff).

### 3.3.3.2 Der No-Blame-Approach (nach Steve de Shazer und Insoo Berge)

Der No-Blame-Approach hat seine Haltung schon im Namen. No-Blame heisst auf Englisch kein Tadel. Bei dieser Gesprächsintervention geht es also hauptsächlich darum, dass Schuldzuweisungen weggelassen werden. Die Lösung liegt im Vordergrund. Das ganze Verfahren beinhaltet drei Schritte, nach denen man in einem Mobbingfall interveniert.

Als erstes wird das Einverständnis der Eltern eingeholt, dass interveniert werden darf, und gleichzeitig werden diese gebeten, keine eigenen Schritte im Fall zu unternehmen. Danach findet ein Erstgespräch mit dem Opfer statt. Das Opfer schildert seine Situation und bestimmt Klassenkameradinnen, die es in seiner Situation unterstützen könnten.

Der zweite Schritt ist ein Treffen mit den genannten Klassenkameradinnen zusammen mit den Tätern, jedoch ohne das Opfer. Diese Gruppe wird von einer Lehrperson gecoacht. In einem Gespräch sucht die sogenannte Unterstützerguppe nach möglichen Lösungen für das Opfer. Auch hier ist wichtig, dass keine Schuldzuweisungen stattfinden. Nun wird die Verantwortung für die Lösungsumsetzung an die Gruppe abgegeben.

Im dritten Schritt werden ca. zwei Wochen später mit allen Beteiligten, auch mit dem Opfer, Einzelgespräche geführt zur momentanen Situation. Bei einer Besserung wird die Situation so belassen, bei Bedarf werden weitere Gespräche mit der Unterstützerguppe geführt (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 127 ff).

### 3.3.3.3 Die Farsta-Methode (nach Karl Ljungström)

Auch die Farsta-Methode ist eine Vorgehensweise in vier vorgegebenen Schritten. Es geht ebenfalls um Gesprächsführung, aber die Täterinnen müssen klar Verantwortung für ihre Taten übernehmen.

Zuerst wird mit dem Opfer ein Gespräch vereinbart. Es ist wichtig, dass niemand ausser dem Opfer Bescheid weiss, so dass die Anonymität gewährleistet ist. In diesem ersten Gespräch gilt es herauszufinden, wo die Probleme liegen und wer der Täter oder die Täterschaft ist.

In einem zweiten Schritt werden Lehrpersonen, die zu einem extra für die Schule vorgesehenen Anti-Mobbing-Team gehören, informiert und diese suchen einen Termin für ein Gespräch mit den Tätern.

Der dritte Schritt ist das Gespräch mit dem oder den Täter/n, das nach einem klaren Protokollbogen geführt wird. Dem Täter wird auch klar vermittelt, dass die Schule keine Mobbingtaten duldet und er die Verantwortung für seine Taten übernehmen muss. Die Täterin muss auch selber Lösungsvorschläge bringen, die sie versucht umzusetzen. Gemeinsam wird eine Bewährungszeit festgelegt, in der sich das Verhalten des Täters bessern soll.

Das Abschlussgespräch nach der Bewährungszeit wird mit dem Täter und dem Opfer gemeinsam geführt. Es wird an dieser Stelle auch über eventuelle Wiedergutmachung gesprochen. Das bedeutet, dass das Opfer zum Beispiel eine öffentliche Entschuldigung verlangen kann (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 124 ff).

#### 3.3.3.4 Allgemeine Situationsveränderung (nach Karl E. Dambach)

Karl E. Dambach findet, dass all die vorhin besprochenen Verfahren Nachteile haben. Er möchte mit seiner Methode ganzheitlich die allgemeine Situation einer Klasse verändern und er schlägt ein dreistufiges Verfahren vor, wenn Mobbing Situationen auftreten.

Als erstes schlägt er ein Gespräch mit dem Mobbingopfer vor. Dieses Gespräch sollte mit lösungsorientierten Fragen geführt werden. Als weiterer Punkt wäre ein Coaching mit dem Mobbingopfer sinnvoll, falls die Lehrperson oder ein Schulsozialarbeiter eine Ausbildung zum Coach besitzt. Coaching bedeutet in diesem Fall, dass das Selbstbewusstsein des Opfers gestärkt und seine Reflexionsfähigkeit verbessert wird.

Als zweites gilt es, laut Karl E. Dambach, die Aussenseiter zu integrieren, ohne dass die Lehrperson mit der Klasse darüber spricht. Damit meint er, dass eine Lehrperson eher um die Stärken eines Aussenseiters weiss und diese gezielt in den Unterricht integrieren kann. Zum Beispiel, wenn das Opfer gute Kenntnisse über Technik hat, kann sie es bewusst einsetzen, wenn ein Video gezeigt wird und z.B. das Video gestartet werden soll.

Mit dem dritten Schritt wird die ganze Klasse einbezogen. Karl E. Dambach findet es wichtig, dass hier das Sozialverhalten gezielt angegangen und verändert wird. Dazu schlägt er Geschichten, literarische Texte oder Gedichte vor, in denen Mobbing ein Thema ist. Die Klasse wird dann zuerst über die Personen der Geschichte, über szenische Nachstellungen und später über die Klassensituation selber sukzessive an das Problem herangeführt.

So erhofft er sich eine langfristige Besserung, verstärkte Empathie und grössere soziale Kompetenzen bei allen Schülerinnen (vgl. Karl E. Dambach 2002, S. 86 ff).

#### **3.3.4 Mobbing-Prävention**

Besser als die Mobbingintervention an Schulen ist es natürlich, wenn Schulen möglichst früh eine gemeinsame Haltung entwickeln und Mobbingprävention in ihr Schulprogramm aufnehmen. Je früher mit der Prävention und mit einer klaren Haltung aufgezeigt wird, dass Mobbing an einer Schule nicht akzeptiert wird und je früher Möglichkeiten gelernt werden, wie man sich bei Problemen wehren kann, umso weniger wird Mobbing zu einem zentralen Thema. Von klein auf sollen Kinder in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt werden und Mittel erhalten, eventuelle eingeschlifene Angewohnheiten umzulernen.

Auch für die Mobbingprävention gibt es diverse Ansätze, die Schulen bereits heute umsetzen. Diese ins Detail aufzuzählen, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

## **4 Erlebnispädagogik**

### **4.1 Was ist Erlebnispädagogik?**

Eine allgemeingültige Definition für Erlebnispädagogik existiert nicht. Die Erlebnispädagogik hat viele Facetten und es gibt verschiedene Richtungen in der Erlebnispädagogik. Grundsätzlich soll die Erlebnispädagogik erlebt und nicht theoretisch niedergeschrieben werden, wie das Wort schon sagt. Trotzdem versuchen sich immer wieder Menschen mit Definitionen.

Im Buch „Wagnisse des Lernens“ haben Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus von einer Teilnehmerin an einer erlebnispädagogischen Weiterbildung der Wildnisschule gesprochen, die sich in einer brauchbaren Definition versucht hat: „ Erlebnispädagogik ist das Lernen über den eigenen Körper anhand bewusst ausgewählter Mittel, Methoden und Settings. Das Ziel ist es, einen Prozess auszulösen, der bei den Betroffenen zu einer nachhaltigen Verhaltensveränderung im Alltag führt.“ (Kreszmeier, Hufenus 2000, S. 26).

Eine Definition, die dieser im Wesentlichen ähnlich ist, ist folgende: „Erlebnispädagogik ist Lernen in verschiedenen Naturräumen. Anhand bewusst gewählter Mittel, Methoden und Settings sollen Menschen in ihrer Selbst- und Sozialkompetenz gestärkt und gefördert werden. Dabei werden Prozesse ausgelöst, die bei den Beteiligten zu nachhaltigen Veränderungen im Denken und Handeln führen. Diese Persönlichkeitsentwicklungen werden gestützt durch Ziele, die sich die Menschen selber setzen. Die Erlebnispädagogin ist dabei Begleiterin.“ (<http://koruforyou.ch/erlebnispadagogik>, 22.05.2010).

Im Weiteren lässt sich laut Kreszmeier und Hufenus sagen, dass es drei grundsätzliche Erkennungsmerkmale gibt, die auf erlebnispädagogische Settings hindeuten: Erstens – Das Lernen durch Erleben steht im Mittelpunkt. Zweitens – Ein Setting wird im Handeln und im Hier und Jetzt ausgedrückt. Drittens – Das Outdoor- beziehungsweise Naturerlebnis steht im Mittelpunkt (vgl. Astrid Habiba Kreszmeier, Hans-Peter Hufenus, 2007, S. 28).

## **4.2 Erlebnispädagogik als Interventionsmöglichkeit bei Mobbing**

In Kapitel 3.3.2 liste ich Ziele von Interventions- und Präventionsarbeit gegen Mobbing auf. Wenn Inhalte wie soziales Lernen, Verhaltensänderungen, Stärkung des Selbstbewusstseins, szenisches Spiel, Lösungsorientierung usw. Ziele der Mobbingintervention sind, dann bietet sich die Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Intervention geradezu an. Ein Setting mit einer ganzen Klasse draussen in der Natur, wo neue Prozesse in Gang gesetzt werden und bei Problemen direkt Lösungen gesucht werden können, kann bei Mobbing bestimmt hilfreich sein. Es stellt sich aber die Frage, ob bei einer Mobbingproblematik nicht einfach eine der Interventionsmethoden in Kapitel 3.3.3 zu Hilfe gezogen werden sollte. Bietet die Erlebnispädagogik wirklich etwas Neues, so dass es gerechtfertigt ist, sie als alternative Interventionsform zu den Gesprächsschemata anzuwenden? Ich meine, ja.

### **4.2.1 Erlebnispädagogik versus gängige Interventionsmethoden – ein Vergleich**

Wie der No-Blame-Approach weist die Erlebnispädagogik keine Schuld zu. Im Gegenteil, es soll gemeinsam an neuen Lösungen gearbeitet werden. Bei den Settings der Erlebnispädagogik wird, wie Karl E. Dambach auch in seiner Methode vorschlägt, die ganze Klasse mit einbezogen. Alle Kinder können neue Verhaltensweisen lernen. Dambach spricht auch von lösungsorientierter Gesprächsführung und davon, dass bei Interventionen szenisches Spiel eingesetzt werden kann. Diese beiden Aspekte sind ebenfalls Bestandteile der Erlebnispädagogik. Im Weiteren stehen sowohl bei Dambachs Methode als auch bei der Erlebnispädagogik die Stärkung der Gruppe und aller Individuen im Vordergrund. Die Gesamtsituation und die sozialen Strukturen können verändert werden, da die ganze Klasse an Projekten mitmacht. Es wird auf die Ressourcen aller zurückgegriffen (vgl. Karl E. Dambach, 2002, S. 84 ff).

Nebst dem Abdecken der Ziele, die ich oben genannt habe, sprechen auch einige andere Aspekte für den Einsatz eines erlebnispädagogischen Settings als Interventionsmethode. Die Erlebnispädagogik geht, im Gegensatz zu den Methoden in Kapitel 3.3.3, viel weniger nach vorgegebenen Schritten vor, als dass sie sich an Zielen orientiert und eine lösungsorientierte Haltung vertritt. Die zentrale Frage bei der Erlebnispädagogik ist: Was soll mit einer Klasse erreicht werden? Welche Ziele werden von den Betroffenen, von Lehrpersonen, von Schulleitungen vorgegeben? Auch die Schüler werden nach ihren Zielen gefragt. Eine Intervention in der Erlebnispädagogik ist daher immer auch ein Ausrichten in die Zukunft und nicht ein Grübeln in der Vergangenheit. Während die gängigen beschriebenen Methoden das Gespräch ins Zentrum stellen, steht bei der Erlebnispädagogik das Erleben im Vordergrund.

Gesprächsinterventionen werden von Jugendlichen oftmals als kopflastig empfunden, wogegen handelnde Erlebnisse eher die praktische Ebene ansprechen. Dieser Aspekt ist neu im Vergleich mit allen beschriebenen Interventionsformen. Falls Probleme auftreten, kann in einem erlebnispädagogischen Projekt direkt und mit allen Beteiligten an einer zukunftsorientierten Lösung gearbeitet werden. Dies ist ein weiterer Punkt, der die Erlebnispädagogik von den gängigen Methoden zur Intervention unterscheidet.

Auch die Täter erhalten Hilfen zur Verhaltensänderung, da sie Teil der Gruppe sind und auch an ihren Stärken arbeiten sollen. Die Erlebnispädagogik arbeitet mit Metaphern, das heisst mit Bildern. Diese prägen sich stark in das Erinnerungsvermögen von Kindern ein und so sind bleibende Erinnerungen möglich, die zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden können.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Erlebnispädagogik die Ziele der gängigen Interventionsmethoden abdeckt und diesen Methoden sogar noch einige neue Aspekte hinzufügt.

#### **4.2.2 Erlebnispädagogik als Intervention und Gruppendynamik**

Einen weiteren wichtigen Aspekt, der für einen Einsatz der Erlebnispädagogik spricht, beschreibt Andrea Zuffellato im Lexikon der Erlebnispädagogik im Unterkapitel Gruppendynamik. Er stellt einige Prinzipien auf, die in Gruppen wirken. Unter anderem macht er folgende Aussagen: „Ein zentraler Aspekt der Ausrichtung in Gruppen und sozialen Systemen ist die bewusste (von der Leitung gelebte) Orientierung an den Ressourcen der Menschen.“ ... „Das Wahrnehmen von Ressourcen wirkt auf Gruppen wie ein Energieschub. Durch eine entsprechende Ausrichtung steigen nicht nur die individuelle Befindlichkeit und das Gruppenklima, es kommt auch zu einem erhöhten persönlichen Engagement und einer Identifikation mit den Aufgaben und Zielen der Gruppe.“ (Andrea Zuffellato / Astrid-Habiba Kreszmeier, 2007, S. 226/227). Die Erlebnispädagogik geht davon aus, dass Gruppenmitglieder gewillt sind, sich selber zu erhalten und Veränderungen anzugehen.

#### **4.2.3 Folgerung**

Aus all den oben genannten Gründen habe ich mich entschieden, an Stelle einer gängigen Interventionsmethode ein erlebnispädagogisches Projekt als Möglichkeit zur Mobbingintervention zu starten. Zumindest ein Versuch ist sicher gerechtfertigt. Im Gruppenprojekt möchte ich durch die erlebnispädagogische Haltung und durch bewusst gewählte Metaphern und Inputs die Gruppe in sich stärken, einige präsente Themen aufgreifen und versuchen, der Gruppe so zu einem Neuanfang zu verhelfen.

Besser als Mobbingintervention durch Erlebnispädagogik wäre sicher Mobbingprävention mit geeigneten Projekten. Wenn alle Klassen erlebnispädagogische Wochen und Settings erleben dürften und die Lehrerschaft lösungs- und ressourcenorientierte Haltungen einnähme, könnte an Schulen Mobbing wohl vermindert werden.

## **5 Projekt**

### **5.1 Geschichte und Planung**

#### **5.1.1 Vorgeschichte**

Mein Projekt fand an einer mittelgrossen Schule in einer ländlichen Gegend statt. Die Klasse, mit der ich das Projekt durchführen durfte, bestand aus 22 Schülerinnen und Schülern einer 5. Klasse. Im Kapitel 3.2 habe ich erwähnt, dass an Primarschulen Mobbing ein besonders grosses Thema ist. Der Fall dieser Primarschule ist ein Beispiel dafür. Ich erfuhr, dass in einer 5. Primarklasse alles drunter und drüber gehe. Anlässlich eines von den Eltern gewünschten Elternabends hätten sich praktisch alle Eltern zusammengetan und sich gemeinsam gegen ein Elternpaar und ihr Kind gestellt. Die Eltern des besagten Kindes, ich nenne es in der Folge Bruno, waren erschüttert und wussten sich nicht zu wehren. Die Schulleitung und die Schulsozialarbeiterin konnten das Desaster des Abends auch nicht aufhalten. Jedenfalls verlangten die Eltern, dass die Schulleitung sofort eine Lösung anstrebe, am besten versetze sie Bruno in eine andere Klasse, dann löse sich das Problem sicher schnell.

In einer Diskussion mit meinem Lebenspartner, der im Schulleitungsteam mitarbeitet, erwähnte ich, dass es eine spannende Herausforderung wäre, mit dieser 5. Klasse ein erlebnispädagogisches Projekt durchzuführen. Als unser Schulleiter von meiner Aussage hörte, sprach er mich darauf an und fragte mich, ob ich ihm eine Offerte mit Zielen und Ideen für ein Startprojekt unterbreiten könne. Meine Ideen und das Projekt durfte ich dann der Departementsvorsteherin und dem Schulleiter unterbreiten und wir kamen gemeinsam zum Schluss, dass ich mit der Klassenlehrerin der Klasse ein Vorgespräch führen würde und meine Idee an einem weiteren Elternabend den besagten Eltern vorstelle. Das Projekt war bewilligt. Mein wichtigstes Ziel war es, Bruno nicht zu versetzen, sondern die Klasse im geplanten Setting in ihren persönlichen Ressourcen zu stärken und zu unterstützen, so dass sie vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt einen Transfer schaffen und andere Möglichkeiten als Mobbing anwenden konnten (vgl. Kapitel 3.3.2).



### 5.1.2 Informationen der Klassenlehrerin

Bevor ich mein Projekt im Detail planen konnte, musste ich natürlich auch ergänzende Informationen der Klassenlehrperson erhalten. Im Hinterkopf hatte ich bereits die leise Ahnung, dass es sich in der Klasse um Mobbing handeln könnte, da mir die Informationen, dass alle Eltern gegen ein Elternpaar vorgingen und vorschlugen, dass der Schüler Bruno versetzt werden sollte, darauf hinzudeuten schienen (vgl. Kapitel 3.1).

Von der Lehrerin, die erst seit drei Monaten in der Klasse unterrichtete, erfuhr ich, dass im Schulzimmer immer gleiche Muster abliefen:

- Wenn ein Klassenkreis gemacht werden sollte, wolle niemand neben Bruno sitzen, was die Schülerinnen und Schüler auch lautstark kund taten.
- Wenn schriftliche Arbeiten abgegeben werden sollten, wolle niemand sein Blatt auf das Blatt von Bruno legen. Jedes Mal wurden mehrere „Wäh, nicht in der Nähe von dem!“ laut.
- Wenn Bruno nach vorne ans Pult der Lehrerin gehe und er an den Pulten der anderen vorbeilaufe, pöbelten ihn diese an und riefen ihm Wörter nach.

Ich wollte wissen, ob es auch unbeteiligte Kinder gab. Die Lehrerin bestätigte, dass es zwar auch ein paar unbeteiligte Mädchen gab, diese hätten aber nicht den Mut, etwas zum Thema zu sagen oder gar zu intervenieren. Wenn es hart auf hart ginge, würden aber alle der Klasse zusammen gegen Bruno halten. Dies komme immer wieder im Klassenrat zum Vorschein, wenn ein Traktandum auf der Liste stehe, wo es gegen Bruno gehe. Die abgebende Lehrerin habe mitgeteilt, dass im vorherigen Schuljahr dieselben Muster abgelaufen seien. Die geschilderten Szenarien liefen mehrere Male pro Woche ab, oft sogar mehrmals täglich. Diese Aussagen der Klassenlehrerin bestätigten mir das Bild, dass es sich um Mobbing handeln könnte: Mehrere Täter suchen sich ein Opfer und schikanieren es mehrmals über einen längeren Zeitraum (vgl. Kapitel 3.1).

Die Rolle von Bruno war mir noch nicht klar. Von der Lehrerin erfuhr ich, dass er sich wehrte, dass er recht aggressiv sein konnte und dass er immer wieder seine Mutter hatte, die sich vor ihn hin stellte. Auch andere Mütter hätten sich schon in den Konflikt eingemischt, es käme öfters zu Zwischenfällen unter Müttern auf dem Pausenplatz oder im Dorf. Bruno schien mir ein Opfer von Mobbing zu sein und er war offenbar eines, das sich wehrte, also ein provozierendes Opfer (vgl. Kapitel 3.2.2).

Ein Projekt im Wald bei einer Alphütte erschien mir ein geeignetes Mittel, um die Probleme in der Klasse anzugehen, um am Klassenklima zu arbeiten und um vielleicht eine Änderung an der Klassensituation hervorzurufen (vgl. Kapitel 4.2).

### **5.1.3 Projektziele**

Von der Schulleitung und der Departementsvorsteherin erhielt ich die Ziele, dass in der Klasse Ruhe einkehren sollte und dass die Eltern merken sollten, dass sich etwas tut. Gleichzeitig fand der Schulleiter die Metaphern Brücken bauen und aufeinander zugehen wichtig. Von der Klassenlehrerin erhielt ich folgende Ziele zur Vorbereitung des Projekts: In die Klasse sollte Ruhe einkehren. Es sollte nach dem Projekt möglich sein, miteinander eine normale Schulstunde durchzuführen, ohne dass immer Kleinigkeiten im Vordergrund standen, die das Unterrichten verunmöglichten. Die Schülerinnen sollten sich auf anderen Wegen als im Klassenzimmer kennenlernen. Für die Lehrerin war es auch sehr wichtig, dass die Schüler alte Zöpfe abschneiden konnten. Sie erzählte mir, dass mindestens jede Woche einmal eine Bemerkung kam, die auf Situationen im vorherigen Schuljahr schliessen liess. Da seien noch ganz viele Muster und Altlasten bei den Schülerinnen vorhanden, die sie von früher mitbrachten. Das wichtigste Ziel sei es für sie, einen Neustart zu initiieren. Meine eigenen Ziele waren, möglichst klar eine ressourcenorientierte Haltung zu vertreten und zu erforschen, welche Möglichkeiten die Erlebnispädagogik in diesem Projekt bieten kann.

### **5.1.4 Elternabend – Vorstellung des Projekts**

Mein erlebnispädagogisches Projekt mit der Klasse war bewilligt, die Behörden, die Schulleitung und die Klassenlehrerin standen dahinter. Nun galt es noch, die Eltern zu informieren, ihnen das Projekt vorzustellen und ihre Ängste bezüglich ihrer Kinder und des verpassten Stoffes während der drei Tage abzubauen. Es galt sicher auch, ihnen die Erlebnispädagogik vorzustellen und ihnen aufzuzeigen, dass die Klasse Arbeit an persönlichen und an sozialen Kompetenzen vor sich hatte. Die Erlebnispädagogik wird zu Unrecht immer noch oft mit der Freizeitpädagogik verwechselt und die Menschen haben dann das Gefühl, man gehe ein bisschen in den Wald zum Kochen und das sei doch nicht Arbeiten, sondern eher Ferien.

Für den Elternabend, der eiligst einberufen wurde, damit das Projekt möglichst schnell starten konnte, bereitete ich eine PowerPoint-Präsentation vor, in der ich die Erlebnispädagogik allgemein vorstellte und in der ich von meinem Vorhaben erzählte. Die Eltern hörten zu und waren erleichtert, dass endlich etwas unternommen wurde, was für die Klasse Hilfe versprach. Niemand wehrte sich, alle Eltern waren einverstanden, so dass vier Tage nach der

Information bereits der Event stattfinden konnte. Von Mobbing sprach ich nicht, da ich es nicht für nötig hielt, die Eltern mit Fachinformationen und eventuell negativ belasteten Mobbingvorwürfen einzudecken. Mir war es wichtig, lösungsorientiert zu denken, statt Analysen von Problemen zu präsentieren. Ein Aufbruch zu etwas Neuem sollte schon am Elternabend spürbar werden.

Der Schulleiter sprach am Elternabend die Eltern direkt an, nahm sie in die Pflicht und bat sie darum, dass auch sie nun versuchen sollten, neue Wege einzuschlagen und dass sie ihren Kindern Zeit geben mögen, neue Muster einzuüben. Es sei wichtig, dass sie sich in der folgenden Zeit aus den Angelegenheiten der Kinder heraushielten. Nach dem Elternabend war die Stimmung von Aufbruch regelrecht spürbar. Viele Eltern kamen noch persönlich zu mir und bedankten sich, dass nun etwas in Bewegung gesetzt wurde.

### **5.1.5 Projektgrobplanung**

Die Projektgrobplanung sah folgende Fixpunkte vor: Die Klasse sollte gemeinsam drei Tage auf einer Alp auf 1400 m ü M. verbringen. Da es bereits Mitte November war, übernachteten wir in einer Alphütte im Stroh. Die Alphütte hatte keinen Stromanschluss, was das Abenteuer zusätzlich erhöhte. Tagsüber wollten wir jedoch draussen sein und im Wald leben. Dort wollten wir gemeinsam kochen und verschiedene Übungen im sozialen Miteinander machen. Ich hatte mir die Metaphern „Brücken bauen, alte Zöpfe abschneiden, Ressourcen stärken, neu kennenlernen“ gemerkt und plante, diese Themen aufzugreifen. Gleichzeitig dachte ich, dass, falls die Verbündung gegen Bruno in den drei Tagen auftauchen würde, ich dann zum aktuellen Zeitpunkt am Problem arbeiten wollte.

## **5.2 Projektdurchführung**

### **5.2.1 Erster Projekttag**

Am ersten Morgen, dem Morgen des 16. Novembers 2009, regnete es. Gut eingepackt in Regenjacken versammelten sich 22 Mädchen und Knaben vor dem Schulhaus. 22 gespannte Augenpaare beobachteten jede meiner Handlungen. Die Spannung war spürbar. Alle Kinder verbalisierten diese in einer ersten, kurzen Befindlichkeitsrunde.

Gemeinsam nahmen wir den Weg Richtung Gerschnialp unter die Füsse. Für den ersten Tag hatte ich mir zum Ziel gesetzt, an der Gemeinschaft zu arbeiten und einander neu kennenzulernen (vgl. Kapitel 5.1.3). Wenn sich dann Gelegenheiten ergeben sollten, ein Thema anzugehen, wollte ich dies gerade im Moment aufgreifen. Gegen Mittag kam die erste Herausfor-

derung. Die Klasse sollte gemeinsam ein Feuer entfachen, obwohl das Holz ziemlich nass war. Alle machten sich gemeinsam auf die Suche nach Holz und arbeiteten ganz toll mit, so dass schon bald das erste Feuer brannte. Auch Bruno war gut integriert und half mit seinem Outdoorwissen mit. Man hätte denken können, dass es in der Klasse gar keine Probleme gäbe.

Den ganzen Tag über ging es weiter in diesem Stil. Beim gegenseitigen blind Führen muckste kein einziger Schüler auf, alle arbeiteten gut mit. Bruno arbeitete mit seinen grössten „Gegnern“ zusammen und ich hatte das Gefühl, ich sei mit einer absolut problemlosen Klasse unterwegs. Am ersten Rastplatz organisierten wir eine Runde, in der die Kinder persönliche Ziele formulieren mussten. Die Frage war: „Was wünsche ich mir, dass geschieht, bis wir wieder zurück nach Hause unterwegs sind?“

Hier nenne ich nur eine Auswahl an Antworten der Schülerinnen und Schüler:

- Ich wünsche mir, dass die Klasse wieder zusammen hält.
- Ich möchte erreichen, dass wir miteinander auskommen.
- Ich wünsche mir, dass wir einander akzeptieren, wie wir sind.
- Ich wünsche mir, dass wir einander helfen.

Die Antworten bestätigten mir die Aussage von Andrea Zuffellato im Lexikon der Erlebnispädagogik, dass Gruppen gewillt sind, sich zu erhalten und Veränderungen anzugehen (vgl. Kapitel 4.2.2). Als wir dann nach dem Bezug der Alphütte unterwegs zum „Wohnplatz“ im Wald waren, passierte ein erstes Missgeschick: Die Schüler sollten einen kleinen Wagen gefüllt mit zwei Milchkannen voller Wasser über Stock und Stein zuerst zum Brunnen zum Wasserfassen fahren und ihn dann an den „Wohnplatz“ transportieren. Dazu waren die Hände aller nötig. Das sah die Klasse allerdings anders. Es halfen nur etwa vier Kinder mit, den Wagen zu stossen und zu ziehen, und das Missgeschick war vorprogrammiert: Die Kannen waren bereits voll mit Wasser – da plötzlich kippte der ganze Wagen mitsamt den Kannen und dem Wasser aus. Der Schreck war gross. Ohne Wasser gab es weder zu essen noch zu trinken. So hiess es halt nochmals hoch zum Brunnen fahren und erneut Wasser einfüllen.

Und siehe da – alle Kinder halfen mit. Es war eine grosse Vorsicht vorhanden und es brauchte alle, damit der Wagen heil zum Platz kam. Einige schauten vorwärts beim Weg und andere halfen, den Wagen zu jonglieren. Diesen Moment empfand ich als ersten Schlüsselmoment der drei Tage. Es war ein natürliches Ereignis, wir mussten nicht darüber diskutieren, dass alle nur gemeinsam etwas erreichen konnten, es passierte einfach. Alle merkten, dass sie nur zusammen eine Chance hatten, das Wasser zu transportieren.



*Die 5. Klasse beim zweiten, vorsichtigen Transport der Wasserkannen.  
(Foto: Sybille Hänggi)*

Bei unserem Platz, den wir gemeinsam aussuchten, bereitete ich gegen Abend einen ca. 200 Meter langen Gang vor, der durch zwei Schnüre, die an Bäumen festgemacht waren, begrenzt war. Ich nannte ihn den „Gang der alten Zöpfe“. Am Anfang des Ganges stapelte ich kleine Holzstückchen auf. Am Ende des Ganges war ein Feuer entzündet. Nun durften alle Kinder einzeln den Gang der alten Zöpfe betreten. Jedes Mal, wenn sie ihn durchquerten, nahmen sie durch den Gang ein Stückchen Holz mit als Symbol für eine alte Geschichte, die sie ärgerte. Dort durften sie sich nochmals an die Geschichte erinnern und ihrem Ärger darüber freien Lauf lassen. Ein Junge fragte mich, ob er im Gang auch fluchen dürfe. Auch das war erlaubt. Es gab nur eine Regel. Jedes Kind ging mit seiner jeweiligen alten Geschichte alleine durch den Gang. Ich wollte nicht, dass sie sich gegenseitig aufzuwiegeln begannen, sondern dass sie wirklich ihrer Geschichte Raum geben konnten. Am Ende des Ganges angelangt, wurde die alte Geschichte losgelassen und im Feuer verbrannt.

Die Kinder fanden grossen Gefallen an dieser Aufgabe. Sie tobten sich sicher eine halbe Stunde lang aus und fanden immer noch mehr alte Geschichten, die sie loslassen wollten. Einige schrien sich fast die Seele aus dem Leib und ich war froh, dass wir so weit weg von jeglicher Zivilisation waren. Die Situation hat gewirkt, ich empfand sie als sehr isomorph, das heisst, sehr nahe an der Wirklichkeit der Kinder.

Zum Abendessen wählte ich ein Menu aus, bei dem viel Gemüse geschnippelt werden musste. Schnippeln gilt allgemein als gute Möglichkeit, miteinander ins Gespräch zu kommen. Es war friedlich, die Kinder erzählten viele Geschichten. Irgendwann war das erste gemeinsam gekochte Essen fertig und ein gutes Gefühl breitete sich aus. Am Feuer sitzend machten wir einen Rückblick auf den ersten Tag und erstaunliche Aussagen traten zu Tage: Ein Kind meinte: Bruno sei ja eigentlich ganz nett. Ein anderes fügte hinzu: Wenn Bruno im-

mer so wäre wie heute, gäbe es gar keine Probleme. Ein drittes Kind erklärte: Ich fand es toll, wie wir heute zusammengehalten haben. Friedlich wanderten wir zur Alphütte zurück und bald schon schliefen alle Schüler und Schülerinnen ein. Draussen sein macht müde. Ich selber schlief mit der Frage ein, ob es wohl alle drei Tage so friedlich bleiben würde.

### **5.2.2 Zweiter Projekttag**

Am Morgen begaben wir uns wieder mit unseren Wasserkannen zum Ess- und Arbeitsplatz hinunter. Nach dem gemeinsamen Frühstück blickten wir nochmals auf den vorhergegangenen Tag zurück und ich fragte nach Highlights. Ein Junge erklärte, dass ihm das Spiel mit dem Gang der alten Zöpfe sehr gut gefallen hatte. Andere fanden die Spiele, für die sie Freizeit erhalten hatten, sehr toll. Wieder andere fanden es toll, einmal ausserhalb der Schule Zeit füreinander gehabt zu haben.

Nach dem Frühstück sollten sich alle mit sich selber beschäftigen. Der Auftrag war, sich im Wald ein Stückchen zu suchen, das jeder für sich selber hatte, und dort ein Mandala zu legen oder ein Kunstwerk aus Waldmaterialien zu bauen. Gleichzeitig sollten sich die Kinder überlegen, wo ihre Stärken liegen, was sie gut können. Die Idee dahinter war die Stärkung des Selbstbewusstseins aller, indem sie sich ihre Stärken bewusst machen (vgl. Kapitel 3.3.2). Es kehrte Ruhe ein im Wald und nach anfänglichen kleinen Unsicherheiten seitens einiger Schüler machten sich alle an die Arbeit. Wir begaben uns danach auf eine „Vernissage“ und gaben allen Kunstwerken, die entstanden waren, Raum. Gleichzeitig hörten wir uns die Stärken der Mädchen und Knaben an. Mir fiel wieder einmal auf, wie schwierig es für Kinder ist, eigene Stärken zu benennen. Wahrscheinlich hätten sie beim Aufzählen von Schwächen weniger Mühe bekundet. Bei der Suche nach eigenen Stärken ist für Schulen und Lehrpersonen sicher ein grosser Nachholbedarf vorhanden.

Am Nachmittag halfen wir dem Bauern, der uns in seiner Alphütte übernachten liess, sein Land zu schönen, das heisst, Steine aus dem Land zusammenzutragen. Da plötzlich brach ein Konflikt der Klasse offen aus: Ich sah, wie alle Kinder um Bruno herumstanden und es lärmig wurde. Die Kinder riefen mich und erzählten mir, dass Bruno gegen alle unfair gehandelt habe. Alle bestätigten dies lautstark. Bruno musste der Schuldige sein.

Ich wollte es jedoch genauer wissen und fragte nach, bis ich zum eigentlichen Kern der Geschichte vorgedrungen war. Bruno hatte mit einem einzigen Jungen ein Problem mit einem Stein gehabt. Ich fragte die Klasse, warum sie mir weis zu machen versucht habe, dass Bruno gegen alle unfair gewesen sei, es hätten hier doch nur zwei Knaben ein Problem miteinander. Alle anderen seien doch unbeteiligt. Die Kinder drucksten nur unangenehm berührt

herum. Ich nahm Bruno und den anderen Jungen zur Seite und liess mir beide Seiten erklären. Von mir aus gesehen handelte es sich um einen wirklich kleinen Konflikt. Aber ich liess ihn in einer Szene nachspielen und wir übten, wie sich Bruno und der andere Junge hätten anders verhalten können. Als wir das zweite Mal dieselbe Situation spielten, mit einem positiven Ausgang, waren beide Jungen plötzlich wieder froh und machten Frieden. Diese Szene sprach sicher dafür, dass, wenn sich Situationen direkt ergeben, es eine gute Möglichkeit ist, das szenische Spiel einzubauen (vgl. Kapitel 3.3.3.4). Der Klasse sagte ich nachher nur, dass sie in Zukunft vorsichtig umgehen solle mit der Äusserung, einer sei gegen alle gemein, wenn es sich doch nur um eine Situation handle, bei der zwei Personen betroffen seien.

Am Abend bildeten wir dann zwei Gruppen. Eine Gruppe kochte für alle und die andere bereitete eine Brücke vor. Es musste eine Brücke sein, über die man gehen und die eine Schülerin tragen konnte. Beide Gruppen leisteten gute Arbeit. Das Essen war vorzüglich, das Feuer gab uns allen warm und die Brücke wurde aus Steinen, die bereits in der Landschaft lagen, gebaut und mit Seilen als Brückengeländer versehen. Neben die Brücke legte die Brückengruppe ein Gebilde aus Kerzen, das für ihre Klasse stand.

Nach dem Nachtessen ging es dann an eine weitere Übung. Jedes Kind zündete eine Kerze an und überlegte sich, zu welchen konkreten Schritten in Richtung gutes Klassenklima es selber ab jetzt bereit sei. Dann bildete sich eine lange Schlange vor der Brücke und ein Kind nach dem anderen ging über die Brücke, die Kerze in der Hand. Oben angekommen, formulierten alle lautstark, zu was sie ab jetzt wirklich bereit sind. Ich wollte keine allgemeinen Dinge hören, die sie nicht einhalten konnten oder wollten. Es durften auch ganz kleine Zugeständnisse sein, die wirklich so gemeint waren. Bis auf einen Schüler waren alle ganz von selber in der Lage, ein Ziel für sich zu formulieren. Ich war erstaunt, was alles für Vorsätze kamen. Hier einige Beispiele:

- Ich probiere, mich herauszuhalten, wenn zwei andere ein Problem miteinander haben.
- Ich mache auch einmal etwas mit anderen als nur mit der besten Freundin.
- Ich möchte ab jetzt versuchen, nicht immer gleich eingeschnappt zu sein, wenn jemand etwas zu mir sagt, was mir nicht passt (Aussage von Bruno, dem sehr wohl klar war, dass er manchmal einfach zu schnell wütend wurde).
- Ich versuche, wenn ich sehe, dass zwei Klassenkameraden Probleme haben, diese direkt darauf anzusprechen, anstatt so zu tun, als gäbe es kein Problem.

Nach dem Formulieren von Vorsätzen sassen wir am Feuer und starteten eine Komplimentenrunde. Alle Kinder erhielten Komplimente für Sachen, die sie am Tag gut gemacht hatten

und die der Gemeinschaft nützlich gewesen waren. Als Bruno an die Reihe kam, erhielt auch er Komplimente und seinem Strahlen war anzusehen, dass diese ihre Wirkung nicht verfehlten. Zum Abschluss des Abends voller Vorsätze entzündeten wir mit Hilfe der Kerzen, die wir vorhin zur Formulierung der Ziele gebraucht hatten, eine Himmelslaterne und liessen sie in die Lüfte schweben. Der Himmel war dunkel, der Wind in voller Fahrt und die Laterne sah sehr kraftvoll aus, als sie so über unsere Köpfe dahinschwebte. Wir liessen es in die Welt hinaustragen, dass die Klasse gute Vorsätze für die Zukunft gefasst hatte. Ein gelungener Schlusspunkt, bevor alle wieder sehr müde ins Stroh fielen.

### 5.2.3 Dritter Projekttag

Bereits war der Abschlusstag des Projekts gekommen. Einige Themen wie zum Beispiel der Neubeginn, das gemeinsame Wirken oder das Zugehen auf Bruno, waren aufgegleist, Energie war vorhanden. Es galt nun noch, die aufgebaute Energie für neue Wege, die überschrittenen Brücken mit Vorsätzen und den auf der Alp gelebten Neuanfang ins Leben unten im Dorf mitzunehmen und ab und zu zu versuchen, etwas aus dem Gelernten umzusetzen.

Ein Feuer zu entfachen und das Frühstück für alle bereitzustellen waren bereits einfache Angelegenheiten, die von alleine funktionierten. An diesem Morgen aber mussten wir noch Blachen spannen, da Petrus es nicht gut mit uns meinte und der Regen recht stark vom Himmel fiel. Bis wir endlich frühstücken konnten, dauerte es ein ganzes Weilchen und die knurrenden Mägen entlockten einigen Kindern ein paar unfreundliche Worte. Doch das enge Beieinandersitzen und ein feines Frühstück hoben die allgemeine Laune wieder und wir mussten uns bereits ans Aufräumen unserer Spuren machen. Da wir immer am selben Ort gekocht und gespielt hatten und es doch recht nass gewesen war, machten sich die Kinder daran, alles wieder so herzustellen, wie es gewesen war, als wir angekommen waren.

Nachdem auch der Heustock wieder so aussah, als wären wir nicht dort gewesen, machten wir uns auf den Rückweg. Unterwegs entfachten die Kinder ein weiteres gemeinsames Feuer und wir brätelten. Zurück im Dorf gab es einen letzten Auftrag an die Klasse. Die Klassenlehrerin und ich standen am Ende eines langen Kiesweges und hielten unsere Arme wie ein Tor gegeneinander. Jedes Kind musste den Kiesweg alleine zurücklegen und sich überlegen, was es nun mit ins Klassenzimmer nehmen wollte für die kommende Zeit.

Als alle durchs Tor zurück in den Alltag geschritten waren, gab es eine Blitzlicht-Abschlussrunde mit je einem Wort und wir liessen 22 zufriedene Kinder mit vielen Erlebnissen und Vorsätzen nach Hause zurückkehren. Bald würde sich zeigen, wie das Projekt sich in den schulischen Alltag integrieren liess und ob es nachwirkte.



### 5.3 Erste Auswertung

In den drei Tagen, die die Klasse gemeinsam unterwegs gewesen war, ist vieles geschehen. Die Kinder haben sich auf die Aufgabenstellungen eingelassen und sich viele Vorsätze gefasst. Sie haben alte Zöpfe abgeschnitten, sind in ungewohnter Umgebung neu aufeinander zu gegangen und haben Brücken gebaut und überschritten. Alle Kinder erhielten in Rückmeldungsrunden Komplimente voneinander. Die Situation hat sich vorläufig beruhigt und es besteht eine Möglichkeit, dass sie die Erlebnisse und Erkenntnisse ins Schulzimmer mitnehmen. Meines Erachtens hat sich das Projekt im Wald gelohnt und ein erster Schritt war gemacht.

Ich denke nicht, dass mit diesen drei Tagen nun alles anders ist und keine Probleme mehr existieren. Dieser Schluss wäre naiv. Aber die Handlungen miteinander, die Haltung, dass in allen viel Positives schlummert, und das Wissen, etwas verändern zu können, sind gute Grundsteine für weitere Veränderungen.

### 5.4 Folgeprojekttag

In der nachfolgenden Woche traf ich mich mit der Klassenlehrerin und wir entwarfen Ideen, wie sie nun die Erlebnisse der drei Tage ins Klassenzimmer transferieren konnte.

Laut Klassenlehrerin hat sich das Projekt sehr positiv ausgewirkt auf das Klassenklima und in den ersten Wochen nach dem Projekt kamen praktisch nur positive Rückmeldungen aus der betroffenen Klasse. Es gaben sich alle Mühe, dass sie nett zueinander waren, und die Lehrerin meldete mir, dass sie nun endlich einmal normalen Unterricht machen konnte.

Nach ein paar Wochen gab es wieder kleine Reibereien und einzelne liefen Gefahr, in alte Muster zurückzufallen. Also planten die Klassenlehrerin und ich einen ersten Folgetag des Projekts. Dabei machten wir eine erlebnispädagogische Übung im Klassenzimmer. Es standen drei Kerzen auf den Tischen und alle Kinder sassen um die Tische herum.

Jeweils ein Kind sass oben am Tisch und eines unten. Das Kind unten am Tisch erhielt jeweils Rückmeldungen und Tipps. Symbolisch für die erste Kerze gab das Kind, das oben am Tisch sass, demjenigen, das unten am Tisch sass, Rückmeldungen, was es seit dem Projekt im Wald alles positiv gemacht hatte. Für die zweite Kerze konnten alle Kinder dem Kind unten am Tisch Tipps geben, was es noch weiter positiv verändern könnte, und für die dritte Kerze musste das Kind, das beurteilt worden war, etwas aus allen Tipps herausnehmen und sich ein Ziel daraus vornehmen, das es in nächster Zeit umsetzen wollte.

Das war eine anspruchsvolle Übung für 5.-Klässlerinnen, da es doch 22 Beurteilungen zu verfolgen galt, aber die Klasse schaffte diese Übung, ohne unruhig zu werden. Ich war sehr erfreut darüber und meldete es ihnen auch zurück.

Nach einem weiteren Monat führten wir nochmals einen Folgeevent mit der Klasse durch. Diesmal ging es ums Vertrauen und um das Formulieren von Fortschritten, die bis dahin festgestellt wurden.

Zuerst machten wir einen Befindlichkeitsstreifen. Die Kinder mussten sich aufstellen auf einer Skala von 0 bis 10, wie gut es ihnen im Moment in der Klasse ging. Die Ergebnisse waren erstaunlich. Den meisten Kindern ging es gut bis sehr gut und diejenigen, denen es nicht so gut ging, fragte ich, was passieren müsste, dass sie auf der Skala zur nächsthöheren Zahl kämen. Es stellte sich heraus, dass Bruno noch immer ab und zu keine Kollegen hatte in der Klasse, dass ein dunkelhäutiges Mädchen „Negerin“ genannt wurde und dass ein Knabe von einem anderen öfters ausgelacht wurde. Die Schülerinnen teilten mir auch mit, dass die Lehrerin jeweils anders war, wenn ich da war, als wenn ich nicht da war. Sie nehme sich Zeit für die Kinder in meinem Beisein und es scheine ihnen, als hätte sie keine Zeit für sie neben dem Unterricht, wenn ich nicht da sei. Diese Problematiken, inklusive der Rückmeldung an die Lehrerin leitete ich ihr dann weiter. Sie empfand es überhaupt nicht so, als hätte sie keine Zeit für die Kinder. Ich liess die Rückmeldung einfach als solche stehen. Für die beiden anderen Problematiken mit Bruno und mit dem Mädchen, das „Negerin“ genannt wurde, fand ich es wichtig, dass sie als Klassenlehrerin die Thematiken im Auge behielt.

Der zweite Teil der Stunde war Vertrauensübungen gewidmet. Wir machten den Pendelkreis und die Kinder führten sich blind auf dem Schulareal herum. Bei der anspruchsvollsten Übung mussten die Schülerinnen sich von einer Bank in die Arme der Klassenkameraden fallen lassen. Nach anfänglichem Zögern fanden die Gruppen es so toll, dass sie am liebsten nicht mehr aufgehört hätten. Vor allem das Herunterfallen in die Arme der Klassenkameraden fand grossen Anklang.

## 5.5 Umfrage

Um ein längerfristigeres Resultat der diversen grösseren und kleineren Interventionen zu erhalten, machte ich in der Klasse gegen Ende Schuljahr eine Umfrage. Es war mir wichtig, das erlebnispädagogische Setting auf der Alp für mich auszuwerten und auch kritisch zu hinterfragen. Die Frage nach der Befindlichkeit in der Klasse vor dem Waldprojekt, direkt nach dem Projekt und heute waren zentrale Punkte der Umfrage. Gleichzeitig wollte ich auch wissen, woran sich die Schülerinnen und Schüler noch besonders gut erinnern konnten.

Schliesslich war seit der Durchführung des Projekts ein halbes Jahr vergangen. Die Umfrage befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

## 5.6 Zweite Auswertung

Bei der Auswertung sind einige interessante Aspekte herausgekommen. Die Befindlichkeit direkt nach dem Projekt war bei allen 22 Kindern deutlich höher als vor dem Projekt. Das heisst, das Projekt selber hat seine Wirkung klar erreicht. Kurzfristig hat das Projekt eine schnelle, klare Besserung der Situation ergeben.

Wenn man einen Blick auf die Situation ein halbes Jahr später schaut, dann ging es 20 von 22 Kindern besser als vor dem Projekt, einem Knaben gleich gut wie vor dem Projekt und einem Knaben schlechter als vor dem Projekt (dabei handelte es sich aber nicht um Bruno). 21 Kinder haben angegeben, dass sie wieder an so einem Projekt teilnehmen würden, ein Mädchen schrieb, sie nicht, da es ja in der Klasse momentan gut laufe. Auf die Frage, woran sich die Kinder vor allem noch erinnern, kamen viele Antworten. Am meisten wurden das Feuer, das gemeinsame Kochen und der Gang der alten Zöpfe genannt. Bei der Frage, was wohl andere Kinder erzählen würden, worin sich einzelne verbessert oder verändert hatten seit dem Projekt, konnte ich Antworten lesen wie „Ich bin hilfsbereiter geworden.“, „Ich bin mutiger als früher.“, „Ich komme besser mit Bruno aus.“, „Ich streite mich weniger.“

Grundsätzlich lässt sich daraus ableiten, dass auch der längerfristige Nutzen des Projekts gross ist. Aber es gibt auch noch differenziertere Aussagen zum Projekt: Die Kinder beschrieben in der Umfrage auch Themen, die sich noch verbessern müssten, dass es ihnen noch besser gehe. Zum Beispiel kam noch einmal das Thema der „Negerin“. Das Mädchen schrieb, dass sie mit den Mädchen heute sehr gut auskomme, aber dass die Knaben sie immer noch „Negerin“ nannten. Bruno, der gemobbte Junge, erzählte mir im Einzelgespräch, dass sich das Klima in der Klasse wirklich verbessert habe, vor allem direkt nach dem Projekt, dass sich aber nach ein paar Wochen wieder Situationen eingeschlichen haben, bei denen einzelne Kinder in die alten Muster zurückfielen. Trotzdem gehe es ihm heute besser als vor dem Projekt.

## 5.7 Schlussfolgerungen

Bietet die Erlebnispädagogik eine gute Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing in Schulklassen, obwohl schon so viele andere, bereits bekannte Interventionsformen existieren? Gerne werte ich meine Anfangsfrage aus und versuche, Antworten darauf zu geben.

### **5.7.1 Nutzen des erlebnispädagogischen Projekts**

Erlebnispädagogik möchte eine Haltung vermitteln. Sie möchte ein ganzes System stärken, in meinem Projekt die ganze Schulklasse, ohne einzelne zu beschuldigen oder zu bestrafen. Aufgrund der Umfrageergebnisse über die Befindlichkeit in der Klasse lässt sich sagen, dass das Projekt unmittelbar sehr stark gewirkt hat. 100 % der Kinder fühlten sich direkt nach dem Projekt viel wohler als vorher. Auch die Erlebnisse wie Feuer machen, das gemeinsame draussen Sein und der Gang der alten Zöpfe sind bleibend in Erinnerung geblieben.

Den meisten Schülerinnen und Schülern geht es heute immer noch besser als vor dem Projekt, was auch darauf schliessen lässt, dass sich das Klassenklima als Ganzes verbessert hat. Ich denke also, ein erlebnispädagogisches Setting ist eine gute Möglichkeit als eigenständige Intervention bei Mobbing. Eine ganz andere als in Kapitel 3.3.3 aufgelistete traditionelle Methode, denn da geht es eher um Gespräche und in der Erlebnispädagogik um das Erleben und Umsetzen von Handlungen. Am Projekt hat mich vor allem beeindruckt, dass eine Intervention möglich war, ohne zu beschuldigen und bestrafen, ohne das Thema Mobbing als solches zu benennen und zu bereden.

### **5.7.2 Grenzen des erlebnispädagogischen Projekts**

Die Rückmeldungen, dass die „Negerin“ und Bruno als Einzelkämpfer immer noch ein Thema der Klasse waren, liessen mich auch überlegen, wo die Grenzen des Projektes sein könnten. In der Erlebnispädagogik gilt es eine Grundhaltung aufzubauen und selber vorzuleben, an der die Klasse und die Lehrpersonen immer weiter dranbleiben müssen. Nur so sind dauerhafte Veränderungen eines Systems möglich. Es reicht nicht, drei Tage ein isoliertes Projekt mit einer Erlebnispädagogin zu gestalten und dann zum normalen Schulalltag überzugehen. Ich denke, wenn eine Klasse ein Projekt macht, sollte die Lehrerin selber auch gewillt sein, ihre Haltung und ihre Werte zu überdenken. Sie hat es in diesem Fall wirklich versucht, hat vor allem in den drei Projekttagen toll mitgearbeitet, aber ich nehme an, dass sie nicht immer die Musse hatte, im Klassenverband dann auch positiv motivierend Themen wieder aufzugreifen und weiter zu bearbeiten. Vielleicht war dieser Anspruch auch ein etwas zu grosses Ziel. Nach dem Projekt erhielt ich das Mentorat der Lehrerin und hatte die Aufgabe, sie in pädagogischen Fragen zu coachen. Ich habe versucht, lösungsorientiert nachzufragen, wie es ihr gehe und was sie von mir als Unterstützung noch brauche. Sie hat mir jeweils erzählt, dass alles gut laufe und sie keine Probleme habe. Hinterher habe ich von anderer Seite erfahren, dass dies gar nicht stimme. Vielleicht kam es der Lehrerin eher wie eine Strafe vor, dass sie an einem erlebnispädagogischen Projekt teilnehmen musste. Das kann ich nur vermuten, denn, als ich sie auf das Projekt angesprochen habe, hat sie immer

betont, dass sie es spannend gefunden habe. Grundsätzlich lässt sich sicher sagen, dass solche Projekte Erfolge sein können, aber wenn sie Erfolge bleiben sollen, müssen die betroffenen Lehrer auch am selben Strick ziehen. Dies bestätigt wiederum die Theorie von Mustafa Jannan, der schreibt, dass das Klassen- und Lernklima einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie oft Mobbing vorkommt (vgl. Mustafa Jannan, 2008, S. 28 ff).

### **5.7.3 Folgerungen**

Um nochmals auf die Fragestellung einzugehen, ist für mich die Antwort trotz Grenzen klar: Die Erlebnispädagogik bietet eine eigenständige Möglichkeit zur Intervention bei Mobbing – vielleicht kann auch ab und zu, je nach Art und Länge des Mobblings, eine traditionelle Gesprächsmethode mit einfließen. Die beste Lösung wäre es, in einem Schulhaus bzw. unter den Lehrpersonen eine gemeinsame pädagogische Haltung zu entwickeln, die in sich schon ressourcen- und lösungsorientiert ist. Dann können erlebnispädagogische Projekte sehr wertvolle Startprojekte sein, die automatisch durch die Haltung der Lehrpersonen weiter geführt werden.

## **6 Ausblick**

Gewaltverminderung statt Gewaltverhinderung. Diese Aussage hat mich während meiner Arbeit begleitet. Nach wie vor bin ich überzeugt, dass es möglich ist, in Gruppenprozessen jederzeit durch geeignete Inputs einen Neuanfang zu starten. Mit dem Neuanfang ist es jedoch nicht getan. Es geht um mehr. Um die ressourcenorientierte Haltung einer Gruppe gegenüber und um das Vertrauen in Gruppenprozesse, um das Hinschauen und Ansprechen von Problemen. Es geht darum, jungen Menschen aufzuzeigen, dass es neben Mobbing auch alternative Handlungsmöglichkeiten gibt.

Diese Einsichten werden mich weiter begleiten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

## 7 Schlusswort

Nun bin ich am Ende meiner Arbeit und habe wieder einmal das Gefühl, das Ende sei erst der Anfang. Der Anfang von etwas Neuem. Dazu passend erinnere ich mich an einen Satz aus dem Lexikon der Erlebnispädagogik. „Entwicklung vollzieht sich spiralförmig, in Kreisen, in Korrekturschleifen und manchmal auch im Zickzack. Jeder Ankunftsort im Leben wandelt sich zum Ausgangspunkt für nächste Schritte.“ (Andrea Zuffellato / Astrid Habiba Kreszmeier, 2007, S.228). An so einem Ankunftsort oder eben Ausgangspunkt sehe ich mich jetzt gerade. Auf meine weitere Arbeit mit Gruppen, mit Schulklassen und auch mit Einzelpersonen freue ich mich sehr.

### 7.1 Dank

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die dazu beigetragen haben, dass das erlebnispädagogische Projekt und damit diese Arbeit über Mobbing überhaupt möglich wurde.

Mein Dank gilt meinem Lebenspartner Hans, der meine schulische Stellvertretung organisiert hat und mir im Verlaufe der Arbeit immer wieder beigestanden ist, zuletzt als Lektor und konstruktiver Kritiker meiner Arbeit.

Danken möchte ich auch unserem Schulleiter und der Departementsvorsteherin, die meine Arbeit unterstützt und das Projekt bewilligt haben.

Ein weiterer Dank gehört der Klassenlehrerin der 5. Klasse, die sofort eingewilligt hat, am Projekt mitzumachen und sich auf dieses eingelassen hat.

## **8 Medienverzeichnis**

### **8.1 Literatur**

Alsaker, Françoise D. (2004), Quälgeister und ihre Opfer – Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. 1. Nachdruck 2004, Hans Huber Verlag, Bern.

Dambach, Karl. E (2002), Mobbing in der Schulklasse – Konkrete Massnahmen zur Prävention und Intervention. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, 3. Auflage 2009.

Jannan, Mustafa (2008), Das Anti-Mobbing-Buch – Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 3. Auflage 2010.

Kreszmeier, Astrid Habiba / Hufenus, Hans-Peter (2000), Wagnisse des Lernens – Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung, Hauptverlag Bern.

Zuffellato, Andrea / Kreszmeier, Astrid Habiba (2007), Lexikon der Erlebnispädagogik – Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive, Zielverlag, Augsburg

### **8.2 Internet**

[http://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing\\_in\\_der\\_Schule](http://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing_in_der_Schule) (20.05.2010).

<http://koruforyou.ch/erlebnispadagogik/> (22.05.2010).

<http://psyc336.stasson.org/olweus.pdf> (24.05.2010).

## 9 Anhang

### Umfrage – Waldprojekt



Feuer. (Foto: Sybille Hänggi)

Alle Fragen betreffen die Klassenkameraden und dich.

Im letzten November waren wir mit deiner Klasse für drei Tage auf der Gerschnialp unterwegs. Dort haben wir gemeinsam vieles erlebt. Erinnerst du dich noch, was wir alles gemacht haben?

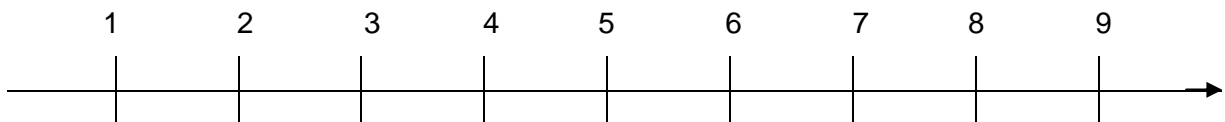
#### 1. Woran erinnerst du dich noch besonders gut beim Waldprojekt?

---

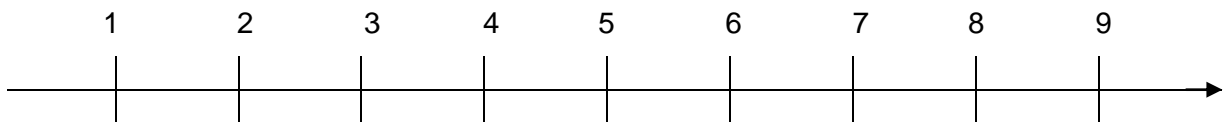


---

#### 2. Wie gut fühltest du dich in der Klasse vor dem Waldprojekt? Mach einen Strich auf dem Strahl von 1 bis 9.



#### 3. Erinner dich an den Kiesweg zurück, als du durchs Tor gegangen bist. Wie gut fühltest du dich in der Klasse direkt nach dem Waldprojekt?



#### 4. Gibt es deiner Meinung nach etwas, was der Klasse beim Waldprojekt besonders gut geholfen hat? Wenn ja, was?

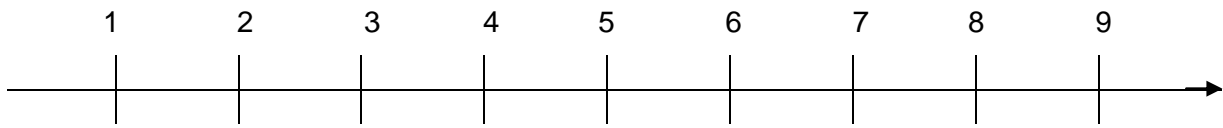
---



---



**5. Wie gut fühlst du dich heute in der Klasse?**



**6. Was müsste in der Klasse passieren, dass es dir noch besser geht?**

---

---

**7. Würdest du wieder an einem Waldprojekt mitmachen? Warum? Warum nicht?**

---

---

Ich bin ein Junge.

Ich bin ein Mädchen.

**Vielen Dank für deine Antworten! Damit hilfst du mir sehr.**



*Beim Essen.*

*(Foto: Sybille Hänggi)*