

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Studiengang: Master of Education
Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GymGe)
Wintersemester 2019/2020

Erstgutachterin:
Dr. Julia Mai-Anh Boger

Zweitgutachter:
Dr. Jan Christoph Störländer

Sozialpsychologisch inspirierte Mobbingprävention
-
Eine Annäherung an die bildungswirksamen
Potenziale der Heldenakademie

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

vorgelegt von:

Kira Lipphard
Matrikelnummer: XXXXXXXX
E-Mail: kira.lipphard@uni-bielefeld.de

Bielefeld, 19. Dezember 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. (Cyber-)Mobbing im Kontext Schule	6
2.1. Begriffsdefinitionen und Gegenwartsbezug	6
2.2. Möglichkeiten der Prävention.....	12
3. Der Helden e.V.....	15
3.1. Zum Verein – Entstehung, Hintergründe, Konzept und Wirkmodell.....	15
3.2. Methodischer Zugang.....	20
3.3. Die Heldenakademie	22
3.3.1. Zur Erlebnispädagogik.....	22
3.3.1.1. Erlebnispädagogische Teamaufgaben	23
3.3.1.2. Umsetzung in der Praxis.....	24
3.3.2. Zur Sozialpsychologie	29
3.3.2.1. Sozialpsychologische Experimente und Effekte.....	30
3.3.2.2. Umsetzung in der Praxis.....	39
3.3.3. Normen und Werte in Gruppen.....	45
3.3.3.1. Der Normen- und Werterahmen.....	46
3.3.3.2. Umsetzung in der Praxis.....	51
3.4. Zusammenfassung.....	55
4. Didaktische Analyse	58
4.1. Gegenwartsbedeutung	59
4.2. Zukunftsbedeutung	65
4.3. Exemplarische Bedeutung	66
5. Fazit und Ausblick	70

Literaturverzeichnis

Eigenständigkeitserklärung

1. Einleitung

Der Tod einer elfjährigen Schülerin aus Berlin entfachte eine landesweite Debatte zum Thema *Mobbing an Schulen*¹, unzählige Zeitschriften und Online-Magazine² berichteten Anfang des Jahres über den Vorfall an einer Grundschule der Landeshauptstadt. Während die Schlagzeilen die Aufmerksamkeit auf den tragischen Todesfall der Schülerin lenkten, darf jedoch nicht vergessen werden, dass dieses Thema kein Unbekanntes ist. Bereits zu Beginn der 90-er Jahre beschäftigen sich zahlreiche Studien und Publikationen mit der zunehmenden Aggression und Gewalt im schulischen Kontext sowie mit der damit verbundenen Erregung öffentlicher Aufmerksamkeit (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann 2003). Auch im vergangenen Jahr fand im Oktober 2018 eine Fachtagung in Düsseldorf statt, auf der dieses Thema diskutiert wurde. Die *Tagesschau* berichtete darüber und zitierte in einem Beitrag vom 11. Oktober 2018³ Professor Andreas Zick, Konfliktexperte und Teilnehmer der Tagung: „Der Hass in der Gesellschaft, vor allem auf Minderheiten, bahnt sich seinen Weg in den Schulen“ (ebd.). Darüber hinaus betont Zick, dass besonders Menschen mit Migrationshintergrund Opfer von körperlicher Gewalt werden (vgl. ebd.).

Während Zick auf die Betroffenheit von Minderheiten in ausschließlich physischen Gewaltkontexten verweist, können Mobbingopfern keine eindeutigen Merkmale zugeschrieben werden (vgl. Schäfer 2008, S. 525). Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Mobbing die häufigste Form der Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist (vgl. Menesini & Salmivalli 2017, S.240ff.) und in nahezu jeder Schulklasse stattfindet (vgl. Schäfer 2008; Schäfer & Korn 2004). Darüber hinaus sprechen Forscher*innen hierbei von einem Gruppenphänomen. Es zeigt sich, dass neben den Täter*innen auch sehr viele Mitschüler*innen einer Klasse verschiedenen Rollen einnehmen, mit denen sie den Mobbingprozess aktiv oder passiv und meist in eine die Täter*innen unterstützende Richtung beeinflussen (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass die Betroffenen von Mobbing häufig unter einer geringeren Lebenszufriedenheit bis hin zu langfristigen psychischen Folgen leiden (vgl. Katzer 2015, S.60; Rees & Main 2015; OECD 2017, S. 45ff.).

¹ Der Begriff *Mobbing* wird in dieser Arbeit als ein „spezielles Muster aggressiven Verhaltens“ (Scheithauer, Hayer & Petermann 2003, S. 17) verstanden und insbesondere im schulischen Kontext betrachtet. Die Merkmale von Mobbing sowie Bezüge zur Forschung werden im Verlauf der Arbeit (Kapitel 2) ausführlich erläutert.

² Frankfurter Allgemeine Zeitung (2019): *Mutmasslicher Suizid. Debatte über Mobbing nach Tod einer Schülerin*. URL: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/debatte-ueber-mobbing-nach-tod-einer-schuelerin-16024201.html> [Stand 18. September 2019]; Sonja Gurrus (2019): *Debatte nach Tod eines Mädchens. „Es gibt kaum eine Schule ohne Mobbing“*. URL: <https://www.n-tv.de/panorama/Es-gibt-kaum-eine-Schule-ohne-Mobbing-article20843866.html> [Stand 18. September 2019].

³ Tagesschau (2018): *Nordrhein-Westfalen. NRW will mehr gegen Gewalt an Schulen tun*. URL: <https://www.tagesschau.de/regional/nordrheinwestfalen/wdr-story-17279.html> [Stand 18. September 2019].

Aus diesen Erkenntnissen sowie den eingangs erwähnten Schlagzeilen wird nicht nur die Aktualität und Komplexität der Thematik deutlich, sondern ebenfalls der daraus resultierende Handlungsbedarf. Neben Präventionsmaßnahmen für Lehrer*innen wie z.B. der Integration der Thematik in den Unterricht gibt es zahlreiche außerschulische Präventions- und Interventionsangebote. Hierbei liegt der Fokus meist auf der Förderung des Gruppen- und Klassenzusammenhaltes sowie den persönlichen Entwicklungsprozessen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen (vgl. Schultze-Krumholz, A. u.a. 2012; heroicimagination.org; helden-ev.de). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird eines dieser Präventionsangebote ausführlich vorgestellt - Der *Helden-Verein für nachhaltige Bildung und Persönlichkeitsentwicklung e.V.*⁴ Dieser fokussiert neben der Sensibilisierung für Gruppenprozesse ebenfalls die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden, indem erlebnispädagogische und sozialpsychologische Ansätze miteinander verbunden werden. Aus dieser Kombination entsteht ein Workshop- und Seminarangebot gegen (Cyber-)Mobbing und Rassismus⁵, mit Hilfe dessen Kinder und Jugendliche zu „Held*innen“⁶ ausgebildet werden. In den entsprechenden Programmen, den sogenannten *Heldenakademien*, werden die Schüler*innen umfassend über die Thematik aufgeklärt und für gruppendynamische Prozesse sensibilisiert. Darüber hinaus werden in den Programmen Normen und Werte etabliert, mit Hilfe derer ein prosozialer Umgang miteinander geschaffen und gefördert werden soll. Ziel dieses Normen- und Werterahmens ist die Befähigung der Teilnehmenden, sich nachhaltig für ihre eigenen Bedürfnisse sowie die ihrer Mitschüler*innen und Mitmenschen einzusetzen⁷. Aus diesen Zielsetzungen des Helden e.V. leitet sich die grundlegende Frage der Arbeit ab, welche lautet: *Welche bildungswirksamen Potenziale entfalten die Heldenakademien für teilnehmende Kinder und Jugendliche?* Zur Beantwortung dieser Frage gliedert sich diese Arbeit wie folgt: Zunächst werden in einer theoretischen Einführung die Begriffe *Mobbing* und *Cybermobbing* definiert und Forschungsbezüge hergestellt. Ebenfalls wird herausgearbeitet, warum es sich um ein Gruppenphänomen handelt und welche langfristigen Folgen Mobbing für die Betroffenen hat. Nach einer kurzen Darstellung ausgewählter Präventionsangebote wird der methodische Forschungszugang erläutert und legitimiert. Anschließend folgt die Vorstellung des Helden e.V. und dessen Konzept der Heldenakademie als Mobbingpräventionsprogramm. Hierbei werden neben theoretischen

⁴ Im Folgenden wird die Bezeichnung „Helden-Verein für nachhaltige Bildung und Persönlichkeitsentwicklung e.V.“ durch „Helden e.V.“ und „Heldenverein“ ersetzt.

⁵ Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich das Thema *Mobbing* behandelt. Die Vorstellung des Vereins sowie dessen Konzept und die Darstellung der praktischen Arbeit beziehen sich ebenfalls ausschließlich auf dieses Thema.

⁶ Auf den Begriff *Held*in* wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit eingegangen.

⁷ Diese und weiteren Informationen bzgl. des Helden e.V. sind vereinseigenen Quellen (z.B. einem Leitfaden für die Mitarbeiter*innen des Vereins, angefertigten Protokollen etc.) sowie von mir angefertigten Notizen entnommen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit können aus Gründen des Datenschutzes neben öffentlich zugänglichen Quellen keine weiteren offengelegt werden.

Erläuterungen zur Erlebnispädagogik, zur Sozialpsychologie und deren Experimenten ebenfalls auf die Etablierung eines (prosozialen) Normen- und Werterahmen eingegangen. Des Weiteren wird auf die Umsetzung in der Praxis verwiesen und Bezüge zum Thema Mobbing geschaffen. Dies erfolgt unter Einbeziehung von Beobachtungen und Erfahrungsberichten, die ich während meiner Ausbildung zur Erlebnispädagogin sowie bei meiner anschließenden Tätigkeit als Trainerin des Vereins gemacht habe.

Abschließend erfolgt eine *Didaktische Analyse* (Klafki 1974), mittels derer die grundlegende Fragestellung dieser Arbeit beantwortet wird. Die Analyse formuliert insgesamt drei „didaktischer Grundfragen“ (ebd., S. 135), mit dessen Beantwortung herausgearbeitet wird, welche Bedeutung die Thematik im gegenwärtigen sowie im zukünftigen Leben der Kinder und Jugendlichen hat und aus pädagogischer Perspektive haben sollte. Hierbei werden Zusammenhänge und Bezüge zu den vorherigen Kapiteln hergestellt und spezifische Zielvorstellungen formuliert.

Schließlich trägt das letzte Kapitel die Erkenntnisse der Arbeit in einem Gesamtbild zusammen, formuliert ein abschließendes Resümee sowie einen Ausblick und eröffnet eine persönliche und berufsbiografische Perspektive.

2. (Cyber-)Mobbing im Kontext Schule

In dem folgenden Kapitel werden die Begriffe *Mobbing* und *Cybermobbing* definiert und unterschiedliche Erscheinungsformen sowie die Rollen der Mitschüler*innen in Mobbingkontexten herausgearbeitet. Ebenfalls wird ein Gegenwartsbezug geschaffen, indem Bezüge zu aktuellen Studien und Forschungsergebnissen sowie zu den Folgen für Betroffene hergestellt werden. Darüber hinaus wird erläutert, weshalb *Mobbing* einen kollektiven Charakter aufweist und als Gruppenphänomen definiert ist. Hieraus ergeben sich wichtige Erkenntnisse für Präventionsangebote, die in Kapitel 2.2 vorgestellt werden.

2.1. Begriffsdefinitionen und Gegenwartsbezug

Der Begriff *Mobbing*⁸ bezeichnet einen systematischen Machtmissbrauch, der durch drei Merkmale gekennzeichnet ist. Zum einen ist Mobbing durch die Absicht des Täters bzw. der Täterin charakterisiert, einer Person bewusst schaden zu wollen bzw. diese zu verletzen. Darüber hinaus finden die Erniedrigungen, Quälereien und Drangsalierungen des Opfers immer über einen längeren Zeitraum statt, Wiederholungen der Taten gelten als typisch. Als drittes Charakteristikum wird ein bestehendes Ungleichgewicht der Machtverhältnisse zwischen Täter*innen und Betroffenen definiert (vgl. Woods & Wolke 2014, S. 135; Katzer 2014, S.58). Catarina Katzer betont, dass sich dieses Machtungleichgewicht jedoch nicht immer in körperlichen Größen- oder Kraftunterschieden zeigt,

auch äußerlich empfunden Makel (Pickel, Übergewicht, Brille usw.), fehlende Statussymbole (keine Markenkleidung, kein Smartphone, keine teuren Ferien usw.) oder auch besondere Beliebtheit bei den Lehrern und generelle Unbeliebtheit in der Klasse („Streber“) können als Machtungleichgewicht empfunden werden. (Katzer 2014, S.58)

Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle jedoch, dass jede*r Schüler*in Opfer von Mobbing werden kann, es demnach kein bestimmtes Merkmal gibt, das Kinder und Jugendliche zu Betroffenen macht (vgl. Schäfer 2008; Scheithauer, Hayer & Petermann 2003). Eine Studie an Grundschulen konnte zeigen, dass Opferrollen eine sehr geringe Stabilität aufweisen, da Täter*innen sie „eher explorativ statt systematisch als Zielscheibe ihrer Aggression auswählen“ (Schäfer 2008, S. 525).

Insgesamt gibt es drei unterschiedliche Ausübungsformen von Mobbing. Man spricht von *physischem Mobbing*, sobald eine Person durch handgreifliches Verhalten verletzt

⁸ Der Begriff Mobbing geht aus dem englischen Wortstamm „mob“ hervor, welcher übersetzt eine unkultivierte und gewaltbereite Menschengruppe (Pöbel) meint und sich vom englischen Verb „to mob“ ableitet. Das deutsche Verb „mobben“ bezeichnet ein schikanierendes Verhalten, das die Vertreibung einer anderen Person zum Ziel hat (vgl. Dudenredaktion 2013, S. 729).

wird (z.B. Schlagen, Treten usw.). Fälle von Beschimpfung, Erpressung oder Bedrohung werden dem *verbalen Mobbing* zugeordnet (vgl. ebd., S.58f.). Um die dritte Form, dem *psychischen Mobbing*, handelt es sich, wenn „[j]emand versucht, eine Person so zu schikanieren, dass sie seelisch krank oder auch traumatisiert wird“ (ebd., S.59). Insbesondere Letzteres kann auch als Phänomen der sozialen Ausgrenzung bezeichnet werden. Die Betroffenen werden hierbei ausgeschlossen, ignoriert, abgelehnt, öffentlichen Demütigungen ausgesetzt (vgl. ebd.; Woods & Wolke 2014, S. 136) und „zunehmend isoliert“ (Katzner 2014, S. 58). Ergebnisse einer Untersuchung des *Programme for International Student Assessments (PISA)* aus dem Jahr 2015 bestätigen dieses Phänomen. Aus dem Bericht *PISA 2015 Results (Volume III)* geht hervor, dass regelmäßig gemobbte Schüler*innen⁹ Schwierigkeiten damit haben, ihren Platz in der Schulgemeinschaft zu finden. Viele von ihnen fühlen sich nicht akzeptiert und isoliert. Darüber hinaus zeigen die internationalen Ergebnisse, dass 26% der betroffenen Schüler*innen eine relativ geringe Zufriedenheit mit ihrem Leben angaben (vgl. OECD 2017, S. 45ff.). Dan Olweus, schwedisch-norwegischer Psychologe, beschreibt die drastischen Folgen für die Opfer von Mobbing wie folgt:

It does not require much imagination to understand what it is to go through the school years in a state of more or less permanent anxiety and insecurity and with poor self-esteem. It is not surprising that the victims' devaluation of themselves sometimes becomes so overwhelming that they see suicide as the only possible solution. (Olweus 1999, S. 21)

Weitere Studien zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben ebenfalls gezeigt, dass ein mangelndes Sicherheitsgefühl (z.B. aufgrund von Mobbing) in der Schule negative Auswirkungen für das psychische Wohlbefinden von Schüler*innen haben kann (vgl. Katzner 2015, S.60; Rees & Main 2015). So geben auch in der aktuellen Umfrage *Children's Worlds* + der Bertelsmann Stiftung 33,4% der Hauptschüler*innen und 32,9% der Gesamt- und Sekundarschüler*innen an, dass sie der Aussage „Ich fühle mich sicher in meiner Schule“ nur weniger zustimmen zu können (vgl. Andresen, Wilmes & Möller 2019, S. 37). Darüber hinaus erwähnen die Autorinnen der Studie, dass

in allen geführten Diskussionen vielfältige Ausgrenzungserfahrungen unter dem Stichwort Mobbing verhandelt [wurden]. Dabei scheinen alle Kinder und Jugendlichen direkt oder zumindest indirekt bereits Mobbing Erfahrungen gemacht oder beobachtet zu haben, und zwar meist im schulischen Kontext. (Andresen, Wilmes & Möller 2019, S. 56)

Diesbezüglich kann angenommen werden, dass diese Erkenntnis der Studie zum einen auf die eingangs erwähnte Vorkommenshäufigkeit von Mobbing zurückzuführen ist

⁹ In Deutschland liegt der Prozentsatz der regelmäßig gemobbten Schüler*innen mit 15,7% knapp unter dem internationalen Wert von 18,7% (vgl. OECD 2017, S. 45ff.). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die meisten Mobbingvorfälle an Schulen in den Bereich des psychischen Mobbings einzuordnen sind. Die betroffenen Schüler*innen gaben am häufigsten an, dass sich andere über sie lustig machen (9,2%), dass ihre Mitschüler*innen böse Gerüchte über sie verbreiten (7,3%) und dass sie von ihnen ausgeschlossen werden (5,4%) (vgl. ebd., S. 136).

und zum anderen mit dem kollektiven Charakter von Mobbing (vgl. Hörmann & Schäfer 2009, S.111) begründet werden kann. Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass eine Analyse der Täter*innen- und Opferpositionen nicht ausreicht, um sich einen Mobbingvorfall umfassend erschließen zu können. Der Grund dafür liegt in den von Mitschüler*innen eingenommenen Rollen (vgl. Schäfer 2008, S.522).

An kanadischen Schulen wurden die Verhaltensweisen von Schüler*innen in Mobbing-situationen beobachtet und man hat herausgefunden, dass sich etwa 30% aller Schüler*innen belustigt zeigten und dass 48% aktiv an dem Prozess des Mobbing's beteiligt waren (vgl. Schäfer 2008, S. 527). Auch eine Studie an Grundschulen zeigte, dass neun von zehn Schüler*innen eine eindeutige Rolle einnahmen (vgl. Hörmann & Schäfer 2009, S.119). Cathérine Hörmann und Mechthild Schäfer definieren Mobbing daher als sozialen Prozess, „der erst im Kollektiv einer Gruppe und auf der Basis von asymmetrischen Beziehungen (Status- und Dominanzunterschieden) zwischen den Gruppenmitgliedern möglich wird“ (ebd.). So werden gruppendynamische Prozesse in solchen Momenten wirksam, in denen z.B. ein*e Schüler*in von mehreren Mitschüler*innen nicht akzeptiert wird. Meist verliert die betroffene Person die Kontrolle über ihr Handeln und ist nicht imstande, etwas gegen die negative Einschätzung ihrer Mitschüler*innen zu unternehmen. In solchen Fällen ist es möglich, dass diese gruppendynamischen Prozesse einen Wandel der sozialen Normen ihrer Gemeinschaft bewirken. So kann es in Gruppen, die Aggressionen normalerweise ablehnen, dazu kommen, dass es dann kollektiv akzeptiert wird, wenn ein*e ausgeschlossene*r Mitschüler*in zum Opfer aggressiven Verhaltens wird (vgl. ebd., S.531).

In ihrem Lehrbuch *Sozialpsychologie* beschreiben die beiden Autoren Thomas Kessler und Immo Fritsche die großen Auswirkungen des sozialen Einflusses einer Gruppe auf ihre Mitglieder. Sie erläutern, dass „innerhalb von Gruppen nicht nur ähnliche oder gleiche Ansichten erwartet sondern auch tatsächlich vorgefunden werden“ (Kessler & Fritsche 2018, S.118). Auch die Täter*innen in Mobbingkontexten nutzen dieses Phänomen aus, um ihre Mitschüler*innen von ihren gegen das Opfer gerichteten Ansichten und Einstellungen zu überzeugen. Ein von Mechthild Schäfer entwickeltes Modell zur *Dynamik von Mobbing* beschreibt diesen Vorgang und wird im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 3.3.3.1.) ausführlich vorgestellt. Grundsätzlich, so Schäfer, wird veranschaulicht,

wie Einzelne durch gezielte Aggression der Täter unter mehr oder weniger aktiver Teilnahme der Mitschüler sukzessive in eine sozial isolierte Situation geraten und dadurch langfristigen Schaden in ihrer sozialen Entwicklung nehmen. (Schäfer 2003, S. 4)

Die Geschichte von Sylvia Catharina Hamacher weist ähnliche Aspekte auf. Wie in dem erläuterten Beispiel kam es auch in ihrem Fall zu einer Verschiebung der Grenzen

akzeptierten Verhaltens (vgl. Schäfer 2008, S.531), als sie mit 14 Jahren nicht alle Mädchen aus ihrer damaligen Klasse zu ihrer Geburtstagsfeier einlud und diese ihr Verhalten zum Anlass nahmen, ihre Mitschülerin zu schikanieren. Hamacher beschreibt diesen Moment auf ihrer eigenen Website wie folgt:

Von heute auf morgen änderte sich einfach alles. Meine Freundinnen ließen mich sitzen, ignorierten mich und begannen mich zu beleidigen. Ich wurde zur Außenseiterin, ohne dass man mir einen Grund dafür nannte. Durch den gemeinsamen ‚Feind‘ wuchs die Klasse zusammen und der Kreis der Involvierten wurde [...] immer größer, bis schließlich die ganze Schule mitmachte. (www.sylvia-hamacher.de)

Der Auszug aus ihrer Geschichte verdeutlicht den kollektiven Charakter von Mobbing sehr eindringlich. Der Prozess wird auch in Sylvias Fall erst auf Basis sozialer Beziehungen möglich und erfordert eine Erweiterung der Täter-Opfer-Perspektive um die Einbeziehung der Mitschüler*innen.

Aufgrund der Erkenntnisse bzgl. eines kollektiven Charakters in Mobbingkontexten wird in der Forschung das Verhalten aller Beteiligten mit dem sogenannten *Participant Role Approach* (Salmivalli u.a. 1996) in fünf verschiedene Skalen eingeteilt und genau definiert. Hierbei wird ein aktives und die Initiative ergreifendes Verhalten der „Täter-Skala“ (ebd., S. 112) zugeordnet. „Die Assistenten-Skala“ (ebd.) beschreibt ein ebenso aktives, aber an Täter*innen orientiertes Verhalten, die „Verstärker-Skala [bildet dagegen diejenigen ab], die Täter*innen in ihren Aktivitäten bestärken (wie z. B. anfeuern oder lachen)“ (ebd.). Die „Verteidiger-Skala [...] umfasst [...] Verhaltensweisen, die das Opfer unterstützen [...]“ (ebd.) und die letzte der fünf Skalen, die sogenannte „Außenstehenden-Skala“ (ebd.) fokussiert die Schüler*innen, die sich dem Geschehen zu entziehen versuchen. Hierzu werden „Verhaltensweisen wie ‚Nichtstun‘ und ‚sich Raushalten‘ [gezählt]“ (ebd.). Die folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung von Schüler*innenrollen in Mobbingkontexten in Abhängigkeit ihres Alters in den Jahren 1999 bis 2008.

Abbildung I. Schüler*innenrollen in Mobbingkontexten in Abhängigkeit ihres Alters

	Monks, Smith, Swettenham, 2005	Sutton u. Smith, 1999	Gini, 2006	Camodeca u. Goossens, 2005	Schäfer u. Korn, 2004	Salmivalli et al., 1996	Schäfer u. Kulis, 2005	Salmivalli et al., 1998	Schäfer et al., 2008	
Alter (Jahre)	4 - 6	6 - 8	8 - 11	9 - 11	10	12	10 - 12	14	16	
Bullyngrolle	Täter	14 %	14 %	12 %	9 %	10 %	7 %	9 %	10 %	9 %
	Assistenten		6 %	11 %		13 %	7 %	14 %	13 %	11 %
	Verstärker		7 %	10 %	17 %	9 %	20 %	9 %	16 %	10 %
	Verteidiger	28 %	28 %	19 %	21 %	20 %	17 %	20 %	20 %	20 %
	Außenstehende		12 %	19 %	23 %	26 %	24 %	24 %	30 %	22 %
	Opfer	18 %	18 %	18 %	16 %	10 %	12 %	12 %	5 %	13 %

Quelle: Tabelle nach Hörmann & Schäfer 2009, S.113.

Eine Studie von Forscher*innen der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München konnte mit Hilfe des *Moral Competence Tests* (Lind 2008) zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche trotz ihrer unterschiedlichen Mobbingrollen¹⁰ nicht wesentlich in ihrer moralischen Urteilskompetenz unterscheiden und dass sie moralische Standards festlegen, die Mobbing als moralisch verwerflich einstufen (vgl. Von Grundherr u.a. 2016, S. 279). Die Forscher*innen erläutern, dass hierbei insbesondere das Verhalten der Außenstehenden schwierig zu kategorisieren ist: „Although they conform to the moral requirement to abstain from harmful aggression, they fail to intervene consistently on behalf of the victims, which would be morally desirable“ (ebd.). Die Studie zeigt, dass sie das Verhalten der Täter*innen in gleichem Maße ablehnen und verurteilen, wie Verteidiger*innen des Opfers und dass sie einen Drang zu helfen verspüren. Dieser wird jedoch durch mangelnde Selbstwirksamkeit, also Überzeugungen in die eigene Handlungskompetenz, verhindert (vgl. ebd., S. 280). Die Autor*innen der Studie betonen: „Only rarely do classmates oppose bullies openly, as they fear losing social status or risking physical safety [...]. Consequently, bullying is likely to be perceived as generally accepted“ (ebd.). Unabhängig der Beweggründe von Zuschauer*innen für ihre Passivität wurde herausgefunden, dass sie damit die Täter*innen in ihrem Handeln bestärken. Von ihnen wird deren passives Verhalten als Zuspruch empfunden (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann 2003, S. 34).

¹⁰ Die Schüler*innen wurden zunächst mit Hilfe eines Peer-Nominierungsverfahrens nach ihrer Mobbingrolle klassifiziert (vgl. Von Grundherr u.a. 2016)

Ebenso tritt die Passivität eines großen Publikums auch bei einem weiteren Phänomen, dem *Cybermobbing* (vgl. Smith 2015; Smith u.a. 2008) auf. Charakteristisch für diese Form des Mobbings ist, dass sie „mittels moderner Kommunikationsmedien ausgeübt [wird]“ (Schultze-Krumbholz & Scheithauer 2010, S.80). Obwohl das Ziel der Täter*innen (anderen Personen schaden zu wollen) dabei unverändert bleibt, unterscheidet sich Cybermobbing in vielerlei Hinsicht von traditionellem Mobbing (vgl. Smith 2015, S.177). Smith weist zum einen darauf hin, dass die Täter*innen über eine gewisse technische Expertise¹¹ verfügen, die den Mobbingprozess über die digitalen Medien und das Internet erst ermöglicht und zum anderen darauf, dass der Prozess indirekt verläuft, sodass sich Täter*innen und Opfer nicht (wie beim klassischen Mobbing) von Angesicht zu Angesicht begegnen müssen (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass die Verantwortlichen meist anonym bleiben und die (emotionale) Reaktion ihrer Opfer für sie nicht sichtbar ist (vgl. ebd.; Schultze-Krumbholz & Scheithauer 2010, S.80). Ruth Festl macht in diesem Zusammenhang auf die Gefahr einer „Ent-Emotionalisierung“ (Festl 2014, S. 27) aufmerksam, die dazu führen kann, dass die Täter*innen in „ihrem weiteren Handeln enthemmt werden“ (ebd.). Die angesprochene Position der Zuschauer*innen ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zum herkömmlichen Mobbing. So muss laut Festl „beispielsweise die Frage [gestellt werden], ob durch das bloße Aufrufen des Materials [im Internet] bereits der Täter unterstützt wird“ (ebd., S. 27). Darüber hinaus ist das (potenzielle) Publikum durch die Verbreitung von Informationen und Inhalten im Internet erheblich größer und nicht räumlich beschränkt. Dies führt wiederum dazu, dass sich die betroffene Person diesem weder entziehen noch davor schützen kann (vgl. Smith 2015, S.177). Auch im Fall von Sylvia Catharina Hamacher nutzten andere gezielt das Internet, um ihre Mitschülerin möglichst effektiv schädigen zu können. So schreibt sie auf ihrer Website:

Dabei spielte auch das Internet eine nicht unwesentliche Rolle. Besonders ICQ und Schüler VZ wurde dazu genutzt sich untereinander abzusprechen und neue Gerüchte über mich zu streuen. Auch richteten meine Mitschüler ein Forum ein, in dem fleißig über mich abgelästert wurde. Ich versuchte mich zu verstecken, nicht aufzufallen und mich irgendwie vor den Demütigungen zu schützen, doch das war nicht möglich. (www.sylviahamacher.de)

Es wird deutlich, dass auch für den Prozess des (Cyber-)Mobbings sowohl der kollektive Charakter als auch die Rollen der Mitschüler*innen entscheidend sind. Im Folgenden wird deshalb genauer auf die Funktion der Gruppe bzw. Schulklasse verwiesen.

¹¹ Dieser Ansatz soll in der vorliegenden Arbeit kritisch betrachtet werden. In der heutigen Zeit verfügen nahezu alle Kinder und Jugendlichen über Smartphones, nutzen das Internet und Onlinedienste wie Instagram etc. und sind in sozialen Netzwerken aktiv. Das bedeutet auch, dass sie in diesen Bereichen Mobbingprozesse anstoßen können und nicht davon ausgegangen werden kann, dass es dafür einer „technischen Expertise“ (Smith 2015) bedarf.

Studien konnten zeigen, dass Mobbing zwar ein verbreitetes Phänomen ist, jedoch nicht in jeder Klasse stattfindet oder zumindest unterschiedlich stark ausgeprägt ist (vgl. Schäfer 2005, S.223). Was unterscheidet diese Klassen also voneinander? Besonders relevant sind laut Schäfer Verhaltensnormen, „die einerseits die Gruppe als soziales System formen, aber auch in Wechselwirkung mit dem Verhalten des einzelnen stehen“ (ebd.). Die Ergebnisse ihrer Studien an einem Gymnasium zeigen, dass der soziale Einfluss innerhalb einer Schulklasse dazu führen kann, bestimmte Rollen zu stabilisieren oder zu entkräften. So wirkt sich ein unterstützendes und prosoziales Klassenklima z.B. darauf aus, dass die Täter*innen keinen Zuspruch für ihr Verhalten erfahren und ihre Rolle destabilisiert wird. Andersherum verhält es sich in Gruppen, in denen aggressives Verhalten der Täter*innen und Assistent*innen von der Gruppe geduldet oder sogar unterstützt wird. In diesem Fall stabilisieren sich ihre Rollen aufgrund des Verhaltens ihrer Mitschüler*innen (vgl. ebd., S.234).

Abschließend ist Folgendes festzuhalten: Mobbing stellt einen systematischen Machtmissbrauch dar, welcher über einen längeren Zeitraum wiederholt ausgeübt wird und in physischer, psychischer und verbaler Form erfolgen kann. Charakteristisch ist dabei ein Machtungleichgewicht zwischen den involvierten Personen, das von Täter*innen gezielt genutzt wird, um ihre Opfer schädigen zu können. Ebenfalls ist Mobbing als Gruppenphänomen zu verstehen, bei dem nahezu alle Mitschüler*innen eine bestimmte Rolle einnehmen, mit denen sie direkt oder indirekt das Geschehen beeinflussen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Mobbing deutliche Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit der Betroffenen hat sowie langfristige psychische Folgen für sie bedeuten kann. Sowohl die dargestellten Forschungserkenntnissen als auch die zunehmende öffentliche Aufmerksamkeit bzgl. der Thematik *Mobbing in der Schule* fordern Präventions- und Interventionsangebote in diesem Bereich. Auf einige der Angebote verweist das folgende Kapitel.

2.2. Möglichkeiten der Prävention

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über ausgewählte Präventionsprogramme, die sich gegen Mobbing in der Schule einsetzen. Unter Prävention werden hierbei „alle Maßnahmen zur zukünftigen Verhinderung oder Minderung von aggressiven und gewaltförmigen Handlungen“ verstanden (vgl. Schubarth 2010, S. 97). Dan Olweus formuliert diesbezüglich ein wichtiges Ziel:

It is a fundamental democratic right for a child to feel safe in school and to be spared the oppression and repeated, intentional humiliation implied in bullying. No student should be afraid of going to school for fear of being harassed or degraded. (Olweus 1999, S. 21)

Neben den teils schwerwiegenden Folgen für Mobbingopfer ist auch deutlich geworden, dass der kollektive Charakter sowie die Dynamiken und Verhaltensnormen in Gruppen entscheidend dafür sind, ob und inwieweit Mobbingprozesse stattfinden können. Betrachtet man all diese Aspekte, bedarf es in der Präventionsarbeit umfassender Angebote für Schulklassen, die alle Schüler*innen gleichermaßen einbeziehen.

Derartige Angebote bietet beispielsweise die Münchner Polizei in ihren verhaltensbasierten Trainings für Kinder und Jugendliche an. In den Polizei-Kursen ‚*zammgrauft*‘ – *Von Antigewalt bis Zivilcourage*¹² und ‚*aufschaut*‘ – *Selbstbehauptung und Zivilcourage*¹³ werden die Schüler*innen insbesondere für verschiedene Formen von Gewalt sensibilisiert, mit der Wichtigkeit couragierten Verhaltens konfrontiert und zu autonomem und verantwortungsvollem Handeln ermutigt.

Weitere Möglichkeiten der Gewalt- und Mobbingprävention bestehen für Schulen in der Integration der Thematik in den Unterricht. So gibt es für Lehrer*innen Anleitungen und Vorschläge für den eigenen Unterricht wie z.B. *Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing* (vgl. Schultze-Krumholz, A. u.a. 2012) sowie das Projekt *Mobbingfreie Schule - Gemeinsam Klasse sein*¹⁴, das in Kooperation der Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung zusammen mit der Techniker Krankenkasse in Hamburg entwickelt wurde.

Ebenfalls können Internetplattformen wie *Klick Safe. Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz*¹⁵ und *Konflikt-Kultur*¹⁶ herangezogen werden, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und Kindern und Jugendliche relevante Inhalte näher zu bringen. Das Handbuch der beiden Initiativen *Was tun bei (Cyber-)Mobbing?* (Hilt u.a. 2017) fokussiert eine systemische Intervention und Prävention im schulischen Kontext. Die Autor*innen erläutern zahlreiche Interventionsmethoden, geben Aufschluss zum Konfliktmanagement und beschreiben die Entstehung von Mobbing (vgl. ebd.).

Andere Vereine, so z.B. die *Hero Construction Company*¹⁷, legen ihren Fokus in ihren Programmen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und die Vermittlung und Festlegung gemeinsamer Werte im alltäglichen Handeln. Ziel der

¹² https://www.polizei.bayern.de/content/9/8/9/6/2/projektdarstellung_09.pdf.

¹³ <https://www.polizei.bayern.de/content/9/8/9/6/2/aufschaut.pdf>.

¹⁴ <https://www.tk.de/techniker/unternehmensseiten/unternehmen/gesunde-lebenswelten/mobbingfreie-schule-2010444>

¹⁵ vgl. <https://www.klicksafe.de>

¹⁶ vgl. <https://www.konflikt-kultur.de>

¹⁷ vgl. [heroconstruction.org](https://www.heroconstruction.org)

Workshops sei es, „Held*innen“ auszubilden, so die ehemalige Vorsitzende Michelle Werning¹⁸:

Kinder wissen was Helden sind. Sie sehen sie im Fernsehen und lesen Geschichten über sie...aber nur wenige Kinder erfassen, dass sie Helden ihrer eigenen Geschichte sein können. Wenn wir darüber sprechen, was einen Helden zu einem wahren Helden macht, dann reden wir über Werte, die wir alle gebrauchen können. (heroconstruction.org)

Den größten Vorteil sieht Werning darin, dass Kinder und Jugendliche durch dieses Verhalten eine prosoziale Umgebung schaffen, in der Mobbing verhindert oder vorgebeugt werden kann (vgl. ebd.).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das *Heroic Imagination Project*¹⁹, das 2011 von Philip Zimbardo²⁰ gegründet wurde und sich ebenfalls dafür einsetzt, Menschen zu „Held*innen“ auszubilden. Sie Mitglieder des HIP beschreiben ihre Programme wie folgt:

The HIP education programs prepare heroes in training for everyday heroic action. This is achieved by educating participants directly about their own psychology and teaching how they can master social and situational forces as well as their automatic human tendencies in order to act in ways that are kind, prosocial, and even heroic. (heroicimagination.org)

Neben der Aufklärung über die eigene Psychologie werden grundlegende Fähigkeiten für „Held*innen“ definiert, die den Teilnehmenden dabei helfen, das eigene Potenzial zu nutzen und in schwierigen Situationen effektiv handeln zu können. Hierunter fallen u.a. Situationsbewusstsein, Selbstwirksamkeit, wertorientierte Entscheidungsfindung sowie soziale Belastbarkeit. In der Zusammenarbeit mit Zimbardo werden wissenschaftliche und psychologische Erkenntnisse in die praktische Arbeit übertragen. So entstehen Handlungsstrategien für Jugendliche und Erwachsene, die sie in ihrem Alltag nutzen können, um Situationen verbessern und sich selbst und ihre Gemeinschaften verändern zu können (vgl. ebd.).

Seit dem Jahr 2017 ist der Helden e.V. offizieller und lizenzierter Partner des HIP und trägt die Idee, Teilnehmende ihrer Programme zu „Held*innen“ auszubilden, in Deutschland weiter. Auch mit Werning stehen die Mitarbeiter*innen des Heldenvereins in engem Kontakt. Da die Konzepte des HIP und der Hero Construction Company einige Parallelen zu dem des Helden e.V. aufweisen, schließt das folgenden Kapitel mit der Vorstellung des Vereins an.

¹⁸ Michelle Werning ist die Gründerin und ehemalige Vorsitzende des Vereins *Hero Construction Company*.

¹⁹ vgl. <http://heroicimagination.org>. Im Folgenden wird die Bezeichnung *Heroic Imagination Project* durch „HIP“ ersetzt.

²⁰ Philip G. Zimbardo ist emeritierter Professor für Psychologie an der Stanford University (USA) und führte 1971 als Versuchsleiter das Stanford-Prison-Experiments durch (vgl. Zimbardo 2007).

3. Der Helden e.V.

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Hintergründe zur Entstehung des Heldenvereins sowie deren Konzeptidee verwiesen. Anschließend wird das vereinseigene *Wirkmodells der Programme des Helden e.V.* vorgestellt, welches in Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter*innen des Institutes für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld entwickelt wurde. Es folgen Erläuterungen zur Datenerhebung während meiner Ausbildung zur Erlebnispädagogin mit der Zusatzqualifikation Prävention von (Cyber-) Mobbing und Rassismus im Helden e.V., meiner anschließenden Tätigkeit als Trainerin des Vereins sowie zum methodischen Vorgehen dieser Arbeit.

In einem letzten Schritt werden diese beiden Aspekte zusammengeführt und das Konzept der Heldenakademie ausführlich vorgestellt.

Die Vorstellung erfolgt zunächst mit theoretischen Einführungen in die Erlebnispädagogik und Sozialpsychologie sowie Erläuterungen zu gruppenbezogenen Normen und Werten. Daran anschließend werden in den jeweiligen Teilkapiteln ausgewählte Methoden der Heldenakademie vorgestellt. Hierbei werden die theoretischen Aspekte mit vereinseigenen sowie den von mir erhobenen Daten ergänzt, um die Umsetzung in die Praxis zu veranschaulichen.

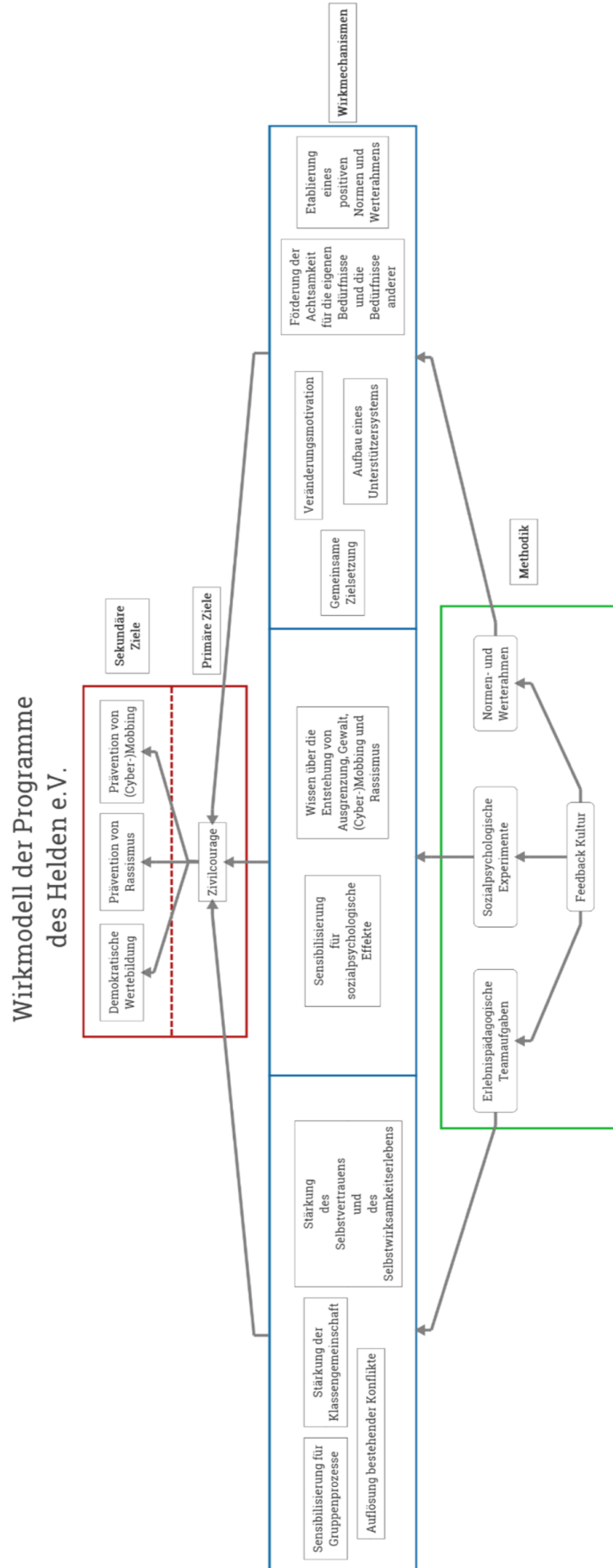
3.1. Zum Verein – Entstehung, Hintergründe, Konzept und Wirkmodell

Der Helden e.V. wurde im November 2015 von Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen und Erlebnispädagog*innen gegründet und ist seit 2018 als freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt sowie vom Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik zertifiziert.

Die Erfahrungen der Gründungsmitglieder aus der erlebnispädagogischen Arbeit und dem Studium der Psychologie führten zu der Idee, diese beiden Bereiche miteinander zu verbinden. So wurde die Heldenakademie als ein Workshop- und Seminarangebot zur Vorbeugung von (Cyber-)Mobbing und Rassismus konzipiert, das insbesondere „auf der Sensibilisierung für sozialpsychologische Effekte“ (helden-ev.de.) basiert. Hierfür wurden „die klassischen Experimente der Sozialpsychologie zu ethisch und moralisch vertretbaren Methoden abgewandelt“ (ebd.), die mit Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersstufen durchgeführt werden können. Die beiden Vereinsvorsitzenden Sven Fritze und Thorsten Kröber wurden bei der Konzeptentwicklung der Heldenakademie von Philip Zimbardo unterstützt und sind mit ihrem Verein

seit einigen Jahren offiziell lizenzierter Partner des HIP (s.o.). Während sich die Arbeit des Helden e.V. hinsichtlich der Sensibilisierung für sozialpsychologische Effekte an den Vorstellungen von Zimbardo orientiert, sind weitere methodische Säulen des Konzeptes, so z.B. die Verbindung mit den Inhalten und Methoden aus der Erlebnispädagogik, grundlegend verschieden. Folgend wird die Konzeptidee des Vereins anhand des *Wirksammodells der Programme des Helden e.V.* (s. Abbildung II) erläutert.

Abbildung II. Wirkmodell der Programme des Helden e.V.²¹



²¹ Quelle: helden-ev.de

Das Modell (s. Abbildung II) beschreibt zunächst auf der unteren Ebene (grün) die drei Säulen der methodischen Arbeit des Vereins. Diese beinhaltet zum einen die Durchführung erlebnispädagogischer Teamaufgaben, die Vorstellung sozialpsychologischer Experimente sowie die Etablierung eines (prosozialen) Normen- und Werterahmens für die jeweilige Gruppe bzw. Schulklasse. Grundlegend basieren alle drei Elemente auf einer Feedback-Kultur, die einen prosozialen Umgang miteinander ermöglichen soll. Ziel dieser Kultur ist insbesondere, dass eine aktive Einbeziehung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in den Programmen gewährleistet wird und sie sich nicht nur gegenseitig, sondern auch den Trainer*innen Rückmeldungen geben.

Auf der zweiten Ebene (blau) beschreibt das Modell die sogenannten Wirkmechanismen, die zum Erreichen der primären und sekundären Zielsetzungen (siehe Abbildung II, dritte Ebene (rot)) beitragen sollen. So bieten erlebnispädagogische Teamaufgaben z.B. das Potenzial, die Schüler*innen für Gruppenprozesse zu sensibilisieren, den Klassenzusammenhalt zu verbessern und das eigene Selbstvertrauen sowie das Selbstwirksamkeitserleben der Teilnehmenden zu stärken. Außerdem zeigen sie bestehende Konflikte auf, die von den Trainer*innen im weiteren Verlauf der Seminare aufgegriffen werden können.

Durch die Vorstellung sozialpsychologischer Experimente gelingt die Sensibilisierung der Teilnehmer*innen für sozialpsychologische Effekte und die Vermittlung von Wissen in den Bereichen (Cyber-)Mobbing, Gewalt, Ausgrenzung und Rassismus. Ziel der Seminare ist es, fortlaufend Alltagsbezüge herzustellen und die Kinder und Jugendlichen zu ermutigen, aus ihrer eigenen Erfahrungswelt zu berichten. Ähnlich wie bei dem Konzept des HIP sollen hierdurch Umsetzungsmöglichkeiten für den Alltag der Teilnehmenden entstehen. Auch die Wirkmechanismen, die dem dritten Baustein zugeschrieben werden, sind für diesen Alltagsbezug relevant. Durch die Etablierung eines prosozialen Normen- und Werterahmens, „auf den sich alle Teilnehmende einlassen können und der von einer inneren Motivation der Veränderung getragen wird“²², werden nicht nur gemeinsame Ziele im Umgang miteinander festgelegt, sondern ebenfalls ein Unterstützersystem aufgebaut. Dies gelingt, indem alle Schüler*innen gemeinsam Verhaltenserwartungen und -normen festlegen, die als Leitfaden für ihren Umgang miteinander fungieren. Bleiben diese prosozialen Normen und Werte in der Gruppe bestehen und verteidigen die Gruppenmitglieder ihren gemeinsam entwickelten Rahmen, kann Mobbing vorgebeugt und verhindert werden, indem die Rolle der Täter*innen destabilisiert wird (vgl. Schäfer 2005, S. 223). Die Gründungsmitglieder des Heldenvereins gehen in ihrem Leitfaden außerdem darauf ein, dass dies

²² Zitiert aus dem internen Trainer*innenleitfaden des Helden e.V.

die beste Grundlage für ein positives Miteinander in der Gruppe [darstellt]. Klar formulierte Strukturen und Verhaltensideale fördern durch die regelmäßige Reflexion sowohl die Achtsamkeit für die eigenen Bedürfnisse als auch für die der Mitmenschen.

An dieser Stelle sind Parallelen zum Sensibilisierungsprozess zu erkennen. Den Teilnehmer*innen der Seminare sollen durch Förderung der Empathie, Achtsamkeit und der Verteidigung prosozialer Normen und Werte neue Perspektiven sowie Ressourcen für ihren Alltag und ihr Handeln aufgezeigt werden. An welchen Stellen diese Ressourcen bzw. bildungswirksamen Potenziale in den Programmen ausgebaut werden und welchen Einfluss sie auf die primäre und sekundäre Zielsetzung des Vereins haben, wird in den folgenden Kapiteln herausgearbeitet.

Auf der dritten Ebene (rot) beschreibt das Modell schließlich die den methodischen Säulen und deren Wirkmechanismen übergeordnete Zielsetzung des Vereins. Das primäre Ziel besteht darin, die Zivilcourage der Teilnehmenden auszubauen und zu stärken. Die sekundäre Zielsetzung beschreibt hingegen die dafür unabdingbare Vermittlung und Bildung demokratischer Werte sowie die Prävention von (Cyber-)Mobbing und Rassismus.

Nicht nur in seiner Namensgebung, sondern auch in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen bedient sich der Verein, ähnlich wie das Heroic Imagination Project und die Hero Construction Company, dem Sinnbild des Heldentums, wenn sie in ihren Programmen Teilnehmende zu „Held*innen“ ausbilden. Zimbardo entwickelt in seinem Buch *Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen* eine Definition des Heldentums, die auch für die Arbeit des Helden e.V. relevant ist und auf die an dieser Stelle kurz Bezug genommen wird. Der Wissenschaftler distanziert sich in seinen Ausführungen von der „traditionellen Vorstellung“ (Zimbardo 2008, S.444), „dass Helden außergewöhnliche Menschen“ (ebd.) seien und zeigt eine neue Perspektive auf, in der „Helden ganz gewöhnliche Menschen sind, die etwas Außergewöhnliches getan haben“ (ebd.). Zimbardo betont, dass er den „Mythos des Helden“ (ebd., S.449) keinesfalls entwerten möchte und dass er „anerkennt, dass eine Heldentat außergewöhnlich und rar ist.“ Weiter führt er Folgendes aus:

[Das] Heldentum stützt die Ideale einer Gemeinschaft; es dient als außergewöhnliche Leitlinie und liefert vorbildliche Beispiele prosozialen Verhaltens. Die Banalität des Heldentums bedeutet, dass wir allesamt Helden im Wartestand sind. Es ist eine Entscheidung, mit der ein jeder von uns irgendwann konfrontiert sein kann. (Zimbardo 2008, S.444)

Die im Wirkmodell aufgeführten Zielsetzungen des Helden e.V. knüpfen also unmittelbar daran an, Kinder und Jugendliche in den Seminaren dazu zu ermutigen, in ihrem Alltag „heldenhafte“ Entscheidungen zu treffen.

Wie eingangs erwähnt, folgt im weiteren Verlauf die Erläuterung des methodischen Vorgehens und der Datenerhebung.

3.2. Methodischer Zugang

Nachdem der Helden e.V. im ersten Teil dieses Kapitels vorgestellt wurde, wird nun der methodische Zugang zur Erschließung des Konzeptes, des Wirkmodells sowie der Ausbildungs- und Seminarinhalte definiert.

Zunächst muss berücksichtigt werden, dass die 15-tägige aus theoretischen und praktischen Anteilen bestehende Ausbildung eine für die kurze Zeit hohe inhaltliche Komplexität aufweist, da sie die auszubildenden Trainer*innen auf verschiedene Seminar-konzepte des Vereins vorbereiten soll, sodass sie in ihrer zukünftigen Arbeit situationsflexibel und gruppenspezifisch arbeiten können. Ausgehend davon eignet sich demnach auch für die Datenerhebung ein situationsflexibler Prozess, der mittels verschiedener methodischer Zugänge Einblicke in das Forschungsfeld ermöglicht (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013, S. 301). Einen solchen stellt z.B. die Ethnographische Feldforschung bzw. Ethnographie dar. In dieser Forschungstradition werden Daten unter dem Einsatz diverser Methoden, wie der teilnehmenden Beobachtung, dem Anfertigen von Ereignis- und Verlaufsprotokollen sowie Aufzeichnungen von Gruppendiskussionen etc. erhoben und während des Forschungsprozesses zu einem Gesamtbild zusammengetragen (vgl. ebd.). Ronald Hitzer und Miriam Gothe betonen, dass

die Reinheit der je eingesetzten Methode nachrangig ist gegenüber dem ‚Auftrag‘, so Vieles und so Vielfältiges wie möglich über die Welt, in der man sich jeweils bewegt, in Erfahrung zu bringen. (Hitzer, R. & Gothe, M. 2015, S.10)

Die Sammlung vielfältiger Daten wird vor allem durch einen direkten und „offenen Zugang zu Realität“ (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013, S. 305) möglich. Das bedeutet, dass die forschende Person unmittelbar am Leben bzw. den Prozessen des jeweiligen Feldes teilhat. Zusätzlich ist der Verzicht „auf vorab entwickelte Kategorien, die den Blick auf das Forschungsfeld einengen, weil sie dem Bedeutungs- und Bewertungskontext des Forschenden entstammen“ (ebd.) entscheidend.

Da auch ich als Teilnehmerin die Ausbildung des Helden e.V. absolviert habe, ist dieser methodische Zugang geeignet, um das folgende Kapitel inhaltlich auszuarbeiten. Während der Ausbildungstage habe ich nicht nur aktiv und unmittelbar an den Inhalten der Ausbildung teilhaben (vgl. ebd.), sondern ebenfalls diverse Daten erheben können. Insbesondere handelt es sich hierbei um Beobachtungsnotizen, das Anfertigen eines Forschungstagebuches sowie diverser Verlaufs- und Ergebnisprotokolle, welche die wichtigsten Inhalte und Erkenntnisse der Ausbildung festhalten. Ergänzend kommen meine Erfahrungen hinzu, die ich in den ersten Seminaren als Trainerin für den Helden e.V. in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gemacht habe.

Auch diese fließen in die folgenden Kapitel ein und ergänzen die theoretischen Bezüge aus der Sozialpsychologie und Erlebnispädagogik. Ergänzend hierzu soll an dieser Stelle Folgendes angeführt werden:

Diese Arbeit hat zum Ziel, eine Brücke zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis zu schlagen und lässt sich aus diesem Grund auch mit dem *Forschenden Lernen* (Fichten 2017) der universitären Lehrer*innenausbildung in Verbindung setzen. Hierbei handelt es sich um eine „spezifische Lernform [...], bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist“ (ebd., S. 31). Forschendes Lernen wird verstanden als

ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept [...], in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld [...] gearbeitet wird [und] in dem vom Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes Wissen [...] einbezogen wird. (Fichten & Meyer 2014, S. 21)

Darüber hinaus ist es „primär auf den Lerngewinn der Studierenden [ausgerichtet]“ (Weyland & Busch 2009, S. 3) und

zielt auf die Herausbildung einer kritischen, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und auf die Einübung der für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexionskompetenz. (Fichten 2017, S. 30)

Da sich dies auch in meiner Rolle (zunächst als Ausbildungsteilnehmerin und anschließend als Trainerin des Helden e.V.) widerspiegelt, werden im Verlauf dieser Arbeit eigene Beobachtungen, Reflexionsansätze und Erkenntnisgewisse präsentiert sowie anschließend eine berufsbiografische Perspektive aufgezeigt.

3.3. Die Heldenakademie

Im Folgenden wird das Konzept der Heldenakademie als Mobbingpräventionsprogramm ausführlich vorgestellt. Hierbei erfolgt eine Orientierung am *Wirkmodell der Programme des Helden e.V.* (s.o.), indem auf die drei methodischen Säulen, deren Wirkmechanismen und schließlich die Zielsetzungen eingegangen wird.

Zunächst werden die für das Konzept relevanten theoretischen Inhalte aus der Erlebnispädagogik und Sozialpsychologie dargelegt. Anschließend erfolgt in den jeweiligen Unterkapiteln die Vorstellung ausgewählter Methoden der Heldenakademie, indem auf die Durchführung und Reflexion eingegangen wird. Hierbei wird auf die erhobenen Daten aus der Ausbildung und Arbeit als Trainer*in zurückgegriffen.

3.3.1. Zur Erlebnispädagogik

Die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden ist in der Erlebnispädagogik, ähnlich wie in einigen der vorgestellten Präventionsprogramme (s. Kapitel 2.2), von entscheidender Bedeutung. In ihren Grundzügen geht die Tradition der Erlebnispädagogik u.a. auf den Philosophen Jean Jacques Rousseau zurück, der Erlebnissen und Abenteuern eine wesentliche erzieherische Kraft für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zusprach (vgl. Michl 2011, S. 22). Rousseaus Vorstellungen eines unmittelbaren und aktiven Lernens bildeten die Grundlagen des „erlebnis- und handlungsorientierten Lernen[s]“ (ebd.). Durch diese Form der Wissensaneignung sollen Menschen die folgenden Kompetenzen erwerben, die sie in ihrer „Charaktererziehung“ (ebd., S. 7) unterstützten:

Über den Tellerrand blicken, Grenzen überschreiten, Herausforderungen annehmen, Hindernisse überwinden, Risiken abwägen und annehmen, Entscheidungen fällen und dazu stehen, einen eingeschlagenen Weg durchhalten, kreative Lösungen finden – das alles sind Kompetenzen, die heute gefordert werden und mit deren Vermittlung sich Schulen und Hochschulen schwer tun. Vermutlich deshalb, weil es hier nicht um Wissen geht, sondern um Haltungen, Einstellungen, um persönliches Wachstum. (Michl 2011, S. 7)

Als Begründer der deutschen Erlebnispädagogik gilt Kurt Hahn, dessen Konzept insbesondere auf reformpädagogische Ansätze zurückgeht. Hahn definierte vier Verfallserscheinungen der Gesellschaft, darunter die „Vernachlässigung der körperlichen Tauglichkeit“, den „Verfall der Unternehmungslust“, den „Verfall an Sorgsamkeit“ und den „Verfall der menschlichen Anteilnahme“ (Hahn 1954, S. 71). Als Lösungsansatz präsentierte er diverse Konzepte für die (erlebnis-)pädagogische Praxis, mit Hilfe derer die Gesellschaft von ihren Verfallserscheinungen geheilt werden sollte (vgl. Michl

2011, S. 25ff.). Hahns Ansatz, Erlebnisse in einer herausfordernden Natur zu schaffen und sie anschließend zum Reflexionsanlass für die pädagogische Arbeit zu machen, findet sich auch heute noch in erlebnispädagogischen Konzepten wieder (vgl. ebd., S.10). So definieren Bernd Heckmair und Werner Michl den Begriff *Erlebnispädagogik* wie folgt:

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. (Michl 2011, S. 11)

Aus dem hier beschriebenen Herausforderungscharakter geht ein weiterer Aspekt der Erlebnispädagogik hervor – die Fokussierung auf einen Lernprozess „zwischen Komfort und Panik“ (vgl. ebd., S.39). Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass Menschen, die sich in ihrer Komfortzone befinden, ebenso wenig lernen wie solche, deren Angst und Panik sie vollkommen einnimmt und handlungsunfähig macht. Ein größtmöglicher Lernerfolg vollzieht sich demnach in einer Zone, in der sie (stark) herausgefordert, aber weder über- noch unterfordert werden (vgl. ebd.). Daraus resultiert das für die Erlebnispädagogik wichtige *Lernzonenmodell* (Senninger 2008), welches zwischen einer Komfort-, einer Panik- sowie einer sogenannten Lernzone unterscheidet (vgl. ebd.; Michl 2011, S.40).

Ein Ziel erlebnispädagogischer Methoden ist es also, den Teilnehmenden aus ihrer Komfortzone herauszuhelfen, um ihnen in ihrer persönlichen und individuellen Lernzone Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Heckmair und Michl beschreiben den Kerngedanken des Modells dabei wie folgt:

Lernen bedeutet Veränderung, und Veränderungen sind für das Gewohnheitstier Mensch eine Bedrohung. [...] am Anfang des Lernens steht das Staunen, die Verwirrung, die Krise, das Problem, die Herausforderung. Die Erlebnispädagogik besteht immer in der Zumutung, Menschen aus der Komfortzone in die Zone der Herausforderung zu bringen. (Michl 2011, S.40)

Auf diesen grundlegenden Aspekten der Erlebnispädagogik basiert auch eine der drei Säulen der Methoden des Helden e.V., die sogenannten *erlebnispädagogischen Teamaufgaben*, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

3.3.1.1. *Erlebnispädagogische Teamaufgaben*

Teamaufgaben der Erlebnispädagogik können in den Programmen des Helden e.V. zwar sehr unterschiedlich gestellt sein, verfolgen jedoch immer das gleiche Ziel – Sie fordern die gesamte Gruppe heraus und stellen sie vor komplexe Aufgabenstellungen,

die es gemeinsam zu bewältigen gilt. Im Sinne der beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung und Charaktererziehung werden die Teilnehmer*innen in den Heldenakademien durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und durch das Anstoßen gruppendynamischer Prozesse in ihre Lernzone und an ihre persönlichen Grenzen geführt. Die Durchführung bestimmter erlebnispädagogischer Teamaufgaben kann sich während einer Heldenakademie je nach Gruppe zu ganz verschiedenen Zeitpunkten anbieten. Einzelne Aufgaben sind jedoch besonders für den Beginn eines Programmes geeignet, da sich die Gruppe hierbei (besser) kennenlernt. Darüber hinaus werden gemeinsame Kommunikations- und Entwicklungsprozesse angestoßen und die Trainer*innen des Heldenvereins wertvolle Beobachtungen bzgl. der Gruppendynamik sowie der Rolle Einzelner machen, die im weiteren Verlauf der Seminare und in Reflexionsphasen immer wieder aufgegriffen werden. Im Anschluss an eine Teamaufgabe erfolgt eine gemeinsame Reflexion, bei der die Teilnehmenden dazu angehalten sind, ihren Prozess eigenständig zu reflektieren. Die Trainer*innen lassen an dieser Stelle lediglich ihre Beobachtungen einfließen, stellen Nachfragen oder ergänzen relevante Aspekte, um die Kinder und Jugendlichen in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen. Der Heldenverein arbeitet mit verschiedenen Reflexionskonzepten der Erlebnispädagogik, so z.B. dem *Metaphorischen Modell* (Michl 2011) oder dem Modell *The Mountains Speak for Themselves* (ebd.). Erstes bezweckt die Beeinflussung der Teilnehmer*innen durch Bilder, Symbole und Gedanken während und unmittelbar nach dem Erlebnis. Hierdurch soll eine Ähnlichkeit zwischen dem erlebnispädagogischen Setting und dem Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen hergestellt werden (ebd., S. 64f.). Zweites bezeichnet Michl als „das ursprünglichste Wirkungsmodell der Erlebnispädagogik“ (ebd., S. 65), das auf Reflexion verzichtet und stattdessen auf die „prägende Wirkung von Erlebnissen in der Natur“ (ebd.) setzt. Es wird davon ausgegangen, dass die natürliche Umgebung eine therapeutische und pädagogische Wirkung hat und den Teilnehmenden Tieferlebnisse ermöglicht, von denen sie auch ohne Reflexion in ihrem Alltag profitieren können (vgl. ebd. 65f.).

3.3.1.2. Umsetzung in der Praxis

Exemplarisch werden in diesem Kapitel die beiden erlebnispädagogischen Teamaufgaben *Moorpfad* und *Heißer Draht* sowie deren Reflexionsmöglichkeiten vorgestellt. Ebenfalls wird ergänzend hierzu auf zwei weitere erlebnispädagogische Bausteine der Heldenakademie hingewiesen, einerseits die Nachtwanderung und andererseits

Kletter- und Abseilübungen. Anschließend wird auf die dazugehörigen Wirkmechanismen und Zielsetzungen eingegangen.

In der ersten Teamaufgabe *Moorpfad* muss die Gruppe gemeinsam eine bestimmte Distanz überwinden, ohne dabei den Boden zu berühren. Zu Beginn befinden sich alle Teilnehmer*innen auf einer imaginären Insel, die von den Trainer*innen mit einem Seil markiert wird. Als Hilfsmittel bekommen die Kinder und Jugendlichen kleine Holzplatten zur Verfügung gestellt, mit denen sie einen Pfad legen müssen, der sie zu ihrem Ziel führt. Während der Teamaufgabe gelten zusätzlich weitere Regeln: Die Platten dürfen zu keinem Zeitpunkt der Aufgabe ohne Körperkontakt sein, sie dürfen nicht geschoben, geworfen oder von einzelnen Teilnehmer*innen verlassen werden. Geschieht dies, gibt es einen sogenannten *Neustart*. In einem solchen Fall muss die gesamte Gruppe mit der Aufgabe von vorne beginnen. Ebenfalls darf keines der Gruppenmitglieder die Insel oder eine Platte übertreten und mit dem Fuß oder der Hand den Boden berühren. In diesem Fall erhalten die betreffenden Personen von den Trainer*innen Augenbinden, können also ab diesem Zeitpunkt nichts mehr sehen. Berühren sie erneut den Boden, bekommt eine andere Person eine Augenbinde²³.

Durch die Anzahl der Holzplatten, die Länge der zu überwindenden Wegstrecke sowie weiteren Regelergänzungen und -veränderungen können die Trainer*innen den Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe steuern. Bezugnehmend auf meine eigenen Erfahrungen und die anderer Trainer*innen nimmt diese erlebnispädagogische Teamaufgabe zwischen zwei und vier Stunden in Anspruch. Außerdem wird sie meist zu Beginn einer Heldenakademie durchgeführt, da sie gruppendynamische Prozesse anstößt und für die Trainer*innen sowie die Teilnehmenden sichtbar werden lässt. Diese werden im weiten Verlauf eines Programmes immer wieder aufgegriffen und gemeinsam reflektiert. Hierunter fällt z.B. die Kommunikation zwischen den Kindern und Jugendlichen, das gegenseitige Vertrauen sowie der Gemeinschaftssinn sowie die Rollen innerhalb der Gruppe. Erfahrungsgemäß zeigt sich während der Durchführung erlebnispädagogischer Teamaufgaben, dass die meisten Teilnehmer*innen bestimmte Rollen und damit auch Funktionen einnehmen. Einige bringen sich z.B. stark ins Geschehen ein, zeigen sich sehr motiviert und feuern andere Gruppenmitglieder an, andere zeigen keinerlei Interesse an der Aufgabe oder halten die Gruppe sogar von einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe ab, indem sie absichtlich die Regeln verletzen und die Gruppe von vorne beginnen muss. Häufig beobachte ich als Trainerin auch,

²³ An dieser Stelle wird eine für diese Teamaufgabe wichtiger Aspekt deutlich. Wenn einige Gruppenmitglieder „blind“ werden muss die Gruppe überlegen, wie sie mit dieser Situation umgehen möchte. Wünschenswert ist es, dass eine Lösungsstrategie entwickelt wird, bei der die Personen mit Augenbinden von anderen Gruppenmitgliedern unterstützt werden und die Aufgabe trotz dieses Hindernisses erfolgreich bewältigt werden kann.

dass sich die Rollen während der Aufgabe verschieben, einige Teilnehmer*innen z.B. aufgeben und sich zurückziehen und andere für sie stellvertretend eine führende Rolle übernehmen.

In einer abschließenden Reflexionsphase können diese Aspekte angesprochen werden. Hierbei zeigt sich erfahrungsgemäß, dass insbesondere die Frage danach, welchen Teil jede*r Einzelne zum Gruppenerfolg beiträgt, sehr wichtig für die Stärkung des Gruppenzusammenhaltes ist. Den Teilnehmer*innen wird durch diese Aufgabe bewusst gemacht, dass alle Gruppenmitglieder wichtig für die Bewältigung der Aufgabe sind, da sie alle die Holzplatten überqueren müssen. Auch kann auch „der Körperkontakt und die Nähe durch die kleinen Bretter thematisiert werden, ebenso die Vertrauensbasis, die durch das gegenseitige Festhalten und Stützen aufgebaut wird“²⁴.

In meiner eigenen Ausbildung habe ich diese Teamaufgabe als eine der schwierigsten erlebt und wurde sehr stark mit meiner eigenen Rolle und meinen vermeintlichen Schwächen konfrontiert. Einige aus unserer Gruppe zeigten sich sehr motiviert, übernahmen die Organisation der Aufgabe und diskutierten über mögliche Lösungsstrategien. Ich hatte zunächst keine bestimmte Aufgabe und musste die Geduld aufbringen, mehrere Stunden auf der „Insel“ zu warten, bis ich selber an der Reihe war, die Holzplatten zu überqueren. Immer wieder unterliefen unserer Gruppe Fehler, es wurde ein Neustart ausgerufen und die Aufgabe begann von vorn. Dies führte dazu, dass unsere Gruppe unruhiger und die Kommunikation untereinander weniger harmonisch wurde. Was sich für mich zunächst so einfach anhörte, entwickelte sich zu einer persönlichen Geduldssprobe und zum inneren Kampf gegen meinen Handlungsdrang. Zwischenzeitlich teilte ich meine Wahrnehmung mit einem der Vorsitzenden des Heldenvereins und Leiter der Ausbildung: „Wenn es für mich mit 26 Jahren schon so schwer ist, hier zu sitzen und nichts zu tun, wie ist das dann für Kinder?“. Nach dem erfolgreichen Bewältigen der Teamaufgabe wurde in einer abschließenden Reflexion über diese Frustration und den Umgang damit gesprochen.

Rückwirkend hat mich diese Aufgabe den Herausforderungscharakter deutlich spüren lassen und mich in meiner Rolle als Trainerin geprägt. In Heldenakademien stelle ich nun fest, dass es vielen Kindern offensichtlich ähnlich ergeht wie mir während der Ausbildung. Einige scheinen es kaum auszuhalten, dass nicht nur ihre Ideen oder Pläne umgesetzt werden, sondern die gesamte Gruppe gemeinsam eine Lösungsstrategie entwickeln muss. Die Teilnehmenden lernen während dieses Prozesses, wie sie gemeinsam Kompromisse aushandeln können und kommen miteinander ins Gespräch. Es zeigt sich, dass an dieser Stelle besonders der Wirkmechanismus

²⁴ Die folgende Aussage ist einer Methodensammlung für Trainer*innen des Helden e.V. entnommen.

„Sensibilisierung für Gruppenprozesse“ greift, dass aber hierdurch auch die „Stärkung der Klassengemeinschaft“ und „Auflösung bestehender Konflikte“ (s. Abbildung II) wirksam werden können. Sollte eine Gruppe während der ersten Teamaufgabe bei den Seminaren keinerlei Anzeichen für diese Stärkung zeigen, sich möglicherweise Streit o.ä. entwickeln, können die Trainer*innen des Helden e.V. in den folgenden Methoden explizit darauf eingehen, indem sie z.B. mit den Teilnehmenden über ihre Normen und Werte in der Gruppe sprechen und mögliche Konsequenzen aufzeigen²⁵. Eine weitere erlebnispädagogische Teamaufgabe, die ebenso die individuelle Frustrationstoleranz der Kinder und Jugendlichen anspricht, aber stärker noch das gegenseitige Vertrauen sowie den Umgang mit Mut und Risiko fokussiert, nennt sich *Heißer Draht*. Hierbei wird ein Seil mit einem Gefälle zwischen zwei Bäumen gespannt und der Schwierigkeitsgrad über die Höhe der beiden Seilenden gesteuert. In den Verlaufsprotokollen der Ausbildung wird die Aufgabenstellung beschrieben:

Ziel der Teamaufgabe ist es, dass alle Teilnehmer*innen der Gruppe ein Seil überqueren ohne dieses zu berühren und ohne den Kontakt zueinander zu verlieren (alle halten sich an den Händen, der Schulter etc. fest). Die Gruppenmitglieder werden nacheinander von den anderen Personen über das Seil gehoben. Sollte der Kontakt zu einzelnen Teilnehmern unterbrochen werden, muss die ganze Gruppe von vorne beginnen. Ebenso, wenn der ‚heiße Draht‘ berührt wird. Ausschließlich zwei Personen der Gruppe müssen nicht gehoben, sondern dürfen über den niedrigeren Teil des Seils gehen.

Während der Körperkontakt bei der Teamaufgabe *Moorpfad* darauf beschränkt ist, sich einander die Hände zu reichen oder sich beim Gang über die Holzplatten zu stützen, werden die Teilnehmenden bei dieser Aufgabe von den anderen getragen. Diese Teamaufgabe bietet sich deshalb erst dann an, wenn die Trainer*innen die Gruppe kennengelernt haben und einschätzen können, ob diese Form des Körperkontaktes für die jeweilige Gruppe angemessen ist. Während der Programme zeigt sich häufig, dass sich einzelne Teilnehmer*innen unwohl fühlen, schüchtern und zurückhaltend wirken. Ein Ziel ist deshalb, dass die Teilnehmer*innen dazu ermutigt werden, ihr Empfinden der Gruppe mitzuteilen. Hierauf können auch Trainer*innen in Zwischenreflexionen hinweisen und die Gruppe ggf. lenken. Der Wirkmechanismus „Förderung der Achtsamkeit für die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer“ (s. Abbildung II) wird daher bei der Teamaufgabe *Heißer Draht* stark fokussiert. Ebenfalls verlangen die Trainer*innen von den Teilnehmenden eine ausgeprägte Konzentration und Vorsicht, insbesondere während eine Person getragen wird. Erfahrungsgemäß können die Gruppen dies ausgesprochen gut umsetzen und verhalten sich sehr umsichtig und

²⁵ Auf gruppenbezogene Normen und Werte wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen. Während die drei methodischen Bausteine im Wirkmodell klar voneinander abgegrenzt sind, lässt sich diese klare Trennung in der Praxis nicht realisieren. Einige Aspekte, die den Trainer*innen während den erlebnispädagogischen Methoden auffallen, werden anschließend in anderen Methoden fokussiert und weiter ausgebaut. So kann die „Stärkung der Klassengemeinschaft“ oder die „Auflösung bestehender Konflikte“ ebenfalls durch die Sensibilisierung für sozialpsychologische Experimente und Effekte oder die Arbeit am Normen- und Werterahmen erfolgen.

empathisch. Jede*r erfährt selber, wie es sich anfühlt, von der Gruppe getragen zu werden und wünscht sich, mit der gleichen Vorsicht getragen zu werden. Übergeordnete Ziele sind deshalb das gegenseitige Vertrauen, die Annäherung der Gruppe sowie der daraus resultierende Gemeinschaftssinn.

Sollten die Trainer*innen bei den vorherigen Methoden mit der Gruppe festgestellt haben, dass die Kinder und Jugendlichen keine Berührungsängste zeigen, können sie den Schwierigkeitsgrad und die Regeln so verändern, dass sie andere Aspekte, z.B. die Frustrationstoleranz der Gruppe ansprechen. Dies hängt jedoch auch immer vom Alter der Teilnehmenden ab und muss von den Trainer*innen individuell angepasst werden.

In meiner Ausbildung wurde von den Leitern des Heldenvereins bewusst der Fokus „Frustrationstoleranz“ gewählt. Dies führte zu einem sehr hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung, indem das zu überwindende Seil auf einer Höhe von etwa 1,60 Metern über dem Boden befestigt wurde. Unsere Gruppe benötigte für die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe acht Stunden. Während der erste Nachmittag nach fünf Stunden nicht erfolgreich endete, wurde die Teamaufgabe am darauffolgenden Vormittag fortgeführt. Der ohnehin gute Zusammenhalt unserer Gruppe wurde durch das gegenseitige Vertrauen und den nicht mehr für möglich gehaltenen Erfolg weiter ausgebaut.

Neben erlebnispädagogischen Teamaufgaben wird in den Heldenakademien auf weitere Methoden zurückgegriffen, so z.B. eine Nachtwanderung mit einem integrierten *Solopfad*. Hierbei bricht die Gruppe in der Abenddämmerung gemeinsam zu einer Wanderung durch den Wald auf, es werden diverse Methoden und Übungen durchgeführt oder Spiele gespielt. Zu einem späteren Zeitpunkt können die Teilnehmer*innen bei vollständiger Dunkelheit ein Stück des Waldweges alleine bestreiten. Dieser wurde zuvor von den Trainer*innen mit kleinen Lichtern markiert, sodass man sich leicht orientieren, aber dennoch nicht viel sehen kann. Zusätzlich werden einige Regeln erläutert, die die Sicherheit der Teilnehmer*innen gewährleisten.

Der *Solopfad* hat zum Ziel, den Teilnehmenden ein neues und unbekanntes Erlebnis zu ermöglichen sowie ihre Wahrnehmung zu schulen. Die meisten Kinder und Jugendlichen erleben den Wald bei dieser Aufgabe zum ersten Mal bei Dunkelheit, ihr Hör- und Geruchssinn wird angesprochen und ihr Körper reagiert auf die Aufregung, die sie empfinden. Außerdem achten die Trainer*innen darauf, dass die Kinder und Jugendlichen nicht mehr miteinander sprechen und zur Ruhe zu kommen. An dieser Stelle wird auf das Konzept *The Mountains Speak for Themselves* zurückgegriffen, es findet also keinerlei Reflexion statt. Dennoch erzeugt der Solopfad meist bestimmte

Empfindungen bei den Teilnehmenden, die häufig am nächsten Tag mit der Gruppe oder den Trainer*innen geteilt werden. Hierzu gehören z.B. die Konfrontation mit dem Gefühl der Einsamkeit und ggf. auch der Angst als individuelle Grenzerfahrung, aber auch im Kontrast dazu die Gruppe, die vielen an diesem Abend ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen gibt. Ebenfalls konnte ich in den Programmen während des Solopfades stärkere emotionale Reaktionen bei den Kindern und Jugendlichen beobachten. Es kann angenommen werden, dass sich Teilnehmer*innen unmittelbar nach dieser Erfahrung leichter in die Gefühlslage ihrer Gruppenmitglieder hineinversetzen können und ihre Empathie ausgebaut wird. So beobachte ich in den Seminaren regelmäßig, dass sich die Kinder und Jugendlichen nacheinander erkundigen, sich beglückwünschen und ihre Erfahrungen miteinander austauschen.

Neben Methoden der Erlebnispädagogik, zielen ebenfalls die sozialpsychologischen Bausteine der Programme des Heldenvereins auf solche Sensibilisierungsprozesse ab. Im folgenden Kapitel wird zunächst theoriebasierend auf die Sozialpsychologie eingegangen und schließlich werden diese Erkenntnisse mit ausgewählten Methodenbeispielen aus der Praxis sowie meinen eigenen Erfahrungen ergänzt.

3.3.2. Zur Sozialpsychologie

Die Sozialpsychologie befasst sich als Teilbereich der Psychologie mit den vielfältigen sozialen Interaktionen im alltäglichen Leben von Individuen. Dabei wird insbesondere die Reaktion eines Individuums auf soziale Stimulation (vgl. Bierhoff 2006, S.1) untersucht. Philip Zimbardo formuliert den Unterschied zwischen der Sozialpsychologie und der Klinischen Psychologie darin, dass Letztere die Antworten in der Person und ihrem Verhalten selber sucht, während die Sozialpsychologie die Antworten eher im Umfeld der Person vermutet (vgl. Zimbardo 2007, S.6). Gordon Allport definiert Sie als den

wissenschaftliche Versuch zu verstehen und zu erklären, wie die Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen von Personen durch die [...] Anwesenheit anderer Menschen beeinflusst werden. (Allport 1954, S.5)

Ebenfalls beschäftigt sich die Sozialpsychologie ausführlich mit der Untersuchung von Gruppenstrukturen. Es zeigt sich, dass Gruppen sowohl konstruktive als auch destruktive Auswirkungen auf ihre Mitglieder haben können. Ursula Piontkowski schreibt diesbezüglich in ihrem Vorwort zum Buch *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktion*: „Gruppen leisten oft nicht das, was sie eigentlich leisten könnten,

und sie verzerren oft die Denk- und Verhaltensweisen ihrer Mitglieder“ (Piontkowski 2011).

Da bereits herausgestellt wurde, dass Mobbing ein Gruppenphänomen ist, bei dem nahezu alle Mitschüler*innen bestimmte Rollen einnehmen, mit denen sie den Prozess aktiv oder passiv unterstützen, sind diese Aspekte für die Thematik und den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant. Die Rolle Einzelner in Gruppen und spezielle sozialpsychologische Effekte sind Inhalt des folgenden Kapitels. Die Darstellung erfolgt anhand ausgewählter Experimente der Sozialpsychologie, die zunächst in ihren Grundzügen vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird die Abwandlung der Experimente für die Programme des Helden e.V. veranschaulicht.

3.3.2.1. Sozialpsychologische Experimente und Effekte

In der Sozialpsychologie sind Experimente die vorherrschende Forschungsmethode, bei der mit „experimentellen Manipulationen“ (Manstead & Livingstone 2014, S.42) gearbeitet wird. Hierbei wird den Versuchsteilnehmenden das Forschungsinteresse nicht bekannt gegeben und an Stelle dessen ein Szenario vorgetäuscht „für das es eine überzeugende und gut durchdachte Begründung gibt“ (ebd.). Ziel ist es, dass die Situation den Teilnehmer*innen realistisch erscheint und ihr Engagement zur Beteiligung an dem Experiment weckt (vgl. ebd.). Manstead und Livingstone definieren das Experiment als

Methode, bei welcher der Forscher absichtlich eine Veränderung der Situation vornimmt, um die Konsequenzen dieser Veränderung zu untersuchen. Die für das Experiment typische Vorgehensweise besteht darin, dass Bedingungen, unter denen durch Manipulation einer unabhängigen Variable eine Veränderung eingeführt wird (sogenannte Experimentalgruppe), mit Bedingungen verglichen werden, bei denen dies nicht der Fall ist (sogenannte Kontrollgruppe). (Manstead & Livingstone 2014, S.6)

Aufgrund der zufälligen Einteilung der Versuchsteilnehmer*innen in Experimental- oder Kontrollgruppe, ist es den Forscher*innen möglich, die Unterschiede im Verhalten der Teilnehmenden auf die unabhängige Variable²⁶ zurückzuführen (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse sozialpsychologischer Experimente verdeutlichen psychologische Effekte, die auf Menschen wirken und stellen dar, wie diese ihr Verhalten beeinflussen können. Unter anderem werden im Folgenden das *Milgram Experiment* (1963) und das *Stanford Prison Experiment* (1971), zwei der berühmtesten Experimente der Sozialpsychologie, vorgestellt. Ebenfalls wird auf die Untersuchungen von Solomon Asch zur

²⁶ Die unabhängige Variable ist das, was der Forschende während den Durchgängen eines Experimentes immer wieder verändert und systematisch variiert (experimentelle Manipulation). Alle anderen Variablen werden konstant gehalten (vgl. ebd., S.43).

Konformität in Gruppen (1951) sowie auf den *Bystander Effect* und den *Halo-Effekt* eingegangen.

Stanley Milgram führte 1961 ein Experiment durch, mit dem er die Gehorsamkeitsbereitschaft gegenüber Autoritäten untersuchen wollte. Sein Forschungsinteresse bezog sich auf die systematische Tötung unschuldiger Menschen während des Holocaust. Milgram stellte die These auf, dass diese nur möglich war, weil zahlreiche deutsche Bürger*innen Hitlers Befehlen gehorchten (vgl. Milgram 1974, S.17). Er nahm an,

daß Gehorsam für viele Menschen eine tiefverwurzelte Verhaltenstendenz darstellt, ja möglicherweise einen vorherrschenden Impuls, der das anerzogene ethische Empfinden und Mitgefühl und das Moralverhalten über den Haufen wirft. (Milgram 1974, S.17.)

In seiner Studie ging er dabei wie folgt vor: Um den Versuchspersonen²⁷ seines Experimentes ein realistisches Szenario vorzutäuschen (s.o.), sagte Milgram ihnen, dass es sich bei dem Versuch um die „Auswirkung von Strafe auf das Lernen“ (ebd., S.19) handle. Zu Beginn wird die Versuchsperson in einen Raum gebeten, in dem sie scheinbar zufällig die Rolle eines Lehrers oder die eines Schülers zugewiesen bekommt. In Wahrheit bekommen die Probanden immer die Lehrerrolle zugeteilt, sodass der Schüler von einem in das Experiment eingeweihten Schauspieler gespielt werden kann (vgl. ebd.). Während der Schüler (Schauspieler) auf einem Stuhl Platz nimmt und mit Elektroden befestigt wird, bekommt er die Aufgabe erteilt, eine Reihe von Wortpaaren auswendig zu lernen und wird darauf hingewiesen, „daß er bei jeder falschen Antwort bzw. jedem Fehler einen Elektroschock von wachsender Stärke erhalten werde.“ (ebd.). Der Lehrer (Versuchsperson) wird im Anschluss in einen anderen Raum geführt, in dem ihm seine genaue Aufgabe erläutert wird: Die Versuchsperson hat die Aufgabe, dem Schüler nach und nach Fragen zu den Wortpaaren zu stellen. Gibt der Schüler eine richtige Antwort, geht der Lehrer zur nächsten Frage über. Gibt er jedoch eine falsche Antwort, muss der Lehrer ihm einen Stromschlag erteilen. Die Versuchsleiter erklären der Versuchsperson, dass der Schockgenerator bei 15 Volt beginne und die Schläge mit jeder falsch gegebenen Antwort um weitere 15 Volt gesteigert werden müssen. Der Schüler (Schauspieler) erhält bei dem Experiment keine echten Stromschläge, spielt seine Rolle aber so, als würde er diese spüren und Schmerzen empfinden. Unterstützt wurde der Glaube „an die Echtheit des Generators“ (ebd., S.37) bei den Versuchspersonen dadurch, dass sie zu Beginn einen Probeschock von 45 Volt erteilt bekamen, um nachempfinden zu können, wie sich dieser anfühlt (vgl. ebd.). Der

²⁷ Bei den Versuchspersonen handelte es sich ausschließlich um männliche Teilnehmer. Milgrams Experiment wurde später in anderen Ländern mit männlichen und weiblichen Versuchspersonen wiederholt, hierbei konnten jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden (vgl. Bierbrauern 2005, S.19).

moralische Konflikt²⁸, so Milgram, entsteht für die Versuchsperson in dem Moment, wenn

das Opfer (der ‚Pseudo-Schüler‘) beginnt, Unbehagen auszudrücken. Bei 75 Volt murrte es, bei 120 Volt beklagt es sich ausdrücklich, bei 150 Volt bittet es darum, aus dem Experiment entlassen zu werden. Seine Proteste steigern sich, je höher die zugefügten Schocks steigen. [...] Bei 285 Volt kann die Reaktion nur noch als qualvolles Schreien bezeichnet werden. (Milgram 1974, S.20)

Der hier beschriebene Konflikt wird in der Inszenierung des Experiments dadurch verstärkt, dass der Versuchsleiter (ebenfalls ein Schauspieler) die Versuchsperson bei jedem Zögern auffordert, mit der Frage- bzw. Aufgabenstellung fortzufahren²⁹. Der Versuchsleiter stellt in diesem Experiment die „legitimierte Autorität“ (ebd.) dar, deren Anweisungen in unmittelbarem Konflikt zu den Reaktionen des Schülers und dem Gewissen der Versuchsperson stehen. Milgrams Ziel ist es,

herauszufinden, inwieweit ein Mensch in einer konkreten, me[ss]baren Situation geht, in der ihm befohlen wird, einem protestierenden ‚Opfer‘ zunehmende Qualen zuzufügen. An welchem Punkt wird sich die Versuchsperson weigern, dem Versuchsleiter weiter zu gehorchen? (Milgram 1974, S.20)

Führt man sich die Reaktionen des Schülers bei 285 Volt („qualvolles Schreien“ (ebd.)), ins Gedächtnis, sind die Ergebnisse des Experiments „erschreckend“ (Piontkowski 2011, S.65). Keiner der Probanden beendete das Experiment vor der 300 Volt-Stufe und 65% der Versuchspersonen erteilten ihrem Schüler Stromschläge mit dem maximal möglichen Wert von 450 Volt (vgl. ebd.; Milgram 1974; Bierbrauer 2005). Sie zeigen dem Versuchsleiter uneingeschränkten Gehorsam, auch wenn sie zwischenzeitig protestieren, ihre Zweifel äußern oder Stressanzeichen zeigen (vgl. Bierbrauer 2005, S.21). Obwohl ihnen bewusst war, dass sie einen unschuldigen Menschen quälten, folgten sie den Anweisungen der Autorität bis zum Schluss (vgl. ebd., S.19). Milgram beschreibt die Ergebnisse seiner Untersuchung wie folgt: „Viele gehorchen dem Versuchsleiter, gleichgültig, wie heftig das Opfer unter Schock auch fleht, gleichgültig, wie schmerzhaft die Schocks zu sein scheinen, gleichgültig, wie sehr es darum bittet, erlöst zu werden.“ (Milgram 1974, S.21). Ergänzend fügte er hinzu: „Das Verschwinden von Verantwortungsgefühl ist die am weitesten reichende Konsequenz der Unterordnung unter eine Autorität“ (ebd., S.25).

In weiteren Variationen des Experiments variierte Milgram die Rahmenbedingungen des Experiments, so fand z.B. ein Durchlauf mit zwei Versuchsleitern statt (ebenfalls Schauspieler), die sich über den weiteren Verlauf und das Fortführen des Versuches

²⁸ Am Milgram Experiment wurde häufig (forschungs-)ethische Kritik geübt. Diese soll in dieser Arbeit nicht verleugnet werden, kann jedoch wegen des Umfangs der Arbeit keine weitere Berücksichtigung finden.

²⁹ Für die Aufforderungen zum Fortfahren gab es festgelegte Sätze, die die Versuchsperson ermutigen sollten. Diese lauteten: „Bitte fahren Sie fort! Oder: Bitte machen Sie weiter“ (ebd., S.38), „Das Experiment erfordert, dass sie weitermachen!“ (ebd.) und: „Sie haben keine Wahl. Sie müssen weitermachen!“ (ebd.). Erst nachdem sich die Versuchsperson der letzten dieser vier Anforderungen widersetzt hat, wurde das Experiment beendet.

uneinig zeigten. Blieben die eindeutigen Aufforderungen zum Fortfahren eines Versuchsleiters aus, setzte keine der Versuchspersonen das Experiment fort (Milgram 1974, S. 127). Auch die Veränderung der Nähe zwischen Lehrer und Schüler (bei einer Variation des Experiments waren beide im selben Raum und die Reaktion des Schülers auf die Stromschläge nicht nur hör-, sondern auch sichtbar) führte dazu, dass der Gehorsam gegenüber der Autoritätsperson sank (Piontkowski 2011, S. 65). Milgrams Untersuchung wurde einige Jahre später in verschiedenen Ländern wiederholt und die Ergebnisse stimmten mit denen des Originalexperimentes überein: Die meisten Versuchspersonen zeigten uneingeschränkten Gehorsam, unabhängig davon, ob sie männlich oder weiblich waren (vgl. Bierbrauer 2005, S.19). Eine wichtige Schlussfolgerung aus seinen Untersuchungen lautet also: „Menschen sind unter bestimmten Bedingungen offenbar bereit, andere Menschen zu misshandeln oder ihnen noch schlimmeres Leid zuzufügen“ (ebd.).

Neben der Bereitschaft für uneingeschränkten Gehorsam gegenüber Autoritäten interessiert die Sozialpsychologie ebenfalls das Verhalten Einzelner in Gruppen. Solomon Asch untersuchte in den 50er Jahren den Konformitätsdruck in Gruppen. Seine Studien gehören bis heute zu den „Klassikern der Sozialpsychologie“ (ebd., S. 159). Asch ging bei seiner Untersuchung wie folgt vor: Einer Gruppe von fünf bis neun Personen wurde gesagt, sie nehmen an einer Studie zur Wahrnehmungsfähigkeit teil. Von diesen Teilnehmer*innen war lediglich eine Person nicht in das eigentliche Vorhaben bzw. Forschungsinteresse eingeweiht und stellte die Versuchsperson in Aschs Studie dar. Die Gruppenmitglieder wurden gemeinsam in einen Raum geführt und nahmen an einem Tisch Platz. Dort wurde ihnen ihre Aufgabe erklärt: Sie sollen aus drei unterschiedlich langen Linien (1, 2, 3) die Linie benennen, die genauso lang ist wie eine Referenzlinie (X) (vgl. ebd.). Die Besonderheit der Aufgabe bestand darin, dass sie für die Versuchsteilnehmer sehr einfach, „nahezu trivial“ (ebd.) erscheint. Die instruierten Personen gaben nun alle ihre Urteile ab, die Versuchsperson war mit ihrer Antwort immer als letztes an der Reihe. Zunächst gaben Aschs Mitarbeiter*innen nacheinander immer die richtige Antwort, nach einigen Durchgängen gab jedoch die erste Person vorsätzlich eine falsche Antwort, der sich die anderen anschlossen. Von insgesamt 18 Durchgängen gaben die instruierten Personen in sechs die richtige Antwort und in 12 die falsche (vgl. ebd., S.156).

Asch konfrontierte die Versuchsteilnehmer*innen seiner Studie mit dem Konflikt, sich zwischen ihrer eigenen Wahrnehmung und den Aussagen der anderen Gruppenmitglieder, die zuvor immer richtige Urteile abgegeben haben und somit

vertrauenswürdig erscheinen, entscheiden zu müssen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse seiner Studie, so Ursula Piontkowski,

sind überraschend. Nur 24% der Versuchsteilnehmer gaben dem sozialen Druck der Gruppe niemals nach. 67% stimmten mindestens einmal konform zu. Die meisten Versuchspersonen gaben ein- bis dreimal bei 12 Durchgängen nach. Und immerhin 11% stimmten immer zu. (Piontkowski 2011, S. 119)

In Befragungen mit den Versuchspersonen gaben viele an, dass sie wussten, dass die Einschätzung der anderen und somit auch ihre Antwort falsch war, dass sie sich jedoch der Gruppenmeinung anschlossen, weil sie „nicht als seltsam von vollkommen fremden Personen angesehen werden wollten.“ (ebd.). Dieser Effekt stellte sich in weiteren Studien als reproduzierbar heraus. Als eine mögliche Ursache für dieses Verhalten wird in der Sozialpsychologie die sogenannte *Pluralisierte Ignoranz* gesehen, die einen Zustand beschreibt, welcher Personen „[...] dazu verleitet, das Verhalten der anderen Gruppenmitglieder falsch zu interpretieren, und sie dann annehmen lässt, ihre falsche Interpretation sei richtig.“ (ebd., S.165).

Neben dem von Solomon Asch untersuchten Konformitätsdruck in sozialen Gruppen wurden in einem sozialpsychologischen Experiment ebenfalls die Auswirkungen rollenkonformen Verhaltens innerhalb bestimmter Gruppen untersucht. Hierfür entwickelte Philip Zimbardo gemeinsam mit seinen Kollegen die Forschungsidee im Rahmen eines Studienprojektes „zur Psychologie der Gefangenschaft“ (Zimbardo 2008), bei dem die zwei Gruppen zum einen aus Gefangenen und zum anderen aus Strafvollzugsbeamten bestand. Ihr Forschungsinteresse lag darin, die psychischen Auswirkungen des Gefängnislebens auf die Versuchsteilnehmer und deren Rollen als Gefangene oder Wärter zu untersuchen. Nachdem ausführliche Nachforschungen angestellt wurden, inserierten die Forscher eine Zeitungsannonce, in der sie freiwillige Männer für ihre Studie suchten. Aus den 70 Bewerbern wurden mittels verschiedener diagnostischer Tests 24 psychisch und physisch gesunde Teilnehmer³⁰ ausgewählt (vgl. www.prisonexp.org/german). Neben der zufälligen Rolleneinteilung der Studenten in *Gefangene* und *Wärter* gab es „zu Beginn der Untersuchung keine Unterschiede zwischen [ihnen]“ (ebd.). Die Gruppe war sehr homogen, „keiner der Probanden wollte ein Wärter sein; keiner von ihnen hat tatsächlich eine Straftat begangen, die Inhaftierung und Strafe rechtfertigen würde“ (Zimbardo 2008, S.32). Zimbardo spricht davon, dass die Studenten zu Beginn der Studie „vergleichbar“ (ebd., S.31), sogar „austauschbar“ (ebd.) waren.

³⁰ Mit diesen Vorkehrungen konnten die Forscher sicherstellen, dass die Probanden in einem gesundheitlich unbedenklichen Zustand waren und keine Anzeichen für Risiken vorlagen. Ebenfalls konnte mit Hilfe der Tests bei allen Teilnehmern eine kriminelle Vergangenheit sowie Drogenmissbrauch ausgeschlossen werden (vgl. www.prisonexp.org/german/).

Mit dem ersten Tag des Experiments änderte sich dies jedoch und die Forscher versuchten durch gezielte Maßnahmen bei den Teilnehmern, welchen die Rolle der Gefangenen zugewiesen wurde, „ähnliche Effekte zu erzeugen“ (ebd.) wie bei echten Inhaftierten. So wurden die Teilnehmer unangekündigt in ihrem eigenen Haus verhaftet und von der Polizei abgeführt, dazu gebracht, sich anschließend vollständig zu entkleiden, sie wurden mit einem Spray entlaust, mit spezieller Häftlingskleidung³¹ ausgestattet und mussten mit verbundenen Augen in einer Einzelzelle auf ihren Transport in das Gefängnis warten. Das Vorhaben der Forscher, sie mit ihrer neuen Rolle als Häftling zu konfrontieren, schien zu gelingen. Sie beschreiben die Szenen wie folgt:

Echte männliche Gefangene [...] fühlen sich gedemütigt und entmännlicht [und] in der Tat begannen unsere Gefangenen, anders zu gehen, zu sitzen und sich zu halten[...] Die Kette an ihrem Fuß soll [...] die Gefangenen ständig an die Unterdrückung durch ihre Umwelt erinnern. [...] Die Verwendung von Identifikationsnummern ermöglichte es, bei [ihnen] ein Gefühl der Anonymität zu erzeugen. Jeder Gefangene durfte nur mit seiner Nummer angesprochen werden und durfte von sich selbst und den anderen Gefangenen nur mit dieser Nummer reden. (www.prisonexp.org/german)

Während die Forscher die Rolle der Häftlinge inszenierten, wurde den Wärtern lediglich eine Einführung in den Job des Strafvollzugsbeamten gegeben und auf die Gefahren ihrer Aufgaben hingewiesen. Unter Aufsicht und innerhalb gesetzter Grenzen entwickelten sie selbstständig Regeln und Gesetze, mit denen sie versuchen wollten, die Ordnung „im Gefängnis aufrechtzuerhalten und sich den Respekt der Gefangenen zu verschaffen.“ (ebd.). Sie wurden mit einer speziellen Uniform ausgestattet, die aus einer einheitlichen khakifarbenen Uniform, einer Trillerpfeife, einer Sonnenbrille, die ihre Augen verdeckte und einem von der Polizei geliehenen Gummiknüppel bestand. Eine Sonnenbrille verhinderte, dass die Gefangenen ihre Augen sahen und diente somit zur Unterstützung ihrer Anonymität (vgl. ebd.).

Bereits am ersten Tag des Experiments begannen die Wärter nachts mit Zählappellen, für welche sie die Gefangenen mit lauten Pfiffen weckten. Am Morgen des zweiten Tages führte dies bereits zum ersten Aufstand der Gefangenen³². Nach nicht einmal 36 Stunden des Experiments brach bei einem Häftling eine emotionale Störung aus, er „schrie und fluchte unkontrolliert“ (ebd.), sodass er schließlich entlassen werden musste. Ein anderer Gefangener verweigerte das Essen, fragte nach einem Arzt und brach wenig später in einem persönlichen Gespräch mit Zimbardo zusammen. Der Sozialpsychologe schildert das Gespräch mit dem Versuchsteilnehmer wie folgt:

³¹ Zu der Kleidung der Häftlinge gehörten Gummisandalen, ein Kittel mit einer Identifikationsnummer, der ohne Unterwäsche getragen werden musste, eine Fußkette, die während der gesamten Zeit nicht abgelegt werden durfte und ein Nylonstrumpf, der über den Kopf gezogen wurde und die Haare der Männer verdeckte (vgl. ebd.; Zimbardo 2008, S.39f.).

³² Die Häftlinge schlossen sich mit Hilfe ihrer Betten in den Zellen ein. Die Wärter reagierten mit Gewalt darauf, spritzten mit den installierten Feuerlöschern Kohlendioxid in die Zellen, nahmen den Häftlingen ihre Betten weg, brachen ihre Zellen auf, zwangen sie dazu sich nackt auszuziehen, Liegestütze zur Bestrafung zu absolvieren und verboten ihnen sich zu waschen oder die Zähne zu putzen (vgl. ebd.; Zimbardo 2008, S.59ff.).

Ich lege ihm einen Arm um die Schulter und versuche, ihn zu beruhigen, ich versichere ihm, dass er sich erholen wird, sobald er entlassen worden sei und zu Hause ist. [...] ‚Hör mir jetzt gut zu: Du bist *nicht* 819. Du bist Stewart, und ich hieße Dr. Zimbardo. Ich bin Psychologe, kein Gefängnisdirektor, und dies ist kein echtes Gefängnis. Es ist nur ein Experiment und die Jungs da drin sind Studenten, genau wie du. Es ist Zeit, nach Hause zu gehen‘. (Zimbardo 2008, S.106)

Mit Fortschritt der Gefängnistage zeigten sich innerhalb der Rollen der Wärter und Gefangenen verschiedene Verhaltensmuster. Während unter den Häftlingen einige rebellierten und andere zusammenbrachen, bekamen weitere psychosomatische Hautausschläge am ganzen Körper und wieder andere verhielten sich unterwürfig und taten alles, was ihnen befohlen wurde (vgl. ebd.). Innerhalb der Gruppe der Wärter ließen sich drei bestimmte Verhaltensmuster feststellen. Es gab Strafvollzugsbeamte, die sich an die anfangs aufgestellten Regeln hielten und die fair mit den Häftlingen umgingen. Neben ihnen gab es diejenigen, die den Gefangenen kleine Gefallen taten und sie nie bestrafte und zuletzt solche, die ein sehr willkürliches und feindseliges Verhalten gegenüber den Gefangenen zeigten.

Nach nur fünf Tagen des Experiments zeigten sich viele Gefangene „am Boden zerstört“ (ebd.), ihre Zusammengehörigkeit als Gruppe war nicht mehr zu erkennen und einzelne zeigten Verhalten, das „hospitalisierten psychisch Kranken ähnelte“ (ebd.). Zu diesem Zeitpunkt hatten die Wärter „die vollständige Kontrolle über das Gefängnis gewonnen, [...] sie verfügten über den blinden Gehorsam jedes Gefangenen.“ (ebd.) und misshandelten die Häftlinge (vgl. ebd.). Obwohl das Experiment ursprünglich für zwei Wochen geplant war, wurde es nach sechs Tagen von den Wissenschaftlern abgebrochen³³. Die Forscher beschreiben ihre Erkenntnisse wie folgt:

An diesem Punkt wurde deutlich, dass wir die Studie beenden mussten. Wir hatten eine überwältigend machtvolle Situation kreiert - eine Situation, in der sich die Gefangenen in sich selbst zurückzogen und pathologisch verhielten und in welcher sich einige Strafvollzugsbeamte sadistisch benahmten. Sogar die ‚guten‘ Beamten fühlten sich nicht in der Lage, einzugreifen, und keiner der Strafvollzugsbeamten beendete die Untersuchung vorzeitig. (Zimbardo 2008, S.106)

In seinem Buch *Der Luzifer-Effekt* schildert Zimbardo seine Erkenntnisse zum Stanford Prison Experiment und analysiert sie mit Hilfe vergleichbarer Gewaltphänomene wie z.B. die Vorfälle im Abu-Ghraib-Gefängnis³⁴. Zimbardo hebt hierbei zwei Aspekte hervor. Zum einen betont er, dass die Macht der situativen Umstände oft größer ist als die Macht des Individuums (vgl. ebd., S.16) und zum anderen, dass die Grenzen

³³ Immer wieder stand und steht das Stanford-Prison-Experiment in der Kritik. Auch Zimbardo selber schreibt im Vorwort zur amerikanischen Originalausgabe *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil* von seinen Selbstzweifeln und der Kritik an seinem eigenen Verhalten: „Time had dimmed my memory of [...] the extent of my passivity in allowing the abuses to continue for as long as I did – an evil of inaction“ (Zimbardo 2007). Dennoch kann die (forschungs-)ethischen Kritik keine weitere Berücksichtigung in dieser Arbeit finden (s. Milgram Experiment).

³⁴ Im Abu-Ghraib Gefängnis im Irak wurden Häftlinge von US-Militärpolizist*innen gefoltert, psychisch und physisch missbraucht und bis zum Tode gequält. Das Wachpersonal zeichnete die Misshandlungen mit Foto- und Videokameras auf und die einzelnen Akteure wurden schließlich in einem Gerichtsverfahren verurteilt. Zimbardo beschäftigt sich mit der Untersuchung der Parallelen zwischen seinem Experiment, welches das Gefängnisleben simulierte und den realen Gewaltszenarien des Abu-Ghraib Gefängnisses (vgl. Zimbardo 2008).

zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘ fließend sind, jede Person also beides in sich trägt und demnach auch in ihren Handlungen zu beidem gleichermaßen fähig ist (vgl. ebd., S.4). Er definiert auch ein abwartendes oder duldendes, ein allgemein passives Verhalten als „böse“ (ebd.) und bezieht dieses in dem Kontext auch auf den Holocaust. So weist er den Bürger*innen, „die von dem Bösen wussten, das sich in ihrer Mitte entfaltete, und die die Augen davor verschlossen“ (ebd., S.6) eine Mitschuld zu.

Alle drei vorgestellten Experimente ähneln sich hinsichtlich des passiven Verhaltens der Versuchspersonen. Im Milgram Experiment wird dieses durch den teilweise uneingeschränkten Gehorsam deutlich, im Stanford Prison Experiment durch die Unterordnung einiger Gefangener sowie der Wärter, die sich im Gegensatz ihrer Kollegen fair und respektvoll den Häftlingen gegenüber verhielten. Das von Zimbardo beschriebene Phänomen kann ebenfalls auf die im Mobbingprozess eingenommenen Rollen der Außenstehenden bezogen werden, die mit ihrem passiven Verhalten die Täter*innen unterstützen. Auch ähneln die Ausführungen dem Zustand der „Pluralisierten Ignoranz“ (Piontkowski 2011, S. 165). Hierbei orientieren sich Einzelne am passiven Verhalten anderer, deuten es als richtig und nehmen im Gegenzug dazu an, ihre eigene Wahrnehmung sei falsch (vgl. ebd., S.85; Bierbrauer 2005, S.62; Jonas, Stroebe & Hewstone 2014, S.367).

Pluralisierte Ignoranz tritt auch bei einem weiteren sozialpsychologischen Effekt in Erscheinung, dem sogenannten *Bystander Effect*³⁵. Dieser wurde erstmals von den beiden Sozialpsychologen Bibb Latané und John Darley nach einem Mord an einer jungen Frau in Queens (1964) untersucht. Die Polizei untersuchte damals dem Fall und fand heraus, dass sich die Tat über einen Zeitraum von einer halben Stunde erstreckte, der Mörder zwischenzeitlich den Tatort verließ und wieder zurückkehrte und 38 Personen diesen Vorfall bemerkten (Piontkowski 2011, S.85). Die Frage, die sich nicht nur Latané und Darley stellten war also Folgende: Wie konnte es sein, dass 38 Personen von dem Vorfall Notiz nahmen und niemand Hilfe leistete? (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone 2014, S.367). Was hemmt Zuschauer*innen, bei einem Notfall wie diesem einzuschreiten? Latané und Darley führten zahlreiche Untersuchungen zu prosozialem Verhalten und unterlassener Hilfeleistungen durch. Sie fanden heraus, „dass Hilfe für andere Menschen umso eher unterlassen wird, je mehr Menschen zur Hilfeleistung zur Verfügung stehen“ (Wiswede 2004, S. 71).

Neben dem Phänomen der *Pluralisierten Ignoranz* (s.o.) traten bei ihren Untersuchungen zwei weitere Phänomene in Erscheinung. Zum einen die sogenannte

³⁵ Der *Bystander Effect* gilt als einer „[...] der stabilsten und am zuverlässigsten replizierten Befunden in der Sozialpsychologie“ (Jonas, Stroebe & Hewstone 2014, S.367).

Verantwortungsdiffusion, zum anderen die *Hemmung durch ein Publikum*. Erstes beschreibt ein Verschwimmen des Verantwortungsgefühls der anwesenden Personen, d.h. einzelne fühlen sich in einer (großen) Gruppe weniger verantwortlich, als wenn sie alleine Zeug*in einer Notsituation würden (vgl. Jonas, Stroebe & Hewstone 2014). Zweites bezieht sich auf die Angst der Helfer*innen vor den Reaktionen der anderen Zuschauer*innen (vgl. ebd.).

Der letzte sozialpsychologische Effekt, der in diesem Kapitel vorgestellt werden soll und mit dem in den Programmen des Heldenvereins gearbeitet wird, ist der sogenannte *Halo-Effekt*. Dieser wurde erstmals von Solomon Asch (1946) und 1950 ausführlich von Harold Kelley untersucht (vgl. Bierhoff 2006, S. 276) und beschreibt die Verzerrung unserer sozialen Wahrnehmung aufgrund von Vorerfahrungen, Einstellungen und Vorurteilen (vgl. Bierbrauer 2005, S. 76). So umfasst der Effekt den Ersteindruck, den Menschen von einer unbekannt Person gewinnen. Meist wird hierbei von einem bekannten Merkmal dieser Person oder einer impliziten Annahme (z.B. ihrem Aussehen) auf ein unbekanntes Merkmal (z.B. ihr Verhalten) geschlossen. Im Zusammenhang mit diesem Effekt wird häufig auch von „Detaildominanz oder Zentralitätseffekt [gesprochen]: Ein auffälliges oder zentrales Merkmal beeinflusst und überschattet alle anderen Attribute.“ (Wiswede 2004, S. 221).

In seiner Untersuchung kündigte Kelly seinen Studierenden die Vorlesung eines Gastdozenten an. Im Vorfeld stellte er den Dozenten der Hälfte seiner Studierenden als „ziemlich kalt, fleißig, kritisch, praktisch und entschlossen“ (Bierbrauer 2005, S.76) vor, den anderen 50% jedoch als „sehr warmherzig“ (ebd.). Im Anschluss an die Vorlesung wurden die Studierenden darum gebeten, ihre Eindrücke zu notieren. Obwohl sie die gleiche Vorlesung gehört hatten und sich die vorherige Beschreibung des Dozenten nur in den Bezeichnungen ‚ziemlich kalt‘ und ‚sehr warmherzig‘ unterschieden, bewerteten sie ihn unterschiedlich. Die Erkenntnisse Kellys Untersuchung fasst Bierbrauer wie folgt zusammen:

Diese Untersuchung macht deutlich, dass die Einschätzung von anderen Personen nicht nur von äußerlichen Merkmalen abhängen, sondern auch von alltagspsychologisch ‚impliziten‘ Annahmen beeinflusst werden, die das nachfolgende Verhalten beeinflussen können. Alltagspsychologische Annahmen basieren auf einem Netz von [...] impliziten Hypothesen über vermutete Korrelationen zwischen Persönlichkeitseigenschaften. (Bierbrauer 2005., S. 77f.)

Um einen Theorie-Praxis-Transfer zu gewährleisten, werden die beschriebenen sozialpsychologischen Experimente und Effekte im nachfolgenden Kapitel mit methodischen Beispielen aus den Heldenakademien ergänzt.

3.3.2.2. Umsetzung in der Praxis

Im Anschluss an die Vorstellung der sozialpsychologischen Experimente wird nun veranschaulicht, wie diese Inhalte in den Heldenakademien umgesetzt werden. In der praktischen Arbeit des Helden e.V. werden die Methoden wie folgt aufgebaut: 1. Erfahrung (Erlebnis), 2. Reflexion, 3. Wissensvermittlung (Theorie), 4. Alltagsbezug (Storytelling) und 5. Entscheidung.

Zu Beginn jeder Methode steht für die Teilnehmenden die Erfahrung bzw. das Erlebnis im Mittelpunkt. Hierbei erfolgt neben der Erläuterung der jeweiligen Aufgabe bzw. des jeweiligen kleinen Spiels sowie dem Erklären der Sicherheitshinweise kein weiterer Input von den Trainer*innen. Die Gruppe ist, ähnlich wie bei den erlebnispädagogischen Teamaufgaben, also auch hier auf sich gestellt und die Mitglieder darauf angewiesen, miteinander eine Lösungsstrategie zur Bewältigung der Aufgabe zu entwickeln. Anders bei den sozialpsychologisch inspirierten Methoden hingegen ist die anschließende Reflexionsphase. In dieser werden die Teilnehmenden zwar aktiv einbezogen, dürfen ihre Erfahrungen schildern, können jederzeit Fragen stellen usw., die Lenkung der Reflexionsphase erfolgt hierbei jedoch stärker durch die Trainer*innen und endet immer mit einer Wissensvermittlung. Den Teilnehmenden werden die zur Methode passenden sozialpsychologischen Experimente oder Effekte mittels eines Kurzvortrages nähergebracht.

In einer anschließenden Reflexionsphase wird dieser Inhalt dann abstrahiert und auf das Leben der Trainer*innen und Teilnehmer*innen bezogen. Ziel dieses Alltagsbezuges ist zunächst, dass die Trainer*innen das Wissen vereinfacht darstellen und den Teilnehmer*innen näherbringen können. Ebenfalls dient es dazu, dass die Gruppenmitglieder eine Beziehung zueinander aufzubauen, anderen Einblicke in das eigene Leben zu geben, sich besser kennenlernen und das Vertrauen sowie Gemeinschaftsgefühl weiter ausbauen. An dieser Stelle können die Kinder und Jugendlichen ihre Erkenntnisse mit persönlichen Erfahrungen aus ihrer eigenen Lebenswelt verbinden.

Zuletzt bleibt der Methodenbaustein „Entscheidung“ zu nennen. Hiermit ist ein relevanter Kerngedanke des Konzeptes der Heldenakademien gemeint, den Sven Fritze und Thorsten Kröber wie folgt formulieren:

Wenn ich sensibel für die Mechanismen bin, welche mich manipulieren, kann ich mich dagegen wehren und meine eigenen Entscheidungen treffen – auch unter dem Druck, der von einer Gruppe oder einer Autorität ausgeht. Die Sensibilisierung für diese Prozesse ist das Ziel der Heldenakademie. (helden.ev.de)

Folgend werden ausgewählte Beispiele der methodischen Arbeit in den Programmen des Heldenvereins vorgestellt. Es werden nach der Vorstellung der Methoden schließlich auch Herangehensweisen und Reflexionsanlässe präsentiert, die ich während

meiner Ausbildung oder während meiner Tätigkeit als Trainerin des Vereins selber umgesetzt oder beobachtet habe.

Zu Beginn der Seminare eignet sich insbesondere eine spielerische Annäherung an den Bystander Effect mittels der Methode *Heikle peinliche Fragen*. Hierbei wird in der Mitte des Raumes ein Sitzkreis gebildet. Eine Person, anfangs immer ein*e Trainer*in des Helden e.V., steht in der Mitte des Kreises und stellt eine Frage, die möglichst heikel oder peinlich sein sollte. Alle Teilnehmer*innen, die diese Frage mit „ja“ beantworten können, dürfen durch die Mitte des Kreises laufen und versuchen, sich einen neuen Platz suchen. Derjenige, der die Frage gestellt hat, hat ebenfalls das Ziel, einen neuen Sitzplatz zu finden. Die letzte Person, für die kein Stuhl mehr übrig ist, stellt die nächste Frage.

In der Folge *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6* des YouTube-Formats *Die Frage*³⁶ reflektiert Thorsten Kröber, stellvertretender Vorsitzender des Heldenvereins, diese Methode mit seinen Seminarteilnehmer*innen. Eingangs stellt er der Gruppe die Fragen: „Wie hat sich dieses Spiel von Anfang [...] bis zum Ende entwickelt? Was ist anders gewesen?“³⁷. „Am Anfang hat jeder erstmal geguckt, ob überhaupt Leute aufstehen?“ (ebd., Min: 4:23-4:26), antwortet eine Teilnehmerin. Thorsten Kröber fügt ergänzend hinzu:

Also wir gucken uns die anderen an und wir beobachten etwas und wir wollen wissen: was tun die? Und sobald da Jemand aufsteht und wir merken, ich stehe nicht alleine mit diesem Problem da, haben wir die Möglichkeit, zu sehen: ok, ich kann den Leuten vertrauen. (ebd., Min: 4:27-4:41).

An dieser Stelle wird insbesondere eines der beschriebenen Phänomene des Bystander Effects deutlich, die *Hemmung durch ein Publikum*. Dieses in dem Spiel spürbar zu machen und gemeinsam mit der Gruppe zu reflektieren sowie auf Alltagssituationen und auf das Thema Mobbing zu übertragen, ist Ziel der Methode *Heikle peinliche Fragen*. Thorsten Kröber beantwortet die Frage des Reporters: „Was hat das Spiel jetzt konkret auch mit Mobbing zu tun?“ (ebd., Min: 4:42-4:44) wie folgt:

Wenn wir jetzt die Leute fragen ‚warum helfst ihr in bestimmten Situationen nicht, wenn ihr einen Mobbingfall seht?‘, dann kommt die Angst auf, dass man selber zum Opfer wird. Die [Teilnehmer*innen] sollen sich daran gewöhnen, dass wenn man etwas eingeht, ein Risiko, sich da in dem Moment angreifbar macht, dass es aber ganz ganz Viele gibt, die potenziell mithelfen können. [...] Sobald einer anfängt [...] zu helfen und sich stark macht, habe ich die Möglichkeit eine große Gruppe zu bilden um dieses Machtungleichgewicht was bei einem Mobbingfall da ist [...] auszugleichen.³⁸

³⁶ Das Projekt *Die Frage* veröffentlicht jeden Dienstag eine neue Folge, die zu einem bestimmten Thema aufklärt und wird von „funk“ produziert, einem Gemeinschaftsangebot der „Arbeitsgemeinschaft der Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) und des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF)“ (<https://www.youtube.com/channel/UC5sgxwQGzW8BFTqLSMrklJw/about>).

³⁷ Ein Reporter des Projektes begleitete Thorsten Kröber, den stellvertretenden Vorsitzenden des Helden e.V. während einer Heldenakademie und veranschaulicht die methodische Arbeit in der Folge *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6*. URL zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 23. September 2019], Min: 4:16-4:22.

³⁸ *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6* des YouTube-Format *Die Frage* URL zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 23. September 2019], Min: 4:45-5:11.

Ähnliche Möglichkeiten für eine Wissensvermittlung sowie die anschließende Übertragung auf den Alltag gibt es für das Milgram Experiment und Stanford Prison Experiment. Hierfür wird in den Heldenakademien u.a. mit der Methode *Gorleben* gearbeitet. Zu Beginn wird die Klasse in zwei Gruppen, Demonstrant*innen und Polizist*innen, aufgeteilt und die Regeln sowie die Sicherheitshinweise erläutert. Ziel der Demonstrant*innen ist es, sich so aneinander festzuhalten, dass sie aus einem markierten Bereich von der anderen Gruppe nicht wegbewegt werden können. Ziel der Polizist*innen ist es wiederum, die Sitzblockade der Demonstrant*innen zu lösen und alle aus diesem markierten Feld zu bewegen. Sobald dies geschafft ist, wechseln die beiden Gruppen und tauschen die Rollen³⁹.

Im Anschluss an den zweiten Durchgang erfolgt die Reflexion: Welche Gruppe war schneller? Wem hat es währenddessen auch mal weh getan, wer hat sogar „Stopp“ gerufen und wer von denjenigen, die Schmerzen angeben, hat es nicht getan und warum?⁴⁰ Diesbezüglich ist die Gruppe meiner bisherigen Erfahrung nach gespaltener Meinung. In meinen Seminaren gibt es meist einige Teilnehmer*innen, für die der spielerische Charakter und der damit verbundene Ehrgeiz im Vordergrund steht und solche, für welche die Methode *Gorleben* weniger etwas mit Spiel und Spaß zu tun hat. In einem meiner Programme äußern einige Kinder in der anschließenden Reflexion, dass sie eigentlich gar keine Lust hatten, Polizist*innen zu sein, weil sie die anderen nicht auf diese Weise anfassen oder ihnen so nahekommen wollten. Schließlich haben sie es aber doch mitgemacht, weil die anderen Gruppenmitglieder mit so viel Elan und Ehrgeiz am Spiel beteiligt waren oder sie nicht schuldig daran sein wollten, dass ihre Gruppe verliert. Wieder andere Schüler*innen geben ehrlich zu, dass ihnen das Spiel überhaupt keinen Spaß gemacht hat.

Zu diesem Zeitpunkt bietet sich der Methodenbaustein „Storytelling“ (s.o.) an, der den Trainer*innen ermöglicht, die Kinder und Jugendlichen auf einer persönlichen Ebene zu erreichen. Hierbei wird mit Hilfe einer Flipchart z.B. ein Kurzvortrag über das Milgram Experiment gehalten. Ziel ist die Auflösung einer kognitiven Dissonanz⁴¹ der Teilnehmer*innen. Obwohl die Versuchsperson im Milgram Experiment dem Schüler keine weiteren Stromschläge erteilen, ihn nicht mehr quälen wollte, hat sie es dennoch getan. Ebenfalls wollte keiner der Studenten im Stanford Prison Experiment die Rolle

³⁹ Für alle Beteiligten besteht jederzeit die Möglichkeit laut und deutlich „Stopp“ zu rufen, wenn sie sich z.B. aufgrund des Körperkontaktes unwohl fühlen o.ä. Dann wird das Spiel kurz unterbrochen, damit die Person die Gruppe verlassen kann.

⁴⁰ Die Trainer*innen des Helden e.V. achten während der gesamten Methode immer darauf, dass sich die Schüler*innen nicht ernsthaft verletzen und Stoppsignale gehört und umgehend umgesetzt werden. Ebenfalls haben auch sie jederzeit die Möglichkeit ein Stoppsignal zu geben, das für einzelne, oder aber die gesamte Gruppe gilt.

⁴¹ Der Begriff *kognitive Dissonanz* bezeichnet eine spezifische Form der Selbstkonzeptunsicherheit. Hierbei erleben Menschen einen unangenehmen Gefühlszustand, der durch unvereinbare Kognitionen entsteht. Dissonanz tritt dann ein, „[...] wenn Menschen Widersprüche zwischen selbstbezogenen Kognition feststellen [...] und diese [...] einen aversiven Erregungszustand hervorrufen“ (Kessler & Fritsche 2018, S.83).

eines Strafvollzugsbeamten spielen. Im Verlauf des Experiments haben einige von ihnen die Rolle nicht nur angenommen, sondern in einer gewalttätigen Art ausgelebt. Effekte wie diese spielen für die Methode *Gorleben* eine tragende Rolle. Einige Schüler*innen hatten keine Lust auf das Spiel, machten schließlich aber doch mit, weil sie sich der Gruppe und ihrer Erwartung fügten.

Im Anschluss an den Vortrag berichten die Trainer*innen von einer Situation aus ihrem eigenen Alltag, die sich auf das Phänomen des Experiments beziehen lässt – der Gehorsamkeit gegenüber Autoritäten. An dieser Stelle bieten sich zahlreiche Fragestellungen als Reflexionsanlass an. Wann hat man selber schon einmal jemandem gehorcht oder ist einer Anweisung gefolgt, obwohl man diese nicht für gut befunden hat? Wer stellt die Autoritäten im Leben der Kinder dar? Warum haben einige Kinder am Spiel teilgenommen, obwohl sie dies eigentlich nicht wollten? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus und wer trägt für die Ergebnisse des Milgram Experiments letztendlich die Verantwortung – der Lehrer, der dem Schüler die Stromschläge erteilte oder der Versuchsleiter, der ihn zu diesen Handlungen ermutigte und ihn darin bestärkte? Wer von uns war vielleicht selber schon einmal in der Rolle des „Versuchsleiters“ oder des „Lehrers“, hat andere geärgert, gequält und Hilferufe oder Stoppsignale missachtet?

Mit diesen und weiteren Fragen kann in Reflexionsphasen über die Bedeutung von Gehorsam und daraus resultierenden Folgen gesprochen werden. Einige Trainer*innen berichten von ihrer Schulzeit, in der sie selber Täter*innen oder Verstärker*innen waren und öffnen damit einen Raum für die Kinder und Jugendlichen, in dem sie nicht verurteilt werden und auch sehr Persönliches von sich erzählen können. Entscheidend ist, dass die Inhalte von den Teilnehmer*innen abstrahiert und auf ihr eigenes Leben übertragen werden. Auch in der bereits zitierten Folge von *Die Frage* wird diese Methode in den Alltag der Jugendlichen übertragen. „Kennt ihr so eine Situation aus dem echten Leben, aus dem was ihr aus euren Klassen so kennt? Oder wenn wir das mal in Verbindung mit Mobbing bringen?“⁴², fragt Thorsten Kröber die Gruppe. Eine Schülerin vermutet:

Ich glaube [...] als Mobbingopfer ist es ganz oft so, dass man auch einfach viel zu lange durchhält, anstatt da irgendwie Hilfe zu holen oder auch ein Zeichen zu setzen. Und ich will ja auch zu einer Gruppe zugehören, selbst wenn das die Gruppe ist, die mich mobbt. Quasi, wenn das jetzt ein Klassenverbund ist.⁴³

⁴² https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM, Min: 6:15-6:22).

⁴³ *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6* des YouTube-Format *Die Frage* URL zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 23. September 2019], Min: 6:23-6:39.

Auch auf dem Schulhof gibt es Kinder, die sich nicht trauen, „Stopp“ zu sagen, nicht verlieren wollen oder solche, die die Stoppsignale anderer missachten⁴⁴. Thorsten Kröber ermutigt seine Seminarteilnehmer*innen dazu, sensibel für diese Signale zu sein, indem z.B. besonders auf die Körpersprache der anderen geachtet wird (vgl. ebd.).

Einige Teilnehmer*innen eines meiner Seminare vermuten an dieser Stelle, dass Kinder zu Verstärker*innen oder passiven Zuschauer*innen werden, weil sie den Täter*innen gehorchen, Angst vor ihnen haben und selber nicht zum nächsten Opfern werden wollen. Auch dies ist ein Phänomen, das an dieser Stelle mit Hilfe der Methode erörtert werden kann. Hier zeigen sich insbesondere Parallelen zum Bystander Effect⁴⁵. „Kann es sein, dass man selber nicht hilft, weil die anderen Schüler*innen auch nichts unternehmen?“; frage ich eine Gruppe. Einige nicken zustimmend, andere schlagen eine andere Möglichkeit vor: „Vielleicht sagen manche nichts, weil die eigenen Freunde jemanden ärgern und fertig machen.“ Neben diesen gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten für die Reflexion.

Die Trainer*innen des Heldenvereins sind aus diesem Grund zu situationsspezifischem und - flexiblen Handeln aufgefordert, um sich den jeweiligen Antworten und der Gruppendynamik anpassen zu können.

Im Anschluss an die Methode *Gorleben* kann auch das Stanford Prison Experiment vorgestellt werden, um verstärkt auf die Rollen der Polizist*innen und Demonstrant*innen einzugehen. Je nach Alter der Teilnehmenden kann während einer mehrtägigen Heldenakademie das Thema vertieft und so z.B. gemeinsam ein Film über das Experiment geschaut werden⁴⁶. Darüber hinaus wird den Teilnehmenden erläutert, warum dieses Experiment wichtig für die Präventionsarbeit des Heldenvereins ist:

Im Jahr 2002 hat der Sender BBC versucht, das berühmte Stanford Prison Experiment zu replizieren. [...] Der Versuch [...] ist gescheitert. Die Häftlinge haben sich [...] sehr gut mit den Wärtern verstanden und es kam zu keinerlei Übergriffen oder Problemen zwischen den beiden Gruppen. Warum hat die Replizierung nicht geklappt? Die Antwort hierauf ist einfach. Das Experiment war 31 Jahre nach der ersten Durchführung einfach schon viel zu bekannt und die Versuchspersonen haben aus den Fehlern der ersten Generation gelernt. (helden-ev.de)

An dieser Stelle wird noch einmal ein Kerngedanke und Ziel der methodischen Arbeit des Vereins verdeutlicht: Die Sensibilisierung der Teilnehmenden für Manipulationsprozesse (vgl. ebd.).

⁴⁴ vgl. hierzu auch <https://blog.jugendherberge.de/zivilcourage-klassenfahrt/>.

⁴⁵ Der Bystander Effect ist den Teilnehmer*innen zu diesem Zeitpunkt bereits bekannt. Verknüpfungen wie diese sind in den Heldenakademien wichtig, damit im Laufe eines meist zwei- bis dreitägigen Seminars ein roter Faden entsteht, an dem sich die Schüler*innen orientieren können und anhand dessen sie das bereits Erfahrene und Gelernte immer wieder auf ihren eigenen Alltag zurückführen können.

⁴⁶ Neben einem Film, der das Experiment vorstellt, so z.B. *The Stanford Prison Experiment* (2015) (vgl. unter: <https://www.prison-exp.org/movie>), bieten sich ggf. auch Bezüge zum Nationalsozialismus an. Diesbezüglich wird in den Programmen u.a. auf den Dokumentarfilm *Das radikal Böse* (2013/2014) zurückgegriffen.

Während in den Programmen im Anschluss an solche Reflexionsphasen eine Pause, ein Bewegungsspiel oder eine Methode aus der Erlebnispädagogik folgt, bietet sich im weiteren Verlauf dieses Kapitels der Bezug zu Aschs Konformitätsexperiment an. Dieses wird in den Heldenakademien in Anlehnung an das ursprüngliche Experiment durchgeführt. Eine freiwillige Testperson verlässt den Raum, den restlichen Gruppenmitgliedern wird das Experiment erklärt. Außerdem werden sie genauso wie bei Asch instruiert. Sie sollen zunächst nacheinander die richtige Antwort geben und dann einheitlich die falsche Antwort. Dieses Experiment verlief in meinen bisherigen Gruppen unterschiedlich und die Ergebnisse variierten stark. Bei vielen bestätigte sich der Konformitätsdruck, den auch Salomon Asch in seinen Versuchungsergebnissen feststellte. In anderen Gruppen wurde gemeinsam gelacht und dadurch die Ergebnissicherung verfälscht und in wieder anderen konnte kein Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe festgestellt werden.

Unabhängig von den Ergebnissen entsteht hierbei für die Trainer*innen jedoch ein für die Teilnehmer*innen anschaulicher Zugang, um das Experiment schließlich vorzustellen. In einer anschließenden Reflexionsphase können dann weitere Fragen aufgeworfen werden, z.B., woher den Schüler*innen dieser Effekt bekannt vorkommt und welche Parallelen es zum Thema Mobbing gibt. In einem meiner Programme mit einer Berufsschulklasse beginne ich mit einer rhetorischen Frage: „Wenn Menschen bei einer so ‚unwichtigen‘ Angelegenheit wie der Länge dreier Linien so unter Druck stehen, dass sie sich der Gruppenmeinung anschließen, wie meint ihr ist das dann bei anderen Sachen?“

Wir sprechen über verschiedene Formen von Gruppendruck und sammeln gemeinsam Beispiele aus dem Alltag der Teilnehmenden. Einige erzählen, dass sie schon einmal etwas gesagt oder getan haben, was sie gar nicht so meinten, weil sie sich von anderen unter Druck gesetzt fühlten. Ältere Teilnehmer*innen sprechen an dieser Stelle häufig das Thema *Alkohol* an. „Wenn jemand mal nicht trinkt, muss er sich rechtfertigen“, äußert eine Schülerin. Einige andere stimmen ihr zu. Sie haben ebenfalls Situationen erlebt, in denen sie mehr Alkohol getrunken haben, als sie wollten. Andere berichten, dass sie sich in ähnlichen Situationen bereit erklären, die anderen mit dem Auto nach Hause zu fahren, damit sie eine Ausrede haben, um nicht trinken zu müssen. Den Grund, den die Schüler*innen für ihr Verhalten angeben, ist bei allen der gleiche: Sie wollen nicht „doof vor anderen dastehen“. Hier zeigt sich die Ähnlichkeit zu den Aussagen der Versuchsteilnehmer*innen des Konformitätsexperiments von Asch (vgl. Piontkowski 2011, S. 119).

Neben dem Konformitätsdruck tragen ebenfalls Normen und Werte einer Gruppe zur Beeinflussung ihrer Mitglieder bei. Auf diese sowie deren Auswirkungen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

3.3.3. Normen und Werte in Gruppen

In Kapitel 2.1 wurde herausgestellt, dass Mobbing einen kollektiven Charakter aufweist und nahezu jede*r Schüler*in eine Rolle in Mobbingkontexten einnimmt. Ebenfalls wurde durch die vorgestellten Experimente im vorangegangenen Kapitel verdeutlicht, was Menschen in ihrem Handeln, Denken oder Empfinden beeinflussen kann und wie hoch z.B. der Konformitätsdruck in Gruppen sowie der Zwang zu rollenkongruentem Verhalten ist. Diesbezüglich soll im folgenden Kapitel einleitend auf die Bedeutung von Normen und Rollen eingegangen werden, die Bierbrauer zu den „zentralen Konstrukten der Sozialwissenschaften“ (Bierbrauer 2005, S. 27) zählt. Er erläutert, dass

Normen [...] Regeln für akzeptiertes und erwartetes Verhalten in einer Situation [sind]. Ein Verstoß gegen Normen wird meistens sanktioniert. Rollen sind Verhaltensnormen für Personen in bestimmten sozialen Positionen. So schreiben soziale Normen gleichsam vor, welche Verhaltensweisen in einer bestimmten Situation angemessen sind oder nicht [...]. Soziale und institutionelle Rollen können einen dramatischen Einfluss auf unser Denken und Verhalten haben. (Bierbrauer 2005, S.27)

Mechthild Schäfer fügt der Aussage, dass soziale Normen in Gruppen gewünschtes oder erwartetes Verhalten vorgeben (vgl. ebd.), hinzu, dass sie ebenfalls die Grenzen akzeptierten Verhaltens bestimmen (vgl. Schäfer 2008, S. 531). Dies verdeutlicht den von Bierbrauer angesprochene „dramatische Einfluss auf unser Denken und Verhalten“ (Bierbrauer 2005, S.27). Es wird davon ausgegangen, dass die Verletzung geltender Normen durch Einzelne zum Ausschluss aus einer Gruppe oder zumindest zu Ablehnungsverhalten durch die anderen Gruppenmitglieder führt (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt, können gruppendynamischen Prozesse aber auch einen Wandel der sozialen Normen in eine dissoziale Richtung bewirken (vgl. ebd.).

Der Heldenverein nimmt diese Forschungserkenntnisse zum Anlass, in den Heldenakademien mit den Teilnehmer*innen über ihre persönlichen sowie gruppenbezogenen Normen und Werte zu sprechen. Im folgenden Kapitel wird in einem ersten Schritt die Etablierung eines prosozialen Normen- und Werterahmens beschrieben und in einem zweiten auf die Umsetzung in der Praxis eingegangen.

3.3.3.1. Der Normen- und Werterahmen

Grundlage des Zusammenlebens in einer zivilisierten Gesellschaft ist der Konsens über einen gemeinsamen Werte- und Normenrahmen, der sich an der Würde des Menschen orientiert. Der *formelle* Rahmen wird im weitesten Sinne durch das Grundgesetz gesteckt, das das Recht auf seelische und körperliche Unversehrtheit, das Recht auf Eigentum, das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht auf Gleichbehandlung und den Schutz vor Diskriminierung festhält. Auch die UN-Kinderrechtskonvention sowie das Strafgesetzbuch (StGB) und Gesetze wie das Kunsturheberrechtsgesetz (KunstUrhG) bilden den formellen Rahmen. (Hilt u.a. 2017, S. 12)

Auf diesen Ausführungen aus dem Handbuch *Was tun bei (Cyber-)Mobbing? Systematische Intervention und Prävention in der Schule* basiert auch das Verständnis des Helden e.V. über einen Normen- und Werterahmen. Dieser wird zu Beginn der Programme gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen festgelegt⁴⁷.

Die Mitglieder des Vereins haben die Säule des Normen- und Werterahmens (s. Abbildung II) in ihre methodische Arbeit aufgrund ihrer eigenen Erfahrung integriert, dass ein starker Zusammenhalt bzw. ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl einer Gruppe nicht nur positive Effekte hat. Ähnlich wie in dem Fall von Sylvia Hamacher, in dem die Gruppe durch die Schülerin als gemeinsamen Feind zusammenwuchs, haben auch sie erlebt, dass Mobbing insbesondere in sehr gut zusammenhaltenden Klassen „erfolgreich“ ist. In diesem Zusammenhang kann auf die folgende Ausführung von Kessler und Fritsche verwiesen werden: „Wenn sich Individuen als Mitglied einer Gruppe sehen, dann verhalten sie sich auch gemäß dem Prototypen der Gruppe, also nach den Eigenschaften, Regeln, Standards und Idealen der Gruppe“ (Kessler & Fritsche 2018, S.117). Es kann angenommen werden, dass dies ebenso dann gilt, wenn sich diese Regeln, Standards und Ideale in eine dissoziale Richtung entwickeln von den Gruppenmitgliedern aufrechterhalten werden.

Mit gemeinsam entwickelten prosozialen Normen und Werten in der Heldenakademie sollen gruppendynamischen Prozesse dieser Art vorgebeugt oder unterbunden werden. Das übergeordnete Ziel ist die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Relevanz prosozialen Verhaltens, „das die eigenen körperlichen, psychischen und sozialen Grundbedürfnisse befriedigt, doch gleichermaßen die der anderen respektiert (Hilt u.a. 2017, S.11). Des Weiteren formulieren die Autor*innen:

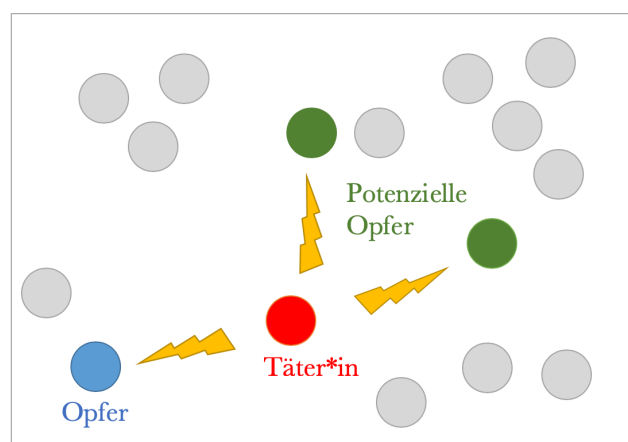
Das Gegenteil davon ist menschenfeindliches, dissoziales Verhalten, das absichtlich und zielgerichtet andere Menschen körperlich, seelisch und sozial schädigt, unterdrückt, ausbeutet, demütigt und herabwürdigt. Prosoziales Verhalten und prosoziale Kompetenzen sind [...] wesentliche Ziele jeglicher Präventions- und Interventionsarbeit im Bildungskontext der Schule. (Hilt u.a. 2017, S.11)

⁴⁷ Bei diesem Prozess notieren zunächst alle ihre fünf wichtigsten Werte, stellen sich diese anschließend gegenseitig vor, fügen gleiche Begriffe zusammen und einigen sich auf die für ihre Gruppe fünf wichtigsten Aspekte, die sie festlegen möchten.

Gruppen, die bereits über einen prosozialen Normen- und Werterahmen verfügen und in denen sich Einzelne durch soziales und couragiertes Verhalten auszeichnen, wird in den Programmen der Fokus auf den Ausbau und die Stärkung dieser Verhaltensweisen, Einstellungen und Eigenschaften gelegt. Neben der Etablierung dieses Rahmens ist ebenfalls die Vermittlung von Wissen zur Entstehung von Ausgrenzung, Gewalt und Mobbing ein wichtiger Wirkmechanismus der Heldenakademie. Dieses erlangen Teilnehmer*innen durch die Vorstellung des Modells von Schäfer zur *Dynamik von Mobbing* (Schäfer 2003, S.4; Schäfer & Herpell 2010, S. 40f.). Die Vermittlung des Modells erfolgt in den Heldenakademien mit Hilfe von Abbildungen der Mobbingphasen und -rollen⁴⁸ sowie der sukzessiven Verschiebung des Normen- und Werterahmens in eine dissoziale Richtung. Das Stufenmodell ist durch die Abhängigkeit und Wechselseitigkeit des Verhaltens von Täter*innen sowie den Reaktionen der Opfer und den anderen Mitschüler*innen gekennzeichnet (vgl. Schäfer und Herpell 2010, S. 40).

Zunächst greift ein*e Täter*in in der sogenannten „Explorationsphase“ (vgl. Schäfer 2003) nacheinander willkürlich einige ihrer Mitschüler*innen an, um deren Reaktion sowie die ihres Umfeldes zu testen. Durch gezielte Attacken finden sie heraus, welche Mitschüler*innen nicht imstande sind, sich zu wehren, möglicherweise keinen oder nicht genügend Rückhalt von anderen Mitschüler*innen erfahren, somit einen „niedrigeren sozialen Status einnehmen und sich [...] als ideales Opfer anbieten“ (Baumann 2012, S. 40). Meist konzentriert sich die Reaktion der Mitschüler*innen in dieser Phase auf das Verhalten der Täter*innen, das von ihnen zunächst aufgrund des Verstoßes gegen bestehende Verhaltensnormen (formeller Rahmen) abgelehnt wird (vgl. ebd.; Schäfer und Herpell 2010, S.40).

Abbildung III. Grafische Darstellung der Explorationsphase



⁴⁸ Die im weiteren Verlauf des Kapitels als Abbildung dargestellten Mobbingphasen werden in den Seminaren mit den Teilnehmenden gemeinsam erarbeitet und reflektiert. Die Darstellung dieser Phasen, wie sie in den Seminaren des Heldenvereins Verwendung findet, basiert auf den folgend dargelegten Forschungsgrundlagen.

Die zweite Phase wird als „Konsolidierungsphase“ (Schäfer 2003) oder „Konsolidierungsstadium“ (Schäfer & Herpell 2010) bezeichnet. Die sich wiederholenden Attacken von der/dem Täter*in konzentrieren sich nun auf ein in der ersten Phase ausgewähltes Opfer. Baumann beschreibt ihr Vorgehen in dieser Phase wie folgt:

Die Täter provozieren nun gezielt inadäquate Reaktionen des Opfers, die von der Klasse und den Lehrern als unbegründet und überzogen, als Bruch bestehender sozialer Normen der Klassengemeinschaft bewertet werden sollen (vgl. Schäfer, 2003). Ebenso erscheint [den Mitschüler*innen] das Opferverhalten als unpassend, wenn es sich nicht wehrt [und] nicht versucht, die soziale Norm wiederherzustellen. Somit wirkt das Verhalten der Täter als mehr und mehr begründet, da sich das Opfer nicht regelkonform verhält. (Baumann 2012, S.41)

An dieser Stelle zeigt sich der große soziale Einfluss in Gruppen (vgl. Kessler & Fritsche 2018, S.118), den Täter*innen für ihre Zwecke ausnutzen. Ebenfalls wird deutlich, welche große Relevanz ein Normen- und Werterahmen für die Dynamik in einer Gruppe hat und wie sehr das Verhalten der Mitschüler*innen „dazu bei[trägt], ob der Prozess unterbrochen wird oder nicht“ (ebd. S. 40). An dieser Stelle entsteht neben dem formellen Werterahmen (s.o.), ein weiterer Werterahmen, der sich um die Gruppe der Täter*innen, Assistent*innen und Verstärker*innen bildet. Dieser wird als sogenannte „informeller Werte- und Normenrahmen“ (Hilt u.a. 2017, S. 18) bezeichnet und ist an Regeln und Normen orientiert, welche die Kinder und Jugendlichen selber erstellen⁴⁹.

Im Fall von (Cyber-)Mobbing [...] weicht der informelle Werte- und Normenrahmen deutlich von den formellen Ansprüchen ab. Eine oft menschenfeindliche Struktur wird gepflegt. Prosoziale Kompetenzen werden blockiert [...]. (Hilt u.a. 2017, S. 18)

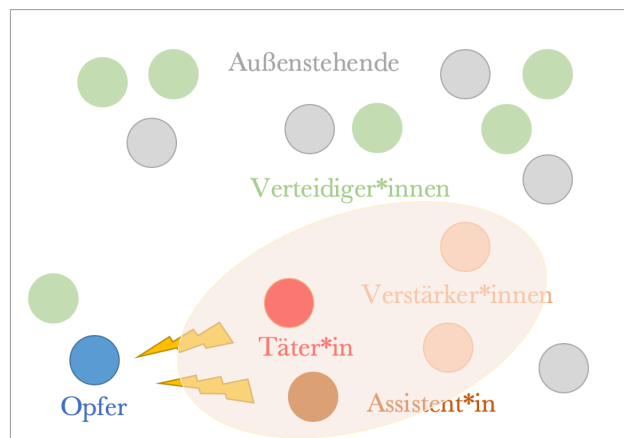
Durch die hier beschriebenen Provokationen der Täter*innen bilden sich in dieser Phase verstärkt die einzelnen Rollen der Mitschüler*innen aus, auf die bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit näher eingegangen wurde. Schäfer und Herpell betonen diesbezüglich in ihrem Buch *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen*: „Die Gruppe, die nicht verhindert [...] macht Mobbing in aller Perfektion erst möglich, denn das Involvieren der Mitschüler bringt den Prozess so richtig in Schwung“ (Schäfer & Herpell 2010, S. 39).

In dieser Arbeit wurde darauf eingegangen, dass die Passivität der Gruppe nicht auf die moralischen Standards einzelner Schüler*zurückzuführen ist. Obwohl sie das Verhalten der Täter*innen verurteilen und Mitleid mit dem Opfer empfinden, schätzen sie ihre eigene Handlungskompetenzen für Hilfeleistungen leisten als zu gering ein (vgl. Von Grundherr u.a. 2016, S. 279ff.). Dennoch verdeutlichen Schäfer und Herpell die drastischen Konsequenzen dieser Untätigkeit und auch Hilt u.a. betonen:

⁴⁹ Der informelle Werte- und Normenrahmen ist in Abbildung IV. kreisförmig um die Täter*in und deren Assistent*innen und Verstärker*innen herum markiert.

Bemerkenswert ist, dass während der Konsolidierungsphase die Gruppe der (potenziellen) Verteidiger und Außenstehenden in der Regel größer ist als die Gruppe der Täter, Assistenten und [Verstärker*innen]. (Hilt u.a. 2017, S. 27)

Abbildung IV. Grafische Darstellung der Konsolidierungsphase



In der letzten der drei Phasen, der „Manifestationsphase“ (Schäfer 2003) kommt es zur endgültigen Verschiebung der Grenzen akzeptierten Verhaltens. Baumann betont, dass es die Täter*innen zu diesem Zeitpunkt geschafft haben,

die soziale Norm der Klasse so zu manipulieren, dass ihre aggressiven Attacken auf das Opfer als gerechtfertigt gesehen [...] und schließlich von der Klasse weitestgehend akzeptiert und sogar übernommen werden. (Baumann 2012, S. 42)

Auch die vorgestellte Studie der LMU München (s. Kapitel 2.1) konnte zeigen, dass Täter*innen ihre Altersgenossen mit verzerrten Begründungen so beeinflussen, dass diese annehmen, dass das Opfer seine Notlage verdient hätte. Die Forscher*innen schreiben:

Indeed, it has been shown that students tend to make victimized classmates responsible for failures [...] and especially for their plight in being bullied [...]. In addition, risk-averse individual behavior may lead to the emergence of bullying-friendly classroom norms. (Von Grundherr u.a. 2016, S. 280)

In der Manifestationsphase entsteht schließlich das, was bereits im zweiten Kapitel beschrieben wurden – die Gruppe akzeptiert die dissozialen Verhaltensweisen der Täter*innen. Das bedeutet auch, dass sich der informelle Werte- und Normenrahmen (s.o.) um die Gruppe der Täter*innen, Assistent*innen und Verstärker*innen zu einem dissozialen Rahmen entwickelt (s. Abbildung V), welcher sich im Laufe des Mobbingprozesses ausbreitet. In einigen Fällen kann es dazu kommen, dass dieser dissoziale Normen- und Werterahmen den formellen Rahmen ersetzt (s. Abbildung VI).

Abbildung V. Grafische Darstellung der Manifestationsphase

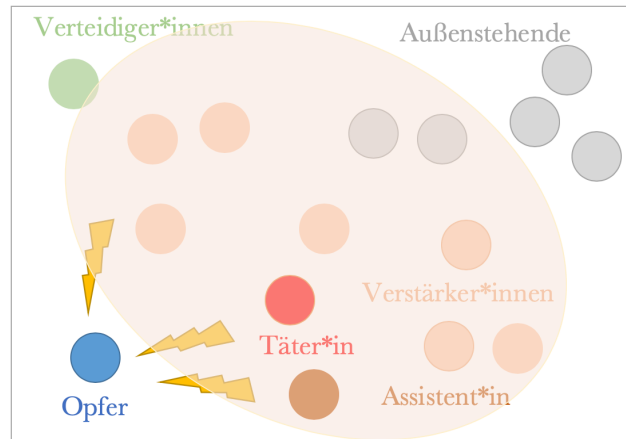
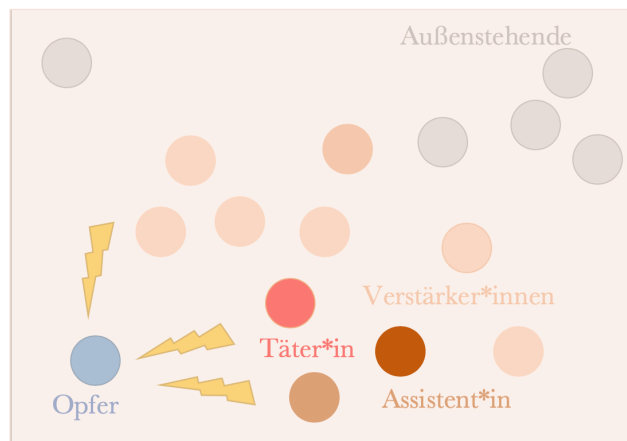


Abbildung VI. Grafische Darstellung der Manifestationsphase mit vollständiger Ausbreitung des dissozialen Normen- und Werterahmens



Die Autor*innen des Handbuches *Was tun bei (Cyber-)Mobbing? Systematische Intervention und Prävention in der Schule* beschreiben dieses Stadium eines Mobbingprozesses wie folgt:

Aus Sicht der Schüler gelten der formelle Werte- und Normenrahmen und damit die Grund- und Menschenrechte für das Opfer nicht mehr. Es gilt der dissoziale, informelle Werte- und Normenrahmen der Gruppe. Das Opfer befindet sich im Sozialraum einer Subkultur mit eigenem menschenfeindlichen Werte- und Normenrahmen und kann dessen Angriffen nicht mehr entgehen [...]. Das Quälen, Schikanieren, Herabwürdigen und Demütigen des Opfers ist informell legitimiert. (Hilt u.a. 2017, S.29)

Auch Schäfer und Herpell erläutern, dass die Betroffenen in dieser Phase über keinerlei Möglichkeiten zur Beeinflussung des Geschehens verfügen (vgl. Schäfer & Herpell 2010, S. 40f.), d.h. ihrer Opferrolle „irreversibel festgelegt“ (ebd.) wird. Auch die ursprünglichen Verteidiger*innen erliegen in diesem Stadium fast alle dem Gruppendruck und stellen für das Opfer keine Unterstützung mehr dar (vgl. ebd.; Schäfer 2003; Baumann 2012). Dies führt zu einer immensen Isolation der Betroffenen (vgl. Schäfer 2003), erhöht deren Leid sowie die Wahrscheinlichkeit für langfristige psychische Folgen.

In den Heldenakademien werden die Kinder und Jugendlichen nicht nur über die drei Phasen zur Entstehung von Mobbing aufgeklärt, sondern auch über die Verantwortung, die sie tragen. Ziel ist eine Sensibilisierung der Teilnehmenden für ihre eigene Rolle und die Konsequenzen ihres Verhaltens. Hierbei kann auch auf das Wissen zum Bystander Effect und Milgram Experiment Bezug genommen werden, indem über das „Verschwinden von Verantwortungsgefühl“ (Milgram 1974, S.25) gesprochen wird. In diesem Zusammenhang fließen auch persönliche Erfahrungen der Teilnehmenden mit ein und es wird gemeinsam reflektiert, welche Rollen jede*r einzelne in der Vergangenheit angenommen hat. Hierbei können schließlich diverse Fragen aufgeworfen werden, so z.B.: Warum habe ich in bestimmten Situationen nicht geholfen? Was bedeutet es, wenn ich mich über andere lustig mache oder mich amüsiert zeige, wenn jemand gedemütigt wird? Welche Handlungsalternativen haben wir als Gruppe oder ich als Einzelperson?

Wie bereits erwähnt ist es unabhängig der Beweggründe für ein passives Verhalten für das Opfer ungemein schädlich, wenn Mitschüler*innen nichts unternehmen oder ihr Mitgefühl zum Ausdruck bringen. Zum einen wird dieses Verhalten von Täter*innen als Zuspruch empfunden (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann 2003, S. 34) und zum anderen erweckt es für Betroffene den Anschein, dass alle Zuschauer*innen ihr Verhalten tolerieren. Die Studie der LMU München konnte zeigen, dass Mitschüler*innen das Verhalten zwar dulden, aber keinesfalls befürworten, dass sie sogar moralische Standards festlegen, die Mobbing als falsch und moralisch verwerflich einstufen (vgl. Von Grundherr u.a. 2016, S. 279). Auf dieser Grundlage können die Trainer*innen in ihrer Präventionsarbeit der Heldenakademien ansetzen und die Teilnehmer*innen ermutigen, sich immer wieder auf ihre festgelegten prosozialen Normen und Werte zu berufen und diese zu festigen. Das folgende Kapitel stellt in diesem Zusammenhang weitere Methoden der Programme des Heldenvereins dar.

3.3.3.2. *Umsetzung in der Praxis*

Eine Methode, die eng im Zusammenhang mit der Thematisierung von Normen und Werten steht, nennt sich *Schimpfwörter*. Hierbei werden zu Beginn alle den Teilnehmer*innen bekannte Schimpfwörter gesammelt und auf kleine Zettel geschrieben. Anschließend bekommt ein*e freiwillige Teilnehmer*in die Hälfte der Zettel und liefert sich mit der*dem Trainer*in eine Art „Duell“. Hierbei stellen sich beide in die Mitte des Sitzkreises und beleidigen sich gegenseitig, indem sie energisch die Zettel abwechselnd vorlesen und anschließend auf den Boden werfen. Nachdem alle Schimpfwörter

vorgelesen wurden, bleiben die Zettel mit den Bezeichnungen liegen und werden gemeinsam reflektiert. Während einer Heldenakademie können die Trainer*innen verschiedene Reflexionsschwerpunkte setzen. Zum einen kann gefragt werden, wie sich die Person dabei gefühlt hat, einen anderen Menschen zu beleidigen. Auf diese Frage von Thorsten Kröber antwortet der Reporter des YouTube-Formats *Die Frage* ⁵⁰:

Am Anfang habe ich mich eben schlecht gefühlt, weil ich das nicht so gemeint habe, aber irgendwann kam irgendwie so ne komische, so ne teuflische Lust auf [...]. Ich dachte die ganze Zeit: Hoffentlich kommt noch ein krasserer Wort.⁵¹

Gemeinsam mit der Berufsschulklasse reflektiert Thorsten Kröber die möglichen Auswirkungen von verbalen Beleidigungen:

„[...] irgendwann ist der Pool, den wir hier aufgebaut haben, diese Sammlung, ist leer. Und man findet kein Schimpfwort mehr, was schlimmer ist. [...] Dann gibt es eigentlich nur noch die Gewalt, die körperliche. Und wir müssen an einen Punkt kommen, wo wir es vorher [...] stoppen können, wo wir das nicht zulassen.“⁵²

Ein weiterer Reflexionsanlass kann entstehen, wenn mit den Teilnehmenden die Bedeutung einzelner Wörter erörtert wird. Erfahrungsgemäß stellt sich nach kurzer Zeit insbesondere bei den jüngeren Kindern heraus, dass vielen die Bedeutung einzelner Wörter nicht bekannt ist. In einem meiner Seminare können die Teilnehmenden keine Unterscheidung zwischen den Wörtern „Hure“, „Fotze“, „Bitch“ und „Schlampe“ machen, weil sie diese im Alltag synonym verwenden. Setzen Trainer*innen diesen Reflexionsschwerpunkt, geht es in dieser Phase des Gesprächs insbesondere um die Aufklärung der Teilnehmenden.

Neben der Semantik der Wörter kann jedoch auch auf die verschiedenen Kontexte eingegangen werden, in denen die Teilnehmer*innen diese Schimpfwörter benutzen. Ein Mädchen erklärt mir während einer Heldenakademie, dass sie die Bezeichnung „Bitch“ nicht als Beleidigung empfindet, da sie auch ihre Freundinnen so ansprechen würde. An dieser Stelle ist mir als Trainerin wichtig, dafür zu sensibilisieren, dass es in verschiedenen Kontexten wie z.B. Peer-Groups, der Familie oder in der Schule unterschiedliche Umgangsformen gibt. Während sich die eigenen Freunde von Wörtern wie „Bitch“ oder „Idiot“ möglicherweise nicht angegriffen oder beleidigt fühlen, bedeutet das nicht, dass es außerhalb dieser Peer-Group ebenfalls einen angemessenen Umgangston darstellt.

Meine bisherigen Erfahrungen als Trainerin zeigen, dass es vielen Kindern bei Beleidigungen dieser Art nicht darum geht, andere zu kränken. Dennoch bietet sich die

⁵⁰ Das Seminar wurde von dem YouTube Projekt „Die Frage“ begleitet und aufgezeichnet. Die Folge *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6* veranschaulicht exemplarisch die Arbeit während einer Heldenakademie.

⁵¹ *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6*. YouTube-Formats *Die Frage*. URL zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 23. September 2019], Min: 2:08-2:20.

⁵² *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6* des YouTube-Formats *Die Frage*. URL zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 23. September 2019], Min: 2:26-2:48.

Frage danach an, welche Bezeichnungen einzelne von ihnen verletzen, welche nicht und warum das so ist. Das Ziel ist hierbei die Sensibilisierung für die Mitmenschen und das Erkennen der Konsequenzen

Eine weitere Methode mit dem Titel *Was geht mich das an?* thematisiert ebenfalls Werte und Normen. Zu Beginn erhalten die Teilnehmer*innen hier je einen Zettel, auf welchen sie den Namen der wichtigsten Person ihres Lebens aufschreiben sollen. Anschließend werden die zusammengefalteten Zettel unkommentiert von den Trainer*innen eingesammelt. Nun folgt die erste Frage, mit der in die Methode eingestiegen wird: „Wo hält bzw. halten sich diese Personen in ihrem Alltag auf?“. Die Gruppe einigt sich auf insgesamt fünf Orte, die auf einzelne kleine Plakate geschrieben und in der Mitte des Sitzkreises für alle sichtbar ausgelegt werden. Nun verteilen die Trainer*innen die zuvor eingesammelten Zettel⁵³ gleichmäßig auf allen Ortsplakaten.

Die Teilnehmenden sollen im nächsten Schritt der Methode Alltagssituationen nennen, in denen diese schon einmal Hilfe benötigt haben, sie gesehen haben, dass eine andere Person auf Hilfe angewiesen war oder sie selber schon einmal Hilfe geleistet haben. Diese Beispiele beziehen sich meist auf vollkommen verschiedene Situationen. So schilden einige Schüler*innen, dass sie schon einmal einer älteren Person ihren Sitzplatz in einer Straßenbahn angeboten haben oder ihren Eltern im Haushalt behilflich waren. Andere beschreiben Unfälle, die sie gesehen haben und in denen sie selber oder andere Menschen Hilfe geleistet haben. Immer wieder erzählen die Teilnehmer*innen auch von Situationen, in denen es ihnen schlecht ging und sie Hilfe von Freunden oder Familienmitgliedern erhalten haben.

Im Anschluss an den gemeinsamen Austausch werden nun von der*dem Trainer*in einzelne Namenszettel der Ortsplakate hochgehoben und mit den genannten Beispielen verknüpft. Meine Kollegin fragt die Gruppe während einer Heldenakademie: „Wir nehmen an, diese Person ist mit dem Fahrrad gestürzt und hat sich verletzt. Würdet ihr der Person helfen?“. Nach einem zustimmenden Nicken vieler Teilnehmer*innen fährt sie fort und nennt für jeden der Orte ein weiteres Beispiel und hebt einen neuen Zettel hoch. Immer wieder lautet die Frage: „Würdet ihr dieser Person helfen?“. Es zeigt sich während der Programme immer wieder, dass besonders jüngere Kinder verunsichert sind, weil sie nicht wissen, um welchen Zettel es sich handelt. So fragt eine Schülerin während der Methode: „Wer ist das denn auf dem Zettel?“. Ältere Teilnehmer*innen signalisieren i.d.R. bei allen Beispielen, dass sie Hilfe leisten würden. Für sie ist es offensichtlich unerheblich, um welchen Zettel bzw. welche Person es sich jeweils handelt. In einem solchen Fall können die Trainer*innen ihnen von den

⁵³ Die Zettel bleiben während der gesamten Methode zusammengefaltet, um die Anonymität zu gewährleisten.

Reaktionen jüngerer Kinder erzählt werden, um einen Einstieg in die Diskussion zu gewährleisten. Der erste Reflexions- bzw. Diskussionsanlass stellt also meist die Frage dar, ob es für unsere subjektive Entscheidung, Hilfe zu leisten oder nicht, wichtig ist, um wen es sich handelt. Wovon machen wir es wohlmöglich abhängig, ob wir einer Person helfen oder nicht? Ebenfalls kann darüber gesprochen werden, dass Menschen sogar gesetzlich dazu verpflichtet sind, Hilfe zu leisten⁵⁴.

Ebenfalls kann auch hier mit Storytelling gearbeitet werden. So erzählen die Trainer*innen während dieser Methode die Geschichte eines 2017 verstorbenen Rentners in einer Bankfiliale in Essen-Borbeck. Die Überwachungskamera der Filiale hatte mehrere Menschen aufgenommen, die über den am Boden liegenden Mann gestiegen sind, um Geld abzuheben und die Bank anschließend, ohne ihm Hilfe geleistet zu haben, verließen⁵⁵. Ich frage in meinem Seminar im Anschluss an diese Geschichte: „Was glaubt ihr, haben diese Personen gesagt, als man sie danach fragte?“. Nach einigen Vermutungen der Kinder und Jugendlichen kläre ich die Geschichte auf. Die Personen sagten der Polizei gegenüber aus, sie seien in Eile gewesen oder hätten keine Zeit gehabt. Andere sagten, dass sie den Mann für einen schlafenden Obdachlosen hielten und deshalb keine Hilfe leisteten. Mit Hilfe dieses Beispiels lässt sich zwar nicht auf den Bystander Effect eingehen, da die Personen nacheinander alleine in die Bankfiliale kamen, jedoch kann mit den Teilnehmer*innen über den Halo-Effekt gesprochen werden. Welchen Unterschied hätte es vielleicht für die Annahme der Angeklagten gemacht, wenn der am Boden liegende Mann einen Anzug getragen hätte? Macht es für unsere Entscheidung, Hilfe zu leisten, überhaupt einen Unterschied, ob der Mann obdachlos ist oder ein Bankangestellter?

Da diese Methode am Ende einer Heldenakademie durchgeführt wird, lassen sich zahlreiche Bezüge zu den behandelten Inhalten herstellen. Zum einen kann wie beschrieben der Halo-Effekt aufgegriffen werden, zum anderen aber das Wissen zum Bystander Effect und dessen Phänomenen der Pluralisierten Ignoranz sowie der Hemmung durch ein Publikum abgefragt werden. Letztendlich können zahlreiche Reflexionsmöglichkeiten für die Methode aufgezeigt werden. Diese sind jedoch in allen Heldenakademien unterschiedlich, da die Inhalte und Methoden variieren und die

⁵⁴ Das Gesetz zur „Unterlassenen Hilfeleistung“ (StGB, §323c) ist im Strafgesetzbuch verankert. Darin heißt es: „(1) Wer bei Unglücksfällen oder allgemeiner Gefahr oder Not nicht Hilfe leistet, obwohl dies erforderlich und ihm den Umständen nach zuzumuten, insbesondere ohne erhebliche eigene Gefahr und Verletzung anderer wichtiger Pflichten möglich ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft“ (ebd.).

⁵⁵ vgl. Zeit Online (2017): *Rentner bewusstlos liegengelassen – Gericht verhängt Geldstrafen*. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-09/essen-borbeck-bank-kunde-unterlassene-hilfeleistung> [Stand 11 Dezember 2019].

Trainer*innen situationsflexibel und spontan reflektieren und auf die Aussagen der Teilnehmer*innen eingehen müssen.

In jedem Fall kann das Thema „Mobbing“ angesprochen werden, indem auf Alltagsgeschichten der vergangenen Seminartage zurückgegriffen wird oder Bezüge zu den Mobbingphasen und -rollen hergestellt werden. So wissen die Teilnehmenden, welche drastischen Konsequenzen es für ein Mobbingopfer hat, wenn Mitschüler*innen nicht reagieren und die Täter*innen in ihrem Handeln bestärken (vgl. Schäfer & Herpell 2012; Hilt u.a. 2017). Die zu vermittelnde Aufforderung an die Kinder und Jugendlichen lautet also: „Wir als Gruppe können Mobbing verhindern und ich habe mit meinem Verhalten und meinen Entscheidungen einen großen Einfluss darauf.“

Thorsten Kröber formuliert in dem von dem YouTube-Format *Die Frage* begleiteten Seminar den Kerngedanken dieser abschließenden Methode:

Alles was du tust, macht irgendwie einen Unterschied. In Situationen wo ihr wirklich denkt: Da könnte Jemand [...] Hilfe gebrauchen, dass ihr da versucht die Entscheidung zu treffen zu sagen: Ja, ich werde helfen! Und nicht wegschauen. Weil das ist das größte was man machen kann.⁵⁶

Stellvertretend und symbolisch für diesen Abschluss einer Heldenakademie erhalten die Teilnehmenden Armbänder mit der Aufschrift „Everything you do makes a difference“. Dieses Zitat von Michelle Werning definiert für den Helden e.V. die Sensibilisierung für die Wichtigkeit couragierten Verhaltens und eine Erinnerungsstütze für den zukünftigen Alltag der Seminarteilnehmer*innen.

3.4. Zusammenfassung

Die letzten Kapitel haben die Heldenakademie mit den Inhalten zur Erlebnispädagogik, Sozialpsychologie sowie zu den Normen und Werten in Gruppen näher erläutert. Ebenfalls wurden ausgewählte Methoden und Reflexionsanlässe dargestellt und Zusammenhänge zum Thema Mobbing herausgearbeitet.

Es zeigt sich, dass Methoden der Erlebnispädagogik insbesondere unmittelbare Erfahrungen und Empfindungen bei den Teilnehmenden ansprechen. Kinder und Jugendliche sollen während einer Heldenakademie in ihre individuelle Lernzone und somit auch an persönlichen Grenzen gelangen, sodass der Herausforderungscharakter bei einem Großteil der erlebnispädagogischen Methoden im Vordergrund steht. Mit den Teamaufgaben sollen jedoch auch Entwicklungsprozesse angestoßen werden, die die gesamte Gruppe betreffen. Hierbei werden die Teilnehmer*innen gemeinsam vor eine

⁵⁶ https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM (Min: 7:58-8:12).

Aufgabe gestellt, die sie nur mittels einer gemeinsamen Strategie bewältigen können. Kommunikation, gegenseitiges Vertrauen sowie Rollenverteilungen sind einige der von ihnen verlangten Kompetenzen. Den Trainer*innen des Helden e.V. werden bei erlebnispädagogischen Teamaufgaben gruppendynamische Prozesse aufgezeigt, die sie während einer Heldenakademie immer wieder aufgreifen und mit gemeinsam entwickelten Normen- und Werten in Verbindung setzen können. Andere Elemente aus diesem methodischen Bereich, z.B. der Solopfad, erzeugen vor allem emotionale Reaktionen bei den Teilnehmer*innen. Es kann davon ausgegangen werden, dass hierdurch ein Gefühl für die anderen Gruppenmitglieder entsteht, das von gegenseitigem Verständnis und Empathie geprägt ist.

Die Elemente aus dem Bereich der Sozialpsychologie haben insbesondere die Sensibilisierung der Teilnehmenden zum Ziel. Mittels der Methoden bzw. kleiner Spiele werden ihnen sozialpsychologische Experimente und Effekte wie z.B. der Bystander Effect, das Milgram Experiment oder der Konformitätsdruck innerhalb sozialer Gruppen nähergebracht. Im Anschluss an eine Methode folgt nicht nur eine Wissensvermittlung bzgl. der Experimente und Effekte, sondern ebenfalls eines Alltagsbezuges, bei dem die Teilnehmenden die Inhalte abstrahieren und auf ihre eigene Lebenswelt übertragen sollen. Die Trainer*innen fragen die Teilnehmer*innen an dieser Stelle bewusst danach, ob sie schon einmal so etwas Ähnliches erlebt haben, ihnen etwas bekannt vorkommt oder danach, wie sich das jeweilige Experiment bzw. der Effekt auf das Thema Mobbing beziehen lässt.

Des Weiteren werden die Teilnehmer*innen im dritten inhaltlichen Bereich, dem Normen- und Werterahmen, über die Mobbingphasen- und rollen aufgeklärt. Sie erfahren, was Mobbing ist, wie es von anderen Formen der Gewalt abgegrenzt werden kann und wie Dynamiken innerhalb einer Gruppe entstehen können, die das Schikanieren und Demütigen einzelner zulassen. Außerdem werden sie für ihr eigenes Verhalten in Mobbingkontexten sensibilisiert, indem ihnen aufgezeigt wird, wodurch sie den Prozess aktiv oder passiv beeinflussen. Neben dem Wissen über Mobbing wird den Teilnehmer*innen die Relevanz prosozialer Werte und Normen erläutert. Gemeinsam legt die Gruppe fünf Normen und Werte fest und entwickelt mit diesen Umgangs- und Verhaltensregeln, mit denen sich alle Gruppenmitglieder wohlfühlen können.

Die drei methodischen Säulen der Heldenakademien (Erlebnispädagogik, Sozialpsychologie und der Normen- und Werterahmen) beziehen sich während eines Programms immer wieder aufeinander und werden individuell auf die jeweilige Gruppe, ihre Entwicklungsprozesse und ggf. auch ihre Problematiken bezogen.

Auf den bisher dargestellten Erkenntnissen und Zusammengängen baut folgend die didaktische Analyse auf. Es werden explizite Fragen zur Bedeutung im gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Kinder und Jugendlichen gestellt und herausgearbeitet, wo die Präventionsarbeit ansetzt und welche Potenziale sie für die Teilnehmenden bereithält.

4. Didaktische Analyse

In seinem Aufsatz *Studien zu Bildungstheorie und Didaktik* verbindet Wolfgang Klafki zunächst Überlegungen zu *materialen* und *formalen Bildungstheorien* (vgl. Klafki 1974, S.33). Während es Ziel der *formalen Bildungstheorien* ist, die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und -formung zu unterstützen, indem Wert auf die „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ (ebd.) gelegt wird, haben *materiale Bildungstheorien* die Aneignung bestimmter kultureller Inhalte und Wissensbereiche zum Ziel (vgl. ebd.). Klafki führte diese beiden Ansätze zusammen, indem er das Konzept der *kategorialen Bildung* entwickelte.

Verbindend ist [hierbei], dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Inhaltsauswahl zugleich nach etwas Grundlegendem, einem Urphänomen oder einem Grundproblem (materiale Seite) suchen und dabei bedenken, ob dieser Inhalt auch eine ‚lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen gewinnen‘ kann [...] (formale Seite). (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016, S.105 f.)

Aufgrund des hohen Anspruchs des Konzeptes entwickelte Klafki als Hilfestellung für die Unterrichtsplanung für Lehrer*innen „das Vorgehen der Didaktischen Analyse (1058/1963)“ (ebd., S.109), das seinen Ursprung in Klafkis Werk *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (vgl. Klafki 1974) findet und von ihm als wesentlicher Teil der Vorbereitung von Unterricht definiert wird. Neben der Sachanalyse, die insbesondere die fachwissenschaftlichen Aspekte der Unterrichtsgegenstände beleuchtet, erläutert Klafki die Notwendigkeit der Ergänzung um die pädagogischen und didaktischen Vorüberlegungen. Ohne diese sieht er die Gefahr, dass die Sachanalyse zur einzigen Grundlage des Unterrichts gemacht wird und „daß man [...] damit die spezifisch pädagogische Aufgabe aus dem Blick verliert“ (ebd., S.129).

Klafki unterscheidet bei seinen Überlegungen zwischen den Begriffen *Bildungsinhalt* und *Bildungsgehalt*. Als Inhalt definiert er das „Was“ (ebd.) des Unterrichts, also den pädagogischen Gegenstand, der einem jungen Menschen zum „geistigen Eigentum“ (ebd.) werden soll. Charakteristisch ist hierbei, dass dieser Inhalt stellvertretend für viele allgemeine Prinzipien, Probleme, Gesetze, Werte etc. gilt und diese sichtbar machen soll. Als Gehalt definiert er „jene Momente [...], die solche Erschließungen des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken“ (ebd., S.134) und die es in der ‚didaktischen Analyse‘ aufzuspüren gilt. Kurz gesagt: „Die didaktische Analyse soll ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsgehaltes liegt“ (ebd.).

Die Ermittlung des Bildungsgehaltes erfolgt durch die Beantwortung von Klafkis entwickelten „didaktischen Grundfragen“ (ebd., S.135), die weitere Teilfragen enthalten. Klafki betont, dass die Fragen

im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit voneinander [stehen], so daß die [...] Reihenfolge für die praktische Durchführung didaktischer Analysen nicht zwingend verbindlich ist. In jeder Frage schwingen unausgesprochen die anderen immer zugleich mit, und die Antwort auf jede einzelne Frage wird erst im Lichte aller weiteren Antworten voll verständlich. (Klafki 1974, S.135)

Obwohl die von Klafki entwickelten Analysen insbesondere im schulischen Kontext und in der Vorbereitung des Fachunterrichts verwendet werden, können sie ebenso auf außerschulische bzw. extracurriculare Angebote wie die Arbeit des Heldenvereins übertragen werden. Mit Hilfe der didaktischen Analyse soll deshalb der Bedeutungsgehalt der Heldenakademien sowie die spezifischen Bildungspotenziale für die Teilnehmenden herausgearbeitet werden⁵⁷.

Die zentralen Analyseaspekte sind hierbei die ersten drei der fünf didaktischen Grundfragen nach Klafki (vgl. ebd., S. 135ff.), die exemplarische Bedeutung, die Gegenwarts- sowie die Zukunftsbedeutung. Erste befasst sich mit einem größeren und allgemeineren Sinn- und Sachzusammenhang des Inhaltes für das Leben und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Der zweite Aspekt definiert die Bedeutung der Inhalte für die Schüler*innen bzw. Teilnehmenden, den sie aktuell in ihrem Leben haben und den sie aus pädagogischer Sicht haben sollten. Der Letzte schließlich bezieht sich auf die Bedeutungen, den der Inhalt im zukünftigen Leben der Schüler*innen haben wird und sollte (vgl. ebd.). Klafki betont: „In jeder Frage schwingen unausgesprochen die anderen immer zugleich mit, und die Antwort auf jede einzelne Frage wird erst im Licht aller weiteren Antworten verständlich.“

4.1. Gegenwartsbedeutung

Die erste Frage der didaktischen Analyse bezieht sich auf das gegenwärtige Leben der Kinder und Jugendlichen. So formuliert Klafki als erste Grundfrage:

Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er [...] darin haben?“ (Klafki 1974, S.136)

Bevor die Frage im Folgenden beantwortet wird, muss darauf hingewiesen werden, dass die Trainer*innen des Helden e.V. immer wieder mit neuen, ihnen unbekanntem Gruppen und Teilnehmer*innen zusammenarbeiten. Aus diesem Grund wird in dieser Analyse besonders auf die allgemeinen Forschungserkenntnisse zurückgegriffen und auf die in der Arbeit angeführten Situationen aus der Praxis.

⁵⁷ Es wird darauf verwiesen, dass das Konzept der kategorialen Bildung zwar eine Zusammenführung der materialen und formalen Bildungstheorien darstellt (vgl. ebd., S.33), sich die Frage nach den bildungswirksamen Potenzialen jedoch verstärkt auf die Persönlichkeitsentwicklung und -formung der Teilnehmenden, also auf die Zielsetzung der *formalen Bildungstheorien* bezieht. Dennoch können diese Potenziale nur mit Hilfe einer Wissensvermittlung in den Bereichen (Cyber-)Mobbing und Sozialpsychologie ausgebaut werden.

Um die erste didaktische Grundfrage nach Klafki zu beantworten, kann auf die bisherigen Kapitel dieser Arbeit zurückgegriffen werden. In diesen wurde Folgendes aufgezeigt: Mobbing ist die häufigste Form der Gewalt unter Kindern und Jugendlichen und findet in nahezu jeder Schulklasse statt. Es wurde außerdem darauf Bezug genommen, dass Schüler*innen verschiedene Rollen einnehmen, mit derer sie den Mobbingprozess aktiv oder passiv beeinflussen. So haben sie auch als vermeintlich Unbeteiligte oder Außenstehende einen starken Einfluss auf das Geschehen, da sie die Täter*innen in ihrem Handeln unterstützen. Aus diesem Grund wird in der Forschung von einem kollektiven Charakter von Mobbing gesprochen. Darüber hinaus kann aufgrund der vorgestellten Studie der LMU München angenommen werden, dass die meisten Kinder und Jugendlichen Normen und Werte vertreten, die Mobbing verurteilen und dass ein Großteil der Schüler*innen empathisch ist. Somit können sie auch mit den Opfern mitfühlen und nachempfinden, dass eine betroffene Person unter den Schikanen der Mitschüler*innen leidet⁵⁸. Ebenfalls haben die Ergebnisse des *Moral Competence Tests* gezeigt, dass Jugendliche moralische Standards festlegen, die diese Form der Gewalt als verwerflich und falsch einstufen. Dies veranschaulicht die von Klafki angesprochene gegenwärtige Bedeutung „im geistigen Leben der Kinder“ (ebd.) und bildet die Ausgangslage für die Präventionsarbeit des Heldenvereins.

Aufgrund dessen kann auch bei der didaktischen Planung einer Heldenakademie angenommen werden, dass den Schüler*innen der Begriff *Mobbing* bekannt ist und viele Mobbing-situationen bereits erlebt haben. Es lässt sich jedoch auch vermuten, dass sie die Folgen für die Betroffenen nicht abschätzen können, sie kein umfassendes Wissen über die Entstehung und Entwicklung von Mobbing haben und ihnen die Relevanz ihrer eigenen Rolle nicht bekannt ist. Letzteres bezieht sich z.B. auf das Wissen darüber, dass auch ein vermeintlich positives Verhalten wie „sich dem Geschehen entziehen“ die Täter*innen in ihren Handlungen bestärkt. Klafkis Frage nach der Gegenwartsbedeutung bezieht sich jedoch nicht nur auf das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Schüler*innen:

Klafki skizziert 1985 [...] die Gegenwartsbedeutung als die ‚von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt‘, die sich ‚in ihren Interessen und Ängsten niederschlägt, in dem, was sie als Glück oder Sorge erfahren, in ihren Wertungen und Vorurteilen [...]‘. (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016, S.111)

Es ist demnach ebenso wichtig, nach den subjektiven Annahmen, Interessen oder Ängsten der Teilnehmenden zu fragen, damit nicht „nur die Lehrperson einen Bezug

⁵⁸ Hierbei wird nicht von der Rolle der Betroffenen gesprochen. Für Mobbingopfer ist die Bedeutung von Mobbing eine andere, als für alle anderen Beteiligten. Die schwerwiegenden Folgen sollen nicht ignoriert, sondern in einem späteren Teil des Kapitels aufgegriffen werden.

zur Gegenwart sieht und meint herstellen zu können“ (ebd.), sondern ebenfalls die Kinder und Jugendlichen. Aus diesem Grund, die Teilnehmer*innen nicht nur auf einer inhaltlichen, sondern auch emotionalen Ebene zu erreichen, werden die Teilnehmer*innen während einer Heldenakademie immer wieder stark in die Reflexionsgespräche einbezogen und dazu ermutigt, aus ihrer eigenen Erfahrungswelt zu berichten.

Eine didaktische Zielsetzung der Heldenakademien stellt zum einen im Sinne der materialen Bildungstheorie die umfassende Aufklärung und Wissensvermittlung der Thematik dar. Zum anderen sollen die Teilnehmenden für ihr Handeln und das ihrer Mitmenschen sowie dessen Konsequenzen sensibilisiert werden (formalen Bildungstheorie). Dazu zählt nicht nur der Ausbau ihrer Selbstwirksamkeit, sondern ebenfalls das Ziel, dass sie sich in einer zukünftigen Situation ihrer Handlungsfähigkeit und -macht bewusst sind und nicht länger passive Zuschauer*innen in Mobbingkontexten bleiben. Schüler*innen, die nicht selber aktiv werden möchten, sollen dazu befähigt werden, in entscheidenden Situationen auf andere Menschen zuzugehen, sei es, indem sie selbst Hilfe leisten oder aber andere Umstehende um Hilfe bitten. *Selbstwirksamkeit* wird daher als ein bildungswirksames Potenzial verstanden, das zum Erreichen der übergeordneten Zielsetzung der Heldenakademien, der Ausbildung von Zivilcourage, beiträgt.

Zum anderen tragen z.B. die Methode *Heikle peinliche Fragen* sowie die Erläuterung des Bystander Effects zu dem beschriebenen Sensibilisierungs- und Aufklärungsprozess bei. Mit Hilfe dessen können die Schüler*innen Dynamiken innerhalb ihrer Gruppe und so auch die Entstehung von Mobbing besser erkennen. Ebenfalls berichten die Schüler*innen immer wieder aus ihrer Erfahrungswelt und werden über ihre eigene Rolle in Mobbingkontexten aufgeklärt und für ihr damit zusammenhängendes Verhalten sensibilisiert. Hierbei wird als ein weiteres bildungswirksames Potenzial ihr Verantwortungsgefühl und ihre Achtsamkeit anderen gegenüber angesprochen. Dieses wird ebenfalls mit Hilfe der Methode *Gorleben* und der Vorstellung des Milgram Experiments erzeugt, aber auch mit dem Konformitätsexperiment von Asch und einer Thematisierung von Gruppenzwang. Ein weiteres Ziel der Heldenakademien ist schließlich, dass die Schüler*innen sich der eigenen Verantwortung und auch der Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Handlungen bewusst sind.

Neben der Aufklärung und Wissensvermittlung ist außerdem der Methodenbaustein der Erlebnispädagogik zu nennen. Erlebnispädagogische Elemente wie die Teamaufgabe *Moorpfad* oder der *Solopfad* während einer Nachtwanderung fungieren als erfahrbares Element. Während dieser Zeit haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihre individuellen Grenzen wahrzunehmen, Krisen zu bewältigen und sich in ihrem

Handeln auszuprobieren. Hierbei sind die Ziele zum einen die von Michl definierten Kompetenzen wie z.B. „Über den Tellerrand blicken [...], Entscheidungen fällen und dazu stehen, einen eingeschlagenen Weg durchhalten, kreative Lösungen finden [...]“ (Michl 2011, S. 7). Zum anderen ist das übergeordnete Ziel und damit ein weiteres bildungswirksames Potenzial die Sensibilisierung der Teilnehmer*innen und der Ausbau von *Empathie*. Durch die gemeinsame Erfahrung sollen die Teilnehmenden ein tiefgreifenderes Verständnis für ihre Gruppenmitglieder und deren Empfindungen erlangen. In dem Trailer zur Heldenakademie auf der Homepage des Vereins⁵⁹ lautet das Feedback einer Teilnehmerin: „Einer der krassesten Momente war zu sehen, wie verletzlich jeder hier sein kann und dass man sich dann nicht mehr so alleine fühlt“ (ebd., Min: 1:23-1:30). Eine andere Teilnehmerin beantwortet die Frage danach, was sie aus den Seminaren mitnehmen kann, wie folgt: „Man achtet viel mehr auf andere Menschen, also auf ne andere Art und Weise. Man hat nen ganz anderen Blickwinkel bekommen“ (ebd., Min: 0:23-0:29). Beide Zitate thematisieren den Ausbau von *Empathie* als bildungswirksames Potenzial. Ebenfalls verdeutlicht Letzteres einen *Perspektivwechsel* bei der Teilnehmerin, der sie wohlmöglich in ihrem zukünftigen Alltag begleitet. Dieser Perspektivwechsel soll als weiteres bildungswirksames Potenzial verstanden werden und bildet somit ein weiteres Ziel der Heldenakademien.

Den Abschluss an ein mehrtägiges Programm bildet die Methode *Was geht mich das an?*. Hierbei wird insbesondere über das Thema „Hilfe leisten“ gesprochen und viele der im Seminar behandelten Inhalte erneut aufgegriffen. Schließlich erhalten die Teilnehmenden Armbänder mit dem Leitsatz des Helden e.V. „Everything you do makes a difference“. Diese Methode veranschaulicht einige Potenziale, so z.B. das Verantwortungsgefühl und die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Abschließend soll dieser Leitsatz eine Erinnerungstütze für die Teilnehmenden darstellen und kann auch mit der von Zimbardo definierten Bezeichnung des „Heldentums“ (Zimbardo 2008, S.449) in Verbindung gebracht werden: „[Das] Heldentum stützt die Ideale einer Gemeinschaft; es dient als außergewöhnliche Leitlinie und liefert vorbildliche Beispiele prosozialen Verhaltens“, so Zimbardo. Wenn die Teilnehmer*innen im Anschluss an die Methode *Was geht mich das an?* und am Ende einer Heldenakademie dazu ermutigt werden, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und sich für ihre Mitmenschen einzusetzen, dann ist damit auch eine Orientierung an dem empathischen und prosozialen Verhalten gemeint, von dem Zimbardo spricht. „Ein Held ist für mich jemand, der nicht wegschaut, der auf jeden Fall reagiert“ (ebd., Min: 2:16-2:19), sagt eine Teilnehmerin am Ende eines Programmes. Während der Seminare legen einige

⁵⁹ vgl. <http://www.helden-ev.de/seminarangebot-mobbing-rassismus-schulen/das-ist-unsere-heldenakademie/>

Gruppen diese Verhaltensweisen im bei der Erstellung ihres Normen- und Werterahmens fest. So diskutiert eine Gruppe am ersten Tag einer Heldenakademie darüber, dass sie unter dem Begriff „Zusammenhalt“ auch die Begriffe „Respekt“ und „Hilfsbereitschaft“ verstehen möchten.

Übergeordnet sollen deshalb auch *Hilfsbereitschaft* und *Altruismus* als bildungswirksame Potenziale verstanden werden. Diese Annahme beruht nicht nur auf meinen eigenen Erfahrungen, sondern ebenfalls auf Forschungsergebnissen, auf diese nun kurz Bezug genommen wird⁶⁰.

Es zeigt sich, dass das Empfinden von Empathie dazu führt, dass Menschen einander helfen. Piontkowski schreibt hierzu: „Die Bedeutung von Empathie für prosoziales Verhalten ist vielfältig untersucht worden. Empathie scheint eine Emotion zu sein, die eine altruistische Motivation fördert.“ (Piontkowski 2011, S.88). Diese Annahme bestätigt ebenfalls die sogenannte *Empathie-Altruismus-Hypothese* (Batson et al. 2003). Batson et. al. definieren diese wie folgt:

If another person is in need, these empathic emotions include sympathy, compassion, tenderness, and like. These empathy-altruism hypothesis claims that these emotions produce motivation with the ultimate goal of benefiting the person from whom the empathy is felt – that is, altruistic motivation. (Batson et al. 2003, S. 285)

Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Menschen aufgrund ihrer empathischen Emotionen motiviert sind, einander zu helfen. Darüber hinaus kann ebenfalls auf die in Kapitel 3.3.3.1 beschriebenen gesellschaftlichen Strukturen verwiesen werden. Ein im Grundgesetz verankerter formeller Normen- und Werterahmen legt Verhaltensweisen fest, die sich an der Würde des Menschen orientieren⁶¹.

Nachdem nun die Potenziale *Selbstwirksamkeit*, *Verantwortungsgefühl*, *Empathie*, *Perspektivwechsel*, *Hilfsbereitschaft* und *Altruismus* herausgearbeitet wurden, folgt im weiteren Verlauf eine Spezifizierung Klafkis Frage zur Gegenwartsbedeutung. Er formuliert dazu:

[Z]entral geht es um die Frage, ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte [...] Wir fragen also danach, was dem Kinde auch und gerade außerhalb der Schule [...] bedeuten könnten oder bedeuten sollten. (Klafki 1974, S. 136)

Bezüglich dessen kann Folgendes gesagt werden: Kinder und Jugendliche erleben Mobbing in Form von Beschimpfungen, Demütigungen, körperlicher Gewalt und Ausgrenzungen unabhängig ihrer Mobbingrolle nicht nur im Klassenraum oder auf dem Schulhof, sondern auch in ihrem Alltag. Sie bewegen sich außerhalb der Schule z.B. in Sport- oder Musikvereinen, Treffen sich mit Gleichaltrigen oder nutzen das

⁶⁰ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in der *Didaktischen Analyse* nicht nur deduktives gearbeitet wird, sondern ebenfalls induktiv. So entwickeln sich neue Erkenntnisse innerhalb des Analysevorgehens und es werden vereinzelt neue theoretische Bezüge angeführt.

⁶¹ Auf diesen Aspekt wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit (Kapitel 4.3) ausführlich eingegangen.

Internet und Social Media. Schüler*innen kann grundsätzlich also nicht nur während der Schulzeit, sondern auch in ihrem Privatleben Mobbing begegnen. Es ist für Kinder und Jugendliche allgegenwärtig und deshalb kann auch davon ausgegangen werden, dass es für sie eine Bedeutung in ihrem Leben hat. Dennoch muss Klafkis Frage differenziert behandelt werden, weil nicht davon auszugehen ist, dass Mobbing für alle Kinder und Jugendlichen eine ähnliche Bedeutung hat. Es liegt nahe, dass ihre jeweiligen Mobbingrollen darüber entscheiden darüber, ob und wie intensiv sie den Prozess erleben. Die möglichen Folgen für Mobbingopfer wurden bereits ausführlich thematisiert. Es kann hierbei von einer sehr großen Bedeutung, sogar einer Gefährdung für ihre Entwicklung und ihren (Schul-)Alltag ausgegangen werden.

Für alle anderen Schüler*innen gilt das bereits Beschriebene. Es ist anzunehmen, dass Mobbing für sie ein bekanntes Phänomen ist, mit dem jede*r von ihnen bereits in Berührung gekommen ist. Es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass sie kein umfassendes Wissen über die Entstehung, Entwicklung, die Auswirkungen sowie die Bedeutung ihrer eigenen Rolle haben. Die umfangreiche Aufklärung über die Entstehung und die Auswirkungen von Mobbing sollte deshalb aus meiner Sicht des Welt- und Selbstverständnisses des Kindes ergänzen.

Bezugnehmend auf Klafkis Frage sollte demnach eine Zielsetzung sein, den Teilnehmer*innen der Seminare allgemeines Wissen zu vermitteln, das sie vielseitig, in schulischen und privaten Kontexten, nutzen können. Ebenfalls sollen in den Programmen die vorgestellten bildungswirksamen Potenziale ausgebaut werden, damit sie in Situationen wie z.B. einem Unfall (Bystander Effect) oder als Zeug*innen von Mobbing handlungsfähig sind.

So wird sowohl das Wertebewusstsein als auch die Sozialkompetenz und das Selbstvertrauen der Schüler*innen gestärkt; Eigenschaften, die eine wichtige Ressource für den Alltag der Schüler*innen darstellen. (helden-ev.de)

Das angeführte Zitat verdeutlicht die Zielsetzung der Heldenakademien. Hierbei wird insbesondere die Bedeutung der vermittelten Eigenschaften und Kompetenzen für die Zukunft der Teilnehmer*innen deutlich, indem sie hier als „Ressource für den Alltag“ (ebd.) bezeichnet werden. Welche exemplarische Bedeutung die Mobbingthematik und der Ausbau dieser Kompetenzen bzw. Potenziale hat, wird im weiteren Verlauf der didaktischen Analyse (Kapitel 4.3) herausgearbeitet.

Zunächst wird jedoch darauf eingegangen, welche Relevanz das Thema im zukünftigen Leben der Teilnehmer*innen hat. Die Beantwortung Klafkis didaktischer Grundfrage zur Zukunftsbedeutung erfolgt im nächsten Kapitel.

4.2. Zukunftsbedeutung

Für das zweite Kapitels der didaktischen Analyse formuliert Klafki die Frage: „III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“ (Klafki 1974, S.137). Diese kann wie folgt beantwortet werden:

Bezüglich auf die nahe Zukunft, also die unmittelbare Zeit nach einer Heldenakademie, ist anzunehmen, dass den Teilnehmer*innen Mobbing in ihrer weiteren Schulzeit oder ihrem privaten Umfeld begegnet. Auch hierbei ist jedoch entscheidend, welche Rolle sie in Mobbingkontexten einnehmen und eingenommen haben und welche Auswirkungen dies wiederum auf ihre Zukunft hat. Auf die Folgen für die Betroffenen wurde bereits ausführlich eingegangen. Für andere Schüler*innen, die z.B. Verstärker*innen, Außenstehende oder Verteidiger*innen in Mobbingkontexten waren, können die Bedeutungen vielschichtig sein. Die Frage nach der Zukunftsbedeutung von Klafkis spricht jedoch vorwiegend „die pädagogischen Zielvorstellungen“ (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016, S. 112) an.

Das pädagogische Ziel der Seminare des Helden e.V. kann demnach wie folgt formuliert werden: Einerseits sollen Schüler*innen mit dem erworbenen Wissen zukünftige Mobbing-situationen besser erkennen und einschätzen können und andererseits sollen sie zu selbstbestimmten und prosozialen Handlungen in diesem Kontext befähigt werden. Hierfür soll der Ausbau der bildungswirksamen Potenziale *Selbstwirksamkeit*, *Verantwortungsgefühl*, *Empathie*, *Perspektivwechsel*, *Hilfsbereitschaft* und *Altruismus* zielführend sein.

Diese Arbeit behandelt Mobbing insbesondere in einem schulischen Kontext, da dies die häufigste Form der Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist und insbesondere in Schulen vorkommt. Da die Schüler*innen einen Großteil ihres Lebens in der Schule und dort oftmals mehrere Schuljahre innerhalb einer Klassengemeinschaft verbringen, ist es außerdem angemessen, die Heldenakademien in diesen Gruppen durchzuführen. Eine weitere pädagogische Zielsetzung ist deshalb, die Schüler*innen umfassend über Mobbing, Gruppenstrukturen etc. aufzuklären, um sie nicht nur individuell, sondern auch als Gruppe bzw. Klasse zu stärken. Unterstützend soll ein Normen- und Werterahmen eingeführt werden, der insbesondere demokratische Werte zum Ausdruck bringt sowie bildungswirksame Potenziale stärkt, um langfristig (Cyber-)Mobbing verhindern zu können⁶².

⁶² Auf die exemplarische Bedeutung des Normen- und Werterahmens sowie auf die der primären und sekundären Zielsetzung des Heldenvereins wird im Folgenden Kapitel genauer eingegangen.

Es ist davon auszugehen, dass einigen Kindern und Jugendlichen Mobbing auch nach ihrer Schulzeit begegnet. Eine aktuelle Studie bestätigt, dass Mobbing auch unter Erwachsenen, so beispielsweise am Arbeitsplatz oder im Freundes- und Bekanntenkreis, keine Seltenheit ist (vgl. Leest & Schneider 2018). Aus diesem Grund sind viele Methoden der Heldenakademien auf außerschulische Lebensbereiche übertragbar. Es ergeben sich

weiter folgende pädagogische Zielsetzungen:

Die Heranwachsenden sollen weiterhin unabhängig des Mobbingkontextes und mit Hilfe der bildungswirksamen Potenziale dazu befähigt werden, in ihrem Alltag prosoziales Verhalten zu leben. Dieses bezieht sich auf den erwähnten formellen Rahmen einer zivilisierten Gesellschaft sowie deren an der Würde des Menschen angelehnten Gesetzen oder, wie Klafki selber als mögliche Antwort formuliert, die „Sicherung der Grundlage unserer Demokratie.“ (Klafki 1974, S.137). Die primäre Zielsetzung der Heldenakademien ist der Ausbau von Zivilcourage und baut ebenfalls auf dieser Sicherung auf. Gelingt der Ausbau der beschriebenen Potenziale und werden zunächst die primären Zielsetzungen „Prävention von (Cyber-)Mobbing“ und „Demokratische Wertebildung“ erreicht, können sich die Teilnehmenden langfristig mit couragiertem Verhalten in unserer Gesellschaft einbringen.

Im dritten Teil der didaktischen Analyse folgt nun die Beantwortung der Frage nach der exemplarischen Bedeutung. Hierbei soll „der geplante Unterrichtsinhalt [...] entweder repräsentativ bzw. typisch [...] oder auf etwas Verallgemeinerbares beziehbar sein“ (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016, S.110).

4.3. Exemplarische Bedeutung

I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen? (Klafki 1974, S.135)

Mit dieser Frage leitet Klafki einen weiteren Teil der didaktischen Analyse ein⁶³. Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Themen und Methoden der Heldenakademien nicht auf einen exemplarischen Inhalt beschränken lassen, sondern insbesondere von den allgemeinen Zielen des Helden e.V. abgeleitet werden. Auch, wenn in den

⁶³ Da Klafki anmerkt, dass die Reihenfolge der didaktischen Grundfragen nicht bindend ist, soll diese von ihm zuerst genannte Frage hier als letztes Kapitel die Analyse abschließen. Entscheidend dafür ist, dass die Frage nach allgemeinen Phänomenen, Prinzipien und Zusammenhängen die Antworten die vorherigen Überlegungen und Ausführungen zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung einschließt.

Seminaren primär die Vorbeugung von (Cyber-)Mobbing wichtig ist, fließen die anderen Zielsetzungen wie z.B. die Vermittlung demokratischer Werte dauerhaft mit ein, um langfristig auch die anderen Zielvorstellungen des Helden e.V. erreichen zu können. Auf der Homepage formulieren die Vorsitzenden des Vereins diese wie folgt:

So wird sowohl das Wertebewusstsein als auch die Sozialkompetenz und das Selbstvertrauen der Schüler*innen gestärkt; Eigenschaften, die eine wichtige Ressource für den Alltag der Schüler*innen darstellen und langfristig zu einer gewaltfreien und couragierten Gesellschaft beitragen. (helden-ev.de)

Neben der Bedeutung von diesen Kompetenzen bzw. Eigenschaften kann insbesondere auf den letzten Satz verwiesen werden. Die hier angesprochenen Ressourcen und ebenso die herausgearbeiteten bildungswirksamen Potenziale, welche Schüler*innen für die Partizipation an einer gewaltfreien und couragierten Gesellschaft erwerben sollen, können als Grundprinzip bzw. -phänomen und somit auch als exemplarische Bedeutung (s.o.) erfasst werden. Da Klafki bezugnehmend zur Frage nach der exemplarischen Bedeutung erläutert, dass der allgemeine Sinn- und Sachzusammenhang: „von der Zielsetzung des Lehrers ab[hängt]“ (ebd.), soll im Rahmen dieser Analyse Folgendes ergänzt werden:

Während sich die Trainer*innen des Helden e.V. an den vereinseigenen Konzeptideen und deren Zielsetzungen orientieren, sind auch Lehrer*innen nicht gänzlich frei in ihren Zielsetzungen und Sinnzuschreibungen für die Unterrichtsthematik. Diverse Rahmenvorgaben für die Unterrichtsfächer sowie die entsprechenden Lehrpläne für die Schulformen und Jahrgangsstufen legen die zu behandelnden Inhalte, pädagogische Perspektiven etc. fest. Die Unterrichtsvorbereitungen müssen von den Lehrkräften also an die entsprechenden Bestimmungen angepasst werden. Die Autor*innen Barbara Koch-Priewe, Anne Köker und Jan Christoph Störländer betonen, dass

[Klafkis] Ausführungen zum Allgemeinbildungsverständnis [...] heute noch in vielen Bundesländern an Schulgesetzen und [...] Lehrplänen aller Fächer und Klassenstufen erkennbar [sind]. (Koch-Priewe, Köker & Störländer 2016, S.101)

Im Zusammenhang damit zeigt sich auch, dass die Zielvorstellung des Helden e.V. (s.o.) einige Parallelen zu den *Rahmenvorgaben Politische Bildung* (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001) aufweisen. Darin heißt es im Kapitel 3.1. zur „Schulkultur und Politische Bildung“ (ebd.):

Politisch bildender Unterricht muss in eine Schulkultur eingebettet sein, die die Vorbereitung junger Menschen auf das Leben in der Demokratie und in einer pluralen Gesellschaft als Bildungs- und Erziehungsauftrag der ganzen Schule versteht und wahrnimmt. Wie in jeder sozialen Organisation bildet sich in der Schule [...] eine Kultur mit Regeln, in denen Wertvorstellungen zum Ausdruck kommen. Diese [...] entfaltet erhebliche Wirkungen auf das Bild, das sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene von der Welt machen [...]. Werteerziehung in der Schule erfolgt vor allem dadurch, dass Grundwerte im schulischen Alltagsleben erfahren werden. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S.10)

An diesem Abschnitt lässt sich die Zielsetzung der demokratischen Wertebildung erkennen, deren Vermittlung auch im Politik- und Soziologieunterricht sowie in weiteren sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in den Schulen priorisiert wird. Eine „Kultur“ (ebd.), die „Wertvorstellungen zum Ausdruck [bringt]“ (ebd.), stellt letztendlich der in den Heldenakademien eingeführte und gelebte Normen- und Werterahmen dar und bildet die Basis für die Zusammenarbeit an den Seminartagen.

Darüber hinaus formuliert das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen:

Der tolerante Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit ist mit Blick auf Interkulturalität, aber auch auf andere Formen von Differenz und Pluralität im Schulalltag ein grundlegendes Prinzip demokratischer Schulkultur. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S.10)

Auch an diesem Auszug lässt sich die Ähnlichkeit zu den weiteren Zielvorstellungen des Helden e.V. erkennen. Die Prävention von (Cyber-)Mobbing und Rassismus setzt den hier beschriebenen toleranten Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit voraus. Während die Heldenakademien in ihren Methoden immer wieder teils praktische bzw. spielerische Ansätze und teils theoretische verfolgen, um den Teilnehmer*innen zu einem tieferen Verständnis zu verhelfen, betont auch das Ministerium, dass

Toleranz [...] jedoch erfahren und trainiert werden [muss]. Hierzu gehören das Training eigenverantwortlichen Handelns und das Einüben des konstruktiven Umgangs mit Konflikten [...]. Politische Bildung unterstützt junge Menschen in der Auseinandersetzung mit Formen ausgrenzenden Verhaltens (z. B. Sexismus, Rassismus) und fördert sie in ihrer Reflexionsfähigkeit und ihrer Handlungskompetenz. (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 11)

Klafki konkretisiert seine Frage: „1. Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?“ (Klafki 1974, S.135). Diese kann wie folgt beantwortet werden: Die in den Heldenakademien behandelte Thematik soll die Wichtigkeit einer demokratischen, toleranten und weltoffenen Gemeinschaft für alle Teilnehmer*innen sichtbar machen. Außerdem sollen die bildungswirksamen Potenziale *Selbstwirksamkeit*, *Verantwortungsgefühl*, *Empathie*, *Perspektivwechsel*, *Hilfsbereitschaft* und *Altruismus* repräsentative „Ressource[n] für den Alltag der Schüler*innen darstellen und langfristig zu einer gewaltfreien und couragierten Gesellschaft beitragen“ (helden-ev.de).

Weiter fragt Klafki: „2. Wo läßt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?“ (Klafki 1974, S.135).

Diese „einzelnen Elemente“ (ebd.) können in verschiedenen Alltagssituationen und -handlungen zum Ausdruck kommen. So wäre eine Möglichkeit z.B., dass die Teilnehmer*innen der Heldenakademien den Bystander Effect erkennen und sich nicht von dem beschriebenen Phänomen der Pluralisierten Ignoranz o.ä. täuschen lassen.

Weiterhin wäre wünschenswert, dass sie die erste Mobbingphase (Explorationsphase) frühzeitig erkennen und verhindern, dass ein*e Täter*in ihre Mitschüler*innen attackiert. Dabei ist es zunächst nicht relevant, ob sie sich selber als Verteidiger*in schützend neben das potenzielle Opfer stellen oder bei anderen Personen Hilfe suchen. Weiter kann sich das „zu Gewinnende“ (ebd.) in den Wertvorstellungen der Kinder und Jugendlichen zeigen. Vertreten die Mitglieder eine Gruppe bzw. Schulklasse gemeinsam solche Werte und Normen, die sich am formellen Rahmen unserer Gesellschaft und damit an der Würde des Menschen orientieren, können sie Mobbing vorbeugen. Potenziellen Täter*innen wird durch den Zusammenhalt der Gruppe und die Beständigkeit des formellen Normen- und Werterahmens die Chance verwehrt, diesen in eine dissoziale Richtung zu verschieben.

Weiterhin zeigt sich „das an diesem Thema zu Gewinnende“ (ebd.) in folgender Aussage einer Teilnehmer*in im Anschluss an ein Seminar⁶⁴:

Was nehme ich aus dem Workshop mit? Auf jeden Fall viele neue soziale Kompetenzen, vor allem nicht über Menschen zu urteilen, die ich nicht kenne und vor allem, dass man [...] ein bisschen selbstbewusster auftreten kann.⁶⁵

In diesem Zitat zeigt sich die „Einsicht“ (Klafki 1974, S.135) und Wertvorstellung eines „tolerante[n] Umgang[s] mit Vielfalt und Verschiedenheit“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S.10). Das von der Teilnehmerin angesprochene Selbstbewusstsein ist eine weitere Zielvorstellung der Heldenakademie. „Das an diesem Thema zu Gewinnende“ (Klafki 1974, S.135) kann sich demnach auch zeigen, wenn Kinder und Jugendliche selbstbestimmt ihre Meinungen und Ansichten vertreten. In Fällen von Gruppendruck kann dieses Potenzial sowie das Wissen über sozialpsychologische Experimente (Aschs Konformitätsexperiment) dazu beitragen, sich diesem zu widersetzen.

⁶⁴ <http://www.helden-ev.de/seminarangebot-mobbing-rassismus-schulen/das-ist-unsere-heldenakademie/>

⁶⁵ <http://www.helden-ev.de/seminarangebot-mobbing-rassismus-schulen/das-ist-unsere-heldenakademie/>, Min: 0:09-0:22.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann aus den theoretischen Bezügen zum Thema *(Cyber-)Mobbing*, der theorie- und praxisbezogenen Vorstellung des Konzeptes der Heldenakademie als Mobbingpräventionsprogramm des Helden e.V. sowie der abschließenden didaktischen Analyse folgend ein Fazit gezogen werden.

Die Heldenakademie stellt ein Konzept aus theoretischen und erfahrbaren Zugängen zu den Themen *Ausgrenzung*, *Gewalt* und *Mobbing* dar, welche in Reflexionsgesprächen mit den Teilnehmer*innen abstrahiert und auf deren persönliche Erfahrungswelt übertragen werden. Darüber hinaus entwickelt jede Gruppe einen eigenen Normen- und Werterahmen, der sich an den Grundgesetzen und damit an der Würde des Menschen orientiert und die Grundlage für ein prosoziales Miteinander darstellt. Innerhalb der Seminare werden Erkenntnis- und Sensibilisierungsprozesse für sozialpsychologische Effekte sowie gruppenbezogenes und individuelles Verhalten angestoßen, durch welche die Kinder und Jugendlichen nachhaltige Ressourcen für ihren Alltag und ihre Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft erlangen. Diese werden als *bildungswirksame Potenziale* verstanden und wurden im Verlauf dieser Arbeit herausgearbeitet. Die grundlegende Fragestellung der Arbeit *Welche bildungswirksamen Potenziale entfalten die Heldenakademien für teilnehmende Kinder und Jugendliche?* kann demnach wie folgt beantwortet werden:

In der didaktischen Analyse wurden als sechs Potenziale *Selbstwirksamkeit*, *Verantwortungsgefühl*, *Empathie*, *Perspektivwechsel*, *Hilfsbereitschaft* und *Altruismus* benannt. Der Ausbau dieser Potenziale trägt nicht nur zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen bei, sondern ebenfalls zum Ausbau eines demokratischen Werteverständnis, das eine Grundlage für die Prävention von (Cyber-) Mobbing sowie für den Ausbau von Zivilcourage bildet.

Als Ausblick für das Thema *Mobbing in der Schule* ist insbesondere die Integration in den Schulalltag hervorzuheben. Die in der didaktischen Analyse hergestellten Parallelen zwischen den Rahmenvorgaben des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie den Zielvorstellungen des Heldenvereins und den bildungswirksamen Potenzialen stellen für Schulen eine Möglichkeit zur Mobbingprävention dar. Da Mobbing die häufigste Gewaltform unter Kindern und Jugendlichen ist und in nahezu jeder Schulklasse praktiziert wird, ist insbesondere die Arbeit mit Schüler*innen und mit ihren Lehrkräften als wichtig anzusehen. Es kann angenommen werden, dass langfristige Kooperationen zwischen extracurricularen Angeboten wie den Seminaren des Helden e.V. und einer unmittelbaren präventiven

Arbeit in Schulen unabdingbar sind, um Mobbing vorbeugen zu können. Dies ist auch für den Helden e.V. ein langfristiges Ziel, das u.a. durch die Ausbildung von Multiplikator*innen (z.B. Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen etc.) gewährleistet werden soll. Die vereinsinternen Daten des Helden e.V. zeigen jedoch auch, dass viele Schulen nicht über die dafür notwendigen finanziellen Mittel verfügen. So werden die Seminare vom Helden e.V. vor allem mit Hilfe von Spenden- und Stiftungsgeldern finanziert.

Zuletzt soll an dieser Stelle eine persönliche berufsbiografische Perspektive als Trainerin und angehende Lehrerin aufgezeigt sowie ebenfalls auf meinen persönlichen Erkenntnisgewinn eingegangen werden.

Neben der Beantwortung der Forschungsfrage soll diese Arbeit ebenfalls eine Brücke zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und der Praxis (s. Kapitel 3.2) schlagen. Für mich besteht in diesem Anspruch die größte Herausforderung. Als Trainerin bin ich in der praktischen Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen und demnach auch immer wieder wechselnden inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten konfrontiert, keine Heldenakademie verläuft wie die andere. Für das Verfassen dieser Arbeit ergeben sich daraus nun folgende Schwierigkeiten:

Zunächst bedarf es bei der schriftlichen Vorstellung der Heldenakademie als Mobbingpräventionskonzept einem gut strukturierten und verständlichen Aufbau. Während die theoretischen Hintergründe sowie das methodische Vorgehen und Konzept der Heldenakademie eine gewisse Allgemeingültigkeit aufweisen, weil diese in der Praxis ähnlich vermittelt und durchgeführt werden, können die Reaktionen der Teilnehmer*innen, Reflexionsgespräche und Alltagsbezüge jedoch sehr divers sein. Aus diesem Grund bilden die jeweiligen Unterkapitel mit den Titeln „Umsetzung in der Praxis“ (s. Kapitel 3.3.1.2, 3.3.2.2 und 3.3.3.2) nur ausgewählte Aspekte ab und sind nicht allgemeingültig.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Übertragung von wissenschaftlichen Bezügen, Studien usw. auf die Methoden und Reflexionsgespräche in den Heldenakademien. Das Ziel die Teilnehmer*innen für Gewalt sowie Ausgrenzungs- und (Cyber-)Mobbingprozesse zu sensibilisieren geht i.d.R. damit einher, dass Inhalte abstrahiert und auf ihre Erfahrungswelt bezogen werden müssen. Dieser Prozess bedeutet jedoch auch, dass Inhalte oft komprimiert und vereinfacht dargestellt werden und demnach auch nicht immer exakt auf die jeweiligen Methoden übertragen werden können. Der Anspruch an ein angemessenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis stelle mich also sowohl in den Heldenakademien in meiner Trainerinnenrolle vor eine große Herausforderung als auch beim Verfassen dieser Arbeit. Abschließend kann ich für meine

berufsbiografische Entwicklung und meinen persönlichen Erkenntnisgewinn jedoch Folgendes festhalten:

Ich konnte im Rahmen der Ausbildung zur Erlebnispädagogin mit der Zusatzqualifikation Prävention von (Cyber-) Mobbing und Rassismus sowie meiner anschließenden Tätigkeit als Trainerin des Helden e.V. mein Wissen zu den Themen *Ausgrenzung*, *Gewalt* und *Mobbing* umfassend erweitern und ausbauen. Insbesondere die Sensibilisierung für diese Form der Gewalt unter Kindern und Jugendlichen sowie das Erkennen einzelner Merkmale dieses Prozesses erscheinen mir sehr hilfreich dafür, Mobbing in meinem zukünftigen Berufsalltag begegnen zu können. Auch bezugsnehmend zur erwähnten Ausbildung von Multiplikator*innen (s.o.) kann gesagt werden, dass ich als angehende Lehrerin eine solche Rolle in Schulen annehmen kann. Ich betrachte meine Tätigkeit als Trainerin des Heldenvereins nicht losgelöst von meiner Lehrerinnenrolle, sondern vielmehr als eine gewinnbringende Vorbereitung für meine zukünftige Tätigkeit.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon Willard (1954): The historical background of modern social psychology. In Gardner Lindzey (Hg.): *Handbook of social psychology*. Vol. 2. New York: Russel & Russel, S. 3-56.
- Andresen, Sabine, Wilmes, Johanna & Möller, Renate (2019): *Children`s Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Batson, C. Daniel et al. (2003): Altruism and Helping Behavior. In: Michael A. Hogg & Joel Cooper (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Social Psychology*, S. 279-295.
- Baumann, Fiona (2012): „Bei uns gibt es kein Mobbing!“ Welches Potential müsste ein Präventionsprogramm enthalten, um optimal gegen Mobbing im Klassenzimmer wirksam zu sein? Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Bierbrauer, Günter (2005): *Sozialpsychologie*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Bierhoff, Hans-Werner (2006): *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Dudenredaktion (2013): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 26., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibung. Duden Band 1. Berlin (u.a.): Dudenverlag.
- Festl, Ruth (2014): *Täter im Internet: Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Renate Schüssler u.a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30– 38.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Ewald Feyers, Katharina Hirschhausener & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster (u.a.): Waxmann, S. 10-34.
- Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, & Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, S. 301- 322.
- Hahn, Kurt (1954): *Erziehung zur Verantwortung*. Aus den deutschen Landerziehungsheimen, 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hilt, Franz u.a. (2017): *Was tun bei (Cyber-)Mobbing? Systemische Intervention und Prävention in der Schule*.
- Hitzer, Ronald & Gothe, Miriam (2015): *Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hörmann, Cathérine & Schäfer, Mechthild (2009): *Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität*. Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie, 58. Göttingen, S. 110-124.
- Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (2014): *Sozialpsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Katzer, Catarina (2014): *Cybermobbing. Wenn das Internet zur W@ffe wird*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Kessler, Thomas & Fritsche, Immo (2018): *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

- Klafki, Wolfgang (1974): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne & Störtländer, Jan Christoph (2016): Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In: Rafaela Porsch (Hg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 101- 132.
- Leest, Uwe & Schneider, Christoph (2018): *Mobbing und Cybermobbing bei Erwachsenen – die allgegenwärtige Gefahr. Eine empirische Bestandsaufnahme in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz*. Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing e.V.
- Lind, George (2008): The meaning and measurement of moral judgment competence: A dual-aspect model. In: Daniel Fasko & Wayne Willis (Hrsg.): *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*. New York, NY: Hampton Press, S. 185–220.
- Manstead, Antony & Livingstone, Andrew (2014): Forschungsmethoden in der Sozialpsychologie. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe & Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Menesini, Ersilia & Salmivalli, Christina (2017): Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. In: *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), S. 240-253.
- Michl, Werner (2011): *Erlebnispädagogik*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Milgram, Stanley (1974): *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Olweus, Dan (1999): Sweden. In: Peter K. Smith u.a. (Hrsg.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge, S. 7-27.
- Piontkowski, Ursula (2011): *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktion*. 4. Auflage. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rees, G. & Main, G. (2015): *Children's views on their lives and well-being in 15 countries. An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project.
- Salmivalli, Christina u.a. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior*, 22(1), S.1-15.
- Schäfer, Mechthild (2003). *Opfer-Täter-Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression in Schulklassen (Bullying)*. Rahmenpapier zur kumulativen Habilitation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Schäfer, Mechthild (2005): Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In: Angela Ittel (Hg.): *Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 220-236.
- Schäfer, Mechthild (2008): Mobbing unter Schülern: Phänomenologie, Dynamik und Ansätze zur Prävention/Intervention. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.): *Enzyklopädie der Angewandten Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 521-546.
- Schäfer, Mechthild & Korn, Stefan (2004): Bullying als Gruppenphänomen. Eine Adaption des „Participant Role“- Ansatzes. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), S. 19-29.
- Schäfer, Mechthild & Herpell, Gabriela (2010): *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen*. Der Mobbingreport. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

- Scheithauer, Herbert, Hayer, Tobias & Petermann, Franz (2003): *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Schubarth, Wilfried (2010): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultze-Krumbholz, Anja u.a. (2012): *Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schultze-Krumbholz, Anja & Scheithauer, Herbert (2010): Cyberbullying unter Kindern und Jugendlichen. Ein Forschungsüberblick. In: *Psychosozial*, 33 (4), S. 79-90.
- Senninger, Tom (2008): *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Münster: Ökotopia-Verlag.
- Smith, P. K. (2015): The nature of cyberbullying and what we can do about it. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15 (3), S. 176-184.
- Smith, P. K. u.a. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, S. 376-385.
- Von Grundherr, Michael u.a. (2016): School bullying and moral reasoning competence. In: *Social Development*, 26 (2), 05/2017, S. 278–294.
- Weyland, Ulrike & Busch, Jutta (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In: *bwp@* 17/2009. Online abrufbar unter: https://www.bwpat.de/archiv/bwpat_ausgabe17.pdf [Stand 13. Oktober 2019].
- Wiswede, Günther (2004): *Sozialpsychologie Lexikon*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004): Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. In: *Journal of School Psychology*, 42 (2), S. 135-155.
- Zimbardo, Philip (2007): *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.
- Zimbardo, Philip (2008): *Der Luzifer Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen*. Aus dem englischen übersetzt von Karsten Petersen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Internetquellen

- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2019): *Mutmasslicher Suizid. Debatte über Mobbing nach Tod einer Schülerin*. Online abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/debatte-ueber-mobbing-nach-tod-einer-schuelerin-16024201.html> [Stand 18. September 2019].
- Funk (2016): *Die Frage*. Produziert von Gemeinschaftsangebot der Arbeitsgemeinschaft der Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) und des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF), veröffentlicht auf YouTube. Online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/channel/UC5sgxwQGzW8BFTqLS-MrkJw/about> [Stand 25. September 2019]
- Funk (2018): *Mobbing: Das kannst DU dagegen tun! | Warum mobben wir? Folge 4/6*. Online abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=wERF_W624xM [Stand 25. September 2019].
- OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en [Stand 18. September 2019].
- Gurris, Sonja (2019): *Debatte nach Tod eines Mädchens. „Es gibt kaum eine Schule ohne Mobbing“*. Online abrufbar unter: <https://www.n-tv.de/panorama/Es-gibt-kaum-eine-Schule-ohne-Mobbing-article20843866.html> [Stand 18. September 2019].
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): *Rahmenvorgabe Politische Bildung*. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH. Online abrufbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/uebergreifende_richtlinien/politische_bildung_500.pdf [Stand 03. Dezember 2019].
- Stanford Prison Experiment. Online abrufbar unter: <https://www.prisonexp.org/german> [Stand 23. Mai 2019].
- Tagesschau (2018): *Nordrhein-Westfalen. NRW will mehr gegen Gewalt an Schulen tun*. Online abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/regional/nordrheinwestfalen/wdr-story-17279.html> [Stand 18. September 2019].
- The Hero Construction Company. Online abrufbar unter: <http://www.heroconstruction.org/de> [Stand 26. April 2019].
- Das Projekt „Mobbingfreie Schule- Gemeinsam Klasse sein“ der Techniker Krankenkasse (TK) in Hamburg. Online abrufbar unter: <https://www.tk.de/techniker/unternehmensseiten/unternehmen/gesunde-lebenswelten/mobbingfreie-schule-2010444> [Stand 24. April 2019].
- Helden – Verein für Nachhaltige Bildung und Persönlichkeitsentwicklung e.V. Online abrufbar unter: <http://www.helden-ev.de> [Stand 23. Mai 2019].
- Heroic Imagination Project. Online abrufbar unter: <https://www.heroicimagination.org> [Stand 10. April 2019].
- Lachmann, Sandra (2018): *Klassenfahrten für mehr Zivilcourage in Westfalen-Lippe*. Beitrag aus Bad Driburg. Online abrufbar unter: <https://blog.jugendherberge.de/zivilcourage-klassenfahrt/> [Stand 03. September 2019].
- Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz & Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM): *KlickSafe. Die EU-Initiative für*

mehr Sicherheit im Netz. Online abrufbar unter: <https://www.klicksafe.de> [Stand 11. Oktober 2019].

Referat Prävention im AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V.: *Konflikt-Kultur*. Online abrufbar unter: <https://www.konflikt-kultur.de> [Stand 11. Oktober 2019].

Zeit Online (2017): *Rentner bewusstlos liegengelassen – Gericht verhängt Geldstrafen*. Online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-09/essenborbeck-bank-kunde-unterlassene-hilfeleistung> [Stand 11 Dezember 2019].

Links

<http://www.helden-ev.de/seminarangebot-mobbing-rassismus-schulen/das-ist-unsere-heldenakademie/>

https://www.polizei.bayern.de/content/9/8/9/6/2/projektdarstellung_09.pdf.

<https://www.polizei.bayern.de/content/9/8/9/6/2/aufguscht.pdf>.

www.sylvia-hamacher.de

<https://www.tk.de/techniker/unternehmensseiten/unternehmen/gesunde-lebenswelten/mobbingfreie-schule-2010444>

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind - einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.