

Aktive Medienarbeit als Mittel zur Prävention von Cybermobbing

Erfahrungen und Eindrücke aus einem praxisorientierten Projektseminar im hybriden Setting

Thorsten Junge

Zusammenfassung des Beitrags

Seit dem Sommersemester 2017 wird von der Abteilung Medienpädagogik ein praxisorientiertes Seminar zum Phänomen *Cybermobbing* ausgebracht. Das Konzept hierfür wurde an der RWTH Aachen University entwickelt und in Anlehnung an bestehende Präventionsprogramme verbindet es Best Practices aus der Präventionsarbeit mit Methoden der Aktiven Medienarbeit. Nachdem Lehramtsstudierenden Hintergrundwissen zum Phänomen Cybermobbing vermittelt wurde, konzipieren sie auf dieser Grundlage einen Projekttag, den sie später mit einer Schulklasse durchführen. Das wichtigste Element der Projekttag ist die Erstellung eines Kurzfilms oder einer Fotogeschichte mithilfe von Tablets. Diese – von den Schüler*innen eigenständig erstellten – Medienprodukte dienen in der gemeinsamen Arbeit mit den Heranwachsenden als Reflexionsmaterial zur Auseinandersetzung mit Cybermobbing.

Trotz widriger Corona-Bedingungen konnte das Seminar im zurückliegenden Wintersemester erfolgreich durchgeführt werden (z. T. als Hybrid-Veranstaltung) und es wurden vier Projekttag an Schulen realisiert. Im hier vorgelegten Beitrag werden die verschiedenen Eindrücke und Erfahrungen aus der Perspektive der Studierenden und des Dozenten berichtet.

Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • PH Ludwigsburg • Hybridlehre • Aktive Medienarbeit • Prävention von Cybermobbing

Einleitung

In der alltäglichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen spielen Social Media-Anwendungen bereits seit vielen Jahren eine wichtige Rolle und sind für den Austausch untereinander unverzichtbar. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass digitale Online-Medien nicht nur für die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Freundschaften, sondern auch bei Streitigkeiten und Konflikten herangezogen werden. Und die gleichen Kanäle werden von Heranwachsenden ja auch für Entschuldigungen und Aussöhnungen genutzt. Sobald konfliktreiche Auseinandersetzungen nicht mehr auf Augenhöhe stattfinden und ein erträgliches Maß übersteigen, wobei aufseiten eines Betroffenen eine starke emotionale Belastung und ein Gefühl der Hilflosigkeit entstehen, kann es sich hierbei um Cybermobbing handeln.

Leider ermöglichen die digitalen Online-Medien eine große Bandbreite an Cybermobbing-Aktivitäten (vgl. Junge/Schumacher 2018) und für die Opfer von Cybermobbing kann es fatale (langfristige) Folgen haben, wenn sie mittels digitaler Online-Medien beleidigt, diffamiert oder ausgeschlossen werden. Neben psychosomatischen Beschwerden, beispielsweise dauerhafte Migräne, Magen-Darm-Beschwerden, Rückenschmerzen o. ä. (vgl. Dambach 2011, S. 52), kann es zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls, schlechteren Schulleistungen oder sogar Angst vor dem Schulbesuch kommen (vgl. Katzer 2014, S. 101 f.). In schlimmeren Fällen können Depressionen und Suizidgedanken entstehen (vgl. Bündnis gegen Cybermobbing 2020, S. 110 f.).

Bei Cybermobbing kennen sich Opfer und Täter oftmals aus ihrem privaten Umfeld, vermutlich besuchen sie oft dieselbe Klasse. Vor diesem Hintergrund scheint die Schule ein geeigneter Ort zu sein, um dort präventiv wirksam zu werden. Zudem kann man in der Schule mit entsprechenden Maßnahmen viele Heranwachsende unterschiedlicher Herkunft, Altersklassen, Schulformen sowie aus verschiedenen sozio-ökonomischen Verhältnissen erreichen (vgl. Peter/Petermann 2018, S. 137). Es liegen verschiedene Präventionsprogramme vor, wie beispielsweise „Surf-Fair“ (vgl. Pieschl/Porsch 2012), „Medienhelden“ (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2021) oder das grundschulspezifische Konzept „Bekloppt gemobbt“ (vgl. Stelzer/Monz 2011; Security4kids/Microsoft Schweiz 2012), die in den letzten Jahren in der schulischen Praxis erprobt wurden. Die Programme zielen u. a. darauf ab, Heranwachsende über die (langfristigen) Folgen von Cybermobbing aufzuklären und potenziellen Opfern angemessene Bewältigungsstrategien zu vermitteln. Allerdings ist es notwendig, dass Lehrpersonen mit den besonderen Merkmalen von Cybermobbing vertraut sind und sich idealerweise bereits im Rahmen des Studiums Wissen über Präventionsmöglichkeiten aneignen.

Aufbauend auf bestehenden Konzepten hat bereits 2014 eine Forschergruppe der RWTH Aachen University unter der Leitung von Sven Kommer ein Seminarkonzept zum Phänomen Cybermobbing für die Lehramtsausbildung entwickelt. Ausgewählte konzeptuelle Überlegungen sowie konkrete Übungen aus der Präventionsarbeit wurden aufgegriffen und im *Aachener Modell zur Prävention von Cybermobbing* mit Methoden der Aktiven Medienarbeit kombiniert. In diesem Bericht wird zunächst das Seminarkonzept beschrieben (vgl. hierzu ausführlich Schumacher/Junge 2020), ehe Erfahrungen aus dem zurückliegenden Semester berichtet werden.

Hintergrund und Ausgangsüberlegungen

Das Seminarkonzept wurde vor acht Jahren im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojekts *Einsatz von Tablet-PCs zur praxisorientierten Prävention von Cybermobbing an Schulen* entwickelt. Die Lehramtsstudierenden sollten mit den Anwendungsmöglichkeiten von Tablets vertraut gemacht werden, da man mit ihnen dank ihrer intuitiven Bedienbarkeit auch ohne umfassende technische Vorkenntnisse kleinere Medienprojekte umsetzen kann (vgl. Junge/Rust/Itzerodt 2016). Das Konzept sieht vor, Lehramtsstudierenden im ersten Block des Hochschul-Seminars Wissen über Cybermobbing zu vermitteln. Im Anschluss bereiten die Studierenden im zweiten Block in Kleingruppen einen Projekttag vor, den sie schließlich an einer Kooperationsschule durchführen (vgl. zum Ablauf eines solchen Projekttags Renner 2019). Im Mittelpunkt steht dabei die Aufgabe, dass die Schüler*innen mithilfe von Tablets

ein Medienprodukt (Kurzfilm oder Fotogeschichte) erstellen, in dem eine lösungsorientierte Auseinandersetzung mit einer Cybermobbing-Situation in Szene gesetzt wird.

Bei unserer Planung wurden die empirischen Studien zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden berücksichtigt, denen zufolge eine „nicht zu unterschätzende Gruppe [von Lehramtsstudierenden] den neueren Medien im Grunde distanziert gegenübersteht“ (Kommer 2010, S. 386). Dementsprechend gingen wir davon aus, dass bei den Studierenden kaum Vorerfahrungen vorhanden sind und zudem kein besonders großes Interesse besteht, sich mit den Potenzialen des Tablet-Einsatzes im Rahmen eines Seminars auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund entschieden wir uns, die mediendidaktische Perspektive (das Tablet als Lernwerkzeug) mit einem interessanten medienpädagogischen Thema zu verknüpfen. Da Cybermobbing bereits zum damaligen Zeitpunkt ein relevantes Phänomen darstellte (vgl. Junge/Rust 2015; Kutzer 2014) und wir im Sinne der Aktiven Medienarbeit passende Anknüpfungsmöglichkeiten sahen, fiel unsere Wahl auf dieses Phänomen.

Die Leitgedanken der Aktiven Medienarbeit erschienen uns aus verschiedenen Gründen anschlussfähig. Heranwachsende werden hierbei als mündige Mediennutzer wahrgenommen, die man nicht in erster Linie vor den Medien bewahren muss. Vielmehr wird angenommen, dass Medien bedürfnisorientiert genutzt werden. Und als aktiv handelnde Subjekte sind sie in der Lage, Eindrücke aus ihrer realen Lebenswelt (und hierzu gehören auch Erlebnisse in oder mittels Social-Media-Anwendungen) produktiv zu verarbeiten und in unterschiedlicher Form zu artikulieren. Heranwachsende sollten durch medienpädagogische Projekte darin unterstützt werden, selbsttätig mit Medien umzugehen (vgl. Schell 1989, S. 51) und „mit Medien ihre Anliegen und Sichtweisen auszudrücken“ (Demmler/Rösch 2014, S. 191).

Cybermobbing war nach unserer Einschätzung als „gesellschaftlich bedingte Problemlage“ (Schell 1989, S. 52) aufzufassen. Und da bereits jüngere Kinder einen persönlichen Bezug zu den Themen „Online-Kommunikation“ und „Cybermobbing“ entwickeln können, ist die Alltags- und Lebensweltorientierung gegeben. Dementsprechend erachteten wir die lösungsorientierte Beschäftigung mit Cybermobbing auch als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ (Schell 1989, S. 52).

Durch die gemeinschaftliche Erstellung eines Medienprodukts kann ein Weg eröffnet werden, die eigene Sichtweise, Wert- und Lebensvorstellungen (sowie eventuell Bedürfnisse) zu artikulieren. Wir erhofften uns aber nicht nur interessante Zugänge zum Phänomen „Cybermobbing“. Vielmehr sahen wir die Möglichkeit, durch den gemeinschaftlichen Produktionsprozess und die Reflektion der entstandenen Kurzfilme und Fotogeschichten Veränderungen hinsichtlich der Verhaltensweisen anzustoßen (vgl. u. a. Schell 1989). Deshalb muss bei den Projekttagen auch genügend Zeit für eine angemessene Ergebnisdarstellung eingeplant werden, um eine „Reflexion der eigenen Aussage-, Gestaltungs- und Präsentationsabsichten“ (Niesyto 2009, S. 858) zu ermöglichen.

Es war von Anbeginn vorgesehen, dass die Medienproduktion innerhalb eines einzigen Projekttags abgeschlossen werden musste. Dies macht die Verwendung von Tablets möglich, da man mit ihnen ohne umfassende technische Infrastruktur mit nur wenig technischem Wissen in kurzer Zeit ein vorzeigbares Ergebnis erzielen kann. Mit *iMovie* und *ComicLife 3* stehen

geeignete Apps zur Verfügung, die auch von jüngeren Kindern dank ihrer intuitiven Bedienbarkeit recht mühelos beherrscht werden.

Die Aktive Medienarbeit war für uns zwar impulsgebend, aber es ist einschränkend festzuhalten, dass sich nicht alle Leitprinzipien umsetzen lassen (vgl. Niesyto 2009, S. 858). Da wir das Thema des gesamten Projekttages vorgeben und auf die Entwicklung von *lösungsorientierten* Geschichten bestehen, haben die mitwirkenden Schüler*innen keine uneingeschränkte *Gestaltungsfreiheit*. Und da die Studierenden die Form des Medienprodukts sowie die Gruppenkonstellationen festlegen dürfen, sind die *Arbeitsweise* und die *Ausdrucksform* ebenfalls nicht frei wählbar.

Demmler und Rösch sehen im „Resonanzbezug“, also in der Verbindung zur Öffentlichkeit, ein wichtiges Merkmal der Aktiven Medienarbeit (vgl. Demmler/Rösch 2014, S. 203). Da wir die Fotogeschichten und Kurzfilme ausschließlich in der Klasse vorführen, wird dieser Punkt von uns nur begrenzt erfüllt. Allerdings haben wir uns mit Blick auf mögliche Hass-Kommentare bewusst dagegen entschieden, die medialen Artefakte online zu veröffentlichen.

Aufbau des Seminars

Wie bereits oben beschrieben, ist das Seminar in drei Blöcke unterteilt, die aufeinander aufbauen. Im ersten Block erhalten die Lehramtsstudierenden zunächst die wichtigsten Informationen zum Thema Cybermobbing (Begriffsklärung, Formen von Cybermobbing, Akteure, mögliche Folgen für die Opfer und mögliche Konsequenzen für die Täter*innen, empirische Daten zur Häufigkeit). Danach folgt die Auseinandersetzung mit Präventionsansätzen und die Vorstellung von Übungen sowie die Planung der Projekttage in Kleingruppenarbeit. Im abschließenden dritten Block erfolgt die Umsetzung dieser Konzepte mit einer Schulklasse, bei der ich die Studierenden begleite und vor Ort unterstütze.

Die umfassende Begriffsklärung stellt einen passenden Einstieg in den ersten Block dar. Welche Aktivitäten bzw. Situationen genau unter Cybermobbing zu verstehen sind, ist innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses nämlich durchaus umstritten und es gibt verschiedene Definitionsversuche. Zum Teil wird direkt an den Diskurs zu Mobbing¹ angeknüpft. Nach meiner Einschätzung handelt es sich bei Cybermobbing jedoch um ein neuartiges Phänomen und es sollte nicht einfach nur als *Mobbing mit digitalen Medien* verstanden werden. So ist vor allem die Rolle der Täter*innen anders zu betrachten und im Gegensatz zum klassischen Mobbing ist die Unterlegenheit des Opfers (z. B. in körperlicher Hinsicht oder in Form von geringerem Selbstbewusstsein, unmodischer Kleidung, etc.) keine notwendige Voraussetzung mehr. Da die digitalen Online-Medien auch anonym genutzt werden können, um anderen zu schaden, kann prinzipiell jede und jeder die Rolle des Täters bzw. der Täterin einnehmen. Möglicherweise ist damit auch die Hemmschwelle gesunken. Während man beim klassischen Mobbing zudem von einer klaren Schädigungsabsicht ausgehen kann, kann Cybermobbing auch aus unbedachten Handlungen resultieren und durch die größere Reichweite der digitalen Online-Medien eine fatale (Eigen-)Dynamik entwickeln, die von den Verursachern nicht (in

¹ Unter Mobbing versteht man Aktivitäten, bei denen der Versuch unternommen wird, einer schwächeren Person über einen längeren Zeitraum zu schaden, um sie letztendlich zugrunde zu richten (vgl. u. a. Katzer 2014, S. 58).

diesem Ausmaß) intendiert war. Hinzu kommt die zeitliche Dauerhaftigkeit medialer Artefakte im Internet, die im Slogan ‚*Das Internet vergisst nie!*‘ gut zum Ausdruck kommt. Dadurch können Cybermobbing-Aktivitäten eine ungleich längere Wirkung haben, was von den Täter*innen möglicherweise ebenfalls nicht beabsichtigt war, aber nicht mehr ihrer Kontrolle unterliegt. Eine weitere Differenz ist in der fehlenden Unmittelbarkeit zu sehen. Da die Diffamierungen und Beleidigungen dem Opfer nicht direkt ins Gesicht gesagt werden, sondern medial vermittelt sind, kann die direkte Reaktion der Betroffenen unsichtbar bleiben. Somit erhalten die Täter*innen kein direktes Feedback (vgl. Pfetsch/Mohr/Ittel 2012, S. 5) und erkennen möglicherweise nicht (direkt), was sie mit ihren Aktivitäten ausgelöst haben. Dies kann die Entwicklung von empathischem Mitgefühl erschweren.

Im Seminar wird also zunächst die Neuartigkeit des Phänomens mit den Studierenden erarbeitet und ihnen wird die – meines Erachtens passende – Definition von Pieschl und Porsch präsentiert. Diese berücksichtigen die besonderen Merkmale von Cybermobbing, indem sie nicht mehr auf die Intentionen des Täters bzw. der Täter fokussieren, sondern die Opfer-Perspektive in den Mittelpunkt rücken. Nach ihrem Verständnis sind unter Cybermobbing alle Formen von (unbeabsichtigten) Diffamierungen, Beleidigungen, Ausgrenzungen und Schikarnierungen mithilfe digitaler Online-Medien zu verstehen, bei denen sich die betroffenen Opfer über einen längeren Zeitraum hilflos fühlen und emotional belastet sind (vgl. Pieschl/Porsch 2012, S. 18).

Aufbauend auf diese Begriffsklärung werden die unterschiedlichen Formen von Cybermobbing (vgl. hierzu ausführlich Willard 2007; Peter/Petermann 2018, S. 21–23) besprochen und die verschiedenen Akteure werden thematisiert. Hierbei geht es mir vor allem darum, auf die Rolle der sogenannten *Bystander* einzugehen, da ich in ihnen einen Schlüssel für erfolgreiche Präventions- und Interventionsarbeit sehe. Werden die (vermeintlich) passiven Zuschauer*innen (beispielsweise von Lehrpersonen) motiviert, den Opfern zu helfen, können sie einen wichtigen Beitrag zur Deeskalation oder zur Beendigung der Cybermobbing-Angriffe leisten (vgl. Junge 2022). Darüber hinaus werden die Studierenden über die sogenannten *Täter-Opfer* informiert. Hierbei handelt es sich um Heranwachsende, die selbst Opfer von Cybermobbing sind oder waren und nun ihrerseits zum Täter bzw. zur Täterin werden. Folgt man den aktuellen Daten der Schülerbefragung des *Bündnisses gegen Cybermobbing* hat nahezu jeder dritte Täter (30,1 %) bereits selbst Cybermobbing-Attacken erfahren müssen. Hierbei ist zu befürchten, „dass Opfer in negativer Hinsicht ‚Lerneffekte‘ erzielen und zum Teil mit den gleichen Methoden ‚zurückschlagen‘“ (Bündnis gegen Cybermobbing 2020, S. 108).

Die möglichen Folgen für die Opfer werden zwar unter Bezugnahme auf aktuelle empirische Daten thematisiert, aber diese scheinen den meisten Studierenden eigentlich klar zu sein. Eine (hohe) emotionale Belastung aufseiten der Betroffenen ist schlichtweg leicht nachvollziehbar. Wichtiger ist deshalb meines Erachtens auch die Erörterung der möglichen Konsequenzen für die Täter*innen. Da es im Strafrecht keinen Cybermobbing-Paragrafen gibt, können nur andere Tatbestände herangezogen werden. Aus dem Strafgesetzbuch sind die Paragraphen § 185 StGB *Beleidigung*, § 186 StGB *Üble Nachrede*, § 187 StGB *Verleumdung*, § 240 StGB *Nötigung*, § 201a StGB *Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen* oder § 238 *Nachstellung* relevant. Zudem können die Paragraphen 22, 23 und 33 des Kunsturhebergesetzes, in denen das Recht am eigenen Bild geregelt ist, herangezogen werden (vgl. Dambach

2011, S. 37 f.; Fawzi 2015, S. 41). Allerdings ist die strafrechtliche Verfolgung mit Hindernissen verbunden, sodass – vor allem für die noch nicht strafmündigen Kinder – die schulinternen Konsequenzen relevanter sind. Hierauf werden die Studierenden aufmerksam gemacht.

Zum Abschluss des ersten Seminarblocks werden aktuelle empirische Daten präsentiert, diskutiert und eingeordnet. Hierbei soll vor allem vermittelt werden, dass die Prävalenz von Cybermobbing nur schwer messbar ist und dass die jeweils verwendete Fragestellung z. T. auch kritisch hinterfragt werden muss.

Das theoretische Hintergrundwissen soll den Studierenden als Grundlage zur Entwicklung eigener handlungs- und interaktionsorientierter Konzepte dienen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010). Denn im zweiten Block konzipieren sie in Kleingruppen einen präventionsorientierten Projekttag (vgl. Renner 2019). Hierfür werden den Studierenden über die Moodle-Kursumgebung umfassende Materialien zur Verfügung gestellt und sie werden auf die bestehenden Präventionsprogramme hingewiesen. Um einen konkreten Eindruck zu bekommen, werden ausgewählte Übungen im Seminarkontext vorgestellt und deren Eignung für die Projekttag erörtert.

Orientiert am „Surf Fair“-Konzept von Pieschl und Porsch (2012) wird den Kleingruppen der folgende Aufbau der Projekttag nahegelegt:

- Warm-Up zum Einstieg
- Theoretischer Input
- Übungen zur Förderung der Empathie (z. B. Ballast-Übung oder Ampelspiel)
- Erstellung der Medienprodukte (Kurzfilm oder Fotogeschichte)
- Präsentation der Ergebnisse und Reflexion der verschiedenen Lösungswege

Als Warm-Up für den Projekttag werden üblicherweise das sogenannte Aufsteh-Spiel (vgl. Hoffmann et al. 2001, S. 37; Trüby/Junge 2019, S. 4) und die „Obstsalat“-Variante „Alle die...“ durchgeführt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk o. J.; Germonprez 2018, S. 22 f.; Trüby/Junge 2019, S. 4). Mit beiden dynamischen Spielen ist ein spielerischer Einstieg in den Projekttag möglich und es können wichtige Informationen zu den Mediennutzungsgewohnheiten der mitwirkenden Schüler*innen in Erfahrung gebracht werden. Im weiteren Verlauf kann dann hierauf Bezug genommen werden.

In den letzten Jahren gab es etliche Medienberichte über Cybermobbing und angesichts der Verbreitung haben Kinder und Jugendliche möglicherweise schon im privaten Umfeld entsprechende Fälle wahrgenommen. Aber auch wenn man bei vielen Heranwachsenden erwarten kann, dass sie bereits über Cybermobbing informiert sind, empfiehlt sich ein (kurzer) theoretischer Input. Erörtert werden sollten die spezifischen Merkmale von Cybermobbing (insbesondere hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Komponenten) sowie die möglichen Folgen für Opfer und die möglichen strafrechtlichen Konsequenzen für die Täter*innen. Dies kann beispielsweise durch einen Kurzvortrag erfolgen, wofür den studentischen Kleingruppen auch die Präsentationen aus dem ersten Block zur Verfügung gestellt werden. Allerdings müssen die Folien dann noch inhaltlich und sprachlich für die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Insbesondere für die Sekundarstufe bietet es sich an, den theoretischen Input im Dialog

zu gestalten und man kann die Ergebnisse beispielsweise in Form einer Mind-Map festhalten.

Ein besonderes Merkmal von Cybermobbing ist der fehlende Face-to-Face-Kontakt zwischen Täter*innen und ihren Opfern. Dadurch erleben die Täter*innen keine direkte Reaktion des Opfers und es ist ihnen möglicherweise nicht bewusst, was die Beleidigungen und die Diffamierungen aufseiten des Opfers auslösen (siehe oben). Fehlendes Mitgefühl der Täter*innen ist ebenfalls ein gravierendes Problem (vgl. Katzer 2014, S. 80). Übungen zur Sensibilisierung in diesem Bereich sind daher absolut sinnvoll und den Studierenden werden verschiedene Übungen zur Empathieförderung vorgestellt. Hierzu gehören das „Ampel-Spiel“ und die „Ballastübung“ (vgl. ausführlich Pieschl/Porsch 2012, S. 67 ff.; Junge/Rust 2015; Trüby/Junge 2019, S. 4) sowie die „Seil-Übung“ (vgl. Aktion Jugendschutz Bayern 2019). Es soll trainiert werden, die Perspektiven anderer Personen einzunehmen². Hinsichtlich der (unbeabsichtigten) Diffamierungen und Beleidigungen können die Schüler*innen dahingehend sensibilisiert werden, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen und Befindlichkeiten gibt. Was man selbst noch als harmlosen Scherz betrachtet (beispielsweise ein peinliches Bild auf Instagram), löst bei anderen möglicherweise eine (schwere) emotionale Belastung aus. Außerdem kann im Austausch mit den Teilnehmenden eine lösungsorientierte Perspektive eingenommen werden (dies gilt in besonderer Weise für die Ballastübung).

Die verschiedenen Übungen werden in leicht adaptierter Form gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt, um anschließend zu erörtern, wie sie deren Eignung für den Projekttag beurteilen bzw. welche weiteren Anpassungen nach ihrer Einschätzung notwendig sind. Es wird auch darüber gesprochen, welche Gespräche mit den Schüler*innen initiiert werden können und wie möglicherweise auf irritierende Aussagen reagiert werden kann. Die gemeinsame Erprobung soll es den Studierenden ermöglichen, die Übungen dann mit den Schüler*innen eigenständig durchzuführen. Denn eine gute Moderation ist bei allen Übungen ein entscheidender Faktor.

Die studentischen Kleingruppen sind bei den Projekttagen nicht sich selbst überlassen, sondern sie werden von den Hochschul-Dozenten begleitet. Allerdings haben wir uns immer im Hintergrund gehalten und uns nur in einzelnen Situationen kurz eingebracht, wenn wir das Gefühl hatten, dass unsere Unterstützung benötigt wird.

Das Herzstück unseres Konzepts ist die Erstellung der Medienprodukte. In Kleingruppen überlegen sich die Schüler*innen eine lösungsorientierte Geschichte, halten dies in einem Storyboard fest, verteilen untereinander die Rollen und erstellen mit Unterstützung der Lehramtsstudierenden die Foto- bzw. Videoaufnahmen. Den folgenden Produktionsschritt, also die Verbindung der Fotos mit Sprechblasen bzw. den Schnitt der Filmszenen, übernehmen ebenfalls die Kinder. Die Präsentation der Fotogeschichten und Kurzfilme stellen den Abschluss der Projekttag dar. Auch hier spielt die Moderation durch die Studierenden eine wichtige Rolle. Im Sinne der Aktiven Medienarbeit steht die Reflexion der eigenen Arbeit und die

² Mediale Impulse und ein diskursiver Austausch mit den Heranwachsenden eignen sich ebenfalls, um das Empathievermögen zu fördern. So haben wir oft den Kurzfilm „Let’s fight it together“ eingesetzt. Die Darstellung eines fiktiven Cybermobbing-Vorfalles war eine sehr gute Diskussionsgrundlage.

Einordnung der entwickelten Lösungswege im Fokus. Demgegenüber rücken ästhetisch-gestalterische Aspekte und die schauspielerischen Leistungen der Kinder bewusst in den Hintergrund.

Damit *alle* Studierenden die Kinder bei den einzelnen Arbeitsschritten angemessen unterstützen können, müssen sie sich vorab mit den Tablets und den Funktionen der einzelnen Apps vertraut machen. Dies geschieht zum einen im Seminar und zum anderen können sie die Geräte auch für einige Tage ausleihen.

Unser Konzept sieht zusätzlich vor, dass in der letzten Seminarsitzung ein Erfahrungsaustausch der studentischen Kleingruppen stattfindet. Die Teilnehmer*innen berichten von ihren Eindrücken und versuchen gemeinsam, die gesammelten Erfahrungen einzuordnen. Der persönliche Lernprozess soll reflektiert werden.

Im Sommersemester 2014 konnten wir an der RWTH Aachen erstmals ein praxisorientiertes Seminar anbieten, welches in didaktisch-methodischer Hinsicht den Einsatz von Tablets als Lernwerkzeug zum Gegenstand hatte und sich inhaltlich dem Thema „Cybermobbing“ widmete³. Und nachdem die ersten beiden Seminar-Durchgänge positiv evaluiert wurden (vgl. Junge/Rust 2015), wurde das Seminar regelmäßig angeboten. Unser Konzept hatte sich als tragfähig erwiesen und es wurden in den darauffolgenden Semestern lediglich einzelne Veränderungen vorgenommen. Seit dem Sommersemester 2017 wird der Kurs mit Lehramtsstudierenden der PH Ludwigsburg durchgeführt⁴. Während des Corona-Lockdowns waren zwar zeitweise keine Projektstage an den Schulen möglich, aber im Wintersemester 2021/2022 konnten sie unter Beachtung der Hygiene-Auflagen durchgeführt werden. Die Eindrücke aus dem zurückliegenden Semester werden im Folgenden näher geschildert. Dabei beziehe ich mich auf meine eigene Wahrnehmung, die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden sowie die Beschreibungen einzelner Studierender in ihren schriftlichen Erfahrungsberichten.

Durchführung des Seminars im Wintersemester 2021/2022 an der PH Ludwigsburg

Nachdem der Studienbetrieb an der PH Ludwigsburg seit dem Sommersemester 2020 pandemiebedingt auf die Online-Lehre umgestellt wurde, war im Wintersemester 2021/2022 unter Berücksichtigung von Auflagen (u. a. Einhaltung der sogenannten 3-G-Regel) wieder Präsenzlehre möglich. Für meinen Kurs bedeutete dies, dass die wöchentlichen Sitzungen wieder vor Ort im Seminarraum stattfinden durften, allerdings mussten alle Anwesenden einen medizinischen Mund-Nasenschutz tragen.

Da sich die Teilnehmer*innen nahezu gleichmäßig auf die Masterstudiengänge *Lehramt Grundschule* und *Lehramt Sekundarstufe I* verteilten, konnten jeweils zwei Projektstage an Grundschulen sowie Schulen aus dem Sekundarbereich durchgeführt werden. Die Terminab-

³ Das Seminar „Lehrer in der digitalen Welt. Einsatz von Tablet-PCs zur praxisorientierten Prävention von Cyber-Mobbing an Schulen“ war im Sommersemester 2014 und im Wintersemester 2014/2015 zunächst einem Wahlpflichtmodul zugeordnet. Durch die Umstellung auf die Bachelor- und Master-Struktur gehörte es später zum Pflichtmodul „M3: Technik- und Medienbildung“.

⁴ Während in Aachen nur Gymnasien mitwirkten, arbeiten wir an der PH Ludwigsburg mit Schulen aus dem Sekundarbereich und mit Grundschulen im Raum Ludwigsburg/Stuttgart zusammen.

sprache mit den kooperierenden Schulen erfolgte zunächst unter Vorbehalt, da niemand abschätzen konnte, wie sich die weitere Corona-Lage entwickeln würde.

Ende November wurde in Baden-Württemberg als Reaktion auf die sich verschärfende pandemische Situation die Alarmstufe II eingerichtet⁵. Dies hatte direkte Auswirkungen auf den Studienbetrieb: Präsenzlehre konnte zwar unter Einhaltung der sogenannten 2G-Regel weiterhin stattfinden. Aber Studierende, die nicht präsent teilnehmen wollten, durften von nun an fernbleiben. Daraufhin bot ich das Seminar als Hybrid-Veranstaltung an (vgl. ausführlich zur hybriden Lehre Gumm/Hobuß 2021; KIT o. J.; Reinmann 2021; Stoppe/Knaus 2022). Die Sitzungen fanden weiterhin zur gewohnten Seminarzeit statt und die Studierenden, die nicht vor Ort sein konnten oder wollten, wurden via Webex dazugeschaltet. Über den Beamer konnten die Teilnehmer*innen im Seminarraum sowohl meine Folien-Präsentation als auch die Kommiliton*innen im Videokonferenz-Raum sehen. Damit ich für die Studierenden online zu sehen war, nutzte ich die Webcam meines Laptops, den ich auf dem Dozententisch platzierte.

Bei der Gruppenarbeit, die ebenfalls in synchroner Arbeitsweise zu den gewohnten Seminarzeiten stattfand, verteilten sich die Anwesenden so im Seminarraum, dass sie genügend Abstand zu den anderen Gruppen hatten, um sie nicht zu stören. Über einen Laptop oder ein Tablet wurde dann jeweils der Kontakt zu den online mitwirkenden Gruppenmitgliedern hergestellt. Hierfür nutzten wir die Breakout-Groups in Webex. Ich befand mich während dieser Sitzungen ebenfalls im Seminarraum und war gleichzeitig in der Videokonferenz eingeloggt. Hierdurch war ich für alle Gruppen jederzeit ansprechbar, wobei sich die Gruppen, die ausschließlich online arbeiteten, mitunter erst bemerkbar machen mussten.

In der letzten Sitzung stand der Austausch über die Projektstage im Fokus. Hierbei waren erneut mehrere Studierende vor Ort im Seminarraum anwesend, während etliche Teilnehmer*innen via Webex mitwirkten. Auch die im Raum Anwesenden wählten sich in die Videokonferenz ein und nutzten für Wortmeldungen die Mikrofone ihrer Tablets oder Laptops. Um Rückkopplungen zu vermeiden, musste zwar jeweils kurz gewartet bzw. gecheckt werden, ob weitere Mikrofone im Raum geöffnet sind, aber dies sorgte für keine gravierenden Verzögerungen.

Theoretische Einführung

Zum Einstieg in das Seminar wurde zunächst der Schwerpunkt Cybermobbing genauer erörtert. Mein Anliegen war es hierbei, den Studierenden zu verdeutlichen, dass es sich um ein eigenständiges Phänomen handelt, das klar von anderen Mobbing-Formen abgegrenzt werden kann. Die neue Blickrichtung, wonach Cybermobbing vor allem aus der Perspektive des Opfers definiert wird, war für die Teilnehmer*innen verständlich und sie konnten diese Position nachvollziehen. Dies kommt in den eingereichten schriftlichen Erfahrungsberichten deutlich zum Ausdruck.

Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen (hier folge ich der Beschreibung von Willard 2007) und mit den möglichen Charakteristika der Opfer und Täter(gruppen) erschlossen sich die Teilnehmer*innen Cybermobbing, ehe wir uns mit empirischen Daten zur Häufigkeit von Cybermobbing beschäftigten. Die Teilnehmer*innen sollten

⁵ Hierüber wurden wir im Rundbrief Nr. 49 der Hochschulleitung zu aktuellen Informationen in Kenntnis gesetzt.

nun in der schulischen Praxis erkennen können, ob es sich tatsächlich um Cybermobbing handelt oder um „harmlosere“ Streitigkeiten und Konflikte zwischen Schüler*innen.

Zur Erörterung der Häufigkeit von Cybermobbing wurden ausgewählte Daten der JIM-Studie 2020 (vgl. MPFS 2020a) sowie der aktuellen Studie Cyberlife III vom Bündnis gegen Cybermobbing (2020) herangezogen. Hierbei ging es mir vor allem darum, dass die Studierenden die erhobenen Daten und die jeweils verwendete Fragestellung kritisch hinterfragen. So werden die Jugendlichen der JIM-Studie danach gefragt, ob schon mal jemand *falsche oder beleidigende Sachen über sie per Handy oder im Internet verbreitet* habe. Die Teilnehmenden des Seminars waren überrascht, dass dies von 29 % bejaht wurde. Allerdings wird in der Fragestellung nicht berücksichtigt, ob aus dieser Verbreitung auch eine *emotionale Belastung* resultierte. Ebendies ist aber – per definitionem – eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt von Cybermobbing sprechen zu können. Insofern ist die Fragestellung nicht geeignet, um vertiefende Erkenntnisse über die Verbreitung von Cybermobbing zu erhalten.

Demgegenüber kann die Cyberlife III-Studie aussagekräftigere Daten liefern, da Cybermobbing hier im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht und nicht nur in wenigen Fragen behandelt wird. Dies war auch für die Studierenden nachvollziehbar. Allerdings ist die Aussage der Autor*innen der Studie, dass fast zwei Millionen Schüler*innen von Cybermobbing betroffen seien (Bündnis gegen Cybermobbing 2020, S. 9) differenziert zu betrachten. Zwar liegt der Anteil der Opfer von Cybermobbing unter den befragten Heranwachsenden bei 17,3 %, was hochgerechnet einem Anteil von etwa zwei Millionen Betroffenen in Deutschland entspräche. Aber ich erachte die Aussage dennoch als missverständlich⁶ und mache Studierende auch darauf aufmerksam.

Erfreulicherweise konnte in diesem Semester wieder Ilona Gerstung vom Polizeipräsidium Ludwigsburg für einen Gastvortrag gewonnen werden. Unter Berücksichtigung der Hygiene-Auflagen kam sie zur PH Ludwigsburg und berichtete von ihrer Arbeit im Bereich der Präventions- und Interventionsarbeit mit Schulen und Eltern. Außerdem gab sie interessante Einblicke in die (strafrechtliche) Verfolgung von Täter*innen. Sie erklärte u. a., dass selbst jüngeren Täter*innen ein Eintrag ins polizeiliche Führungszeugnis drohen kann und dass die verwendeten elektronischen Geräte (also z. B. Smartphones) zum Teil dauerhaft von der Polizei beschlagnahmt werden. Daneben beantwortete sie noch die vielen Fragen der Lehramtsstudierenden, bei denen es vor allem darum ging, wie man sich als Lehrperson korrekt im Falle von Cybermobbing- und Sexting-Vorfällen verhalten kann. Für die Studierenden war die direkte Einsicht in die polizeiliche Arbeit nach meiner Einschätzung ein großer Gewinn.

Obwohl aufgrund der damals bestehenden Hygiene-Auflagen eine Maskenpflicht bestand, gab es in allen Sitzungen einen regen Austausch und impulsgebende Diskurse. Meine Sorge, dass die Studierenden unter diesen ungewohnten Umständen möglicherweise zu zurückhaltend sein könnten, erwies sich als unbegründet.

⁶ Da im Rahmen der Untersuchung 5.523 Schüler*innen befragt wurden, liegt zwar eine repräsentative Studie vor, aber man sollte meines Erachtens nicht sagen, dass zwei Millionen Kinder betroffen sind, sondern stattdessen eine präzisere bzw. vorsichtiger Formulierungen wählen.

Angesichts der noch verbleibenden Seminarzeit und der nahenden Termine für die Projekt-tage musste die theoretische Einführung abgeschlossen werden, auch wenn eine vertiefende Auseinandersetzung mit weiteren empirischen Studien (z. B. der Kaspersky-Studie von 2019) sicherlich gewinnbringend gewesen wäre. Allerdings hatte ich bei der Durchführung der Projekt-tage auch nicht den Eindruck, dass den Studierenden wesentliches Wissen gefehlt hätte. Stattdessen hätte ich den Fokus noch stärker darauf richten sollen, das theoretische Hintergrundwissen auch zielgruppengerecht aufzubereiten. Bei allen vier Projekttagen hatte ich (zu-mindest phasenweise) den Eindruck, dass die Schüler*innen kognitiv überfordert waren. Dies war vor allem bei leistungsschwächeren Grundschulkindern festzustellen, die Mühe hatten, ihr Vorwissen zu aktivieren bzw. einzubringen. Im kommenden Semester werde ich mehr Wert darauf legen, dass die theoretischen Informationen über Cybermobbing kindgerecht(er) auf-bereitet werden.

Aktive Medienarbeit

Der Anteil an Teilnehmer*innen, die ein eigenes Tablet besitzen, hat in den letzten Jahren zu-genommen und die noch 2014 angenommene skeptisch-distanzierte Grundhaltung gegenüber (neuen) digitalen Medien lässt sich eigentlich nur noch vereinzelt feststellen. Die Potenziale von Tablets sind den meisten Studierenden offenbar bewusst und viele sehen in ihrem (pro-jektorientierten) Einsatz in der Schule eine sinnvolle Ergänzung. Gleichwohl verfügen die Stu-dierenden kaum über praktische Erfahrungen in der kreativ-produktiven Nutzung von Tab-lets. Kurzfilme oder Fotogeschichten haben die meisten bis dato noch nie erstellt.

Die Mehrheit der Studierenden gab zum Semesterbeginn an, sich den Einsatz von Tablets im schulischen Kontext noch nicht zuzutrauen. Dementsprechend waren sie auch neugierig, ent-sprechende Fähigkeiten zu erwerben bzw. waren unsicher, ob sie dies bei den Projekttagen tat-sächlich souverän umsetzen können würden. Da ich hiermit im Vorfeld bereits gerechnet hatte, war eigentlich vorgesehen, dass alle Studierenden in Kleingruppen eine Fotogeschichte oder einen Kurzfilm erstellen und im Plenum präsentieren. Auf diese Weise hätten sie einerseits die intuitive Bedienbarkeit der ausgewählten Apps selbst erfahren und gleichzeitig die Tücken bei spezifischen Problemen erkannt. Außerdem hätten sie die einzelnen technischen Schritte bis zur Präsentation via Beamer einmal durchgespielt und auch die Vorführung ausprobiert.

Leider wurde dies durch die Einrichtung der Alarmstufe II erschwert. Viele Teilnehmer*in-nen waren nun nicht vor Ort, sodass die Ausgabe der Tablets nicht mehr möglich war. Und durch die geltenden Abstandsregeln wurde die Zusammenarbeit als Kleingruppe ebenfalls er-schwert. Somit konnten sich letztlich nur wenige Studierende in der gewünschten Weise mit den Tablets vertraut machen. Glücklicherweise erwies sich dies bei den Projekttagen nicht als besonders großes Problem. Ich hatte zwar bei etlichen Studierenden den Eindruck, dass sie sich eigentlich mit den Apps nicht gut auskannten. Aber die meisten Schüler*innen hatten bei der Bedienung keine Schwierigkeiten und bei Detail-Fragen oder technischen Tücken konnte zu-mindest eine Person aus der studentischen Kleingruppe weiterhelfen.

Für die künftigen Durchgänge habe ich mir aber vorgenommen, wieder mehr Wert auf die vorbereitende Arbeit mit den Tablets zu legen. Insbesondere jene Studierende, die sich bislang kaum hiermit auskennen, sollten dies erlernen.

Vorstellung ausgewählter Übungen zur Förderung der Empathie

Erfreulicherweise konnte die Vorstellung ausgewählter Übungen erfolgen, ehe die strengeren Hygiene-Auflagen einen Wechsel in den hybriden Studienbetrieb erforderlich machten. So befanden sich noch alle Teilnehmer*innen im Seminarraum, als ich die „Aufsteh-Übung“ und die „Ballast-Übung“ vorführte. Aufgrund der einzuhaltenden Abstandsregeln konnte jedoch die recht dynamische Obstsalat-Variante „Alle die...“ lediglich beschrieben werden, was ich jedoch als recht unproblematisch empfand. Angesichts der damaligen Corona-Lage war ohnehin unklar, ob diese Übung mit Schüler*innen durchgeführt werden kann.

Leider stand uns auch in diesem Semester wieder nicht genügend Zeit zur Verfügung, um die Moderation der Übungen im Plenum zu üben. So fand die „Premiere“ dann jeweils in den Klassenräumen statt, was sich mitunter deutlich zeigte. Vereinzelt musste ich die Studierenden dann bei der Durchführung der Übungen unterstützen. Dies wurde aber nach meinem Eindruck weder von den Studierenden noch von den Schüler*innen als Störung wahrgenommen.

In den kommenden Semestern steht hoffentlich (wieder) genügend Zeit zur Verfügung, um die Übungen vorab im Seminar zu üben. Auch wenn sich der direkte Austausch mit den Schüler*innen nicht simulieren lässt, kann die Moderation der Empathie-Übungen im Vorfeld gut trainiert werden.

Hybride Gruppenarbeit

Die Vorbereitung der Projekttag erfolgte in Kleingruppenarbeit, wobei ich den Studierenden beratend zur Seite stand. Auch wenn eigentlich nur die Erstellung eines Medienprodukts verpflichtend vorgegeben wurde⁷, ähnelten sich die Konzepte sehr stark. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass aufgrund der beschriebenen Probleme in diesem Semester weniger Übungen vorgestellt werden konnten und weniger Raum für Erprobungen blieb.

Die oben beschriebenen Vorgaben der Alarmstufe II hatten direkte Auswirkungen auf die Gruppenarbeit, die gerade erst begonnen hatte. Da keine Gruppe vollständig vor Ort war, mussten jeweils Studierende via Webex dazu geschaltet werden, um mit den Studierenden vor Ort arbeiten zu können. Zudem gab es Gruppen, die komplett zu Hause waren und sich vollständig online austauschen mussten. Dies gelang entgegen meinen anfänglichen Befürchtungen recht gut und nach meinem Eindruck waren alle Gruppen zu jeder Zeit arbeitsfähig. Abstimmungsprozesse, Aufgabenverteilungen und die inhaltliche Arbeit konnten anscheinend gut koordiniert werden.

Grundsätzlich ist es mir als Seminarleitung auch im hybriden Setting gelungen, für die Gruppen ansprechbar zu sein. Allerdings muss ich selbstkritisch festhalten, dass der Informationsfluss nicht optimal war. Einzelne Hinweise, die man bei Gruppenarbeiten im gewohnten Präsenzsetting problemlos allen Teilnehmer*innen mitteilen kann, gingen teilweise verloren. Hier hätte ich mich besser auf die neue Situation einstellen müssen.

⁷ Ob die Schüler*innen einen Kurzfilm oder eine Fotogeschichte erstellen, konnten die Studierenden frei entscheiden.

Eindrücke von den Projekttagen

Die vier Projekttage konnten im Dezember 2021 und im Januar 2022 erfolgreich durchgeführt werden. Alle Kleingruppen waren gut vorbereitet und die Schüler*innen haben uns nicht nur sehr freundlich empfangen, sondern sie haben auch bei allen Übungen gut mitgemacht. Die für uns ungewohnte Situation, während des gesamten Projekttages eine Maske tragen zu müssen, wirkte sich nicht negativ aus. Und die Schüler*innen gingen nach meinem Eindruck schon überaus souverän mit den coronabedingten Vorgaben (u. a. die morgendlichen Corona-Testungen) um.

*Vorwissen der Schüler*innen*

Wie erwartet kannten die Schüler*innen das Phänomen Cybermobbing bereits und vor allem die älteren Schüler*innen verfügten über umfangreiches Vorwissen und vereinzelt hatten sie schon eigene Erfahrungen gesammelt.

Als eher grundsätzliches Problem erwies sich die Konzentrationsfähigkeit einzelner Schüler*innen. Manchen ist es bei den Übungen erkennbar schwergefallen, während der gesamten Zeit aufmerksam dabei zu bleiben. Außerdem verstärkte sich der Eindruck, dass manche Schüler*innen zum Teil Schwierigkeiten hatten, beim theoretischen Input die jeweilige Aufgabenstellung zu verstehen. Im nächsten Semester werde ich die Studierenden im Vorfeld nochmals deutlich auf das heterogene Leistungsniveau und die notwendige Differenzierung hinweisen

*Austausch mit den Schüler*innen*

Bei den Projekttagen ist es mir ein großes Anliegen, dass es genügend Raum für den Austausch mit den Schüler*innen gibt. Für mich ist es wichtig, deren Erfahrungen, Einstellungen und Überlegungen in Erfahrung zu bringen. Sowohl beim theoretischen Input als auch bei den empathiefördernden Übungen bieten sich hierfür verschiedene Gelegenheiten.

Erwartungsgemäß waren die Gespräche mit den Grundschulkindern deutlich weniger diskursiv. Mit den älteren Schüler*innen ergaben sich dagegen spannende Diskussionen und interessante Einblicke in deren Lebenswelt. Bei der Frage, wie man eine konkrete Cybermobbing-Situation auflösen kann bzw. wie man als Opfer hierauf reagieren kann, erachteten es mehrere Schüler*innen als durchaus geeignete Strategie, gegenüber den Täter*innen physische Gewalt anzuwenden oder ihrerseits zurückzumobben⁸. Es war für Einzelne sogar unverständlich, warum man dies – aus moralisch-ethischen Gründen – keinesfalls tun sollte. Wir bemühten uns, ihre Aussagen als authentischen Ausdruck ihrer Wertvorstellungen zu akzeptieren und versuchten aufzuzeigen, welche fatale Dynamik hieraus resultieren kann.

Erstellung der Medienprodukte

Wie bereits in anderen Projekten festgestellt werden konnte (vgl. Rymeš/Keßler/Jokiaho 2019, S. 133), konnten wir auch die Erfahrung machen, dass sich Tablets für den Einsatz in der Grundschule sehr gut eignen. Selbst die jüngeren Kinder hatten bei der Bedienung keine nennenswerten Mühen und sind absolut angstfrei mit den Apps umgegangen. Und so ist es allen

⁸ Im Vorfeld hatte ich die Studierenden bereits darauf hingewiesen, dass solche Äußerungen vonseiten der Schüler*innen zu erwarten sind.

Schülergruppen gelungen, ansprechende Medienprodukte zu erstellen. Dabei macht es meines Erachtens grundsätzlich keinen großen Unterschied, ob ein Kurzfilm oder eine Fotogeschichte erstellt werden soll. Die Studierenden haben die (meisten) Schüler*innen in dieser Arbeitsphase als überaus kreativ und engagiert erlebt und es wurde darauf geachtet, dass jedes Kind auch mindestens einmal das Tablet übernahm, um Aufnahmen anzufertigen.

Die verwendeten iPads liefern sowohl für die Erstellung der Fotogeschichten als auch für die Kurzfilme eine überzeugende Bildqualität. Zudem erleichtern die automatischen Einstellungen auch die Bedienung, sodass selbst jüngere Kinder damit zurechtkommen. Ein gravierendes Manko bei der Erstellung von Kurzfilmen ist jedoch die mangelhafte Tonqualität. Da keine externen Mikrofone verwendet werden, ist es notwendig, die Kinder darauf hinzuweisen, immer laut und deutlich zu sprechen. Außerdem müssen Störgeräusche (z. B. Wind oder andere Kinder im Hintergrund) vermieden werden. Beides ist jedoch nicht immer möglich. Hieraus resultiert leider das Problem, dass bei der Präsentation der Filme im Klassenraum mitunter Dialoge nur schwer zu verstehen sind, weil der Ton zu leise ist bzw. störende Geräusche das Gesagte überlagern. Teilweise wird dadurch das Verständnis für den Ablauf der Geschichte erheblich erschwert, was dann im Anschluss durch Erklärungen der Beteiligten ausgeglichen werden muss.

Um die Geschichten im Vorfeld zu strukturieren, ist es nach meiner Erfahrung ein unabdingbarer Schritt, ein Storyboard zu erstellen, ehe die Schüler*innen mit den Aufnahmen beginnen können. Der rote Faden der Geschichte und die Abfolge der einzelnen Szenen müssen vorab entwickelt und untereinander abgestimmt werden. Ansonsten wäre die Phase des Fotografierens bzw. Filmens zu chaotisch. Allen Gruppen wird hierfür eine entsprechende Vorlage zur Verfügung gestellt. Allerdings erwies sich die Vorlage nicht für alle Schüler*innen-Gruppen als hilfreich. Einzelne Gruppen hatten Mühe bei der Storyboard-Erstellung und sie wurden nicht in der vorgesehenen Zeit fertig. Dies hing nur vereinzelt mit den Angaben auf der Vorlage zusammen, die anscheinend einige Kinder irritierten. Vielmehr kam hier zum Ausdruck, dass es für etliche Schüler*innen eine große Herausforderung darstellt, ihre Überlegungen zu verschriftlichen. Und dies galt nicht nur für die Grundschul Kinder. Im nächsten Semester werde ich die Studierenden im Vorfeld deutlich darauf vorbereiten, dass sie bei diesem Arbeitsschritt möglicherweise intensive Hilfestellung geben müssen.

Leerlauf bei der Fertigstellung des Medienprodukts

Fast alle Gruppen bestätigten eine missliche Erfahrung, die ich bereits aus früheren Semestern kannte. Während für die Entwicklung und Umsetzung der Geschichten eine Gruppengröße von vier bis fünf Kindern optimal ist, weil hierdurch verschiedene Rollen bzw. Akteure verfügbar sind, erweist sich diese Anzahl bei der anschließenden Fertigstellung der Medienprodukte als Problem. Denn sowohl beim Zusammenführen der Filmaufnahmen via *iMovie* als auch bei der Gestaltung der Fotogeschichte mithilfe der App *ComicLife 3* können eigentlich maximal zwei Kinder aktiv mitwirken. Nicht zuletzt angesichts der recht kleinen Display-Größe können weitere Kinder das Geschehen nur passiv begleiten bzw. gar nicht mitverfolgen. Selbst wenn man immer nach ein paar Minuten durchwechselt, sind immer einzelne Kinder unbeteiligt und ohne Aufgabe. Dadurch kann Unruhe entstehen, was von den Studierenden kritisiert wurde.

Bedauerlicherweise habe ich für dieses Problem noch keine passable Lösung gefunden. Natürlich kann man die Kinder währenddessen mit anderen Aufgaben beschäftigen. So hat eine Gruppe die unbeteiligten Schüler*innen aufgefordert, den Arbeitsprozess ihrer Gruppe fotografisch zu dokumentieren. So waren sie zumindest mit dem Tablet beschäftigt, obwohl die angefertigten Aufnahmen im Anschluss nicht verwendet wurden. Aber wirklich zufriedenstellend ist dies für mich noch nicht, sodass an dieser Stelle weiterhin eine Sollbruchstelle bleibt. Vermutlich ist es sinnvoll, dieses Problem mit den Studierenden im nächsten Durchgang gezielter anzugehen.

Projekttag mit einer dritten Klasse

Im zurückliegenden Semester wurde erstmals ein Projekttag mit einer dritten Schulklasse durchgeführt. Während das Konzept mit vierten Klassen einer Grundschule schon mehrfach erfolgreich durchgeführt wurde, war der Versuch mit den jüngeren Kindern ein Experiment für mich. Aus diesem Grund erhält die Beschreibung dieses Projekttags im Folgenden besondere Aufmerksamkeit.

Meine anfängliche Skepsis, ob sich unser Konzept für die Durchführung mit den jüngeren Kindern eignet, erwies sich letztlich als unbegründet. Allerdings ist deutlich geworden, dass verschiedene Anpassungen notwendig sind. So muss der theoretische Einstiegs-Impuls einfacher gestaltet werden. Die meisten Drittklässler waren von der Aufgabe, eigenständig eine Mind-Map zum Phänomen „Cybermobbing“ zu gestalten, offenkundig überfordert. Etliche Kinder hatten allein schon die Aufgabenstellung nicht verstanden, weil sie in der Erstellung einer solchen Übersicht noch nicht hinreichend geübt waren. Dies wurde auch von den Studierenden in der gemeinsamen Reflexionsrunde so beschrieben. Zudem besaßen die Kinder offensichtlich weniger Vorwissen bzw. konnten dieses nicht präzise genug verbalisieren. Grundsätzlich muss bei Drittklässlern mit weniger Vorwissen gerechnet werden, da sie laut der aktuellen KIM-Studie Social Media-Anwendungen noch etwas seltener nutzen als ältere Kinder (vgl. MPFS 2020b) und auch weniger häufig mit Cybermobbing in Berührung kommen (vgl. Bündnis gegen Cybermobbing 2020, S. 104). Außerdem ist es wahrscheinlich besser, die Beschreibung des Phänomens weniger in einer gemeinsamen Erarbeitung und stärker durch einen Lehrerbeitrag zu gestalten. Ergänzend könnten die Kinder noch eigene Überlegungen einbringen, beispielsweise zur Vervollständigung einer MindMap.

Mit der Ballast-Übung soll verdeutlicht werden, welche emotionale Belastung die Opfer bei Cybermobbing aushalten müssen (siehe oben). Hierzu werden den Schüler*innen in einem ersten Schritt verschiedene Situationen präsentiert und sie sollen dann einschätzen, wie belastend dies für sie wäre, wenn sie hiervon betroffen wären. Symbolisch werden dann jeweils Flaschen in eine Kiste gelegt, die von einem freiwilligen Schüler oder einer freiwilligen Schülerin gehalten werden müssen (vgl. zum genauen Ablauf Pieschl/Porsch 2012, S. 67 ff.; Trüby/Junge 2019, S. 4). In einem zweiten Schritt werden dann später noch Lösungen gesammelt, um die Belastung (symbolisch) wieder zu verringern.

Da die Drittklässler bislang noch weniger Berührungspunkte mit Social Media-Anwendungen haben, fiel es ihnen teilweise recht schwer, sich in die präsentierten Situationen hineinzuversetzen. Insbesondere wenn sie eine Plattform nicht nutzten (z. B. TikTok) oder sich eine entsprechende Verhaltensweise (z. B. private Fotos hochladen) nicht vorstellen konnten, gestaltete sich die Perspektivübernahme als Problem. Zudem wurde die symbolische Bedeutung der Flaschen, die in die Kiste gelegt wurden und gehalten werden mussten, nicht durchgehend allen Kindern klar. In der zweiten Phase fiel es zudem etlichen Kindern nicht leicht, sich Lösungsmöglichkeiten zu überlegen. Aus diesem Grund beteiligten sich nur wenige Kinder an dieser Aufgabe. Zudem waren mehrere Kinder davon überfordert, nach dem Austausch über Hilfsmöglichkeiten mithilfe ihrer Karten aufzuzeigen, wie viele Flaschen nun wieder aus der Kiste entfernt werden konnten. Und letztendlich blieb es für einzelne Kinder unklar, warum trotz vielfältiger Lösungsvorschläge nicht mehr alle Flaschen aus der Kiste entfernt werden konnten. Aus diesem Grund wiederholten wir den wichtigen Slogan „*Das Internet vergisst nie!*“ mehrfach, damit er von ihnen verinnerlicht werden kann. Insgesamt dauerte die Übung auch etwas zu lange, was aber keinesfalls den moderierenden Studierenden angelastet werden kann. Aber die Konzentration einzelner Kinder ließ bereits merklich nach.

Bei einer erneuten Durchführung in einer dritten Klasse wären meines Erachtens mehrere Anpassungen notwendig. Die fiktiven Situationen sollten noch deutlich stärker an den Mediennutzungsgewohnheiten jüngerer Kinder ausgerichtet sein. Außerdem müssen sie sprachlich noch einfacher formuliert werden oder durch ergänzende Illustrationen verdeutlicht werden. Die symbolische Bedeutung der Flaschen muss noch deutlicher gemacht werden oder es sollten tatsächlich kleine Steine verwendet werden. Dadurch könnten die Kinder den belastenden Symbolgehalt eventuell leichter nachvollziehen. Zudem sollte eine durchsichtige Kiste verwendet werden, sodass zu jedem Zeitpunkt und für jedes Kind erkennbar ist, wie viele Flaschen oder Steine bereits in der Kiste sind. Die Gesamtdauer sollte verkürzt werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zu lange zu beanspruchen. Dies könnte dadurch realisiert werden, dass die Sammlung von Lösungsvorschlägen etwas weniger dialogisch und stärker durch Vorgaben von den Studierenden erfolgt.

Die Erstellung der Medienprodukte ist auch den Drittklässlern gelungen. Allerdings berichteten die Studierenden davon, dass die jüngeren Grundschulkinder beim Ausdenken einer eigenen Geschichte etwas größere Schwierigkeiten hatten. Sie benötigten mehr Input und etwas mehr Steuerung, um eine (nachvollziehbare) Geschichte zu entwickeln. Dies kann andererseits damit zusammenhängen, dass sie bislang noch nicht mit Cybermobbing in Berührung gekommen sind und sich somit in eine entsprechende Situation erst hineinversetzen mussten. Es darf zudem nicht außer Acht gelassen werden, dass die gesamte Arbeitsaufgabe, also die Erstellung eines Medienprodukts und die Arbeit mit einem Storyboard, für die Kinder noch Neuland war. Die Bedienung der iPads bereitete ihnen demgegenüber keinerlei Schwierigkeiten. Und auch wenn die Geschichten vereinzelt etwas simpel gestaltet waren, freute es mich, dass verschiedene Lösungsansätze gefunden wurden, in denen sich das Opfer in den meisten Fällen Hilfe holte.

Fazit und Ausblick

Das Seminar *Cybermobbing und Schule – Aktive Medienarbeit als Präventionsmöglichkeit* wurde als Präsenzveranstaltung geplant, wobei aufgrund der Gruppen- und Raumgröße verschiedene Beschränkungen (Maskenpflicht, Abstand zwischen den Teilnehmer*innen, 3G-Status als Voraussetzung) einzuhalten waren. Mit diesem ungewohnten Setting konnte sich der Kurs nach meiner Einschätzung recht gut arrangieren und trotz der Notwendigkeit, eine Maske zu tragen, gab es einen regen Austausch in den impulsgebenden Diskussionen. Leider verschlechterte sich während des Semesters die Gesamtlage, sodass vonseiten der Hochschulleitung neue Vorgaben erlassen wurden. Ab Ende November galt für die Teilnahme an Präsenzlehrveranstaltungen die sogenannte 2G-Pflicht. In Folge dessen gab es nun Teilnehmer*innen, die den Campus der PH nicht mehr betreten durften bzw. aus Sorge lieber daheim blieben. Für die Gruppenarbeiten bedeutete dies, dass sich die Studierenden vor Ort mit den anderen Gruppenmitgliedern via Webex austauschen mussten. Dies funktionierte letztendlich recht gut, war aber anfangs etwas gewöhnungsbedürftig.

Das hybride Setting hatte allerdings dahingehend einen negativen Einfluss, dass einzelne Informationen bzw. Details nicht alle Studierenden erreichten. Was man normalerweise im Seminarraum für alle deutlich vernehmbar mitteilt, wurde von mir leider nicht immer in alle Webex-Gruppenräume weitergetragen. Allerdings resultierte aus diesem nicht optimalen Informationsfluss kein großes Problem. Alle wichtigen Informationen wurden ohnehin im Moodle-Kurs dokumentiert und waren für alle Gruppen in gleicher Weise zugänglich.

Angesichts der schwer abschätzbaren Corona-Lage war für mich lange Zeit unklar, ob alle Projekttage wie geplant an den Kooperationsschulen stattfinden können. Umso mehr hat es mich gefreut, dass es uns alle Schulen ermöglicht haben, mit ihren Schüler*innen zu arbeiten. Und die pandemiebedingten Auflagen waren zwar etwas störend (insbesondere die Maskenpflicht während des gesamten Tages), erwiesen sich aber nicht als gravierende Beeinträchtigung. Dies ist sicherlich auch den motivierten Schüler*innen zu verdanken, die ja bereits seit vielen Monaten unter diesen Bedingungen arbeiten und lernen müssen.

Insgesamt muss ich erleichtert festhalten, dass trotz widriger Bedingungen fast alles wie gewünscht funktioniert hat. Dies ist auch der Bereitschaft der Studierenden zu verdanken, zum Gelingen beizutragen, indem sie gemeinsam mit mir versuchten, das Beste aus der Situation zu machen. Es hat mich insbesondere für die Teilnehmer*innen gefreut, dass sie sich nicht nur theoretisch mit dem Phänomen Cybermobbing auseinandergesetzt haben, sondern das Gelernte auch in der Praxis umsetzen konnten. Neben dem Hochschulseminar sammelten sie auch wertvolle Praxiserfahrungen mit den Schüler*innen. In der abschließenden Seminarsitzung wurde dies von vielen Studierenden als großer Gewinn beschrieben.

Folgt man den Ergebnissen der aktuellen Studie des Bündnisses gegen Cybermobbing, hat sich die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Cybermobbing an Schulen etabliert und es werden an vielen Schulen Workshops durchgeführt. Der Aussage, dass den Schüler*innen Strategien vermittelt werden, wie sie sich in einer Cybermobbing-Situation verhalten sollten, stimmten immerhin fast zwei Drittel der befragten Eltern zu (vgl. Bündnis gegen Cybermobbing

2020, S. 31). Allerdings berichteten Eltern von Kindern, die eine Grundschule besuchen, in deutlich geringerem Maße von entsprechenden schulischen Maßnahmen. Zudem fehlt es offenbar weiterhin an festen institutionellen Maßnahmen zu Phänomenen wie Cybermobbing (vgl. ebd., S. 32). In der ebenfalls repräsentativen Kaspersky-Studie, die 2019 durchgeführt wurde, gab außerdem die Mehrheit der befragten Eltern (64,4 %) an, dass das Thema Cybermobbing in den Schulen immer noch zu wenig Beachtung findet (vgl. Kaspersky 2019, S. 4). Nach meiner Einschätzung zeigt dies, dass es weiterhin notwendig ist, sich bereits im Lehramtsstudium dem Phänomen Cybermobbing zu widmen. Das positive Feedback der beteiligten Lehrkräfte und der mitwirkenden Studierenden sind eine weitere Bestätigung dafür, das Projektseminar auch zukünftig anzubieten.

In ihren Rückmeldungen brachten die Teilnehmer*innen am Semesterende zum Ausdruck, dass sie sich nun gut gewappnet fühlen, um später als Lehrkraft mit Cybermobbing-Vorfällen umzugehen. Viele haben offenbar verstanden, dass sie in der Schule nicht nur als Wissensvermittler*in tätig sein werden, sondern bei Schwierigkeiten wichtige Ansprechpartner*innen für die Schüler*innen sein können. Indem sie ein offenes Ohr für deren Probleme haben, können sie ihnen im Falle von Cybermobbing hilfreich zur Seite stehen. Und vielleicht trauen sie sich nun auch die Projektarbeit mit Tablets zu.

Im kommenden Semester wird der Kurs erneut angeboten und die Erfahrungen aus dem aktuellen Durchgang werden dabei berücksichtigt. Hoffentlich hat sich die Gesamtlage dann soweit entspannt, dass wir während des gesamten Semesters möglichst wenige Auflagen einhalten müssen.

Literatur

- Aktion Jugendschutz Bayern (2019): Bloßgestellt im Netz. Ein Planspiel zur Prävention von Cybermobbing (Online-Version). München: aj praxis. URL: materialien.aj-bayern.de/medienpaedagogik-und-jugendmedienschutz/cybermobbing/aj-praxis-blossgestellt-im-netz-onlineversion.html (02.02.2022).
- Bündnis gegen Cybermobbing (2020): Cyberlife III. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. URL: tk.de/presse/themen/praevention/medienkompetenz/studie-cybermobbing-2095156 (02.02.2022).
- Dambach, Karl E. (2011): Wenn Schüler im Internet mobben. Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullying. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2014): Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In: Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer, S. 191–208.
- Deutsches Kinderhilfswerk (o. J.): Spiele zum Kennenlernen: Obstsalat. URL: kinderrechte.de/praxis/methodendatenbank/methodendatenbank/?tx_igmethoden_methoden%5Bmethoden%5D=77&tx_igmethoden_methoden%5Baction%5D=show&tx_igmethoden_methoden%5Bcontroller%5D=Methoden&cHash=306cd0bac3b1b2d46c862ebf7dca0c (02.02.2022).
- Fawzi, Nayla (2015): Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet. Baden-Baden: Nomos.
- Germonprez, Katrin (2018): Erlebnispädagogik und Schule. Vielfalt erleben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gumm, Dorina/Hobuß, Steffi (2021): Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. In: *Impact Free*, 38, S. 1–11. URL: gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/07/Impact_Free_38.pdf (01.03.2022).
- Hoffmann, Kirsten/von Lilienfeld-Toal, Veronika/Metz, Kerstin/Kordelle-Elfner, Katja (2001): *STOPP – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um*. Hamburg: Persen.
- Junge, Thorsten (im Erscheinen): Cybermobbing und Schule: Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* (05/2022).
- Junge, Thorsten/Rust, Christiane (2015): Lehrkräfte in der digitalen Welt. Einsatz von Tablet-PCs zur Entwicklung praxisorientierter Konzepte zur Prävention von Cybermobbing. In: *Lehrer.Bildung.Medien – Herausforderungen für die Entwicklung von Schule(n)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–184.
- Junge, Thorsten/Schumacher, Claudia (2018): Pädagogischer Umgang mit Phänomenen wie Cybermobbing oder Sexting im Kontext von Social Media. In: *berufsbildung* (173), 10/2017, S. 18–20.
- Junge, Thorsten/Rust, Christiane/Itzerodt, Falk (2016): Einsatz von Tablet-PCs zur praxisorientierten Prävention von Cybermobbing. In: *Pädagogische Führung als Zeitschrift für Schulführungskräfte. Themenheft „Mobiles Lernen in der Schule“*, Heft 4/2016, S. 139–142.
- Kaspersky (2019): Cybermobbing unter Jugendlichen – Was Eltern denken. URL: media.kaspersky-daily.com/wp-content/uploads/sites/96/2019/10/22094330/Kaspersky_Report_Cybermobbing_final-1.pdf (02.02.2022).
- Katzer, Catarina (2014): *Cybermobbing – Wenn das Internet zur W@ffe wird*. Berlin: Springer-Spektrum.
- KIT (o. J.): Möglichkeiten hybrider Lehre. URL: zml.kit.edu/hybride-lehre.php (01.03.2022).
- Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen/Farmington Hills MI: Budrich.
- MPFS (2020a): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: MPFS. URL: mpfs.de/studien/jim-studie/2020/ (02.02.2022).
- MPFS (2020b): *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: MPFS. URL: mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (02.02.2022).
- Niesyto, Horst (2009): *Aktive Medienarbeit*. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft (Band III/2)*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 855–862.
- Peter, Ira-Katharina/Petermann, Franz (2018): *Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter. Klinische Kinderpsychologie (Band 15)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pfetsch, Jan/Mohr, Sonja/Ittel, Angela (2012): *Cyber-Mobbing. Formen, Funktionen und Auswirkung im Leben Jugendlicher*. In: *AJS-Informationen* (48), S. 4–7. URL: ajs-bw.de/media/files/ajs-info/2012/AJS-Info_2_2012_Archiv.pdf (02.02.2022).
- Pieschl, Stephanie/Porsch, Torsten (2012): *Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Renner, Teresa (2019): *Surf Safe – Prävention von Cybermobbing an einer Ludwigsburger Schule. Ein Erfahrungsbericht*. In: *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 20/2019. DOI: doi.org/10.21240/lbzm/20/17.
- Reinmann, Gabi (2021): *Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis*. In: *Impact Free*, 35, S. 1–10. URL: gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf (01.03.2022).

- Rymeš, Robert/Keßler, Jörg-Ulrich/Jokiaho, Annika (2019): Das didaktische Potenzial von Tablets im Englischunterricht der Grundschule. Ein unterrichtspraktisches Projekt im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. München: kopaed, S. 131–144.
- Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer. URL: [springer.com/de/book/9783810007254](https://www.springer.com/de/book/9783810007254) (02.02.2022).
- Schultze-Krumbholz, Anja/Zagorscak, Pavle/Roosen-Runge, Anne/Scheithauer, Herbert (2021): Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schumacher, Claudia/Junge, Thorsten (2020): Cybermobbing und Schule – Aktive Medienarbeit mit Tablets als Präventionsmöglichkeit. In: Schluchter, Jan-René/The, Tek-Seng (Hrsg.): Tablets in der Hochschule – Hochschuldidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 219–234.
- Security4kids/Microsoft Schweiz (2012): Cyber-Mobbing – ohne mich! Mit Rudi dem Biber Cyber-Mobbing auf der Spur. URL: microsoft.com/de-ch/innovativeschools/mediabase/pdf/652.pdf (22.02.2022).
- Stelzer, Nadine/Monz, Anja (2011): Bekloppt gemobbt. Mit Rudi dem Biber Cyber-Mobbing auf der Spur. URL: sicherheitmachtschule.blob.core.windows.net/mediabase/pdf/1000.pdf (02.02.2022)
- Stoppe, Valentin/Knaus, Thomas (2022): Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybridpartizipation. Hybridlehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums. In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 22/2022.
- Trüby, Daniel/Junge, Thorsten (2019): Medienpädagogische Arbeit in der Schule. In: unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, 52 (01), S. 1–10. URL: [gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=74530&token=92d10e3f1c5017e2437d92166657d702d4be5319&sdownload=&n=UP1_2019_Web.pdf](https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=74530&token=92d10e3f1c5017e2437d92166657d702d4be5319&sdownload=&n=UP1_2019_Web.pdf) (22.02.2022).
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willard, Nancy E. (2007): Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. Champaign: Research Press.

Informationen zum Autor



Thorsten Junge arbeitet als Akademischer Oberrat in der Abteilung Medienpädagogik der PH Ludwigsburg. Zu seinen Schwerpunkten gehören die Themen Cybermobbing, Social Media und Digitale Spiele. Seit 2017 ist er in der Redaktion der Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik tätig. Er ist zudem Mit-Herausgeber des Online-Sammelbands „Medien im Diskurs“.

thorsten.junge@ph-ludwigsburg.de

Zitationshinweis:

Junge, Thorsten (2022): Aktive Medienarbeit als Mittel zur Prävention von Cybermobbing. Erfahrungen und Eindrücke aus einem praxisorientierten Projektseminar im hybriden Setting. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: [medienpaed-ludwigsburg.de/](https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/)