

Evaluation von Praxismethoden gegen Hass im Netz

Carolin Rössler

GMK

Gesellschaft für
Medienpädagogik und Kommunikationskultur

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

ÜBER DIESE PUBLIKATION

Projektdurchführung: Carolin Rössler

Projektleitung: Dr. Valentin Dander

www.hass-im-netz.gmk-net.de

Kontakt: gegenHiN@gmk-net.de

Die *Evaluation von Praxismethoden gegen Hass im Netz* entstand für die GMK im Rahmen ihrer Trägerschaft im **Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz** (2023-2024) und **toneshift – Netzwerk gegen Hass im Netz und Desinformation** (seit 2025).

toneshift wird im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Für inhaltliche Aussagen und Meinungsäußerungen tragen die Publizierenden dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

GESTALTUNG

Einband: Marike Bode, <https://www.marikebode.de/>

Layout: Melina Honegg | GMK

LIZENZHINWEIS



Dieses Material ist unter CC BY 4.0 Deed Namensnennung – 4.0 International lizenziert. D.h. das Werk darf unter derselben Lizenz sowohl für nicht-kommerzielle als auch für kommerzielle Zwecke verbreitet und verändert werden, sofern die Urheber*innen des Originals wie nachfolgend genannt und Änderungen ausgewiesen werden.

ZITATIONSEMPFEHLUNG

Rössler, Carolin (2025): *Evaluation von Praxismethoden gegen Hass im Netz*. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Bielefeld.



Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Inhaltsverzeichnis

1	Über das Projekt.....	3
2	Forschungsdesign und Datengrundlage.....	3
3	Kriterien und Kategoriensystem	6
4	Methode: „Gutes Miteinander im Netz“	7
4.1	Affektive Bewertung der Methode	8
4.2	Kompetenzgewinn	9
4.3	Eignung der Methoden hinsichtlich Qualitätskriterien	15
4.4	Bearbeitungsbedarf der Methode und Materialien	20
5	Rollenspiel-Methode „Cool Down“.....	22
5.1	Übersicht über die Erprobungen	22
5.2	Beurteilung der Erprobungen und Kompetenzgewinn	24
5.3	Rollenspielmethode – Potenziale zur Perspektivübernahme und Empathieförderung?	30
5.4	Anwendung in verschiedenen pädagogischen Kontexten	36
	Literaturverzeichnis.....	41

1 Über das Projekt

Die vorliegende Untersuchung zur Erprobung medienpädagogischer Bildungsmethoden gegen Hass im Netz wurde von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) durchgeführt. Sie wurde als Projekt der GMK innerhalb des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz realisiert, in dem diese von 2023 bis 2024 einer von fünf Trägern war.

Im Sommer 2024 entwickelten Expert*innen u.a. aus der politischen, inklusiven und Medienbildung ausgehend von einem hybriden Methodensprint der GMK neue Methoden der politischen Medienbildung gegen Hass im Netz, um Lücken in der bestehenden Methodenlandschaft zu füllen. Diese waren durch Bedarfserhebungen unter pädagogischen Fachkräften und in Betroffenen-Communities deutlich geworden. Im Nachgang des Methodensprints sowie in Zusammenarbeit innerhalb des Kompetenznetzwerks erarbeiteten die beteiligten Expert*innen insgesamt sechs Methodensammlungen und Konzepte. Davon konnten zwei im Spätsommer und Herbst 2024 bundesweit in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten praktisch erprobt werden: die Praxismethode „Gutes Miteinander im Netz – Wie geht das?“, mit der Grundemotionen thematisiert und reflektiert werden, sowie das Rollenspiel „Cool Down – Rollenspiel gegen Hass im Netz“, in dem anhand konkreter Fallbeispiele außerschulische und schulische Alltagsszenarien rund um Hass im Netz in verschiedenen Rollen durchgespielt werden können. Um die Qualität der Methoden zu überprüfen, zu verbessern und um einen gelingenden Transfer in die pädagogische Praxis zu gewährleisten, wurden die Umsetzungen durch das Projektteam der GMK wissenschaftlich begleitet.

2 Forschungsdesign und Datengrundlage

Im Zeitraum von September bis November 2025 fanden insgesamt fünf Erprobungen der Praxismethoden in verschiedenen pädagogischen Kontexten statt. Die Methode „Gutes Miteinander im Netz“, die u.a. Grundemotionen thematisiert, wurde mit je einer Schulklasse der 3. oder 4. Klassenstufe (Grundschule) im Rahmen einer außerschulischen Kooperation in Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg erprobt. Die Rollenspielmethode „Cool Down“ wurde zunächst innerhalb eines Testlaufes mit Studierenden und medienpädagogischen Fachkräften einer Hochschule in Sachsen-Anhalt evaluiert und dann in

einer zweiten Erprobung mit Schüler*innen der Klassenstufe 9 einer Integrierten Sekundarschule in Berlin angewandt. Die Durchführung erfolgte durch erfahrene medienpädagogische Fachkräfte und zum Teil durch die Autor*innen der Methoden selbst.

Durch ein Auswertungs- und Feedbackgespräch unmittelbar nach der Durchführung sowie durch eine schriftliche Befragung (Evaluation) analog bzw. digital mittels eines standardisierten Fragebogens wurden die Einschätzungen der Teilnehmenden eingeholt. Sie wurden zu ihrer affektiven Bewertung, ihren Erkenntnissen zu Hass im Netz und ihrem Kompetenzerwerb befragt. Die Befragung hatte einen Umfang von 12 Fragen, davon waren sechs Fragen offen gestellt, was den Teilnehmenden die Möglichkeit gab, in ihren eigenen Worten zu antworten. Mit 67 gültigen Fragebögen (49 zur Emotionen-Methode, 18 zum Rollenspiel) konnte die empirische Basis der Bedarfserhebung vergrößert werden, dennoch ist das Sample begrenzt und nicht repräsentativ. Bei der schriftlichen Teilnehmenden-Befragung zur Erprobung der Emotionen-Methode wurden nicht alle Fragebögen vollständig ausgefüllt, was vermutlich zeitliche Gründe hatte. Dies betrifft neun Fragebögen, also 23,68 % der befragten Kinder.

Um die Einschätzungen der Teilnehmenden zu ergänzen und um eine weitere professionelle Bewertung zum Erreichen der Lernziele einzuholen, wurde das anwesende pädagogische Personal (Lehrkräfte oder Sozialpädagog*innen) ebenfalls mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Dieser enthielt neun Fragen, davon vier offene. Insgesamt wurden sieben gültige Fragebögen ausgewertet, davon drei zur Methode Grundemotionen und vier zur Rollenspielmethode. Neben Fragen zur affektiven Bewertung des Angebotes wurden die Fachkräfte um ihre Einschätzung gebeten, ob Lernziele erreicht wurden und wie sie das Angebot in Bezug auf Zielgruppen- und Lebensweltorientierung, Aktivierungspotenzial, Wissensvermittlung und Partizipation einschätzen. Ähnliche Fragen erhielten auch die (angehenden) pädagogischen Fachkräfte, die als Teilnehmende in der Gruppe Studierender (Rollenspielmethode) ihre Rückmeldungen abgaben. Sie wurden auch zu ihrem eigenen Erkenntnis- und Kompetenzerwerb für die Vermittlung der Thematik Hass im Netz an ihre Zielgruppe befragt. Sieben Fachkräfte nahmen an der Evaluation teil. Vier davon arbeiten mit der Zielgruppe junge Erwachsene sowie je eine mit den Zielgruppen Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Die Erkenntnisse zum Eindruck der teilnehmenden Fachkräfte von der Rollenspielmethode wurde ergänzt durch die Aufzeichnung des Auswertungsgespräches (teilstrukturierte Gruppendiskussion), das nach der Erprobung innerhalb einer Online-Sitzung stattfand. Dieses Gespräch wurde durch die pädagogische Fachkraft moderiert, die das Angebot zuvor umgesetzt hatte.

Um einen differenzierteren Einblick zu erhalten, ob und wie gut die Lernziele erreicht wurden und was Gelingensfaktoren und Änderungsbedarfe der Methoden sind, wurden die durchführenden Fachkräften befragt. Dabei konnten die Interviewpartner*innen entscheiden, ob sie ihre Antworten schriftlich oder mündlich geben möchten. In beiden Fällen wurden sechs offen gestellten Leitfragen gestellt. Insgesamt wurden diese Fragen sieben Mal beantwortet und ausgewertet. Zwei der Rückmeldungen wurden schriftlich beantwortet und fünf als Audioaufzeichnungen. Alle erhobenen Audiodaten wurden für die Auswertung transkribiert.

Die Auswertung des Materials (Interviews mit Teilnehmenden, durchführenden und weiteren pädagogischen Fachkräften sowie zwei Gruppendiskussionen) erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und Kuckartz (2018). Ergänzend zu den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte konnten die Praxiserprobungen beider Methoden mit je einer teilnehmenden Beobachtung begleitet und anhand von Feldnotizen dokumentiert werden. Die Erkenntnisse daraus erweitern die Einschätzungen der durchführenden und begleitenden Fachkräfte. Die Feldnotizen wurden mittels einer Kombination aus Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) und Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Im Weiteren stehen die qualitativen Ergebnisse im Fokus der Auswertung und werden durch die Ergebnisse der quantitativen Daten flankiert.

Im Mittelpunkt der Evaluation stand die Frage: **Wie schätzen Teilnehmende (Kinder und Jugendliche), Durchführende und pädagogisches Begleitpersonal die Qualität der entwickelten und erprobten Methoden ein? Welche Anpassungsbedarfe ergeben sich daraus?** Im Detail ging es darum, die folgenden Unterfragen zu ergründen:

- Werden die didaktischen und pädagogischen Lernziele der Methoden erreicht?
- Wie können die Methoden weiterentwickelt werden?
- Welche allgemeinen Erkenntnisse über Methodenkonzeptionen zum Themenfeld Hass im Netz können daraus gewonnen werden?

Mit der Auswertung von insgesamt fünf Praxiserprobungen ist das Forschungsdesign nicht repräsentativ und die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt. Dennoch lassen sich handlungsleitende Aspekte für die medienpädagogische Praxis ableiten, die im Folgenden anhand der Ergebnisse ausgeführt werden.

3 Kriterien und Kategoriensystem

Die Einschätzungen der Beteiligten zur Qualität der Methoden wurden anhand eines Kategoriensystems kodiert, das sich an etablierten Qualitätskriterien der Bildungsarbeit orientiert. Die affektive Bewertung der Teilnehmenden sowie der sie begleitenden pädagogischen Fachkräfte sollte einen grundsätzlichen Eindruck zum Gelingen der Methode und dem Spaß der Teilnehmenden vermitteln. Zusätzlich wurden methodisch-didaktische Kriterien wie Zielgruppenorientierung, Partizipationsgrad, Aktivierungspotenzial oder Art und Weise des Medieneinsatzes u.a. evaluiert. Die Beurteilung des Kompetenzzuwachses erfolgte sowohl anhand der Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden als auch der Fremdeinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte. Der Betrachtung von Medien- und Digitalkompetenz, die die Teilnehmenden durch das Angebot erlangen konnten, liegen die Dimensionen des Rahmenkonzeptes Digitales Deutschland (Digitales Deutschland, 2020) zugrunde. Folgende Dimensionen wurden unterschieden:

- Instrumentell-qualifikatorische Dimension,
- Kognitive Dimension,
- Affektive Dimension,
- Kreative Dimension,
- Soziale Dimension sowie
- Kritisch-reflexive Dimension von Medien- und Digitalkompetenz.

Neben dem Kompetenzerwerb auf Seite der Teilnehmenden wurden Kriterien der formalen Gestaltung des Konzeptes, wie des zeitlichen Rahmens und der Wirksamkeit im Sinne von Nachhaltigkeit, Zielerreichung und der Transfermöglichkeiten untersucht. Hinsichtlich der Workshop- und Begleitmaterialien beurteilten die durchführenden und teilnehmenden Fachkräfte außerdem die Qualität der Ausarbeitung und gaben Rückmeldungen zu deren Anpassungsbedarf. Die Auswahl der methodisch-didaktischen Qualitätskriterien erfolgte anhand von etablierten Konzepten der Medienpädagogik sowie von ausgewählten wissenschaftlichen Arbeiten (Rösch 2017; Seemann-Herz 2022).

Für die Analyse der empirischen Daten wurde ein methodisches Vorgehen gewählt, das die deduktive und induktive Kategorienbildung im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kombiniert. Diese Kombination ermöglicht eine theoriegeleitete Strukturierung des Materials bei gleichzeitiger Offenheit für neue, aus dem Material hervorgehende Aspekte.

4 Methode: „Gutes Miteinander im Netz“

Ein Ergebnis der Bedarfserhebung unter pädagogischen Fachkräften (Rössler & Schmidt, 2024) war, dass auch Kinder im Grundschulalter teilweise mit Hass im Netz konfrontiert werden. Ein Bedürfnis der pädagogischen Fachkräfte war es daher, Angebote und Methoden zur Verfügung zu haben, die es ermöglichen, auch mit jüngeren Zielgruppen zum Thema arbeiten zu können. Darüber hinaus zeigt sich, dass Emotionen in der digitalen Kommunikation, in Social Media und insbesondere im Zusammenhang mit politischer Einflussnahme und der Verbreitung von Desinformation eine große Rolle spielen.



Um Hass im Netz vorzubeugen und eine positive digitale Debatte zu fördern, erscheint daher die frühzeitige Förderung der emotionalen Entwicklung von Kindern als einer der zentralen Ansatzpunkte. Emotionen wie Wut, Angst oder Trauer spielen im digitalen Kommunikationsverhalten von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Durch das Erkennen und Reflektieren dieser Gefühle können Kinder frühzeitig lernen, ihre eigenen Reaktionen zu verstehen und empathischer mit anderen umzugehen. Diesen Ansatz verfolgt die [Methode „Gutes Miteinander im Netz“](#), bei der die Teilnehmenden

ihre eigenen Emotionen reflektieren, Diskriminierungsaspekte anhand von Praxisbeispielen verstehen und Handlungsoptionen erlernen sollen.

Die Methode verfolgt das Ziel, dass sich die Teilnehmenden mit der Frage auseinandersetzen, was für einen respektvollen Umgang im Internet wichtig ist. Außerdem sollen sie durch das bessere Verstehen von Hass und das Kennenlernen von Interventionmöglichkeiten in ihrer digitalen Resilienz gestärkt werden. Die Methode hat das Ziel, die soziale und emotionale Kompetenz sowie die Medienkompetenz von Kindern im Grundschulalter ab der Altersgruppe 8-9 Jahre (ab Klassenstufe 3) zu fördern. Für Details zur Methode verweisen wir auf die zugehörigen Materialien auf der Projekt-Website (Much et al, 2024; Hoffmann et al, 2024).

Inwiefern die Ziele in den Praxiserprobungen erreicht werden konnten, soll die Auswertung der Befragungen von teilnehmenden Kindern der Klassenstufen 3 und 4 (n=49 Befragte), der sie begleitenden Lehrkräfte (n=3 Befragte) sowie der das Angebot durchführenden Fachkräfte (n=3 Befragte) zeigen.

4.1 Affektive Bewertung der Methode

Die Erfassung der affektiven Bewertung von Kindern in medienpädagogischen Angeboten spielt eine zentrale Rolle für die Weiterentwicklung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Emotionen beeinflussen maßgeblich die Motivation und den Lernerfolg, da Kinder Inhalte stimmungsabhängig anders verarbeiten, wenn diese sie positiv emotional ansprechen (vgl. Edlinger & Hascher 2008, S. 60ff). Negative Gefühle wie Frustration oder Desinteresse können wertvolle Hinweise auf mögliche Barrieren liefern. Angebote, die emotionale Resonanz erzeugen, erleichtern den Zugang zu komplexen Themen wie Hass im Netz und fördern die Identifikation mit den behandelten Inhalten, was zur Vertiefung des Verständnisses beiträgt. Aus diesem Grund wurden die beteiligten Kinder nach der Erprobung der Methode „Gutes Miteinander im Netz“ zunächst nach ihrem allgemeinen Eindruck befragt.

Die affektive Bewertung der Teilnehmenden hinsichtlich der Methode zeigte ein insgesamt positives Bild. Viele Kinder betonten explizit, dass ihnen das Projekt gefallen habe. Die Erprobungen wurden von 84 % der Teilnehmenden als sehr gut und von 12 % als gut eingeschätzt (vgl. Abbildung 1; im Fragebogen wurden die Skalen kindgerecht per Smileys erhoben). Viele Kinder äußerten Spaß an der Gruppenarbeit und den praktischen Aufgaben als



Abbildung 1: Affektive Bewertung des Workshop-Angebotes „Gutes Miteinander im Netz“ (Basis: alle Befragten)

empfundene Zeit für die Durchführung als störend benannt.

Grund für ihre positive Einschätzung. Einige Kinder beschrieben das Projekt aufgrund seiner interaktiven Gestaltung als besonders gelungen. Die Kritikpunkte bezogen sich vor allem auf strukturelle Rahmenbedingungen, die den Arbeitsprozess erschwerten, die nicht oder nur eingeschränkt in direktem Zusammenhang mit dem Methodenaufbau stehen. So wurde z.B. die als zu knapp

Trotz sorgfältiger Auswahl der Fragen und professioneller Moderation vor der Beantwortung kann die Möglichkeit sozial erwünschter Antworten der Kinder nicht ausgeschlossen werden (Heinzel 2012, S. 27). So könnte die Bewertung des Workshops aus sozialen Gründen positiver formuliert worden sein als es ohne den sozialen Zusammenhang gewesen wäre. Dies könnte die Authentizität der Rückmeldungen beeinflusst haben und muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

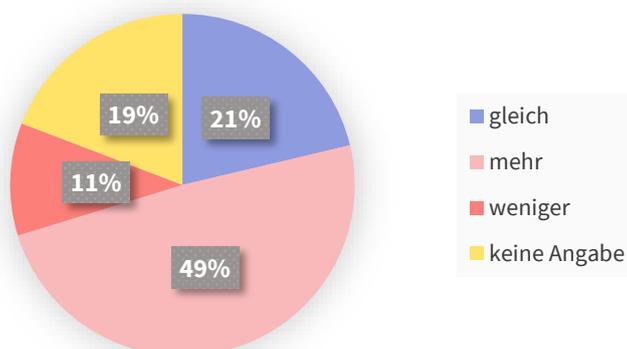
Hinsichtlich des Wissenszuwachses zeigten die Rückmeldungen, dass das Projekt für viele Kinder eine Erweiterung ihres Wissens über eigenes Verhalten im Internet darstellte, während es für andere eher eine Wiederholung bereits bekannter Inhalte war. Auf die Frage hin, ob sie nach dem Workshop mehr über Hass im Netz wissen als vorher, formulierten 88 % der teilnehmenden Kinder einen Wissenszuwachs, während die restlichen 12 % angaben, kein Wissen erlangt zu haben. Diese äußerten jedoch auch, vorher bereits sehr viel oder viel über Hass im Netz gewusst zu haben. Durchschnittlich berichten die Kinder von einem Wissensanstieg um 1,2 Punkte von 3,3 vorher auf 4,5 nachher (wobei 1 = gar nichts und 5 = sehr viel).

4.2 Kompetenzgewinn

Zusätzlich zur Selbsteinschätzung des Wissensstandes wurden die Kinder nach ihrem Kompetenzgewinn befragt. Ihre Antworten wiesen eine große Bandbreite an subjektiven Lernerfahrungen auf. Während einige Kinder angaben, „sehr viel“ gelernt zu haben, äußerten andere,

Kompetenzgewinn im Umgang mit Hass im Netz

Wie gut konntest du vor dem Projekt damit umgehen? Wie viel besser kannst du jetzt damit umgehen?



dass sie nur wenig oder nichts Neues erfahren hätten. Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Vorkenntnisse, individuelle Lernzugänge oder möglicherweise variierende Erwartungen an das Projekt hindeuten. Andere waren nicht in der Lage, ihren Lern- und Kompetenzzuwachs zu beschreiben („Ich kann es nicht beschreiben“, „Weiß ich nicht“). Hier zeigt sich, dass vermutlich

Abbildung 2: Kompetenzgewinn im Umgang mit Hass im Netz (Grundlage: Kompetenzzempfinden davor und danach; Basis: alle Befragten)

aufgrund des Alters Lernerfahrungen nur eingeschränkt abstrahiert und expliziert werden können.

Darüber hinaus wurde nach der eigenen Kompetenz im Umgang mit Hass im Netz vor und nach dem Angebot gefragt (vgl. Abbildung 2). Hier zeigt sich ein heterogeneres Bild: Während 49 % der Teilnehmenden äußerten, dass sie nun besser mit Hass im Netz umgehen können, gaben 21 % an, die gleiche Kompetenz wie vorher zu besitzen – diese wurde dann überwiegend als hoch angegeben („sehr viel“). 11 % der Teilnehmenden gaben an, dass sie durch den Workshop weniger wüssten, wie sie mit Hass im Netz umgehen. Über die möglichen Gründe lässt sich lediglich spekulieren: Der durchgeführte Workshop könnte dafür sensibilisiert haben, wie sich Hass im Netz auf



Abbildung 3: Bewusstsein für die Gefahren von Hass im Netz (Basis: alle Befragten)

unterschiedliche Weise darstellen kann. Dies wiederum würde das Bewusstsein dafür stärken, auf bestimmte Formen noch nicht angemessen reagieren zu können. Dieses Bewusstsein könnte dazu geführt haben, sich nun weniger kompetent zu fühlen.

Um die Sensibilität für Hassphänomene und die Empathie für Betroffenheit von Hass im Netz nach dem Workshop zu beurteilen, wurde untersucht, inwiefern das pädagogische Angebot dazu beiträgt, Hass im Internet und seine Folgen einzuschätzen (vgl. Abbildung 3). Zu Frage, wie viel besser sie verstehen, warum Hass im Netz ein Problem ist, gaben 53 % der Kinder an, nach dem Workshop ein besseres Verständnis zu haben (viel oder sehr viel). Dies zeigt, dass der Workshop überwiegend dazu beitrug, das Verständnis für die Gefahren von Hass im Netz zu schärfen. Allerdings äußerten 12 %, gar nicht oder eher nicht besser zu verstehen, warum Hass im Netz ein Problem ist. Von mehr als einem Viertel (27 %) der Befragten gab es dazu keine Angaben. Alle Aussagen zum Kompetenzzugewinn basieren auf den Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Kinder und müssen vor diesem Hintergrund interpretiert werden. Zur Verbesserung der Lesbarkeit werden die Zitate der Kinder ohne

offensichtliche Rechtschreib- und Grammatikfehler wiedergegeben. Dabei wurden die Aussagen inhaltlich nicht verändert.

Die Darstellung der folgenden Ergebnisse orientiert sich an den oben genannten sechs Kompetenzdimensionen von Medien- und Digitalkompetenz. Hierbei wird deutlich, dass die zunächst analytischen Dimensionen eng miteinander verschränkt zu denken sind (Materna & Brügggen 2024, S. 48). In Folge dessen zeigt sich in der Analyse eine Überschneidung einzelner Dimensionen und ihrer Ausprägungen.

4.2.1 Affektive Dimension

Anhand einer offen gestellten Frage konnten die teilnehmenden Kinder angeben, warum sie Hass im Netz als Problem einschätzen. Die Äußerungen der teilnehmenden Kinder zeigen, dass sie über ein grundlegendes Bewusstsein für die emotionalen Auswirkungen von Online-Kommunikation verfügen, was auf affektive Kompetenzen in Hinblick auf Empathiefähigkeit, emotionale Selbstwahrnehmung und moralisches Urteilsvermögen hindeutet. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde in zahlreichen Aussagen deutlich, in denen die Kinder die emotionale Wirkung verletzender Online-Kommunikation auf Betroffene thematisierten. Sie erkannten, dass bestimmte Handlungen im Netz – wie das Schreiben verletzender Kommentare oder das Verwenden von Schimpfwörtern – negative Gefühle bei anderen auslösen können, etwa Traurigkeit, Unsicherheit oder Wut. Die Kinder äußerten Empathie, indem sie emotionale Reaktionen antizipieren und nachfühlen („Fühlen, wie sich jemand fühlt“) und potenzielle emotionale Reaktionen benannten („Weil Kinder sich dadurch schlecht fühlen“, „Weil man sich verletzt und wütend fühlt“). In einigen Antworten nahmen die Kinder bereits ethisch-moralische Bewertungen zu Online-Kommunikation vor und problematisierten die verletzende Wirkung unangemessener Äußerungen. Darüber hinaus waren einige in der Lage, eigene Emotionen in potenziell problematischen Online-Situationen zu reflektieren. Während manche von Wut berichteten und das Bedürfnis äußerten, erwachsene Bezugspersonen zu informieren, beschrieben andere das Ignorieren als bevorzugte Strategie. Dies verweist einerseits auf erste Ansätze zur Emotionsregulation, andererseits auf erste Handlungsstrategien im Umgang mit problematischem Online-Verhalten hin. Insgesamt bleibt unklar, ob diese Empathie und moralisch-ethischen Grundwerte bereits vor dem Workshop vorhanden waren oder ob der Workshop eine Vertiefung oder Veränderung dieser Sichtweisen bewirkt hat.

Die durchführenden Fachkräfte benannten in ihrer Methodenreflexion vor allem jene Workshop-Bestandteile, die affektive Fähigkeiten schulen: Insbesondere durch die Thematisierung von verantwortungsvollem Verhalten bei digitaler Kommunikation und die Reflexion über Risiken zeigten sich hier Ansatzpunkte. Die Ableitung konkreter Verhaltensregeln aus den Interviews sensibilisierte die Kinder für den respektvollen Umgang im Netz und half ihnen dabei, Handlungsoptionen bei der Konfrontation mit Hassbotschaften zu entwickeln.

4.2.2 Medieneinsatz, instrumentell-qualifikatorische und kreative Dimensionen

Teil der praktischen Aufgabe zum Führen von Interviews war auch der Videodreh. Medienproduktion, also die selbstständige Arbeit mit Tablets machte den Teilnehmenden nach eigener Aussage viel Spaß. Laut Einschätzungen der Fachkräfte zeigten sich dabei je nach Alter (Klassenstufe 3 und 4) unterschiedliche Vorerfahrungen und Unterstützungsbedarfe. Die Teilnehmenden der Klassenstufe 3 verfügten über weniger Vorkenntnisse im Bedienen der eingesetzten Medien und mussten mitunter stärker angeleitet werden. Gleichwohl konnten sowohl Lehrkräfte als auch durchführende Fachkräfte eine Kompetenzsteigerung im Umgang mit dem Tablet, bei der Planung und dem eigenständigen Dreh von Interview-Videos feststellen. Hier kann demnach eine erste Steigerung der instrumentell-qualifikatorischen und kreativen Kompetenzebenen konstatiert werden, an die sich im Rahmen weiterer Projekte anknüpfen lässt.

4.2.3 Kognitive Dimension

Die Auseinandersetzung mit Inhalten und Systemen digitaler Medien – u.a. durch Auswahl, Verständnis und Beurteilung (Digitales Deutschland. Rahmenkonzept, 2020) – schult die kognitive Dimension von Medienkompetenz und das Verstehen. Im Fall der vorliegenden Methode geht es vor allem um ein Verständnis des Themenkomplexes Hass im Netz, seiner Entstehungsbedingungen und Auswirkungen auf Betroffene.

Die kognitive Kompetenz der Teilnehmenden in Bezug auf die Thematik Hass im Netz konnte in den Erprobungen nur in Ansätzen gefördert werden, was vor allem mit Alter, Vorwissen und Erfahrungshorizont der Kinder zusammenhängt. Der Großteil der Fachkräfte stellte fest, dass nicht nur Phänomene von Hass im Netz, sondern auch Diskriminierungsaspekte für viele Kinder noch zu abstrakt und nicht lebensweltrelevant waren. Durch fehlende Vorkenntnisse zu sozialen Medien und Hassphänomenen wurde teilweise eine der Methode

vorangestellte Einheit zur Definition von Hass im Netz durchgeführt, die den Kindern die Möglichkeit gab, ihr Verständnis für diese Phänomene zu reflektieren. Dabei zeigten sich Schwierigkeiten der Teilnehmenden, Hass im Netz einzuordnen und zu reflektieren:

„Als Antwort auf die Frage ‚Was ist Hass?‘ haben die Kinder unter anderem geantwortet, dass sie damit Streit und Verletzungen verbinden. Ein Kind nannte den Begriff Feind. Zum Thema ‚Wo gibt es Hass im Internet‘ nannten die Kinder Angebote zum Chatten, v.a. WhatsApp, wenn sie ‚blöden‘ Sprüchen oder ‚dummen‘ Emojis von jemandem begegnen, der sie nicht mag [...]. Die Antworten fielen aber sehr spärlich aus“ (durchführende Fachkraft der Erprobung mit Klasse 4).

Dies deutet daraufhin, dass die kognitive Durchdringung des Themas nur begrenzt erfolgte. Das Zusammenfassen eines Verhaltenskodexes aus den Erkenntnissen der Kinder-Interviews sollte es erleichtern, erste Strategien zu Wahrnehmung und Bewältigung von Hass im Netz zu entwickeln.

4.2.4 Soziale Dimension

Eine Förderung der sozialen Dimension von Medienkompetenz wurde durch die Methode zum einen mit der Entwicklung von Lösungsansätzen für konkrete Beispiele von Diskriminierung und Hassphänomenen, zum anderen durch eine Diskussion über respektvollen Umgang im Netz und das kooperative Erarbeiten eines Verhaltenskodexes erzielt. Die Teilnehmenden setzten sich mit verschiedenen Interventionsmöglichkeiten auseinander und erhielten Handlungsoptionen im Umgang mit Gefahren und Risiken.

Auf die Frage nach ihrem Erkenntnisgewinn nach dem Workshop gaben einige Kinder an, besser zu wissen, wie man sich im Internet verhält: „Dass man im Netz niemanden beschuldigen soll“ oder „dass man keine doofen Nachrichten verschickt“. Dies verdeutlichte, dass ihnen durch das Projekt neue Verhaltensweisen vermittelt wurden. Oft zeigten die Antworten jedoch noch eine begriffliche Unschärfe von „Hass im Netz“, welcher teilweise mit bereits bekannten Phänomenen wie Cybermobbing assoziiert wurde. In vielen Aussagen finden sich Hinweise auf ein wachsendes Bewusstsein für die Gefühle anderer und die negativen emotionalen Folgen verletzender Kommentare im Internet. Sie hätten gelernt, dass „es wichtig ist, niemanden zu mobben und jeder ist, wie er ist“ und die Gründe dafür besser verstanden: „Weil es wütend macht und manche hauen den Monitor“. Solche Äußerungen zeigen Ansätze von Empathie und emotionaler Kontrolle, die zentrale Elemente für Konfliktlösefähigkeit darstellen. In diesem Kontext benannten einige Kinder die Bedeutung von Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung („Freunden helfen“ oder „um Hilfe bitten“) sowie Strategien zum Umgang mit Konflikten im digitalen Raum, etwa „Ignorieren“,

„Blockieren“ oder „einem Erwachsenen Bescheid sagen“. Diese Handlungsoptionen deuten darauf hin, dass sie Strategien zur Deeskalation und Konfliktlösung entwickelt haben. Es bleibt Aufgabe der weiteren pädagogischen Arbeit, diese zu vertiefen.

4.2.5 Kritisch-reflexive Dimension

Der Workshop konnte erste Impulse zur Entwicklung von Medienkritik und Reflexion setzen. Insbesondere durch die Auswertung der gemeinsam erstellten Kinder-Interviews und die Formulierung von Verhaltensregeln reflektierten die Kinder nicht nur ihre eigenen Erfahrungen, sondern setzten sich auch mit Handlungsalternativen auseinander.

Auf die Frage danach, warum Hass im Netz ein Problem sei, reflektierten einige über ihr eigenes Verhalten im digitalen Raum und darüber, wie wichtig ein respektvoller Umgang im Internet ist. Auf die Frage, was sie gelernt haben, kamen beispielsweise Antworten wie „Dass man im Internet nicht sagt: Haha, du hast nur 10 Münzen und ich habe 200.“ oder „dass man im Internet sehr vorsichtig sein muss“. Diese Aussagen lassen ein Bewusstsein für das eigene Verhalten im Netz und dessen potenzielle Auswirkungen auf andere erkennen. Mehrere Kinder benannten allgemeine Risiken und Gefahren im Netz und bezogen sich dabei u.a. auf Viren, Beleidigungen oder auf Aspekte des Datenschutzes. Es wird deutlich, dass kein präzises Verständnis der Risiken von Hass im Netz vorliegt.

Einige Aussagen der teilnehmenden Kinder zu ihren Erkenntnissen deuten auf ein elementares Hinterfragen sozialer Normen und die Reflexion von Rollen- und Geschlechterbildern hin:

„Dass Jungs nicht immer recht haben und dass man anziehen kann, was man will.“

„Dass „Jungs“ und „Mädchen“ Farben voll der Quatsch ist und das Hass im Netz etwas Schlechtes ist“ (Antworten der befragten Kinder auf die Frage „Was hast du heute über Hass im Netz gelernt?“).

Dies zeigt, dass der Workshop den Kindern Impulse gegeben hat, gesellschaftliche Stereotype und Ungleichheiten zu reflektieren und moralisch-ethisch zu urteilen. Auch zu Aspekten der Diskriminierung äußern sich die Teilnehmenden. Auf die Frage, was sie durch den Workshop gelernt hätten, gaben sie an:

„Dass man keinen ausschließen soll, nur weil man vielleicht nicht viel Geld hat oder eine andere Sprache spricht.“

„Dass es nicht nett ist, wenn man andere wegen Hautfarbe, Lieblingsfarben oder Ländern beleidigen oder ausschließen soll.“

„Dass man blöde Sachen nicht schreiben soll, nur weil jemand pink mag oder wenig Taschengeld bekommt“ (Antworten der befragten Kinder auf die Frage „Was hast du heute über Hass im Netz gelernt?“).

Diese Erkenntnisse zeigen eine kritische Auseinandersetzung mit ethischen und sozialen Fragen und stellen eine der Grundvoraussetzungen für ein soziales und empathisches Handeln im Internet dar. Diese ethischen Reflexionsprozesse erfordern eine Intensivierung durch weitere pädagogische Arbeit. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, ethischen und medialen Strukturen hinter dem Phänomen Hass im Netz war altersbedingt noch nicht ausgeprägt.

Die Fachkräfte berichten, dass aus den Interviews gemeinsam mit den Kindern Regeln für einen Verhaltenskodex abgeleitet wurden. Dies verdeutlicht, dass der Workshop nicht nur auf die Identifikation problematischer Situationen abzielte, sondern auch darauf, gemeinsam konstruktive Lösungsansätze zu entwickeln. Der Prozess des gemeinsamen Reflektierens und Ableitens von Verhaltensregeln stellt einen zentralen Aspekt der kritisch-reflexiven Kompetenz dar, da er die Kinder dazu anregte, digitale Handlungsoptionen unter sozialen und ethischen Gesichtspunkten zu bewerten.

4.3 Eignung der Methoden hinsichtlich Qualitätskriterien

Neben der Frage nach der Kompetenzförderung waren in der Beurteilung der Qualität des Konzeptes auch sein methodischer Aufbau und bestimmte didaktische Gelingensbedingungen von Relevanz. Die Analyse zeigt sowohl Stärken als auch Optimierungspotenziale der untersuchten Methode.

4.3.1 Einschätzung der Lehrkräfte

Um die Perspektiven der Teilnehmenden zu erweitern, wurden zusätzlich auch die während der Erprobung anwesenden Lehrkräfte befragt (n=4). Sie bewerteten die Erprobungen überwiegend als positiv und nahmen den Workshop als gut strukturiert und inhaltlich relevant wahr.

Am positivsten bewertet wurde das Aktivierungspotenzial der Methode, während bei den Kriterien Wissensvermittlung, Partizipation und Lebensweltorientierung Nachbesserungsbedarf formuliert wurde (vgl. Abbildung 4). Besonders betont wurde die Altersangemes-

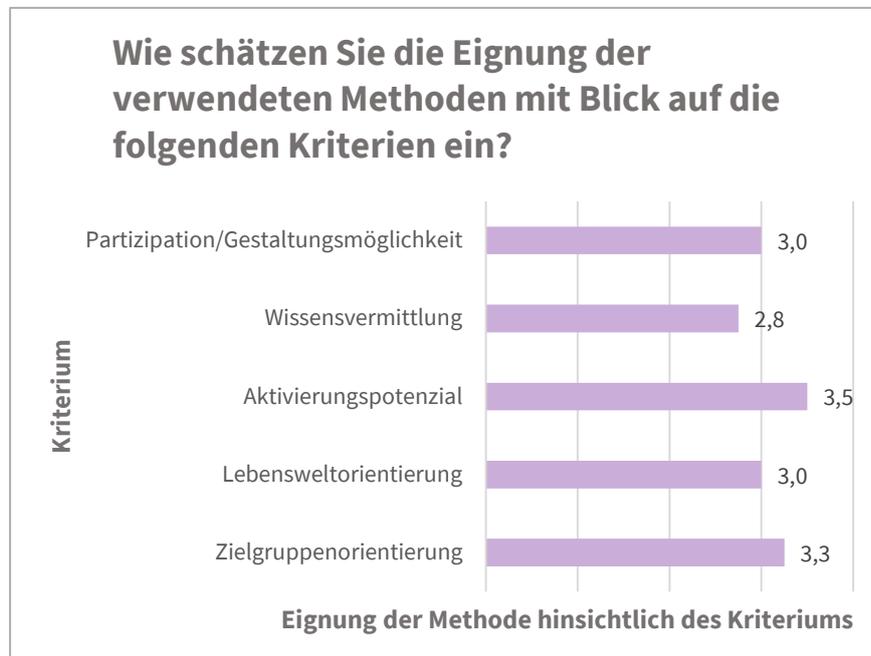


Abbildung 4: Eignung der Methoden hinsichtlich verschiedener Kriterien nach Einschätzung der Lehrkräfte (Basis: alle Befragte)

sicherheit der Aufgabenstellungen: Hier hätten sich die Lehrkräfte eine stärkere Zielgruppenorientierung gewünscht. Zur besseren Verständlichkeit sollten Arbeitsaufträge und Erklärungen kindgerechter gestaltet werden, um auch den Perspektivwechsel bei der Bearbeitung von Beispielen zu erleichtern. Es blieb offen, ob sich diese Rückmeldungen auf die konkreten Umsetzungen und Ansprachen vor Ort durch die durchführenden Fachkräfte oder die Aufgabenstruktur innerhalb der Methoden beziehen.

senheit der Aufgabenstellungen: Hier hätten sich die Lehrkräfte eine stärkere Zielgruppenorientierung gewünscht. Zur besseren Verständlichkeit sollten Arbeitsaufträge und Erklärungen kindgerechter gestaltet werden, um auch den Perspektivwechsel bei der Bearbeitung von Beispielen zu erleichtern. Es blieb offen, ob

4.3.2 Beurteilung der Methodik: Zielgruppenorientierung, Partizipation und Aktivierungspotenzial

Neben der Einschätzung der begleitenden Fachkräfte war vor allem auch das Urteil der Durchführenden für die Erreichung des Lernziels entscheidend.

In Hinsicht auf die Zielgruppenorientierung erwies sich die Methode als bedingt geeignet für die gewählte Altersgruppe. Insbesondere das Thema „Hass im Netz“ war für die teilnehmenden Kinder nur schwer erfassbar. Dies lag nach Aussagen der Fachkräfte zum einen daran, dass sich die teilnehmenden Kinder im Internet kaum auf Plattformen bewegen, auf denen Hate Speech präsent ist, und es daher mitunter an Anknüpfungspunkten in ihrer Lebenswelt mangelte. Zum anderen zeigte sich, dass Themen wie Cybermobbing oder der Umgang in Online-Chats verständlichere Konzepte für die Kinder darstellten und daher

anschlussfähiger waren. Es ist allerdings auch denkbar, dass bestimmte Phänomene von Diskriminierung durch die Teilnehmenden unter Cybermobbing verortet werden, weil dieses Konzept ihnen bereits vertraut ist, oder dass Aspekte der Diskriminierung aufgrund des Erfahrungshorizontes noch nicht benannt werden können. Dies legt auch die Beobachtung nahe, dass bestimmte Formen der Diskriminierung von den Kindern nicht verstanden wurden:

„[...]die Emotion „Verachtung“ war für die SuS der Klassenstufe 4 nicht verständlich. Die Begriffe Wut oder Zorn wären hier passender“ (durchführende Fachkraft der Klasse 4).

„Ekel und Verachtung waren für die Kinder wenig greifbar und könnten für eine bessere Übersichtlichkeit entfallen“ (durchführende Fachkraft der Klasse 3).

Auch komplexere Beispiele, die mehrere Dimensionen der Diskriminierung thematisierten, überforderten die Kinder:

„Das Beispiel 4 war für die Kinder etwas schwer verständlich, weil es zunächst um Zuschreibungen (Hot or not) und im zweiten Schritt um Nationalität (Türkin) ging. Das konnten die Kinder nicht klar trennen bzw. in Bezug zueinander bringen“ (durchführende Fachkraft der Klasse 4).

Hier zeigte sich, dass die Art und Weise, wie Diskriminierungsaspekte innerhalb der Methode thematisiert wurden, stärker an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden muss. Auch ist eine Einführung zum Begriff und Themenkomplex „Hass im Netz“ für diese Zielgruppe unerlässlich, in der Formen und Ausprägungen von Diskriminierungen altersgerecht thematisiert werden. Die Fachkräfte zeigten sich jedoch optimistisch, dass das bestehende Konzept bei Erprobungen mit erfahreneren oder älteren Zielgruppen bessere Anknüpfungspunkte bieten und die Lernziele so besser erreicht werden könnten.

Ähnliche Herausforderungen äußerten die Fachkräfte – wie zuvor auch die Lehrkräfte (vgl. Abschnitt *Einschätzung der Lehrkräfte*) – im Umgang mit den Aufgabenstellungen. Die Aufgabenstellungen erforderten bei einigen Gruppen eine starke kognitive Abstraktion, die altersbedingt mitunter herausfordernd war. Dies betraf den Methodenteil zum Erkennen von Diskriminierungsaspekten anhand von Beispielen ebenso wie den zum Erkennen von Grundemotionen anhand von Emojis oder „Emotionen-Monstern“:

„Also es kam auf jeden Fall auch die Rückmeldung, dass die [...] Kinder die Emotionenmonster noch besser fanden als die Emojis. [...] Aber ich habe auch festgestellt, dass es nicht so einfach ist zu erkennen, welches Monster welche Emotion darstellen soll“ (durchführende Fachkraft der Klasse 3).

Die Fachkräfte unterstützten die Gruppen, indem sie die Beispiele mehrfach wiederholten und die Kinder bei Planung und Dreh der Interviews stärker anleiteten. Dies führte dazu,

dass die Kinder sich zwar beteiligten, jedoch meist erst nach gezielten Impulsen von Lehrkräften oder Medienpädagog*innen. Aufgrund des hohen Unterstützungsbedarfs war der Partizipationsgrad der Kinder begrenzt. Die Kinder konnten sich in der Gruppenarbeit einbringen und wählten eigenständig Beispiele aus, die sie intensiver diskutieren wollten. Teilweise mussten Beispiele allerdings erneut aufbereitet und erklärt werden. Die anschließende Diskussion förderte die Beteiligung, allerdings war das selbstständige Erarbeiten von Lösungsstrategien kaum möglich. Das Aktivierungspotenzial der Methode konnte daher nur teilweise ausgeschöpft werden.

Bei der selbstständigen Bearbeitung der Interviews und dem Filmdreh mit Tablets zeigte sich in den Erprobungen ein unterschiedliches Bild. Insbesondere die jüngere Zielgruppe (Klassenstufe 3) wies einen höheren Unterstützungsbedarf auf, was die technische Bedienung der Tablets und die filmische Umsetzung der Interviews betraf. Hier waren die Fachkräfte teilweise stark eingebunden, um Unterstützung zu bieten (siehe auch 2.2.2 und 2.3.3). Hier hätte nach Einschätzung der Fachkräfte eine weniger aufwändige und technikbasierte Methode wie das Gestalten eines Plakates den Kindern dieser Altersgruppe mehr Eigenständigkeit ermöglicht und den Druck durch die Videoaufnahme reduziert.

4.3.3 Zeitlicher Rahmen und die Notwendigkeit pädagogischer Begleitung

Alle praktischen Erprobungen der Fachkräfte offenbarten, dass der vorgesehene zeitliche Rahmen nicht ausreichte, um die geplanten pädagogischen Methoden in ihrer Gesamtheit durchzuführen. Dies lag häufig daran, dass für die Erprobungen aus organisatorischen Gründen nicht genügend Zeit zur Umsetzung zur Verfügung gestellt werden konnte. Es zeigte sich in den übereinstimmenden Rückmeldungen, dass die geplante Dauer von zwei Unterrichtsstunden unzureichend war, um sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema als auch die methodische Umsetzung in einem angemessenen Rahmen zu ermöglichen. In mehreren Fällen mussten bereits zu Beginn Anpassungen vorgenommen werden, indem beispielsweise das angedachte Spiel „Emotionen-Pantomime“ entfiel, um Zeit zu sparen. An anderer Stelle musste die abschließende Reflexionsrunde entfallen, die eine vertiefende Bearbeitung der Erkenntnisse ermöglicht hätte.

Durch den höheren Unterstützungsbedarf der teilnehmenden Kinder bei der Bearbeitung der praktischen Aufgabe (Interviews und Filmdreh) war ein stärkeres Anleiten durch die Fachkräfte erforderlich:

„Das selbstständige Arbeiten an dieser Aufgabe war an diesem Alter nicht gegeben. Letztendlich haben der Lehrer und ich die Gruppen stark angeleitet, vor allem bei der filmischen Aufnahme. Die Kinder konnten sich vor der Kamera auch kaum äußern. Sie hatten teilweise schon Schwierigkeiten, allein die Fragen vorzulesen. Den meisten Kindern fiel es sehr schwer, zu erzählen, weshalb sie sich dieses Beispiel ausgesucht hatten, wie sie sich fühlen würden und was sie in dieser Situation tun bzw. wie sie helfen könnten. Die Gruppenarbeit sprengte den zeitlichen Rahmen vollends“ (durchführende Fachkraft der Klasse 3).

Die Fachkräfte reagierten flexibel, indem sie mehr Pausen einbauten, um die Aufmerksamkeit wiederherzustellen. Dies führte jedoch zu einer erheblichen Verlängerung des Arbeitsprozesses.

Insgesamt bewerteten die Fachkräfte die ursprünglich eingeplante Zeit als zu knapp bemessen, was den pädagogischen Prozess mitunter erheblich beeinflusste. Für die Anpassung dieser Methode erscheint es daher erforderlich, den zeitlichen Rahmen zu erweitern, um eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung und eine angemessene Reflexion zu gewährleisten.

4.3.4 Zielerreichung und Wirksamkeit der Methode

Die Wirksamkeit der Methode wurde von den durchführenden Fachkräften unterschiedlich bewertet. Trotz einiger Herausforderungen konnten bestimmte Lernziele erreicht werden. So wurde insbesondere der respektvolle Umgang miteinander thematisiert und die Kinder erhielten Impulse, Hass zu erkennen und verschiedene Interventionsmöglichkeiten zu erproben. Durch das Erstellen eines gemeinsamen Verhaltenskodexes wurden Handlungsoptionen für problematische Situationen erarbeitet und ein verantwortungsvoller Umgang beim Chatten sowie die Risiken der Online-Kommunikation diskutiert. Die Interviews und Fragen boten dabei eine gute Grundlage, um diese Aspekte greifbar zu machen.

Allerdings zeigte sich, dass einige Lernziele nur teilweise oder gar nicht erreicht werden konnten. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Grundemotionen stieß auf Schwierigkeiten, da abstrakte Begriffe und Emotionen für die Kinder dieser Altersstufe noch nicht greifbar waren. Ebenso konnten die Ziele „In Beziehung setzen von Verhalten und Konsequenzen“ sowie „Erkennen von Hass, auch im Klassenchat“ nicht vollständig realisiert werden, da den Kindern die alltagsbezogenen Anknüpfungspunkte fehlten.

Grundsätzlich wurden der gute methodische Aufbau und die Ausarbeitung der Methode geschätzt, was Chancen für den Transfer bietet. Als Optionen zeigen sich hierbei die Anwendung mit einer etwas älteren Zielgruppe oder der Transfer der Methode auf andere

Themenbereiche oder auf spezifische Diskriminierungsthemen, die näher an der Lebenswelt der Kinder liegen.

Hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Methode zeigt sich nicht nur anhand der Rückmeldungen der Fachkräfte, dass das Phänomen Hass im Netz regelmäßig thematisiert werden müsste, damit sich Verhaltensweisen langfristig im täglichen Medienhandeln der Kinder verankern können. Dafür liefert die Methode erste Anknüpfungspunkte: um ein Bewusstsein für Hass im Netz zu schaffen und Gespräche über angemessenes Verhalten im digitalen Raum zu initiieren. Die Rückmeldungen der Fachkräfte unterstreichen die Notwendigkeit, das Thema kontinuierlich aufzugreifen und den Transfer in den Alltag der Kinder durch wiederkehrende Impulse zu stärken.

4.4 Bearbeitungsbedarf der Methode und Materialien

Die Ergebnisse der Erprobungen der Methode „Gutes Miteinander im Netz“ und ihrer begleitenden Materialien zeigt deutlich, dass die Umsetzungen grundsätzliche Impulse setzen konnten, jedoch noch Anpassungen erforderlich sind, um sie an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen und die Lernziele zu erreichen.

Die Einschätzungen der Kinder zeigten den motivierenden Faktor der Methode, insbesondere der praktischen Aufgabe des Filmdrehs. Gleichzeitig war diese praktische Aufgabe für einige Teilnehmende in Bezug auf ihre technischen Kompetenzen überfordernd. In der Auswertung ihrer Erkenntnisse wurde sichtbar, dass die Kinder ein Bewusstsein für problematische Online-Inhalte entwickelten und dabei Schwierigkeiten hatten, über das bloße Ignorieren hinaus reflektierte Handlungsstrategien zu formulieren. Dies unterstreicht die Notwendigkeit gezielter pädagogischer Maßnahmen, die ihre Handlungskompetenzen weiterentwickeln und ihre Sensibilisierung für verantwortungsvolle Online-Kommunikation vertiefen.

Hinsichtlich der Komplexität der Aufgabenstellungen (Interviews, Emotionen erkennen) erscheint es sinnvoll, die methodisch-didaktische Aufbereitung stärker an die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen sowie an die Lebenswelt der Altersgruppe anzupassen. Eine Vereinfachung der Emotionsdarstellung und eine stärkere Fokussierung auf klar unterscheidbare Grundemotionen könnten die Zugänglichkeit und das Verständnis erleichtern.

Alternativ können die vorliegenden Beispiele für eine höhere Altersgruppe verwendet werden. Die teils heterogenen Lernfortschritte legen nahe, dass die Inhalte differenziert und in enger Abstimmung mit den Vorkenntnissen der Lernenden vermittelt werden sollten, um eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu fördern. Im Material ist ein Hinweis auf benötigte Vorkenntnisse bei der Zielgruppe sinnvoll.

Der Zeitrahmen wurde kritisch bewertet und die zeitliche Begrenzung als potenzielle Barriere für eine tiefere Auseinandersetzung identifiziert. Eine Ausweitung der Methode, z.B. auf drei Unterrichtsstunden, könnte den Kindern mehr Raum für Reflexion und Diskussion bieten.

Die Ergebnisse zeigten, dass das Format zur Förderung der Partizipation, wie etwa das Erstellen von Interviews mit Tablets, motivierend gestaltet war. Zugleich löste die Interviewproduktion Nervosität bei manchen Gruppen aus. Die Nutzung weniger technikintensiver Formate zur Präsentation der Gruppenergebnisse (z.B. Plakate) könnte bei bestimmten Gruppen das Erfolgserlebnis stärken und ihre Selbstwirksamkeit fördern. Eine Einführung in das Thema „Hass im Netz“ erscheint sinnvoll, da sie den Zugang zum Themenkomplex erleichtern und den Bezug zur Lebenswelt der Kinder verstärken kann.

Im methodischen Aufbau erscheint es in der Arbeit mit dieser Zielgruppe sinnvoll, die Komplexität der Beispiele zu reduzieren, um ein Verständnis auch für die Diskriminierungsaspekte zu erleichtern und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu erhalten. Eine parallele Behandlung unterschiedlicher Diskriminierungsebenen erschwert das Verständnis, was auf die Notwendigkeit einer Vereinfachung oder stärkeren Fokussierung auf einen einzelnen Aspekt pro Beispiel hinweist. Dies kann das Verständnis und die Auseinandersetzung mit dem Thema erleichtern, die Selbstwirksamkeit und die langfristige Kompetenzentwicklung der Kinder im und für den digitalen Raum nachhaltig stärken.

5 Rollenspiel-Methode „Cool Down“

Die [Methode „Cool Down – Rollenspiel gegen Hass im Netz“](#) nutzt ein Rollenspiel, um Jugendliche und junge Erwachsene für Hass im Netz zu sensibilisieren. Anhand von fiktiven Szenarien, in denen Personen Hass im Netz mit Diskriminierungsbezug erlebt haben, wird ein Klärungsgespräch mit den Beteiligten anberaumt. Dabei wird das Beispiel thematisiert. Dabei versetzen sich die Teilnehmenden in vorgegebene Rollen, reflektieren emotionale Dynamiken, entwickeln Empathie und konkrete Handlungsstrategien gegen digitale Gewalt. Die Gesprächsrunde wird von einer Spielleitung moderiert. Die Rollenzuweisung erfolgt anhand von Rollenkarten.



Die Methode wurde anhand von zwei praktischen Erprobungen evaluiert. Die erste Praxiserprobung der Methode fand als Online-Seminar mit Studierenden und ehemaligen Studierenden eines pädagogischen Studiengangs an einer Hochschule in Sachsen-Anhalt statt. Die zweite Erprobung erfolgte in einer außerschulischen Jugendeinrichtung mit medienpädagogischer Ausrichtung (Medienzentrum) in Berlin mit Schüler*innen der Klassenstufe 9 einer Integrierten Sekundarschule. In beiden Fällen wurden die anschließenden Auswertungsrunden mit den Teilnehmenden teilnehmend beobachtet. Die Auswertungsrunden dienten der Reflexion und Beurteilung der Methode durch die Teilnehmenden. Mit-

tels anschließender Expert*innen-Interviews konnte außerdem die Einschätzung der durchführenden Fachkräfte eingeholt werden. Anhand einer schriftlichen Befragung gaben sowohl die Teilnehmenden als auch die begleitenden Fachkräfte außerdem ihre Rückmeldung zu ihren Eindrücken.

5.1 Übersicht über die Erprobungen

5.1.1 Erprobung mit Studierenden als Online-Rollenspiel

Die Teilnehmenden der ersten Praxiserprobung setzten sich zusammen aus zwei wissenschaftlichen Mitarbeitenden an einem pädagogischen Fachbereich, drei Studierenden

sowie einer ehemaligen Studierenden einer Hochschule in Sachsen-Anhalt. Eine Person aus dem GMK-Team nahm an der Erprobung beobachtend teil. Die anschließende Reflexionsrunde wurde per Audioaufnahme aufgezeichnet. Die Erprobung fand online mithilfe einer gängigen Videokonferenzsoftware statt und dauerte 45 Minuten.

Die Rollenkarten wurden zufällig an die Teilnehmenden vergeben. Anschließend hatten sie Zeit zum Lesen und Einfinden in Ihre Rolle. Es folgte eine kurze Vorstellung der Rollen und ihrer Motivationslagen durch die Teilnehmenden. Anschließend leitete die durchführende Fachkraft das Spiel an. Die Teilnehmenden agierten ihre Rollen selbstständig aus.

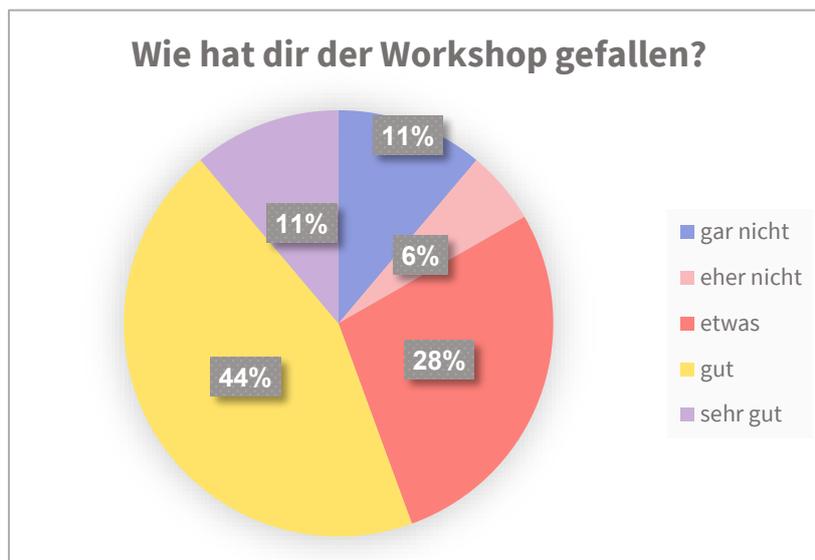
5.1.2 Erprobung mit einer Schulklasse in einer Jugendfreizeiteinrichtung

Die Erprobung in einer Jugendfreizeiteinrichtung in Berlin (Medienzentrum) war in einen Tagesworkshop zum Thema „Hate Speech“ eingebettet, der mit 18 Schüler*innen einer 9. Klasse einer Integrierten Sekundarschule durchgeführt wurde. Die Gruppe der beobachteten Teilnehmenden bestand aus elf männlich gelesenen Jugendlichen, die die Einrichtung bereits aus früheren Angeboten kannten, und zwei durchführenden pädagogischen Fachkräften (nachfolgend „Fachkräfte“ genannt). Begleitet wurde die Gruppe durch eine Lehrkraft und eine Schulsozialarbeiterin der Schule. Der beobachteten Methode voraus ging eine Einführung zum Phänomen Hate Speech im Internet, seiner Definition, zu Kennzeichen sowie zur Abgrenzung von angrenzenden Phänomenen (Beleidigungen im Internet, Cybermobbing). Die Durchführung der Methode dauerte 85 min inklusive Reflexionsgespräch, unterbrochen von einer Pause. Am Ende des gesamten Workshop-Tages erfolgte eine Feedback-Runde zur Methode und zu Erkenntnissen mit der gesamten Klasse. Dieses abschließende Feedback der Teilnehmenden wurde bei der Evaluation der Methode ebenfalls berücksichtigt.

Für die Erprobung der Methode selbst wurden die Rollenkarten zufällig an die Teilnehmenden verteilt. Anschließend erhielten sie eine kurze Einarbeitungszeit, in der sie eigenständig die Zielsetzung ihrer Rollen anhand vorhandener Reflexionsfragen entwickelten. Im Anschluss führten die Teilnehmenden selbst das Rollenspiel durch und wurden dabei durch die zwei Fachkräfte angeleitet.

5.2 Beurteilung der Erprobungen und Kompetenzgewinn

5.2.1 Affektive Bewertung durch die Jugendlichen



Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zur Methode zeigt insgesamt ein differenziertes Bild. Auf die Frage, wie ihnen der Workshop gefallen habe, antworteten 55 % von ihnen mit „sehr gut“ oder „gut“, während es 17 % „eher nicht“ oder „gar nicht“ gefallen hat. Mit 28 % war ein Viertel der Jugendlichen geteilter Meinung (vgl. Abbildung 5:

Abbildung 5: Affektive Bewertung der Methode „Cool Down“ (Basis: alle Befragten)

Affektive Bewertung der Methode „Cool Down“ (Basis: alle Befragten)). Auf die Frage, was ihnen am Workshop gefallen habe, wurde besonders häufig die Gesprächsorientierung genannt. Sie hoben hervor, dass sie sich mit anderen austauschen konnten, ohne dabei gefilmt zu werden oder öffentlich präsentieren zu müssen. Dies deutet auf die niedrigschwellige Gesprächsatmosphäre der Methode hin, die sozialen Druck reduzierte und dennoch Interaktion ermöglichte. Die „Kommunikation“ mit anderen sowie das Diskutieren wurden explizit positiv bewertet. Die Teilnehmenden bewerteten die aktive Beteiligung positiv: „Man hat auch was gemacht und wurde ‚beschäftigt‘ und man hat nicht nur geschrieben und zugehört, sondern man durfte mitreden“. Auf diese Weise fühlten sich die Teilnehmenden beteiligt. Die eigene Aktivität und ‚Beschäftigung‘ wurden dabei als Gegensatz zu einem rein rezeptiven Lernsetting verstanden – und positiv hervorgehoben. Ein weiterer Punkt, der von den Jugendlichen mehrfach genannt wurde, war die als angenehm empfundene Atmosphäre des Rollenspiels, die als „sehr entspannt“ und vielfältig beschrieben wurde.

Einige Jugendliche meldeten zurück, dass die Methode von kurzer Dauer war. Ob damit, positiv, die Kurzweiligkeit der Methode gelobt wurde oder es sich eher um eine (negative) Kritik

an der Methode an sich handelte, blieb dabei jedoch unklar. Die Rückmeldungen zeigen weitere Ambivalenzen innerhalb der Gruppe: So äußern manche Jugendliche, dass es ihnen „schlecht“ gefallen habe oder dass sie „nichts“ gelernt hätten, was auf eine geringe Motivation der Teilnehmenden oder fehlende Anschlussfähigkeit der Methode hindeutet. Die Antworten auf die Frage, was den Jugendlichen nicht gefallen hat, zeigten als zentrales Spannungsfeld die Redelastigkeit der Methode: Wiederholt kritisierten manche Teilnehmende, dass sie „viel“ oder „lange reden“ mussten, woraus deutlich wird, dass das kommunikative Setting für sie anstrengend und herausfordernd war. Vereinzelt wurde kritisiert, dass es sich um „kein ernstes Rollenspiel“ handelte oder dass sich Sinn und Ziel der Methode nicht erschloss. Die Ursachen können sowohl in einer fehlenden Zieltransparenz als auch in einer zu hohen Komplexität der Methode oder ihrer Gestaltung und Struktur liegen.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen der Teilnehmenden eine sehr heterogene Wahrnehmung der Methode. Dies muss auch vor dem Hintergrund ihrer Motivationslage betrachtet werden: Vor, während und nach der Methodenerprobung äußerten einige von ihnen ihre Unzufriedenheit darüber, bereits an mehreren Workshops in dieser Einrichtung zum selben oder ähnlichen Themen teilgenommen zu haben, was ihr Interesse daran senken würde. Sie wünschten sich stattdessen für die Zukunft Angebote zu anderen Themen, die mehr in ihrem Interessengebiet lägen. Im Verlauf der Erprobung führte das nach Aussage der Fachkraft zu Ungeduld und geäußertem Unmut der Teilnehmenden, fehlender Motivation und Ironie angesichts der vorgegebenen Rollen. Diese Motivationslage muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, da sie sich auf die Antworten der Jugendlichen ausgewirkt haben dürfte. Auch hinsichtlich der Tatsache, dass die Klasse überwiegend aus männlich gelesenen Jugendlichen besteht, liegt die Relevanz von Gendereffekten in den Auswertungsergebnissen nahe. Dies könnte sich u.a. auch im Kontext eingeschränkter Empathie und dem Ironisieren einiger Teilnehmender ausgewirkt haben und muss in der Deutung entsprechend berücksichtigt werden.

5.2.2 Affektive Bewertung und allgemeine Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte

Anders als die Bewertung durch die jugendlichen Teilnehmenden fiel die Bewertung durch die teilnehmenden Fachkräfte (Online-Seminar Studierende) überwiegend positiv aus. Hier äußerten alle Teilnehmenden (n=6), dass ihnen die Erprobung „gut“ (33 %) oder „sehr gut“ (50 %) gefiel. Keine*r der Teilnehmenden gab eine schlechtere Bewertung ab. Eine Person

machte keine Angaben. Vielfach äußerten die Teilnehmenden Spaß daran, sich in eine andere Rolle hineinzusetzen und ein vorgegebenes Szenario durchspielen zu können. Positive Rückmeldungen gab es vor allem zur Gestaltung und Ausarbeitung der Rollenkarten und des beiliegenden Materials: so könne das niedrigschwellige, übersichtliche Material mit seiner Methoden- und Rollenbeschreibung dabei helfen, die Rollen passend auszuwählen und ins Spiel zu finden. Als negative Aspekte wurden vor allem die knappen Zeitressourcen der Erprobung sowie die fehlende Zielstellung der Rollen genannt. So stand bei der Erprobung weniger Zeit zur Verfügung als laut Methodenbeschreibung vorgesehen, was die Diskussionszeit verkürzte. In Kombination mit den fehlenden Zielstellungen auf den Rollenkarten fehlte manchen Teilnehmenden eine klare Auflösung am Ende der Gesprächsrunde. Insgesamt wurde die Methode von den Studierenden und Fachkräften jedoch als positiv und bereichernd angesehen.

Es zeigen sich je nach Zielgruppe verschiedene Perspektiven und Bewertungen, was auf die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Settings, der Altersgruppen oder auch der eigenen Voraussetzungen (z.B. Vorwissen, Motivation) zusammenhängen kann.

Fasst man die Einschätzungen aller beteiligten Fachkräfte (n=10) zu den angelegten Qualitätskriterien zusammen, bietet die Rollenspielmethode eine hohe Lebensweltorientierung und ein hohes Aktivierungspotenzial. Dieses wurde überwiegend als „geeignet“ oder „sehr geeignet“ eingeschätzt (vgl. Abbildung 6), was die metho-

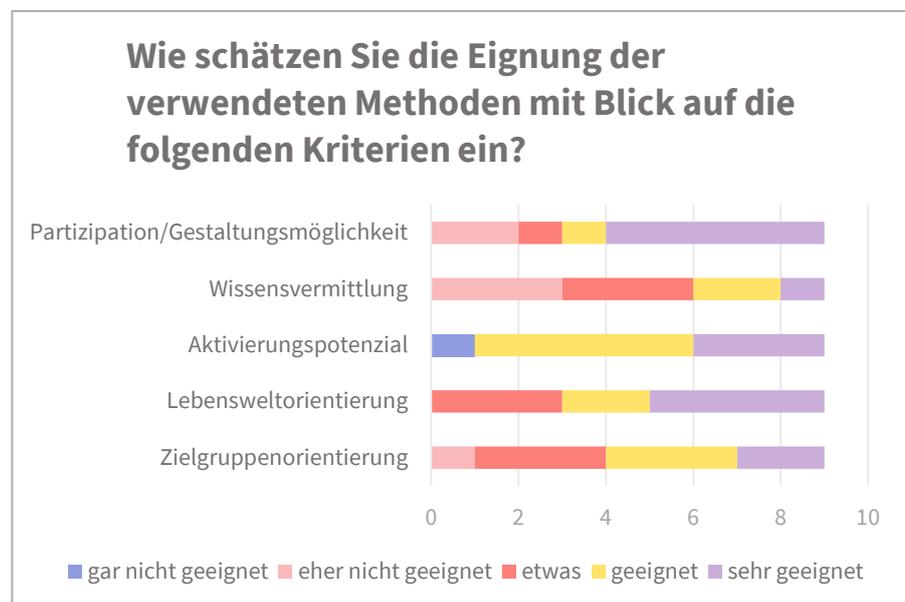


Abbildung 6: Einschätzung aller Fachkräfte (teilnehmend, durchführend, beobachtend) hinsichtlich Qualitätskriterien (Basis: alle Befragten)

dische Zielsetzung des Rollenspiels bestätigt. Unterschiedlich bewertet wurde die Methode hinsichtlich ihrer Zielgruppenorientierung – diese wurde bei beiden Erprobungen unterschiedlich eingeschätzt und erscheint teilweise verbesserungsbedürftig (auf den Aspekt der Zielgruppenorientierung wird unter 2.3 und 2.4 eingegangen). Neben den Potenzialen der Methode werden ihre Grenzen sichtbar: So steht die Wissensvermittlung nicht im

Vordergrund; vielmehr käme es darauf an, dass die Teilnehmenden ihr Wissen und ihre Ideen durch eigene Lösungsansätze einbringen.

5.2.3 Kompetenzgewinn bei jugendlichen Teilnehmenden

Die Rollenspiel-Methode zielt durch die Perspektivübernahme nicht nur auf eine Empathieförderung, sondern auch auf eine Kompetenzsteigerung im Umgang mit Hass im Netz. Inwiefern diese beiden Ziele erreicht werden, ließe sich besser durch eine Längsschnittuntersuchung feststellen. Die Aussagen der Jugendlichen über ihr eigenes Kompetenzerleben können immerhin erste Anhaltspunkte liefern.

Diese zeigten ein gemischtes Bild. Während einige der Teilnehmenden angaben, „nichts“ oder „nicht viel“ gelernt zu haben, gaben andere an, nun besser zu verstehen, „was es wirklich ausmacht“ oder es „jetzt besser definieren“ zu können. Ein Jugendlicher formuliert als seine Erkenntnis über Hass im Netz, „dass man es nicht selber schreiben sollte, weil sich andere schlecht fühlen“. Es lässt sich also eine Kompetenzentwicklung in Bezug auf die affektive Ebene bei den Jugendlichen konstatieren. Auch auf kognitiver und sozialer Ebene äußern diese Teilnehmenden einen Kompetenzgewinn: So könnten sie Hass im Netz nun besser definieren und verstünden besser, „dass Hass nicht gut ist“ oder „dass es keine Meinung ist“. Nicht bei allen Teilnehmenden begünstigte die Methode die Fähigkeit einer Abgrenzung des Phänomens Hatespeech von Cybermobbing, was auf eine unzureichende Begriffsschärfe hindeutet.



Abbildung 7: Kompetenz im Umgang mit Hass im Netz nach dem Workshop (Basis: alle Befragten)

Um den Kompetenzgewinn durch die Rollenspiel-Methode besser ermitteln zu können, wurden die Jugendlichen nach ihrer Selbsteinschätzung befragt, wie viel besser sie sich nach dem Workshop in der Lage fühlen, mit Hass im Netz umzugehen (vgl. Abbildung 7). Der Großteil der Befragten (78 %) gab an, nun viel besser oder sehr viel besser damit umgehen zu können. Knapp ein Viertel (22 %) hingegen äußerte, durch die Methode gar keinen besseren Umgang erlernt zu haben. Der eigene Kompetenzgewinn

wird von den Jugendlichen also sehr unterschiedlich eingeschätzt. Das kann verschiedene Gründe haben. Zum einen betrachtete der Großteil der Jugendlichen (83%) die eigene Kompetenz im Umgang mit Hass im Netz zuvor bereits als „gut“ oder „sehr gut“, was wenig Potenzial zur Steigerung bietet. Zum anderen ist denkbar, dass die Methode ihnen in der didaktischen Konzeption nicht besonders viele Kompetenzen im Umgang mit Hassphänomenen vermittelte, da ein Auswertungsgespräch eines Falls durchgespielt wird. Dieses fördert eher Perspektivübernahme und Lösungskompetenz als eigene Interventionsstrategien. Ein weiterer denkbarer Grund kann die geringe Anzahl der Befragten (n=17) und die Diversität der befragten Gruppe (Klassenverbund) sein. Des Weiteren muss auch bei dieser Methode einbezogen werden, dass soziale Erwünschtheit bei den Antworten eine Rolle spielen kann.

Zum Umgang mit Hass im Netz nennen die Jugendlichen verschiedene Handlungsstrategien wie Blockieren oder auch Counter Speech („gute Kommentare schreiben unter Hasskommentaren von anderen“). Auch die Kontaktaufnahme zu Täter*innen erwähnen einige Jugendliche: „die Person aufklären, die anfängt zu mobben“ bzw. „Sagen das man das nicht macht zu der Person die das macht“. Hier lassen sich Ansätze dafür finden, dass die Methode anhand konkreter Handlungsoptionen empowernd gewirkt und zu Counter Speech motiviert haben könnte.

Ein ähnlich diverses Bild zeigt sich bei den Antworten der Jugendlichen auf die Frage, wie viel besser sie verstehen, warum Hass im Netz ein Problem ist (vgl. Abbildung 8). Während etwa ein Drittel (33%) der Befragten mit „gar nicht“ oder „eher nicht“ antworteten, gaben 45% an, ein sehr viel oder viel besseres Verständnis für die Problematik von Hass im Internet zu haben. Die Methode schien in dieser Hinsicht also innerhalb der Gruppe sehr unterschiedliche Eindrücke über die Wirkung entfaltet zu haben. Hinweise darauf, inwiefern die Teilnehmenden Empathie gegenüber Betroffenen aufbringen können, lieferten Antworten auf die Frage, warum Hass im Netz ein Problem ist. Einige Jugendliche äußern Mitgefühl für von Hass im Netz

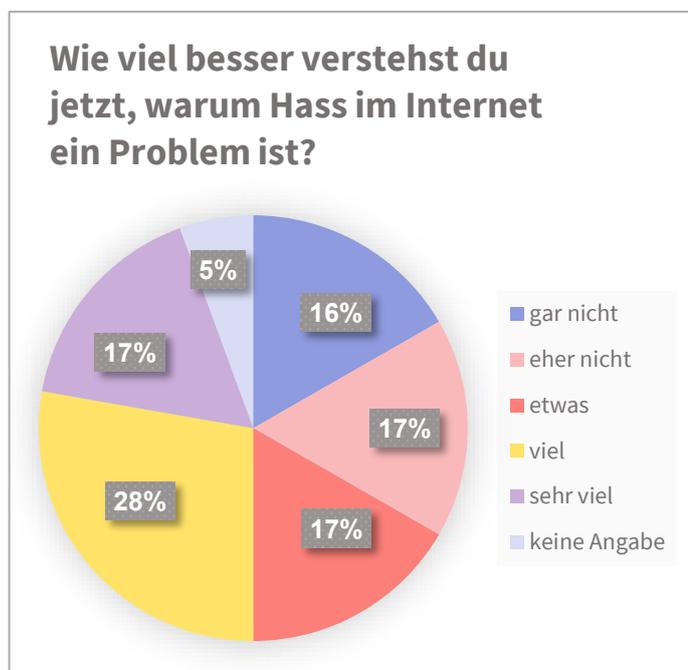


Abbildung 8: Verständnis für Hass im Netz und Empathieförderung hinsichtlich Betroffener (Basis: alle Befragten)

Betroffene („weil Leute, die gehasst werden, traurig sind“, „weil Leute sich wegen Beleidigungen schlecht fühlen“, „weil Menschen drunter leiden“ und „es verletzt“), können die Dimensionen und Auswirkungen einschätzen („weil es immer da ist und groß teils anonym ist“, „weil es davon viel zu viel gibt, was man eigentlich nicht braucht“ und „weil es schlimmeren kann“) und beziehen die Motivation von Täter*innen ein: „Viele denken wahrscheinlich, dass es im Internet keine Konsequenzen gibt“. Andere Jugendliche lassen in ihren Antworten eine „Täter-Opfer-Umkehr“ (*Victim-Blaming*)¹ erkennen und kennzeichnen die Unsicherheit der Betroffenen als Ursache für deren Empfinden von Betroffenheit:

„Weil manche Leute mit sich selber unsicher sind“, „weil Personen das ernst nehmen können und schweren Unsicherheiten und Depressionen verfallen können“, „Weil sich viele Personen angegriffen fühlen und vielleicht auch depressiv werden“, „weil es die Meinung der Leute ist“ bzw. „ist keins, nur der, der es annimmt“ (Antworten einzelner Jugendlicher auf die Frage, warum Hass im Netz ein Problem ist).

Eine befragte Person äußert sich sogar offen positiv dazu, selbst zu mobben. Dies konnte in diesem Kontext nicht genau gedeutet werden, könnte aber als Formulierung emotionaler Distanz, Erzeugung von Aufmerksamkeit, Empathiemangel oder unreflektierte Täter*innenhaltung gedeutet werden. Ob die Aussage Ausdruck echter Ablehnung von Empathie ist oder lediglich Teil eines ironischen Rollenverhaltens, bleibt offen – sie illustriert jedoch, dass Empathieförderung keine automatische Folge des Rollenspiels ist, sondern aktiv angebahnt und reflektiert werden muss.

Die Reaktionen der Jugendlichen zeigen insgesamt, dass das Rollenspiel durchaus ermöglicht, Reflexionsprozesse über Betroffenheit, Folgen und Verantwortlichkeiten von Hass im Netz anzustoßen. Sie zeigen aber auch, dass ein Teil der Teilnehmenden diese Anregung nicht oder nur eingeschränkt aufnimmt. Die Gründe dafür können vielfältig sein und auch mit der Motivation und dem intrinsischen Interesse der Teilnehmenden zusammenhängen. Es wird deutlich, dass Empathieförderung nicht allein durch das Spielen der Methode zu erwarten ist, sondern in starkem Maße von den Rahmenbedingungen, der pädagogischen Begleitung, Rollenvorbereitung und Nachbesprechung abhängt.

¹ Vgl. hierzu bspw. Erläuterungen auf den Seiten der Neuen deutschen Medienmacher*innen unter <https://neuemedienmacher.de/helpdesk/artikel/taeter-opfer-umkehr> oder im Glossar von Love Storm unter <https://love-storm.de/glossar/> (abgerufen am 17. Juli 2025).

5.3 Rollenspielmethode – Potenziale zur Perspektivübernahme und Empathieförderung?

In der Auswertung des Gruppen-Rollenspiels hoben die Studierenden insbesondere das Potenzial der Methode zur Übernahme unterschiedlicher Rollen als Empathie- und Reflexionsanlass hervor. Durch den Realitätsbezug der verwendeten Praxisbeispiele könnten Konsequenzen von Hass im Netz bewusst gemacht werden:

„Es ist schon so ein Empathiespiel, also dass man sich damit reflektiert und auseinandersetzt, auch so mit den Rollen, [...] wie ist es, betroffen zu sein von Hate Speech, (.), oder auch, wenn man das weitergibt“ (Teilnehmerin in Studierenden-Gruppengespräch zur Auswertung).

So äußerten mehrere Teilnehmende ihre Erfahrungen dazu, sich emotional-kognitiv mit Täter*innen- und Betroffenenperspektiven auseinandergesetzt zu haben. Dies beschrieben sie als interessant, aber gleichzeitig herausfordernd. Die Rollen boten sichtlich Anlässe zur Reflexion über Intentionen, Ziele und moralische Positionen:

„Also versuche ich einfach nur eine Bestrafung oder Ärger zu vermeiden? Versuche ich mich mit Niklas zu versöhnen? Oder versuche ich auch dann so ein bisschen auf der Meta-Ebene aktiv eine Lösung für dieses allgemeine Problem mitzufinden?“ (Teilnehmer in Studierenden-Gruppengespräch zur Auswertung).

In diesem Zusammenhang wurde die Relevanz klarer *Handlungsziele* für eine gelingende Rollenübernahme deutlich. Diese sollten entweder in einer vorbereitenden Phase – beispielsweise durch kooperative Ideenentwicklung in Kleingruppen – gemeinsam entwickelt oder durch strukturierende Elemente des Spiels (z. B. Mood-Karten) explizit vorgegeben werden. Pädagogisch bedeutsam erscheint dies insbesondere dann, wenn die übernommenen Rollen in einem Spannungsverhältnis zur eigenen Werthaltung oder biografischen Erfahrung stehen:

„Ich [...] fand das dann am Anfang auch relativ schwierig [...], weil es so viele verschiedene Rollenkonstellationen gab, also weil ich mich ja gegenüber Elternteilen, gegenüber Mitschülerin, gegenüber der Figur, über die ich mich lustig gemacht habe, gegenüber LehrerInnen komplett anders verhalten würde [...] und das irgendwie zu balancieren [...] fand ich dann sehr schwierig.“

In solchen Fällen können Rollenziele den Teilnehmenden Orientierung bieten und einen reflexiven Umgang mit der Differenz zwischen Selbst- und Rollenbild ermöglichen (zur Frage der Distanzierung, Reflexion, aber auch Identifikation mit einer Rolle vgl. Kiesel 2025, S. 154

f.). Sowohl bei den Studierenden als auch in der Umsetzung mit Jugendlichen zeigte sich, dass das Fehlen solcher Zielvorgaben zu Unsicherheiten und eingeschränkter Handlungsfähigkeit innerhalb des Rollenspiels führen kann. Gut vorbereitetes Material und genügend Vorbereitungszeit zur Erarbeitung der Rollen durch die Teilnehmenden erweisen sich daher als essenziell, um später ein flüssiges Rollenspiel zu ermöglichen. Sind die Ziele der eigenen Rolle klar, könnte das den Teilnehmenden erleichtern, in ihre Rollen einzutauchen. Eben darin läge dann das Potenzial des Rollenspiels aus Sicht der Fachkräfte: im Nachempfinden der Motive und Emotionen der eigenen Rolle und in der Nachvollziehbarkeit der Betroffenheit und der Sensibilisierung für reale soziale Dynamiken im Netz. Klare Handlungsanweisungen können in diesem Zusammenhang die Schwelle zur aktiven Beteiligung senken, mindern jedoch auch die Freiheit der Gestaltung durch die Spielenden und die Gestaltbarkeit des Rollenspiels durch die Teilnehmenden; die Verwendung enger Vorgaben sollte also gut abgewogen werden.

Vorerfahrungen mit Rollenspielen auf Seite der Teilnehmenden sind laut den Erkenntnissen aus beiden Erprobungen ein weiterer wesentlicher Faktor – sowohl für die Übernahme einer Rolle als auch dafür, nicht aus ihr herauszufallen. Gerade für jüngere Teilnehmende oder solche mit wenig Vorerfahrung erweist sich dies tendenziell herausfordernder. Mögliche Lösungsansätze sind eine intensivere Vorbereitung, genauere Absprachen bzw. Hinweise zu den Zielen der Rollen. Auch kann die pädagogische Fachkraft das Szenario stärker strukturieren und steuern, was allerdings zulasten der Freiheit und Kreativität der Teilnehmenden gehen kann. Die Steuerung der pädagogischen Situation und das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Autonomie ist eines der zentralen Dilemmata, in denen sich medienpädagogisches Handeln bewegt (vgl. Hugger 2022, S. 897 f.).

Auch kann es von Vorteil sein, die Rollen nicht durch die Teilnehmenden selbst wählen zu lassen, sondern nach bestimmten Kriterien zu verteilen – auch das hat Vor- und Nachteile, die von der Fachkraft abgewogen werden müssen. Die Sensibilität bei der Verteilung der Rollen wurde von den pädagogischen Fachkräften in Hinsicht auf eine Durchführung im Klassenverbund diskutiert:

„Ich glaube, [...] bei dem Aufstellen der Rollen, dass es [...], je nachdem, wie so das Klassen-Setting ist, es [...] relativ stark darauf ankommt, wer die Rolle der betroffenen Personen hat und der Person, die den Troll spielt, [...] je nachdem, wie dort argumentiert wird oder wie ernst das genommen wird [...], kann das sehr viel des Rollenspiels tragen oder aber auch zerstören, wenn da sozusagen nicht genug kommt oder sabotiert wird“ (Fachkraft in der Erprobung mit Studierenden).

Die Einschätzungen der Fachkräfte verdeutlichen, dass die Rollenzuweisung nicht nur pädagogisch sensibel, sondern auch gruppenspezifisch durchdacht erfolgen muss. Das ist umso schwieriger, je weniger die Gruppenzusammensetzung bekannt ist bzw. eine Beziehung zu deren Mitgliedern besteht. Zwar kann die selbstständige Auswahl der Rollen durch die Teilnehmenden im Sinne von Partizipation und Motivation förderlich sein. Dies birgt jedoch das Risiko ungünstiger Rollenkonstellationen oder einer ungleichen Verteilung von Verantwortung im Spielverlauf (hinsichtlich Verantwortung der Spielleitung vgl. auch 1.6). Die Wirksamkeit des Rollenspiels hängt demnach maßgeblich davon ab, ob und inwieweit die Teilnehmenden ihre Rolle glaubhaft und engagiert ausfüllen, was wiederum von individuellen Kompetenzen, sozialen Beziehungen und der Passung zwischen Person und Rolle beeinflusst wird.

Wichtig ist zudem, dass die Rollen klar voneinander abgegrenzt sind, um Zuständigkeiten innerhalb des Szenarios – etwa von Eltern, Lehrkraft oder Einrichtungsleitung – deutlich zu machen. Gleichzeitig zeigte sich die besondere Notwendigkeit einer methodisch angeleiteten Reflexion der Erkenntnisse in Anschluss an das Gruppengespräch. So können individuelle Perspektiven eingeordnet, Erfahrungen besser verarbeitet und individuelle sowie kollektive Lernprozesse angestoßen werden.

5.3.1 Grenzen der Perspektivübernahme

Die Praxiserprobung mit Jugendlichen offenbarte diese Grenzen der Rollenspielmethode in Hinsicht auf die Perspektivübernahme. Zwar stand den Teilnehmenden Zeit für die Vorbereitung ihrer Rollen zur Verfügung, es gelang ihnen jedoch nicht, sie mit persönlicher Deutung zu füllen. Einige Jugendliche grenzten sich deutlich von den eingenommenen Rollen ab, nutzten Mechanismen der Ironie oder Übertreibung beim Unterbreiten von Lösungsvorschlägen:

Fachkraft: „Wie könnte man dir in dieser Situation helfen?“ - Teilnehmer: „Permabann. Von der Schule kicken“.

Teilnehmer: „Internetverbot wäre gut. Ein Jahr oder so“

Durch Aussagen wie diese oder kollektives Lachen im Verlauf des Rollenspiels markierten einige Jugendlichen ihre emotionale Distanz zur Rolle oder auch zum Umgang mit moralischer Ambivalenz. Diese zeigte sich auch bei den gegenüber den Fachkräften geäußerten Unsicherheiten beim Rolleneinstieg. Teilweise wurde die Motivation der Rollenfiguren nicht verstanden oder von den Jugendlichen nicht geteilt („Ich hab’s gelesen und find’s

übertrieben“). Mehrfach zeigte sich diese Spannung zwischen der Rollenvorgabe und der eigenen Meinung der Teilnehmenden während der Erprobung. Es kam zu einer verzögerten Beteiligung durch die Teilnehmenden, die von den Fachkräften durch stärkere Anleitung und Strukturierung des Gruppengesprächs oder die Aktivierung passiver Spieler*innen kompensiert wurde. Dabei thematisiert ein Jugendlicher auch die Begrenztheit der eigenen persönlichen Erfahrung:

"Ich kann mich nicht gut hineinversetzen, weil ich das noch nie erlebt habe" (Teilnehmer während des Rollenspiels).

Die Aussage macht deutlich, dass ihm bewusst ist, was von ihm erwartet wird, aber auch, dass persönliche Anchlusserfahrungen fehlen. Die eigenen Grenzen der Perspektivübernahme werden offen thematisiert. Als weiteren Grund für die fehlende Rolleneinnahme stellte sich für die Teilnehmenden die nicht geteilte Problematik des Falls und die Differenz zu ihrer eigenen Haltung dar. In diesem Zusammenhang äußerten mehrere Teilnehmende Zweifel an der Relevanz der dargestellten Problematik:

Fachkraft: „Kannst du nachvollziehen, wie er sich fühlt?“

Teilnehmer: „Nein?!“

Teilnehmer: „Eigentlich muss man doch damit rechnen, wenn man sowas postet. Mit sowas muss man immer rechnen.“

Teilnehmer: „Ja, damit muss man immer rechnen“

Teilnehmer: „Ich finde die Reaktion hier eigentlich übertrieben; ich kann mich da nicht hineinversetzen, mich darüber aufzuregen. Sowas sollte man doch gar nicht posten.“ – „Ja, und wenn, dann sollte man das Profil auf privat stellen.“

Teilnehmer: „Die Reaktion ist übertrieben, ich finde das nicht so schlimm“

Dies verdeutlicht erneut die Spannung zwischen Rollenvorgabe und eigener Meinung der Teilnehmenden. Die Ursache für das ‚Problem‘, den Hass im Netz aus dem Beispielszenario, wird bei der betroffenen Person gesucht (*Victim Blaming*). Die Hasskommentare wurden durch die Teilnehmenden bagatellisiert („nur wegen einigen harmlosen Kommentaren“). Damit wird auch die Betroffenheit infrage gestellt, was in einem realen Fall nicht nur zu fehlender Unterstützung, sondern auch zu Retraumatisierung führen kann (vgl. Bauer & Hartmann, S. 94 f.). Die Jugendlichen begründeten die fehlende Empathie auch damit, dass die betroffene Person freizügige Bilder von sich im Internet gepostet hat, eine bekannte Ursache für Empathiegrenzen bezüglich des Onlinehandelns Gleichaltriger (vgl. Paschel et al. 2025, S. 72).

5.3.2 Normalisierung von Hass

In ihrer Reflexion der Wirksamkeit des Workshops thematisiert eine Fachkraft in diesem Kontext die Normalisierung von Hass im Netz, die sie bei den Jugendlichen wahrgenommen hat:

„Was mir so nachgeht, [...] ist vor allen Dingen, [...] dass es mich so betroffen macht irgendwie, dass die (.) Jugendlichen da schon so [...] Victim Blaming da betreiben [...] und dass die sich da schon so dran gewöhnt haben, [...], dass man auch selbst, äh, schuld ist, wenn man dann angegriffen wird. [...] Das geht mir doch sehr nach, diese Form der Normalität“ (Fachkraft im Interview nach der Erprobung).

Mehrere Fachkräfte äußern in diesem Kontext, dass sie derartige Normalisierungsprozesse, insbesondere angesichts geringer verfügbarer Zeitkontingente in der präventiven Arbeit mit Schulklassen, stark beschäftigen:

„Ich bin auch aus dem Workshop teilweise rausgegangen und hab mich immer noch, ja, überwältigt gefühlt, weil in der Lebensrealität [...] Hass einfach immer noch völlig normal ist [...], dass man Hass abbekommt, dass man auch Hass reproduziert. [...] Ich kann nicht einschätzen, ob die Methode da wirklich was gebracht hat, aber andererseits ist, ähm, das Ganze ja eine Haltungsänderung auch sehr schwer in so kurz, also, das geht ja gar nicht in so einem Tagesworkshop“ (Fachkraft im Interview nach der Erprobung).

Die Fachkraft thematisiert hier das Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, Handlungsfragen zu adressieren und Haltungstransformationen anzustoßen und den oftmals knappen Zeitressourcen in Lernsettings mit kurzen methodischen Einheiten, die häufig wenig Grundlage für das nötige Vertrauensverhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Teilnehmenden bieten (mehr zu diesem Spannungsfeld und zur Handlungsfrage vgl. Kolbe et al. 2023). Innerhalb des Workshops formulierten die Fachkräfte ihre eigene Haltung zum Fall und unterbrachen damit kurz den Verlauf des Rollenspiels. Gleichzeitig formulierten sie im Nachgespräch ihre Ambivalenz dahingehend, gleichzeitig die Offenheit der Bildungssituation eingeschränkt zu haben.

Im Verlauf des Rollenspiels wurde auch die Perspektive einiger beteiligter Jugendlicher auf die Rolle von Mitlesenden deutlich. Sie wurden von den Fachkräften gefragt, welche Möglichkeit Mitlesende von Hass im Netz hätten:

Fachkraft: „Was könnten die stillen MitleserInnen denn machen?“

Teilnehmer: „Gar nichts“

Teilnehmer: „Man kann halt nichts dagegen machen. Irgendjemand wird ja immer so etwas sagen.“

Die Teilnehmenden drücken damit nicht nur die eigene Perspektive aus, dass Hass und beleidigende Kommentare als unvermeidlich wahrgenommen werden und eine aktive Gegenwehr aussichtslos erscheint. Sie referiert womöglich auch auf eigene Erfahrungen mit Hasskommentaren und der fehlenden Aktivität anderer. Diese Erfahrungen und die daraus folgende Haltung kann das Gefühl fehlender Handlungsfähigkeit fördern und stellt eine Herausforderung für medienpädagogische Interventionen dar.

5.3.3 Empathie für die Motivation der Täter*innen

Zur Frage der Empathie und dem Ziel der Empathieförderung durch die Methode Rollenspiel bei den Teilnehmenden schilderte eine Fachkraft ihren Eindruck so:

*„Ich habe es so wahrgenommen, dass da wenig Empathie und wenig Fähigkeiten waren, sich da hineinzusetzen, ähm, von dem her hat es, ist das Ziel weniger erreicht worden an der Stelle“
(Fachkraft im Interview nach der Erprobung).*

Sie bezieht sich damit vor allem auf die Empathie für Betroffene von Hass im Netz. Eine andere Fachkraft artikuliert sogar die bewusste Entscheidung der Jugendlichen, anderen zu schaden:

*„Ich sehe das Problem auch darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen eigentlich kennen und, und die können sich da hinein fühlen, aber die machen es gerade deshalb“
(Fachkraft im Interview nach der Erprobung).*

Eine weitere Perspektive ergibt sich, wenn man betrachtet, an welchen Stellen die Teilnehmenden der beobachteten Gesprächsrunde Empathie artikulierten. Dies wurde etwa im Zusammenhang mit der Nachfrage nach der Motivation durch eine der Fachkräfte deutlich:

Fachkraft: "Wir hatten ja einen Troll: Was denkt ihr: Wieso machen diese Personen das?"

Teilnehmer: „Vielleicht weil sie zu viel Hass in sich selbst tragen.“

In diesem Zusammenhang übernahmen mehrere Jugendliche die Perspektive des „Trolls“ und versuchten, dessen Motive zu verstehen, was durchaus als empathische Kompetenz gelesen werden kann. Den Jugendlichen kann daher keineswegs die empathische Kompetenz abgesprochen werden, sie hat sich im Workshop lediglich für andere Rollen gezeigt als es durch die Methode intendiert war. Gleichzeitig eröffnen sich an dieser Stelle möglicherweise Ansatzpunkte für weitere Explorations anhand möglicher Identifikation: Woher kommt „zu viel Hass“? Was hat das mit mir zu tun? Kennen das manche Teilnehmende? Wie könnte das vermieden werden? Je nach Schwerpunkt und Gruppenkonstellation ließen sich Ansätze der Jungenarbeit mit Perspektiven kritischer Männlichkeitsforschung andocken.

5.4 Anwendung in verschiedenen pädagogischen Kontexten

Angesichts dieser unterschiedlichen Haltungen innerhalb pädagogischer Situationen stellt sich die Moderation von Rollenspielen und Diskussionsrunden als besondere Herausforderung dar. Die Schilderung einer der Fachkräfte offenbart ihre Schwierigkeiten der Steuerung:

„Das Rollenspiel wurde halt sehr ins Lächerliche gezogen und möglichst, möglichst sehr schnell durchgeführt. Wir [...] hatten es ja dann noch ein zweites Mal gemacht mit, mit Rollen, die sie sich selber ausgewählt haben. Das ging am Anfang so ein bisschen besser, weil halt diese, die eine Schülerin, die wirklich fit war und dann hat sie diese, die Rolle der Schulleitung übernommen [...] und die war wirklich gut. [...] Aber sie kam dann auch nicht dagegen an, so gegen den, ja, den, in Führungsstrichen Vater des Trolls, (.) der denn dieses, dieses Opfer total runter macht und der Vater des Opfers, also der, der eben auch dann sagt so, ja, meine Tochter hat selber Schuld und die kriegt das Handy weggenommen. Also [...] viel Victim Blaming und am Ende kamen eben auch so Beschwerden, ja, wir sitzen ja hier die ganze Zeit nur und reden“ (Fachkraft im Interview nach der Erprobung).

Die Fachkraft verweist auf fehlende Ernsthaftigkeit und massive Herausforderung bei der Steuerung destruktiver Rollenauslegungen: Zwei Rollen verstärken ein *Victim Blaming*, das nicht ausreichend gebremst wird. Die Schülerin in der Leitung ist zwar engagiert, kommt aber gegen destruktive Dynamiken nicht an. Hier zeigt sich die Notwendigkeit klarer Methoden zur Reflexionsunterstützung, Gesprächsmoderation und Grenzsetzung innerhalb des Spiels (beispielsweise mit einem Diskussionsleitfaden oder die gemeinsame Erstellung von Regeln zur Diskussionskultur). Andererseits zeigte sich durch die selbstgewählten Rollen auch eine Zunahme des Engagements, was das Potenzial für stärkere Identifikation und Verantwortung durch partizipative Rollenzuweisung offenbart. Zugleich zeigt sich in der Unzufriedenheit der Teilnehmenden mit der Gesprächsform auch deren fehlende Aktivierung sowie Motivation oder ein fehlendes Verständnis der Spielintention. Dies betont die hohe Verantwortung, die die Gesprächsleitung (innerhalb der Methode verkörpert durch die Rolle der Einrichtungsleitung) bei der Anwendung der Rollenspielmethode hat. Diesen Umstand reflektieren auch die pädagogischen Fachkräfte in der Auswertung des online durchgeführten Rollenspiels:

„[Es] hängt auch wirklich viel an dieser moderierenden Rolle der Einrichtungsleitung. Also die hat wahnsinnig viel Verantwortung für so etwas wie Setting the Stage und irgendwie Kommunikationskultur bereiten und so weiter. Und es gibt wahrscheinlich auch verschiedene Varianten, damit umzugehen. (.) Entweder man eröffnet zumindest die Variante, dass eine pädagogische

Begleitperson in der Situation diese Rolle übernimmt, was aber gleichzeitig das Rollenspiel ein bisschen kippen lässt. [...] Und das andere wäre vielleicht noch so ein bisschen was zur Hand zu geben“ (pädagogische Fachkraft in Auswertungsrunde).

Das Spannungsverhältnis von Steuerung und Selbstregulierung wurde auch in den Rückmeldungen der begleitenden Fachkräfte deutlich, die sich auf der einen Seite „mehr Steuerung“ wünschten und auf der anderen Seite „weniger eingreifen“ durch die durchführenden Fachkräfte als zielführender empfunden hätten (zum Spannungsverhältnis zwischen Steuerung und Freiheit vgl. auch 1.5). Das richtige Verhältnis zu finden, erweist sich also auch in der Steuerung der Rollenspielmethode als Herausforderung für pädagogische Fachkräfte, die in der Vorbereitung bedacht werden muss (vgl. Brüggem & Rösch 2025, S. 24 f.).

Der Bedarf nach zusätzlicher Hilfestellung, Informationen oder Materialien für die Spielleitung wurde in der Auswertung durch die Fachkräfte sehr deutlich. Nicht nur für den Gesprächseinstieg, auch für die Spielziele der einzelnen Rollen, genaue Handlungsanweisungen zur Argumentation sowie Netiquette oder Hausregeln für die Einrichtungsleitung wurden Bedarfe genannt. Auch wurde die Notwendigkeit einer intensiven Vorbereitung vor Beginn des Rollenspiels sichtbar. Denkbar ist hier eine Einstiegsrunde, in der die Ziele der Rollen ermittelt, gesammelt bzw. (anhand des Materials) vorgegeben werden. Das Bewusstsein über eigene Rollenziele, -motivation und -positionen zeigte sich in der Auswertung als einer der zentralen Ansatzpunkte für Motivation und Ernsthaftigkeit, zur Erleichterung der Perspektivübernahme und zum Abbau von Hürden für jugendliche Teilnehmende, um der Komplexität der Methode gerecht zu werden. Für den Prozess der Vorbereitung des Rollenspiels muss in pädagogischen Kontexten außerdem genügend Zeit eingeplant werden.

Als äußerst hilfreich erachteten die Fachkräfte die möglichst konkrete Darstellung des Fallbeispiels – im Beispiel der Erprobung ging es um einen Social-Media-Post mit Hasskommentaren, der anhand von Screenshots dargestellt wurde –, um Orientierung und einen Bezug für die kommende Diskussion in der Gesprächsrunde zu haben. Einzelne Fachkräfte äußerten zudem die Unsicherheit über ein klares Ende des Spiels mit dem Ziel, auf dieses hinzuwirken. Es kann sinnvoll sein, das Ende durch die Methode vorzugeben oder sich im Voraus des Spiels darauf zu einigen. Dadurch lässt sich vermeiden, dass Diskussionen aufgrund von Orientierungslosigkeit ins Leere laufen. Schließlich zeigte sich die Notwendigkeit einer verbindlichen Reflexionsrunde, um eigene Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Dabei sollte das Rollenspiel klar von der Auswertung getrennt und den Teilnehmenden Zeit gegeben werden, um aus ihren Rollen auszusteigen. Ggf. sind dafür eine Pause oder ein Raumwechsel sinnvoll.

Die Wahl des Settings ist entscheidend für die Kohärenz der Methode. So entstand in der Studierenden-Gruppe die Überlegung, dass das Szenario bewusst in einem anderen Kontext als dem realen Sozialraum der Teilnehmenden platziert werden sollte. Dies kann Verwechslungen vermeiden, die Abgrenzung zwischen Spiel und Realität erleichtern und Identifikationskonflikte reduzieren. Die Wahl eines abweichenden Settings dient nicht nur der Distanz, sondern schafft auch methodisch eine Reflexionsfläche, um Rollen bewusster einnehmen zu können. Dies stärkt die Bedeutung der Perspektivübernahme, ohne die eigene Rolle zu sehr mit der realen Identität zu vermischen. Für die Rollenkarten bedeutet dies, dass das Szenario konsistent mit den Rollen gestaltet sein muss, um klare Verantwortlichkeiten und pädagogische Relevanz herzustellen.

5.4.1 Rollenspiel-Methode zur Schulung pädagogischer Fachkräfte

Die Rückmeldung der Fachkräfte in der Erprobung mit Studierenden offenbarte das Potenzial der Rollenspiel-Methode für die Schulung pädagogischer Fachkräfte. Einige Fachkräfte äußerten die gesteigerte Reflexion über Hate Speech in Social Media und deren Bearbeitung in pädagogischen Settings. Anderen wurden die Relevanz des Themas oder bereits vorhandenes Vorwissen durch die Methode bewusster.

In der anschließenden Befragung nach der Erprobung mit Studierenden äußerte der Großteil der Fachkräfte (75 %), sich nach dem Projekt „gut“ oder „etwas“ besser in der Lage zu fühlen, Kinder und Jugendliche gegen Hass im Netz zu empoweren. Dies sei vor allem dadurch hilfreich, dass verschiedene Positionen rund um Hass im Netz kennengelernt und besser eingeordnet werden konnten. Die Kompetenz zum Thema stieg nach Einschätzung der Fachkräfte leicht an: von einem Wert von 2 auf einen Wert von 3 oder 4 von möglichen 5. Eine Steigerung der eigenen Kompetenz wurde von jenen Teilnehmenden zurückgemeldet, die zuvor geringeres Vorwissen angegeben hatten. Daran zeigt das Transferpotenzial der Rollenspiel-Methode. Die Fachkräfte, die sich bereits vorher als kompetent einschätzten, stellten keine Steigerung fest.

Etwas eingeschränkter formulieren die Fachkräfte der Studierenden-Gruppe allerdings ihre Kompetenz, Kindern und Jugendlichen den Umgang mit Hass im Netz zu vermitteln. Jeweils ein Viertel der Befragten äußerte sich, nach der Methode „gut“ bzw. „gar nicht gut“ dazu in der Lage zu sein. Die Hälfte der Befragten fühlten sich „etwas“ dazu in der Lage. Hierfür müssten weitere methodische Arrangements anschließen, die den Schwerpunkt darauf legen.

Die Kompetenzgewinne und Rückmeldungen der Fachkräfte offenbaren das Potenzial der Methode für Fortbildungskontexte und Multiplikator*innen-Schulungen. Dabei ist der Kompetenzgewinn nicht nur abhängig vom Spielverlauf, sondern auch vom Vorwissen der teilnehmenden Fachkräfte.

5.4.2 Transfer und Übertragbarkeit

Die Rollenspiel-Methode „Cool Down“ ist in ihrem Aufbau für die Anwendung in Präsenz konzipiert und eignet sich gut für die politische Medienbildung. Eine Anwendung als Online-Format mithilfe einer Videokonferenz-Software ist ebenfalls denkbar. Für eine solche Anwendung zeigte sich allerdings, dass die Kommunikationswege der Teilnehmenden – nicht nur technisch, sondern auch methodisch – vorab geplant werden sollten. So sind z.B. spontane Absprachen und Interaktionen zwischen Teilnehmenden – etwa von zusammengehörigen Rollen – im Online-Setting schwerer umzusetzen. Hierfür zeigten sich Breakout-Räume als sinnvolle Lösung, um gezielte Vorgespräche zu ermöglichen. Auch der Chat könnte, beispielsweise durch das Senden von Emojis zur Rollenunterstützung (z. B. ein „Evil-Smile“), als digitales Pendant zu analogen Mood-Karten genutzt werden. Zudem fehlte den Gesprächspartner*innen zum Teil nonverbales Feedback (z.B. Nicken), um die Reaktionen oder Motivationen ihrer Mitspielenden zu verstehen. Mit einer gründlichen Planung und ggf. Anpassung des Materials kann die Methode jedoch ein gutes Mittel sein, um auch unter Überwindung räumlicher Hindernisse gewinnbringend präventiv zu arbeiten.

In Hinblick auf die Anwendbarkeit der Methode und des Begleitmaterials im eigenen pädagogischen Kontext wurde außerdem deren Niedrigschwelligkeit hervorgehoben (wie das bereits durch die Jugendlichen wahrgenommen wurde, vgl. dazu 1.4.1). Als Gesprächsform im Gruppenformat und dank der vorgegebenen Rollenkarten sei es „nutzbar ohne weitere Tools“, was insbesondere für Institutionen oder pädagogische Situationen mit begrenzter technischer Ausstattung von Vorteil ist. Dabei erleichtere das mitgegebene Reflexionsmaterial den Zugang auch für Fachkräfte, die bislang über wenig Vorerfahrung in der Durchführung der Methodik verfügen.

Insgesamt wurde die Methode durch die pädagogischen Fachkräfte als praxisnah und flexibel einsetzbar bewertet. Insbesondere die Möglichkeit einer modularen Weiterentwicklung sowie die potenzielle Bereitstellung unter freier Lizenz wurden als große Stärken hervorgehoben, da sie eine unkomplizierte Anpassung an unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte ermöglichen. Damit eröffnet die Methode sowohl für den schulischen Unterricht als

auch für die außerschulische pädagogische Praxis vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Sinne einer niedrigschwelligen Auseinandersetzung mit den Themen Hass im Netz, digitaler Zivilcourage und Empathieförderung. Vor allem im außerschulischen Bereich kann die Methode „Cool Down“ dazu beitragen, das Thema sichtbarer und für junge Menschen alltagsnäher zu verhandeln.

Literaturverzeichnis

Bauer, J.-K. & Hartmann, A. (2021): Formen digitaler geschlechtsspezifischer Gewalt. In: Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung, 64. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839452813-004> (zuletzt geprüft am 15.07.2025).

Brüggen, N. & Rösch, Eike (2025): Konzeptionelle Perspektiven auf das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen der (Post-)Digitalität. In: Rösch, E. & Brüggen, N. (Hrsg.): Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13-29. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:31893> (zuletzt geprüft am 13.08.2025).

Digitales Deutschland: Rahmenkonzept (2020). JFF – Jugend Film Fernsehen e. V. Online verfügbar unter https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Rahmenkonzept_DigitalesDeutschland_Vollversion.pdf (zuletzt geprüft am 09.04.2025).

Edlinger, H. & Hascher, T. (2008). Von der Stimmung- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. Unterrichtswissenschaft, 36, S. 55-70.

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2024): Methoden für die politische Medienbildung gegen Hass im Netz. Online verfügbar unter: <https://hass-im-netz.gmk-net.de/methodenentwicklung/> [zuletzt geprüft am: 20.01.2025).

Heinzel, F. (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In Heinzel, F.: Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 22–35.

Hoffmann, T.; Stabel, G., Tobergte, S.; Fitz, S.: Gutes Miteinander im Netz – Wie geht das? Praxismethode gegen Hass im Netz. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK; Hrsg.), Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://hass-im-netz.gmk-net.de/bildung-praxis/praxismethode-gutes-miteinander-im-netz/> (zuletzt geprüft am: 10.04.2025).

Hugger, K.-U. (2022). Professionalisierung in der Medienpädagogik. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 891–899). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_100 (zuletzt geprüft am 12.08.2025).

Kiesel, C. (2025). Freiheit, Verantwortung und kooperatives Handeln: Eine Studie zu ethisch fundierter moralischer Bildung und Erziehung im Anthropozän am Beispiel des Weltklimaspiels. *R&E-SOURCE*, 12(1), 148–164. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i1.a1369> (zuletzt geprüft am 13.08.2025)

Kolbe, C., Dander, V., Hünemörder, K. et al. (2023): GEGEN HASS IM NETZ – Kompass für gelingende politische Medienbildung. Eine Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte. Gesellschaft für

Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) & medialepfade.org – Verein für Medienbildung e.V. (Hrsg.). Bielefeld & Berlin. Online verfügbar unter: <https://hass-im-netz.gmk-net.de/kompass/> (zuletzt geprüft am 15.07.2025).

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Materna, G.; Brüggem, N. (2024): Die Informationsräume und das Informationshandeln junger Menschen und ihr Umgang mit Desinformation. Eine medienpädagogische Untersuchung mediatisierter Sozialräume. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung & Praxis, München.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Much, J.; Rössler, C; Wolf, H.: Praxismethode (2024): Cool Down – Rollenspiel gegen Hass im Netz. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK; Hrsg.), Bielefeld. Online verfügbar unter <https://hass-im-netz.gmk-net.de/bildung-praxis/praxismethode-cool-down/> (zuletzt geprüft am: 09.04.2025).

Paschel, F.; Schultz, M.; Salisch, M. v.; Pfetsch, J. (2025): Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming. Online-Interaktionsrisiken von Kindern und Jugendlichen aus psychologischer Sicht. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:33080> (zuletzt überprüft am 14.07.2025).

Rössler, C.; Schmidt, L. (2024): Bedarfserhebung unter pädagogischen Fachkräften zu ihrer Arbeit gegen Hass im Netz. Online verfügbar unter: <https://hass-im-netz.gmk-net.de/wp-content/uploads/2024/03/Bedarfserhebung-unter-paedagogischen-Fachkraeften-zu-ihrer-Arbeit-gegen-Hass-im-Netz.pdf> [zuletzt geprüft am: 10.02.2025].

Rösch, E. (2017): Aktive Medienarbeit. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg, & C. Dallmann (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (6., neu verfasste Auflage, S. 9–14). kopaed.

Schlesier, J., Raufelder, D. (2024): Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen – Theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und empirische Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01238-3> (zuletzt überprüft am 24.03.2025).

Seemann-Herz, L., Kansok-Dusche, J., Dix, A. et al. (2022): Schulbezogene Programme zum Umgang mit Hatespeech – Eine kriteriengeleitete Bestandsaufnahme. Zeitschrift für

Bildungsforschung 12, 597–614. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00348-4> (zuletzt geprüft am 24.03.2025).

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN

Gesellschaft für Medienpädagogik und
Kommunikationskultur (GMK) e.V.

Obernstar. 24a | 33602 Bielefeld
www.gmk-net.de

Geschäftsführung:

Dr. Friederike von Gross,
André Weßel

Projektdurchführung: Carolin Rössler

Projektleitung: Dr. Valentin Dander

www.hass-im-netz.gmk-net.de
Kontakt: gegenHiN@gmk-net.de

Berlin, Oktober 2025