

Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik

—

Praxisorientierte Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themenbereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie

- Dr. phil. -

der kulturwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Paderborn

vorgelegt von
Alexander Martin

Paderborn, Juli 2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Bardo Herzig
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Dorothee M. Meister
Tag der Disputation: 24.08.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1 Hinführung zum Kontext der Arbeit	7
1.2 Zielsetzung der Arbeit und Vorgehen	8
1.3 Aufbau der Arbeit.....	10
2. Ausgangslage.....	13
2.1 Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft.....	13
2.1.1 Mediatisierung	14
2.1.2 Mediensozialisation	16
2.1.2.1 Begriffsverständnis und Positionen	16
2.1.2.2 Der Medienalltag von Kindern und Jugendlichen	20
2.1.2.3 Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext einer mediatisierten Lebenswelt	25
2.1.3 Erziehungs- und Bildungsaufgaben in einer mediatisierten Gesellschaft	29
2.1.3.1 Medienpädagogik und medienpädagogische Zielvorstellungen	30
2.1.3.2 Medienerziehung als Medienkompetenzförderung.....	40
2.2 Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik	47
2.2.1 Das Unterrichtsfach Pädagogik in Nordrhein-Westfalen	47
2.2.2 Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen	51
2.2.3 Medienerziehung als inhaltlicher Schwerpunkt im Unterrichtsfach Pädagogik.....	55
3. Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung	57
3.1 Professionalisierung und Professionalität.....	57
3.1.1 Thematische Hinführung	57
3.1.2 Begriffsverständnis	59
3.1.3 Unterricht als Mittelpunkt des Handelns von Lehrkräften	60
3.1.4 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften	62
3.1.5 Medienpädagogische Kompetenz	69
3.1.6 Professionelle Handlungskompetenz (weiter-)entwickeln	74
3.2 Lehrkräftefortbildung	76
3.2.1 Thematische Hinführung und Begriffsverständnis	76
3.2.2 Organisationsformen von Lehrkräftefortbildung.....	78
3.2.3 Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildung	78
3.2.4 Ziele von Lehrkräftefortbildung	81
3.2.5 Forschung zur Lehrkräftefortbildung	82
3.2.6 Gestaltungsprinzipien von Lehrkräftefortbildung	89
3.2.7 Medienbezogene Lehrkräftefortbildung	93
3.2.8 Lehrkräftefortbildung im Unterrichtsfach Pädagogik	96
4. Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien	99

4.1 Cybermobbing	99
4.1.1 Begriffsauffassungen und Charakteristika.....	100
4.1.2 Empirische Befunde.....	104
4.1.3 Evaluierte Präventionsmaßnahmen bei Cybermobbing.....	111
4.2 Gewalt in Medien	112
4.2.1 Gewaltbegriff.....	114
4.2.2 Empirische Befunde.....	114
4.2.2.1 Inhaltsanalytische Befunde	115
4.2.2.2 Motive für den Konsum	117
4.2.2.3 Theorien zur Wirkung.....	121
4.2.2.4 Einflussfaktoren auf die Wirkung.....	126
4.2.2.5 Wirksamkeit medienpädagogischer Maßnahmen	130
4.3 Sexualisierung in Medien	131
4.3.1 Hinführende Überlegungen	133
4.3.2 Sexualisierte Medienangebote und -inhalte.....	135
4.3.2.1 Sexualisierende Darstellungsweisen in den Medien.....	136
4.3.2.2 Sexuelle Informationsangebote in den Medien.....	140
4.3.2.3 Sexuelle Unterhaltungsangebote in den Medien (v. a. Pornografie)	142
4.3.3 Rechtliche und technische Beschränkungen sowie medienpädagogische Maßnahmen	146
5. Methodologische Rahmung	149
5.1 Zum Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt	149
5.2 Begriffliche Schärfung und Leitgedanken einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt.....	162
5.3 Begründungszusammenhänge einer <i>responsiven Bildungsforschung</i> als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt.....	168
5.4 Zur Übernahme im durchgeführten Lehrkräftefortbildungsprojekt geeignete Aspekte und Elemente in Ansätzen praxisorientierter Forschung.....	191
5.4.1 Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung.....	191
5.4.2 Design-Based Research	197
5.4.3 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und empirische Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln	203
5.4.4 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung	208
5.5 Zielsetzung der Arbeit	213
5.6 Der Forschungszyklus einer <i>responsiven Bildungsforschung</i> für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt	215
6. Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung	220
6.1 Zielbereich: <i>Aktivierung</i>	220
6.1.1 (1) Problematisierung	220
6.1.2 (2) Fortbildung.....	221

6.1.3	(3) Entwurf/ Konzept.....	221
6.1.4	(4) Einbezug Praxis.....	221
6.1.5	(5) Entwurf/ Konzept.....	223
6.1.6	(6) Einbezug Praxis.....	223
6.1.7	Zwischenfazit zum Zielbereich <i>Aktivierung</i>	229
6.2	Zielbereich: <i>Ermöglichung</i>	229
6.2.1	(7) Prototyp.....	229
6.2.2	(8) LFB_1 – LFB_25.....	245
6.2.2.1	Forschungsdesign.....	245
6.2.2.2	Fallzusammenfassungen als Grundlage für die Anpassung des Prototyps.....	272
6.2.3	Zwischenfazit zum Zielbereich <i>Ermöglichung</i>	280
6.3	Darstellung der Evaluationsergebnisse.....	281
6.3.1	Relevanz der Themen für das Unterrichtsfach Pädagogik.....	281
6.3.2	Relevanz der Themen für Schule.....	285
6.3.3	Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption.....	290
6.3.4	Wünsche für zukünftige Veranstaltungen.....	298
6.3.5	Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik.....	300
6.3.6	Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik.....	306
6.3.7	Fortbildungserfahrungen (allgemein).....	308
6.3.8	Gelingensbedingungen von Fortbildungen.....	310
6.3.9	Misslingensbedingungen von Fortbildungen.....	311
7.	Diskussion der Ergebnisse, Fazit und Ausblick	316
7.1	Diskussion der Evaluationsergebnisse.....	316
7.2	Diskussion der <i>responsiven Bildungsforschung</i> als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt.....	322
7.3	Fazit und Ausblick.....	324

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Anhang

1. Einleitung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer von Medien durchdrungenen Welt auf. Insbesondere digitale und internetfähige Medien prägen das gesellschaftliche Leben in nahezu allen Bereichen. Dieser häufiger als Mediatisierung bezeichnete Zustand ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass der Umgang mit und der Einsatz von Medien in vielen Situationen zum selbstverständlichen Handlungsrepertoire gehören, bedeutet aber zugleich, dass das Mediensystem viele Situationen, Anlässe und Aktivitäten auch dann beeinflusst, wenn diese keinen unmittelbaren Medienbezug aufweisen. Ein charakteristisches Merkmal dieser Mediengesellschaft ist, dass digitale nicht-digitale Medien nicht ausschließlich ersetzen, sondern bestehende Medienroutinen oftmals ergänzen, erweitern oder kombinieren. Insbesondere die Kombination beschreibt aktuelle Nutzungsweisen treffend. Auch heute spielen beispielsweise Zeitungen, Filme und Fernsehprogramme eine wichtige Rolle, der Zugriff auf entsprechende Angebote erfolgt aber immer häufiger über das Internet. Gerade das World Wide Web eröffnet seinen Nutzerinnen und Nutzern nicht nur die Möglichkeit, eine schier unbegrenzte Fülle von Inhalten und Angeboten zu konsumieren, sondern auf unterschiedlichste Weise auch selber zu produzieren, zu kommentieren und zu kommunizieren. Mit dem Smartphone als mobiles und internetfähiges Endgerät, das mittlerweile nahezu sämtliche Funktionen eines Computers und vieler anderer Medien vereint und in Verbindung mit pauschalen und kostengünstigen Datentarifen endgültig zum Massenmedium avanciert ist, hat vor rund zehn Jahren ein Medium seinen Siegeszug angetreten, das den derzeitigen Alltag erheblich mitbestimmt. Heute ist das Smartphone das meistgenutzte Gerät für den Zugang zum Internet und es ermöglicht einen ständigen und ortsungebundenen Zugriff auf sämtliche online verfügbaren Inhalte und Angebote. Digitale Medien und ihre Funktionalitäten spielen nicht nur im privaten Alltag, sondern insbesondere auch in der Berufswelt eine wichtige Rolle, sodass ein versierter Medienumgang heute mehr denn je auch eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungs- und Erwerbsprozessen ist.

Erwartungsgemäß tangiert diese Ubiquität der Medien auch das Heranwachsen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zwar spielten Medien und Medieneinflüsse auch beim Aufwachsen vorheriger Generationen eine wichtige Rolle, gleichwohl weist die jetzige Medienumwelt Qualitäten auf, die erst mit der flächendeckenden Verfügbarkeit digitaler Endgeräte und internetbezogenen Nutzungsweisen entstanden sind:

- Sowohl die Medienausstattung der Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, als auch ihre persönliche Ausstattung waren noch nie so umfangreich. Nahezu jeder Jugendliche besitzt heute ein eigenes Smartphone und bereits Kinder haben Zugriff auf das Internet.
- Die Omnipräsenz (digitaler) Medien hat ein Ausmaß angenommen, das es praktisch unmöglich macht, dass Kinder und Jugendliche damit nicht konfrontiert werden, sodass dieser Kontaktaufnahme – unabhängig von ihrer Bewertung – etwas Unweigerliches innewohnt.
- Bildungschancen, Berufsmöglichkeiten sowie gesellschaftliche und politische Partizipation waren nie zuvor so eng an einen versierten Medienumgang geknüpft, wie es ak-

tuell der Fall ist, sodass auch gut gemeinte Bewahrmaßnahmen schnell mit exkludierenden Effekten verbunden sind.

- Vor dem Internetzeitalter war es Eltern verhältnismäßig gut möglich, den Zugriff ihrer Kinder auf Medienangebote zu steuern und den Kontakt damit altersangemessen, individuell und erst allmählich zu erweitern. Idealerweise sind Kinder und Jugendliche so an die Medienwelt der Erwachsenen herangeführt worden und waren mit zunehmendem Alter befähigt, Medien autark und verantwortungsbewusst zu nutzen. Internetbasierte Nutzungsweisen im zuvor skizzierten Sinne und insbesondere dann, wenn sie mobil stattfinden, lassen sich demgegenüber bedeutend schwieriger begleiten und regulieren. Kinder und Jugendliche können im Netz oftmals ungefiltert auf beinahe jedes Medienangebot zugreifen. Ein begleitetes und sukzessives Heranführen an die Medienwelt von Erwachsenen ist heute somit ungleich viel schwieriger.

Bereits diese unvollständige Auflistung macht deutlich, dass das Aufwachsen in einer mediatisierten Welt mehr denn je mit dem Erfordernis einhergeht, Kindern und Jugendlichen Medienkompetenzen zu vermitteln. Dabei geht es in erster Linie darum, sie an einen chancenorientierten Umgang mit Medien heranzuführen, der ihnen hilft, Medien konstruktiv und eigenverantwortlich zu nutzen. Da anzunehmen ist, dass Heranwachsende (freiwillig und unfreiwillig) auch mit vielzähligen potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen in Berührung kommen, die schädigenden Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen können, ist der Befähigung zu einem versierten Medienumgang gerade auch vor diesem Hintergrund ein hoher Stellenwert beizumessen. Die systematische Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne einer umfassenden Medienbildung nimmt ihren Anfang bestenfalls in der Familie und wird später dann durch flankierende Maßnahmen anderer Sozialisationsinstanzen – insbesondere der Schule – ergänzt.

1.1 Hinführung zum Kontext der Arbeit

Vor diesem Hintergrund nimmt die vorliegende Arbeit die schulische Medienbildung in den Blick. Der Fokus richtet sich dabei insbesondere auf den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen und der damit verbundenen Frage, welche medienpädagogischen Aufgaben sich daraus für Schule und Unterricht ergeben. Das Spektrum entsprechender Angebote und Nutzungsweisen ist nicht klar abgegrenzt. Grundsätzlich gilt, dass Medien oder Medienangebote für sich genommen nicht per se problematisch sind. Der Ausgangspunkt der Beurteilung ist immer, ob sich evidenzbasierte Hinweise darauf finden, dass ihre Nutzung dazu beitragen könnte, die Entwicklung von Kindern und/oder Jugendlichen unter bestimmten Umständen zu beeinträchtigen oder, dass diese damit verbunden ist, anderen zu schaden. Ins Blickfeld geraten diesbezüglich häufiger *Cybermobbing*, *Gewalt in Medien*, *Sexualisierung in Medien*, *Extremismus in Medien* oder eine *suchtartige Mediennutzung*.

Für schulische Kontexte ist die Auseinandersetzung mit möglichen medienassoziierten Problemlagen mindestens in zweifacher Hinsicht relevant. Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in Schule verbringen und bestimmte Konfliktlagen – wie etwa das ‚Cybermob-

bing‘ – häufig Schülerinnen und Schüler derselben Schule oder Klasse betreffen, treten damit verbundene Probleme auch in Schule zutage und fordern Lehrkräfte unvermeidlich zum Handeln auf. Darüber hinaus kommt dem Thema auch in grundsätzlicher Weise als Gegenstand im Fachunterricht eine wichtige Bedeutung bei der Vermittlung von Medienkompetenz zu. Eine solche Auseinandersetzung mit Medienfragen lässt sich als Medienerziehung bezeichnen und ist – neben der Mediendidaktik – ein Kernbereich schulischer Medienpädagogik. Die Vermittlung von Medienkompetenz kann als Querschnittsaufgabe verstanden werden, zu der jedes Unterrichtsfach einen Beitrag leisten kann und muss.

Eines der Schulfächer, in dem eine Berücksichtigung medienerzieherischer Themen aus der Perspektive potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen denkbar erscheint, ist das Unterrichtsfach Pädagogik, das in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien und Gesamtschulen – zumeist als Wahlfach in der gymnasialen Oberstufe – Bestandteil des allgemeinbildenden Fächerangebots ist. Ausgehend von der Zielsetzung des Faches, Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen, weisen nahezu alle Inhaltsfelder Bezüge zu den besagten Medienthemen auf. Zudem sieht der Kernlehrplan Medienerziehung als einen inhaltlichen Schwerpunkt explizit vor. Darüber hinaus zeichnet sich das Fach durch die didaktische Besonderheit aus, Fragen der Medienerziehung sowohl aus einer allgemeinen Warte als auch aus der Perspektive der unmittelbaren Betroffenheit der Lernenden, die sich selbst noch in Erziehungsprozessen befinden, aufgreifen zu können. Für medienerzieherische Fragestellungen verspricht diese doppelte Struktur ergiebige Möglichkeiten.

Entgegen vielzähliger bildungspolitischer Willensbekundungen, die den Stellenwert der Medienbildung als zentrale schulische Aufgabe hervorheben, zeichnet die Wirklichkeit ein eher ernüchterndes Bild. So hat etwa die systematische Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz als die Ressource, über die Lehrkräfte neben ihrer eigenen Medienkompetenz verfügen müssen, um medienbezogene Bildungsaufgaben in Schule und Unterricht adäquat wahrnehmen zu können, in der nordrhein-westfälischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine bestenfalls als randständig zu bezeichnende Bedeutung. Auch Ergebnisse aus Studien attestieren deutschen Schulen, dass von einer gelingenden Medienbildung nicht die Rede sein kann. Bei allen Ausnahmen in Einzelfällen und jenseits von ‚Leuchtturmschulen‘, die sich in puncto Medienbildung bereits eigenständig auf den Weg gemacht haben, ist in der Fläche somit anzunehmen, dass auch die Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik Unterstützungsbedarfe aufweisen, um aktuelle medienerzieherische Themen und Fragestellungen im Zusammenhang mit potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen im Unterricht aufgreifen zu können.

1.2 Zielsetzung der Arbeit und Vorgehen

Diese Ausgangslage hat der Verfasser zum Anlass genommen, eine Fortbildung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zu entwickeln, die diese dabei unterstützt, medienerzieherische Fragen am Beispiel potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen im Unterricht einbeziehen zu können.

Um zu gewährleisten, dass es sich dabei sowohl inhaltlich als auch konzeptionell um ein Vorhaben handelt, das „sowohl dem Streben nach Praxisrelevanz als auch nach wissenschaftlicher Fundierung und nach Verbesserung von Bildungsprozessen verpflichtet“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 205) ist, sollte die Umsetzung auf Basis eines praxisorientierten Forschungsansatzes (z. B. Design-Based Research-Ansatz) erfolgen. Beabsichtigt war, mit einem kleinen Kreis beteiligter Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine Forschungs Kooperation zu initiieren, bei der im Rahmen eines zyklischen und mehrschrittigen Forschungsverlaufs eine Lehrkräftefortbildung entwickelt und mittels formativer und summativer Evaluation sukzessive optimiert wird, die es den Lehrkräften ermöglicht, die Themen im Unterricht so aufzugreifen, dass für Schülerinnen und Schüler fachspezifische Lerngelegenheiten zum Erwerb von Medienkompetenz entstehen. Hierbei sollte bereits der Entwicklungsprozess als Teil der Forschung aufgefasst werden, in dessen Verlauf immer auch Erkenntnisse gewonnen werden, die eine wissenschaftliche Grundlage für vergleichbare Vorhaben sein können. Da der Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf den Ausbau und die Weiterentwicklung der schulischen Medienarbeit auch in Zukunft eine wichtige Rolle zukommen wird, sollten im Rahmen des Projektes zudem Gelingensbedingungen für die Entwicklung erfolgreicher Lehrkräftefortbildungen ermittelt werden.

Auf dieser Basis sind im September 2013 fast alle Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen angeschrieben und zu einer Kooperation eingeladen worden, woraufhin den Verfasser allerdings keine Rückmeldungen erreicht haben. Aufgrund bestehender Kontakte war es jedoch möglich, mit einer Fachschaft in einen näheren Austausch zu treten. Wenngleich sich auch hier keine Zusammenarbeit herstellen ließ, konnten hierbei wertvolle Hinweise gewonnen werden, warum sich für das Vorhaben möglicherweise keine Interessierten gefunden haben. Im Wesentlichen monierte die Fachschaft insbesondere den befürchteten zeitlichen Aufwand, die Breite des Themenfeldes und den nicht unmittelbar ersichtlichen Ertrag. Diese Rückmeldung hat der Verfasser zum Anlass genommen, das Projektvorhaben zu überarbeiten. Ausgehend von einem erheblich reduzierten Format ist eine Lehrkräftefortbildung zu den Bereichen ‚Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien‘ angeboten worden. Interessierten Fachschaften standen hier inhaltlich klar abgegrenzte Module zur Auswahl und auch weiterhin bestand die Möglichkeit – allerdings nur als Option, nicht als Bedingung –, individuelle Themen- und Gestaltungswünsche praxisorientiert aufzugreifen und mit den Fachschaften zu bearbeiten.

Auch dieses Projektvorhaben ist in einer Kurzdarstellung aufbereitet und an denselben Verteilerkreis gesandt worden. Bereits binnen weniger Tage sind daraufhin die ersten Rückmeldungen eingegangen und insgesamt haben bis zum Ende des Jahres 2013 72 Schulen das Angebot nachgefragt. Aufgrund der hohen Zahl an Anfragen hat sich der Verfasser – um die Qualität und Realisierbarkeit des Projektes nicht zu gefährden – dazu entschlossen, 25 Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik (verteilt in ganz NRW) anzunehmen. Die Wahl der Schulen erfolgte nach dem Zeitpunkt des Eingangs der Anfrage.

Diese Entwicklung des Projektes hat dazu geführt, dass auch seine methodologische Anlage einer Anpassung bedurfte. Zwar änderte die Neuausrichtung des Vorhabens die ursprünglich geplante Zielsetzung nicht grundlegend, war aber mit spezifischen Limitierungen verbunden, die den Wirkungsbereich begrenzen. So sind etwa in der ersten Variante insbesondere auch Formen der Zusammenarbeit angedacht gewesen, die fachwissenschaftliche und fachdidakti-

sche Zugangsweisen verzahnen, im Unterricht von den Lehrkräften erprobt und wiederum im Rahmen einer Fortbildung aufgegriffen und angepasst werden. In der zweiten Version hingegen beschränkte sich der Fokus im Wesentlichen auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Grundlagen und jede Fachschaft wird nur einmal an der Veranstaltung teilnehmen. Dies hat unter anderem die Frage aufgeworfen, welche Reichweite die anvisierte Verbesserung von Bildungsprozessen hierbei noch beanspruchen kann. Da zwar die neue Anlage des Projektes auch im Sinne eines praxisorientierten Forschungsvorgehens erfolgen sollte, zugleich aber mit bestehenden Ansätzen nur bedingt in Übereinkunft zu bringen war, ist für das Vorhaben eine spezifische Forschungsvariante konzipiert und als *responsive Bildungsforschung* bezeichnet worden. Auf dieser Basis erfolgte dann die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Lehrkräftefortbildungsprojektes.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Zielsetzung:

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass aktuelle medienzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik Berücksichtigung finden können. Zu diesem Zweck wird im Rahmen eines praxisorientierten Vorgehens eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Pädagogik mit dem Ziel entwickelt, diese für eine Teilnahme zu aktivieren und den teilnehmenden Lehrkräften zu ermöglichen, medienzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen.

Im Rahmen einer begleitenden Evaluation sollen...

- ...Aussagen dazu gemacht werden, was die Lehrkräfte zur Teilnahme bewogen hat.
- ...Aussagen dazu gemacht werden, ob und wie die Fortbildungsveranstaltung den teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht, medienzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik zu berücksichtigen.
- ...generelle Gelingensbedingungen für eine aus Sicht von Lehrkräften gelungene Fortbildung ermittelt werden.

Diesen Rückmeldungen sollen zugleich Anpassungsbedarfe aus Sicht der Lehrkräfte entnommen und einer sukzessiven Weiterentwicklung des Veranstaltungsformats zugrunde gelegt werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von den im Rahmen dieses Kapitels erfolgten Hinführungen gliedert sich die Arbeit wie folgt:

In **Kapitel 2** wird das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer mediatisierten Gesellschaft beschrieben. Der Fokus richtet sich dabei auf die Frage, welche Entwicklungserfordernisse und -herausforderungen sich dadurch für Heranwachsende ergeben und welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben daraus resultieren. Auf dieser Basis lassen sich der Stellenwert und die Notwendigkeit schulischer Medienziehung legitimieren. Diesen Ausführungen

ist im Rahmen dieser Arbeit besonderes Gewicht beizumessen, da sie zum einen dazu dienen, das Vorhaben zu begründen und zu fundieren und sich im Unterrichtsfach Pädagogik in dieser Form zugleich auch als Unterrichtsgegenstand eignen und im Rahmen der Fortbildung aufgegriffen werden. Abschließend werden das Unterrichtsfach Pädagogik in Nordrhein-Westfalen sowie die Möglichkeiten, hier Fragen der Medienerziehung aufzugreifen in den Blick genommen.

Als (Fort-)Bildungsmaßnahme zielt die Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung darauf, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten. Somit wird in **Kapitel 3** in einem ersten Schritt der Diskurs zur Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften aufgegriffen und ein Professionalisierungsverständnis dargelegt, in dessen Mittelpunkt die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten von Lehrkräften und ihr Professionswissen stehen. In einem zweiten Schritt werden Lehrkräftefortbildungen als Professionalisierungsmaßnahme diskutiert. Den Abschluss markieren hier Ausführungen zu medienbezogenen Fortbildungen und der Fortbildungssituation im Unterrichtsfach Pädagogik.

In **Kapitel 4** werden die Themen, Gegenstände und Inhalte der durchgeführten Lehrkräftefortbildung in den Bereichen ‚Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien‘ vorgestellt, die in dieser Form mit den teilnehmenden Lehrkräften erarbeitet werden. Auch hierbei handelt es sich zugleich um die wissensbezogenen Grundlagen, die Lehrkräfte benötigen, um entsprechende Fragen aufzugreifen und um solche Inhalte, die in dieser Form im Unterrichtsfach Pädagogik zum Gegenstand werden können.

In **Kapitel 5** wird die Genese des erfolgten Projektvorhabens ausführlich vorgestellt. Dabei wird das Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt begründet und ein Vorschlag für eine alternative Forschungsvariante hergeleitet, der im Sinne einer methodologischen Rahmung die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Fortbildung strukturiert. Für diese als *responsive Bildungsforschung* bezeichnete Forschungsvariante werden Begründungszusammenhänge entfaltet, die zumindest darauf schließen lassen, dass es sich hierbei um eine legitime Auslegung praxisorientierter Forschung handelt. In Anlehnung an die spezifischen Erfordernisse des Projektvorhabens werden vier bestehende und etablierte Ansätze praxisorientierter Forschung vorgestellt und hinsichtlich zur Übernahme geeigneter Aspekte und Elemente in den Blick genommen. Ausgehend von einer kommentierten Darstellung der so entstandenen Zielsetzung dieser Arbeit, werden abschließend die Schritte des Forschungszyklus einer *responsiven Bildungsforschung* für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt vorgestellt.

Entlang dieser Schrittfolge wird in **Kapitel 6** die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildung beschrieben und in einem ersten Zugriff ausgewertet. Den Abschluss dieses Kapitels markiert die Darstellung der Evaluationsergebnisse.

Diese Ergebnisse werden in **Kapitel 7** aufgegriffen und mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit diskutiert. Vor dem Hintergrund des Stellenwerts, dem hierbei die Entwicklung eines eigenständigen Forschungszyklus zukommt, soll hier zudem auch die Forschungsvariante

einer *responsiven Bildungsforschung* als Grundlage und Entwicklungsertrag dieser Arbeit kritisch betrachtet und resümiert werden. Ein übergreifendes Fazit sowie ein Ausblick schließen die Arbeit sodann ab.

2. Ausgangslage

In diesem Kapitel werden die zentralen Grundlagen für die in der Einleitung skizzierte Zielsetzung erarbeitet. Der Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung, die Lehrpersonen darin unterstützt, medienerzieherische Fragen im Unterricht aufgreifen zu können, liegen die mit einer mediatisierten Welt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, verbundenen Erfordernisse zugrunde. Diese werden in einem ersten Abschnitt vorgestellt. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Entwicklung der Heranwachsenden, die idealerweise auch in Schule und Unterricht von konkreten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen begleitet werden. Eine dabei zu berücksichtigende Perspektive ist die Medienerziehung unter besonderer Berücksichtigung potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen. Dieser kommt – dies markiert den zweiten Abschnitt dieses Kapitels – gerade auch im Unterrichtsfach Pädagogik ein besonderer Stellenwert zu. Einer Vorstellung des Faches folgen dann Ausführungen zu seinem Kernlehrplan, in dem sich konkrete Bezüge für die Verankerung medienerzieherischer Themen finden sowie abschließende Überlegungen zu medienerzieherischen Perspektiven im Unterrichtsfach Pädagogik. Diese Arbeit bezieht sich auf Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen, die mit negativen Auswirkungen für Kinder und Jugendliche verbunden sein können und/oder (auch) unter dieser Perspektive diskutiert werden. Wenngleich viele dieser Wirkungs- und Betroffenheitsdiskussionen auch auf Erwachsene zu übertragen wären, soll diese Perspektive hier keine Berücksichtigung finden, da sie sich für eine Thematisierung im Unterrichtsfach Pädagogik nicht oder nur bedingt eignet.

2.1 Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft

In diesem Teilkapitel wird dargestellt, dass Kinder und Jugendliche heute in einer von Medien geprägten und durchdrungenen Gesellschaft aufwachsen. Für den Kontext dieser Arbeit markiert dies die zentrale Ausgangslage. Um die Erfordernisse, die sich daraus für das Heranwachsen und den Entwicklungsprozess ergeben, nachvollziehen zu können, werden Befunde und Einschätzungen zum Medienalltag von Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen vorgestellt. Daraus resultieren spezifische Erziehungs- und Bildungsaufgaben, wie etwa die Vermittlung von Medienkompetenz durch medienerzieherische Einflussnahme. Diese Aufgaben stellen sich allen Sozialisationsinstanzen. Insbesondere potenziell entwicklungsbeeinträchtigende Medienangebote bedürfen einer medienerzieherischen Begleitung, um Kinder und Jugendliche für einen versierten und verantwortungsbewussten Umgang zu befähigen. Medienerziehung im Sinne einer Vermittlung von Medienkompetenz stellt somit auch in Schule und Unterricht eine vordringliche Aufgabe dar. Hierfür finden sich differenzierte Konzepte, deren Wert zum einen darin besteht aufzuzeigen, wie facetten- und umfangreich diese Aufgabe ist und die zum anderen eine praktikable Grundlage für schulische und unterrichtliche Umsetzungen darstellen. Für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik ist diese Ausgangslage in zweifacher Hinsicht relevant. Als Lehrende sind sie wie alle anderen Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen aufgefordert, einen fachlichen Beitrag dazu zu leisten, Schü-

lerinnen und Schülern medienbezogene Qualifikationen und Befähigungen zu vermitteln. Da im Unterrichtsfach Pädagogik die Prozesse des Heranwachsens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zugleich der zentrale Fachgegenstand sind, stellen die Ausführungen zudem auch eine im Unterricht einzubeziehende Grundlage dar, sodass ihnen im Rahmen der Ausgangslage besonderes Gewicht beizumessen ist. Auch in der entwickelten Lehrkräftefortbildung werden die nachfolgend behandelten Themen als Rahmung berücksichtigt. Deshalb werden im Weiteren zunächst immer auch allgemeine pädagogische Aufgaben und Zielbereiche im Zusammenhang mit Medien aufgegriffen, um davon ausgehend dann eine Fokussierung auf die spezifischen Aufgaben und Umsetzungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht vorzunehmen.

2.1.1 Mediatisierung

Es kann als unzweifelhaft angenommen werden, dass sämtliche gesellschaftliche Teilbereiche von Medien¹, medienbasierten Prozessen und medienbezogenen Einflüssen durchdrungen und diese auch ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13 ff.; Spanhel 2011: 89 f.; Herzig 2012: 7; Moser 2012: 22 f.; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 16; Tillmann/ Hugger 2014: 31; Krotz 2017: 24). Mit dem Begriff „**Mediatisierung**“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 16, Hervorhebung im Original; vgl. Herzig/ Martin 2014: 7) – häufiger sinngleich auch als „Medialisierung²“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 16) bezeichnet – hat sich dafür ein Ausdruck durchgesetzt, der dieses mediale Durchdrungensein als „die Ausrichtung politischen Handelns oder des Handelns anderer gesellschaftlicher Akteure an den Gesetzmäßigkeiten und Aufmerksamkeitslogiken des Mediensystems“ (ebd.) versteht. Spanhel spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mediengesellschaft“ (Spanhel 2011: 56). Herzig sieht die Prozesse der Mediatisierung als eines der entscheidenden Merkmale der „Informations- und Wissensgesellschaft“ (Herzig 2012: 8) an (vgl. ebd.; Vollbrecht 2001: 19; Moser 2012: 23). Insbesondere die Erweiterung „der traditionellen Analog-Medien durch digitale Medien“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13) hat dazu geführt, dass sich Informationen, Inhalte und Angebote weltweit rasant verbreiten können und neue, zunehmend auch internationale Formen der Kommunikation, Kooperation und des Datenaustauschs entstanden sind (vgl. ebd.). Diese Entwicklungen tangieren nahezu jeden Bereich und schlagen sich in veränderten Alltags-, Freizeit-, Bildungs- und Berufswelten nieder (vgl. ebd.). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe sprechen vor diesem Hintergrund auch von einer „*Mediatisierung des Alltags*“ (ebd.: 25, Hervorhebung im Original) und beschreiben damit den zunehmend steigenden Einfluss von Medien und „medialen Erfahrungen“ (ebd.) und zwar auch auf Situationen und Anlässe, in denen keine Mediennutzung stattfindet, etwa indem auch hier „Medien sehr häufig die Gesprächsthemen im sozialen Raum bestimmen“ (ebd.).

¹ In dieser Arbeit wird dem Medienbegriff von Tulodziecki/ Herzig/ Grafe gefolgt. Demnach werden Medien verstanden als „Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 31, Hervorhebung im Original).

² Bettinger/ Aßmann widersprechen dieser Bedeutungsgleichheit und verweisen darauf, dass ‚Medialisierung‘ Anpassungsprozesse auf der Ebene von Gesellschaftssystemen umschreibt (vgl. Bettinger/ Aßmann 2017: 85).

Die Generationen der Kinder und Jugendlichen, in deren Leben die sogenannten „neuen [zumeist digitalen; A.M.] Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 17) bereits von Beginn an ein selbstverständlicher Bestandteil sind, werden oftmals als „**Digital Natives**“ (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnet. Diese so erlebte Selbstverständlichkeit des Digitalen unterscheidet sie von anderen Generationen, mit denen sie zusammenleben und von denen sie erzogen, unterrichtet und begleitet werden und die mit entsprechenden Entwicklungen erst im Laufe ihres Lebens konfrontiert wurden (vgl. ebd.: 17 f.). So wird etwa die Präferenz für Computerspiele als Freizeitbeschäftigung oftmals als Indikator zur Klassifikation einer Altersgruppe als ‚Digital Native‘ herangezogen (vgl. ebd.: 18 f.), denn immer wieder machen Befragungen deutlich, dass die Beschäftigung mit Computerspielen als eine der Medienroutinen gelten kann, die erwachsenen Bezugspersonen besonders missfallen (vgl. ebd.). Wenngleich zwar diese Form der grundsätzlichen Unterscheidung als weitestgehend konsensfähig bezeichnet werden kann, finden sich bezüglich der Frage, welche Alterskohorten wozu zählen und welche nicht und warum genau divergierende Auffassungen (vgl. Ganguin/ Meister 2012). Insbesondere die damit häufiger verbundene Einschätzung pauschaler medialer Präferenzen (‚Digital Natives machen sich keine händischen Notizen mehr‘ (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 17 f.)) sieht sich Anfechtungen ausgesetzt. Zudem ist die Zugehörigkeit häufig mit (ab-)wertenden Zuschreibungen in beide Richtungen der Lebensspanne verbunden (‚Junge Menschen können sich auf nichts mehr konzentrieren‘ oder ‚Ältere Menschen haben den Anschluss an das digitale Leben verpasst‘) und kann überdies dazu beitragen, dass der Bedarf einer medienbezogener Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche nicht für nötig befunden wird, da diese ja bereits alles wissen, was sich als fataler Trugschluss erweisen und einer (digitalen) Bildungsungleichheit Vorschub leisten würde (vgl. Spanhel 2011: 8). Bezeichnenderweise werfen Ganguin/ Meister bereits im Titel eines mit der Frage der medienbezogenen Generationenspezifika befassten Herausgeberbandes die dazugehörige Gretchenfrage auf: „Digital native oder digital naïv?“ (Ganguin/ Meister 2012: 3). Tillmann/ Hugger verweisen in diesem Zusammenhang auf das „Konzept der generationalen Ordnung“ (Tillmann/ Hugger 2014: 36), wonach die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation „ein ebenso wichtiges personales und soziales Ordnungskriterium innerhalb moderner Gesellschaften wie Geschlecht, Schicht oder Ethnie“ (ebd.: 35) darstellt. Eine zu starke Hervorhebung der (nicht-) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation kann demnach auch zur Hervorbringung und Manifestation generationaler Zuschreibungen und Aberkennungen von Fähigkeiten und Eigenschaften – auch im Sinne einer ‚sich selbst erfüllenden Prophezeiung‘ – beitragen, Realitäten verzerren und eine konstruktive Auseinandersetzung beeinträchtigen (vgl. ebd.). Gleichwohl eignet sich die Bezeichnung – bei aller Kritik – nach Ansicht des Verfassers, um wertfrei zum Ausdruck zu bringen, dass die Ausbildung unterschiedlicher medialer Routinen – wie so vieles anderes auch – ihren Ursprung in während der Kindheit gewonnenen Erfahrungen hat und sich Menschen verschiedenen Alters diesbezüglich voneinander unterscheiden (z. B. in Bezug auf Anwendungsgewohnheiten und Werte) und sich diese Unterschiede herausfordernd bemerkbar machen können (z. B. im familiären oder schulischen Miteinander unterschiedlicher Generationen).

2.1.2 Mediensozialisation

Insbesondere die öffentliche Diskussion prägt das Bild einer den Gefahren von Medien hoffnungslos erlegenen Generation, was sich – empirisch betrachtet – so nicht bestätigen lässt (vgl. Spanhel 2011: 7; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 19 f.). Zudem stehen diese „Niedergangsrhetorik“ (ebd.: 20) und die oftmals vermuteten „Horror szenarien“ (Spanhel 2011: 7; vgl. Neuß 2012: 6) einer konstruktiven Auseinandersetzung oftmals entgegen (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 96 f.). Entsprechenden Positionen liegt häufiger auch ein Sozialisationsverständnis zugrunde, welches dieses „als Anpassungsprozess des Individuums an die Vorgaben der Gesellschaft [...]“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 20) auffasst und dem Kind eine passive und abhängige Rolle zuweist. Da Medien ein entscheidender Bestandteil der Gesellschaft sind (vgl. ebd.: 21), würde dies bedeuten, dass Kinder und Jugendliche ihren Wirkungen gewissermaßen hilflos ausgesetzt sind und vor ihnen geschützt werden müssen. Wissenschaftlich hat sich allerdings eine Auffassung von einer gelingenden Sozialisation durchgesetzt, wonach sich Kinder und Jugendliche in diesem Prozess nicht nur anpassen, sondern aktiv „auf ihre Umwelt“ (ebd.) reagieren und „Rollen“ (ebd.) neu ausgestalten (vgl. Spanhel 2011: 53 f.; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 21). Das Kinder und Jugendliche begleitende Umfeld würde in diesem Sinne dann einen Mediensozialisationsprozess anstoßen und ermöglichen, der auf eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Mediennutzung ausgerichtet ist (vgl. Herzig 2012: 18).

2.1.2.1 Begriffsverständnis und Positionen

Ausgehend vom zuvor bereits erwähnten Sozialisationsverständnis, wonach es sich dabei um eine interaktive und gestalterische Auseinandersetzung mit der Umwelt handelt (vgl. Aufenanger 2008: 87; Fleischer/ Hajok 2016: 18), „[umfasst] **Mediensozialisation** bei Kindern und Jugendlichen [...] alle Aspekte, bei denen die Medien für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 33, Hervorhebung im Original). Spanhel skizziert den Prozess der Mediensozialisation wie folgt:

„Es geht um die Frage, wie in der Koontogenese unter dem Einfluss der Medien die notwendige Anpassung der prinzipiell offenen Verhaltensmuster und Handlungsformen der Heranwachsenden an die gemeinsamen, sozial anerkannten Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls-, Wertungs- und Handlungsmuster der Gesellschaft und ihrer sozialen Gruppen erfolgt“ (Spanhel 2011: 111).

Dieser Prozess wird dabei nicht nur vom jeweiligen Medienangebot, sondern auch „durch die Erziehenden, die Gleichaltrigen, die Individuen selbst und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen [...]“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 33) beeinflusst (vgl. ebd.). Gerade weil sich die Mediennutzung insbesondere älterer Kinder und Jugendlicher oftmals dem unmittelbaren Einfluss von außen entzieht, bedeutet die Sozialisation im Kontext mediatisierter Lebenswelten eine Verlagerung hin zur „Selbstsozialisation“ (Sutter 2010: 54). Somit stellen „[n]eue Medien [...] die Medienpädagogik vor die Aufgabe, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren“ (ebd.: 55). Mit Blick auf die vielfach vorzufindenden Wirkannahmen, wonach allein der Konsum eines bestimmten Medienangebots immer auch mit einer bestimmten (negativen oder positiven) Wirkung verbunden ist, ist es aus Sicht von Spanhel wichtig darauf hinzuweisen, dass Medien immer nur ein Teil der das Kind sozialisierenden

Umgebung sind und ihnen – wie jedem anderen Teil dieser Umgebung – nie die alleinige Verantwortung für bestimmte Entwicklungen zuzuschreiben ist:

„Medien und ihre Inhalte wirken nie direkt auf die Heranwachsenden ein, sondern immer als ein Element sozialer Systeme. Im Kontext dieser sozialen Systeme erhalten die Medien ihre spezifischen Bedeutungen für den Entwicklungsprozess. Die Medienangebote werden von den Heranwachsenden im Lichte der Präferenzordnungen dieser sozialen Systeme (Familie, Gleichaltrigengruppe, Kindergarten, Schule) wahrgenommen, die ihre individuelle Präferenzordnung bestimmen oder relativieren“ (Spanhel 2011: 54).

Auch Aufenanger verweist darauf, dass monokausale Annahmen zur Medienwirkung der Wirklichkeit nicht gerecht werden, denn „Menschen und Medien interagieren miteinander und Einflüsse müssen in diesem Wirkgefüge gesehen werden“ (Aufenanger 2008: 88).

Gerade weil traditionelle Sozialisationsinstanzen wie Familie, pädagogische Institutionen oder Glaubensgemeinschaften Teile ihrer Autorität teils gänzlich, teils ein Stück weit eingebüßt haben, hat sich die Bedeutung der Mediensozialisierung stark ausgeweitet (vgl. Spanhel 2011: 111). Dass Medien als „tertiäre Sozialisationsinstanzen“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 21) entscheidenden Anteil an der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen haben, erfährt auch in den jeweils extremen Lagern der ‚Medienbefürworterinnen und -befürworter‘ und ‚-gegnerinnen und -gegner‘ Zustimmung (vgl. ebd.: 22 f.). Erwartungsgemäß unterschiedlich fällt dann aber die Bewertung dieser Instanz aus. Das Spektrum der Einschätzungen reicht dabei von Vertreterinnen und Vertretern, die Medienerfahrungen überwiegend als wertlos und entwicklungsschädigend einstufen über solche Positionen, die davon ausgehen, dass sowohl Medien- als auch Realerfahrungen positiv oder negativ sein können bis hin zum Lager, das Medienentwicklungen als omnipotente Triebfeder gesellschaftlicher Optimierung sieht (vgl. ebd.: 21 ff.). Kritisch optimistische Positionen (vgl. ebd.: 21) folgen hingegen der Annahme, dass die positiven Ressourcen von Medien dann am ehesten gehoben und der negative Einfluss minimiert werden können, wenn Kinder und Jugendliche über ein ausreichendes Maß an „Medienkompetenz“ (ebd.: 23) verfügen, dessen Ausbildung eine zentrale „Entwicklungsaufgabe“ (ebd.) in einer mediatisierten Welt darstellt. Die unterschiedlichen Positionen dazu, wie die Einflussnahme von Medien auf den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen zu bewerten ist, lassen sich nach Süss/ Lampert/ Wijnen je nach Ausprägung von Skepsis oder Zuversicht drei Lagern zuordnen (vgl. ebd.: 34 ff.):

Die „**kulturpessimistische Position**“ (ebd.: 34, Hervorhebung im Original) begleitet Medienentwicklungen seit jeher und sie erfährt mit geradezu automatisierter Gewissheit mit jeder neuen massenmedialen Entwicklung zyklischen Zuspruch (vgl. ebd.). Im Kern liegt ihr die Annahme zugrunde, „dass Medien die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden vor allem gefährden und kaum etwas Positives beitragen könnten“ (ebd.). Ins Visier der Bedenklichkeit sind in den vergangenen Jahrhunderten – angefangen beim Buch über die Fotografie und Telefonie bis hin zu Film, Fernsehen und Internet (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 102 ff.) – ausnahmslos alle „Leitmedien“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 34) geraten (vgl. Moser 2012: 20 f.; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 34). So steht die durch die zunehmende Verfügbarkeit von Büchern für die private, solitäre und heimische Lektüre im ausklingenden 18. Jahrhundert eintretende Lesebegeisterung ebenso im Verdacht, einer physischen und psychischen Zersetzung der Rezipientinnen Vorschub zu leisten, wie später dann auch für den Konsum bestimmter TV-Formate, Filme, Computerspiele und Internet angenommen wird (vgl. Aufenanger

2008: 87). Zur Illustration sei auf zwei ‚Klassiker‘ und ein jüngerer Beispiel verwiesen. Im ersten Beispiel äußert sich der Pädagoge Karl G. Bauer 1791 zu den Gefahren, die das Lesen für Frauen hat:

„Der Mangel aller körperlichen Bewegung bey dem Lesen, in Verbindung mit der so gewaltsamen Abwechslung von Vorstellungen und Empfindungen führt zu Schläffheit, Verschleimungen, Blähungen und Verstopfung in den Eingeweiden, die bekanntermaßen bey beyden, namentlich bey dem weiblichen Geschlecht, recht eigentlich auf die Geschlechtstheile wirkt“ (Bauer 1791: 190).

Im zweiten Beispiel äußert der Medienpädagoge Prof. Werner Glogauer 1993 die von ihm angenommene Wirkung, die beim Konsum der Fernsehserie ‚Die Simpsons‘ eintritt:

„Die vom ZDF in grellen Farben angepriesene Sendung gibt nicht nur das gesamte gesellschaftliche Leben der Lächerlichkeit preis, sondern sie zielt auf systematische Zersetzung aller positiven zwischenmenschlicher [sic!] Werte, wie Achtung vor dem anderen, Toleranz und Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Gemeinsinn, konstruktive Problemlösung und nicht zuletzt Bildung und Wissen. Darüber hinaus schrecken die Macher der Sendung nicht davor zurück, die Negation dieser Werte, ihre Umkehrung, an deren Stelle zu setzen: Das rücksichtslose Ausleben jeglicher Impulse und Affekte, hemmungslose Aggressivität und Destruktivität werden geschürt und verherrlicht. Hinter einer vordergründig menschlich anrührenden Komik verbirgt sich eine radikale Entmenslichung“ (Glogauer 1993, zit. nach Kunczik 1995: 29).

Im dritten Beispiel äußert sich der Psychiater Prof. Manfred Spitzer 2015 zur von ihm ausgemachten Amoralität von Computerspieleentwicklern:

„Dieser geballten Geldgier moralisch fragwürdiger Spiele-Entwickler haben Kinder wenig entgegenzusetzen. Wer hier davon spricht, sie müssten so früh wie möglich lernen, damit verantwortungsvoll umzugehen, handelt genauso unverantwortlich wie jemand, der behauptet, man müsse Kinder frühzeitig mit Alkohol und Drogen in Kontakt bringen, um ihnen den richtigen Umgang damit zu ermöglichen. Die mit öffentlichen Mitteln geförderten Landesmedienzentren tun jedoch genau dies. Ein Skandal? Ja! [...] Das ist, als würde man der Feuerwehr öffentliche Mittel für den Einkauf von Brandbeschleunigern zuweisen! Ein noch größerer Skandal? Ja! Geschieht irgendetwas? Nein!“ (Spitzer 2015: 324).

Einschätzungen und Empfehlungen von Vertreterinnen und Vertretern dieser Position kennzeichnen sich im Wesentlichen durch ihren pauschalisierenden Duktus³. Medienangebote und -inhalte werden per se als ausschließlich schädigend dargestellt. Den Rezipientinnen und Rezipienten wird dabei die Fähigkeit abgesprochen, sich dem Medium in einer aktiven Auseinandersetzung anzunähern und sie werden als Opfer dargestellt, die dem Medieneinfluss willenlos ausgesetzt sind (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 35). Auf einen kontrastierenden Einbezug möglicher Potenziale und Chancen, geschweige denn die Akzeptanz dafür, Medien zum ‚bloßen‘ Lustgewinn zu nutzen wird in der Regel verzichtet. Empirische Differenzierungen möglicher Schädigungen, wie sie die (keinesfalls unkritische) Medienwirkungsforschung (etwa für gewalthaltige und sexualisierte Inhalte) empirisch aufschlussreich hervorgebracht hat, werden nicht berücksichtigt und zumeist damit abgetan, „dass man auch beim bloßen Verdacht eines Risikos im Interesse der Kinder schon so handeln müsse, als ob das Schädigungspotenzial erwiesen sei“ (ebd.).

³ So diskutiert Glogauer nicht etwa die Möglichkeit eines Zusammenhanges zwischen sexualisierten Medieninhalten und sexualisierten Übergriffen, sondern spricht sofort von „Sexualdelikte[n] durch Sex- und Pornofilme“ (Glogauer 1991: 101, Hervorhebung im Original).

Der kulturpessimistischen Position diametral gegenüber steht die „**medieneuphorische Position**“ (vgl. ebd., Hervorhebung im Original). Auch die Vertreterinnen und Vertreter dieses Lagers kennzeichnen sich durch eine selektive Wahrnehmung empirischer Befunde und erklären das mit der Nutzung von – insbesondere digitalen – Medien verbundene Potenzial bei gleichzeitiger Ausblendung negativer Folgen wie z. B. Abhängigkeitserscheinungen oder anderer Risiken (vgl. ebd.: 36). So gelten etwa intensive Computerspielerinnen und -spieler als besonders leistungsstarke Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, da sie beim Spielen erforderliche Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Taktik, Durchhaltevermögen etc.) direkt auf Arbeitsprozesse übertragen können (vgl. ebd.: 36 f.).

Die Auffassung eines „aktiven, realitätsverarbeitenden Individuum[s]“ (ebd.: 37) kennzeichnet die Position des „**kritischen Optimismus**“ (ebd., Hervorhebung im Original). Die hierunter gebündelten Überlegungen stützen sich auf die Annahme, dass Rezipientinnen und Rezipienten mit jeweils individuellen Personeneigenschaften aus ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Motiven heraus Medienangebote spezifisch nutzen (vgl. ebd.). „Das bedeutet, dass dasselbe Medium und derselbe Medieninhalt sehr unterschiedliche Wirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden haben können“ (ebd.). Eng mit dieser Position verbunden ist die Betrachtungsweise, dass sich sowohl Primär- (real) als auch Sekundärerfahrungen (medial) nicht automatisch als entwicklungsförderlich oder -schädlich einstufen lassen, sondern die zur Beurteilung heranzuziehende Frage lauten muss, „wie viel Anregung beide Welten bieten“ (ebd., Hervorhebung im Original). Insbesondere technisch vermittelte Sekundärerfahrungen stehen in der Kritik der ‚Kulturpessimisten‘, besonders gehaltlos zu sein. Auch Tulodziecki/ Herzig/ Grafe richten den Blick bei ihren Überlegungen zur Medienbildung auf unterschiedliche „Erfahrungsformen, in denen Kindern und Jugendlichen verschiedene Inhalte bekannt werden“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 29). Demnach stellen Sekundärerfahrungen aber unabhängig davon, ob sie technisch (z. B. Film über einen Zoo im Unterricht) oder nicht-technisch (z. B. Erzählung von einem Zoo durch die Lehrkraft) vermittelt werden, immer „eine Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit“ (ebd.) dar. Wenngleich es zwar „in der Regel wünschenswert [ist], dass Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen“ (ebd.), bedeutet dies mit Blick auf Lern- und Entwicklungsprozesse nicht, dass nicht auch vermittelte Erfahrungen wertvoll sein können, sondern dass diese – wo möglich – bestenfalls „auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden“ (ebd.: 30). Neben vielzähligen empirischen Befunden, die die Angemessenheit dieser Position untermauern (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 37 f.), stößt sie insbesondere auch in der pädagogischen Praxis auf ein breites Echo, da sie eine praktikable Balance zwischen ‚Schutz‘, ‚Zulassen‘, ‚Begleiten‘ und ‚Befähigen‘ vertritt. Gerade in Abgrenzung zu bewahrenden Positionen formuliert Moser pragmatisch, dass diesen „Konzepten [...] aus der Perspektive der Mediatisierung erst einmal schlicht entgegenzuhalten [ist], dass ein solcher Ansatz in einer Gesellschaft, die durch mediale Kommunikation geprägt ist, nicht mehr funktioniert“ (Moser 2012: 22) und eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken der Mediatisierung am fruchtbarsten erscheint.

2.1.2.2 Der Medienalltag von Kindern und Jugendlichen

Allgemeine Befunde und Tendenzen

Die Medienroutinen von Kindern und Jugendlichen werden von vielzähligen Untersuchungen in den Blick genommen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (vgl. Niesyto 2011: 16; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 37). Dabei bieten insbesondere repräsentative Befragungen zum Medienverhalten einen hilfreichen Anknüpfungspunkt für weiterführende Arbeiten, die Entwicklung pädagogischer Maßnahmen und politischer Argumentationsgänge. Hinsichtlich des Medienalltags von Kindern und Jugendlichen zeichnen diese Studien in den vergangenen Jahren ein konstantes Bild. Demnach sind „Medien [...] ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13). Mit zunehmendem Alter steigt auch die persönliche Medienausstattung der Heranwachsenden an (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 40). Wird der Medienkonsum von Kindern noch recht intensiv von den Eltern begleitet, reguliert und überwacht, nimmt dies im Laufe des Heranwachsens der Kinder sukzessive ab und Jugendliche können sich zunehmend autark und unbeaufsichtigt dem Medienkonsum zuwenden (vgl. ebd.). Wenn Kinder und Jugendliche über bestimmte Medien in ihrem eigenen Zimmer verfügen, nutzen sie diese intensiver und unkontrollierter (vgl. ebd.: 42). Entgegen der populären Annahme, dass der Medienkonsum die beliebteste Freizeitbeschäftigung darstellt, steht der Kontakt zu Gleichaltrigen seit Jahren gleichbleibend an vorderster Stelle (vgl. ebd.: 40). Geschlecht und Herkunft moderieren Umfang und Art der Nutzungsweisen (vgl. ebd.). Fernsehen spielt im Medienleben von Kindern eine ebenfalls seit Jahren unverändert große Rolle, wohingegen dies bei Jugendlichen durch Computer und Internet ersetzt wurde (vgl. ebd.). Verschieben sich mediale Präferenzen, ersetzen diese meistens nicht das vorherige Medium, sondern werden ergänzend oder parallel genutzt (vgl. ebd.: 42). Deutlich wird auch, dass Eltern hinsichtlich der medialen Präferenzen eine entscheidende Vorbildfunktion einnehmen, die die Medienroutinen von Kindern nachdrücklich mitbestimmt (vgl. ebd.: 40). Dies bezieht sich dann weniger auf die Entwicklung individueller Interessen, die durchaus von denen der Eltern abweichen können, sondern eher auf grundsätzliche Zugänge und die „Bindung“ (ebd.) an Leitmedien, wie z. B. Bücher, Zeitungen, Fernsehen oder Radio. Im internationalen Vergleich sind deutsche Haushalte wesentlich weniger „bildschirmorientiert ausgestattet“ (vgl. ebd.: 43) als etwa Länder wie Großbritannien (vgl. ebd.). Wenden sich Kinder insbesondere solchen Medienformaten zu, die auf ihre Entwicklungsbedürfnisse bezogen konzipiert wurden, wächst mit zunehmendem Alter das Interesse insbesondere an solchen Angeboten, die gerade nicht für Minderjährige gedacht sind (vgl. ebd.: 44): „Das Etikett „Kinderangebot“ wird da geradezu zum Negativprädikat und eine verletzte Altersbegrenzung oder ein Indizierungsentscheid zum Indikator für den gesuchten Nervenkitzel“ (ebd.).

Einen besonders breiten empirischen Fundus stellen seit knapp zwei Jahrzehnten die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest verantworteten, regelmäßigen Erhebungen zum Medienumgang von Kindern, Jugendlichen und Familien dar. Nachfolgend sollen aktuelle Daten etwas detaillierter vorgestellt werden, die einen verlässlichen Eindruck darüber

vermitteln, was den mediatisierten Alltag von Kindern, Jugendlichen und Familien aktuell auszeichnet.

2- bis 5-Jährige⁴ wachsen in Deutschland nahezu alle in häuslichen Umgebungen auf, die über Fernsehgeräte, Smartphones und Computer (annähernd immer mit Internetzugang) verfügen (vgl. mpfs 2015: 31) und ihr Heranwachsen ist als ‚mediennah‘ zu bezeichnen (vgl. ebd.: 32). Zuallermeist besitzen ihre Familien zudem ein Radio, einen CD-Spieler und ein DVD-Lesegerät und etwas seltener (ca. 40 %) auch eine Spielkonsole (vgl. ebd.: 31). Über eine eigene Medienausstattung verfügen die Kinder (mit der gelegentlichen Ausnahme in Form eines CD-Spielers) nicht (vgl. ebd.). Der Alltag wird von aktiven Beschäftigungen wie ‚Spielen‘ dominiert (vgl. ebd.). Häufig genutzte Medien sind das Buch (anschauen und vorlesen) und der Fernseher, der im Schnitt täglich knapp eine Dreiviertelstunde von den Kindern genutzt wird (vgl. ebd.). Erste Erfahrungen mit dem Fernsehen machen die Kinder mit ca. zwei Jahren und ab dann werden vor allem Kindersendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen angeschaut (vgl. ebd.).

Die Medienausstattung im familiären Umfeld der **6- bis 13-Jährigen** zeichnet sich zusätzlich zu den auch bereits bei der jüngeren Alterskohorte verfügbaren Medien durch einen flächendeckenden Internetzugang auf verschiedenen Endgeräten und eine häufigere Verfügbarkeit von Spielkonsolen aus (vgl. mpfs 2017: 79). Etwas mehr als ein Drittel der Familien hat eine Tageszeitung abonniert und viele Familien haben einen Tablet-PC (vgl. ebd.). Jedes zweite Kind besitzt ein eigenes Handy (ca. 50 %) oder Smartphone (ca. 30 %), einen CD-Spieler oder eine Spielkonsole (vgl. ebd.). Rund 30 % besitzen einen Fernseher und knapp 20 % können in ihrem eigenen Zimmer auf das Internet zugreifen (vgl. ebd.). Zu den wöchentlichen Routinen gehören Fernsehen, Freundinnen und Freunde treffen und Spielen in beinahe derselben Ausprägtheit (vgl. ebd.). Für einen Großteil der Befragten sind Familienunternehmungen, Musikhören und Sport ein regelmäßiger Bestandteil ihres Alltags (vgl. ebd.). Rund die Hälfte bis ein Drittel der Kinder liest regelmäßig (eher Mädchen) bis selten (eher Jungen) ein Buch (vgl. ebd.: 80). Fernsehen ist die wichtigste und liebste Medienbeschäftigung, der rund 90 % der Kinder täglich nachgehen (vgl. ebd.). Hierbei rangieren öffentlich-rechtliche knapp vor privaten Kinderfernsehangeboten (vgl. ebd.). Zudem wird häufiger auch über das Internet ferngesehen oder Videoinhalte werden angeschaut (vgl. ebd.). Nutzen nur rund 30 % der 6-Jährigen das Internet, steigt diese Rate jährlich an und nahezu alle 12- bis 13-Jährigen nutzen es (vgl. ebd.). Inhaltlich dominieren hier das ziellose Surfen, die Kommunikation über Instant-Messenger (zumeist ‚WhatsApp‘) (eher ältere Kinder) und der Konsum von YouTube-Videos (vgl. ebd. 80 f.). Mehr als ein Zehntel der Kinder gibt an, schon Dinge im Internet gesehen zu haben, die sie verängstigt haben und die nicht für sie geeignet waren (vgl. ebd.: 81). Jugendschutzfilter werden von den Haupterzieherinnen und -erziehern auf Computern gelegentlich und auf Smartphones nahezu nicht installiert und eingesetzt (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur informellen Routine kommt der Computer im Schulleben der Kinder fast nie zum Einsatz (vgl. ebd.). Digitale Spiele üben auf alle Kinder eine Faszination aus und werden zunächst auf der Konsole und mit zunehmendem Alter dann vor allem auch auf dem Smartphone genutzt (vgl. ebd.: 81 f.). Insbesondere die Dauer und der Inhalt der Mediennutzung wer-

⁴ Zur Erhebung dieser Informationen sind die Haupterzieherinnen und -erzieher der Kinder befragt worden (vgl. mpfs 2015: 31).

den in mehr als 75 % der Familien beschränkt, wohingegen eine erzieherisch-begleitende Auseinandersetzung mit der Nutzung des Internets eine randständige Bedeutung hat (vgl. ebd.: 82).

Das Medienumfeld der **12- bis 19 Jährigen** weist eine hohe und vielfältige Medienausstattung auf (vgl. mpfs 2016: 55). Mobiltelefone, Computer, Fernseher und Internetzugänge sind flächendeckend verfügbar (vgl. ebd.). Das eigene Medienrepertoire umfasst zu nahezu 100 % ein Smartphone, was das am häufigsten eingesetzte Medium zur Internetnutzung ist (vgl. ebd.: 25), und häufiger auch einen Computer (vgl. ebd.: 55). Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen besitzt einen Fernseher und ein Radio und häufiger auch eine Spielekonsole (vgl. ebd.). Als vertrauenswürdigstes Medium stufen rund 40 % der Befragten die Tageszeitung ein, wohingegen dem Internet nur etwas mehr als ein Zehntel ihr Vertrauen schenken (vgl. ebd. 55). Lesen stellt für knapp 40 % (eher Mädchen als Jungen) eine regelmäßige Medienroutine dar (vgl. ebd.: 55 f.) und auch Radiohören begleitet den Alltag Jugendlicher beständig (vgl. ebd.: 56). Eine deutliche Zunahme weist die tägliche Internetnutzung der Jugendlichen auf, die im Schnitt bei knapp 3,5 Stunden liegt und mit zunehmendem Alter ansteigt und am häufigsten via Smartphone erfolgt (vgl. ebd.). Hierbei dominieren kommunikationsbezogene Aktivitäten via Instant-Messenger (vgl. ebd.: 56 f.), gefolgt vom Anschauen von Videoclips (zumeist auf Youtube) (vgl. ebd.: 57 f.). Mehr als ein Viertel der befragten Jugendlichen weiß von Fällen, in denen erotische Fotos und/oder Videoaufnahmen via Smartphone und/oder im Netz verschickt worden sind (vgl. ebd.: 51). Auch Fernsehen spielt für alle Jugendlichen und für knapp die Hälfte von ihnen sogar täglich eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 57). Insbesondere für männliche Jugendliche sind digitale Spiele ein fester Bestandteil ihrer Medienroutine, wobei die anfänglich hohe Nutzungsrate mit zunehmendem Alter sinkt (vgl. ebd.). Bereits für 14- Jährige zählt das nicht für Jugendliche freigegebene Spiel ‚Grand Theft Auto (GTA)‘ zu den favorisierten Spielen (vgl. ebd.: 45). Rund 30 % der Jugendlichen haben Bekannte, die bei internetbezogener Kommunikation zum Opfer von Schikanen geworden sind (vgl. ebd.: 59).

In der **Mediennutzung von Familien** kommt insbesondere dem gemeinsamen Fernsehen eine wichtige Rolle zu (vgl. mpfs 2012: 90). Daneben begleitet das Radio sehr beständig den Alltag und läuft oftmals ‚nebenbei‘ (vgl. ebd.). Die Nutzung des Internets wird von befragten Elternteilen als selbstverständlich betrachtet (vgl. ebd.: 91). Für technische Medien sind Väter die Experten, für analoge Medien Mütter die Expertinnen (vgl. ebd.). Weit mehr als die Hälfte der befragten Eltern stuft die eigene Medienerziehungskompetenz als ausbaufähig ein (vgl. ebd.).

Potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen als Teil der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen

Grundsätzlich muss den Ausführungen zu konkreten Medienroutinen, die sich dem Verdacht negativer Wirkungen ausgesetzt sehen, vorausgeschickt werden, dass es sich dabei immer ‚nur‘ um potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen handelt. Kein Medienangebot entfaltet per se, monokausal und als alleinige Einflussgröße eine negative Wirkung (vgl. Kap. 4). Mit wenigen Ausnahmen – wie etwa im Falle eindeutig krimineller Intentionen, z. B. beim politischen oder religiösen Extremismus oder bei kinderpornografischen Darstellungen, die dementsprechend justiziabel sind – besteht ein breiter wissenschaft-

licher Konsens darüber, dass Medien „neutral zu bewerten sind“ (Pischl/ Porsch 2014a: 10) und vielmehr noch „viele positive Nutzungsmöglichkeiten“ (ebd.) eröffnen⁵. Ausgangspunkt und Bezugsnorm dafür, ob die Nutzung eines Medienangebots mit entwicklungsbeeinträchtigenden Wirkungen verbunden ist, ist immer der individuelle Heranwachsende, seine spezifischen Anlagen, seine soziale Umgebung und die jeweilige Nutzungsweise (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 94). Am Beispiel des Cybermobbings formuliert Wachs: „Cybermobbing stellt **eine** Möglichkeit dar, wie IKT [Informations- und Kommunikationstechnologien; A.M.] genutzt werden können“ (Wachs 2017: 73; Hervorhebung A.M.). Ähnlich klingt es bei Festl: „Cybermobbing kann [...] als Teil einer Reihe an Chancen und Gefahren betrachtet werden, die sich im Zuge der Onlinekommunikation Jugendlicher und junger Erwachsener ergeben“ (Festl 2015: 19). Auch wenn es „das Kind und den Jugendlichen nicht gibt“ (Fleischer/ Hajok 2016: 94, Hervorhebung im Original), ist das Aufwachsen mit typischen Entwicklungsaufgaben und Merkmalen verbunden, die eine potenzielle „Angriffsfläche“ (ebd.: 93) für negative Auswirkungen, die mit der Nutzung bestimmter Medienangebote und -inhalte verbunden sein können, darstellen. Hierzu zählt im Wesentlichen, dass Kinder und Jugendliche sich in einem Entwicklungsprozess befinden und in „ihrer körperlichen, geistigen, sozialen, moralischen etc. Entwicklung noch nicht abgeschlossen und daher noch ‚beeinflussbarer‘ als Erwachsene – durch reale wie mediale Erfahrungen“ (ebd.) – sind. Das Ausloten von Grenzen – welches oft „mehr von Neugierde als von Vorsicht gekennzeichnet“ (ebd.) ist – bestimmt das Heranwachsen in besonderem Maße. In Medienangeboten (z. B. Filme) spielen Grenzüberschreitungen (z. B. durch das Anwenden von Gewalt zur Durchsetzung von Zielen) oftmals eine inszenatorisch wichtige Rolle. Heranwachsende müssen den adäquaten Umgang mit entsprechenden Inhalten erst lernen, da diese ansonsten „die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen oder gefährden“ (ebd.) können, etwa wenn deviante Verhaltensweisen aus Medien „zu handlungsleitenden Orientierungen werden“ (ebd.: 94). Zugleich ermöglicht auch die Nutzung von Medien zum Produzieren eigener Inhalte (z. B. von Textnachrichten oder Videos) Grenzen auszuloten und zu übertreten, sodass auch bestimmte „Medienumgangsweisen“ (ebd.: 93) mit Risiken und Gefährdungen verbunden sein können (vgl. ebd.), etwa wenn Kinder in Chatforen mit Erwachsenen in Kontakt treten, die sich als Jugendliche ausgeben um reale sexuelle Kontakte anzubahnen (vgl. Kap. 4.3) oder „sich zu freizügig präsentieren“ (Fleischer/ Hajok 2016: 96). Häufiger fehlt es der Medienaneignung dabei „an angemessener Begleitung und Kontrolle“ (ebd.: 93), die, ausgehend von kindlichen und jugendlichen Entwicklungsbedürfnissen und in Anerkennung einer mediatisierten Lebenswelt, den Erwerb von Medienkompetenz anbahnt.

Vor diesem Hintergrund werden die nachfolgenden Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen von Expertinnen und Experten immer wieder unter der Perspektive diskutiert, dass ihre Nutzung für Kinder und Jugendliche unter bestimmten Umständen möglicherweise mit negativen Auswirkungen verbunden sein kann und diese deshalb bestimmten gesetzlichen

⁵ Sowohl die öffentliche als auch die wissenschaftliche Diskussion zu Medienentwicklungen insgesamt changiert zwischen Freud und Leid. Mehrheitlich finden sich Einschätzungen, die auf eine Kopplung positiver und negativer Aspekte verweisen, wie etwa „Informationsfülle gegen Informationsüberfluss“ (Rauh 2016: 23), „Effizienzsteigerung gegen Zeitverschwendung“ (ebd.), „Einblick in das Leben anderer gegen Verlust der eigenen Privatsphäre“ (ebd.), „bereichernde Inhalte gegen gefährliche Inhalte“ (ebd.) oder „erweiterte Lernmöglichkeiten gegen Copy-Paste-Aufgabenerledigung“ (ebd.: 24).

Beschränkungen unterliegt (vgl. Robertz/ Wickenhäuser 2010; Hilpert 2011: 53 ff.; Neuß 2012: 48 ff.; Friedrichs/ Junge/ Sander 2013: 295 ff.; Wawrzyniak/ Zurmühlen 2013: 84 ff.; Pieschl/ Porsch 2014: 14 ff.; Fleischer/ Hajok 2016: 94 ff.). Dabei fällt auf, dass vor allem der Konsum von ‚Gewalt‘ und ‚Sex‘ unter einer Gefährdungsperspektive diskutiert werden (vgl. z. B. Grimm/ Rhein 2007; Robertz/ Wickenhäuser 2010; Pieschl/ Porsch 2014; Dallmann/ Vollbrecht 2014):

Gesetzlich verbotene Angebote und Darstellungen, deren Produktion und Besitz auch Erwachsenen untersagt ist (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 94; Hervorhebung A.M.): Hierzu zählen insbesondere solche Angebote, von denen eine reale Gefährdung verfassungsrechtlicher Werte ausgehen kann bzw. die auf die Zersetzung und Torpedierung der durch die Verfassung geschützten freiheitlich demokratischen Grundordnung zielen. Z. B. „Propagandamittel und Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, Volksverhetzung und Holocaustleugnung, Krieg und Gewalt verherrlichende Inhalte, Anleitung zu Straftaten, Menschenwürde verletzende Darstellungen, harte Pornografie (Kinder-, Jugend-, Tier- und Gewaltpornografie)“ (ebd.).

Darstellungen und Angebote, die Heranwachsende „in ihrer Erziehung oder Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit schwer gefährden können“ (ebd.: 95; Hervorhebung A.M.): Dies betrifft insbesondere solche Angebote und Inhalte, die zu devianten Verhaltensweisen animieren können, die sowohl mit fremd- als auch mit selbstgefährdenden Folgen verbunden sein können. Z. B. „demokratiefeindliche, rassistische, völkische oder nationalistische Ideologien, die Darstellung besonders grausamer Gewalt, einfache Pornografie und explizite Aufforderung zur Prostitution, die Verbreitung destruktiv-extremistischer Glaubensrichtungen, Verführung zum Erwerb oder Gebrauch von Suchtmitteln, Aufruf zu Suizid, Selbstverletzung oder Selbstgefährdung“ (ebd.: 95; vgl. Eichenberg 2014).

Darstellungen und Angebote, die Heranwachsende „eines bestimmten Alters in ihrer Erziehung oder Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen können“ (Fleischer/ Hajok 2016: 95; Hervorhebung A.M.): Hierunter werden insbesondere solche Angebote und Inhalte gefasst, von denen zwar nicht unbedingt anzunehmen ist, dass ihre Nutzung mit massiven Schädigungen aber durchaus mit misslichen Irritationen einhergehen kann. Z. B. „bestimmte Darstellungen von Gewalt, Sexualität und Extremismus, die junge Menschen verunsichern oder ängstigen können und ihnen eine Übernahme problematischer Handlungsweisen, Einstellungen und Rollenbilder nahe legen, sowie sogenannte sozial-ethisch desorientierende Darstellungen, die die Ausbildung der an gesellschaftlichen Werten und Normen orientierten persönlichen Orientierungen und Wertvorstellungen stören“ (ebd.; vgl. Glaser 2011).

Unstatthafte Werbemaßnahmen „in kind- und jugendaffinen Medienumgebungen“ (Fleischer/ Hajok 2016: 95; Hervorhebung A.M.): Auch Werbungen können Darstellungen und Inhalte aufweisen, die konsumorientierte Umgangsweisen nahelegen, die Heranwachsende als „Marktteilnehmer“ (ebd.) überfordern und zu dysfunktionalem Konsum oder Handeln animieren können (vgl. Diergarten/ Nieding/ Ohler 2014; mpfs 2016). Z. B. „Werbeinhalte, die Kinder und Jugendliche körperlich oder seelisch beeinträchtigen, [oder] sie unter Ausnutzung ihrer Unerfahrenheit und Leichtgläubigkeit zum Kauf von Waren oder Dienstleistungen aufrufen [...]“ (Fleischer/ Hajok 2016: 95).

Neben diesen im Wesentlichen auf den rezipierenden Konsum von bestimmten Angeboten und Darstellungen gerichteten möglichen Risiken können insbesondere auch **„prekäre Verhaltens- und Umgangsweisen“** (ebd.: 94 ff.; Hervorhebung A.M.) **einer gedeihlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entgegenstehen:** Hierunter fallen beispielsweise das Diffamieren von Personen über das Internet („Cybermobbing“), die Produktion und der Austausch freizügigen Bildmaterials, die Nutzung des Internets zur Anbahnung sexueller Kontakte sowie eine suchartige Gewöhnung an eine „exzessiv[e] Mediennutzung“ (ebd.: 96; Petry 2010).

Lässt sich der Konsum bestimmter Angebote und Inhalte im Fernsehen oder auf zum Kauf angebotenen Trägermedien gesetzlich noch recht gut reglementieren, so muss die Wirksamkeit solcher Schutzmaßnahmen vor dem Hintergrund zunehmend internetbezogener und konvergenter Medienangebote (vgl. Moser 2012: 23; Kamin/ Meister/ Schulte 2013: 8) und portabler Endgeräte (vgl. Tillmann/ Hugger 2014: 31) (z. B. Filme, die im Internet eingestellt sind und mit dem Smartphone gesehen werden können) als zunehmend unzuverlässig bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund kommt dem wirkungsvollen Zusammenspiel „von erzieherischem Jugendmedienschutz und (Medien-)Sozialisationsinstanzen“ (Friedrichs 2013: 227) eine entscheidende Rolle zu. Insbesondere den „(neuen) Verhaltens- und Umgangsrisiken ist längst nicht mehr mit rein restriktiven Maßnahmen beizukommen“ (Fleischer/ Hajok 2016: 96). Neben auf Prävention und Schutz gerichteten Strategien, die gerade für das Heranwachsen junger Kinder eine geeignete und wichtige erzieherische Maßnahme darstellen, bedarf es insbesondere einer „an den Chancen des Medienumgangs junger Menschen orientierten Medienkompetenzförderung“ (ebd.: 97). Einer ausgewogenen und altersangemessenen Balance kommt gerade auch deshalb eine entscheidende Bedeutung zu, weil restriktive Maßnahmen zwar dazu führen können, „dass Heranwachsende faktisch weniger Risiken eingehen“ (ebd.: 95), in „einer (stark) begrenzten Medienwelt“ (ebd.: 97) zugleich aber auch die Entwicklung von Medienkompetenz – als zentrale Bildungs- und Teilhaberessource in einer mediatisierten Lebenswelt – beeinträchtigt wird. Zudem deutet die zunehmend differenziertere Forschung zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen darauf hin, dass auch vormals abqualifizierten Medienroutinen wie dem Computerspielen „positiv[e] Potenziale“ (Ganguin 2016: 3) innewohnen, sodass einer pauschalen ‚Medienschelte‘ zunehmend auch empirisch entgegengetreten wird (vgl. ebd.).

2.1.2.3 Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext einer mediatisierten Lebenswelt

In einer mediatisierten Gesellschaft sind Heranwachsende von Beginn ihres Lebens an mit vielzähligen Medieneinflüssen konfrontiert⁶ und Medien stellen einen entscheidenden und prägenden Einflussfaktor dar (vgl. Spanhel 2011: 114 ff.; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 47 f.; Fleischer/ Hajok 2016: 61 ff.). Dabei geraten insbesondere entwicklungspsychologische (Ebene des Individuums) und soziologische (Ebene der Gesellschaft) Perspektiven in den

⁶ Nachfolgend sollen einige zentrale Entwicklungsaufgaben schlaglichtartig skizziert werden, die den Stellenwert und die Notwendigkeit einer umfassenden Medienerziehung verdeutlichen. Diese Auflistung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Für einen umfassenden Überblick über medienbezogene Entwicklungsaufgaben vgl. Spanhel 2011: 111 ff..

Blick, die sich überlappen und wechselseitig beeinflussen (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 50). Kindheit und Jugend können nicht zuletzt ob der unausweichlichen Medieneinflüsse nicht mehr (ausschließlich) als Lebensphase des gefahrlosen Experimentierens im Sinne eines „*Moratorium[s]*“ (Fleischer/ Hajok 2016: 16, Hervorhebung im Original) verstanden werden (vgl. Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 18 f.; Fleischer/ Hajok 2016: 16). Ein Charakteristikum zunehmend mediatisierter Lebenswelten ist, dass sich Kindern hier Zugriffs-, Einblick- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die ihrem Entwicklungsstand oftmals nicht entsprechen. Damit unterscheidet sich das gegenwärtige Auf- und Heranwachsen substantziell von vormaligen Kinderjahren, die dadurch geprägt waren, dass Erwachsene Kinder sukzessive an ihre Lebenswelt herangeführt haben und den Takt dabei (idealerweise entwicklungsangemessen) selbst bestimmen konnten (vgl. Moser 2010: 83 ff.). Moser veranlasst diese Entwicklung sogar dazu, vom „Verschwinden der Kindheit“ (ebd.: 83) zu sprechen.

Bereits Säuglinge sind oftmals medialen Reizen ausgesetzt (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 61 f.), „die in dieser Form [...] nicht für Kinder geschaffen und gestaltet wurde[n]“ (Spanhel 2011: 116), etwa, wenn zu Hause oder beim Autofahren das Radio läuft (vgl. ebd.: 116). Die Hinwendung zu angenehmen oder Abwendung von unangenehmen Reizen (z. B. durch Drehen des Kopfes in Richtung des Fernsehers und umgekehrt) stellt dann quasi die erste medienbezogene Entwicklungsaufgabe eines Menschen dar (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund markiert die „Gestaltung des frühkindlichen Lebensraumes durch Kontrolle der Wirkungen, die von den Medien als Wahrnehmungs- und Handlungsobjekte ausgehen [...]“ (ebd.: 118) quasi eine erste medienerzieherische Handlungsanforderung (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der körperlichen Entwicklung und Konstitution von Kindern und Jugendlichen sehen sich digitale und audiovisuelle Medien beispielsweise immer wieder der Kritik ausgesetzt, ursächlich für „Übergewicht und die motorische Ungeschicklichkeit“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 54) verantwortlich zu sein (vgl. ebd.) und die Aneignung von „klassischen Kulturtechniken“ (ebd.) zu behindern (vgl. ebd.). Gemäßigtere Positionen reagieren darauf mit integrierenden Vorschlägen, beispielsweise „indem sie Leseförderung via Computer anregen“ (ebd.). Immer wieder finden sich – meist im Kontext der Auseinandersetzung um den bildungsbezogenen Stellenwert versierten Medienhandelns – Stimmen, die der kompetenten Mediennutzung den Rang einer eigenständigen und neuen Kulturtechnik zuschreiben (vgl. Kerres 2010: 426). Für Kerres führt das allerdings zu weit, denn „Lesen und Schreiben sowie Rechnen beziehen sich auf unterschiedliche Zeichensysteme, die grundlegend in unserer Kultur sind. Computer und digitale Medien *inkludieren* diese Zeichensysteme [...]“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Mit zunehmendem Alter entwickelt sich dann bei Kindern auch eine eigenständige und aktive Hinwendung zur Mediennutzung (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 64 f.). Diese dient dann keineswegs nur der passiven Unterhaltung, sondern „[s]ie setzen die Medien aktiv und gezielt ein, um ihren Alltag durch immer neue Erfahrungen zu bereichern, ihre Gefühle auszudrücken, innere Konflikte oder Ängste zu bearbeiten, nach Wertorientierungen und Vorbildern zu suchen oder um sich Bestätigungen für ihre Verhaltensmuster, Denkweisen und Urteile zu holen“ (Spanhel 2011: 141; vgl. Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 19; Fleischer/ Hajok 2016: 68 f.). Hierbei kann es zu Irritationen und Überforderungen kommen, weil sich etwa mediale Eindrücke nicht stimmig zu realen Erfahrungen in Beziehung setzen lassen (vgl. Spanhel 2011: 142). Der Facettenreichtum der gegenwärtigen Medienlandschaft ist insbeson-

dere mit Blick auf Erziehungs- und Bildungsaufgaben mit Chancen und Risiken verbunden, die oftmals nah beieinander liegen können. So lassen sich zwar Wissensbestände in einer nie dagewesenen Fülle abrufen, die aber zugleich nicht immer auch automatisch als verifiziert gelten und auch irreführende Annahmen nahelegen können (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 16 f.).

In ganz unterschiedlichen Medienangeboten werden Vorstellungen zu „Geschlechterrollenbilder[n], Modelle[n] von Partnerschaft, Ehe und Erziehung“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 55) und vielen weiteren Fragen transportiert, die die Identitätsfindung bereichern oder erschweren können (vgl. ebd.). Insbesondere ältere Kinder und Jugendliche prüfen „[i]n der Auseinandersetzung mit den medialen Helden und Idolen [...] ihr Selbstbild, klären ihre Geschlechterrolle und inszenieren ihre Subjektivität. Im sozialen Bereich nutzen sie die Medien, um sich Ansehen in der Gruppe zu verschaffen, Konflikte mit den Eltern auszutragen und sich von ihnen abzulösen oder sich über Medieninhalte mit anderen zu verständigen“ (Spanhel 2011: 141). Da anzunehmen ist, dass das identitäts- und sinnstiftende Moment des Medienkonsums in diesem Alter insbesondere dann eine ungünstige Entwicklung einschlägt, wenn reale Erfahrungen wenig Halt geben, „wird sich der pädagogische Blick immer wieder auf die Kontexte richten müssen, die möglicherweise einen problematischen Medienumgang mit bedingen“ (ebd.: 179).

Insbesondere im sozialen Miteinander von Jugendlichen haben Medien und hierbei vor allem Angebote des „Social Web“ (Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 13), das sich dadurch kennzeichnet, „dass die [...] Nutzer selbst zu Inhaltenanbietern werden können“ (ebd.), einen entscheidenden Stellenwert und „sind ein Bestandteil der Peer-Kulturen“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 54), etwa als Mittel zur Kommunikation oder wenn die Nutzung gleicher Medienangebote und -inhalte eine verbindende Gemeinsamkeit markiert (vgl. ebd.). Webbasierte Angebote, die Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, auch selbst als Produzierende in Erscheinung zu treten, tangieren zentrale Bereiche der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 20 ff.; Petry 2010: 78 ff.)⁷. Insbesondere in einer „Gesellschaft, die von Individualisierungsprozessen, von relativer Wahlfreiheit einerseits, aber auch von einer verwirrenden Vielfalt der Lebenskonzepte und Wertsysteme andererseits gekennzeichnet ist, bedeutet es keinesfalls eine leichte Aufgabe, zu einem stabilen Selbstkonzept zu gelangen“ (Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 23). Webangebote wie soziale Netzwerke bieten zwar eine Vielzahl von Möglichkeiten, ‚Identitäten‘ zu erproben, können aber bei unbedarfter Anwendung die Identitätsfindung auch erschweren oder gefährden (vgl. ebd.: 14 ff.).

Es ist anzunehmen, „dass Kinder und Jugendliche vor allem Medienangebote nutzen, die ihnen eine Befriedigung von Bedürfnissen ermöglichen. Insofern liegt darin auch ein Schlüssel, um die Beliebtheit bestimmter Medienangebote zu erklären“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 48). Jenseits basaler physischer Bedürfnisse streben Kinder und Jugendliche „nach Sinneserregung und Spannung, nach Orientierung und Sicherheit sowie der darüber liegenden Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe sowie nach Achtung und Wertschätzung“ (ebd.: 55). So suchen beispielsweise Jugendliche in Zeiten einer zunehmend multioptionalen Gesell-

⁷ Wenngleich zwar die Identitätsentwicklung eine der zentralen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen ist, sind Menschen letztlich ein Leben lang mit der ständigen Überprüfung, Bestätigung oder Justierung der eigenen Identität befasst (vgl. Schmidt/ Paus-Hasebrink/ Hasebrink 2009: 22 f.).

schaft „Orientierungshilfen in den Medien“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 50). Insbesondere im Zuge anspruchsvoller Entwicklungs- und Orientierungsaufgaben wie Übergangssituationen („Kindergarten, Schule, Kinder- und Jugendgruppen, gegebenenfalls Betrieb und Hochschule“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 52 f.)) oder der Verortung in einer werthepluralistischen Gesellschaft (vgl. ebd.; Spanhel 2011: 192), kann die Befriedigung dieser Bedürfnisse versagt bleiben (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 55) und ersatzweise „an die Medien heran[ge]tragen“ (ebd.) werden. Medienangebote wissen darauf marktwirksam zu reagieren und bieten eine Vielzahl „auf Spiel, Action, Gewalt und Sex ausgerichtete Sinnangebote, die unerschwerlich zugleich geheime Wünsche und Bedürfnisse, Nöte, Ängste und Sehnsüchte der Heranwachsenden ansprechen“ (Spanhel 2011: 109).

Aus einer entwicklungspsychologischen Warte betrachtet, ergeben sich bestimmte Aufgaben, die das Aufwachsen begleiten (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 47 f.). Mittlerweile hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass sich zwar Entwicklungsaufgaben benennen lassen, die Menschen mehr oder minder gleichermaßen begegnen, dass sich aber die Frage nach einer gelingenden Entwicklung (bzw. erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben) nur bedingt pauschal beantworten lässt, da unterschiedliche Milieus dies unterschiedlich deuten (vgl. ebd.: 48). So kann etwa die „Übernahme der männlichen resp. weiblichen Geschlechtsrollen“ (ebd.: 49) ganz unterschiedlichen Auffassungen darüber unterliegen, wie diese Rollen auszufüllen sind oder ob es sie in Reinform überhaupt gibt. Bei allen Unterschieden im Detail kann aber die „Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Ring/ Weigand 2011: 16) als allgemein gültige Richtschnur für den Entwicklungsprozess angenommen werden.

Ausgangspunkt der Diskussion darüber, wie der anzustoßende Entwicklungsprozess gelingen kann, ist zunächst die Anerkennung der Tatsache, dass Heranwachsende in eine mediatisierte Gesellschaft hineinwachsen und dass es sich dabei um einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess handelt, von dem nicht anzunehmen ist, dass er sich wird rückgängig machen lassen, geschweige denn, dass dies einem mehrheitlichen gesellschaftlichen Willen entspräche. Geht man davon aus, stellt sich die Frage, was Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Mediensozialisation sind.

Unbestreitbar sind Medienentwicklungen mit möglichen Risiken verbunden:

„Medien konfrontieren die Heranwachsenden mit Konsum- und Konformitätsdruck, sie verleiten zu fremdbestimmter Zeit, wenn die Programmstrukturen der Angebote den Tagesablauf beherrschen. Medienfiguren und -geschichten können das Selbst- und Weltbild verzerren und die Identitätsgrenzen ins Wanken bringen“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 57).

Gleichermaßen können der zunehmende Stellenwert und die breite Verfügbarkeit von Medien auch mit positiven Effekten einhergehen:

„Der hohe Aufforderungscharakter der Medien kann dazu führen, dass Menschen lernen, ihre Zeit bewusst zu gestalten. Der Anspruch an permanente Verfügbarkeit durch die mobilen Medien kann dazu zwingen, bewusste Abgrenzung zu lernen. Medien werden als Bausteine einer anregenden sozialen Umwelt genutzt. Statt eines Ersatzes kommt es zu einer Ergänzung der Face-to-Face Beziehungen“ (ebd.).

Entscheidend ist vor diesem Hintergrund also die Frage, wie sich Risiken vermeiden und Potenziale heben lassen. Mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Medien werden von Fleischer/ Hajok vor diesem Hintergrund als „Angriffsfläche“ (Fleischer/ Hajok 2016: 93) be-

zeichnet. Medienerzieherische Einflussnahme muss sich dann als stabilisierendes Korrektiv verstehen (vgl. Spanhel 2011: 142 f.). Wie bereits zuvor skizziert, lässt sich der Einfluss von Medien nur im Kontext des sozialen Systems, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, verstehen. Dass Medieneinflüsse eine zentrale Einflussgröße darstellen, ist unstrittig. Entscheidenden Einfluss auf die Wirkrichtung hat dann allerdings die erzieherische Begleitung des Medienkonsums (vgl. ebd.: 55):

„Die Medieneinflüsse aber in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Macht und Problematik ihrer Inhalte werden dann zu einer Gefährdung der Entwicklung, wenn die Kinder mit ihnen allein gelassen werden. Aufgrund der Verfügbarkeit, Aufdringlichkeit und Zugänglichkeit der Medien ist das leicht möglich und ereignet sich nur allzu häufig. Dann tritt der Halt, Orientierung und Sicherheit gebende Rahmen, die Präferenzordnung der sozialen Gruppe (der Familie) in den Hintergrund: Das Kind ist auf seine eigene, noch instabile Präferenzordnung und auf seine noch unzureichend entwickelten Erkenntnis- und Handlungsinstrumente zurückgeworfen und schutzlos den gezielten, auf biologischen und unbewussten Wirkmechanismen beruhenden Medieneinflüssen ausgeliefert“ (ebd.).

Die unausweichliche Konfrontation mit Medienangeboten stellt Kinder und Jugendliche (je nach Alter und Entwicklungsstand) vor spezifische Herausforderungen, von denen anzunehmen ist, dass sie insbesondere dann gelingen, wenn sie eine versierte medienerzieherische Begleitung erfahren (vgl. ebd.: 58 f.) und (deshalb) über eine entsprechende Medienkompetenz verfügen (vgl. Niesyto 2011: 19). Zusammengefasst ergeben sich folgende ‚Entwicklungsaufgaben und Medienkompetenzerfordernisse‘, die den Ausgangspunkt für Erziehungs- und Bildungsaufgaben in einer mediatisierten Gesellschaft markieren:

- 1) Medienangebote entwerfen vielzählige Weltbilder, die zwar mehr oder weniger realistisch oder bewusst fiktiv sein können aber in jedem Falle immer nur ein Abbild der Wirklichkeit darstellen (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 29 ff.; Spanhel 2011: 58). Für Heranwachsende stellt dies eine enorme Herausforderung dar und sie müssen lernen, mit verzerrten und reduktionistischen Abbildern umzugehen (vgl. ebd.).
- 2) Weite Teile des sozialen Lebens werden durch Medien mitbestimmt. Kinder und Jugendliche müssen lernen, entsprechende Botschaften zuordnen und – im Sinne einer eigenständigen Teilhabe – zielgerichtet produzieren zu können (vgl. ebd.).
- 3) Medienangebote konfrontieren Heranwachsende mit Einflüssen, die den Entstehungsprozess einer eigenen Identität tangieren (vgl. Ganguin/ Sander 2008; Spanhel 2011: 58). Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit positiven und negativen Einwirkungen umzugehen und zugleich eine „moralisch[e] Verantwortungshaltung im Umgang mit den Medien“ (Spanhel 2011: 59) auszubilden.

2.1.3 Erziehungs- und Bildungsaufgaben in einer mediatisierten Gesellschaft

Bereits die vorausgegangenen Ausführungen deuten an, dass eine mediatisierte Gesellschaft mit vielzähligen Erziehungs- und Bildungsaufgaben verbunden ist. Diese werden nachfolgend zunächst aus einer allgemeinen Perspektive in den Blick genommen. Der Schwerpunkt der Betrachtungen liegt dann auf solchen Aufgaben, die sich in institutionalisierten Kontexten wie der Schule ergeben.

2.1.3.1 Medienpädagogik und medienpädagogische Zielvorstellungen

Medienpädagogik als Disziplin

Die Frage, wie die Begleitung von Kindern und Jugendlichen in einer mediatisierten Gesellschaft idealerweise ausgestaltet wird, ist einer der zentralen Gegenstände der wissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik, die „sich [im deutschsprachigen Raum; A.M] erst in den 1960er Jahren als eine eigenständige Disziplin etabliert“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 61) hat⁸. Wie in anderen Bereichen melden sich auch hier Personen zu Wort, die fachlich nicht der Disziplin zuzuordnen sind aber insbesondere den öffentlichen Diskurs stark geprägt haben und zum Teil zeitlich deutlich vor der ‚Gründung‘ einer Medienpädagogik zu verorten sind (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 124). Zudem speist sich die Medienpädagogik aus einer Vielzahl interdisziplinärer Bezüge und Bezugnahmen, Kooperationen und Projektverbünde und die Denomination von Lehrstühlen umfasst meist auch andere Schwerpunkte, sodass es sich um ein nicht ganz klar abgrenzbares Arbeitsgebiet handelt (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 61 ff.; Fleischer/ Hajok 2016: 124; Bettinger/ Aßmann 2017: 80). So formulieren auch Fleischer/ Hajok: „Die eine Geschichte der Medienpädagogik gibt es nicht. Vielmehr lassen sich parallel zur massenhaften Verbreitung von Medien Anfänge eines medienpädagogischen Denkens erkennen [...]“ (Fleischer/ Hajok 2016: 100). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe definieren die Medienpädagogik „als Verbindung von Mediendidaktik und Theorie der Medienerziehung“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 39) als genuin pädagogische Bereiche der Auseinandersetzung mit Medien, deren wissenschaftliches Repertoire sich zudem aus dem interdisziplinären Zugriff auf wichtige Bezugsdisziplinen wie etwa der Medienwissenschaft speist, deren Inhalte und Gegenstände „bedeutsame Voraussetzungen und Bedingungen für medienpädagogisches Handeln beschreiben“ (ebd.; vgl. Herzig 2012: 16).

Innerhalb des medienpädagogischen Diskurses sind ganz unterschiedliche Konzeptionen, Vorschläge und Haltungen dazu entstanden, welcher Begleitung Kinder und Jugendliche bedürfen, um sich in einer mediatisierten Welt zurecht zu finden. In Anlehnung an die einführenden Unterteilungsvorschläge lassen sich die konzeptionellen Überlegungen grob danach unterscheiden, ob sie Jugendliche in einer eher ‚passiven Opferrolle‘ oder als ‚mündige Rezipientinnen und Rezipienten‘ auffassen. Dabei handelt es sich allerdings um eine eher holzschnittartige Unterteilung, viele Positionen nehmen durchaus auch differenzierende Einschätzungen (etwa mit Blick auf das Alter der Kinder und Jugendlichen) vor und stellen sich vielmehr als Mischform dar, die den Bedarf eines Verbots beispielsweise zwar für Kinder, nicht aber unbedingt auch für Jugendliche sehen. Medienpädagogische Positionen haben sich von einer auf Ablehnung beruhenden Haltung hin zu einer auf Annäherung gestützten Tendenz entwickelt

⁸ In diese Zeitspanne fällt zwar die Konstituierung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Hochschuldisziplin, Bemühungen, den Medienumgang von Kindern und Jugendlichen pädagogisch in den Blick zu nehmen finden sich aber bereits früher. So gerät beispielsweise der zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommende Kinofilm ins Visier von Reformpädagogen, die „in dem Film eine potenzielle geistige Überforderung der Kinder“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 63; vgl. Vollbrecht 2001: 39) sehen. Als eine erste handlungsorientierte Position kann die von Adolf Reichwein initiierte „Schule des Sehens“ (vgl. Amlung/ Meyer 2008: 35) aufgefasst werden, die in den 1930er Jahren in couragierter Weise der indoktrinierenden NS-Filmpropaganda entgegentritt und es sich zur Aufgabe macht, Kinder zu einem mündigen Umgang mit dem Medium Film anzuregen (vgl. ebd.).

(vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 62). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe sprechen in diesem Zusammenhang von ‚medienerzieherischen Konzepten‘ (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 154 ff.). Spanhel wiederum bezeichnet sie als ‚medienpädagogische Positionen‘ (vgl. Spanhel 2011: 228). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe und auch Spanhel fokussieren bei ihrer Darstellung verschiedener Konzepte insbesondere den historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozess von eher bewahrenden hin zu eher am Rezipierenden orientierten Überlegungen (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 157 ff.; Spanhel 2011: 228 ff.). Die nachfolgenden Darstellungen lehnen sich daran vereinzelt an, zielen dabei aber weniger darauf ab, die geschichtliche Genese der Positionen darzustellen, sondern vielmehr solche Tendenzen aufzuzeigen, die zwar unterschiedlich alt bzw. jung sind, im Kern so aber auch noch gegenwärtig bemüht werden, „ohne [sic!] dass das eine vollends vom anderen abgelöst worden ist“ (Fleischer/ Hajok 2016: 100):

„**Bewahrpädagogische Konzepte**“⁹ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 96, Hervorhebung im Original): In erster Linie zeichnet sich diese Position dadurch aus, dass „Medienverzicht zugunsten anderer Freizeitaktivitäten propagiert“ (ebd.) wird. Medieneinflüssen werden in erster Linie negative Folgen nachgesagt und die Vermeidung von Medienkonsum genießt hier einen besonderen Stellenwert. Auch gesetzliche Regulierungen des Jugendmedienschutzes, dessen juristisches Augenmerk sich insbesondere auf gewalthaltige und pornografische Medienangebote richtet, lassen sich hier einordnen (vgl. ebd.). Wie bereits die Eingangsbeispiele dargelegt haben, findet diese Position seit jeher immer wieder Zuspruch und begleitet verlässlich jede neue massenmediale Entwicklung (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 101). Insbesondere Mediziner wie Manfred Spitzer oder Neurobiologen wie Gerhard Hübner sehen den Konsum von Bildschirmmedien als ursächlich für die körperliche, geistige und moralische Zersetzung von Kindern und Jugendlichen an (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 97 ff.): Der zunehmende Medienkonsum macht Kinder dick, weil sie sich nicht mehr bewegen, isoliert sie, weil sie keine Sozialkontakte pflegen, macht sie dumm, weil sie keine Zeit mehr für das Lernen und sich an einen passiven Rezeptionsmodus gewöhnt haben und psychisch krank (z. B. ADHS), weil sie ein gestörtes Verhältnis zur Reizverarbeitung entwickeln (vgl. ebd.). In dieser gerafften (aber keineswegs überzeichneten, sondern vielmehr noch gemäßigten) Form lassen sich aktuelle Haltungen auf den Punkt bringen. Erstaunlicherweise ließen sich diese Argumentationsgänge auf jedes andere nicht bildschirmbezogene Leitmedium, etwa das Buch, übertragen (vgl. ebd.: 99). Auch optimistische Medienpädagoginnen und -pädagogen leugnen keinesfalls, dass der übermäßige Medienkonsum – insbesondere von Inhalten, die eine entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung entfalten können – zu vermeiden ist, kritisieren an dieser Form der bewahrpädagogischen Position aber ihre Pauschalität und Undifferenziertheit, die häufig auch auf mangelnder Kenntnisse der unsachlich vernichtend kritisierten Medienangebote beruht (vgl. ebd.: 100 ff.). So zeichnen sich erfolgreiche Computerspiele gerade dadurch aus, dass sie mit mehreren gespielt werden können, die Spielerin und/oder den Spieler in eine aktive Rolle versetzen und ihr/ihm vielfach die Entwicklung komplexer Lösungsstrategien abverlangen, um im Spiel voranschreiten zu können (vgl. ebd.: 99). Strikt bewahrpädagogische Haltungen miss-

⁹ Tulodziecki/ Herzig/ Grafe sprechen von „[b]ehütend-pflegende[r] Medienerziehung“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 157, Hervorhebung im Original) und verweisen bei ihren Ausführungen neben dem Schutz vor (vermeintlich) gefährlichen Medien auch auf Bestrebungen, „Kinder und Jugendliche [...] mit wertvollen Schriften und Filmen bekanntzumachen“ (ebd.: 157 f.).

achten zudem die empirisch klare und immer wieder bestätigte Erkenntnis, „dass derselbe Medieninhalt [...] oder derselbe Nutzungsstil [...] nicht bei allen Rezipienten dieselben Effekte auslöst“ (ebd.: 100), sondern von einer Vielzahl weiterer Variablen moderiert wird. Dass sich bestimmte Medienangebote auch schadhaft auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken können, versucht der Jugendmedienschutz mit seiner Einstufung und Freigabe für bestimmte Altersstufen zu berücksichtigen. Wenngleich es sich dabei zwar eher um einen juristischen als um einen pädagogischen Zugriff handelt, der individuelle Entwicklungsstände unberücksichtigt lässt, findet dies durchaus auch die Billigung ‚der‘ Medienpädagogik, die daran dann eher kritisiert, dass sich zwar Trägermedien gut berücksichtigen lassen, der Schutzmechanismus bei Internetangeboten aber nicht greift (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 159; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 106).

„**Reparierpädagogische Konzepte**“ (ebd.: 96, Hervorhebung im Original): Auch die hier zuzuordnenden Positionen sind von der Annahme tendenziell eher negativer Medieneinflüsse geprägt, erkennen aber an, dass Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Gesellschaft gar nicht umhin kommen, damit konfrontiert zu werden, sodass sich die Bemühungen darauf richten, „durch geeignete Maßnahmen negative Langzeitfolgen ein[zu]dämmen“ (ebd.). Anders als der Jugendmedienschutz, der sich im Rahmen seiner Spruchpraxis an ‚harten‘ inhaltlichen Kriterien (wie z. B. sichtbare Gewalt und explizite Sexualität) orientiert und Kinder und Jugendliche vor dem Kontakt damit bewahren will, richten die hier zuzuordnenden Maßnahmen den Blick auf problematische Empfindungen, die der Medienkonsum bei Kindern auslöst. Befragungen zeigen immer wieder, dass in Medien Gesehenes mit traumatisierenden Gefühlen verbunden sein kann, die auch durch für Kinder vorgesehene Filme hervorgerufen werden können. Paradigmatisch dafür sind Filme wie ‚Bambi‘ oder ‚Der König der Löwen‘, in denen die altersgleichen tierischen Protagonistinnen und Protagonisten auf tragische Weise Elternteile verlieren, worauf Kinder höchst sensibel reagieren können (vgl. ebd.: 106 f.). Begleitende Maßnahmen setzen dann beispielsweise darauf, Kindern eine Aufarbeitung im Anschluss zu ermöglichen, etwa indem die Erfahrungen in Zeichnungen verarbeitet und einer distanzierenden Anschlusskommunikation zugrunde gelegt werden (vgl. ebd.: 107).

„**Aufklärende Konzepte**“ (ebd.: 96, Hervorhebung im Original): Da der Medienfluss auch negative Wirkungen entfalten kann, zielen entsprechende Positionen darauf, Kindern und Jugendlichen „möglichst viel Wissen über die Funktionsweisen der Medien [zu] vermittel[n]“ (ebd.), um diesen mit einer kritisch-distanzierten Haltung begegnen zu können und ihre zwar unausweichliche, aber eben angenommene ‚Sogwirkung‘ zu reduzieren (vgl. ebd.: 96). Auch dieser Standpunkt ist als medienskeptisch aber nicht ablehnend zu bezeichnen und hat seinen Ursprung in den „Debatten zur Rolle der Medien als Herrschaftsinstrument“ (ebd.: 107) in den 1970er Jahren (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 163 ff.). Ausgehend von der Annahme, dass (insbesondere, aber nicht nur) journalistische Medienproduktionen immer auch wirtschaftliche und damit politisch-ökonomische Interessen verfolgen, sollen sich Kinder und Jugendliche mit den dahinterstehenden Wirkmechanismen und Absichten auseinandersetzen, um ihnen als kritische und mündige Rezipierende entgegentreten zu können (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 108 ff.).

„**Alltagsorientierte, reflexive Konzepte**“ (ebd.: 96, Hervorhebung im Original): Vertreterinnen und Vertreter dieser Auffassung setzen darauf, dass Kinder möglichst frühzeitig lernen, ihren Medienalltag so wie er ist eigenständig zu reflektieren (vgl. ebd.). Begleitende Maß-

nahmen, „z. B. Medientagebücher schreiben“ (ebd.) zielen nicht darauf, Kindern und Jugendlichen ihren Medienkonsum zu verleiden (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 56), sondern diesen „bewusster zu gestalten“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 96). Damit unterscheidet sich diese von den zuvor genannten Positionen insbesondere dadurch, dass die tatsächlichen Medienroutinen zum „wertfrei[en]“ (ebd.: 110) Ausgangspunkt gemacht werden. Kindern und Jugendlichen wird nicht suggeriert, es gäbe einen per se richtigen oder falschen Medienumgang oder dass kein Medienumgang immer die beste Variante darstellt, sondern es erfolgt eine „alltagsorientierte“ (ebd.: 111) Annäherung an den jeweiligen Medienkonsum. Hierbei können dann auch kritische Aspekte (z. B. durch Medienerlebnisse hervorgerufene Ängste und Sorgen) bewusst gemacht werden, deren medialer Ursprung Kindern und Jugendlichen vorher noch gar nicht bewusst war und die auf diesem Wege zu einer kritischen Reflexion genutzt werden, die dann gegebenenfalls sogar zu einer freiwilligen Änderung des Medienverhaltens führen kann (vgl. ebd.: 110 ff.).

„Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte“ (ebd.: 96, Hervorhebung im Original): Auch dieser Position ist daran gelegen, dass Kinder und Jugendliche ein reflektiert-positives Verhältnis zu ihren Medienerfahrungen entwickeln. Um die Wirkungsweise von Medien „und ihrer spezifischen Zeichensysteme“ (ebd.) – quasi aus einer Produzierendensicht – nachvollziehen zu können, werden sie angehalten, „selbst Medien herzustellen und sie zur Vermittlung eigener Botschaften aktiv zu nutzen“ (ebd.). Neben der Zielsetzung, Verständnis für die Bedingung von Medienproduktionen durch eine handelnde Auseinandersetzung zu gewinnen, geht es den Vertreterinnen und Vertretern dieses Ansatzes auch darum, die insbesondere mit neuen und digitalen Medien verbundene, aktive Rolle der Nutzenden zum Gegenstand zu machen. Der konzeptionelle Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass der versierte Umgang mit diesen medialen Möglichkeiten heute und in Zukunft entscheidend über die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit mitbestimmt, sodass sich entsprechende Maßnahmen insbesondere auch als Beitrag zur Reduktion einer ‚digitalen Bildungskluft‘ verstehen (vgl. ebd.: 112 f.). Wie bereits angeklungen, finden sich Positionen im gesamten Spektrum dieser verschiedenen Haltungen (vgl. ebd.: 114). Trotz teils hartnäckiger und andauernder Grabenkämpfe zeichnet sich seit einigen Jahren eine äußerst gedeihliche Entwicklung hin zu einer auf das Alter und den Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen sowie ihren spezifischen Bedürfnissen und persönlichen und das Umfeld betreffenden Variablen ab, deren Vertreterinnen und Vertreter sich darum bemühen, eine möglichst evidenzbasierte Balance zwischen Bewahrung, Gewährung, Annäherung und Auseinandersetzung zu finden, um das mündige Hineinwachsen in eine kritisch-genussvolle Medienwelt zu ermöglichen (vgl. ebd.: 62). Hierbei geht es dann darum, „alle [...] Paradigmen zu integrieren und so zu einer vielfältigen Förderung der Medienkompetenz der Heranwachsenden und zu einer kinder- und jugendgerechten Medienumwelt beizutragen“ (ebd.: 114). In diesem Sinne wendet sich die Medienpädagogik der Frage zu, „wie [...] das Spannungsverhältnis zwischen der Betrachtung von Kindern als Akteuren ihres medialen Handelns und der Sichtweise, dass Kinder noch nicht die notwendigen Voraussetzungen für ein selbständiges (mediales) Handeln mitbringen, konzeptionell ausgestaltet wird“ (Fromme/ Biermann/ Kiefer 2014: 59).

Vor dem Hintergrund eines mediatisierten Alltags kommt der Frage danach, welcher Befähigung Kinder und Jugendliche bedürfen, um sich darin zurecht zu finden, eine entscheidende Bedeutung zu, denn der „kompetente Umgang mit konvergenten Medienangeboten, Technologien und Kommunikationsformen [...] wird mehr denn je zu einer Aufgabe, die es im Kontext allgemeiner Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse zu bewältigen gilt“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 120). Zur Beschreibung dieses Fähigkeitsensembles hat sich die Bezeichnung ‚Medienkompetenz‘ (vgl. ebd.) etabliert, die Tulodziecki als „einen Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ (Tulodziecki 2015: 194) auffasst und die auch Iske als „Kristallisationspunkt [...] des medienpädagogischen Diskurses“ (Iske 2015: 247) einstuft. Ihren Ursprung hat die – zu Beginn so noch nicht benannte – Idee der ‚Medienkompetenz‘ in der medienpädagogischen Abwendung von bewahrpädagogischen Schutz- und Verbotsmaßnahmen hin zu Ansätzen und Positionen, die darauf gerichtet sind, Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihrer mediatisierten Umwelt ‚Herr zu werden‘ (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 122). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe verstehen Medienkompetenz in einem allgemeineren Begriffsverständnis als „*grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen [,] in Medienzusammenhängen zu handeln*“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 177, Hervorhebung im Original) und stützen sich dabei auf das Kompetenzverständnis von Franz E. Weinert (vgl. Kap. 3.1). Sie verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Medienkompetenz vielfach sowohl als Voraussetzung für die mündige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft als auch als anzustrebendes Bildungs- und Erziehungsziel verstanden wird (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 177; Spanhel 2011: 184 f.). Letzteres ist dann darauf gerichtet, „*dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln [sic!] [...]*“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 177, Hervorhebung im Original). Ähnlich formuliert auch Spanhel, dass die Vermittlung von Medienkompetenz auf die Befähigung der „Heranwachsenden zu einer aktiven Teilnahme an medienvermittelten Kommunikationsprozessen der Gesellschaft [...]“ (Spanhel 2011: 184) gerichtet ist und es dabei um einen „sinnvollen, kritischen, verantwortungsbewussten und sozial verträglichen Gebrauch der Medien, Informations- und Kommunikationstechniken“ (ebd.) geht.

Ähnlich wie auch die Debatte zum Verhältnis von ‚Kompetenz‘ und ‚Bildung‘ in schulpädagogischen Kontexten (vgl. Kap. 3.1), findet diese Auseinandersetzung auch innerhalb der Medienpädagogik für die Begriffe ‚Medienkompetenz‘ und ‚Medienbildung‘ statt (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 178 ff.; Spanhel 2010; Herzig 2012: 18; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 123 f.)¹⁰. In der vorliegenden Arbeit wird der Auffassung von Tulodziecki/ Herzig/ Grafe gefolgt, die „*Medienbildung als zusammenfassenden Begriff für alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug*“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 178, Hervorhebung im Original; vgl. Marotzki/ Jörissen 2008: 109; Tulodziecki 2015: 212) verstehen und vorschla-

¹⁰ „Im anglo-amerikanischen Sprachraum und besonders in den USA ist der Begriff „**Media Literacy**“ verbreitet“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 124, Hervorhebung im Original; vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 176 f.; Fleischer/ Hajok 2016: 247 f.). In der deutschen Rezeption dieses Begriffs überwiegt eine Auffassung, dass es sich dabei um ein Pendant zum deutschen Begriff ‚Bildung‘ handelt, wobei der Diskurs auch hier keine Einigkeit aufweist (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 124 f.).

gen, „Überlegungen zur Medienkompetenz als Grundlage für die Beschreibung wünschenswerter Kompetenzniveaus zu nutzen [...]“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 179). Medienkompetenz entspricht in diesem Sinne einer „Zielvorstellung“ (Iske 2015: 265) und Medienbildung markiert den „Rahmen der Weiterentwicklung von Medienkompetenz“ (ebd.). Einer kompatiblen Auffassung folgt auch Spanhel, der Medienbildung als das Ziel der Vermittlung von Medienkompetenz definiert (vgl. Spanhel 2011: 184). Medienbildung versteht sich dann „als ein Selbstzweck“ (ebd.: 188) und „ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung“ (ebd.: 188). Im Einklang mit diesen Begriffsauffassungen hebt Niesyto die „Mehrdimensionalität von Medienbildung hervor“ (Niesyto 2011: 21) und kritisiert bildungspraktische Tendenzen, die die Förderung von Medienkompetenz „auf die *instrumentelle* Kenntnis bestimmter Bedienkompetenzen und Verhaltensweisen im Internet reduzieren“ (Niesyto 2011: 21, Hervorhebung im Original), wobei auch diese ihren Stellenwert haben (vgl. ebd.). Das Ziel einer umfassenden Medienbildung ist die Befähigung zur Mediennutzung und zum Medienhandeln im Einklang mit den Prinzipien einer freiheitlich demokratischen Grund- und Werteordnung und in einem darauf ausgerichteten, ausgewogenen Verhältnis von individueller Autonomie und sozialer Interdependenz (vgl. Spanhel 2011: 188 f.). Medienerziehung muss dann darauf gerichtet sein, „solche Formen der Mediennutzung und des Medienhandelns [zu] unterstützen, die zum einen dazu beitragen, dass die Heranwachsenden zunehmend intellektuelle und moralische Autonomie gewinnen [...] [und] zum anderen mithelfen, dass in der sozialen Gemeinschaft zunehmend die Prinzipien von Wahrheit, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Freiheit im alltäglichen Zusammenleben umgesetzt werden“ (ebd.: 188). Die Vermittlung von Medienkompetenz erfolgt dann ausgehend von konkreten Zielen und Aufgabenbereichen, die sich aus diesem allgemeineren Medienbildungsverständnis ergeben (vgl. ebd.: 189), um „beim Einzelnen Entwicklungsprozesse auf der Grundlage der individuellen kognitiven Struktur und der individuellen motivationalen und emotionalen Voraussetzungen an[zu]stoßen“ (Herzig 2012: 20). Da Heranwachsende Angebote zur Förderung der Medienkompetenz in ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis individuell integrieren und dieser komplexe innerpsychische Verarbeitungsprozess einer Einsicht von außen nicht unvermittelt zugänglich ist, kann zwar zum Beispiel aus „Verhaltensweisen oder Kommunikationen“ (Spanhel 2011: 190) auf den Ausprägungsgrad der Medienbildung geschlossen werden, konkreter zugänglich sind aber nur operationalisierbare Facetten der Medienkompetenz (vgl. Vollbrecht 2001: 60 ff.; Spanhel 2011: 190; Fleischer/ Hajok 2016: 137). So nehmen etwa Balceris den Aspekt der Informationskompetenz (vgl. Balceris 2011) oder Schiefner-Rohs die Kritikfähigkeit (vgl. Schiefner-Rohs 2012) als jeweils wichtige Teilaspekte von Medienkompetenz dezidiert in den Blick.

Gerade hinsichtlich eines zunehmend rasanten technologischen Wandels, der mit immer wieder neuen medialen Entwicklungen verbunden ist, stellt sich die Frage, ob dies auch mit dem Erfordernis einer Anpassung des Medienkompetenzbegriffs einhergeht. Wenngleich sich immer wieder Vorschläge für sehr spezifische Kompetenzfelder finden, „z. B. Fernsehkompetenz, Handykompetenz, Computerspielkompetenz“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 131), wird hier der Auffassung gefolgt, dass der vorgestellte Medienkompetenzbegriff und die mit ihm verbundenen Ausdifferenzierungen auch auf neue Medienentwicklungen übertragbar sind (vgl. Krotz 2017). Das entbindet dann aber keineswegs von der Notwendigkeit, sich innerhalb des Kompetenzrahmens mit der jeweils auch neuen Spezifik des Medienangebots auseinanderzusetzen. Zugleich lässt sich feststellen, dass der Begriff mittlerweile in den unterschied-

lichsten Kontexten Verwendung findet, was gleichermaßen zwar seiner Popularität zu-, seiner präzisen Konturierung hingegen eher abträglich ist (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 122). Unschärfen zeigen sich etwa hinsichtlich der Frage, auf welche Medien sich die Kompetenz erstreckt, so gehen aktuelle Papiere meist von digitalen Medien aus, wohingegen die wissenschaftliche Auslegung des Begriffs zumeist alle Medien umfasst (vgl. ebd.). „Medienkompetenz stellt jedoch keinen statischen Zustand dar, sondern ist angesichts der gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens“ (ebd.: 120), die ihren Anfang in der familiären Erziehung hat (vgl. Spanhel 2011: 9) und später zum Gegenstand der Erwachsenen- und Weiterbildung werden muss (vgl. Meister 2008) und – wie andere Bildungsziele auch – nicht abschließbar ist (vgl. Spanhel 2011: 189; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 134; Krotz 2017: 36).

Die empirische Erfassung des Konzepts der Medienkompetenz stellt – trotz einzelner Versuche – nach wie vor ein Desiderat dar (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 135 f.). Ein Grund dafür ist die Schnelllebigkeit medialer Themen und Trends, die im Zuge einer Entwicklung und Validierung entsprechender Instrumente mit der Schwierigkeit verbunden sind, schnell von den wirklichen Nutzungsroutinen überholt zu werden (vgl. ebd.). Auch für die Vermittlung einer umfassenden Medienkompetenz stehen umfassende Fundierungen noch aus (vgl. ebd.: 137).

Bekannt ist, dass Medienkompetenz eng an soziodemografische Merkmale gekoppelt ist und es „zeigt sich, dass vor allem das Alter sowie der Bildungshintergrund einen starken Einfluss darauf haben, wie Menschen mit den Medien umgehen: Je älter und geringer der Bildungshintergrund, desto weniger werden mediale Möglichkeiten genutzt, was sich wiederum auch auf die anderen Kompetenzbereiche auswirkt“ (ebd.: 130). „Medienkompetenzen werden sowohl in formalen als auch in informellen Lernkontexten erworben“ (ebd.: 135; vgl. Hugger 2008: 95). Insbesondere letzteren kommt im Zuge der zunehmend breiten Verfügbarkeit unterschiedlicher Medienangebote ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Herzig/ Aßmann/ Grafe 2010: 3 ff.; Herzig 2012: 8; Aßmann 2013). „Der Institution Schule kommt die Aufgabe zu, eine Entgrenzung von Lernorten [...] zu unterstützen und die Kompetenzen, die in informellen Kontexten – insbesondere im Bereich der Medien – erworben werden, in schulische Lernprozesse zu integrieren“ (Herzig/ Martin 2015: 80; vgl. Herzig/ Martin 2012: 35; Herzig/ Aßmann 2014: 51 ff.).

Der die Entwicklung von Medienkompetenz anbahnende und begleitende Lernprozess umfasst dabei im Wesentlichen mediendidaktische Prozesse, in denen Medien „zur Anregung und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 156; vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 168 ff.) eingesetzt werden und medienerzieherische Prozesse, „in denen Medien als [...] [Gegenstand; A.M.] thematisiert werden [...]“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 156) (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 25 f.).

„Im Gegensatz zur Medienerziehung, die sich darum bemüht, Wissen über Medien als Gegenstandsbereich zu vermitteln, befasst sich die Mediendidaktik vordringlich mit dem Lehren und Lernen mit Medien und damit verbunden mit der Frage, wie Medien bzw. Medienangebote zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele konzipiert und eingesetzt werden können bzw. sollten und wie Lehr-/Lern-Prozesse durch die Gestaltung oder den Einsatz von Medien optimiert werden können“ (ebd.: 170).

Dabei stellt „vor allem die Verbindung der Medienverwendung mit der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ (Tulodziecki/ Herzig 2004: 235) einen fruchtbaren medienpädagogischen Ansatz dar (vgl. ebd.: 235 ff.).

Medienpädagogische Kompetenz

Neben der Vielzahl an informellen Lerngelegenheiten kommt insbesondere Familien und Schulen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Medienkompetenz zu (vgl. Kammerl 2011; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 137), die diese – sofern ihr Anspruch darin besteht, Kinder und Jugendliche auf eine mündige gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten – zu einer dominierenden Zielsetzung erklären und dementsprechende Medienbildungs- und Medienerziehungsprozesse forcieren müssen (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13 f.; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 16).

Die Vermittlung von Medienkompetenz setzt auf Seiten der Vermittelnden medienpädagogische Kompetenz voraus (vgl. ebd.: 139 f.). Zur Frage, welcher medienpädagogischer Kompetenz Lehrkräfte bedürfen, finden sich, neben theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, mittlerweile auch erste empirische Bemühungen. Wenngleich sich diese zwar vielfach auf Lehramtsstudierende und die für sie unter den Gesichtspunkten des Erwerbs medienpädagogischer Kompetenz relevanten Aspekte beziehen (vgl. Blömeke 2000; Gysbers 2008; Tulodziecki 2012; Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015), beanspruchen die Überlegungen grundsätzlich auch Gültigkeit für weitere Ausbildungsphasen und berufstätige Lehrkräfte (vgl. Tulodziecki 2012: 272), wohlwissend, dass die berufliche Praxis im Detail eigenständiger und weiterführender Überlegungen bedarf.

Mit der Bezeichnung ‚medienpädagogische Kompetenz‘ wird zum Ausdruck gebracht, „dass Lehrpersonen über die eigene Medienkompetenz hinaus in der Lage sein müssen, Lernbedingungen zu schaffen, die [...] Schülern die (Weiter-)Entwicklung ihrer Medienkompetenz ermöglichen“ (ebd.: 271). Die eigene Medienkompetenz stellt nach Tulodziecki sowohl eine zentrale Voraussetzung dafür dar, medienpädagogisch versiert handeln zu können und kann zugleich als integraler Bestandteil dieser medienpädagogischen Kompetenz angenommen werden (vgl. ebd.: 275 f.). Gerade wenn Lehrkräfte mit dem Ziel der medienerzieherischen Begleitung und Einflussnahme mit Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht in Kontakt treten, muss von Lehrkräften ein Mindestmaß an Medienkompetenz erwartet werden können (vgl. ebd.: 276). Diese Medienkompetenz umfasst dabei inhaltlich im Kern dieselben Aspekte und bezieht sich auf dieselben Aufgabenbereiche, wie sie von Tulodziecki/ Herzig/ Grafe für Heranwachsende beschrieben werden (vgl. Kap. 3.1.5) und bezieht sich auf Kenntnisse über Medien und die sie bestimmenden Mechanismen und Märkte sowie die zielgerichtete Bewertung und Nutzung von Medien (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 182 ff.). Tulodziecki hebt diesbezüglich hervor, dass damit nicht der Anspruch verbunden ist, „dass Lehrpersonen Experten für alle Medienarten sind“ (Tulodziecki 2012: 277), sondern, dass sich die Kompetenzerwartungen insbesondere auf „Grundkenntnisse und grundlegende Fähigkeiten“ (ebd., Hervorhebung im Original) richten (vgl. ebd.). Um – darauf fußend – Medienbildungsprozesse (z. B. im Unterricht oder in Projektvorhaben) anzustoßen, bedürfen Lehrkräfte einer weiterführenden medienpädagogischen Kompetenz, die das „Wissen und Können sowie Handlungsbereitschaft in weiteren Kompetenzbereichen“ (ebd.; vgl. Gysbers 2008: 12)

umfasst. Hierzu gehören „das Bewusstsein um die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche [Mediensozialisation; A.M.] und deren Berücksichtigung bei medienpädagogischen Aktivitäten, die Medienverwendung für Lernen und Lehren [Mediendidaktik; A.M.], die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich [Medienerziehung; A.M.] sowie die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte [Schulentwicklung; A.M.]“ (Tulodziecki 2012: 277). Die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenz muss in einer mediatisierten Lebenswelt eine der vornehmsten Aufgaben der Aus- und Weiterbildung von angehenden und berufstätigen Lehrkräften und genuiner Bestandteil der Lehrerbildung sein (vgl. ebd.: 281 f.). Von der eigenen Medienkompetenz – als Voraussetzung dafür – müsste zwar anzunehmen sein, dass idealerweise bereits Lehramtsstudierende darüber verfügen (vgl. Niesyto 2011: 23 f.), dass dem jedoch mitnichten so ist und dies auch für berufstätige Lehrkräfte nicht anzunehmen ist, veranlasst Tulodziecki zu der Einschätzung, dass alle Phasen der Lehrkräfteausbildung und insbesondere die Lehrkräftefortbildung als begleitendes Instrument der Professionalisierung auch in der Pflicht stehen, „für die Sicherstellung der notwendigen Medienkompetenz Sorge zu tragen“ (Tulodziecki 2012: 280). Gerade für berufstätige Lehrkräfte müssen Qualifizierungsmaßnahmen ihr Augenmerk darauf richten, diese über aktuelle „informations- und kommunikationstechnologische Entwicklungen“ (ebd.: 281) und die mit ihnen verbundenen Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen zu informieren, um sicherzustellen, dass ihre eigenen medienpädagogischen Bestrebungen ihren Ausgangspunkt in der Medienwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler nehmen können:

„Vielen fällt aufgrund ihrer eigenen Mediennutzung bzw. der Distanz gegenüber insbesondere digitalen Medien [...] schwer, sich unvoreingenommen auf die Perspektive von Heranwachsenden einzulassen. Eine derartige Sensibilität ist jedoch eine zentrale Voraussetzung, um sowohl das Faszinationspotenzial von Medienangeboten als auch potenzielle Risiken erkennen und einschätzen zu können“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 140).

Auch Spanhel verweist diesbezüglich darauf, „dass Eltern und Berufserzieher oft wenig Einblick in die Medienwelt ihrer Kinder und Jugendlichen haben“ (Spanhel 2011: 7). Nicht zuletzt aufgrund der schnelllebigen (Weiter-)Entwicklung der Mediengesellschaft markiert die Lehrkräftefortbildung eine tragende Säule für die Entfaltung medienpädagogischer Maßnahmen in Schulen (vgl. Herzig/ Grafe 2006: 175, 95 ff.; Spanhel 2011: 272).

In Ergänzung zu den beziehend auf Tulodziecki bereits erwähnten, medienpädagogischen Defiziten, deuten auch andere Einschätzungen und Befunde darauf hin, dass Lehrkräfte keineswegs über die für ein versiertes medienpädagogisches Agieren erforderlichen Voraussetzungen und Kompetenzen verfügen und unterstreichen den hohen Professionalisierungsbedarf in diesem Bereich. Gysbers konstatiert auf Basis einer Befragung von über 1000 niedersächsischen Lehrkräften, dass diese zwar die Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern für eine wichtige Aufgabe halten – diese „positive Grundhaltung“ attestieren auch Herzig/ Grafe auf Basis einer umfassenden Durchsicht verschiedener Studien (vgl. Herzig/ Grafe 2006: 33 f.) –, dafür aber in erster Linie die Eltern zuständig und Heranwachsende in Schule vor Medieneinflüssen eher zu schützen seien (vgl. Gysbers 2008: 13). Obgleich sich zwar Lehrkräfte von der Rasanzen der Medienentwicklung überfordert fühlen und es für wichtig erachten, die Medienroutinen ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen, werden medienbezogene Fortbildungsgelegenheiten selten bis gar nicht wahrgenommen (vgl. ebd.). Wenn sich Lehrkräfte doch der Weiterentwicklung ihrer Medienkompetenz zuwenden, dann

vor allem mit Blick auf den Erwerb technischer Fertigkeiten (vgl. ebd.). Danach gefragt, wie eine medienbezogene Fortbildung gestaltet sein müsste, deren Besuch Lehrkräfte in Betracht ziehen, äußern die Lehrkräfte, dass eine solche Veranstaltung einen „Praxisbezug zum eigenen Fach herstellen, in der unmittelbaren Umgebung stattfinden, preiswert sein und nicht in der unterrichtsfreien Zeit erfolgen“ (ebd.) sollte (vgl. ebd.). Auch befragte nordrhein-westfälische Lehrkräfte betrachten Medienerziehung zwar als zentrales pädagogisches Erfordernis, sehen aber ebenfalls insbesondere die Eltern in der Pflicht und wünschen sich eine präzisere Klärung der Zuständigkeiten (Breiter/ Welling/ Stolpmann 2010: 273 f.). Ausgehend von der systematischen und international vergleichenden Untersuchung der „computer- und informationsbezogene[n] Kompetenzen [...] von [...] Schülern der achten Jahrgangsstufe“ (Eickelmann/ Gerick/ Drossel et al. 2016: 9) eruieren Eickelmann/ Gerick/ Drossel et al., dass ein beträchtlicher Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler über bestenfalls als rudimentär zu bezeichnende Kompetenzen verfügt. Zudem werden digitale Technologien in keinem der übrigen 13 Länder seltener im Unterricht eingesetzt als in Deutschland (vgl. ebd.: 7 ff., 11). Die Hoffnung, dass eine junge Generation von Lehrkräften, die in die aktuelle Medienwelt hineingewachsen ist, quasi automatisch für mehr Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht sorgen könnte, hat sich also keinesfalls bestätigt (vgl. Niesyto 2011: 22 f.). Geradezu konträr zu dieser Annahme deuten unterschiedliche Befunde auf einen ausgeprägten „Beharrungsfaktor medialer Habitusformen bei vielen Lehramtsstudierenden, die – basierend auf Sozialisationserfahrungen in den Herkunftsfamilien – einen aktiven und differenzierten Umgang mit neuen Medien erschweren“ (ebd.: 23; vgl. Herzig/ Grafe 2006: 34).

Neben vielzähligen konzeptionellen und medienpädagogischen Bestrebungen, ist die Notwendigkeit medienbezogener Bildungsprozesse und die dafür erforderliche Bereitstellung von Ressourcen auch an die Bildungspolitik herangetragen worden. 2009 hat ein breites Bündnis wissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure unter der Devise *„Keine Bildung ohne Medien!“* ein medienpädagogisches Manifest verfasst, das in Wissenschaft, Bildungspraxis, Politik und Wirtschaft weit über 1000 Mitunterzeichnerinnen und -zeichner gefunden hat (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf>; letzter Zugriff: 29.06.2017). Ausgehend von einem Verständnis von Medienkompetenz, wonach dieses eine unverzichtbare Voraussetzung für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit darstellt, fordern die Unterstützerinnen und Unterstützer eine systematische Ausweitung bildungspolitischer Bemühungen zur Erhöhung und nachhaltigen Verankerung von Medienbildungsmaßnahmen „auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis“ (Niesyto 2011: 16) sowie die Intensivierung von begleitender und grundlegender Forschung (vgl. ebd.: 16 ff.). Insgesamt ist seit den ausklingenden 2000er Jahren eine Zunahme medienbildungspolitischer Bestrebungen zu vermelden und die Vermittlung von Medienkompetenz bzw. Medienbildung (terminologisch sind nicht alle politischen Papiere trennscharf) wird sowohl in Beschlussfassungen des Deutschen Bundestags als auch der Kultusministerkonferenz als eine zentrale Aufgabe von Schule und Unterricht aufgefasst, für die Lehrkräfte entsprechend befähigt werden müssen (vgl. KMK 2004; BMBF 2010; Deutscher Bundestag 2011; KMK 2012; KMK 2014). Niesyto mahnt jedoch an, dass die Umsetzung konkreter Maßnahmen weit hinter den vorausgegangenen Wahlversprechen und diversen Koalitionszielen zurückbleibt (vgl. Niesyto 2011: 19 f.).

2.1.3.2 Medienerziehung als Medienkompetenzförderung

Medienerziehung

Medienerziehung umfasst „die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 39) und stellt – neben der Mediendidaktik – den Kernbereich der Medienpädagogik dar (vgl. ebd.: 39 ff.). Sie befasst sich mit der Frage, „welche pädagogisch relevanten Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 41). Medienerziehung ist gleichermaßen „Aufgabe und Zielstellung der Medienpädagogik“ (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 144) und beschreibt „die Erziehung zu einer kompetenten und reflektierten Mediennutzung, was man auch als Medienkompetenzförderung [...] bezeichnen könnte (auch Erziehung *über* Medien) [...]“ (ebd., Hervorhebung im Original; vgl. Vollbrecht 2011: 63). In sehr grundlegender Weise nimmt Spanhel die ‚Medienerziehung‘ in den Blick und definiert sie wie folgt:

„Medienerziehung ist als symbolischer Sinnzusammenhang auf die Prozesse der Mediensozialisation bezogen. Sie versucht unter den Bedingungen der heutigen Mediengesellschaft einen optimalen Entwicklungsprozess bei Heranwachsenden zu fördern. Dabei orientiert sie sich an den allgemein gültigen und anerkannten Zielen, Werten, Normen und Präferenzordnungen von Erziehung. Auf der Basis dieser Sinnorientierung beurteilt Medienerziehung die Prozesse der Mediensozialisation und muss intervenieren, wenn Mediensozialisation problematisch verläuft oder misslingt. Dies ist dort der Fall, wo die erwünschten oder erforderlichen Medienkompetenzen nicht aufgebaut bzw. die Chancen der Medien für die Persönlichkeitsentwicklung nicht genutzt werden oder wo durch Medienangebote sogar Beeinträchtigungen oder Gefährdungen der Entwicklung zu befürchten sind“ (Spanhel 2011: 180).

Medienerziehung zielt demnach darauf ab, den Prozess der Mediensozialisation zu begleiten. Somit lassen sich die zuvor beschriebenen Positionen letztlich auch als unterschiedliche Auffassungen über die Aufgabe und Ausgestaltung von Medienerziehung verstehen. Die konkreten Aufgaben, Themen, ‚Arbeitsgebiete‘ und Fragen der Medienerziehung ergeben sich aus den Aspekten der Mediensozialisation (vgl. ebd.: 112). Diese stellt „den zentralen Bezugsrahmen für die Medienerziehung dar, weil diese aus den Möglichkeiten, Chancen und Problemen des Sozialisationsprozesses ihre spezifischen Aufgaben- und Zielorientierungen ableiten muss“ (ebd.):

„Zum einen können prinzipiell alle Ergebnisse der Medienforschung und der damit zusammenhängenden theoretischen Ansätze zum Gegenstand medienerzieherischer Überlegungen bzw. zum Unterrichtsthema werden. Zum anderen lassen sich medientheoretische Ansätze und Ergebnisse der Medienforschung unter der Frage auswerten, von welchen Voraussetzungen Medienerziehung bei Kindern und Jugendlichen auszugehen hat und wie sie gestaltet werden könnte“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 143).

Im Unterschied zu informellen, „aus dem Medienumgang selbst resultierende[n]“ (Rath 2015: 11) Lerngelegenheiten, handelt es sich bei der Medienerziehung um eine intentionale, zielgerichtete erzieherische Begleitung (vgl. ebd.: 11 f.). Dabei kann die medienerzieherische Einflussnahme sowohl präventiv als auch intervenierend (vgl. Spanhel 2011: 184), in jedem Falle aber absichtsvoll erfolgen (vgl. ebd.). Wie auch Erziehung im Allgemeinen, zielt Medienerziehung auf „die Befähigung zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial ver-

antwortlichem Handeln in Medienzusammenhängen“ (Herzig 2012: 18; vgl. Aufenanger 2008: 88). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe sehen mediendidaktische und medienerzieherische Zugänge nicht als voneinander losgelöste Bereiche, sondern halten es im Sinne einer möglichst umfassenden Medienbildung für notwendig, „das Lernen *mit* Medien in einen Reflexionszusammenhang bzw. in den Rahmen eines Lernens *über* Medien zu stellen“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 141, Hervorhebung im Original; vgl. Kerres 2008: 122). Wie bei den Ausführungen zur Medienkompetenz und Medienbildung bereits angeklungen, zielt die medienerzieherische Begleitung immer auf die Vermittlung einer Medienkompetenz im Sinne einer Befähigung zur „angemessene[n] Nutzung einzelner Medien“ (Spanhel 2011: 185) und zur „aktive[n] Teilhabe am Mediensystem“ (ebd.) im Sinne des zuvor skizzierten Medienbildungsverständnisses¹¹, da Mediennutzerinnen und -nutzer heute gleichermaßen „Zuschauer“ (Moser 2012: 23) und „Akteur“ (ebd.) sind. „Deshalb kommt der Medienerziehung [...] die Aufgabe zu, multimediale Lernumgebungen und Erfahrungsräume so zu gestalten, dass die damit verbundenen Lehr-Lernprozesse die erwünschten Prozesse der Medienbildung anstoßen, begleiten und fördern“ (Spanhel 2011: 191). Somit kann die zentrale Bestimmung der Medienerziehung „als Prävention und Kompensation von Sozialisationsdefiziten im Medienbereich durch intentionale, zielgerichtete, methodische und systematische Mediensozialisation“ (ebd.: 187) umschrieben werden. Trotz vielfältiger Arbeiten und Entstehungsüberlegungen steht die Entwicklung einer „Theorie der Medienerziehung“ (ebd.: 11) noch aus (vgl. ebd.). Gerade die bereits angesprochenen, teils diffusen Begriffsverständnisse der zentralen Termini ‚Medienpädagogik‘, ‚Medienbildung‘ und ‚Medienkompetenz‘ erschweren präzise Bezugnahmen immens. So spricht beispielsweise Vollbrecht in seinem Einführungsband zur Medienpädagogik eine Vielzahl medienbezogener Erziehungsaufgaben an, verwendet aber keinmal den Begriff ‚Medienerziehung‘ (vgl. Vollbrecht 2001). Zudem kann der Begriff der *Medienerziehung* leicht suggerieren, dass medienbezogene Entwicklungsaufgaben nur Heranwachsende betreffen (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 179 f.). Hier ist der Begriff der *Medienbildung* geeignet um deutlich zu machen, dass es sich um einen Bildungsprozess handelt, der auch Erwachsene tangiert (vgl. ebd.).

Medienerziehung – verstanden als Einflussnahme auf den Entwicklungsprozess von Heranwachsenden mit Blick auf ihren Medienkonsum (vgl. Spanhel 2011: 55 f.) – ist ab dem Zeitpunkt eine wichtige pädagogische Aufgabe, ab dem Kinder (bewusst und unbewusst, freiwillig und unfreiwillig) mit Medien in Kontakt treten (vgl. Spanhel 2011: 57; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 148 f.). In der pädagogischen Pflicht stehen somit zuallererst Eltern und erst dann beziehungsweise parallel auch außerfamiliäre pädagogische Institutionen wie Kindergärten, Schulen und außerschulische Einrichtungen (vgl. Spanhel 2011: 9; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 149 ff.). Da es sich um eine Aufgabe handelt, die verschiedene Zuständigkeitsbereiche tangiert, sollte Medienerziehung „daher als Vernetzungsaufgabe begriffen werden, an der sich alle relevanten Akteure beteiligen“ (ebd.: 165; vgl. Spanhel 2011: 8). Gerade der schulischen Begleitung kommt dann auch eine kompensatorische Funktion zu, da nicht anzunehmen ist,

¹¹ „Medienerziehung weist eine enge Nähe zur Medienbildung auf, die einerseits als Prozess, aber auch als Ergebnis pädagogischer Bemühungen [...] verstanden werden kann. Während der Begriff Erziehung suggeriert, dass es ein einheitliches Erziehungsziel – den richtigen bzw. kompetenten Mediengebrauch – gibt, nimmt der Bildungsbegriff eine ganzheitliche Perspektive für sich in Anspruch“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 146, Hervorhebung im Original).

dass die familiäre Medienerziehung systematisch, umfassend und hinreichend erfolgt (vgl. Wagner/ Gebel/ Lampert 2013: 11 f.). Wenngleich Medienerziehung auf die Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne der Entwicklung einer eigenständigen und sozialverantwortlichen Mediennutzung gerichtet ist, ist sie „auf flankierende Maßnahmen von Politik und Medienindustrie in Form des Kinder- und Jugendmedienschutzes angewiesen“ (Spanhel 2011: 180). Im Unterschied zur medienerzieherischen Begleitung, die Eltern ihren Kindern zugutekommen lassen und die auch bereits als wirkungsvoll gelten kann, wenn sie intuitiv erfolgt, muss die Medienerziehung in der Schule (und anderen pädagogischen Institutionen) „zielgerichtet und systematisch angegangen werden“ (ebd.: 10). Hierzu schlägt Spanhel folgende grundsätzliche „Aufgabenstruktur“ (vgl. ebd.: 186, Hervorhebung im Original) vor, entlang derer Medienerziehung in pädagogisch institutionalisierten Kontexten erfolgen kann:

- 1) Die „Prozesse der Mediensozialisation“ (ebd.) sind hinsichtlich möglicher Risiken und Gefahrenlagen und mit Blick auf positive Effekte und Potenziale „mit Bezug auf allgemein anerkannte Erziehungsziele bzw. Wertorientierungen als pädagogische Probleme oder Chancen zu diagnostizieren“ (ebd.).
- 2) Aus dem so ins Blickfeld geratenen Medienumgang „resultiert eine Aufforderung zum pädagogischen Handeln (zur Intervention) und es ist zu klären, welche konkrete medienerzieherische Aufgabe sich in dieser Situation stellt“ (ebd.) und
- 3) „welche medienerzieherischen Ziele bei der Bewältigung dieser Aufgabe anzustreben sind“ (ebd.),
- 4) um auf dieser Grundlage einen „Handlungsplan“ (ebd.) zu entwerfen, durchzuführen und zu evaluieren (vgl. ebd.).

Ausgehend von dieser grundsätzlichen Schrittfolge, bedarf es zur pädagogischen resp. unterrichtlichen Konkretisierung weiterführender Überlegungen. Hierzu soll in dieser Arbeit nachfolgend auf die Vorschläge von Tulodziecki/ Herzig/ Grafe verwiesen werden.

Medienerziehung in Schule und Unterricht

Wie bereits deutlich angeklungen ist, kommt gerade und insbesondere auch der Schule als Sozialisationsinstanz eine entscheidende Bedeutung bei der Wahrnehmung medienerzieherischer Aufgaben zum Zwecke der Ausbildung von Medienkompetenz als Grundlage und Voraussetzung einer umfassenden Medienbildung zu (vgl. Herzig 2008: 498; Spanhel 2011: 240 ff.). Vielzählige bildungspolitische Positionspapiere und Beschlussfassungen unterstreichen zwar die Willigkeit der Legislative, medienbezogene Bildungsaufgaben (Mediendidaktik und Medienerziehung) in der Schule zu verankern, eine zufriedenstellende Realisierung dieses Anspruchs ist bisher allerdings noch nicht zu konstatieren (vgl. ebd.: 243). Medienerziehung stellt zwar eine zentrale Aufgabe von Schulen dar, die real aber gegenwärtig nur äußerst unzureichend wahrgenommen wird (vgl. Spanhel 2011: 8 f.; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 158). Somit kommt gerade auch Lehrkräftefortbildungen mit medienerzieherischem Fokus eine besondere Bedeutung zu (vgl. Herzig/ Grafe 2006: 181), zumal auch das nordrhein-westfälische Schulgesetz den verantwortungsbewussten und sicheren Medienumgang als zentrales und fächerübergreifendes Lernziel verbindlich fordert und vorschreibt (vgl. Schulgesetz NRW 2016, § 2 (6)).

Eine der zentralen Aufgaben schulischer Medienerziehung besteht darin, „die Wissensbruchstücke, Interessen und Lernerfahrungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die die Schüler aus ihrer Mediennutzung in Familie und Freizeit gewonnen haben, aufzugreifen, im Zusammenhang mit schulischen Lerninhalten zu bearbeiten und zu systematisieren“ (Spanhel 2011: 242). Für die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung stellen die vielfach erprobten Vorschläge einer „*systematischen Medienerziehung*“ (ebd.: 243, Hervorhebung im Original) nach Tulodziecki/ Herzig/ Grafe eine Möglichkeit dar, auf die im Weiteren Bezug genommen wird. Noch vor einer solchen Konkretisierung ist die grundlegendste Aufgabe, die sich für Lehrkräfte zur Planung medienerzieherischer Unterrichtsaktivitäten ergibt, „sich ein möglichst *genaues Bild von den Medienwelten und dem Medienhandeln ihrer Schüler* zu machen“ (ebd.: 244, Hervorhebung im Original). Diese frei von Verurteilungen erfolgende Annäherung an die Medienwelten ihrer Schülerinnen und Schüler stellt die Grundlage für eine „*verständnisvolle Begleitung der Schüler bei ihrem Umgang mit Medien*“ (ebd.: 245, Hervorhebung im Original) dar, bei der „*Hilfen zur Aufarbeitung von Medieneinflüssen* im kognitiven, emotionalen oder moralischen Bereich“ (ebd., Hervorhebung im Original) gegeben werden.

Da Medienerziehung nicht als eigenständiges Unterrichtsfach vorgesehen ist (vgl. ebd.: 246) und da Medienroutinen in einer mediatisierten Lebenswelt ohnehin nahezu jeden Bereich tangieren, kann sie als Bestandteil jedes Fachunterrichts, fächerübergreifend oder in Projektphasen aufgegriffen werden (vgl. ebd.; Herzig 2012: 21). Je nach curricularen Vorgaben und Möglichkeiten können medienerzieherische Fragestellungen dann entweder der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung sein oder im Zuge der Auseinandersetzung mit anderen Themen berücksichtigt werden (vgl. Spanhel 2011: 246). Selbstverständlich und idealerweise können entsprechende Maßnahmen – auch unter Einbezug außerschulischer Akteurinnen und Akteure und Aktivitäten – vernetzt und integrativ erfolgen (vgl. ebd.; Herzig/ Grafe 2006: 175; Herzig 2012: 21). Niesyto sieht in einem integrativen Vorgehen den aussichtsreichsten Weg einer möglichst umfassenden Medienerziehung und schlägt ein curricular geplantes „Zusammenspiel von Fächern und fächerübergreifenden Themenfeldern“ (Niesyto 2011: 28) vor (vgl. ebd.).

Aufgabenbereiche für die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung nach Tulodziecki/ Herzig/ Grafe

Tulodziecki/ Herzig/ Grafe erweitern die zunächst allgemeinen Überlegungen zur Medienkompetenz um einen Strukturierungsvorschlag zum „**Konzept der Medienkompetenz**“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 180; Hervorhebung A.M.), auf dessen Basis die Gestaltung medienerzieherischer Maßnahmen (z. B. in Schule) möglich ist (vgl. Abb. 1) und in dem sich die vier zentralen Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke wiederfinden (vgl. Baacke 1999): „Medienkritik“ (ebd.: 159), „Medienkunde“ (ebd.), „Mediennutzung“ (ebd.), „Mediengestaltung“ (ebd.: 160).

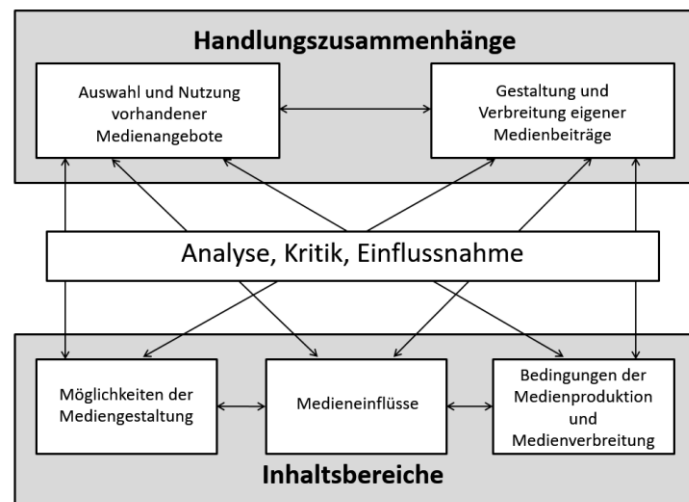


Abbildung 1: Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz (nach Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 181)

Ausgangspunkt des Modells sind „zwei grundsätzliche Handlungszusammenhänge“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 180), wonach der Umgang mit Medien entweder rezeptiv („Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote“, z. B. Fernsehen) oder produktiv („Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge“, z. B. Chatten) erfolgt (vgl. ebd.), wobei natürlich auch Überschneidungen dieser beiden Handlungszusammenhänge möglich sind (vgl. ebd.). Neben „Wissen und Können“ (ebd.) in diesen Bereichen, „zeichnen sich unterschiedliche Niveaus von Medienkompetenz durch Kenntnisse und Analyse- sowie Urteilsfähigkeit – unter Umständen verbunden mit der Möglichkeit und Bereitschaft zur Einflussnahme – in drei inhaltlichen Bereichen aus [...]“ (ebd.), die in eine dynamische Wechselbeziehung mit den Handlungszusammenhängen treten (vgl. ebd.: 181): Der Bereich ‚Möglichkeiten der Mediengestaltung‘ bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit Medienangeboten unter dem Gesichtspunkt ihrer Gestaltung (z. B. Erkennen von Computeranimationen als Indikator für Fiktionalität) (vgl. ebd.: 180 f.). Im Bereich der ‚Medieneinflüsse‘ geht es um die Entwicklung eines Verständnisses für die Wirkung, die unterschiedliche Medienangebote auf ihre Nutzerinnen und Nutzer haben können (z. B. das Hervorrufen bestimmter Gefühlszustände beim Medienkonsum) (vgl. ebd.: 181). Der Bereich ‚Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung‘ umfasst Fragen im Zusammenhang mit Grundlagen und Voraussetzungen, die den äußeren Rahmen der Medienlandschaft abstecken (z. B. gesetzliche Bestimmungen des Jugendmedienschutzes) (vgl. ebd.).

Auf dieser Basis ergeben sich **„fünf Aufgabenbereiche für die Förderung von Medienkompetenz bzw. für die Medienbildung“** (ebd.: 182; Hervorhebung A.M.)¹²:

- 1) „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ (ebd., Hervorhebung im Original):

In diesem Aufgabenbereich sollen „Medien in reflektierter Weise zu Information und Lernen, zu Unterhaltung und Spiel, zu Austausch und Kooperation, zu Simulation und Entscheidungs-

¹² Diese Aufgabenbereiche stellen zwar einen eigenständigen Beitrag zur Diskussion über die konkrete Ausgestaltung einer Medienerziehung dar, können aber zugleich als hochgradig anschlussfähig an vergleichbare Überlegungen gelten und werden vielfach aufgegriffen (vgl. z. B. Spanhel 2011: 58 f.).

findungen unter Abwägung von – auch nichtmedialen – Handlungsalternativen genutzt werden“ (ebd.: 182).

- 2) „*Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge*“ (ebd.: 183, Hervorhebung im Original):

In diesem Aufgabenbereich sollen eigene Medienbeiträge und/oder -produkte unter Berücksichtigung technischer und adressatenbezogener Gesichtspunkte hergestellt, vorgeführt und einer kritischen Reflexion (z. B. Für und Wider der jeweiligen Medienauswahl) unterzogen werden (vgl. ebd.).

- 3) „*Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*“ (ebd., Hervorhebung im Original):

In diesem Aufgabenbereich sollen „Unterrichtseinheiten oder Projekte durchgeführt werden, welche dazu anregen, verschiedene mediale Gestaltungsmittel in differenzierter Form zu erfassen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen“ (ebd.).

- 4) „*Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*“ (ebd.: 184, Hervorhebung im Original):

In diesem Aufgabenbereich sollen Vorhaben durchgeführt werden, „die zunächst die Einsicht ermöglichen, dass von Medien Wirkungen auf Emotionen, auf Realitätsvorstellungen, auf Verhaltens- und Wertorientierungen oder auf soziale Zusammenhänge ausgehen können“ (ebd.). Diese Einsicht kann dann als Ausgangspunkt für Aktivitäten dienen, die auf die Reduktion entsprechender negativer Wirkungen gerichtet sind (vgl. ebd.).

- 5) „*Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion*“ (ebd., Hervorhebung im Original):

In diesem Aufgabenbereich sollen Maßnahmen angestrebt werden, die „das Durchschauen und Beurteilen ökonomischer, rechtlicher, personaler, und weiterer institutioneller, politischer bzw. gesellschaftlicher und historischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung“ (ebd.: 184 f.) sowie eine etwaige Einflussnahme ermöglichen (vgl. ebd.: 185).

Entlang dieser Aufgabenbereiche „lassen sich Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Medienbildung“ (ebd.) unter Berücksichtigung von sich stetig wandelnden medienbezogenen Bildungs- und Erziehungsthemen sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten entwickeln¹³ (vgl. ebd.). Dabei ermöglichen die Aufgabenbereiche zwar eine schwerpunktmäßige Zuordnung bestimmter Unterrichts- oder Projektvorhaben, sind aber nicht als trennscharf aufzufassen, sondern weisen „in der Regel [...] Bezüge zu anderen Aufgabenbereichen“ (ebd.) auf. Dieser grundsätzliche Charakter der Überlegungen macht deutlich, dass „Medienerziehung nicht ständig den neuesten Medienentwicklungen hinterherlaufen [...] will“ (Spanhel 2011: 15) und stellt deshalb gerade für zielgerichtete schulische Medienerziehungsmaß-

¹³ Umfangreiche und anschauliche Vorschläge, wie sich das Medienkompetenzmodell für unterschiedliche Inhaltsbereiche für schulische und außerschulische Vorhaben nutzen lässt, finden sich in Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 187 ff., 235 ff., worauf hier verwiesen sei.

nahmen eine geeignete Grundlage dar¹⁴. Ausgehend von diesen Aufgabenbereichen entwickeln Tulodziecki/ Herzig/ Grafe ein „Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 367 ff.; vgl. Tulodziecki 2015: 218 ff.). Für unterschiedliche Niveaustufen, die sich an der Gliederung des deutschen Regelschulsystems orientieren, werden für zentrale Kompetenzaspekte Standards formuliert, die sowohl eine Grundlage für die Planung medienernerzieherischer Maßnahmen und die Bestimmung ihrer Wirksamkeit darstellen (vgl. ebd.: 220 ff.). Fleischer/ Hajok sehen in einem solchen Versuch der Standardisierung die einzige Möglichkeit, einzelne Facetten der Medienkompetenz konkreter zu bestimmen und „in ihrer Performanz, also in ihrer situativen Verwendung, [zu] erheben“ (Fleischer/ Hajok 2016: 137). Da diese Überlegungen für die Zielsetzung dieser Arbeit und insbesondere für die Anlage der Fortbildungsveranstaltung zu weit führen würden, wird darauf jedoch nicht vertiefend eingegangen.

Potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen als zentrale Gegenstandsbereiche der Medienerziehung

Wenngleich Medienerziehung keineswegs nur potenziell problematische Mediennutzungen in den Blick nimmt – sondern insbesondere auch darum bemüht sein muss, „pädagogische Möglichkeiten und Chancen“ (vgl. Spanhel 2011: 14) zu heben –, handelt es sich dabei doch um einen besonders häufigen Anlass, medienernerzieherische Fragen aufzugreifen (vgl. ebd.: 7; Hilpert 2011: 45 ff.). Medienerziehung ist darauf gerichtet, „nachwachsende Generationen in die Mediengesellschaft und ihre Teilsysteme zu integrieren“ (Spanhel 2011: 185). Begleitende pädagogische Maßnahmen dieser Integration sind insbesondere dort erforderlich, wo der Medienkonsum mit potenziellen Gefährdungen verbunden sein kann. Die Bezugsnorm für die Bestimmung dieses Gefährdungspotenzials sind „allgemein gültige Erziehungsziele“ (ebd.: 186). Dort, wo Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen begründet den Verdacht nahe legen, Heranwachsende beim Erreichen wünschenswerter Erziehungsziele zu beeinträchtigen, bedarf es der medienernerzieherischen Einflussnahme (vgl. ebd.: 186 f.):

„So fordern z. B. die Gewaltwirkungen der Medien zum pädagogischen Handeln auf, weil es ein anerkanntes Erziehungsziel ist, dass die Heranwachsenden lernen sollen, Konflikte gewaltfrei zu lösen und weil Aggressivität ein sozial inakzeptables Verhalten darstellt“ (ebd.).

Die vorausgegangenen Ausführungen machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche in einer von Medien geprägten Welt aufwachsen. Eine versierte medienpädagogische Begleitung hat entscheidenden Anteil daran, ob und wie gut ihnen dies gelingt. Insbesondere potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen können eine gedeihliche Entwicklung beeinträchtigen und gehen mit dem Erfordernis einer medienernerzieherischen Einflussnahme einher. Gerade für das Unterrichtsfach Pädagogik resultiert daraus ein unmittelbarer Arbeitsauftrag, der im Weiteren in den Blick genommen wird.

¹⁴ Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit medialer Phänomene wichtig, da auch in Zukunft „völlig neue Ideen zu erwarten [sind], wie es vor wenigen Jahren noch Angebote wie z. B. Twitter oder Facebook, Snapchat und Instagram waren“ (Krotz 2017: 23).

2.2 Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik

Eines der Schulfächer, in dem medienpädagogische Aufgaben und insbesondere medienzieherische Perspektiven zum Tragen kommen, ist das Unterrichtsfach Pädagogik. Das Fach nimmt Erziehungs- und Bildungsprozesse aus einer pädagogischen Perspektive in den Blick. Die bisherigen Überlegungen zeigen auf, dass sich damit verbundene Fragen in einer mediatisierten Gesellschaft ohne Rekurs auf den Medienumgang von Heranwachsenden nicht adäquat beantworten lassen. Neben einer expliziten curricularen Verankerung weisen beinahe alle Inhaltsfelder des Faches Bezüge zu den zuvor erarbeiteten Medienthemen auf. Somit ergeben sich insbesondere für die hier tätigen Lehrkräfte medienzieherische Aufgaben. Da nicht anzunehmen ist, dass Lehrende über alle der dafür erforderlichen wissensbezogenen Grundlagen verfügen, stellt die Entwicklung einer darauf gerichteten Fortbildungsmaßnahme eine geeignete Intervention dar und kann zu einer Verbesserung der Bildungspraxis beitragen. In diesem Kapitel soll zunächst das Unterrichtsfach Pädagogik als Teil des nordrhein-westfälischen Schulfächerkanons vorgestellt werden. Ein Spezifikum des Faches besteht darin, dass der ihn begleitende (teils wissenschaftliche und mehrheitlich von Praktikerinnen und Praktikern getragene) fachdidaktische Diskurs seit jeher darum bemüht ist, die eigene fachliche Zielsetzung zu konturieren. Für diese Arbeit markiert dies insofern eine interessante Grundlage, als dass auch der Kernelehrplan zum Gegenstand der Kritik wird. Da dieser den konkreten Überlegungen zur Einbindung medienzieherischer Themen im Pädagogikunterricht zugrunde liegt, soll zunächst kurz auf die Auseinandersetzung eingegangen werden, um abschließend Medienerziehung als Unterrichtsgegenstand näher zu bestimmen.

2.2.1 Das Unterrichtsfach Pädagogik in Nordrhein-Westfalen

Eckdaten zum Fach

Das Unterrichtsfach Pädagogik ist – unter variierenden Bezeichnungen – in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher bundesweit ein schulisches Pflichtfach an berufsbildenden Schulen (vgl. Schützenmeister/ Wortmann 2014: 1). In Nordrhein-Westfalen (und in einzelnen anderen Bundesländern) ist es auch Bestandteil des allgemeinbildenden Fächerangebots, dort dann zumeist als Wahlfach in der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. ebd.). Auf dieses Fachangebot richten sich der Fokus dieser Arbeit und die Entwicklung des Lehrkräftefortbildungsprojektes. Ca. 75 % der nordrhein-westfälischen Gymnasien und Gesamtschulen bieten das Unterrichtsfach Pädagogik als Wahlpflichtfach an (vgl. ebd.). Das Fach erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern außerordentlicher Beliebtheit, rangiert seit Jahren auf den Spitzenplätzen des gesellschaftswissenschaftlichen Fächerkanons (vgl. ebd.: 1 f.) und weist einen überdurchschnittlich hohen Mädchenanteil (ca. 80 %) auf (vgl. ebd.: 2).

Streifzug durch den das Fach begleitenden Diskurs

Das Unterrichtsfach Pädagogik wird seit vielen Jahren und beinahe traditionell von bestimmten, immer wiederkehrenden Diskursen begleitet. Die Vielzahl dieser Abhandlungen wird von Autorinnen und Autoren verfasst, die häufig selbst aus der Schulpraxis stammen oder stamm-

ten, häufiger auch oder mittlerweile ausschließlich schuladministrative Positionen innehaben oder in einigen wenigen Fällen an Hochschulen tätig sind oder dort gelegentlich in Erscheinung treten (Lehraufträge, Vorträge, Kooperationen etc.) (vgl. ebd.: 20). Insgesamt fällt auf, dass das Schulfach sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch – im Vergleich zur umfangreichen Forschungslage anderer ‚Hochschul-/ Schulfach-Tandems‘ – eher selten zum Forschungsgegenstand seiner Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft wird (vgl. ebd.: 24) und aufgrund seiner dünnen eigenen Personaldecke in Hochschulen nur wenig eigenständige Forschungsarbeiten vorweisen kann (vgl. z. B. Bubenzer 2010). Nachfolgend sollen schlaglichtartig einige der Themen genannt werden, die in den einschlägigen Publikationsorganen des Faches häufiger aufgegriffen werden und eine gewisse Beständigkeit aufweisen. Mit Ausnahme einiger auch empirischer Arbeiten (vgl. ebd.) handelt es sich dabei im überwiegenden Teil um meinungsorientierte Beiträge oder praxisbezogene Erfahrungsberichte, die charakteristisch für den Fachdiskurs sind. Dabei hat die nachfolgende Zusammenschau keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr ein Gespür für das Fach und seine spezifische Situation vermitteln, die dazu beitragen kann, Einschätzungen, Äußerungen und Wünsche der an dem Projektvorhaben des Verfassers beteiligten Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik besser einordnen zu können.

Der leitende Blickwinkel, aus dem sich das Unterrichtsfach Pädagogik Erziehungs- und Bildungsfragen zuwendet, ist ein ‚pädagogischer‘. Eines der zentralen Anliegen, dem sich viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fachdiskurses in diesem Zusammenhang widmen, ist die Frage, worin sich ein spezifisch pädagogischer Blick auf Erziehungs- und Bildungsfragen von Einschätzungen und Aussagen anderer, zumeist benachbarter Fachdisziplinen wie Psychologie, Soziologie oder Philosophie abgrenzt. Betitelt mit der Suche nach

- dem „pädagogisch Eigentlichen“ (Neuenzeit 2008: 123) im Jahr 1975,
- der „pädagogische[n] Fragestellung“ (Hülshoff 2008: 129) im Jahr 1981,
- dem „spezifische[n] Auftrag des Pädagogikunterrichts“ (Beyer 2008: 136) im Jahr 1997,
- der „pädagogischen Perspektive und [...] Profilierung des Pädagogikunterrichts“ (Schützenmeister/ Wortmann 2014: 1) im Jahr 2014 und
- der „pädagogische[n] Bildung als Leitziel für den Pädagogikunterricht“ (Richter/ Röken 2016: 32)

zeigt diese unvollständige (und längst nicht alle Beiträge umfassende) Auflistung bereits, wieviel Elan und Mühsal seit jeher auf dieses Anliegen verwandt wird. Alle zitierten Beiträge entwickeln vergleichbare, manchmal identische und jeweils höchst differenzierte (zumeist normative) Überlegungen, „worin der eigentliche ‚spezielle‘ Beitrag des Pädagogikunterrichts zur Allgemeinbildung besteht“ (Schützenmeister/ Wortmann 2014: 4). Empirische Wege, etwa in Form der Kompetenzmodellierung und -messung oder anderweitiger empirischer Bewährungen dieses viel beschriebenen ‚Pädagogischen‘ stehen bisher noch aus (vgl. ebd.: 1). Folgt man der Einschätzung von Schützenmeister/ Wortmann, so ist es dem Diskurs bis heute nicht gelungen, eine spezifische pädagogische Perspektive zu konturieren, die Eingang in den nordrhein-westfälischen Fachunterricht finden könnte, denn auch der 2013 neu erlassene Kernlehrplan des Faches, von dem zumindest angenommen werden muss, dass es sich um ein zentrales Steuerungsinstrument des Fachunterrichts handelt, „enthält [...] wie sein Vorgänger kei-

ne griffigen Aussagen zum Proprium des Faches Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 15). Mehr noch „bergen [sie (die bisherigen Lehrpläne); A.M.] mit ihrer Unverbindlichkeit und Unbestimmtheit erhebliche Gefahren zur Entgrenzung des Pädagogikunterrichts“ (ebd.: 16). Zwar noch vor der Einführung eines kompetenzorientierten Kernlehrplans 2013 – was der Aussagekraft aber nicht abträglich ist, da die Ordnungsdokumente inhaltlich und konzeptionell durchaus vergleichbar sind (vgl. ebd.: 20) – setzt sich Bubenzer in einer Befragung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern des Unterrichtsfaches empirisch mit verschiedenen statusrelevanten Fragen zum Fach auseinander (vgl. Bubenzer 2010). Auf Basis einer Rangordnung verschiedener thematischer Schwerpunktsetzungen im Unterricht kommt sie zu dem Schluss, dass „nach wie vor (entwicklungs-)psychologischen Themenstellungen eine besondere Vorrangstellung“ (ebd.: 260) zukommt. Die unablässige Suche nach dem ‚pädagogischen Wesenskern‘ des Faches erfolgt dabei zuallermeist nicht zum Selbstzweck oder weil öffentliche und/oder politische Stimmen eine entsprechende Forderung ausgesprochen haben. Der Antrieb scheint vielmehr in der Sorge begründet zu sein, dass, wenn es dem Fach nicht gelingt, seinen spezifischen Stellenwert und seine Notwendigkeit im allgemeinbildenden Fächerkanon herauszubilden, das Unterrichtsfach Pädagogik abgeschafft werden könnte. Auch hierzu sei exemplarisch auf paradigmatische Beitragstitel verwiesen:

- „Zur Legitimation des Pädagogikunterrichts an Schulen“ (Fischer 2008: 35; erstveröffentlicht 1977).
- „Erziehungstheorie für Schüler?“ (Hülshoff 2008: 44; erstveröffentlicht 1981).
- „Pädagogikunterricht – ein notwendiges Teilprojekt der Moderne“ (Heiland 2008: 50; erstveröffentlicht 1989).
- „Pädagogikunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Postmoderne“ (Knöpfel 2008: 54; erstveröffentlicht 1997).
- „Die Unverzichtbarkeit eines allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts“ (Beyer 2008: 66; erstveröffentlicht 1997).
- „Bildungstheoretische Legitimation des Pädagogikunterrichts“ (Geissler 2008: 28).

Dass es dem Fach in der Zeit seines bisherigen Bestehens nicht gelungen ist, sich als allgemeinbildendes Fach im Schulfächerkanon der Bundesrepublik zu etablieren und es auch in Nordrhein-Westfalen nicht dazu gekommen ist, seinen Geltungsbereich außerhalb des Wahlpflichtkanons der gymnasialen Oberstufe zu erweitern, deutet Bubenzer zwar als Indikatoren für die Angemessenheit und Notwendigkeit der Legitimationsanstrengungen (vgl. Bubenzer 2010: 1 f.), hält der „verbreiteten Krisensemantik“ (ebd.: 2) aber zugleich vor, mit überzogenen „Wirksamkeitsversprechen“¹⁵ (ebd.) – wonach es gerade das Unterrichtsfach Pädagogik sei, dass *die* gesellschaftlich existenziellen Fragen aufgreife und *die* entscheidenden Weichen für das versierte Handeln der Schülerinnen und Schüler stelle (vgl. ebd.: 2 f.) – die allerdings „jeglicher empirischer Grundlage entbehren“ (ebd.: 4), keinen Beitrag zur Überwindung der beklagten Missständen zu leisten (vgl. ebd.: 3 f.). Aus gegenwärtiger Sicht lässt sich den ‚Niedergangssorgen‘ zudem entgegen, dass es in den vergangenen Jahrzehnten zwar in der Tat nicht gelungen ist, das Fach auszuweiten aber dies und die – bis heute kritisierte – vermeintlich fehlende ‚pädagogische Kontur‘ auch nicht dazu geführt haben, dass der zwar ver-

¹⁵ In einem früheren Beitrag sprechen Baumgart/ Bubenzer sogar von „Allmachtsfantasien“ (Baumgart/ Bubenzer 2001: 359).

gleichsweise geringe, aber eben existente Stellenwert des Faches in der gymnasialen Oberstufe beschnitten worden ist und auch aktuell keine entsprechenden politischen Bestrebungen bestehen. Gerade weil das Unterrichtsfach Pädagogik gegenwärtig auf keiner bildungspolitischen Einsparliste steht und es keinerlei Hinweise darauf gibt, dass sich dies zeitnah ändert, sondern die Einführung eines neuen, kompetenzorientierten Kernlehrplans (vgl. Kap. 2.2.2) vielmehr als politisches Bekenntnis zum Fach verstanden werden kann, ist nach Ansicht des Verfassers deshalb eine optimistische Grundstimmung – bei gleichzeitiger Würdigung der ausstehenden (insbesondere empirischen) Erfordernisse im Sinne eines konstruktiv-herausfordernden Arbeitsauftrags – die angemessenere und gedeihlichere Gemütslage. Stattdessen versucht ein Teil des Fachdiskurses vielmehr darzulegen, dass die Kompetenzorientierung gerade mit Blick auf die Vermittlung „pädagogischer Bildung als Leitmaxime des Pädagogikunterrichts“ (Richter/ Röken 2016: 42; vgl. z. B. auch Blech 2015) nicht nur nicht machbar ist, sondern die Ideale (die offenbar nicht im Kernlehrplan und damit der handlungsleitenden Grundlage jeder Lehrkraft stehen) des Unterrichtsfaches geradezu entweicht:

„Kompetenzorientierung in der bestehenden Form in einen Zusammenhang mit pädagogischer Bildung bringen zu wollen, ist als ein sozialtechnologischer Versuch einer Funktionalisierung und Modellierung des zu bildenden Menschen unter dem Primat des Effektes zu verstehen. Die Motivationsquelle dafür entspringt einer spezifischen ökonomischen Art, die nichts anderes erreichen will als eine Mechanisierung und Standardisierung von „Bildung“ zu Verwertungszwecken“ (Richter/ Röken 2016: 42).

Zynisch betrachtet könnte – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der die Einführung des neuen Kernlehrplans begleitenden Kontroverse – der Eindruck entstehen, dass die diffusen Gefährdungslagen, die das Fach und seine Spezifik bedrohen sollen, erstens bei weitem nicht so präsent sind, wie es die entsprechende Publikationsdichte vermuten lässt und zweitens möglicherweise auch deshalb immer wieder aufgerufen werden, weil sie sich zu eignen scheinen, um als problematisch erachtete gesellschaftliche Entwicklungen monieren zu können, denn ohne eine Bedrohungslage verlören solche Postulate entweder gehörig an Substanz oder müssten ihre Evidenz empirisch untermauern. Insgesamt wäre es sicherlich hilfreich, wenn sich der – vielfach sehr fundierten und nach Ansicht des Verfassers berechtigten – Kritik zukünftig dann aber auch grundlagen- und verwertungsorientierte Forschungsbemühungen anschließen, um nicht zuletzt insbesondere die Lehrenden des Faches nicht nur auf ‚Gefahrenlagen‘ hinzuweisen, sondern ihnen nützliche Unterstützung zukommen zu lassen. Dabei geht es dann keineswegs darum, normative Argumentarien zu ersetzen, sondern sie zu ergänzen.

Der kurze und unvollständige Anriss einiger Überlegungen, die den Fachdiskurs kennzeichnen, soll an dieser Stelle nicht fortgesetzt werden. Da die Kritik am Kernlehrplan grundsätzliche Fragestellungen und Denkfiguren des Diskurses quasi kumulativ vereint, stellt sie aber auch in der hier dargelegten Kürze einen wichtigen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit dar. Der Verfasser vertritt – ohne damit die Notwendigkeit einer schuladministrativen, politischen und -praktischen Entscheidungen begleitenden, kritischen Diskussion in Frage stellen zu wollen – die Auffassung, dass der Kernlehrplan als bindendes Steuerungsinstrument in seiner aktuellen Version eine geeignete Grundlage für das Unterrichtsfach Pädagogik darstellt. Dies gilt sowohl mit Blick auf die Ausrichtung und Orientierung an Kompetenzen als auch für das dem Lehrplan zugrundeliegende ‚pädagogische Verständnis‘. Zwar bietet die offene Be-

stimmung von Inhaltsbereichen und zu erreichenden Kompetenzen Deutungs- und Auslegungsfehlern eine mögliche Angriffsfläche, zugleich aber gewährt sie den Lehrkräften die Autonomie, aktuelle Fragen aufzugreifen und immer wieder neu abzuwägen, was sich auf dem Weg zur ‚pädagogischen Bildung‘ wie eignet. Gerade diesbezüglich erachtet es der Verfasser als problematisch, dass der teils belehrende Duktus fachdidaktischer Veröffentlichungen den Eindruck erweckt, einer seiner zentralsten Zielgruppen, nämlich den Lehrkräften, zumindest indirekt auch die Befähigung abzusprechen, auf der Grundlage des Kernlehrplans ‚pädagogische Bildungsprozesse‘ bei Schülerinnen und Schülern anstoßen zu können. Gerade die damit zweifelsohne an Lehrkräfte herangetragene Herausforderung legt nach Ansicht des Verfassers weniger die Notwendigkeit nahe, die Grundlagen für obsolet zu erklären, sondern kann vielmehr als Arbeitsauftrag gedeutet werden, Lehrkräften mit flankierenden Unterstützungsmaßnahmen die mit dem Lehrplan verbundenen, anspruchsvollen Auslegungserfordernisse zu erleichtern. Neben normativen und grundsätzlichen Erwägungen (diese finden sich für das Unterrichtsfach Pädagogik mannigfach), besteht nämlich gerade in der Entwicklung von verwertbaren Maßnahmen oder der Gewinnung von belastbaren Erkenntnissen (diese hingegen finden sich für das Unterrichtsfach Pädagogik kaum), die Lehrkräften helfen, besser unterrichten zu können, eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin(en) eines Unterrichtsfaches.

2.2.2 Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen

Kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben

Mit der Einführung eines neuen Kernlehrplans für das Unterrichtsfach Pädagogik¹⁶ in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2013 (vgl. MSW 2013) ist der bis dahin gültige Lehrplan (vgl. MSWWF 1999) abgelöst worden. Stellt die Skizze inhaltlicher Themen und möglicher Zugänge (‚Stofforientierung‘) in der bisherigen Version das wesentlichste Element des Lehrplans dar, markiert eine durchgehende Orientierung an Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben sollen (‚Outputorientierung‘), die grundlegendste Änderung (vgl. MSW 2013: 9). Neben der Anpassung fachlicher Anforderungen und der Adaption von Methoden zu Methodenkompetenzen sind darüber hinaus geringfügige inhaltliche Anpassungen vorgenommen worden, wobei ein Großteil der Themen adaptiert worden ist. Gänzlich neu aufgenommen ist das „Inhaltsfeld 6: Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen“ (vgl. ebd.). Der strukturell größte Unterschied besteht darin, dass der neue Kernlehrplan inhaltlich merklich entschlackter und thematisch wesentlich unkonkreter ist, da entlang von zentralen Inhaltsfeldern nur wenige dafür dann aber grundlegende inhaltliche Schwerpunkt vorgegeben werden, für diese dann aber sehr explizite Kompetenzerwartungen (auf einer Sach-, Methoden-, Urteils und Handlungsebene) formuliert werden (vgl. ebd.: 13 ff.). Da auf präzise inhaltliche Eingrenzungen verzichtet wurde, können oder müssen (je nach Sichtweise, vgl. z. B. ebd.: 3) neue Themen, Kenntnisstände und inhaltliche Fragen kontinu-

¹⁶ In den ministeriellen Ordnungsdokumenten wird die Bezeichnung ‚Fach Erziehungswissenschaft‘ gewählt. Im Kontext dieser Arbeit wird – in Anlehnung an die Prüfungsordnung für das Studium des ‚Unterrichtsfaches Pädagogik‘ an Hochschulen (vgl. z. B. UPB 2016) – die Benennung ‚Unterrichtsfach Pädagogik‘ gewählt.

ierlich und zeitgemäß angepasst und aufgegriffen werden. Somit ergeben sich für die Lehrkräfte insbesondere auf der fachwissenschaftlichen Ebene neue Anforderungen, da – anders als bisher – zwar das Ziel und grobe Inhaltsbereiche vorgegeben sind, die inhaltliche Ausgestaltung und Konkretisierung allerdings im Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte und Fachschaften liegt. Hierzu ist die Fachkonferenz angehalten, einen schulinternen Lehrplan auszuarbeiten, in dem den zu entwickelnden Kompetenzen für die unterschiedlichen Jahrgänge und Kurse einer Schule Unterrichtssequenzen und vorhabenbezogene Konkretisierungen, die bis zur Ebene des einzusetzenden Materials reichen, zugewiesen werden (vgl. QUA-LIS NRW 2013).

Aufgaben und Ziele des Faches

Gemeinsam mit anderen Fächern „des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes“ (MSW 2013: 10) zielt das Unterrichtsfach Pädagogik ganz generell auf

„die Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen“ (ebd.).

In kritischer Auseinandersetzung mit sozialisationsrelevanten Einflussfaktoren soll dabei insbesondere „die Entwicklung einer eigenen Identität sowie die Fähigkeit zur selbständigen Urteilsbildung“ (ebd.) gefördert und „die Grundlage für das Wahrnehmen eigener Lebenschancen sowie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ (ebd.) geschaffen werden. Innerhalb dieses Aufgabenfeldes versteht sich ‚Demokratieerziehung‘ nicht nur als Erkenntnisprozess, sondern soll eine reflektierte Partizipation an gesellschaftlichen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen ermöglichen und animieren und so zum ‚Demokratieerhalt‘ beitragen (vgl. ebd.).

Neben dieser eher global formulierten Zielsetzung, kommt dem **Unterrichtsfach Pädagogik** dabei die konkrete Aufgabe zu, den „Aufbau und die Förderung einer **reflektierten pädagogischen Kompetenz**“ (ebd., Hervorhebung im Original) anzustoßen und zu entwickeln (vgl. ebd.). Die zentralen Gegenstände des Faches sind

„Erziehungs- und Bildungsprozesse im engeren und weiteren Sinne. Diese werden im Fachunterricht in die pädagogische Perspektive gerückt und aus dieser betrachtet“ (ebd.).

Dabei liegt der unterrichtlichen Auseinandersetzungen mit Themen und Inhalten in diesen Bereichen die Annahme zugrunde, dass Menschen erziehungs- und bildungsbedürftig sind und das Ziel der Begleitung und Gestaltung des Heranwachsens in einer Demokratie darin besteht, dem Individuum dazu zu verhelfen, „auf der Grundlage von Mündigkeit sein Leben zu gestalten und an sozialen sowie kulturellen Prozessen aktiv zu partizipieren“ (ebd.). Diese Bemühungen erfolgen im Kontext der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen, die immer wieder dahingehend in den Blick zu nehmen sind, welchen pädagogischen Handelns sie bedürfen, um die notwendigen Voraussetzungen für „individuell[e] Entfaltung“ (ebd.) im Einklang mit der Anerkennung der Verschiedenartigkeit zu schaffen (vgl. ebd.: 10 f.).

Im Mittelpunkt des Faches stehen „die Erschließung von Erziehungswirklichkeit und die darauf bezogenen Theorien“ (vgl. ebd.: 11). Neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen und Befunden der Mutterdisziplin ‚Erziehungswissenschaft‘

„ist das Unterrichtsfach auf die Erkenntnisse anderer Wissenschaften wie u.a. Soziologie, Psychologie, Geschichte und Biologie angewiesen, um Phänomene der Erziehungswirklichkeit aus pädagogischer Perspektive analysieren und bewerten sowie verantwortbare Handlungsoptionen entwickeln zu können“ (vgl. ebd.).

Ausgehend von einem Verständnis der ‚Erziehungswissenschaft‘ als Handlungswissenschaft, in der theoretischen und praktischen Bezugnahmen eine gleichbedeutende Stellung zugewiesen wird und ihre produktive „Verschränkung“ (ebd.) ein zentrales Ziel markiert,

„soll diese Verknüpfung auch im Unterrichtsfach dadurch Berücksichtigung finden, dass Fragen der Erziehungspraxis einerseits Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit geeigneten Theorien sind, andererseits die vermittelten Theorien immer wieder auf konkrete Probleme und Dilemmata der Erziehungswirklichkeit zurückgeführt werden“ (ebd.).

Eine so gestaltete Auseinandersetzung nimmt darüber hinaus in den Blick, in welchem Maß „Erziehungswissenschaft diese Praxis initiieren und legitimieren kann“ (ebd.). Der Unterricht strebt dabei zum einen an, den Lernern „ein verlässliches erziehungswissenschaftliches Orientierungswissen“ (ebd.) zu vermitteln und zum anderen sollen „Möglichkeiten pädagogischen Handelns“ (ebd.) aufgezeigt und „simulativ oder real erprobt“ (ebd.: 12) werden (vgl. ebd.: 11 f.). Ein Charakteristikum des Unterrichtsfaches Pädagogik markiert der Umstand, dass die Lerner „als Erzogene und als in Erziehungs- und Bildungsprozesse noch eingebundene Subjekte ihre alltagsweltlichen Erfahrungen und Vorverständnisse immer schon in die Erarbeitung von Begriffen und Theorien einbringen“ (vgl. ebd.: 12). Somit trägt die

„Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Themen [...] zur Selbstreflexion und damit in besonderem Maße zu einer dem Ziel der Mündigkeit verpflichteten Persönlichkeitsentwicklung [...] bei. Dabei ist zu beachten, dass Erziehung nicht nur Inhalt des Unterrichts ist, sondern auch im unterrichtlichen Prozess erfahrbar wird“ (ebd.).

Mit einer Ausdifferenzierung der als grundlegenden Zielsetzung vorausgestellten ‚reflektierten pädagogischen Kompetenz‘ in ‚Sach-, Methoden-, Urteils und Handlungskompetenzen‘ (vgl. ebd.: 15) soll dem Anspruch genüge getan werden, Themen, Gegenständen und Inhalten des Faches sowohl aus einer wissenschafts- als auch aus einer handlungspropädeutischen Perspektive gerecht zu werden.

Bei für alle Kursniveaus (Einführungsphase, Grund- oder Leistungskurs) gleichen obligatorischen inhaltlichen Schwerpunkten erfolgt eine anspruchsbezogene Differenzierung dann auf der Ebene der Kompetenzerwartungen (vgl. ebd.: 18 ff.). Diese Unterschiede sollen nachfolgend nicht in den Blick genommen werden, da ihnen für das Anliegen dieser Arbeit keine tragende Rolle zukommt. Einen zentralen Ankerpunkt hingegen stellen die Inhaltsfelder dar, die nachfolgend vorgestellt werden.

Inhaltsfelder

Entlang der nachfolgenden sechs Inhaltsfelder, denen jeweils Konkretisierungen in Form von inhaltlichen Schwerpunkten zugeordnet sind, sollen die Aufgaben und Ziele des Faches erarbeitet werden (vgl. ebd.: 20 ff.):

Inhaltsfeld	Inhaltliche Schwerpunkte
1. Bildungs- und Erziehungsprozesse	- Das pädagogische Verhältnis - Anthropologische Grundannahmen - Erziehung und Bildung im Verhältnis zu Sozialisation und Enkulturation - Erziehungsstile - Erziehungsziele - Bildung für nachhaltige Entwicklung
2. Lernen und Erziehung	- Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen - Lerntheorien und ihre Implikation für pädagogisches Handeln - Selbststeuerung und Selbstverantwortlichkeit in Lernprozessen - Inklusion
3. Entwicklung, Sozialisation und Erziehung	- Erziehung in der Familie - Erziehung durch Medien und Medienerziehung - Unterschiedliche Verläufe von Entwicklung und Sozialisation - Pädagogische Praxisbezüge unter dem Aspekt von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter
4. Identität	- Besonderheiten der Identitätsentwicklung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sowie deren pädagogische Förderung - Anthropologische Grundannahmen zur Identität und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Denken und Handeln - Identität und Bildung
5. Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung	- Historische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen - Erziehung in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten - Interkulturelle Bildung
6. Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen	- Institutionalisierung von Erziehung - Vielfalt und Wandelbarkeit pädagogischer Berufsfelder

Tabelle 1: Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte im Unterrichtsfach Pädagogik in NRW (vgl. MSW 2013: 20 ff.)

2.2.3 Medienerziehung als inhaltlicher Schwerpunkt im Unterrichtsfach Pädagogik

Medienerziehung als inhaltlicher Schwerpunkt

Ausgehend von dem zuvor entfalteten Medienbildungs- und Medienkompetenzverständnis und dem damit verbundenen Erfordernis einer Medienerziehung in einer mediatisierten Gesellschaft, in der das Heranwachsen und die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ganz maßgeblich von Medien begleitet und durch Medien mitbestimmt wird, weisen alle Inhaltsbereiche des Kernlehrplans die Eignung und letztlich das Erfordernis auf, medienerzieherische Fragestellungen in den Blick zu nehmen (vgl. Martin 2015: 353 ff.; Martin 2016: 125 ff.). Darüber hinaus werden sie im Inhaltsfeld 3 ausdrücklich als Zugang eingefordert (vgl. Tab. 1).

Sowohl für den alten Lehrplan (vgl. z. B. Gutheil 1999) als auch für den neuen Kernlehrplan (vgl. z. B. Hahn 2015a/b; Schmelzing/ Röken 2017) finden sich bisher nur vereinzelt Ideen und Vorschläge, wie sich entsprechende Themen im Unterrichtsfach berücksichtigen lassen. Schmelzing/ Röken wählen das Spannungsverhältnis von ‚Bildung und Medienbildung‘ (vgl. ebd.) und Hahn das Thema ‚Mediengewalt‘ als thematischen Zugang (vgl. Hahn 2015a/b). Beide auf den neuen Kernlehrplan bezogenen Vorschläge nehmen das grundsätzliche Erfordernis, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in einer mediatisierten Welt auch medienerzieherischer Zugänge und Betrachtungsweisen bedürfen, zum Ausgangspunkt, um in einem ersten Schritt – Hahn tut dies sogar in einem eigenen Lehrerband (vgl. Hahn 2015a) – auf die erforderlichen fachwissenschaftlichen Grundlagen (Begriffsverständnisse, Befunde etc.) zu verweisen (vgl. Schmelzing/ Röken 2017) bzw. diese darzulegen (vgl. Hahn 2015a/b). Davon ausgehend werden denkbare Unterrichtsvorhaben entwickelt bzw. im Falle von Schmelzing/ Röken ein erfolgtes Unterrichtsvorhaben vorgestellt (vgl. Schmelzing/ Röken 2017). Insbesondere Schmelzing/ Röken verweisen darauf, dass ein Großteil der fachwissenschaftlichen Grundlagen aus benachbarten Wissenschaftsdisziplinen, zumeist der Psychologie, stammen und deshalb die Gefahr des „Abgleitens des Pädagogikunterrichts in psychologische Gefilde“ (ebd.: 22) besonders groß sei (vgl. ebd.: 22 ff.), sodass es gerade hier wichtig ist, pädagogische Fragen in den Vordergrund zu stellen. Wenn beispielsweise der Rückgriff auf Befunde zur ‚Internet- oder Computerspielabhängigkeit‘ erfolgt, dann sind die Details therapeutischer Konsequenzen nicht mehr Gegenstand des Pädagogikunterrichts, wohl aber z. B. die Frage, welche erzieherischen Bedingungen präventiven oder begünstigenden Einfluss auf die Entstehung haben können (vgl. ebd.: 24). Ausgehend von dem Erfordernis,

- 1) sich die aktuellen fachwissenschaftlichen Grundlagen aneignen zu müssen,
- 2) besteht die besondere Herausforderung für Lehrkräfte dann darin, spezifisch pädagogische Fragen und darauf abgestimmte konkrete Unterrichtsvorhaben zu entwickeln.

Hier sollen die Unterrichtsvorhaben, die für den Entwicklungsprozess des vorgenommenen Projektes zweifelsohne eine sehr hilfreiche Grundlage gewesen wären, aber erst nach dessen Abschluss erschienen sind, nicht im Detail vorgestellt werden. Vielmehr sollen sie an dieser Stelle dazu dienen, abschließend deutlich zu machen, dass der Berücksichtigung medienerzieherischer Fragestellungen eine wichtige Bedeutung zukommt und dass zwar anzunehmen ist, dass Lehrkräfte eine gewisse Routine darin haben dürften, aus vielschichtigen und auch inter-

disziplinären Befunden pädagogische Unterrichtsplanungen vorzunehmen, dass aber gerade der fachwissenschaftliche Kenntnisstand einer kontinuierlichen Aktualisierung bedarf. Somit kommt insbesondere der medienpädagogischen Professionalisierung auch von Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine wichtige Bedeutung zu.

Die im Rahmen dieses Kapitels entwickelten Überlegungen stellen die zentrale Ausgangslage für das Lehrkräftefortbildungsprojekt dar. Zum einen unterstreichen die Ausführungen die grundsätzliche Notwendigkeit, auch in Schule und Unterricht Anlässe zu schaffen, die dem Ausbau der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern dienen. Zum anderen zeigt sich, dass gerade das Unterrichtsfach Pädagogik hierzu einen Beitrag leisten kann. Da Fragen zu Erziehung und Bildung hier zugleich auch ein Fachgegenstand sind, markieren die Erarbeitungen zum Aufwachsen in einer mediatisierten Welt eine inhaltliche Grundlage für die Entwicklung der Lehrkräftefortbildung und werden im weiteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen.

3. Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung

Die Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung zielt im vorliegenden Projekt darauf, Lehrende dabei zu unterstützen, medienbezogenerische Fragen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgreifen zu können und somit einen Beitrag zu ihrer Professionalisierung zu leisten. In diesem Kapitel sollen wichtige Grundlagen dafür erarbeitet werden. In einem ersten Abschnitt wird ein Professionalisierungsverständnis dargelegt, in dessen Mittelpunkt die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten von Lehrkräften und ihr Professionswissen stehen. Daran anknüpfend werden in einem zweiten Abschnitt Lehrkräftefortbildungen als eine geeignete Maßnahme zur (Weiter-)Entwicklung entsprechender Fähigkeiten in den Blick genommen. Die nachfolgenden Ausführungen stellen nicht nur eine Grundlage für die Entwicklung einer Fortbildung dar, sondern werden in der entwickelten Veranstaltung zugleich auch als Gegenstand aufgegriffen. Im Sinne der Zielsetzung dieser Arbeit, einen Diskussionsbeitrag zum Thema ‚Lehrkräftefortbildung‘ zu leisten, werden die Erarbeitungen zudem im abschließenden Diskussionskapitel erneut gestreift.

3.1 Professionalisierung und Professionalität

Lehrkräftefortbildungen sind ein Instrument, das der *Professionalisierung* von Lehrkräften dient und somit bestenfalls zu ihrer *Professionalität* beiträgt. Diesen zwei zentralen Begrifflichkeiten soll im nachfolgenden Kapitel nachgegangen werden. Für den Kontext dieser Arbeit markieren diese Ausführungen einen wichtigen Ausgangspunkt.

3.1.1 Thematische Hinführung

Mit der Teilnahme Deutschlands an nationalen und internationalen Vergleichsstudien seit den frühen 2000er Jahren dominiert das Interesse um die Professionalität von Lehrkräften die wissenschaftliche, öffentliche und politische Diskussion im Schul- und Bildungsbereich (vgl. Schlömerkemper 2002). Für Schulen und Lehrkräfte ist diese Entwicklung mit einem „Rechtferdigungsdruck“ (ebd.: 311) in einem bis dahin unbekannten Ausmaß verbunden (vgl. ebd.). Die Debatte um die Professionalität von Lehrkräften sieht sich von ganz unterschiedlichen Polen bestimmt, die einerseits würdigend, beinahe demütig den Stellenwert des Berufsstandes für die Prosperität des Landes hervorheben und andererseits gerade seinen Vertreterinnen und Vertretern die Schuld an immer mal wiederkehrenden Bildungsmisereen geben. Unvergessen bleibt etwa die polemische Schmähung von Lehrkräften als ‚faule Säcke‘ des damaligen Ministerpräsidenten und späteren Bundeskanzlers Gerhard Schröder (vgl. Bonnet/ Hericks 2014: 3). Immer wieder finden sich unwissenschaftliche und populistische Stimmen, die in der ‚Lehrerinnen- und Lehrerschelte‘ einen geeigneten Weg sehen, der sogenannten – aber zu meist nicht einmal mehr im Ansatz gründlich belegten – ‚Bildungskatastrophe‘ Herr zu werden (vgl. z. B. Kurwoski 2010). Einig sind sich die ganz unterschiedlichen Stichwortgeberinnen und -geber allerdings darin, die Qualität von Schule eng an die Befähigungen der dort wirkenden Lehrkräfte gebunden zu sehen. Das deckt sich mit wissenschaftlichen Einschätzungen des Gegenstandes. Obgleich Schule von einer Vielzahl ineinandergreifender Faktoren

beeinflusst wird, hängt die Qualität von Einzelschulen und damit zugleich auch die Qualität des schulischen Bildungssektors ganz maßgeblich davon ab, wie es um die „beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften“ (Terhart 2010: 237) bestellt ist:

„Dies reflektiert eine durchgängige Erfahrung aus anderen Berufsbereichen: Die elementare Voraussetzung für die adäquate Erreichung des Betriebszwecks ist ‚das Personal‘, ist die Qualifizierung und ständige Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten der Mitarbeiter. Dies gilt insbesondere für solche Institutionen, in denen Beziehungs- und Veränderungsarbeit an und mit Menschen verrichtet wird“ (ebd.).

Diese ‚Verrichtungen‘ stellen ein diffiziles Unterfangen dar. Bereits vor 15 Jahren und damit merklich vor dem Peak der psychometrischen Bemühungen um die systematische Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bildungssektor weist Schlömerkemper auf die Komplexität der „Bedingungen des Handelns“ (Schlömerkemper 2002: 312) von Lehrpersonen hin. Die Vielzahl an Entscheidungen, die Lehrpersonen unter sich ständig wandelnden Voraussetzungen oft unter Zeitdruck zu fällen haben, lassen sich nicht vollständig und final bestimmen und messen (vgl. ebd.: 312 f.). Neben diesen nur schwer explizierbaren Unsicherheiten und ‚blinden Flecken‘ ist der Beruf zudem auch von einer Reihe an Antinomien geprägt, die hohe Anforderungen an seine Professionalität stellen. Hierzu zählt etwa die Aufgabe, alle Lernenden bestmöglich zu fördern, dies aber zugleich in der Gewissheit zu tun, selektieren zu müssen oder zugleich ein nachahmenswertes Vorbild sein zu sollen, ohne zu „indoktrinieren“ (ebd.: 316). Schlömerkemper formuliert hierzu treffend: „Sie sind Agenten der Gesellschaft, aber auch Anwälte der Individuen“ (ebd.). Die Mindestanforderung, die man vor diesem durchaus herausfordernden Hintergrund an professionelle Pädagoginnen und Pädagogen herantragen kann, besteht deshalb darin, gefällte Entscheidungen hinsichtlich ihrer Wirkungen immer wieder kritisch und möglichst objektiv (etwa durch den Einbezug von Kolleginnen und Kollegen, Tests etc.) zu hinterfragen und ggf. zu revidieren (vgl. ebd.: 312).

„Der Kerngedanke dessen, was heute unter dem Stichwort „Professionalisierung“ diskutiert wird, ist keineswegs neu. Es geht im Wesentlichen um das, was [...] Johann Friedrich Herbart [...] schon vor knapp 200 Jahren als „pädagogischen Takt“ bezeichnet hat [...]. [...] [E]ine daran orientierte pädagogische Professionalität nimmt die „Unsicherheit“ pädagogischen Handelns zur Kenntnis, leitet daraus aber nicht die Beliebigkeit dieses Handelns ab. Vielmehr beinhaltet der pädagogische Takt die Notwendigkeit einer möglichst genauen Reflexion der Voraussetzungen des Handelns und einer ebenso sorgfältigen Vergewisserung über dessen Folgen“ (ebd.: 315).

Diese Haltung kennzeichnet das Handeln von Lehrkräften aber nur äußerst bedingt (vgl. ebd.: 312), im Gegenteil: „Gerade aus der „prinzipiellen Unsicherheit“ pädagogischen Handelns leiten viele Lehrerinnen und Lehrer ab, dass ihre Tätigkeit eben nicht „objektiven“ Maßstäben unterworfen werden dürfe, dass man den Erfolg ihres Handelns nicht genau bestimmen und schon gar nicht quantifizieren könne“ (ebd.: 312 f.). Die wissenschaftlichen Bemühungen der nachfolgenden Jahre widerlegen diese Einschätzung deutlich. So kommt Hattie im Rahmen seiner umfassenden Metaanalyse zu den zentralen Einflussgrößen auf den Lernerfolg zu dem Ergebnis, „dass sich die Schülerleistungen bei Lehrpersonen mit niedrigen Kompetenzen nur um 14 Prozent, bei Lehrpersonen mit hohen Kompetenzen demgegenüber aber um 52 Prozent verbessert hatten (nach Terhart 2011, S. 285)“ (Steffens/ Höfer 2013: 30). Zugleich zeigt sich aber auch, dass es Facetten professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns gibt, die sich in der Tat nicht final bestimmen lassen, worauf im Weiteren eingegangen wird.

3.1.2 Begriffsverständnis

Professionalisierung beschreibt die „berufliche Entwicklung [...], bei der Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen erworben werden“ (Gräsel/ Trempler 2017: 2) und bei der „die Angehörigen dieses Berufs die zur Bewältigung seiner Handlungsanforderungen erforderlichen Kompetenzen und Strategien herausbilden [...]“ (Hericks/ Stelmaszyk 2010: 233). Mit dem Begriff der Professionalisierung werden also Prozesse beschrieben, die darauf gerichtet sind, Professionalität als Ziel-Zustand zu entwickeln. Die Unterscheidung eines Berufsstandes als professionell oder nicht professionell ist nicht trennscharf. Als ein zentraler Indikator wird die „*Autonomie* der Professionellen in der Ausübung ihrer Tätigkeit“ (vgl. Bonnet/ Hericks 2014: 4, Hervorhebung im Original) gesehen. Würde man aber das Professionsverständnis darauf reduzieren, müsste man mit Blick auf die Tätigkeiten in vielen Berufszweigen, die man vermeintlich als professionell bezeichnen würde, zu der Einschätzung kommen, dass diese ihren Handlungsradius durch zunehmende Regulierungen, Vorschriften und Einflussnahmen durch den Gesetzgeber teils erheblich eingebüßt haben (vgl. ebd.: 3 f.). Auch vormals typische Berufsstände, die mit dem Begriff des Professionellen¹⁷ verbunden sind, wie z. B. Ärztinnen und Ärzte, Anwältinnen und Anwälte und Architektinnen und Architekten „haben sich in großen Teilen zu gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität zurück entwickelt“ (Terhart 2011: 203) und müssten demnach als ‚deprofessionalisiert‘ bezeichnet werden. Ein ebenfalls weit verbreitetes Verständnis des Professionsbegriffs besteht darin, dass sich die Berufstätigkeit ‚Professioneller‘ dadurch auszeichnet, sich mit „,riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten [zu] befassen“ (ebd.: 204). Dieses Handeln in höchst komplexen Kontexten, in denen Auswirkungen getroffener Entscheidungen nicht selten von existenziellem Ausmaß sind, wird durch eine – im Vergleich zu anderen Berufsständen – längere und akademische Ausbildung vorbereitet (vgl. ebd.). Weitere Merkmale sind „die Autonomie der Standesorganisationen in der Regelung des Berufszugangs, die Bedeutung von Einzelfallbezug und Supervision sowie eine besondere gesellschaftliche Wertbindung“ (Hericks/ Stelmaszyk 2010: 232). Den Lehrberuf als „Staats-Professionellen“ (Terhart 2011: 204) hier sauber einzuordnen oder ihn davon abzugrenzen fällt dem wissenschaftlichen Diskurs seit jeher schwer (vgl. ebd.: 203 f.). In der jüngeren Debatte wird deshalb versucht, die Profession entlang eines ausgewählten Handlungsbereichs der Berufstätigen zu definieren. Im Falle von Lehrerinnen und Lehrern ist dies dann oftmals der Unterricht. Dieser Zugang ermöglicht es dann auch, ein Professionsverständnis immer wieder anzupassen, wenn sich Erwartungen, die an den Beruf herangetragen werden, ändern und/oder neue Erfordernisse hinzukommen. Ein starres, überzeitlich-gültiges Professionsverständnis hingegen gilt als nicht zeitgemäß, da Berufsbilder heute einem stetig zunehmenden, strukturellen Wandel unterlegen sind (vgl. Košinár 2014: 21). Die gegenwärtigen Bemühungen zur Präzisierung des Professionsbegriffs im Feld der Lehrerbildung ‚zäumen das Pferd gewissermaßen von hinten auf‘, indem sie nicht mehr von einem per se professionellen oder nicht professionellen Berufsstand ausgehen, sondern typische Berufssituationen definieren und Kriterien dafür festlegen, wie gut oder schlecht diese bewältigt

¹⁷ Dass der Diskurs um Professionalisierung – allerdings mit weitaus geringerem Interesse der Öffentlichkeit – auch die Hochschulen erreicht hat und im Zuge der Bemühungen um die „Sicherung von Qualität und Exzellenz in der Lehre und im Studium“ (Urban/ Meister 2010: 105) auch hier Anstrengungen unternommen wurden, sei an dieser Stelle erwähnt.

werden (vgl. Terhart 2011). Ein typischer Dreiklang ist dann z. B. Unterricht – Lehrerhandeln – Schülerleistung. Damit votieren entsprechende Publikationen und Meinungsäußerungen für ein „pragmatische[s], unheroische[s] Professionsverständnis“ (vgl. ebd.: 216).

3.1.3 Unterricht als Mittelpunkt des Handelns von Lehrkräften

Gerade weil Bemühungen und Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrkräften – die als „zentrale Akteure im Bildungssystem [...] maßgeblich für das Gelingen schulischer Bildung und Erziehung verantwortlich“ (Gräsel/ Trempler 2017: 1) sind – die Person des Lehrenden in besonderem Maße in den Vordergrund rücken, erscheint es umso wichtiger, in diesem Zusammenhang die „Wirkkette“ (Vogelsang 2014: 20) entsprechender Maßnahmen nicht außer Acht zu lassen und darauf hinzuweisen, dass letztlich nicht nur alle Aus- sondern auch Weiterbildungsmaßnahmen mit der Maßgabe erfolgen, „dass erwünschte Lerneffekte auf Seiten ihrer Schüler eintreten“ (ebd.). Dem liegt die Annahme zugrunde, „dass es eine Ursache für Lernresultate auf Seiten der Lernenden gibt und dass die Ressourcen der Lehrkräfte ein Aspekt dieser Ursache sind“ (ebd.). Der Ort des Geschehens, an dem sich diese Kette von angenommenen Zusammenhängen dann hauptsächlich entfaltet, ist der Unterricht „als Kernaufgabe der Schule“ (Weinert 2002: 21; vgl. Baumert/ Kunter 2006: 473). „Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden“ (Bonnett/ Hericks 2014: 4; vgl. auch Köller 2012: 9 ff.). Die zentrale Frage bei der Auswertung und Einschätzung empirischer Befunde lautet in entsprechenden Studien dann folglich auch immer, ob und wie Schülerinnen- und Schülerleistungen im Zusammenhang mit dem Handeln von Lehrkräften stehen (vgl. z. B. Baumert/ Kunter 2011; Zlatkin-Troitschanskaia/ Kuhn/ Brückner 2013)¹⁸. Auf den engen Zusammenhang zwischen versierten Lehrerinnen und Lehrern und lernförderlichem Unterricht verweist auch Helmke, wenn er sich fragt: „Was macht den guten Lehrer, was erfolgreichen Unterricht aus?“ (Helmke 2007: 1). Auch Köller stellt mit Blick auf die empirischen Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung der vergangenen Jahrzehnte fest: „Es liegt eine hohe Evidenz vor, dass die Unterrichtsqualität über Lernerfolge entscheidet [...]“ (Köller 2012: 11). Diese Unterrichtsqualität hängt maßgeblich vom „Professionswissen“ (ebd.) der Lehrpersonen ab und je geringer es ist, desto eher „ist mit geringeren Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler zu rechnen“ (ebd.). Unter der Frage, wie dieser möglichst gut gestaltet werden kann, hat sich die empirische Bildungsforschung dem ‚Unterricht‘ in den vergangenen Jahren ausgiebig zugewandt. Die Frage nach der Legitimität und pädagogischen Angemessenheit dieser am Output orientierten Denkrichtung wird von inhaltlichen Disputen und Grundsatzdiskussionen begleitet (vgl. Weinert 2002). Überhaupt sah und sehen sich Beschreibungen, die sich terminologisch an Begriffen orientieren, die auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen Gebrauch finden (z. B. Leistung, Ertrag, Output, Verwertbarkeit, Nutzen), insbesondere in der pädagogischen Literatur immer wieder kritischen Anmerkungen und offensiven Anfeindungen ausgesetzt, die zum Teil sachlich-konstruktiv, aber oftmals auch ideologisch-destruktiv und ohne ein plausibles heuristisches oder gar empirisches Fundament auszukommen meinen (vgl. Helmke 2007: 1 f.). Diese teils befremdlichen aber in den meisten Fällen höchst spannenden

¹⁸ Dass die Annahme dieser Wirkkette fälschlicherweise schnell dazu verleiten kann zu linear gesehen zu werden, darauf verweist Herrmann (vgl. Herrmann 2013: 13).

Kontroversen seien hier nur erwähnt, da sich – allen Unkenrufen zum Trotz – die Orientierung an Standards (zumindest gegenwärtig) als etablierte Bezugsnorm durchgesetzt hat, etwa im Zuge der systematischen Professionalisierung von Lehrkräften. Dies belegen z. B. die Vielzahl bindenden Beschlüsse der Kultusministerkonferenz in den vergangenen Jahren (vgl. z. B. KMK 2004; 2012; 2014). Weinert resümiert diese Grundsatzdebatte wie folgt:

„Geht man davon aus – und die öffentliche Diskussion auf die TIMMS-Ergebnisse enthält dafür signifikante Hinweise – das Leistung zwar nicht das einzige, aber ein unverzichtbar wichtiges Bildungsziel der Schule ist, dann braucht man über die Notwendigkeit ihrer methodisch soliden und pädagogisch begründeten Erfassung nicht mehr zu streiten“ (Weinert 2002: 26).

Dass die Lehrkraft zwar eine entscheidende, aber eben auch nicht die einzige Einflussgröße auf leistungsförderlichen Unterricht ist, darauf macht Helmke in seinem **„Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit aufmerksam“** (Helmke 2007: 2, Hervorhebung im Original) (vgl. Abb. 2).

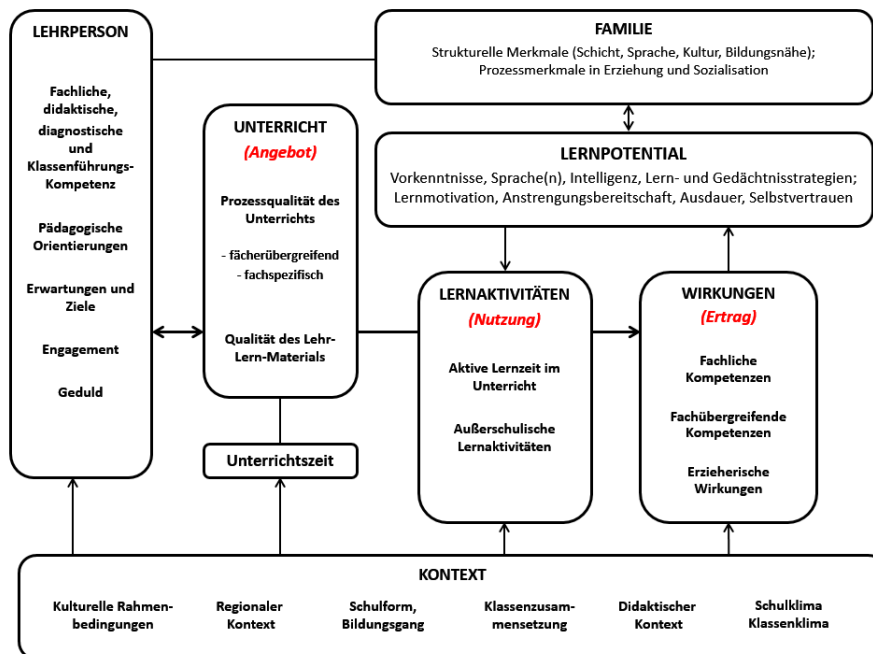


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (nach Helmke 2007: 2)

Das Modell zeigt anschaulich, dass Unterricht von vielzähligen Aspekten und Facetten beeinflusst wird. Der Lehrkraft kommt dabei zwar eine zentrale Rolle zu, aber eben nicht die alleinige. Besonders auffällig ist insbesondere auch die hohe Zahl an Einflussgrößen, die außerhalb von Schule und Unterricht angesiedelt und vielmehr dem demographischen Kontext zuzuordnen sind. Zielt man also auf die Verbesserung von Unterricht, dann müssen diese eng und komplex miteinander verwobenen Einflussgrößen in ihrer Gesamtheit berücksichtigt werden. Entsprechende Überlegungen gehen dann weit über die Frage hinaus, wie sich die Ressourcen einer Lehrkraft optimieren lassen, denn:

„Schulische Leistungen und andere Zielkriterien des Unterrichts – etwa im Bereich sozialer, methodischer und selbstbezogener Kompetenzen – sind das Ergebnis des Zusammenspiels einer [sic!] Reihe von Faktoren, von denen Unterricht einer, aber quantitativ nicht der wichtigste ist“ (ebd.: 3).

Mit den Bemühungen um eine Professionalisierung von Lehrkräften wird immer nur an einer, wenn auch sehr wichtigen Stellschraube guten Unterrichts gedreht. Viele der von Helmke (vgl. ebd.) angesprochenen Facetten, die guten Unterricht beeinflussen, wie etwa die familiäre Situation der Schülerinnen und Schüler, können von versierten Lehrkräften auch in den Blick genommen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten beeinflusst werden. Gleichwohl wird hier „das Unterrichten als Kernhandeln einer Lehrperson“ (Vogelsang 2014: 20) verstanden, denn „die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts“ (KMK 2004: 3). Zudem handelt es sich beim Unterricht auch um den Bereich, auf den Lehrkräfte am ehesten Zugriff und Einfluss haben (vgl. Gold 2015: 43 f.; Lersch 2015), da sich Rahmenbedingungen auf der Ebene des Schulsystems oder gar der Schulpolitik nur äußerst mittelbar beeinflussen lassen.

Für den Stellenwert und die Möglichkeiten im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften ist diese Ausgangslage gleichermaßen entlastend und ernüchternd. Einige sehr wirkmächtige Bedingungen für Lernerfolge bei Schülerinnen und Schülern entziehen sich weitestgehend dem unmittelbaren Zugriff der Lehrperson, ganz gleich, wie gut sie auch unterrichtet. Zugleich aber darf diese Gewissheit mit der ‚professionell-fatalistischen‘ Einstellung verbunden sein, etwaiges Misslingen nicht nur auf die Person des Lehrenden oder fehlender oder erfolgloser Professionalisierung beziehen zu müssen. Wenngleich nicht alle Bedingungen und Einflussgrößen guten Unterrichts unmittelbar von der Lehrkraft beeinflusst werden können, finden sich – jenseits von „praxeologischen und rezepthaften Publikationen vom Typ „Lehrer sollten...“, wie sie beispielsweise in der 2. Phase der Lehrerbildung verbreitet sind“ (Helmke 2007: 6) – empirisch gut belegte Hinweise darauf, welches Lehrerhandeln mit Blick auf zentrale Bereiche des Unterrichts, wie etwa die „Klassenführung“ (ebd.: 8) oder „Motivierung“ (ebd.: 8), am ehesten erfolgversprechend sein kann (vgl. ebd.: 8 ff.). Das Wissen um diese Bedingung, „verbunden mit wirksamer und passgenauer Unterstützung in Form von Fortbildungs- und Trainingsangeboten“ (ebd.: 15) ist für Helmke dann ein geeigneter Weg, der zur Professionalisierung beitragen kann. Ähnlich formuliert es auch Weinert: „Der Qualifikation von Lehrern kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen“ (Weinert 2002: 23). Dem stehen aber auch Stimmen gegenüber, die gerade die Engführung des Professionsverständnisses auf den Unterricht kritisieren. So merkt Herrmann kritisch an, dass diesem prominenten Zweig der Professionalisierungsdebatte „das Konzept einer primär als Unterrichtsanstalt fungierenden Schule“ (Herrmann 2013: 13) zugrunde liege, das sich strikt von „reformpädagogisch unterlegten Entwürfen einer nicht dem Primat des Unterrichts verpflichteten, sondern als Erfahrungs-, Lebens- und Erziehungsraum verstandenen Schule“ (ebd.) abgrenzt.

3.1.4 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Im Mittelpunkt der Diskussion um die Handlungskompetenz von Lehrkräften steht der Kompetenzbegriff. Dieser ist terminologisch umstritten und sieht sich immer wieder mit Abgrenzungsproblemen zum Bildungsbegriff konfrontiert (vgl. Hammer/ Koch-Priewe 2015: 16). Diese Kontroversen sind unübersichtlich, langwierig und anhaltend und Lederer empfindet sie gar als penetrant (Lederer 2014: 323). Der Begriff ‚Bildung‘ hat eine lange Geschichte und findet in den unterschiedlichsten Kontexten Verwendung. Dabei erfolgen Bezugnahmen auf

den Begriff, die sich zum Teil diametral gegenüberstehen, etwa wenn Bildung darauf zielen soll „sich selbst und Gesellschaft in Richtung auf ein „mehr“ an Humanität voranzubringen“ (Kron 2001: 80), zugleich aber auch im Sinne eines auf wirtschaftliche Verwertbarkeit gerichteten Prozesses ausgelegt wird (vgl. Schwenk 2006: 219 f.; Balceris 2011: 185). Bildung umfasst in einem weiteren Verständnis das, „was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin“ (Schwenk 2006: 208)¹⁹. Bildung umfasst demnach eine eher abstrakte menschliche Ressource, die sich gerade dadurch auszeichnet, einer endgültigen Bestimmung nicht zugänglich zu sein und mit Blick auf das, was entsprechende Bildungsinhalte sind, einem kontinuierlichen Wandel unterliegt. Mit diesem weiten Verständnis wird zugleich die ideologische Deutungsanfälligkeit des Begriffs offenkundig, was Wehners veranlasst, von einer „Krise der Bildung“ (Wehners 2001: 277) zu sprechen. Wenngleich sich auch für den Kompetenzbegriff keine klaren und unumstößlich akzeptierten Verständnisse durchsetzen konnten (vgl. Balceris 2011: 185 ff.; Hammer/ Koch-Priewe 2015: 16 ff.), so eint die unterschiedlichen Definitionen aber, damit Wissen, Handlungsfähigkeiten und Anlagen zu beschreiben, die sich modellieren, operationalisieren, messen und gezielt ausbilden lassen (vgl. Balceris 2011: 187 ff.). Kompetenzen „können als Dispositionen oder persönliche Ressourcen verstanden werden“ (ebd.: 191), sind auf „grundlegende Handlungsanforderungen in einer Domäne“ (ebd.: 190) bezogen und „können durch Lernen bzw. Lernprozesse aktiv erworben werden“ (ebd.: 191). Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Kompetenzbegriffe verbinden damit nicht den Anspruch, alle Fähigkeiten des Menschen bis ins letzte Detail quantifizieren zu wollen oder zu können. Ihnen geht es vielmehr darum, möglichst weite Teile von (nach Domänen zu unterscheidenden) Kompetenzbereichen offenzulegen und damit greif- und bewertbar zu machen. Gerade der Professionalisierungsdiskurs, dessen Ausgangspunkt wiederum dieser Diskurs ist, bringt deutlich und würdigend zum Ausdruck, dass es Facetten professionellen Handelns gibt, die sich empirisch nicht abbilden lassen, obwohl sie eindeutig existieren (vgl. hierzu die nachfolgenden Ausführungen). Folglich könnte gerade diese erwiesene und anerkannte Einsicht, dass Menschen ein Ausmaß an Fähigkeiten und Ressourcen erwerben können (und sollen), das mehr ist als die Summe klar definierbarer Kompetenzausprägungen, als eine Bestätigung des Bildungsbegriffs ausgelegt werden, was wiederum für eine konstruktiven Bezugnahme der Termini aufeinander spräche. Nach Einschätzung des Verfassers rührt das Konfliktpotenzial deshalb eher daher, dass die Anhängerinnen und Anhänger der unterschiedlichen Begriffsauffassungen sich häufiger auch durch ihre – empirischen und nicht-empirischen – methodischen Arbeitsweisen unterscheiden und sich auf dieser Ebene oftmals unversöhnlich gegenüberstehen (vgl. Kap. 5.3). Mit, gemessen an der breiten Rezeption, großem Erfolg (vgl. z. B. Koch-Priewe/ Köker/ Seifried et al. 2015: 7; Berger/ Bouley/ Fritsch et al. 2015: 109) hat Weinert in der Diskussion um die vergleichende Messung von Schulleistungen vorgeschlagen, den Begriff der Leistung durch den der Kompetenz zu ersetzen (vgl. Weinert 2002: 27) und damit zugleich einen „zent-

¹⁹ Erheblich länger als das Konkurrenzverhältnis zum Kompetenzbegriff währt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion das zum Begriff ‚Erziehung‘, womit „heute eher das [gemeint ist], was im tagtäglichen Miteinanderleben erreichbar ist, durch Vorbild und Anregung, Umgangsformen und Gewöhnung, im äußersten Fall durch Bestrafung“ (Schwenk 2006: 208).

ralen Ausgangspunkt“ (Hammer/ Koch-Priewe 2015: 16) vielzähliger Arbeiten zur Kompetenzerfassung geschaffen (vgl. ebd.: 16 f.):

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27 f.).

Detaillierter betrachtet umfasst diese Definition folgende Aspekte:

- Es ist zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen zu unterscheiden, die miteinander verknüpft sind und die sich wechselseitig beeinflussen.
- Kognitive Fähigkeiten umfassen wissensbezogene Ressourcen.
- Nicht-kognitive Fähigkeiten bestimmen die Bereitschaft, wissensbezogene Ressourcen zu nutzen.
- Kompetenzen beziehen sich auf eine spezifische Handlungsanforderung und können auf vergleichbare Handlungsanforderungen übertragen werden.
- Kompetenzen können abgerufen werden.
- Kompetenzen können erlernt werden.
- Kompetenzen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Der Grad der Ausprägung bemisst sich sowohl daran, ob die Handlungsanforderung ‚technisch sauber‘ als auch mit Bedacht auf den jeweiligen Kontext bewältigt wird.

In empirischen Untersuchungen zur Modellierung und Messung bestimmter Facetten kompetenter Lehrkräfte ließen sich die unterschiedlichen Aspekte dieses Kompetenzverständnisses vielfach gut abbilden, sodass diese Auffassung zwischenzeitlich insbesondere in der Bildungsforschung als anerkannt bezeichnet werden kann (vgl. Vogelsang 2014: 26 ff.). Von der Kompetenz zu unterscheiden ist die ‚Performanz‘ (vgl. z. B. Schott/ Ghanbari 2008: 40 ff.; Vogelsang 2014: 28). Während mit der Kompetenz beschrieben wird, dass eine Person über die für die Bewältigung einer bestimmten Aufgabe erforderlichen Voraussetzungen verfügt, beschreibt der Begriff der Performanz das tatsächliche und sichtbare Handeln (vgl. z. B. Schott/ Ghanbari 2008: 40 ff.; Vogelsang 2014: 28). Kompetenz „ist in diesem Sinne also eine funktionale Voraussetzung dafür, dass eine Person eine bestimmte Handlung in einer bestimmten, definierten Form ausführen kann“ (ebd.). Das Verhältnis zwischen den beiden Konstrukten und vor allem die Frage, ob nachweisbare Ausprägungen auf der einen Seite automatisch Rückschlüsse auf die andere Seite ermöglichen und wenn ja, welcher Art diese sind, ist Gegenstand unzähliger Diskurse und nicht abschließend geklärt und vielleicht auch nicht für jede Domäne abschließend zu klären (vgl. Schott/ Ghanbari 2008: 40 ff.).

In einem viel beachteten und richtungsweisenden (vgl. Bonnet/ Hericks 2014: 5) Grundlagenbeitrag wenden sich auch Baumert/ Kunter der „professionelle[n] Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert/ Kunter 2006: 469) zu²⁰. Empirische Bemühungen, das komplexe Konstrukt der Lehrkräftekompetenz zu erfassen, bedürfen eines klar abgesteckten Verständ-

²⁰ Der Stellenwert dieses Beitrags lässt sich exemplarisch daran bemessen, dass viele der Projekte zweier sehr großer, vom BMBF geförderter Forschungsschwerpunkte der vergangenen Jahre (ProPäda [2009-2016] „Professionalisierung pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ (vgl. Gräsel/ Trempler 2017: 1) und KoKoHs [2011-2015] „Kompetenzmodellierung und Messung im Hochschulsektor“ (vgl. Koch-Priewe/ Köcker/ Seifried et al. 2015)) hierauf Bezug nehmen.

nisses darüber, „was Schule – neben und in Relation zu Familie und anderen außerschulischen Sozialisationsinstanzen – leisten soll und leisten kann“ (Herrmann 2013: 13). Somit lassen sich die Überlegungen von Baumert/ Kunter und die sich darauf stützenden, vielzähligen Folgearbeiten nur dann einordnen, wenn man ihren normativen und schultheoretischen Unterbau kennt. Auch Terhart merkt an, dass man Überlegungen zur Professionalisierung überhaupt nur anstellen kann, wenn man die dahinterliegenden Annahmen und Bezugsnormen kennt, ansonsten kann der Professionsbegriff „alles und nichts bedeuten“ (Terhart 2011: 202). Ausgehend von einem Bild von Schule, wie es u. a. Ulrich Oevermann in den späten 1990er Jahren zeichnet (vgl. Oevermann 1996, zit. n. Baumert/ Kunter 2006: 470 ff.), in dem Unterricht als eine Begegnung von Therapierenden und Klientinnen und Klienten verstanden wird, die ähnlich intim und vertraulich wie ein echtes therapeutisches Verhältnis sein soll und folglich nur gelingen kann, wenn alles Handeln der Lernenden auf Freiwilligkeit beruht und dieser Autonomie weder eine Schul- noch eine ‚Lernpflicht‘ entgegensteht, entfalten Baumert/ Kunter ein anderes Verständnis eines professionellen Lehrenden (vgl. ebd.). Demnach ist der Lernende „nicht – wie ein Geschwister in der Familie – in seiner ganzen Person und seiner ganzen Biographie thematisch, sondern als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm“ (ebd.: 472). „Fürsorge bedeutet im pädagogischen Handeln weder Intimität noch Therapie, sondern professionelle Förderung in spezifischen Domänen und Verhaltensbereichen, auch wenn im Einzelfall Grenzziehung und Aufteilung von Verantwortung schwierig sein mögen“ (ebd.: 473). Es mag bei dieser Auffassung leicht der Eindruck entstehen, sie umwehe der Hauch institutionalisierter Abgeklärtheit und Distanziertheit. Baumert/ Kunter verweisen – auch unter Bezugnahme auf reformpädagogische Überlegungen (vgl. ebd.: 470 ff.) – aber vielmehr darauf, dass sich schulpädagogische Errungenschaften wie die Individualisierung und die Würdigung von Heterogenität gerade in einem so verstandenen Schulbildungsverständnis entfalten können. Indem nämlich mit dieser Einschätzung zugleich der „Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen“ (ebd.: 473) verbunden ist, kann der Fokus auf „systematischen Wissens- und Kompetenzerwerb“ (ebd.) als Bezugsnorm für „das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften“ (ebd.) gerichtet werden. Der Anteil des erzieherischen Wirkens beschränkt sich auf diejenigen Momente des Schullebens, in denen auf das Einhalten der für den reibungslosen, wissensvermittelnden Schulbetrieb erforderlichen Regeln und Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß, sozialverträgliche Umgangsformen, Demokratieerziehung etc. „im Rahmen des Organisationszwecks der Schule“ (ebd.: 474) geachtet wird (vgl. ebd.: 473 f.). Deshalb müssen sich Überlegungen und Bemühungen zur Professionalisierung von Lehrkräften aus dieser Perspektive auf ihr kompetentes Wirken im Unterricht und dem damit verbundenen Schulalltag beziehen. Erziehung als eigenständige und davon losgelöste Kompetenzfacette, wie von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagen (vgl. KMK 2004), wird somit obsolet (vgl. Baumert/ Kunter 2006: 474). Gerade in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Abb. 2) wird deutlich, dass die Profession der Lehrkraft auch mit Blick auf Wissens- und Fähigkeitsvermittlung dort an Grenzen stößt, wo dem einzelnen Lernenden trotz aller Bemühungen, geeigneter Rahmenbedingungen und bestmöglicher Begleitung erfolgreiches Lernen nicht gelingt. Denn „Lernen ist [ein] idiosynkratischer Prozess, der dem Schüler auch nicht durch die beste Lehrkraft abgenommen werden kann“ (Baumert/ Kunter 2006: 477). Die Lehrperson tritt „als didaktischer Mittler zwischen Sachverhalt und Schüler auf“ (ebd.: 476). Je nach Ausprägung ihrer Profession kann ihr das gelingen oder misslingen. In letzter Konse-

quenz liegt es dann allerdings auch im Wesen und in der Hand der Schülerin und/oder des Schülers und vieler begleitender Umstände, Angebote nutzen zu können und zu wollen. (vgl. ebd.: 474 f.). Beispielhaft deutlich wird die Grenze des Einflusses etwa, wenn man sich die entwicklungspsychologische Gewissheit vor Augen führt, dass sich sehr junge und junge Kinder zunächst für beinahe alles in ihrer Umwelt interessieren und begeistern lassen. Mit zunehmendem Alter ebbt dieser Effekt – aus evolutionär betrachtet guten Gründen, denkt man etwa an den schon lebenszeitlich nur begrenzt möglichen Einsatz von persönlichen Ressourcen eines Menschen (salopp: es nützt der Menschheit nichts, wenn alle von Allem ein bisschen können) – ab und es kommt zu einer „domänenspezifischen Differenzierung von Motivation und Interesse: Personen investieren dort, wo sie bereits Stärken besitzen“ (ebd.: 475). Erst dieser Effekt begünstigt dann zum Beispiel das Erlernen eines spezifischen Berufes. Die institutionalisierte Schulbildung versucht sich vor diesem Hintergrund an dem Spagat, den sich zunehmend entwickelnden persönlichen Neigungen und Präferenzen einen fruchtbaren Nährboden zu geben und via Verpflichtung aber gleichermaßen sicherzustellen, dass Heranwachsenden auch solche Ressourcen vermittelt werden, denen sie sich nicht freiwillig zugewandt hätten, die aber für die mündige Teilhabe in zunehmend komplexen gesellschaftlichen Strukturen und die Fähigkeit zum selbstregulierten „Weiterlernen“ (ebd.) unabdingbar sind. In dieser vielschichtigen Gemengelage agieren Lehrkräfte und es ist offenkundig und unweigerlich, dass sie dabei an Grenzen stoßen, die sich ihren Einflussmöglichkeiten entziehen. Das ist dann kein Ausdruck mangelnder Profession. Vielmehr ist die würdigende Einsicht in die Existenz solcher Limitierungen Ausdruck eines evidenzbasierten Professionsverständnisses, dem eine Vielzahl verklärend-überhöhender und empirisch fundamentloser Heilsansprüche gegenüberstehen²¹, die an den Berufsstand des Lehrenden herangetragen werden und ihn nicht selten in die Enge treiben (vgl. ebd.: 478). Für die Professionalisierungsdebatte resultiert daraus aber auch, dass professionelles Handeln von Lehrkräften immer auch ein Stück weit kontext- und situationsabhängig ist und somit nicht bis ins letzte Detail so präzise bestimmt werden kann, wie beispielsweise die professionelle Bedienung einer Maschine (vgl. ebd.: 476). „Eine Lehrperson ist danach – wie auch der Arzt – für die fachgerechte Verfahrensweise, aber nur bedingt für das Ergebnis verantwortlich“ (ebd.). Viele Facetten und Elemente dieses professionellen Lehrkräftehandelns lassen sich bestimmen und sind somit der Aus- und Weiterbildung zugänglich (vgl. Abb. 3). Hierzu finden sich Befunde und Ergebnisse, deren genaue Kenntnis und Berücksichtigung auf dem Weg zum ‚Profi‘ unausweichlich sind. Die vollständige Kontur der Profession, das „*knowledge in action*“ (Baumert/ Kunter 2006: 477, Hervorhebung im Original; vgl. auch Combe/ Kolbe 2008: 866 ff.), entfaltet sich dann allerdings erst während des Agierens in der Praxis, wächst mit zunehmender Berufserfahrung und ist einer präzisen Bestimmung oder Modellierung nur äußerst bedingt bis gar nicht zugänglich. Neben diesen ‚Grauzonen‘ professionellen Handelns, kennzeichnet sich dieses zu weiten Teilen durch umfassende Wissensbestände in den Domänen „*allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen*“ (Baumert/ Kunter 2006: 482, Hervorhebung im Original). In Anlehnung an die Vorarbeiten von Shulman (vgl. Shulman 1986), die in der empirischen Forschung zur Lehrkräftekompetenz auf viel Anklang gestoßen sind, entwickeln Baumert/ Kunter

²¹ Diese reichen soweit, „Lehren [...] als eine Kunst [zu definieren], deren höchste Stufe nur einige wenige, ungewöhnlich begabte Naturen erreichen, die dann allerdings auch nicht zu ersetzen sind“ (Schrader 2008: 213).

ein „Modell professioneller Handlungskompetenz“ (Baumert/ Kunter 2006: 482), das das „Professionswissen“ (ebd.) der Lehrkraft in den Mittelpunkt stellt. Im Unterschied zur „Expertiseforschung“ (Zlatkin-Troitschanskaia/ Kuhn et al. 2013: 7) werden hier auch nicht-kognitive Fähigkeiten als für die Kompetenz relevant eingestuft und berücksichtigt (vgl. ebd.). Damit wird dann auch die Einschätzung zum Ausdruck gebracht, dass die Lehrkraft beim Unterrichten – anders als bei vielen anderen Berufen – immer auch als Individuum in Erscheinung tritt und wirkt. Bonnett/ Hericks sprechen diesbezüglich von der „*Unhintergebarkeit der eigenen Person*“ (Bonett/ Hericks 2014: 4, Hervorhebung im Original). Dieses Modell hat als Grundlage Eingang in vielzählige Forschungsprojekte und Veröffentlichungen zur Lehrkräfteprofessionalisierung gefunden (vgl. z. B. Nicolas 2013; Vogelsang 2014). Es markiert auch die Grundlage des „COACTIV-Forschungsprogramms“ (Baumert/ Kunter/ Blum et al. 2011: 7), das sich am Beispiel des Mathematikunterrichts der empirischen Erfassung professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns zugewandt hat. In diesem Programm haben sich die Facetten des mehrdimensionalen Kompetenzmodells (vgl. Abb. 3) empirisch bestätigt und es ist im deutschsprachigen Diskurs zur Blaupause avanciert (vgl. Gräsel/ Trempler 2017) und hat mit etwas Verzögerung dann auch die Professionalisierungsbemühungen rund um das Lehramtsstudium beeinflusst (vgl. Bohndick/ Buhl 2014: 63).

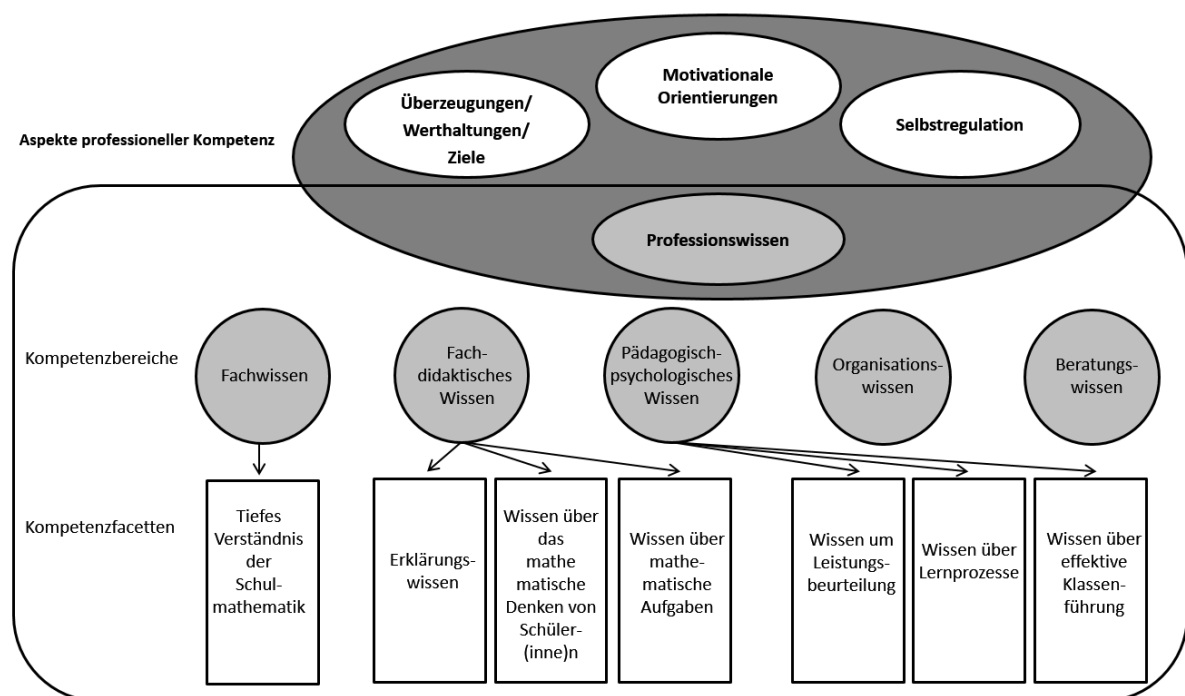


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (nach Baumert/ Kunter 2011: 32)²²

Dieses Professionswissen ist „domänenspezifisch“ (Baumert/ Kunter 2006: 483), als grundlegendes Handlungsschema „automatisiert“ (ebd.) und auf vergleichbare Situationen adaptierbar. Wenngleich zwar unterrichtliche Abläufe, Sequenzen und Routinen in unterschiedlichen Fächern ähnliche Strukturmerkmale aufweisen, ist es letztlich das jeweilige Fach, dass „*die Textur des Unterrichts*“ (Baumert/ Kunter 2006: 492, Hervorhebung im Original) maßgeblich

²² Das Forschungsprojekt COACTIV beschränkt sich auf die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen, da diese „unmittelbare Handlungsrelevanz für die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften aufweisen“ (Baumert/ Kunter 2011: 41).

bestimmt. Die Befundlage zum Zusammenhang von fachdidaktischem und fachlichem Wissen weist zwar Desiderate auf, es finden sich aber zugleich umfangreiche Untersuchungen, die (am Beispiel von Mathematiklehrkräften) einen Zusammenhang zwischen hohem Fachwissen und einem breiten fachdidaktischen Handlungsrepertoire (vgl. Baumert/ Kunter 2006: 492 f.) belegen, der auf den Stellenwert profunden und umfangreichen Fachwissens für professionelles Lehrerhandeln hinweist (vgl. auch Zlatkin-Troitschanskaia/ Kuhn/ Brückner 2013: 8). Wenngleich „die Übergänge fließend sind“ (Baumert/ Kunter 2006: 496), ist das Professionswissen eine von den nicht-kognitiven Bereichen getrennte Kompetenzfacette (vgl. Abb. 3), die allerdings die kognitiven Aspekte professionellen Lehrerhandelns beeinflusst. Die Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen lassen sich wie folgt fassen:

Fachwissen: Die Frage, wieviel Fachwissen eine Lehrkraft benötigt wird kontrovers diskutiert. Es besteht Einigkeit, dass es nicht ausreicht, nur den Schulstoff zu beherrschen. (vgl. Baumert/ Kunter 2011: 36). Im COACTIV-Modell wird von einem sogenannten ‚tiefen Verständnis‘ (vgl. Abb. 3) gesprochen. Damit beschreiben die Autoren ein tiefergehendes „Verständnis des [fachlichen] Hintergrunds des Schulstoffs. Dieses Wissen hat sein Fundament in der akademischen Referenzdisziplin, stellt aber selbst einen Wissensbereich eigenen Rechts dar, der durch Curricula definiert und in Rückkopplung mit der Unterrichtspraxis fortgeschrieben wird“ (Baumert/ Kunter 2011: 37).

Fachdidaktisches Wissen: Wie bereits erwähnt, stellt das Fachwissen auch die Grundlage für das fachdidaktische Wissen dar, es handelt sich aber im Kern um eine eigenständige Kompetenzfacette (vgl. ebd.). Neben der Fähigkeit, Schülerinnen und Schülern fachliche Zusammenhänge veranschaulichen und verständlich machen zu können, zählt hierzu die Kenntnis über das fachliche Denken von Lernenden und die Kenntnis über Aufgaben des Faches (vgl. ebd.: 37 f.).

Pädagogisch-psychologisches Wissen: Hierunter werden fachübergreifende Fähigkeiten „über die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (vgl. ebd.: 38) gefasst. Diese reichen vom Wissen über Geschichte und Aufgabe der Institution Schule über Fragen zur Unterrichtsplanung, Klassenführung und Leistungsmessung bis zu methodischen Grundlagenkenntnissen um den eigenen Unterricht möglichst profunde reflektieren zu können (vgl. ebd.: 39).

Beratungs- und Organisationswissen: Hierzu zählen Wissensressourcen, die Beratungsanlässen und -konsequenzen zugrunde liegen, die sich im Schulalltag einer Lehrkraft ergeben (mit Eltern, mit Schülerinnen und Schülern, mit anderen Institutionen etc.) (vgl. ebd.: 40) sowie das Wissen in Bereichen, die die „Funktionslogik und die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems“ (ebd.: 40) betreffen.

Überzeugungen/ Werthaltungen/ Ziele: Diesem nicht-kognitiven Bereich werden im Wesentlichen subjektive Theorien und Überzeugungen zum eigenen Lernen und Lehren zugeordnet (vgl. ebd.: 41 f.). Ziele beziehen sich auf Absichten und Vorstellungen, „für Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln“ (ebd.: 42).

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation: Hierzu zählen Fähigkeiten, die auf die langfristige erfolgreiche und gesunde Ausübung der beruflichen Tätigkeit einen entscheidenden Einfluss haben. Neben „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (ebd.: 43, Hervorhebung im Original) zählen hierzu der „Enthusiasmus von Lehrkräften“ (ebd., Hervorhebung im Original) bzw. ihre intrinsische Motivation, die erheblichen Einfluss auf die Bereitschaft der Schü-

lerinnen und Schüler hat, sich mit fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen (vgl. hierzu auch Schiefele/ Köller 2006). Daneben sind Fähigkeiten zur Selbstregulation wichtig, bei der es um die Balance zwischen „*Engagement und Distanzierungsfähigkeit*“ (Baumert/ Kunter 2011: 44, Hervorhebung im Original) geht und die für den Umgang mit beruflichen Herausforderungen und Belastungen zentral sind.

Den komplexen Zusammenhang dieser ganz unterschiedlichen Kompetenzaspekte bündelt Baumert in einem Interview wie folgt: „Die erforderliche Kompetenz von Lehrkräften ist eine Kompetenz aus deklarativem, prozeduralem Wissen und erfahrungsbasiertem, an Episoden und Einzelfälle gebundenem Wissen, was in actu erworben wird und auch nicht jederzeit expliziert ist [...]“ (Lernende Schule 68/2014: 22). Wenngleich sich dieses komplexe Konstrukt niemals in seiner Gesamtheit operationalisieren lässt, sind die Befunde über greifbare Faktoren wichtige „Orientierungspunkte [...] [,] die andere Sichtweisen auf die Wirklichkeit von Schule und Unterricht ermöglichen“ (ebd.), ohne dabei den Anspruch haben zu können, der Praxis rezeptartiges Handlungswissen anbieten zu wollen.

COACTIV wendet sich der Kompetenz von Mathematiklehrkräften und damit einem Fach mit „hoher Operationalisierungseignung“ (Herrmann 2013: 14) zu. Inwieweit sich die Curricula anderer Unterrichtsfächer – insbesondere im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich – in einer vergleichbar handhabbaren Weise in Testformate übertragen lassen bleibt fraglich (vgl. ebd.). Für den hochschulischen Bereich hat sich einige Jahre nach COACTIV gezeigt, dass sich nicht-technische und nicht naturwissenschaftliche Kompetenzbereiche einer systematischen Erfassung weitaus weniger gut zuführen lassen (vgl. Koch-Priewe/ Köker/ Seifried et al. 2015).

3.1.5 Medienpädagogische Kompetenz

Die bisherigen Überlegungen richten den Blick auf Handlungskompetenzen professioneller Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag. Die Grundlagen dieser Befähigungen sollen im Studium, also während der ersten universitären Ausbildungsphase erworben werden. Der Stellenwert und das Leistungsvermögen, das dem Studium bei der Kompetenzentwicklung zukommt, stellt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Koch-Priewe/ Köker/ Seifried et al. 2015: 7) und man weiß „kaum etwas darüber, welche Kompetenzen Studierende während des Studiums erwerben und wie sich diese letztlich zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes verhalten“ (ebd.: 7). Im Rahmen des Förderprogramms ‚Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor‘ (KoKoHs) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben sich unterschiedliche Projekte dem fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzerwerb in der deutschen Lehrerbildung angenommen (vgl. ebd.). Mit dem Fokus auf medienpädagogischer Kompetenz wendet sich auch das Projekt ‚Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz‘ (M³K)²³ (vgl. Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016) einer Querschnittskompetenz zu, über die Lehrkräfte fächerübergreifend verfügen sollten, um Schülerinnen und Schülern im Unterricht Medienkompetenz vermitteln zu können (vgl. Kap. 3.1.5). Wenngleich dieses Projekt auf die Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden zielt, stellen aber zumindest die theoretischen und empirischen Bemühungen zur Ausdifferenzierung und Validierung eines

²³ Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse sind im Rahmen des BMBF-Projektes „Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz“ (M³K) mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds entstanden (Förderkennzeichen: 01PK11022A).

Strukturmodells Kompetenzbereiche und -aspekte dar, die auch für berufstätige Lehrkräfte als gültig angenommen werden können. In Anknüpfung an die allgemeinen Darstellungen zur Ausgangslage des Projektes (vgl. Kap. 2), soll deshalb das entwickelte Strukturmodell hier kurz vorgestellt werden²⁴.

Anders als das Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften rekurriert das Modell zur medienpädagogischen Kompetenz nicht auf die „Kompetenzen erfahrener Lehrpersonen [...], sondern [bezieht sich auf; A.M.] [...] die wissenschaftlichen Grundlagen medienpädagogischer Kompetenz, die im Rahmen der universitären Ausbildungsphase erworben werden (sollen) und die zur Bewältigung entsprechender Situationen im Lehrberuf erforderlich sind“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 156). Eine zentrale Grundlage des Projektes markieren die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2004)²⁵. Dabei handelt es sich um Richtlinien, die sich sowohl auf die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch auf den Berufsalltag von Lehrkräften beziehen (vgl. ebd.: 1; KMK 2014: 2). Mit Bezug auf Medien bedeutet dies, „dass Lehrpersonen Kompetenzen in der Medienverwendung für das Lehren und Lernen (Unterrichten, Beurteilen), in der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich (Erziehen, Beurteilen) und in der Entwicklung von medienpädagogischen Konzepten (Innovieren)“ (vgl. Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 153 f.) benötigen. Das Modell zur medienpädagogischen Kompetenz (vgl. Abb. 4) stützt sich mit Shulman (vgl. Shulman 1986) auf Beiträge zur Kompetenzdiskussion, die auch die Grundlage der zuvor dargestellten, professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften markieren (vgl. Abb. 3). In diesem Sinne wird „medienpädagogische Kompetenz als eine Form pädagogischen Professionswissens angenommen [...], das sich in weitere Kompetenzbereiche ausdifferenzieren lässt“ (Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 7). Im deutschen Diskurs markieren die Arbeiten von Blömeke (vgl. Blömeke 2000), Gysbers (vgl. Gysbers 2008) und Tulodziecki/ Herzig/ Grafe (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010) die theoretische Grundlage des Modells. Ausgehend von der Annahme, dass „die allgemeine Medienkompetenz eine generelle Voraussetzung für medienpädagogisches Handeln ist“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 155) und die „Fähigkeit zur Einschätzung der Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche“ (ebd.) als „sozialisationsbezogene Kompetenz in die anderen Bereiche integriert werden kann“ (ebd.), ergeben sich drei Kompetenzbereiche:

„Mediennutzung zur Anregung und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen: *Mediendidaktik*

In diesem Bereich geht es um die Fähigkeit, vorhandene Medienangebote im Hinblick auf Lehren und Lernen zu analysieren und zu bewerten, selbst Medienbeiträge für den Unterricht zu entwickeln und Unterrichtsbeispiele mit Medienverwendung zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.

Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben: *Medienerziehung*

In diesem Kompetenzbereich stehen die Analyse, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeispielen im Vordergrund, in denen Medien als Unterrichtsgegenstand mit der Zielvorstellung thematisiert werden, ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Medienhandeln zu fördern. Entsprechende Aktivitäten beziehen

²⁴ Auf eine weiterführende Darstellung der im Zuge des Projektes entwickelten und ausdifferenzierten Kompetenzaspekte wird hier verzichtet, da es sich hierbei um Überlegungen handelt, die sich dezidiert auf die Kompetenz von Studierenden beziehen, da dies der Fokus des Projektes ist.

²⁵ Zwischenzeitlich liegt eine aktualisierte Fassung vor (vgl. KMK 2014), auf die hier verwiesen sei, die sich aber hinsichtlich der für das Projekt und damit auch der für diese Ausführungen relevanten Aspekte nicht merklich geändert hat.

sich bspw. auf die Auswahl und die Nutzung von Medien, das Erkennen und Aufarbeiten von Medienwirkungen oder auf rechtliche, ökonomische oder soziale Aspekte der Mediennutzung und auf Beratungsaufgaben.

Wahrnehmung von medienbezogenen Schulentwicklungsaufgaben: *Schulentwicklung*

Der dritte Kompetenzbereich beschreibt Fähigkeiten, Schulentwicklungsprozesse im Medienbereich mit zu gestalten, z.B. in Form der Erfassung und Gestaltung von personalen, infrastrukturellen, rechtlichen oder organisatorischen Bedingungen für medienpädagogische Maßnahmen und deren Ausgestaltung in der Schule“ (ebd.: 10, Hervorhebung im Original).

Darüber hinaus finden

„medienbezogene Einstellungen bzw. Überzeugungen, die als förderlich für medienpädagogisches Handeln gelten können und medienbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die ebenfalls als günstige Voraussetzung für medienpädagogisches Handeln gelten [...] [sowie] das medientechnische Wissen“ (ebd.: 156)

Berücksichtigung im Kompetenzstrukturmodell (vgl. Abb. 4).

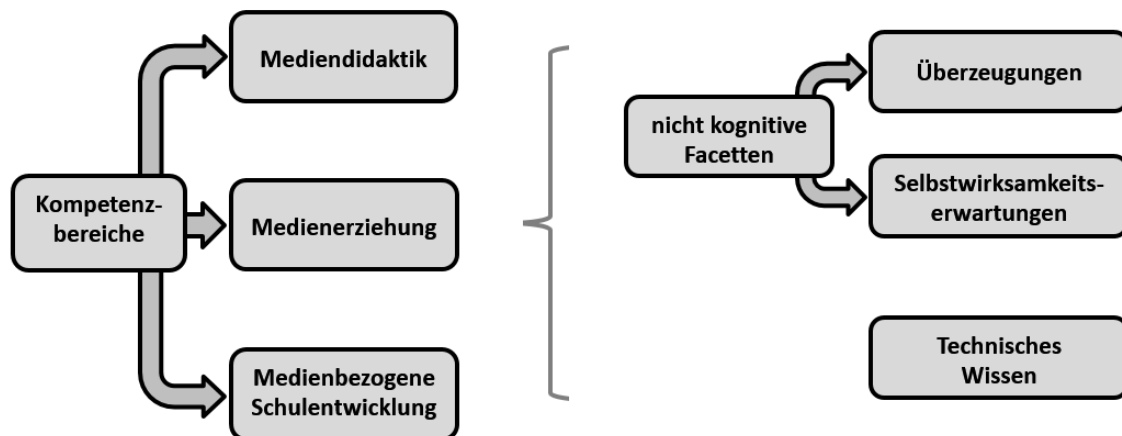


Abbildung 4: Das Kompetenzstrukturmodell zur medienpädagogischen Kompetenz (nach Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 11)

In einem nächsten Schritt erfolgt eine Ausdifferenzierung dieser Kompetenzbereiche entlang verschiedener Kompetenzaspekte (vgl. ebd.: 157). Hierzu werden den Bereichen jeweils vier Aspekte zugeordnet. Auf diese Weise „ergibt sich eine Kompetenzmatrix“ (ebd.: 158), die einen „allgemeinen Rahmen für die Formulierung von Standards [...] [darstellt], die in dem jeweiligen Kompetenzbereich erreicht werden können oder sollen“ (ebd.). Da sich der Fokus dieser Arbeit auf medienerzieherische Fragestellungen richtet, beschränken sich die nachfolgenden Darstellungen auf diesen Kompetenzbereich. Für einen umfassenden Überblick sei auf den Schlussbericht des Projektes (vgl. Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016) verwiesen. Anders als die Kompetenzbereiche, die so auch als Rahmung für medienpädagogisch versiertes Handeln von Lehrkräften Gültigkeit beanspruchen, erfolgt die Entwicklung und Erprobung der Kompetenzaspekte mit Blick auf den Anforderungshorizont von Lehrkräften in der ersten universitären Ausbildungsphase (vgl. Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 157). „Dies bedeutet, dass die Systematisierung der Bereiche nach solchen Aspekten vorgenommen wird, die spezifische Anforderungen im Studium [...] beschreiben [...]“ (ebd.). Hierzu zählen im Bereich der Medienerziehung (vgl. ebd.: 157 f.):

- *Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für medienerzieherisches²⁶ Handeln:* „Die Bedeutung der außerschulischen Mediennutzung für Sozialisation, Erziehung und Bildung unter Bezug auf theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse an Beispielen skizzieren“ (Tulodziecki 2012: 291) und entsprechende Handlungskonsequenzen ableiten (vgl. ebd.).
- *Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für medienerzieherisches Handeln:* „Ansätze zur Medienerziehung bzw. zur Medienbildung sowie empirische Ergebnisse, die Bezüge dazu aufweisen, sachgerecht erläutern [...] [und] aus empirischer, normativer und realisierungsbezogener Sicht bewerten“ (vgl. ebd.).
- *Analysieren und Bewerten von Beispielen für medienerzieherisches Handeln:* „Unterrichts- oder Projektbeispiele mit medienbezogenen Zielen und Inhalten hinsichtlich ihrer Zielvorstellungen, Lernvoraussetzungen, Lehrhandlungen und Lernaktivitäten (einschließlich ihrer Inhalte, Sozialformen und Medien bzw. Erfahrungsformen) analysieren [und] aus empirischer, normativer und realisierungsbezogener Sicht bewerten“ (vgl. ebd.).
- *Entwickeln von eigenen Beispielen für medienerzieherisches Handeln:* „Unterrichts- oder Projektbeispiele mit medienbezogenen Zielen und Inhalten mit Bezug auf Ansätze zur Medienerziehung bzw. Medienbildung entwerfen und hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen, Lehrhandlungen und Lernaktivitäten (einschließlich ihrer Inhalte, Sozialformen und Medien bzw. Erfahrungsformen) beschreiben [und] aus empirischer, normativer und realisierungsbezogener Sicht reflektieren“ (vgl. ebd.: 291 f.).

Wenngleich diese Ausdifferenzierung noch nicht den vollständigen Radius der für die Ausübung des Lehrberufes erforderlichen medienpädagogischen Kompetenz abdeckt, so bildet sie aber zumindest die unverzichtbaren wissensbezogenen Grundlagen ab, die auch eine Lehrperson benötigt. Zudem finden sich keine Forschungsarbeiten, die sich systematisch mit der Kompetenzmodellierung und Instrumentenentwicklung in diesem Bereich auf der Ebene berufstätiger Lehrkräfte auseinandersetzen. Für konzeptionelle und theoretische Überlegungen sei darüber hinaus auf die einführenden Überlegungen zur Medienerziehung verwiesen (vgl. Kap. 2.1.3).

Neben den wissens- und fähigkeitsbezogenen Aspekten wirken sich – neben „persönlichen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Ausbildungsstand [...] [und] der wahrgenommenen Lerngelegenheiten“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 158) – „medienbezogene Überzeugungen und medienbezogene Selbstwirksamkeit sowie medientechnisches Wissen“ (ebd.) auf die Ausprägung medienpädagogischer Kompetenz aus:

- *Medienbezogene Überzeugungen:* Untersuchungen (vgl. Tulodziecki/ Six 2000) deuten darauf hin, dass Leitideen zu medienbezogenen Bildungsaufgaben von Lehrkräften zwischen verhütend und bewahrend und dem Anspruch, Heranwachsende zum mündigen Umgang zu befähigen, changieren (vgl. Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 160). „Es wird angenommen, dass insbesondere Überzeugungen zum selbstbestimmten, verantwortungsvollen sowie kritischen und reflektierten Umgang mit Medien positiv

²⁶ Im Modell wird an dieser Stelle vom ‚medienpädagogischen Handeln‘ gesprochen, da sich die Ausdifferenzierung für die drei Kompetenzbereiche dann innerhalb der Matrix ergibt.

mit der Entwicklung [medienerzieherischer; A.M.] Kompetenzen [...] zusammenhängen“ (ebd.).

- *Medienbezogene Selbstwirksamkeit*: Es wird angenommen, dass die jeweilige Überzeugung einer Lehrkraft, medienbezogene Aufgaben im Unterricht angemessen und versiert wahrnehmen zu können, entscheidenden Einfluss auf die tatsächliche Bereitschaft und Fähigkeit hat, dies zu tun (vgl. ebd.: 161).
- *Medientechnisches Wissen*: Es wird angenommen, dass eine höhere technische Versiertheit im Umgang mit Medien mit einer insgesamt höheren Affinität zur Auseinandersetzung mit medienbezogenen Fragestellungen und Bereitschaft zur unterrichtlichen Umsetzung verbunden ist (vgl. ebd.).

Eine Validierung dieses theoriegeleitet entwickelten Modells via Expertinnen- und Expertenbefragung hat „eine sehr gute Passung ergeben, so dass hier keine Ergänzungen oder Veränderungen erforderlich waren“ (Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 18). Die sechs Bereiche und Facetten des Kompetenzstrukturmodells sind auf Basis der Expertinnen- und Experteneinschätzungen in Form von Items „operationalisiert und einer Messung zugänglich gemacht worden“ (ebd.: 19) (vgl. Abb. 5).

ME1	In der Medienwirkungsforschung gibt es für den Bereich „Medien und Gewalt“ eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen. Viele Befunde deuten darauf hin, dass die Art, wie gewalthaltige Inhalte dargestellt werden, Einfluss darauf hat, ob ihr Konsum aggressive Verhaltensweisen begünstigt.
Welche Einschätzung zur Wirkung von Mediengewalt auf Kinder trifft am ehesten zu?	
<i>Der Konsum gewalthaltiger Medieninhalte führt bei Kindern dann eher zu aggressivem Verhalten,...</i>	
... wenn die gewaltausübende Hauptfigur für ihr Verhalten bestraft wird.	☐ ₁
... wenn die Gewalttätigkeit durch eine Hauptfigur mit hohem Identifikationspotenzial erfolgt.	☐ ₂
... wenn negative Folgen für das Opfer von Gewalt explizit dargestellt werden.	☐ ₃
... wenn die Gewalt als ungerechtfertigt dargestellt wird.	☐ ₄

Abbildung 5: Beispielitem zur Medienerziehung (nach Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 20)

In insgesamt drei Erhebungen an Hochschulstandorten in ganz Deutschland ist das Instrument erprobt und immer wieder angepasst worden (n=1944). Die Ergebnisse lassen sich wie folgt bündeln:

„Die interne Konsistenz der Skalen steigt, wenn Studierende betrachtet werden, die angaben, kompetenzbereichsbezogene Lerngelegenheiten wahrgenommen zu haben (Reliabilität). Die entwickelten Skalen bzw. Items sind in der Lage, zwischen einem breiten Spektrum von Ausprägungen medienpädagogischer Kompetenz zu unterscheiden (Testdifferenzierung). Studierende, die medienpädagogische Kurse besucht haben oder sich im Masterstudium befinden, erzielen bessere Testergebnisse in den Kompetenzbereichen Medienerziehung und Mediendidaktik. Studierende, die mediendidaktische Lerngelegenheiten wahrgenommen haben, schneiden in allen drei Kompetenzbereichen besser ab. Studierende, die medienbezogenerische Lerngelegenheiten wahrgenommen haben, schneiden im Bereich medienbezogenerischer Kompetenz besser ab. Durch einen Modelltest kann das dreidimensionale Modell bestätigt werden, wenn gleich die Kompetenzbereiche hoch korreliert sind“ (Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 49).

Zum Ende der Projektlaufzeit sind die „psychometrischen Eigenschaften des Instruments noch nicht in allen Bereichen zufriedenstellend“ (ebd.). Es ist nicht gelungen, Probandinnen und Probanden zu gewinnen, unter denen sich das Konstrukt der medienpädagogischen Kompetenz als normalverteilt zeigt. Wenngleich dies auch damit erklärt werden könnte, dass das Konstrukt nicht ‚existiert‘, wird innerhalb des Projektkonsortiums eher die Meinung vertreten, dass es den getesteten Studierenden an systematischen Lerngelegenheiten gefehlt hat (vgl. Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 172 ff.; Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 30 f.). In diesem Falle weisen die Ergebnisse „auch auf ein strukturelles Problem der Lehramtsausbildung hin“ (Herzig/ Martin/ Schaper et al. 2015: 173)²⁷.

Ähnlich wie andere Studien, die sich auf unterschiedlichen Ebenen mit der medienbezogenen Versiertheit von bereits berufstätigen Lehrkräften auseinandersetzen (vgl. Kap. 3.2.7), deuten auch die M³K-Projektergebnisse darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte in dieser Hinsicht erhebliche Defizite aufweisen und insbesondere die Professionalisierung bereits berufstätiger Lehrkräfte in den Blick zu nehmen ist.

3.1.6 Professionelle Handlungskompetenz (weiter-)entwickeln

Die Ergebnisse, die sich im Zusammenhang mit der Kompetenzforschung ergeben haben, „determinieren“ (Zlatkin-Troitschanskaia/ Kuhn/ Brückner 2013: 10) die Bemühungen zur Professionalisierung von Lehrkräften in hohem Maße. Mit Blick auf die Person des Lehrenden konnte nachgewiesen werden, dass einige der Ressourcen, die für erfolgreichen Unterricht wichtig sind, via Aus- und Weiterbildung positiv beeinflusst werden können (vgl. Vogel-sang 2014: 25). Die Vermittlung der Bereiche des professionellen Wissens im COACTIV-Modell sind zwar „erklärtes Ziel der universitären Lehrerbildung, speziell der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung“ (Kunter/ Kleickmann/ Klusmann et al. 2011: 60), im Laufe des Berufslebens bedarf es dann aber einer „Optimierung der Ausbildung“ (ebd.: 61) etwa im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. ebd.). Gerade weil die grundlegende erste und zweite Ausbildungsphase von Lehrkräften gemessen an ihrer Lebensarbeitszeit verhältnismäßig kurz ist, müssen die vielfältigen Kompetenzfacetten in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen systematisch und kontinuierlich geschult und aktualisiert werden (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/ Kuhn/ Brückner 2013: 10). Auf den Stellenwert von Lerngelegenheiten im Zuge der Professionalisierung verweisen auch Richter/ Engelbert/ Weirich et al. (vgl. Abb. 6).

²⁷ Auch nach Abschluss des Projektes wird die Arbeit am Testinstrument intern fortgesetzt. Die Bemühungen richten sich hierbei insbesondere auf eine Anpassung und Weiterentwicklung des Instruments aus testtheoretischen und -praktischen (z. B. Anpassung der erfragten Wissens Ebenen, alternative Item- und Erhebungsformate) Gesichtspunkten. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit liegen allerdings noch keine konkreten Ergebnisse vor.

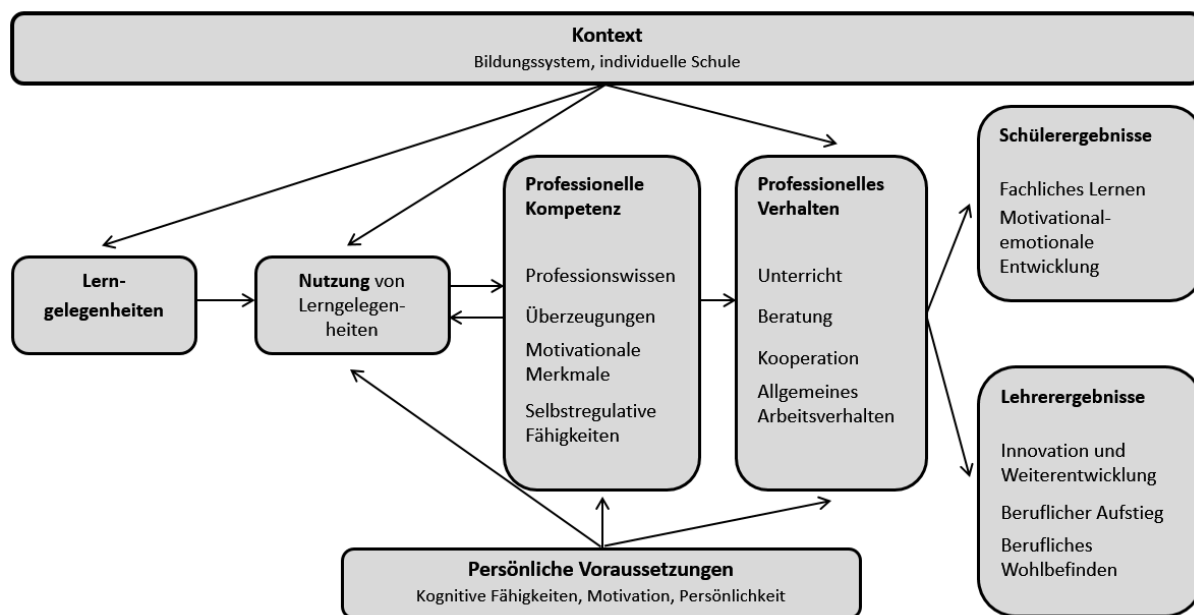


Abbildung 6: Metatheoretischer Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung professioneller Kompetenz (nach Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 195)

In Anlehnung an Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell des Lernens (vgl. Abb. 2) „veranschaulicht [der skizzierte Rahmen, vgl. Abb. 6] schematisch den Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten, der Entwicklung professioneller Kompetenz und deren Effekte auf professionelles Verhalten sowie die daraus resultierenden Folgen für Schülerinnen und Schüler und deren Lehrkräfte“ (Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 195). Lerngelegenheiten (wie beispielsweise Lehrkräftefortbildungen) und ihrer Nutzung kommt in der Logik dieses Modells nicht nur eine entscheidende Bedeutung für die (Weiter-)Entwicklung der Professionalität von Lehrkräften zu, sondern die Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen ist auch zugleich Ausdruck eben dieser Professionalität (vgl. ebd.). Das Modell schlägt damit eine Brücke zwischen dem Diskurs um die Professionalisierung und der Rolle, die Lehrkräftefortbildungen dabei zukommt.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Bemühungen, die auf die Unterstützung von Lehrkräften mit Blick auf ihre Unterrichtstätigkeit gerichtet sind, einen wichtigen Beitrag zu deren Professionalisierung leisten. Indem die Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung im vorliegenden Projekt darauf zielt, Lehrkräften dabei zu helfen, eine wichtige Aufgabe im Fachunterricht (den Einbezug medienerzieherischer Themen und Zugänge) besser wahrnehmen zu können, verspricht sie zumindest grundsätzlich, einen Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts zu leisten, was sich idealerweise auch positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, in diesem Falle insbesondere im Bereich ihrer Medienkompetenz. Zugleich machen die Überlegungen auch deutlich, dass eine auf die Vermittlung von Fachwissen gerichtete Fortbildung nur einen Baustein auf dem Weg zu einer umfänglichen Professionalisierung darstellen kann. Zwar sind Lehrperson und Unterricht zentrale Größen auf dem Weg zur Schülerinnen- und Schülerleistung aber eben bei weitem auch nicht die einzigen. Insbesondere für den Pädagogikunterricht ist zu befürchten, dass die ‚doppelte Betroffenheit‘ der Lernenden Lehrkräfte dazu veranlassen könnte, ihren ‚Wissens- und Kompetenzvermittlungsauf-

trag‘ zu überschreiten. Da anzunehmen ist, dass gerade die Berücksichtigung medienbezogener Fragestellungen für Lehrkräfte kein leichtes Unterfangen darstellt, erscheint es für die Entwicklung einer Fortbildung deshalb auch zielführend, dieses Professionsverständnis nicht nur als Handlungsplan zugrunde zu legen, sondern die teilnehmenden Lehrkräfte darauf hinzuweisen, dass sie ihren Auftrag nicht in erster Linie darin sehen müssen, medienbezogenen Problemlagen entgegenzuwirken und akute Probleme zu lösen, sondern, dass es darum geht, entsprechende Gegenstände zum Thema zu machen. Dies ist dann natürlich mit der Hoffnung verbunden, dass es sich auch auf den realen Medienumgang der Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt. Die Fortbildung zielt darauf, den Lehrkräften primär fachwissenschaftliche Grundlagen in konkreten medienerzieherischen Bereichen zu vermitteln. Die vorausgegangenen Erarbeitungen zeigen an, dass es sich dabei um *einen* zentralen Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen und somit um ein adäquates Ziel einer Lehrkräftefortbildung handelt. Insbesondere für die Auswahl der fachwissenschaftlichen Grundlagen stellen diese Überlegungen einen wichtigen Ankerpunkt dar. Auch die projektbezogenen Überlegungen zur medienpädagogischen Kompetenz machen am Beispiel des Kompetenzaspekts der Medienerziehung nicht nur deutlich, dass wissensbezogenen Voraussetzungen eine wichtige Bedeutung zukommt, um entsprechenden Anforderungen gerecht werden zu können, sondern auch, dass diesbezüglich von erheblichen Professionalisierungsdefiziten auszugehen ist. In Kombination mit den in Kapitel 2 vorgestellten Aufgabenbereichen zur Förderung von Medienkompetenz markieren die hier entfalteten Anforderungsbereiche medienpädagogischer bzw. medienerzieherischer Kompetenz den zentralen Anknüpfungspunkt für die Themenauswahl und -aufbereitung der Fortbildung.

3.2 Lehrkräftefortbildung

Der Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung als Maßnahme zur Professionalisierung sollen im Weiteren einige zentrale Grundlagen vorausgeschickt werden. Neben einer begrifflichen Verortung und Vorstellung verschiedener Organisationsformen und Rahmenbedingungen bieten insbesondere empirische Befunde zu Gestaltungsfragen und (medienbezogenen) Fortbildungsbedarfen im Unterrichtsfach Pädagogik Anknüpfungspunkte für das vorliegende Projektvorhaben.

3.2.1 Thematische Hinführung und Begriffsverständnis

Kontinuierliche gesellschaftliche Wandlungs- und Transformationsprozesse (z. B. Digitalisierung, Inklusion, internationale Klassen etc.) machen es erforderlich, das Wissen und die Fähigkeiten von Lehrkräften weiterzuentwickeln und den Berufsstand auf neue Herausforderungen vorzubereiten und/oder ihn dabei zu begleiten (vgl. Aldorf 2016: 51 f.). Lehrkräftefortbildungen kommt mit Blick auf die Qualität von Schule und Unterricht eine entscheidende Funktion zu (vgl. Daschner 2004: 291 f.; Lipowsky/ Rzejak 2012: 1). Gerade das Bildungswesen zeigt sich gegenüber Veränderungsbedarfen oftmals hartleibig, sodass Fortbildungen einen geeigneten Weg darstellen, Änderungen und Anpassungen zu implementieren (vgl. Reinold 2011: 675).

Unter dem Begriff ‚Lehrerfortbildung‘²⁸ finden sich in der mit der Thematik befassten Literatur vielzählige Definitionen. Nahezu allen gemeinsam ist, das Lehrkräftefortbildung „als lebenslanges, berufsrelevantes Lernen von Lehrkräften“ (Aldorf 2016: 52) verstanden wird, dem als „Dritte [sic!] und berufs lange Phase der Lehrerbildung“ (Daschner 2004: 291; vgl. auch Aldorf 2016: 52) der weitaus größte Umfang beizumessen ist. Davon abzugrenzen ist nach Daschner die „Lehrerweiterbildung als Form des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen“ (Daschner 2004: 291, Hervorhebung im Original; vgl. auch Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 362). Diese begriffliche Unterscheidung stößt zum Teil in der einschlägigen Literatur (vgl. z. B. Klinzing 2002: 194; Priebe 2011: 8 ff.; Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 367 f.) und insbesondere in der Angebotsstruktur der nordrhein-westfälischen Lehrkräftefortbildungen auf wenig Widerhall, so werden hier auch Weiterbildungen zur Vorbereitung einer Schulleitung als Fortbildungen bezeichnet. Reinmann schlägt vor, zusätzlich auch „informelle Fortbildungsmaßnahmen“ (Reinmann 2005a: 22) als nicht institutionalisierte Fortbildung anzuerkennen. Zählt man hierzu etwa auch die eigenständige Lektüre von Publikationsorganen, die sich mit dem ‚Stand der Technik‘ im eigenen Unterrichtsfach auseinandersetzen (vgl. Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 147), würde dieser Bereich schnell zum größten ‚Fortbildungsmarkt‘ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung avancieren. Auch Fussangel/ Rürup/ Gräsel unterscheiden zwischen „formaler und non-formaler Fortbildung“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 364) und betonen den Stellenwert beider Bildungswege (vgl. ebd.). Wenzel weist darauf hin, dass der Begriff ‚Fortbildung‘ nicht klar zu fassen sei und gerade bei Lehrkräften und in Schulen auf ganz unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann. Ungeachtet von der Form ist das kennzeichnende Merkmal, dass sich Lehrkräfte „bewusst in auf Lernprozesse zielende Handlungssituationen begeben, unabhängig davon, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder extern stattfindet“ (Wenzel 2010: 295), wohingegen eher unsystematische, zufällige und beiläufige Formen des kollegialen Austauschs hiervon strikt abzugrenzen sind und nicht als Fortbildung bezeichnet werden sollen (vgl. ebd.).

Seinen historischen Ursprung hat das Lehrkräftefortbildungswesen in „Selbsthilfeeinrichtungen der Lehrervereinigungen im 19. Jahrhundert“ (Daschner 2004: 292) und den „Lehrerkonferenzen und Junglehrerseminare[n] im Wilhelminischen Reich und der Weimarer Republik“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 368). Im Laufe des nachfolgenden Jahrhunderts entwickelte sich die Lehrkräftefortbildung „zur staatlichen Einrichtung“ (Daschner 2004: 292) und findet zunehmend Eingang in den Gesetzen der Länder, wo sie als verpflichtendes Element bundesweit verankert wird (vgl. ebd.: 292 f.)²⁹. Alle Einschätzungen teilen sich die Auffassung, dass die erste und zweite Ausbildungsphase für Lehrkräfte nur einen Start in einen Lern- und Weiterentwicklungsprozess markieren kann, der das gesamte Berufsleben lang währen muss und bei dem systematische Fortbildungsangebote eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Aldorf 2016: 53).

²⁸ Der Verfasser verwendet den geschlechtsneutralen Begriff ‚Lehrkräftefortbildung‘. In der mit dem Thema befassten wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist allerdings der Begriff ‚Lehrerfortbildung‘ nach wie vor üblich.

²⁹ Für einen guten Überblick über die Entwicklung der Lehrkräftefortbildung als quasi „Privatangelegenheit“ (Eikenbusch 2013: 6) von Lehrkräften, deren Stellenwert für die systematische Umsetzung bildungspolitischer Weichenstellungen erst „seit Mitte der 90er Jahre“ (ebd.) von Seiten des Staates in den Blick genommen wurde, sei auf Florian (vgl. Florian 2008: 8 ff., 26 ff.) verwiesen.

3.2.2 Organisationsformen von Lehrkräftefortbildung

Wenngleich sich die Organisations- und Arbeitsteilung unterschiedlicher mit der Lehrkräftefortbildung befasster Gremien in den Bundesländern heterogen darstellt (vgl. Lin-Klitzing 2015: 175 ff.), erlauben alle Strukturen eine Unterscheidung von ‚schulinternen‘ und ‚schulexternen Fortbildungen‘ (vgl. Daschner 2004: 294; Reinmann 2005a: 22; BASS 2015). Als schulinterne Fortbildungen werden Veranstaltungen bezeichnet, die in einer und für eine Einzelschule durchgeführt werden und auf ihren spezifischen Schulentwicklungsbedarf abgestimmt sind, wohingegen schulexterne Fortbildungen meist regional oder überregional zu bestimmten, das gesamte Schulwesen (oder ausgewählte Teile, etwa Unterrichtsfächer) betreffende Themen veranstaltet werden, an denen Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen teilnehmen können (vgl. Daschner 2004: 294; Wenzel 2010: 295; BASS 2015; Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 367). Gerade schulinterne Fortbildungen weisen das Potenzial auf, schulische und unterrichtliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse anzustoßen, weil sich (weite) Teile des Kollegiums oder sogar das ganze Kollegium an spezifischen („potentiell unmittelbar relevant[en]“ (Wenzel 2010: 296)) Bedarfen der Einzelschule abarbeiten können (vgl. ebd.: 295). Schulinterne Fortbildungen erfolgen zumeist in zwei unterschiedlichen Varianten. Häufig organisieren sich Schulen an pädagogischen Tagen selbständig und bilden sich quasi selber fort, etwa indem Lehrpersonen, die Erfahrungen in bestimmten Bereichen haben, darüber berichten und/oder, indem die Gelegenheit, für einen ganzen Tag ablenkungsfrei gemeinsam arbeiten zu können, zu einer Art Selbststudium auf Basis von Quellen zu einem bestimmten Thema, dem man sich zuwenden möchte, genutzt wird (vgl. ebd.: 297). Den Lehrkräften wird hierbei viel abverlangt und es ist durchaus fraglich, ob es hierbei immer gelingt, sicherzustellen, dass „der schulische Alltag [nicht; A.M.] konflikträchtig präsent“ (ebd.) ist und Lernprozesse überschattet. Der Vorteil dieser Variante besteht darin, „dass gemeinsam erarbeitete Veränderungen und im Konsens gefasste Beschlüsse eine größere Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit besitzen“ (ebd.). Demgegenüber (wobei sich auch häufig Mischformen finden) stehen schulinterne Fortbildungen, die „externe Fachleute“ (ebd.) hinzuziehen, die die Fortbildung oder Teile dieser strukturieren und den Lehrkräften für ausgewählte Bereiche mit ihrer Expertise dienen können, die sich Lehrkräfte in diesem Umfang vermutlich nicht eigenständig hätten aneignen können. Der Nachteil dieser Variante kann darin liegen, dass „hierbei ein Passungsproblem [entsteht], da die Externen mit kollegiumsinternen Wünschen und Konflikten nicht vertraut sind“ (ebd.).

3.2.3 Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildung

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass das deutsche Lehrkräftefortbildungsangebot hinsichtlich seiner Breite und Vielzahl an Veranstaltungen insgesamt zwar gut aufgestellt ist (vgl. Daschner 2004: 295), aber auch erhebliche Mankos aufweist, wie etwa „relativ kleine Budgets [...], mangelnde Verbindlichkeit [...] [und] fehlende Kopplung an den beruflichen Aufstieg“ (ebd.). Gerade weil Lehrkräftefortbildung ein zentrales Instrument zur Umsetzung und Verankerung bildungspolitischer Prämissen darstellen, konterkariert die insgesamt geringe „Beteiligungsquote“ (ebd.) deutscher Lehrkräfte an Fortbildungen die Wirksamkeit dieser Bildungsmaßnahme erheblich (ebd.). Reinmann spricht im Zusammenhang mit diesen Mängeln davon, dass das Lehrkräftefortbildungswesen als „unterdimensioniert“ (Reinmann 2005a:

26) zu bezeichnen ist. Dass es sich dabei um ein Problem handelt, lag auch für Fend schon vor fast zehn Jahren auf der Hand (vgl. Fend 2009), wenn er einen prognostischen Blick auf zukünftige „Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert“ (ebd.: 21) wirft und feststellt, dass im Zuge demographischer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und zunehmender Globalisierungstendenzen immer mehr und stetig neue Aufgaben auf Schule zukommen werden, die „mehr Zeit und Mittel erfordern“ (ebd.), denn „[h]öhere Erwartungen, die nicht gestützt sind durch entsprechende personelle, zeitliche und materielle Ressourcen, münden früher oder später in Frustrationen“ (ebd.: 23). Wie richtig er lag, zeigt sich gegenwärtig etwa im Zusammenhang mit der Ausweitung des Inklusionsanspruchs, der Einführung internationaler Klassen im Zuge der massiven und andauernden, weltweiten Flüchtlingsbewegungen aus Kriegs- und Entwicklungsländern in Richtung Europa oder einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft, für die Kinder und Jugendliche auch in Schulen vorbereitet werden müssen. Gemessen an diesen Dimensionen liegt es auf der Hand, dass alle Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mehr Aufmerksamkeit in Form von Sach-, Fach- und Mittelunterstützungen benötigen.

In der föderalen Organisation der Lehrkräftefortbildung in der Bundesrepublik Deutschland besteht, „im Sinne lebenslangen Lernens“ (Lin-Klitzing 2015: 182), in allen Bundesländern eine schulgesetzlich geregelte Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungen (vgl. ebd.). Diese allgemeine Teilnahmepflicht ist meist nicht genauer geregelt (vgl. hierzu auch die ausführlicheren Ausführungen zu den Regelungen in NRW) und ihre Kontrolle obliegt der Hoheit der Einzelschulen bzw. der Schulleitungen (vgl. ebd.). Ausschließlich Bayern, Hessen und Hamburg geben exakt vor, in welchem Umfang Fortbildungen zu besuchen sind (vgl. ebd.). Neben den Unterschieden auf der Ebene des Umfangs, zeigen sich auch erhebliche Differenzen in anderen Bereichen. So geben manche Bundesländer teils sehr präzise inhaltliche Schwerpunkte und Zielsetzungen vor (BW, BY, HB, HH, NRW, RP, SN) wohingegen die übrigen Länder auf bedarfsweise Angebotsstrukturen setzen (vgl. ebd.: 183 ff.). Nur in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen ist die (nicht-)Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen mit Anreizen bzw. Sanktionen verbunden, die sich zumeist auf (ausbleibende) Aufstiegsmöglichkeiten, etwa in Form von Funktionsstellen oder der (nicht-)Einordnung in höhere Besoldungsgruppen, beziehen (vgl. ebd.). In immerhin sechs Bundesländern sehen die zuständigen Ministerien keine systematische Qualitätssicherung vor (BE, NI, RP, SL, SN, SH), die in allen anderen Bundesländern etwa in Form von Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächen oder institutionalisierten Zusammenhängen erfolgt (vgl. ebd.). Wenngleich sich eine grundsätzliche Struktur, der die Organisation und Trägerschaft von Lehrkräftefortbildung folgt, nachzeichnen lässt, „ist das Lehrerfortbildungsangebot sowohl hinsichtlich seiner Träger als auch hinsichtlich der Inhalte plural und wenig koordiniert“ (vgl. Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 366).

Da bildungspolitische Angelegenheiten in der Bundesrepublik Deutschland föderalistisch geregelt sind und somit von Bundesland zu Bundesland verschiedenartig ausgestaltet werden können, soll nachfolgend kurz auf die gegenwärtige Struktur von Lehrkräftefortbildungen in Nordrhein-Westfalen eingegangen werden, da die eigene Veranstaltung hier angeboten und durchgeführt worden ist. Grundsätze der Struktur und Organisation von Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen werden im Schulgesetz NRW (vgl. SchulG NRW 2016) geregelt. Hinweise zur konkreten Ausgestaltung finden sich auf dem „Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen“

(<http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Fortbildung-NRW/>; letzter Zugriff: 29.06.2017). Beides soll nachfolgend vorgestellt werden. Der grundlegende und rechtsverbindliche Rahmen für Lehrkräftefortbildungen in Nordrhein-Westfalen ist das Schulgesetz des Landes. Hierin verpflichtet das Land seine Lehrkräfte zur Fortbildung:

„Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Genehmigung von Fortbildungen während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird“ (SchulG NRW 2016: § 57 (3)).

Die Einhaltung dieser Fortbildungspflicht liegt im Zuständigkeitsbereich der Schulleitung, die „auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd.: § 59 (6)) hinwirkt und Teilnehmende auswählt (vgl. ebd.). Die Fortbildungsplanung einer Schule erfolgt in der Regel für jeweils ein Schuljahr und zusätzlich anlass- und zweckgebunden. Das beschlussfassende Gremium ist die „Lehrerkonferenz“ (ebd.: § 68 (3)), wobei das Vorschlagsrecht bei der Schulleitung liegt (vgl. ebd.). Ein gesondertes Recht zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen haben überdies Lehrkräfte, die Funktionsstellen bekleiden, wie etwa als Mitglied des Lehrerrats (vgl. ebd.: § 69) oder der Schulleitung. Diese Fortbildungen dienen dann der Vorbereitung und Weiterentwicklung der für die mit der Position verbundenen Aufgaben. Für die Schulaufsicht, als das Gremium, das die Hoheit des Landes über das gesamte Schulwesen sicherstellt, sind Fortbildungen als ein Instrument der Personalentwicklung vorgesehen (vgl. ebd.: § 86 (3)). Für die eigenständige Fortbildungsplanung und -durchführung erhalten die Schulen eine Kostenpauschale, die sich nach der Schulgröße (i. d. R. Schülerinnen- und Schüler- und Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterzahlen) bemisst und über die im zuvor erwähnten Sinne frei verfügt werden kann (vgl. ebd.: § 93 (1), § 106 (6), § 108 (1)). Um der Schulaufsicht den Nachweis über die Details der Durchführung von Fortbildungen zu ermöglichen, „dürfen Studienseminare, Prüfungsämter und das Landesinstitut für Schule die für die Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlichen Daten der Prüflinge und der Lehrenden verarbeiten. Lehrerinnen und Lehrer sind zur Angabe der erforderlichen Daten verpflichtet“ (ebd.: § 121 (1)).

Die konkretere Umsetzung dieser Vorgaben lässt sich dem „Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen“ (<http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Fortbildung-NRW/>; letzter Zugriff: 29.06.2017) entnehmen. Die Hoheit über die Fortbildungen liegt beim ‚Ministerium für Schule und Weiterbildung‘ (MSW). Dieses delegiert die Vorgaben an die eigens dafür zuständigen Dezernate der fünf Bezirksregierungen des Landes. Über eine Suchfunktion kann das Angebot an Fortbildungen eruiert und gebucht werden. Fortbildungen für Schulleitungen und nicht staatliche Fortbildungsangebote weiterer Trägerinnen und Träger, über deren Teilnahme die Schulleitungen entscheiden können, werden hier ebenfalls gelistet. Staatliche Fortbildungsangebote werden von 53 Kompetenzteams koordiniert, deren Augenmerk aktuell auf der Initiierung und Begleitung eines landesweiten Bildungsentwicklungsprozesses unter dem Schlagwort ‚neue Lehr- und Lernkultur‘ liegt³⁰. Die Kompetenz-

³⁰ Leider ist für die Arbeit der Kompetenzteams keine begleitende Evaluation in der Form vorgesehen, die Auskunft darüber gibt, ob sich ein Transfer in die Schul- und Unterrichtspraxis ergibt (vgl. Priebe 2011). Das Konzept, eine bildungspolitische Prämisse systematisch in die Breite zu tragen, scheint aber ein sehr vielver-

teams sind nach Städten oder Kreisen eingeteilt und fungieren als Ansprechpartner und Organisatoren der Lehrkräftefortbildung vor Ort. Angedockt an diese Struktur ist die Medienberatung NRW, die Schulen und Schulträger bei der medienbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit unterstützt. Der Großteil der Fortbildungen wird von Moderatorinnen und Moderatoren angeboten. Dabei handelt es sich um Lehrkräfte im Schuldienst des Landes, die in Voll- oder (zumeist) Teilzeit Fortbildungen für die Bezirksregierung oder die Kompetenzteams anbieten. Hierfür erhalten sie eine Reduktion ihres Stundenkontingents.

Wenngleich die Aufteilung in Zuständigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen ein Weg ist, der sich so (oder zumindest ähnlich) auch in anderen Bundesländern findet (vgl. z. B. Aldorf 2016: 61), stellt gerade die Organisationsstruktur der Kompetenzteams einen föderalistischen Sonderweg dar. Für Nordrhein-Westfalen moniert Priebe in einer Expertise zum Fortbildungssystem, dass die hiesige Struktur zwar positiv ambitioniert ist, in der Umsetzung aber an vielen Stellen scheitert (vgl. Priebe 2011: 11 ff.). Die Schwächen zeigen sich insbesondere in einer mangelnden „Qualifizierung des Fortbildungspersonals in den Kompetenzteams“ (ebd.: 14) und der fehlenden „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowohl von Strukturen und Organisationen der Lehrerfortbildung als auch von deren Leistung“ (ebd.). Für eine Verbesserung der Fortbildungssituation schlägt Priebe (hier verkürzt) u. a. vor, die individuelle Fortbildungsplanung von Einzelschulen stärker zu überprüfen; in Einzelschulen Funktionsstellen einzurichten, die sich mit der Planung und Organisation der Fortbildung befassen; die hochgradig verworrene Angebotsstruktur aus staatlichen und nicht-staatlichen Fortbildungsanbietern transparenter zu machen und die Befähigungen von Moderatorinnen und Moderatoren durch Zertifikate nachweisen zu lassen (vgl. ebd.: 15 ff.).

3.2.4 Ziele von Lehrkräftefortbildung

Lehrkräftefortbildungen verfolgen mindestens zwei primäre Zielsetzungen. Sie sind in erster Linie eine Maßnahme, die dazu dient, die einzelne Lehrkraft weiterzubilden. Darüber hinaus sind sie nach der ersten und zweiten Ausbildungsphase zugleich auch ein Instrument um systematische Schul- und Personalentwicklungsprozesse zu initiieren, zu lenken und zu begleiten (vgl. Aldorf 2016: 52 f.). Im Detail lassen sich dann zwei grobe Zielrichtungen von Fortbildungen unterscheiden. Zum einen richten sich Angebote auf ganz konkrete Bedarfe, wie den Umgang mit neuen fachlichen Anforderungen, neuen Lehrplänen oder neuen Schulungsformen. Diese Veranstaltungen zielen darauf, Lehrkräfte auf konkrete neue, erweiterte oder aktualisierte Anforderungen vorzubereiten (vgl. ebd.). Zum anderen intendieren Veranstaltungen eine Stärkung wichtiger allgemeiner Ressourcen für den Lehrberuf, wie beispielsweise Maßnahmen zur Stärkung von Lehrerinnen- und Lehrerergesundheit, Arbeitsorganisationen, Teambildung oder Ähnliches. Diese Veranstaltungen erfolgen dann zumeist ausgehend von den Erfahrungen, Bedürfnissen und konkreten Anforderungen der Teilnehmenden, wohingegen sich der erste Fortbildungstypus durch klare inhaltliche Vorgaben und Zielsetzungen kennzeichnet (vgl. ebd.). Neben dieser Unterscheidung der Zielrichtung von Angeboten finden sich Auffassungen, die zwischen individuellen Bemühungen, berufliche Fähigkeiten zu verbessern als informelle und eigenständige Variante des sich Fortbildens und institutionalisi-

sprechendes zu sein, da singuläre Fortbildungsbemühungen mit wechselnden Themen „eher unverbindlich und beliebig geblieben“ (Klippert 2004: 200) sind.

sierten Fortbildungen unterscheiden (vgl. ebd.: 53). Ganz gleich, welche Instanz welches Ziel verfolgt, gilt – analog zum Diskurs zur Professionalisierung – auch hierbei, dass „Lehrerfortbildung nicht einzig der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen (Fach-) Kompetenz von Lehrkräften und der Schulentwicklung, sondern vielmehr auch der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern dient“ (ebd.: 55; vgl. Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 134).

3.2.5 Forschung zur Lehrkräftefortbildung

Der Großteil der mit Lehrkräftefortbildung befassten Forschung wendet sich der Frage zu, auf welchen Ebenen Veranstaltungen ihre Wirkung entfalten können und unter welchen Umständen sie das tun. Diese Befunde sollen nachfolgend ausführlich dargestellt werden. Einen anderen Weg haben Richter/ Engelbert/ Weirich et al. beschritten, die im Rahmen des „IQB-Ländervergleichs Sprachen im Jahr 2009“ (Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 193) repräsentative Daten zur Teilnahmehäufigkeit und -motivation von Lehrkräften ausgewertet haben. Diese Daten stellen nicht nur aufgrund der hohen Zahl an befragten Deutsch- und Englischlehrkräfte (n=1685) eine Besonderheit dar, sondern auch, weil es sich dabei nicht nur um ohnehin engagierte Teilnehmende einer Fortbildung handelt, die meist freiwillig und aus Interesse die Veranstaltung besucht haben und den meisten anderen Studien zugrunde liegen (vgl. ebd.; Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 369). Generell lässt sich festhalten, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen mit zunehmendem Alter abnimmt und im ersten Drittel des Berufslebens einer Lehrkraft am stärksten ausgeprägt ist (vgl. Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 196). Gymnasiallehrkräfte haben eine größere Affinität für fachwissenschaftliche Fortbildungsveranstaltungen, wohingegen Lehrkräfte anderer Schulformen eher pädagogische und didaktische Veranstaltungen besuchen (vgl. ebd.). Es zeigt sich, dass sich in der Wahl von Veranstaltungen die universitäre Sozialisation widerzuspiegeln scheint, da auch in dieser Ausbildungsphase meist die Gymnasiallehrkräfte mehr fachwissenschaftliche als erziehungswissenschaftliche Anteile studieren (vgl. ebd.)³¹. Der eifrigste Typus an Fortbildungsteilnehmenden, der Veranstaltungen „zu allen Themenbereichen“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 369) besucht, findet sich vor allem in Ostdeutschland und unterrichtet mehrheitlich „in Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ (ebd.). Die IQB-Daten zeigen zudem, dass der Besuch von Fortbildungen bei einem Großteil der Lehrkräfte zu einem selbstverständlichen und regelmäßigen Bestandteil ihres Berufsalltags gehört und dass sie „nicht weniger häufig an Fortbildungen teilnehmen als Vertreter anderer (akademischer) Berufsgruppen“ (ebd.). Gleichwohl gibt es einen ausgeprägten Anteil an Lehrkräften, „der nicht an Fortbildungen teilnimmt“ (Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 202). Die Daten dieser Studie erlauben keinen Rückschluss darauf, „warum diese Lehrkräfte nicht an formalen Lerngelegenheiten partizipieren“ (ebd.). Setzt man sie in Bezug zu bekannten Befundlagen, finden sich bestimmte „Zugangshindernisse zur Fortbildung“ (ebd.) immer wieder: „Konflikte mit schulischen Terminen, Überschneidungen mit dem eigenen Unterricht, zu erwartende Mehrarbeit für Kollegen durch Vertretungsunterricht, Belastungen in der Schule sowie die beschränkten Kapazitäten der Fortbil-

³¹ Diese themenspezifischen Präferenzen zeigen sich auch bei den Ergebnissen des Forschungsprogramms COACTIV (vgl. Richter 2011: 318 ff.).

dungsangebote“ (vgl. ebd.: 202 f.)³². Gleichwohl ist es eher unwahrscheinlich, dass nicht auch Kolleginnen und Kollegen, die mit hoher oder höherer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen diesen oder ähnlichen Einschränkungen unterlegen sind und offensichtlich dennoch Wege zur Teilnahme finden, sodass sich grundsätzlich die Frage stellt, „ob eine Lehrerfortbildung, die auf Eigenverantwortlichkeit und Freiwilligkeit setzt, das Lernen *aller Lehrkräfte* in ausreichendem Maße fördert“ (ebd.: 204, Hervorhebung im Original). Wenngleich zwar die Teilnahme an einer Fortbildung die notwendige Bedingung dafür ist, dass sich dort Kompetenzen erwerben lassen, die sich in einem professionelleren Agieren als Lehrperson niederschlagen, lässt sich daraus noch nicht ableiten, ob es sich auch wirklich um erfolgreiche Veranstaltungen handelt, die einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung leisten, sodass sich diesbezüglich eine deutliche Begrenzung der Aussagekraft der Daten ergibt (vgl. ebd.: 205). Des Weiteren hat sich auch im Zusammenhang mit der Auswertung der Daten von Mathematiklehrkräften (n=195) im Rahmen der COACTIV-Studie kein positiver „Zusammenhang zwischen Fortbildungsstunden und dem fachspezifischen Wissen“ (Brunner/ Kunter/ Krauss et al. 2006: 538) zeigen lassen. Eine der jüngsten Studien zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften ist die von der Vodafone Stiftung Deutschland unter dem Titel „Wie lernen Lehrer“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2017: 1) in Auftrag gegebene Befragung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden (wobei letztere Studierendengruppe mit nur Rund 2 % der Befragten kaum ins Gewicht fällt) (n=361) zu ihren Lerngewohnheiten (vgl. ebd.: 2)³³. Die Lehrkräfte signalisieren eine im Vergleich zu anderen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern grundsätzlich hohe Lernbereitschaft (vgl. ebd.), gehen aber zugleich nicht davon aus, dass die Teilnahme an Fortbildungen „Auswirkungen auf ihre berufliche Zukunft hat“ (ebd.: 3). Im Unterschied zu Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus anderen Branchen stehen Lehrkräfte dem „computergestützt[en]“ (ebd.) Lernen zum Zwecke der Fort- und Weiterbildung äußerst skeptisch gegenüber (vgl. ebd.). Dies mag auch mit der selbsteingeschätzten Medienkompetenz zusammenhängen, die im Laufe der Altersspanne deutlich abnimmt und in der Gruppe der über 60-Jährigen um knapp die Hälfte geringer ausfällt als bei gleichaltrigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in anderen Branchen (vgl. ebd.: 4). Beinahe umgekehrt verhält es sich mit Blick auf „den kritischen Umgang mit und das Hinterfragen von IT-gestützten Informationen“ (vgl. ebd.: 5). Das eigene Lernen während der Berufstätigkeit wird von Lehrkräften nicht systematisch betrieben (vgl. ebd.) und von einer ausgeprägt geringen Motivation zum Lernen konterkariert (vgl. ebd.: 6). Gerade einmal die Hälfte der Befragten „fragt aktiv nach [...] geeigneten Weiterbildungsangeboten“ (vgl. ebd.: 5). Wenn Lehrkräfte lernen, dann tun sie dies bevorzugt „im Austausch mit anderen“ (vgl. ebd.). Bezugnehmend auf das ungünstige Lernklima, die mangelnde Akzeptanz gegenüber Fehlern, die fehlende Ermutigung offene Fragen zu stellen, die kaum mögliche Integrierbarkeit von Lernprozessen während der Arbeitszeit und die fehlende Begleitung durch Schulleitungen wird mehrheitlich die „Lernkultur an Schulen [...] [als] katastrophal bewertet“ (ebd.: 6). Diesbezüglich wird in der Studie resümiert, dass diese tendenziell ‚lernabstinente‘ Haltung und Struktur der Fort-

³² Auch bei Reinmann werden „[f]amiliäre und berufliche Be- und Überlastungen [...] immer wieder als die wichtigsten Hindernisse“ (Reinmann 2005a: 25 f.) genannt, die einer Teilnahme an Fortbildungen im Wege stehen.

³³ Die Umfrage erfolgte im Zusammenhang mit einer „Befragung von mehr als 10.000 Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Sektoren und Branchen“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2017: 2).

und Weiterbildung von Lehrkräften keinesfalls im Stande ist, den schnelllebigen Anforderungen, die mit der Digitalisierung verbunden sind, Herr zu werden (vgl. ebd.: 9). Das größte Potenzial dem entgegenzuwirken wird darin gesehen, dem „Weiterlernen von Lehrkräften mehr explizite Zeiten, Anreize und Verankerungen“ (ebd.: 10) zugutekommen zu lassen. Neben der grundsätzlichen Feststellung der Notwendigkeit von Lehrkräftefortbildungen und insbesondere mit Blick auf den immensen Organisations- und Kostenapparat stellt sich unweigerlich auch die Frage nach ihrer Effektivität (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012; vgl. Aldorf 2016: 61 ff.)³⁴. Der Nachweis der Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung stellt eine empirische Herausforderung dar. Zumindest alleine die Teilnahme oder die häufige Teilnahme an einer Fortbildung ist noch kein Indiz für eine erfolgreiche Weiterbildung (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012: 2; Lipowsky 2014: 515 f.), sodass die Befunde der Schulleitungsbefragung im Rahmen der PISA Studie 2000, wonach die Fortbildungswilligkeit deutscher Lehrkräfte im internationalen Vergleich ausgesprochen niedrig ausgeprägt war (vgl. OECD 2004: 77, zit. n. Lipowsky/ Rzejak 2012: 1), noch nichts darüber aussagt, ob die Lehrkräfte ein wichtiges Bildungsangebot ausgeschlagen haben oder nicht (vgl. ebd.). Der Beitrag einer Fortbildung zur Professionalisierung von Lehrkräften ist „kein linearer Input-Output-Prozess“ (Rzejak/ Lipowsky/ Küsting 2013: 90), sondern wird von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. In den darauffolgenden Jahren hat sich die empirische Forschung darum bemüht, mit weiteren Studien für mehr Klarheit zu sorgen. Allen Untersuchungen gemeinsam ist auch hier, Schülerinnen- und Schülerleistungen als Bezugsnorm für eine gelungene oder misslungene Fortbildung heranzuziehen (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012: 2). Insgesamt zeigt sich, „dass Professionalisierungsmaßnahmen positive Wirkungen haben können“ (ebd.). Daraus ergibt sich dann die Frage, woran sich die „Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen [...] festmachen“ (ebd.) lässt. Eine entsprechende Einstufung lässt sich nach Lipowsky/ Rzejak auf unterschiedlichen Ebenen vornehmen (vgl. ebd.: 2 ff.):

1) *Die Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte*: Hierbei handelt es sich um Einschätzungen zur Veranstaltung, die von den Lehrkräften im Nachgang eingeholt werden, etwa indem sie „um Einschätzungen ihrer Zufriedenheit, der Veranstaltungsqualität, der Fähigkeiten der Fortbildner und der Relevanz der Fortbildungsinhalte gebeten“ (vgl. ebd.: 2) werden. In vielzähligen nationalen und internationalen Studien stießen Veranstaltung insbesondere dann die auf die Billigung der teilnehmenden Lehrkräfte, wenn „ein enger Bezug zur eigenen unterrichtlichen Praxis, z.B. konkrete Anregungen und Materialien und die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen“ (vgl. ebd.) gegeben waren. Werden in Studien jedoch neben Selbsteinschätzungen zur Zufriedenheit zugleich Wissenstests oder Beobachtungen des beruflichen Handelns durchgeführt, stellt sich in vielen Fällen heraus, dass sich zwischen der empfundenen Qualität der Veranstaltung und ihren tatsächlichen Wirkungen nahezu keine Zusammenhänge ermitteln lassen (vgl. ebd.: 3). Anders verhält es sich bei der Einschätzung der Nützlichkeit und der Relevanz der Veranstaltungsinhalte für die eigene berufliche Praxis. Hier

³⁴ Nachfolgend wird auf den grundlegenden und viel zitierten Beitrag von Lipowsky/ Rzejak (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012) Bezug genommen. Diese äußerst umfangreiche Zusammenstellung von Befunden zur Lehrkräftefortbildung stellt eine Erweiterung älterer Beiträge dar (vgl. z. B. Lipowsky 2010) und wird von Lipowsky auch in nachfolgenden Beiträgen immer wieder aufgegriffen (vgl. z. B. Lipowsky 2014; Lipowsky/ Rzejak 2014; Lipowsky/ Rzejak 2015), sodass hier nur an denjenigen Stellen auf jüngere Arbeiten verwiesen wird, wo diese mit Neuigkeitswert verbunden sind.

„zeigt die Trainingsforschung engere Zusammenhänge“ (ebd.). Ohne, dass damit Rückschlüsse auf eine faktische Verbesserung des unterrichtlichen Agierens möglich sind, zeigen qualitative Rückmeldungen in der evaluativen Begleitung von Lehrkräftefortbildungen, „dass Gymnasiallehrkräfte eine stärkere Präferenz für inhaltliche Fortbildungen haben, während Lehrkräfte aus anderen Schularten (insbesondere aus Hauptschulen) auch Angebote zu Unterrichtsmethoden [...] erwarten“ (Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 134). Letztlich muss für diese Ebene allerdings konstatiert werden, dass es bisher kaum Belege dafür gibt, dass positive Stimmungsäußerungen im Sinne einer Zufriedenheit von Lehrkräften mit der Fortbildung auch tatsächlich mit einer Erweiterung ihres professionellen Handelns oder gar einer Leistungs- oder Motivationssteigerung der Lernenden verbunden sind (Lipowsky/ Rzejak 2015: 142). Positivere Zusammenhänge lassen sich allerdings zwischen den subjektiven Einschätzungen zur Relevanz der Fortbildungsinhalte und der Bereitschaft und Fähigkeit zur unterrichtlichen Umsetzung ausmachen (ebd.). Auch in jüngeren Studien kommt der selbst eingeschätzten Relevanz und der Frage, inwieweit es den Fortbildnerinnen und Fortbildnern gelungen ist, diese deutlich werden zu lassen, ein entscheidender empirischer Stellenwert bei der Beurteilung der Fortbildung zu (vgl. z. B. Ophardt/ Piwowar/ Thiel 2017: 144). Wenngleich nur am Rande, räumen Ropohl/ Schönau/ Parchmann auf Basis einer Befragung von Naturwissenschaftslehrkräften (n=273) bereits dem Titel einer Fortbildungsveranstaltung ein gewisses Gewicht ein, auf die Relevanz der Veranstaltung hinzuweisen und Interesse zu wecken (Ropohl/ Schönau/ Parchmann 2016: 32).

2) *Das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer*: Hierbei handelt es sich um die Erhebung von Fähigkeiten der Lehrkräfte im Nachgang einer Fortbildungsveranstaltung. Es zeigt sich sowohl für naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Fächer sehr deutlich, „dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen das Potenzial haben, Lehrerwissen und Lehrerüberzeugungen zu verändern“ (Lipowsky/ Rzejak 2012: 3).

3) *Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrperson*: Hierbei handelt es sich um Erhebungen, die sich an dem methodisch komplexen Nachweis versuchen, Zusammenhänge zwischen Intervention und konkretem unterrichtlichen Handeln zu zeigen (vgl. ebd.: 4). Dieser Nachweis ist ausgesprochen schwer zu erbringen. Gelungen ist es beispielsweise bei Fortbildungen, die sich auf Momente des sogenannten „Microteaching“ (ebd.: 3) beziehen, bei dem in Trainings einzelne Handlungselemente einer Lehrkraft, z. B. bestimmte Kommunikationsformen oder der Umgang mit einer bestimmten Unterrichtsstörung gezielt trainiert und dann im realen Unterrichtsgeschehen beobachtet werden können (vgl. ebd.: 4). Auch in komplexeren Unterrichtssituationen, in denen es etwa darum geht, globale Merkmale wie „aktivierenden [Unterricht]“ (vgl. ebd.) fortzubilden, sind positive Effekte per Videografie festgestellt worden (vgl. ebd.: 3).

4) *Die Entwicklung der Schüler*: Hierbei handelt es sich um Erhebungen, die Effekte von Lehrkräftefortbildungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Wenngleich die Feststellung solcher Zusammenhänge mit aufwändigen Untersuchungsverfahren verbunden ist, lassen sich durchaus auch erhöhte Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern feststellen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die zuvor Fortbildungsveranstaltungen besucht haben (vgl. ebd.: 4). Auch die metaanalytischen Betrachtungen im Rahmen der Hattie-Studie deuten darauf hin, dass „die durch Fortbildung erzielten Verhaltensänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern beträchtlich sind ($d=.60$) und sich auch – allerdings in abge-

schwächer Weise – auf die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirken (d=.37)“ (Steffens/ Höfer 2013: 31).

Insbesondere mit Blick auf die Konzeption einer Fortbildungsveranstaltung stellt sich die Frage, wodurch sich erfolgreiche Lehrkräftefortbildungen konkret auszeichnen. Lipowsky/ Rzejak haben auch unter dieser Perspektive eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien zusammengefasst und sieben Merkmale identifiziert (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012: 5 ff.): 1) *Dauer einer Fortbildung und Zeit für die Fortbildung*: Die Dauer einer Fortbildung ist ein wichtiger Aspekt zur Beurteilung ihrer Wirksamkeit. Häufiger hat sich gezeigt, dass „kurze One-Shot-Fortbildungen“ (ebd.: 5; vgl. auch Klippert 2004: 200; Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 371) oder nur einmalig stattfindende Fortbildungen übliche „Routinen und Handlungsmuster“ (Lipowsky/ Rzejak 2012: 5) eher nicht aufbrechen können. Kürzere Fortbildungsformate haben dann am ehesten Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen, wenn die in „Fortbildungen vermittelten Inhalte und Werte [...] mit den Überzeugungen und „beliefs“ der Lehrkräfte überein[stimmen]“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 371). Treffenderweise formuliert Neuweg in diesem Zusammenhang, dass Fortbildende „ständig mit den mächtigen Spuren konfrontiert [sind], die die Erfahrung im Verhaltensrepertoire, im Emotionshaushalt und in den kognitiven Spuren der [...] Teilnehmer hinterlässt“ (Neuweg 2010: 35). Zielen Fortbildungen jedoch darauf, „die bestehenden Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu verändern“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 371), haben sich längere Fortbildungen bewährt, die Lehrkräften „mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster bieten“ (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012: 5). Es lässt sich aber nicht genau benennen, wie lang eine gute Fortbildung sein muss, wichtig ist vielmehr, dass es den jeweiligen Teilnehmenden möglich ist, die neuen Inhalte zu vertiefen, zu erproben bzw. sich in ‚irgendeiner‘ individuell passenden Form erschließen und zu eigen machen zu können (vgl. ebd.). In welcher Zeit dies gelingt, hängt sowohl vom Gegenstand der Fortbildung als auch von den Bedarfen der Teilnehmenden ab. Dass es sich bei einem Großteil der Fortbildungen zumeist um Kurzveranstaltung handelt, stellen auch Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. fest (vgl. Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 134). Dass längere Formate grundsätzlich geeigneter wären, um „Lehrkräfte zu langfristigen Professionalisierungsprozessen“ (vgl. ebd.: 135; vgl. auch Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 370 f.) anzuregen, steht ihres Erachtens zwar außer Frage, gleichwohl weist der Fortbildungsmarkt seit Jahren darauf hin, dass dies den Schulalltag inkommodiert. Bei der Konzeption einer eigenen Fortbildung für Lehrkräfte des Chemieunterrichts setzen sie deshalb darauf, Kooperations- und Arbeitsprozesse anzuregen, die die Lehrkräfte befähigen, den Transfer der Fortbildungsinhalte eigenständig voranzutreiben und so quasi eine selbstregulierte ‚Fortbildungsvertiefung‘ zu ermöglichen (vgl. Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 135). So wurden ganz gezielt keine „fertigen“ Materialien bzw. Unterrichtsbausteine präsentiert“ (ebd.: 137), sondern „nur“ diejenigen Wissensinhalte und Anregungen, von denen anzunehmen ist, dass erfahrene und geneigte Lehrkräfte auf dieser Basis im Stande sind, den Transfer in die unterrichtliche Praxis eigenständig resp. in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zu leisten³⁵. Die begleitende Untersuchung hat zwar ergeben, dass die Idee der Vertiefung via Kooperationsanregung insbesondere in den Fachschaften

³⁵ Auch über den Fortbildungszusammenhang hinaus hat sich das kooperative Miteinander von Lehrkräften „in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung als zentrales Schulqualitätsmerkmal herausgestellt“ (Drosel/ Willems 2014: 129).

gut funktioniert hat, in denen auch bereits im Vorfeld gute Formen der Zusammenarbeit bestanden, gleichwohl hat sich hier aber eben gezeigt, dass die Idee trägt (vgl. ebd.: 143 ff.). Offen bleibt hingegen die Frage, wie sich weniger kooperationsgeneigte Fachschaften animieren lassen (vgl. ebd.).

2) *Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Lehrerwissens und Fokus auf die Lernprozesse der Schüler:* Es hat sich als effektiv erwiesen, wenn sich Fortbildungen auf ein bestimmtes Fach und dessen Lehrpläne beziehen und „darauf abzielen, das fachliche Verständnis der Lehrpersonen für den Unterrichtsinhalt zu vertiefen“ (Lipowsky/ Rzejak 2012: 5). Dabei zielen diese Fortbildungen auf eine Erweiterung des Verständnisses für die Art und Weise, wie Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern im jeweiligen Fach verlaufen und „fördern dadurch die „kognitive Empathie“ der Lehrpersonen“ (ebd.: 6).

3) *Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar machen:* Fortbildungsinhalte entfalten ihre Wirksamkeit dann am ehesten, wenn den Teilnehmenden bereits während der Veranstaltung deutlich gemacht werden kann, dass sich die Veränderung des eigenen Handelns lohnt (vgl. ebd.: 6 f.). Hierzu muss es während der Veranstaltung gelingen, „kognitive ‚Irritationen‘“ (vgl. ebd.: 6) zu erzeugen, die dazu führen, dass den Lehrkräften die Notwendigkeit einer Verhaltensanpassung unmittelbar vor Augen geführt wird (vgl. ebd.: 6 f.).

4) *Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen:* Um Effekte zu evozieren, hat es sich bewährt, bei Fortbildungsveranstaltungen auf eine abwechslungsreiche Mischung aus der Vermittlung von Inhalten, Gelegenheiten und Anwendung und der Reflexion darüber zu setzen (vgl. ebd.: 7). Auf dieser Ebene zeigt sich dann auch, warum sich kurze und sehr kurze Fortbildungen als weniger ertragreich erwiesen haben, denn dieses Arrangement benötigt ausreichend viel Zeit (vgl. ebd.). Entscheidend ist hierbei, dass die Lehrkräfte in einer ausgewogenen Mischung aus Führung und Gewährung sowohl die nötigen Impulse als auch den Raum zur selbstbestimmten Vertiefung erhalten (vgl. ebd.: 7 f.).

5) *Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts:* Empirische Befunde zu erfolgreichem Unterricht weisen darauf hin, dass „Oberflächenmerkmale von Unterricht“ (ebd.: 8), also etwa die Frage, wie oft eine bestimmte Unterrichtsmethode Anwendung gefunden hat, kein zentraler Indikator erfolgreichen Unterrichts sind. Vielmehr sind Merkmale wie „die kognitive und metakognitive Aktivierung der Lernenden“ (ebd.) ausschlaggebend. Diese Erkenntnisse lassen sich bei der Gestaltung wirksamer Lehrkräftefortbildungen berücksichtigen, indem „sie einen engen fachlichen Fokus haben, wenn sie auf eine Erweiterung fachdidaktischen Lehrerwissens abzielen und [...] am Beispiel wichtiger und zentraler Unterrichtsthemen Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung geben [...]“ (ebd.).

6) *Feedback an die Lehrpersonen:* Es hat sich in unterschiedlichen Untersuchungen als Gelingensbedingung erwiesen, wenn Lehrkräfte im Nachgang einer Fortbildung systematische Rückmeldungen darüber erhalten, ob es ihnen gelingt, die erlernten Aspekte in „ihrem unterrichtlichen Handeln“ (ebd.: 9) zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Ebenfalls wirkungsvoll ist es, Lehrkräften „die Leistungen ihrer Schüler“ (ebd.) zurückzumelden, wenn sich hieraus Rückschlüsse auf die im Anschluss an eine Fortbildung erworbenen Erkenntnisse ergeben können.

7) *Professionelle Lerngemeinschaften:* Als eine Variante typischer Lehrkräftefortbildungen kann der Zusammenschluss von Lehrkräften zu sogenannten „professionelle[n] Lerngemeinschaften“ (ebd.: 10) gesehen werden, die sich durch den systematischen Austausch über Fragen auszeichnen, die auf die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler gerich-

tet sind. Wenngleich sich hier viele bewährte Merkmale wiederfinden, wie z. B. Raum und Zeit für den Austausch oder die beobachtete Erprobung eigener Unterrichtsveränderungen, besteht aber zugleich „die Gefahr, dass Lehrerteams, ohne Rückmeldung und ein Korrektiv von außen, keine nachhaltigen Veränderungen ihrer Unterrichtspraxis erreichen“ (ebd.).

Abschließend wenden sich Lipowsky/ Rzejak der Frage zu, welche Personeneigenschaften einer Lehrkraft die Motivation zur Teilnahme an Fortbildung und zur Nutzung der Kenntnisse am ehesten beeinflussen (vgl. ebd.: 11 f.). Die individuelle Motivation zur Teilnahme und das Interesse am Thema an einer Fortbildung ist eine zentrale Größe hinsichtlich der Wirksamkeit der Maßnahme (vgl. ebd.: 11; Lipowsky 2014: 513; Rzejak/ Künsting/ Lipowsky/ Fischer/ Dezhgahi/ Reichardt 2014). Wichtig ist vor allem, dass dem Besuch der Fortbildung eigene Motive und Bedürfnisse zugrunde liegen, hierzu zählen typischerweise der Wunsch, in einem Tätigkeitsfeld, das man bereits beherrscht, besser zu werden, sich ein neues Themenfeld zu erschließen (vgl. Lipowsky/ Rzejak 2012: 11) oder „sich gezielt in einem Bereich fort- und weiterzubilden“ (ebd.). Unabhängig vom Motiv zeigt sich mit verlässlicher Beständigkeit, dass Lehrkräfte von einer Fortbildung erwarten, „dass ihnen die besuchte Fortbildung etwas für den täglichen Unterricht bringt“ (ebd.: 11; vgl. Lipowsky 2014: 513). Daneben finden sich vermehrt auch Hinweise darauf, dass „der Faktor soziale Interaktion“ (vgl. Gräsel/ Parchmann/ Puhl et al. 2004: 133 ff.; Lipowsky 2014: 513) ein wichtiges Kriterium für die Motivation zur Teilnahme an einer Fortbildung darstellt. Demgegenüber spielen „externale Erwartungen, z.B. von Kollegen oder der Schulleitung“ (ebd.) kaum eine tragende Rolle für die Motivation zur Teilnahme an einer Fortbildung. Die Veranstaltenden von Lehrkräftefortbildungen stehen vor dem Hintergrund dieser Motivlage vor der Hürde, „jene Lehrpersonen zu erreichen und zur Nutzung bestehender Fortbildungsangebote zu motivieren, die aufgrund gering ausgebildeter Kompetenzen von dem Besuch von Fortbildungen wahrscheinlich besonders profitieren könnten“ (Lipowsky/ Rzejak 2012: 11). Insbesondere die Befunde zu „personenbezogenen Voraussetzungen“ (Lipowsky 2014: 514) sind „weitgehend unerforscht“ (ebd.). Ihr Einfluss ist zwar äußerst wahrscheinlich und vereinzelte Befunde bestätigen diese Vermutung, konkrete Handlungsanweisungen für die Gestaltung von Fortbildungen lassen sich auf dieser Basis aber keinesfalls formulieren.

Mit Blick auf die infrastrukturellen Voraussetzungen, die den Teilnahmeerfolg an Lehrkräftefortbildungen begünstigen, hat sich gezeigt, dass sich Lehrkräfte für die Teilnahme an Fortbildungen und die Verstetigung neu gewonnener Kenntnisse „Entlastungen an anderer Stelle“ (Lipowsky/ Rzejak 2012: 11) wünschen.

Trotz einiger wiederkehrender Kriterien ist das Forschungsfeld zu Lehrkräftefortbildungen als lückenhaft zu bezeichnen. Lipowsky/ Rzejak sehen einen zukunftssträchtigen Weg in der Verbesserung von Fortbildung, bei gleichzeitigem Erkenntnisgewinn verstärkt auf „Kooperation[en] von Experten aus der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung“ (ebd.: 12) zu setzen. Befunde weisen in diesem Zusammenhang immer wieder darauf hin, dass Fortbildungen insbesondere dann erfolgreich sind, „wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Konzeption und/oder Durchführung beteiligt sind“ (Lipowsky/ Rzejak 2015: 153), weil es in diesen Veranstaltungen besonders häufig gelingt, „Lehrpersonen die Relevanz der Fortbildungsinhalte zu verdeutlichen“ (ebd.). Österreich und die Schweiz haben dieses Potenzial bereits erkannt, hier zeichnen die Hochschulen bereits für die Organisation und Angebotsstruktur der Lehrkräftefortbildung verantwortlich (vgl. Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 365

f.). Auch Fischer sieht Universitäten als geradezu prädestiniert an, „aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die Fort- und Weiterbildungen einzubringen“ (Fischer 2013: 169).

Wenngleich sich mit den zuvor genannten Aspekten eine Reihe von Kriterien benennen lassen, wie Lehrkräftefortbildungen bei wem und unter welchen Umständen wirken, muss dennoch festgehalten werden, dass „die Forschung noch weit davon entfernt [ist], erklären zu können, wie Lernprozesse bei Lehrern konkret ablaufen [...]“ (Lipowsky 2014: 512). Bei der Lehrkräftefortbildung geht es um das Lernen von Erwachsenen. Dieses unterscheidet sich vom Lernen eines Kindes, dem ein zunächst breites und allgemeines Interesse zugrunde liegt, dadurch, dass Erwachsene ihre Bereitschaft zu lernen stärker „an die Relevanz der Lerninhalte und den erwarteten persönlichen Nutzen“ (ebd.: 511) koppeln. Neben den vorgestellten Befunden, die sich zumeist aus Ergebnissen zu evaluierten Einzelmaßnahmen zusammensetzen und zukünftig insbesondere größerer Stichproben bedürfen, um zu belastbareren Aussagen zu kommen, weist das Thema Lehrkräftefortbildung auch eine Reihe weiterer Forschungsbedarfe auf (vgl. Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 379 f.). Unklar ist beispielsweise, wie sich Maßnahmen, die sich im kleineren Rahmen bewährt haben, systematisch in die föderale Gesamtstruktur der Bundesländer transferieren lassen, wie sich der teils recht diffuse Fortbildungsmarkt besser und systematischer steuern lässt und wie sich all diese Maßnahmen im Lernen von Schülerinnen und Schülern niederschlagen (vgl. ebd.). Insbesondere die für die Wirksamkeit von Fortbildungen so wichtigen Faktoren wie Motivation zur Teilnahme und Interesse an den Themen haben sich zwar über alle Studien hinweg als wirkungsmächtig herausgestellt, zugleich aber „handelt es sich häufig um kleine und um selektierte Stichproben, da die Teilnahme der Lehrpersonen meist freiwillig erfolgte“ (Lipowsky 2014: 531). Für verlässlichere Aussagen wären beispielsweise Kontrollgruppen hilfreich, die unfreiwillig und mit dann vermutlich geringerer Motivation an den Veranstaltungen teilgenommen haben (vgl. ebd.: 532). Zudem lässt sich vielfach nur bedingt, häufiger gar nicht, rekonstruieren, „welche Komponenten zur Effektivität der Maßnahme ursächlich beigetragen haben“ (ebd.). Bisher ebenfalls nicht in den Blick genommen wird auch, wie sich die Bereitschaft zur Teilnahme – insbesondere von „fortbildungsinaktiven Lehrpersonen“ (ebd.: 533) – an Fortbildungen überhaupt erhöhen lässt. Wenngleich es eine Fortbildungspflicht gibt, nähren Hinweise aus der Forschung und der Schuladministration den Verdacht, dass ein nicht geringer Anteil an Fachlehrkräften ‚unter dem Radar fliegt‘. Hier fehlt es gänzlich an Hinweisen, die Aufschluss darüber geben, unter welchen (Rahmen-) Bedingungen Lehrkräfte überhaupt zur Teilnahme an Fortbildungen bereit sind und/oder welche Angebote oder (Rahmen-) Bedingungen sie von einer Teilnahme abhalten (vgl. ebd.).

3.2.6 Gestaltungsprinzipien von Lehrkräftefortbildung

Für die Konzeption einer Fortbildung stellt sich die Frage, welchen didaktischen Gestaltungsprinzipien diese folgen soll, wenn sie im oben beschriebenen Sinne wirksam sein will. Eine Vielzahl der Hinweise, die sich hierzu finden lassen, stammt aus Beschreibungen und Ergebnissen gelungener Praxis und weist „also mehr einen pragmatischen Zuschnitt auf“ (Florian 2008: 59) und häufiger finden sich keine umfassenden „theoretischen Erörterungen“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Befunde zur Wirksamkeit und zu wichtigen Gelingensbedingungen von Lehrkräftefortbildungen ergeben sich aber gleichwohl plausible Gestaltungsprinzipien,

die für die Konzeption einer Fortbildung eine zielführende Rahmung darstellen können (vgl. ebd.: 59 ff.)³⁶:

Teilnehmerorientierung- und Bedürfnisorientierung: Hierunter fasst Florian den „Adressatenbezug“ (ebd.: 60) und zwar sowohl mit Blick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereits für eine Veranstaltung gewonnen werden konnten als auch hinsichtlich derer, die es noch zu gewinnen gilt (vgl. ebd.).

Problem- und Praxisorientierung: Fortbildungen sollen sich an Problemen orientieren, die in der Praxis der Lehrkräfte bestehen und sich an möglichst relevanten Fragestellungen abarbeiten (vgl. ebd.: 60 f.).

Handlungsorientierung: Methodisch sollten Fortbildungen zu einem größeren Anteil auf aktivierenden Arrangements fußen, die den Teilnehmenden möglichst viel Selbständigkeit abverlangen (vgl. ebd.: 61).

Erfahrungs- und Subjektorientierung: Fortbildungen knüpfen idealerweise an das Vorwissen von Lehrkräften an, was es erforderlich macht, „dass Fortbildner entsprechende Kenntnisse bezüglich des Lernens Erwachsener aufweisen sollten“ (vgl. ebd.: 61 f.).

Transferorientierung: Letztlich zielen alle Prinzipien darauf, dass die Veranstaltungsinhalte Eingang in die berufliche Praxis der Lehrkräfte finden. Gemäß der Transferorientierung sind „aktive, forschende, auf einen längerfristigen Verlauf angelegte“ (ebd.: 64) Veranstaltungsformate zu bevorzugen.

Daneben sieht es Daschner für eine erfolgreiche Fortbildungslandschaft als unverzichtbar an, dass Schulen

- ihre Planungshoheit bei Fortbildungen systematisch und ausgehend von den Bedarfen aller Lehrkräfte vornehmen (wozu nicht nur temporäre, bildungspolitische Trendthemen gehören) (vgl. Daschner 2004: 296),
- den Transfer und die Verstetigung von Fortbildungsteilnehmenden einfordern und den dafür erforderlichen Raum bereitstellen (vgl. ebd.) und
- dafür Sorge tragen, dass mit Fortbildungen möglichst kein „Unterrichtsausfall verbunden“ (ebd.) ist: „Von Lehrpersonen kann eingefordert werden, dass unterrichtsfreie Zeiten auch Fortbildungszeiten der institutionellen Lehrerfortbildung sind. Außerunterrichtliche Fortbildungs-Präsenz-Zeiten an Schulen dürfen kein Tabu sein“ (ebd.).

Aufgrund der ausdifferenzierten und pluralistischen Situation, die das Lehrkräftefortbildungswesen in Deutschland kennzeichnet, ist mit Ausnahme der via Evaluation begleiteten Maßnahmen, deren Befunde zuvor diskutiert wurden, nicht bekannt, welche „methodisch-didaktischen“ (Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 369) Settings in welcher Ausprägung bemüht werden. Ausgehend von dem, was darüber bekannt ist und sich den Informationen staatlicher Institutionen entnehmen lässt, „ist von einer tendenziellen Abwertung vortragsförmiger, informatorischer Veranstaltungsformen auszugehen – während schulnahe, auf gemeinsame, kooperative und intensive, praxisbezogene Auseinandersetzung orientierte Formen zunehmen [...]“ (ebd.: 368). Vieles deutet auch darauf hin, dass Ansätze „situieren Lernens“ (Lipowsky 2014: 511) eine vielversprechende Möglichkeit sind, das Lernen von

³⁶ Berücksichtigt werden hier diejenigen Prinzipien, denen nach Einschätzung von Florian in der Debatte zur Lehrkräftefortbildung besonderes Gewicht beizumessen ist, wohingegen eher redundante und weniger stark zitierte Prinzipien (wie z. B. „Ganzheitlichkeit“ (Florian 2008: 63)) außen vor bleiben.

Erwachsenen wirkungsvoll zu begleiten. Diese Ansätze lassen sich dem Konstruktivismus (vgl. Reinmann/ Mandl 2006: 625) zuordnen und postulieren das Erfordernis authentischer Lernsituationen, die „den realen Lebensbedingungen und Anwendungssituationen möglichst nahe kommen“ (Fölling-Albers/ Hartzinger/ Mörtl-Hafizovic 2014: 727) sollen. Damit verbunden ist die Annahme, dass „vorhandenes Wissen genau dann nicht angewendet [wird], wenn sich Lern- und Anwendungssituation zu stark voneinander unterscheiden“ (ebd.). Diese Einschätzung beruht auf der Auffassung „des Konstruktivismus [...], dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen [...]" (Reinmann/ Mandl 2006: 626). Wissen lässt sich demnach nicht einfach via Instruktion „übermitteln“ (ebd.: 619), wie es Vertreter „technologische[r] Lernstrategien“ (ebd.: 618) annehmen, sondern wird „aktiv konstruiert“ (ebd.: 627). Insbesondere in ihren jeweils extremen Ausprägungen konnten sich weder eine rein technologische noch eine konstruktivistische Position empirisch und hinsichtlich ihrer Praktikabilität eindeutig durchsetzen (vgl. ebd.: 624 f., 634 f., 656 f.). Mit Blick auf die ideale „Steuerungsintensität“ (Hasselhorn/ Gold 2013: 343) haben sich vor allem Mischformen bewährt, die sowohl instruktive als auch konstruktive Phasen verbinden und oftmals als „integrierte Lernumgebungen“ (Reinmann/ Mandl 2006: 642) bezeichnet werden. Als eine Variante situierten Lernens sieht Lipowsky insbesondere im „cognitive apprenticeship-Ansatz“ (Lipowsky 2014: 511; vgl. Ghefaily 2003) eine geeignete Möglichkeit, diesen der Anlage und Umsetzung von Lehrkräftefortbildungen zugrunde zu legen:

„Übertragen auf Veränderungen im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen geht es [...] [hierbei; A.M.] darum, dass der Fortbildner bzw. der Trainer das intendierte unterrichtliche Verhalten modelliert und die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte das intendierte Verhalten schrittweise selbständig ausführen. Dabei erhalten sie vom Fortbildner Impulse und Feedback (Coaching) und werden zu Reflexion angeregt. Mit zunehmenden Fähigkeiten und wachsendem Können der lernenden Lehrer fährt der Fortbildner seine Unterstützung, Beratung und sein Coaching zurück“ (Lipowsky 2014: 512).

Hierbei handelt es sich aber vor allem um Erkenntnisse, die der Forschung zum Coaching entstammen. Zumeist finden sich entsprechende Maßnahmen im außerschulischen Bereich, etwa bei Führungskräften in der Wirtschaft, die sich nicht ohne weiteres auf die spezifischen Anforderungen von Schule und Unterricht und auf die personenbezogenen Voraussetzungen von Lehrkräften übertragen lassen. Neben der tendenziell defizitären Forschungslage zur Lehrkräftefortbildung besteht in Deutschland zudem die Notwendigkeit „eines systematischen „Train the Trainer“-Konzepts“ (ebd.: 531; vgl. auch Weidenmann 2006: 347 ff.). Für Fortbildende ist weder der Erwerb noch der Nachweis ihrer Befähigungen oder die evaluative Begleitung ihrer Wirksamkeit systematisch verankert, was problematisch ist, denn die „wenigen vorhandenen Befunde deuten auf erhebliche Effekte von Fortbildnern auf den Fortbildungserfolg“ (Lipowsky 2014: 531) hin. Gerade „ihre Überzeugungen, ihre Motivationsfähigkeit und ihre pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten im Umgang mit einer teilweise höchst heterogenen Zielgruppe von erwachsenen Lernern [wird; A.M.] einen erheblichen Einfluss auf das Lernen der teilnehmenden Lehrpersonen haben“ (ebd.).

In der Anwendungspraxis von Trainings, Fort- und Weiterbildung mit erwachsenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (nicht spezifisch Lehrkräften) werden instruktive Phasen wie der „Lehrvortrag“ (Döring 2008: 224) als konstitutives Merkmal der Arbeit von Traineerinnen und Trainern herausgestellt, dem quantitativ eine gewichtige Rolle zukommt (ebd.: 224

f.). Gerade dort, wo mit knappen zeitlichen Ressourcen neue Inhalte nahegelegt werden sollen, stellt die direkte Instruktion eine geeignete Methode dar. Bei der Umsetzung ist dann aber zu beachten, dass es sich um eher knappe Inputs, von „maximal 20 Minuten“ (ebd.: 226) handelt, die durch einen abwechslungsreichen Medieneinsatz aufgelockert werden (vgl. ebd.) und von aktivierenden Phasen der selbständigen Anwendung und Erprobung ergänzt werden. Ein großes Potenzial liegt für Döring auch und insbesondere im „*Spielen mit Erwachsenen*“ (ebd.: 276, Hervorhebung im Original). „*Spielformen*“ (ebd.: 277) zum Ein- oder Ausstieg oder zur Vertiefung und Erprobung unterstützen auch das Lernen von Erwachsenen (vgl. ebd.: 276 ff.) und werden demnach zu Unrecht oftmals mit Übungen für Kinder assoziiert.

Ein wissenschaftlich von der Transferforschung sehr umfangreich begleitetes Trainingskonzept stellt das als BLK-Programm von Bund und Ländern geförderte Modellprogramm FÖRMIG (‘Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund’) dar (vgl. Jäger 2008). Ohne an dieser Stelle näher auf die inhaltlichen Details des Programms einzugehen (vgl. hierzu ebd.), soll hier auf einige Aspekte verwiesen werden, die sich bei der Arbeit mit erwachsenen Lernenden vor dem Hintergrund der Zielsetzung, Innovationen und Veränderungen in ihren beruflichen Alltag zu transferieren, als wichtige Merkmale herausgestellt haben und die sich vor allem an Trainerinnen und Trainer richten. Diese müssen sich zumeist nicht nur als Transferbegleitende sondern auch als Transferinitiatorinnen und -initiatoren verstehen und ihre Arbeit in dem Bewusstsein aufnehmen, auch auf Reaktanzen zu stoßen, denn „*Transfer greift Autonomie und Identität von Personen und Organisationen an*“ (ebd.: 15, Hervorhebung im Original), weil ihm oftmals ein nicht selbst gewählter Lernanlass (z. B. die Aufforderung zur Weiterbildung durch Vorgesetzte) zugrunde liegt und damit wichtige Grundbedürfnisse des Menschen tangiert werden. Umfangreiche Arbeiten finden sich hierzu in der pädagogisch-psychologischen Forschung zur „*Selbstbestimmungstheorie* der Arbeitsgruppe um Deci und R.M. Ryan [...]“ (Wild/ Hofer/ Pekrun 2006: 217, Hervorhebung im Original), die erläutert, „welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Person ihre Handlungen als selbstbestimmt erlebt, und unter welchen Bedingungen eine auf Selbstbestimmung beruhende intrinsische Motivation zustande kommt“ (ebd.), die als besonderer Garant für den Lernerfolg und die Anwendungs- und Umsetzungswahrscheinlichkeit neuer Erkenntnisse gilt (vgl. ebd.: 205 ff.). Dies gelingt demnach vor allem dann, wenn sich Lernende als „autonom“ (ebd.: 217), „kompetent“ (ebd.) und „sozial eingebunden“ (ebd.) erleben³⁷. „Extrinsische Lernanreize“ (Hasselhorn/ Gold 2013: 108), wie beispielsweise die Aussicht darauf, dass die Strapazen des Lernens mit einer Belohnung verbunden sind, laufen einer „selbstbestimmten Form der Motivation“ (ebd.) zwar grundsätzlich zuwider, konnten sich in Experimenten allerdings auch „förderlich auf die intrinsische Motivation auswirken“ (ebd.). Mit Blick auf entsprechende Bildungsstrategien müssen sich Trainerinnen und Trainer deshalb vor allem darum bemühen, die „*Erwartungen des Empfängers*“ (Jäger 2008: 16, Hervorhebung im Original) so gut wie möglich zu treffen und Veranstaltungsarrangements zu schaffen, die den Transfer möglichst umfassend begleiten und den Teilnehmenden Gelegenheiten bieten, neue Handlungsoptionen zu erproben, denn „*[e]rst während der Umsetzung fällt die Entscheidung für oder gegen eine Innovation*“ (ebd.: 18, Hervorhebung im Original).

³⁷ Für einen umfassenden Überblick zur Psychologie des Lernalers vgl. Wild/ Hofer/ Pekrun 2006.

Für erfolgreiche Fortbildungen ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, wodurch sich das Lernen von Erwachsenen auszeichnet. Im Unterschied zu jüngeren Lernenden haben Erwachsene bereits eine „*Lerngeschichte*“ (Geißler 2006: 412, Hervorhebung im Original), die sich aus den vielfältigen und umfangreichen Lernerfahrungen des Lebens speist. Diese Lernerfahrungen sind den meisten Erwachsenen zwar nicht bewusst, aber dennoch sehr wirkmächtig mit Blick auf „Erwartungen an Lernformen“ (ebd.). So lässt sich zum Beispiel die Präferenz gegenwärtiger Erwachsenengenerationen für die direkte Instruktion auch damit erklären, dass dies die gängige Unterrichtsmethode ihrer Schulzeit war und ungeachtet der Frage, ob dies einen zielführenden Weg der Wissensvermittlung darstellt, erzeugen eher aktivierende und selbständige Arbeitsformen oftmals „Widerstände“ (ebd.). Ebenfalls kennzeichnend für das Lernen Erwachsener ist die „*Nutzenorientierung*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Lernen erfolgt in der Regel nicht um des Lernens willen sondern, weil damit die Aussicht verbunden ist, bestimmte Anforderungen besser bewältigen zu können oder es eine formale Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg darstellt (oder beides zusammen) (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Präferenz von Lernenden für Lernformen und -formate, die bei möglichst geringem Aufwand einen möglichst hohen Ertrag erzielen (vgl. ebd.). Zuletzt unterscheiden sich Erwachsene von Kindern und Jugendlichen dadurch, dass sie bereits eine „*berufliche Position*“ (ebd., Hervorhebung im Original) bekleiden, die mit einem „bestimmte[n] Status [...] verbunden [ist]“ (ebd.), der „ein wichtiger Bestandteil der persönlichen und sozialen Identität“ (ebd.) ist. In dieser Rolle haben Erwachsene Erfahrungen gewonnen und Routinen entwickelt (vgl. ebd.). ‚Verstößt‘ eine Lernsituation dagegen, etwa wenn Teilnehmende Dinge tun müssen, die in ihrem Berufsleben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für sie erledigen, ist zu erwarten, dass sie dies als Herabwürdigung empfinden und dem Lerneffekt nicht mehr oder nur sehr bedingt zugänglich sind (vgl. ebd.: 412 f.).

3.2.7 Medienbezogene Lehrkräftefortbildung

Dass sich Schule vor einer zunehmend von Digitalisierung geprägten Gesellschaft nicht verschließen kann und sowohl einen systematischen Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz leisten muss und sich zugleich auch aufgefordert sehen sollte, Lernprozesse dort zu ‚digitalisieren‘, wo es sich erwiesenermaßen als zweckmäßig erwiesen hat, kann mittlerweile als gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Konsens bezeichnet werden (vgl. Kap. 2). Gemessen am geringen und oftmals nicht verpflichtenden Angebot an medienbezogenen Veranstaltungen und Inhalten während der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, „kann insgesamt keine Rede von einer hinreichenden Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer sein“ (vgl. Herzig/ Grafe 2006: 110), sodass der Lehrkräftefortbildung als nachgelagerte und sich über die gesamte Berufszeit erstreckende Professionalisierungsmaßnahme eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. Tulodziecki 2001; Herzig/ Grafe 2006: 110 f.; Buchholtz/ Blömeke 2007; Florian 2008; Lenz 2011; Gerick/ Eickelmann/ Drossel et al. 2016: 64).

Mit medienbezogenen Fortbildungen sind im Kontext dieser Arbeit Veranstaltungen gemeint, die im Wesentlichen darauf ausgerichtet sind, die medienpädagogische Kompetenz (oder Facetten davon) von Lehrkräften mit dem Ziel erweitern zu wollen, dass diese dann wiederum dem Erwerb der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Unterricht dienlich sind, etwa weil es Lehrkräften möglich ist, aktuelle medienbezogene Fragestellungen im Un-

terricht aufzugreifen (vgl. z. B. Weiß/ Bader 2010). Davon sollen solche Veranstaltungen abgegrenzt werden, die im Rahmen der Vermittlung nicht medienspezifischer Anliegen den Einsatz von Medien in die Fortbildung integrieren oder auf (zum Teil auch) online basierte Fortbildungen und digitale Lernformate setzen (vgl. z. B. Florian 2008; Szymanski/Bruder 2012) und als „mediengestützte“ (Florian 2008: 194) Fortbildungen bezeichnet werden können und oftmals mit den Begriffen ‚E- und/oder Blended-Learning‘ verschlagwortet werden (vgl. ebd.: 203; Döring 2008: 16; Burchert/ Grobe 2017: 2). Selbstverständlich finden sich auch Mischformen, die den Einsatz digitaler Medien nutzen, um das Lernen und Arbeiten während der Fortbildung zu unterstützen und zugleich darauf abzielen, die Bedien- und Reflexionsfähigkeit mit Blick auf Medien zu stärken (vgl. z. B. Häuptle/ Florian/ Reinmann 2008).

Seit den 1980er Jahren werden in Deutschland vermehrt Lehrkräftefortbildungen angeboten, die sich mit dem Einsatz von (elektronischen) Medien im Unterricht befassen (vgl. Buchholtz/ Blömeke 2007: 66). In Folge vermehrter Ausstattungsinitiativen sollte mit der Einführung dieser Fortbildungsangebote sichergestellt werden, dass die lernförderlichen Potenziale der jeweiligen Medien gehoben werden können (vgl. ebd.). Gerade weil die sich kontinuierlich wandelnden Medienentwicklungen auch in Schule und Unterricht zu berücksichtigen und mit immer neuen Anforderungen verbunden sind, plädierte Tulodziecki bereits vor mehr als 15 Jahren für „eine kontinuierliche medienpädagogische Arbeit in der Schule“ (Tulodziecki 2001: 196), die gerade auch einer systematischen Begleitung via Fortbildung bedarf (vgl. ebd.). Vor mehr als zehn Jahren konstatieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Blick auf medienbezogene Fortbildungsangebote in Deutschland länderübergreifend hohe Bedarfe (vgl. Herzig 2004: 579 ff.; Reinmann 2005a: 33). In der Tat spielen medienbezogene Fragen (sowohl der Einsatz als auch ihre Thematisierung oder beides) im nordrhein-westfälischen Lehrkräftefortbildungswesen erst in den letzten Jahren eine zunehmend systematische Rolle (vgl. Fussangel/ Rürup/ Gräsel 2016: 367 f.). Veranstaltungen im Medienbereich wenden sich im Wesentlichen mediendidaktischen Fragen zu und richten den Blick auf den lernförderlichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht bzw. der medienbezogenen Schulentwicklung (vgl. ebd.: 368). Die dafür zuständige und bereits erwähnte Instanz des Landes ist die Medienberatung NRW (<http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Wir-%C3%BCber-uns/>; letzter Zugriff: 29.06.2017). Hier finden Schulen vielzählige Angebote, die ihren Weg in die ‚Digitalisierung‘ begleiten. Ausgehend von Empfehlungen für eine Basis-IT-Infrastruktur werden vier Handlungsfelder (Medienkompetenz, Ausstattung, Lernmittel und Beratung & Fortbildung) von Medienberaterinnen Medienberatern bedient. Strukturierte Handlungsanweisungen für die digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung finden sich zudem im Medienpass NRW, in dem entlang eines Medienkompetenzrahmens Fähigkeiten aufgezeigt werden, über die Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien verfügen sollten und welche Transfermöglichkeiten für die Schulgestaltungs- und Curriculumentwicklung bestehen. Die Einführung dieses freiwilligen Instruments an Grundschulen ist im Zeitraum von 2011-2014 wissenschaftlich begleitet worden (vgl. Breiter/ Awerbeck/ Welling et al. 2015) und kommt zu der ernüchternden Bilanz, dass von der großen Zahl der befragten Grundschullehrkräfte (n=570) gerade einmal knapp 11% „den Medienpass im Rahmen ihrer Arbeit“ einsetzen und „über die Hälfte der „Nichtnutzer“ [...] den Medienpass noch nicht einmal“ (ebd.: 187) kennt.

Forschungsvorhaben zu medienbezogener Fortbildung kommen mit Blick auf Wirkungen und Gestaltungsbedingungen zu ähnlichen Einschätzungen wie Untersuchungen zu thematisch anders gelagerten Fortbildungen auch, sodass hierfür grundsätzlich die bereits vorgestellten (themenunspezifisch ermittelten) Annahmen und Befunde als gültig betrachtet werden können (vgl. Kap. 3.2.5). Diese Einschätzung bestätigt sich exemplarisch in einer Untersuchung zur „Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (Breiter/ Welling/ Stolpmann 2010: 1), in der die befragten Lehrkräfte nahezu gleiche oder zumindest ähnlich gelagerte Gelingensbedingungen von Fortbildungen zu Medienthemen äußern (z. B. Kooperationsmöglichkeiten, Entlastungen vom Unterricht etc.) (vgl. ebd.: 218 ff.), wie sie sich auch für medienunspezifische Fortbildungen finden lassen. Auch Herzig/ Grafe verweisen in einer Übersicht zu Lehrkräftefortbildungen im Medienbereich auf vergleichbare Einschätzungen, etwa mit Blick auf die Bedeutung, die Lehrkräfte dem Grad an Individualisierung der Veranstaltung beimessen (vgl. Herzig/ Grafe 2006: 100 f.) und den positiven Effekt längerer Veranstaltungen auf das Kompetenzerleben der Lehrkräfte (vgl. ebd.: 111) und bestätigen damit ebenfalls die angeführten, grundsätzlichen und themenspezifischen Merkmale wirksamer Veranstaltungen.

Jüngere Befunde finden sich zur Teilnahmebereitschaft von Lehrkräften an solchen Fortbildungen, die auf den Einsatz neuer Technologien im Unterricht ausgerichtet sind (vgl. Huneshagen 2005; Hezig/ Grafe 2006; Gerick/ Eickelmann/ Drossel et al. 2016), worauf hier nur am Rande verwiesen sei: So zeigen die Ergebnisse der ICILS Studie 2013, dass „unter 20 Prozent“ (ebd.: 64) der an der Studie teilnehmenden deutschen Lehrkräfte „an Fortbildungen zur Nutzung neuer Technologien [...] teilgenommen hatte“ (ebd.), was „im internationalen Vergleich“ (ebd.) als „unterdurchschnittlich niedrig“ (ebd.) zu bezeichnen ist. Gerade deutsche Schulleitungen füllen ihre Schlüsselfunktion als „Machtpromotor“ (ebd.) nicht zufriedenstellend aus und zeigen sich hier führungsschwach. Obwohl sie die Notwendigkeit eines Medienkompetenz vermittelnden Unterrichts teilen, und von ‚ihrem Personal‘ entsprechende pädagogische Maßnahmen erwarten, tragen sie für die zuverlässige Umsetzung, etwa durch eine obligatorische Verankerung in schulinternen Ordnungsdokumenten, nicht Sorge (vgl. ebd.: 85):

„Somit ist zu vermuten, dass der Erwerb computerbezogener Lehrerkompetenzen in Deutschland, wie auch schon vorherige Studien zeigen konnten, noch immer in weiten Teilen auf dem Engagement einzelner Lehrkräfte beruht und in Bezug auf die Einbettung in Maßnahmen der Personalentwicklung eher wenig verbindlichen Charakter hat“ (ebd.).

Auch die Ergebnisse der begleitenden Untersuchungen zur Einführung des ‚Medienpass‘ in Nordrhein-Westfalen machen deutlich, dass medienbezogene Kompetenzen bei Lehrkräften keiner verlässlichen Logik folgen und „nach wie vor eher zufällig und von Fächern, Standorten und Einzelpersonen abhängig zu sein“ (Breiter/ Awerbeck/ Welling et al. 2015: 190) scheinen. Für medienbezogene Personalentwicklungsaufgaben bestätigt dies die Hinweise auf die Notwendigkeit einer systematischeren Fortbildungsplanung und Kontrolle durch die Schulleitungen, wenn sichergestellt werden soll, mit der Professionalisierung möglichst alle Teile eines Lehrkräftekollegiums zu erreichen. Hierin sehen die Autorinnen eine der vordringlichsten Schulentwicklungs- und Fortbildungsaufgaben in den kommenden Jahren (vgl. Gerick/ Eickelmann/ Drossel et al. 2016: 64).

3.2.8 Lehrkräftefortbildung im Unterrichtsfach Pädagogik

Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehrkräftefortbildungen in bestimmten Unterrichtsfächern ist ein wichtiger Bereich der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschung. Das Unterrichtsfach Pädagogik stellt hier eine Ausnahme dar. Im Unterschied zu vielen anderen Fächern der Schullandschaft (vgl. Kap. 3.1) werden die Entwicklung und/oder die begleitende Evaluation von Lehrkräftefortbildungen hier weder von seiner fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin, der Erziehungswissenschaft, noch aus einer fachdidaktischen Warte systematisch in den Blick genommen. Die vorliegende Arbeit stellt somit diesbezüglich auch einen ersten Zugriff dar.

Erwartungsgemäß schmal ist auch das nordrhein-westfälische Fortbildungsangebot für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik. Wie auch bei anderen Fächern haben Lehrkräfte über die Fortbildungssuchfunktion auf dem „Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen“ (<http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start>; letzter Zugriff: 02.05.2017) die Möglichkeit, Veranstaltungen gezielt auszuwählen. Im Frühjahr 2017 finden sich hier gerade einmal fünf Veranstaltungen, die zwar von unterschiedlichen Kompetenzteams wiederholt angeboten werden, aber bei Weitem nicht als flächendeckend zu bezeichnen sind. Alle angebotenen Veranstaltungen beziehen sich auf allgemeine Planungsaspekte des Pädagogikunterrichts und greifen – aus unterschiedlichen Blickwinkeln wie Inhaltsfelder, Binnendifferenzierung, selbstgesteuertes Lernen etc. – hierbei die Frage auf, wie sich der Kernlehrplan des Faches umsetzen lässt.

Ein weiterer Weg zu Fortbildungen (und zu ihrer Anmeldung) für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik stellt die Veranstaltungsrubrik auf der Internet- und Facebookpräsenz des ‚Verbands der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer e.V.‘ (<https://www.vdp.org/veranstaltungen/>; letzter Zugriff: 02.05.2017) dar. Hier finden sich Hinweise auf den ‚Pädagogiklehrreritag‘, der nach eigener Einschätzung zu den „ganz großen Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Deutschland“ (<https://www.vdp.org/veranstaltungen/>; letzter Zugriff: 02.05.2017) zu zählen ist und seit 37 Jahren einmal im Jahr stattfindet. An diesem Tag werden von ausgewiesenen Expertinnen und Experten (meist aus der Wissenschaft, seltener aus der Schulpraxis) zwei Vorträge gehalten. Diese Vorträge werden aufgezeichnet und können als Videomitschnitt im Nachgang der Veranstaltung erworben werden. Parallel findet seit neun Jahren ein ‚Norddeutscher Pädagogiklehrreritag‘ statt, der nach demselben Prinzip, aber thematisch eigenständig die nördlich gelegenen Länder und Städte bedient. Neben dem Pädagogiklehrreritag bietet der Verband unter dem Slogan ‚Weiterbildungsinitiative Pädagogikunterricht‘ vereinzelt zusätzliche Workshops an, die von Lehrkräften gehalten werden. Darüber hinaus findet regelmäßig ein ‚Referendar/innen-Tag‘ statt. Bei dieser eintägigen Veranstaltung werden für angehende Lehrkräfte fünf Workshops angeboten, die von Lehrkräften gehalten werden.

Das zentrale Publikationsorgan, das sich im Wesentlichen an Lehrkräfte im Schuldienst wendet, ist die Fachzeitschrift ‚Pädagogik Unterricht‘. Neben fachwissenschaftlichen und -didaktischen Beiträgen und Rubriken, die primär schul- und fachpolitischen Fragen nachgehen, finden sich in jeder Ausgabe vielzählige Artikel, die sich mit konkreten und umsetzungsbezogenen Fragen zu Unterrichtsthemen befassen. Auffallend ist, dass der ‚Zungenschlag‘ vieler Beiträge häufig hilfeschend ist, etwa, wenn ein Autor darauf hinweist, dass Lehrkräfte

des Unterrichtsfaches Pädagogik vor diversen Aufgaben im Fach stehen, für deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen (vgl. z. B. Klocke 2015):

„Täglich gehen in der Geschäftsstelle des VdPs [Verband der Pädagogiklehrer; A.M.] Anrufe und E-Mails von Kolleginnen und Kollegen ein, die auf der Suche nach Antworten auf ihre Fragen zur Erstellung der schulinternen Lehrpläne und zum Verständnis der Zentralabiturvorgaben 2017 sind“ (ebd.: 28).

Entsprechende Beiträge entwickeln dann in der Regel auch erste Lösungsansätze (vgl. ebd.). Einen regelrechten Peak an Beiträgen dieser Art finden sich in den Ausgaben der Jahrgänge 2014 und 2015, die sich mit der Einführung eines neuen Kernlehrplans und den damit verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen auseinandersetzen. Auch die bereits angesprochene Facebook-Gruppe des Verbands wird in der Zeitschrift als Plattform beworben, auf der sich (im Wesentlichen) nordrhein-westfälische Fachkolleginnen und -kollegen zum Austausch von Materialien, Ideen und Anliegen anderer Art zusammenfinden sollen, weil dies gerade in den zumeist kleinen Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik nicht gut gelingt (vgl. Armbrüster 2013: 52). Mit aller Vorsicht verleitet die Vielzahl ähnlich gelagerter Publikationen zu der Annahme, diese auch als Ausdruck für einen Bedarf an Fortbildungen im Unterrichtsfach Pädagogik zu deuten. Konkretere Hinweise oder gar belastbare Zahlen zu Fortbildungsbedarfen, -wünschen oder -erfahrungen lassen sich auf Basis einer gründlichen Durchsicht der Jahrgänge 2007-2017 nicht ermitteln. Der bereits erwähnte Beitrag greift das Thema Fortbildung jedoch expressis verbis auf und stellt fest:

„Eine Unterstützung durch Fortbildungen in unserem Fach zur Erstellung der schulinternen Lehrpläne oder zu Aufgabenformaten im Zentralabitur existiert derzeit leider (noch) nicht. Während sowohl der VdP als auch besorgte Fachschaften, FachleiterInnen, LehrerfortbildnerInnen und FachberaterInnen fragend-kritische Rückmeldungen hinsichtlich der inhaltlichen Überfrachtung von Kernlehrplan und Zentralabiturvorgaben an die Bezirks- und Landesregierung schicken, bleibt zu hoffen, dass [...] landesweit unterstützende Fortbildungen zu den angefragten Themen angeboten werden“ (Klocke 2015: 28).

Wenngleich dieser Bedarf nicht durch Zahlen untermauert wird oder konkretere Fragestellungen formuliert werden, so kann er doch als eine Bestätigung des vermuteten Fortbildungsbedarfs im Unterrichtsfach Pädagogik gesehen werden.

Bereits die professionsbezogenen Grundlagen legen nahe, dass ein profundes Verständnis von Professionalität dieses immer auch als erweiterungs- und anpassungsbedürftig auffasst. Im Sinne einer ‚berufslebenslangen‘ Aufgabe stellen Lehrkräftefortbildungen somit eine zentrale Bildungsmaßnahme dar. Bei der geplanten Fortbildungsveranstaltung handelt es sich um eine schulinterne Fortbildung. Zwar hat das Land Nordrhein-Westfalen Lehrkräftefortbildungen im Schulgesetz als verpflichtende Maßnahme verankert, diesem Anspruch wird aber weder die Mittelausstattung der Schulen noch die Kontrolle der Durchführungen geschweige denn ihrer Wirksamkeit als bildungspolitisches Steuerungsinstrument gerecht. Zudem ist nicht anzunehmen, dass das System der ‚Kompetenzteams‘ ausreichende Gelegenheiten erfährt, in der Vielzahl von Themen und Anforderungen immer auf einem aktuellen Stand sein zu können. Die Entwicklung eines Lehrkräftefortbildungsvorhabens entspricht somit nicht nur einer wichtigen landespolitischen Zielsetzung, sondern kann zugleich auch als kleiner Beitrag zur Unterstützung des Fortbildungssystems gewertet werden. Für die konkrete Konzeption einer Maß-

nahme stellen die Forschungsbefunde einen hilfreichen Anknüpfungspunkt dar. Da es offensichtlich nicht oder nur bedingt gelingt, Lehrkräfte in der Breite für die systematische und regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen zu begeistern und keine suffizienten Anreiz- und/oder Sanktionsstrukturen bestehen, ist mit Blick auf das eigene Fortbildungsvorhaben anzunehmen, dass der Akquise von Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine wichtige Bedeutung zukommt. Insbesondere für die Klientel der Gymnasiallehrkräfte zeigt sich, dass eine fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzung, die auf eine möglichst hohe Verwertbarkeit der Inhalte im Unterricht gerichtet ist, einen wichtigen Beitrag zur Zufriedenheit der Teilnehmenden leisten kann. Zwar stellen die Reaktionen und Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Zufriedenheit eine erste Stufe der Ermittlung der Wirksamkeit der Maßnahme dar, diese ist aber als eher unzuverlässig einzuschätzen. Idealerweise werden die Fähigkeiten der Lehrpersonen im Nachhinein getestet oder eine konkrete unterrichtliche Umsetzung wird begleitet. Insbesondere bewährte Gestaltungsmerkmale legen nahe, möglichst umfangreiche Maßnahmen vorzusehen und fachwissenschaftliche und -didaktische Aspekte in Form von wechselseitig instruktiven und erprobenden Phasen miteinander zu verschränken. Zugleich zeigt sich aber, dass es den Bemühungen zu Lehrkräftefortbildungen und ihrer Beforschung bisher in viel zu geringem Maße gelungen ist, fortbildungsunaktive Lehrkräfte überhaupt zu erreichen und sich der überwiegende Teil der Befunde auf Erfahrungen mit fortbildungsgeprägten Lehrkräften stützt. Die Entwicklung einer Fortbildung bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen dem Erfordernis, möglichst umfassende Lernszenarien anbieten zu müssen, aber zugleich zu wissen, dass pragmatische Formate im Stile von ‚One-Shot‘-Fortbildungen eher dazu führen dürften, dass sich auch Lehrkräfte gewinnen lassen, die Fortbildungen weniger enthusiastisch gegenüberstehen. Somit kommt der Entwicklung eines Formats, das die Bedürfnisse der angedachten Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt ein wichtiger Stellenwert zu. Erheblich handhabbarer und beinahe synergetisch erscheint der Bedarf medienbezogener Fortbildungen im Allgemeinen und fachspezifischer Fortbildungen im Unterrichtsfach Pädagogik. Beide Bereiche stellen unzweifelhaft ein Desiderat dar, auf das das vorliegende Projekt reagiert.

4. Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien

In diesem Kapitel werden die Themen, Gegenstände und Inhalte in den Bereichen ‚Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien‘ der durchgeführten Lehrkräftefortbildung ausführlich vorgestellt. Diese Darstellung entspricht dabei exakt den Inhalten, die der Veranstaltung zugrunde liegen und mit den Lehrkräften erarbeitet werden (vgl. Kap. 6.2.1). Dabei handelt es sich zugleich um Grundlagen, die Lehrkräfte benötigen, um medienerzieherische Fragestellungen in diesen Bereichen für die Bedarfe des Unterrichtsfaches Pädagogik aufgreifen zu können und um Inhalte, deren Einsatz und Berücksichtigung in dieser Form im Unterrichtsfach Pädagogik denkbar ist. Dies ist die strukturgebende Perspektive der nachfolgenden Erarbeitungen. Da die Forschungs- und Diskussionsstände in den drei Bereichen hochgradig unterschiedlich sind, weichen auch die Darstellungen in diesem Kapitel in gewissem Maße voneinander ab. Im Rahmen der Niederschrift dieser Arbeit werden in diesem Kapitel auch Publikationen und Befunde berücksichtigt, die nach dem erfolgten Veranstaltungsturnus im Winter 2013/14 erschienen sind. Da diese aber dem in der Veranstaltung aufgezeigten Sachstand der Fachdiskussion entsprechen und vielfach sogar erneut aufgelegte oder ‚nur‘ anders akzentuierte Veröffentlichungen derselben Autorinnen und Autoren sind, erscheint es probat, im Rahmen der Veröffentlichung dieser Arbeit an dieser Stelle auf die jeweils aktuellen Fassungen zu verweisen.

4.1 Cybermobbing

Obwohl die zunehmende Publikationsdichte und die seit vielen Jahren andauernde öffentliche Berichterstattung einen anderen Eindruck entstehen lassen könnte, handelt es sich nach Einschätzung von Schulgewalt- und Konfliktforscherinnen und -forschern beim Cybermobbing nach wie vor um ein neuartiges Gewaltphänomen (vgl. Bilz/ Schubarth/ Dudziak et al. 2017: 37). Die Anfänge der zunehmend hohen Aufmerksamkeit, die Cybermobbing als Problemfeld zukommt, liegen in Deutschland in der Debatte um das Mobbing von Lehrkräften durch Schülerinnen und Schüler (vgl. Fawzi 2009: 46). Die 2007 gegründete (und zwischenzeitlich nicht mehr verfügbare) Plattform www.spickmich.de bot Schülerinnen und Schülern an, ihre Lehrkräfte zu bewerten, was von diesen zum Teil als Anprangerung aufgefasst wurde. Eine klagende Lehrkraft unterlag in erster juristischer Instanz und ihre weiterführenden Bemühungen am Bundesgerichtshof und beim Bundesverfassungsgericht wurden abgewiesen (vgl. Kringiel 2009: 52 f.). Inzwischen hat sich die Häme gegenüber Lehrkräften zwar auf andere Plattformen (z. B. Facebook) verlagert, ist dort aber nach wie vor virulent (vgl. Schnabel 2013). Zur breiten öffentlichen Wahrnehmung und Debatte über das Cybermobbing von Jugendlichen untereinander hat die mediale Berichterstattung „über einige tragische Fälle einzelner Schüler“ (Festl 2015: 19) beigetragen, wie etwa der Fall der „15-jährigen kanadischen Schülerin Amanda Todd“ (Katzner 2014: VI), die „sich nach Jahren andauernden Cybermobbings im Oktober 2012 das Leben genommen“ (ebd.) hat. Mobbing und Cybermobbing sind zwar nicht ausschließlich auf schulische Kontexte begrenzt, sondern finden auch in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen statt, aber da sich die Betroffenen zuallermeist im schulpflichtigen

Alter befinden und in Schule einen Großteil ihrer Zeit verbringen, die Bekanntschaft der Involvierten nahezu immer im gemeinsamen Schulumfeld entstanden ist und sich negative Begleiterscheinungen insbesondere hier Bahn brechen, wird das Phänomen auch zu einem Problem von Schule und den dortigen Akteurinnen und Akteuren (vgl. Kaschnitz 2016: 117).

Nachfolgend wird zunächst eine begriffliche Einordnung und Abgrenzung zum herkömmlichen Mobbing vorgenommen und Befunde werden vorgestellt. Abschließend werden Präventionsmaßnahmen in den Blick genommen, deren Ansätze zugleich helfen, das Phänomen besser zu verstehen.

4.1.1 Begriffsauffassungen und Charakteristika

Cybermobbing ist Gewalt

Bereits die begriffliche Abgrenzung des Phänomens, das „im englischsprachigen Raum auch als Cyberbullying“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 133; vgl. Smith/ Mahdavi/ Carvalho/ et al. 2008; Mora-Merchán/ Jäger 2010; Jäcklein-Kreis 2011; Rauh 2016) oder „*Mobile Bullying*“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 17, Hervorhebung im Original) bezeichnet wird, ist nicht trivial, so dass vielfach Bezugnahmen auf das herkömmliche Mobbing erfolgen (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 133; Wachs 2017: 74) und Cybermobbing „als die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien [definiert wird; A.M.], um absichtlich und wiederholt schwächere Individuen oder Gruppen von Individuen zu diffamieren oder zu schikanieren“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 133). Demnach kennzeichnen drei Merkmale die so beabsichtigte Mediennutzung, die auch für das konventionelle Mobbing Gültigkeit beanspruchen: „Schädigungsabsicht, Wiederholung und Machtungleichgewicht“ (ebd.). Sowohl der wissenschaftliche als auch der schulpraktische Diskurs hat sich weitestgehend auf den Terminus ‚Cybermobbing‘ geeinigt. Wenngleich auch Bezeichnungen wie „Cyberaggression“ (Ösöz 2013: 183), „Cyber-Schikane, Cyber-Gemeinheiten, Cyber-Bedrohungen oder Cyber-Belästigungen“ (Pieschl/ Porsch 2012: 18) denkbar wären, hat man sich nicht zuletzt deshalb für den Anglizismus entschieden, weil dieser sich auch unter Jugendlichen durchgesetzt hat (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 12). Gradinger/ Yanagida/ Strohmeier ordnen Cybermobbing dem Gewaltbegriff zu und sprechen in diesem Zusammenhang von einem „neue[n] Gewaltphänomen“ (Gradinger/ Yanagida/ Strohmeier 2014: 306). Jannan subsumiert Cybermobbing als eine Form der „Gewalt innerhalb der Schulen“ (Jannan 2015: 15) und dort wiederum als psychische Gewalt, die verbale und nonverbale Facetten aufweist (vgl. ebd.) und sich von physischer Gewalt unterscheidet (vgl. ebd.). Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. betonen ausdrücklich die von Aggressivität gekennzeichnete Komponente des Phänomens (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 12) und auch Staufer formuliert: „Cybermobbing ist Gewalt“ (Staufer 2013: 20).

Schnittmengen und Differenzen zwischen Cybermobbing und Mobbing

Empirisch finden sich sowohl Hinweise auf Schnittmengen als auch auf Differenzen zwischen Cybermobbing und Mobbing, was eine klare begriffliche Zuordnung oder Abgrenzung er-

schwert. Gerade in praxisbezogenen Interventions- und Präventionsratgebern werden die Phänomene Mobbing und Cybermobbing zum Teil in einer Form nebeneinander gestellt, die zumindest bei unkundigeren Leserinnen und Lesern den Eindruck erwecken könnte, bei entsprechenden Maßnahmen in der pädagogischen Praxis nicht differenzieren zu müssen (vgl. z. B. Jannan 2015), was sich empirisch als Trugschluss erweisen würde, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

Vielzählige Studienergebnisse weisen darauf hin, dass in beiden Varianten oftmals dieselben Personen als Täterinnen und Täter und Opfer in Erscheinung treten (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 134). Zudem zeigt sich vereinzelt, dass Mobbing „ein signifikanter Risikofaktor für Cybermobbing“ (vgl. ebd.) ist und ein Großteil der personen- und kontextbezogenen Risikofaktoren identisch ist, sodass sich Stimmen finden, die ausgehend von der signifikanten „Komorbidität“ (Gradinger/ Yanagida/ Strohmeier 2014: 307) Cybermobbing unter Mobbing subsumieren (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 134). Pieschl/ Porsch vertreten die Auffassung, dass es sich trotz aller Ähnlichkeiten und Überschneidungen mit konventionellem Mobbing um ein „eigenständiges Phänomen“ (ebd.: 137) handelt. Beim herkömmlichen Mobbing markiert das aus Forschungen gewonnene Wissen um das komplexe Beziehungsgefüge der Beteiligten einen wichtigen Ansatzpunkt, der sich in seiner Differenziertheit (Täterinnen und Täter, Opfer, Verstärkerinnen und Verstärker, Assistentinnen und Assistenten, Außenstehende, potenzielle Verteidigerinnen und Verteidiger (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock/ et al. 2012: 14 f.)) allerdings ebenfalls nur bedingt auf Cybermobbing übertragen lässt (vgl. ebd.; Pieschl/ Porsch 2012: 21 f.). Hier ist zwar bekannt, dass sowohl das Verhalten der Täterinnen und Täter als auch der Opfer erheblich von den Reaktionen der Zuschauenden beeinflusst wird³⁸, exakte Hinweise auf deren Ausgestaltung ihrer Rolle fehlen bisher aber (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 15).

Im Vergleich zum herkömmlichen Mobbing treten hinsichtlich des Machtungleichgewichts „physische Merkmale (wie z. B. körperliche Überlegenheit) zugunsten medialer Fähigkeiten (z. B. Umgang mit Photoshop) in den Hintergrund“ (Wachs 2017: 74; vgl. Festl 2015: 29). Ein zentrales und gut belegtes Motiv für Mobbing sind die erhofften (und häufig auch damit verbundenen) „statusbezogenen Aspekte“ (ebd.: 28, Hervorhebung im Original), die die tatbegehende Person in ihrer Clique exponieren. Cybermobbing zeichnet sich hingegen oftmals durch die Anonymität der Täterschaft aus, was die Frage nach den Motiven und Anreizen neu aufwirft (vgl. ebd.: 28). Auch das Merkmal der Wiederholung ist beim Cybermobbing anders akzentuiert als beim Mobbing, da die wiederholte Streuung der digitalen Schmähung häufig nicht nur von der ursprünglich tatbegehenden Person vorgenommen wird, sondern aufgrund der technischen Möglichkeiten („Copy & Paste“) von jedem Zuschauenden erfolgen kann (vgl. ebd.: 30). Festl spricht in diesem Zusammenhang von „Schneball-Prozesse[n]“ (ebd.). Auf insgesamt breiten Konsens stößt die Auffassung, dass es sich beim Cybermobbing um ein Phänomen handelt, das ganz spezifische ‚Qualitäten‘ aufweist, die auf den Eigenschaften und „Distributionswegen“ (Fawzi 2009: 117) der genutzten (zuallermeist internetbezogenen) Informations- und Kommunikationstechnologien beruhen (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 134 f.; Kaschnitz 2016: 117). Entsprechende Vorkommnisse sind dadurch gekennzeichnet,

³⁸ Die Journalistin Bettina Weber sieht gerade in sozialen Medien die Gefahr, „Mitläufertum“ (Rauh 2016: 41) zu evozieren.

- sich nicht auf das persönliche Zusammentreffen von tatbegehenden Personen und Opfern zu beschränken, sondern zeitlich unbegrenzt zu erfolgen, sodass Opfer kaum Rückzugsmöglichkeiten haben (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 134 f.; Festl 2015: 42);
- einer nahezu beliebig großen Öffentlichkeit zugänglich zu sein (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 135);
- im Internet zeitlich unbegrenzt abrufbar zu bleiben und sich kaum löschen zu lassen (vgl. ebd.);
- zumeist zu erfolgen, ohne, dass die tatbegehenden Personen die von ihnen bei ihren Opfern ausgelösten Reaktionen unmittelbar registrieren, was die Entwicklung von Mitgefühl und Unrechtsempfinden merklich erschwert (vgl. ebd.) und „zu einer *Ent-Emotionalisierung* der Kommunikation führt“ (Festl 2015: 27, Hervorhebung im Original);
- scheinbar anonym zu erfolgen, was die Bereitschaft zur Täterschaft erheblich begünstigt (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 135);
- unbeaufsichtigt zu erfolgen, was die Möglichkeiten zur Unterbindung und Ahndung durch Erwachsene merklich schwächt (vgl. ebd.).

Gerade aufgrund der fehlenden „face-to-face-Situation zwischen Opfer und Täter“ (Wachs 2017: 74) und dem „Ausbleiben von sozialer Kontrolle durch Erwachsene in virtuellen Welten“ (ebd.) zeichnet sich Cybermobbing „häufig durch besonders enthemmte und brutale Online-Attacken aus“ (ebd.).

Kategorien von Cybermobbing

Zunächst vor allem theoretisch entwickelte Differenzierungsmöglichkeiten unterschiedlicher Formen und Typen des Cybermobbings erfahren zunehmend auch eine empirische Bestätigung. Von tatbegehenden Personen gewählte inhaltliche Angriffsflächen sind neben der äußeren Erscheinung „die Intelligenz, die Schulnoten oder die sexuelle Orientierung“ (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 136). Anders als beim herkömmlichen Mobbing, zeichnet sich das Cybermobbing dadurch aus, oftmals indirekt und weniger offensichtlich zu erfolgen (vgl. ebd.; Festl 2015: 33 f.). Eine vor diesem Hintergrund angemessen detaillierte Unterscheidung stellen die nachfolgenden Kategorien dar, deren Reihenfolge zugleich der Häufigkeit dieser Vorkommnisse entspricht (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 136; Ösöz 2013: 183):

- „*Schikane*“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 136; Hervorhebung A.M.) im Sinne von Bedrohung und Beleidigung (vgl. ebd.);
- „*Verunglimpfung*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) im Sinne einer Verbreitung von Gerüchten (vgl. ebd.);
- „*Identitätsklau*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) im Sinne einer fälschlich angenommenen Identität verbunden mit reputationsschädigenden Absichten (vgl. ebd.);
- „*Verrat*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) im Sinne des Veröffentlichens von Geheimnissen, kompromittierenden Fotos oder Videos (vgl. ebd.);
- „*Ausgrenzung*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) „aus Gruppen in sozialen Netzwerken oder Computerspielen“ (ebd.).

Andere Kategorisierungsversuche nehmen zusätzlich eine Unterscheidung nach der konkret verwandten Methode vor und ordnen hier etwa auch „Photoshopping“ (Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 13) ein, womit dann die digitale Verfremdung von Bildern mit verunglimpfender Absicht gemeint ist (vgl. ebd.). Wiederum andere Autorinnen und Autoren nehmen eine Unterscheidung nach direktem (z. B. Schikane) und indirektem (z. B. Ausgrenzung) Cybermobbing vor (vgl. Fawzi 2009: 39; Jäcklein-Kreis 2011: 59). Ein kennzeichnendes Merkmal von Cybermobbing ist, dass Belästigungen häufig in Form sexueller Anspielungen erfolgen (vgl. Rau/ Fegert/ Rehmann et al. 2013: 22).

Die Rolle der Medien

Verunglimpfende Kommunikation mit Hilfe digitaler Medien ist ein Wesensmerkmal von Cybermobbing. Hierbei werden insbesondere die folgenden Kommunikationsmethoden genutzt, die sich insbesondere durch den mit ihnen verbundenen Grad an Öffentlichkeit (vgl. Festl 2015: 44 ff.) unterscheiden (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 18 ff.): E-Mail, Diskussionsforen, Mailing-Listen, Newsgroups, Chats und Bash Boards, Instant Messenger, Web logs (Blogs) und Video web logs (Vlogs), Filesharing, Websites, die gezielt zur Schmähung eingerichtet werden, Soziale Netzwerke, Rating Websites, Online Spiele, Twitter sowie Text-, Bild- und Videofunktionen auf dem Mobiltelefon/Smartphone. Zudem entstehen immer wieder neue Plattformen und technische Möglichkeiten, die alte ablösen oder nebeneinander existieren und die zum Teil auch mit ‚neuen‘ oder anders gelagerten Formen des Diffamierens verbunden sind (vgl. Pischl/ Porsch 2014a: 8). Ob die mit digitalen Medien verbundenen technischen Möglichkeiten lediglich eine instrumentelle Grundlage für dissoziale Netzaktivitäten darstellen und das Verhalten allenfalls begünstigen oder ob bestimmte Funktionalitäten Täterschaften hervorbringen, wird kontrovers diskutiert aber mehrheitlich zugunsten der ersten Sichtweise beantwortet (vgl. Fawzi 2009: 1; 115 f.; Jäcklein-Kreis 2011: 59). Selbst Manfred Spitzer, der seine feuilletonistische Popularität seit vielen Jahren mit immer wieder neuen Diffamien gegenüber nicht-analogen Medien speist, gibt den digitalen Medien nicht direkt die Schuld für Cybermobbing (vgl. Spitzer 2015: 159 ff.). Die von Fawzi befragten Expertinnen und Experten weisen zwar auch darauf hin, dass technikimmanenten Veränderungen eine animierende Rolle zukommt, sie betonen aber zugleich „dass es sich bei Cyber-Mobbing nicht um ein durch das Medium geschaffenes Phänomen handelt“ (Fawzi 2009: 116). Ursächlich scheint für sie vielmehr, dass Jugendlichen „ein Werkzeug in die Hand gelegt [wurde], ohne ihnen dessen Gebrauch zu erläutern“ (ebd.). Unstrittig ist aber, dass das Phänomen „nur vor dem Hintergrund einer zunehmenden Mediatisierung jugendlicher Lebenswelten verstanden werden“ (Wachs 2017: 73) kann.

Ein Definitionsversuch

Ausgehend vom bisherigen Forschungs- und Kenntnisstand schlagen Pischl/ Porsch eine Definition vor, die die Perspektive und das Empfinden der Opfer in den Mittelpunkt stellt. Für eine Einstufung eines Vorkommnisses als Cybermobbing sind dann das Belastungsempfinden der Betroffenen der Gradmesser und nicht etwa faktische Verbreitungszahlen und Reichweiten eines Gerüchts:

„Cybermobbing sind alle Formen von Schikane, Verunglimpfung, Identitätsklau, Verrat und Ausgrenzung mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien, bei denen sich das Opfer hilflos oder ausgeliefert und (emotional) belastet fühlt, oder bei denen es sich voraussichtlich so fühlen würde, falls es von diesen Vorfällen wüsste“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 137).

Wachs ergänzt in seiner – ansonsten ähnlichen – Definition, dass tatbegehende Personen wahlweise öffentlich oder anonym in Erscheinung treten können (Wachs 2017: 73). Festl hebt hervor, dass es sich um ein mediales und kommunikatives Phänomen (vgl. Festl 2015: 34) handelt, dass „nur durch (mediale) Kommunikation [existiert] und [...] meist das Ziel einer nachfolgenden (medialen) Kommunikation [verfolgt]“ (ebd.).

4.1.2 Empirische Befunde

Cybermobbing ist erst seit rund zehn Jahren Gegenstand der Forschung und entsprechender Publikationen (vgl. Fawzi 2009; Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 11 f.; Pieschl/ Porsch 2014a: 7), sodass sich „viele Fragen nach Kausalität und komplexen Zusammenhängen“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 133) bisher keineswegs befriedigend beantworten lassen, da „überwiegend korrelative Studien vorliegen“ (ebd.: 152), die keine „Trennung von Ursachen und Folgen“ (ebd.: 153) ermöglichen. Gerade die definitorische Unklarheit trägt auch dazu bei, dass sich noch keine dichte Forschungslage mit entsprechenden Transferpotenzialen für die Praxis ausgebildet hat (vgl. ebd.: 137). Neben fehlenden, verlässlicheren quantitativen Befunden konstatiert Fawzi bereits 2009 aber auch, dass es zusätzlich insbesondere auch qualitativer Studien bedarf, um sich das an vielen Stellen „unbekannte Thema explorativ zu erschließen“ (Fawzi 2009: 2). Diese Einschätzung kann auch mit Blick auf die gegenwärtige Forschungslage als noch zutreffend bezeichnet werden. Wenngleich sich für das Thema Gewalt und Mobbing mittlerweile ein breiter Forschungsstand findet (vgl. Bilz/ Schubarth/ Dudziak et al. 2017), bräuchte es nach Einschätzung von Forscherinnen und Forschern gerade in diesem Bereich, der sich so signifikant auf alle anderen Aspekte des Schullebens auswirkt, letztlich sogar ein „Observatorium der Dauerbeobachtung“ (Melzer 2017: 11). Eine Facette dieser systematischen Begleitforschung müsste dann natürlich auch Cybermobbing sein.

Wie in anderen Bereichen auch sind für alle weiterführenden Forschungsfragen und insbesondere auch für praxisbezogene Transferaktivitäten und Präventionsmaßnahmen die empirischen Befunde zu Prävalenzraten eine entscheidende und unverzichtbare Grundlage (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 138). Gerade weil die definitorische Abgrenzung des Phänomens bisher nicht im Konsens gelungen ist, stellt die Quantifizierung eine Herausforderung dar (vgl. ebd.: 139). Die Altersgruppe der Befragten umfasst zumeist ältere Kinder bis junge Erwachsene (vgl. ebd.: 138 f.) im Alter von 12 bis 19 Jahren (vgl. Fawzi 2009: 3; Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 15). Erhebliche Unterschiede, von denen anzunehmen ist, dass sie Einfluss auf das Antwortverhalten nehmen und somit eine Vergleichbarkeit erschweren, bestehen etwa hinsichtlich des Zeitraums, auf den sich die Jugendlichen bei ihren Einschätzungen beziehen sollen, des Alters der Befragten, des verwendeten Instruments (Telefonbefragungen, Interviews, Fragebogenerhebungen), der Vorstrukturiertheit der Antwortmöglichkeiten und des angenommenen Begriffsverständnisses (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 138 f.). Die Bandbreite dieses Spektrums erarbeiten Pieschl/ Porsch in einem dezidierten Überblick über die nationale und internationale Befundlage – die gelinde gesagt als diffus,

teils gar als widersprüchlich und nur bedingt als kompatibel zu bezeichnen ist – worauf hier verwiesen sei (vgl. ebd.: 138 ff.). Für das Anliegen dieser Arbeit soll in den Blick genommen werden, welche belastbaren Schlussfolgerungen sich aus dem bisherigen Stand der Forschung ergeben (vgl. ebd.: 141 ff.).

Häufigkeit

In diesem Bereich besteht die größte Unsicherheit, was auch damit zusammenhängt, dass sich bisher kein standardisiertes und einheitliches Instrumentarium durchsetzen konnte. Je nach wissenschaftlichem Zugang „werden in Deutschland 3- bis 82 % Opfer von Cybermobbing und 3- bis 79 % Täterinnen und Täter [...] gefunden“ (ebd.: 142). Auch bei einer konservativen Deutung lässt sich aber (für Deutschland) verlässlich behaupten, „dass ein substanzieller Anteil der Kinder und Jugendlichen von Cybermobbing [...] betroffen ist“ (vgl. ebd.). Deutlicher zeigt sich auch, dass nach wie vor konventionelle Formen des Mobblings den Schwerpunkt schikanierenden und schädigenden Verhaltens ausmachen (vgl. ebd.; Festl 2015: 26; Wachs 2017: 82), wohingegen die Prävalenzraten digitaler Delikte auf einem niedrigeren (aber eben auch nicht niedrigen) Niveau stagnieren (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 142). Seit Jahren ist Mobbing „die **häufigste Gewaltform** an deutschen Schulen“ (Jannan 2010: 22, Hervorhebung im Original; vgl. Jannan 2015: 25), aber auch hier zeigt „die WHO-Gesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC)“ (Melzer 2017: 11) für Deutschland eine abnehmende Entwicklung der Gewalthäufigkeit (vgl. ebd.). Diese Befundlage weist auch darauf hin, dass die öffentliche Berichterstattung dem Thema (Cyber-)Mobbing mehr Bedeutung beimisst (vgl. Festl 2015: 20) als ihm de facto zukommt (vgl. Hanke 2011: 24; Pieschl/ Porsch 2014b: 142). Wenngleich Cybermobbing oftmals auch außerhalb von Schule vorkommt, finden sich Hinweise, wonach zu einem großen Teil Mitglieder einer Klassen- und Schulgemeinschaft in die Vorkommnisse involviert sind (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 14; Festl 2015: 20 f.). Hinsichtlich geschlechtsbezogener Unterschiede zeichnen Studien kein klares Bild (vgl. Wachs 2017: 75). Vermutungen, dass Mädchen Cybermobbing als distanziertere Form der Schikane bevorzugen, sind bisher nicht bestätigt worden (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 15). Hinweise finden sich aber darauf, dass „Mädchen häufiger über Textnachrichten und Telefonanrufe Opfer wurden, Jungen hingegen häufiger über Websites und ‚Photoshopping‘“ (ebd.).

Ein nicht geringer Kreis der Involvierten ist sowohl tatbegehende Person als auch Opfer (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 145; Wachs 2017: 74). Festl verweist auf ein „neunfach erhöhtes Risiko“ (Festl 2015: 86), dass Opfer selbst zur tatbegehenden Personen werden (vgl. ebd.). Ein „fast siebenfach erhöhtes Risiko“ (ebd.) zum Opfer zu werden besteht bei vorheriger Täterschaft (vgl. ebd.). Diese „Täter-Opfer scheinen eine besondere Risikogruppe zu sein, die häufig besonders gravierende internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten aufweist“ (Wachs 2017: 74) und deren Motiv oftmals das Streben nach Vergeltung ist (vgl. Festl 2015: 39). „Ob jedoch das passive (Viktimisierung) dem aktiven Verhalten (Täterschaft) vorausgeht oder umgekehrt, konnte auf Basis bisheriger Studien nicht empirisch belegt werden“ (ebd.: 40).

Der genaue Zusammenhang von Ursachen und Folgen ist hochgradig komplex. Präzise Einschätzungen bedürften letztlich einer vermehrt „experimentelle[n] Methodik“ (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 143), sodass bisherige Befunde zwar eine verlässliche und wahrscheinliche Orientierung bieten, Zusammenhänge allerdings nicht eindeutig belegen können, sodass Aussagen zu Kausalitäten nicht möglich sind (vgl. ebd.: 143, 146).

Bezogen auf das Alter der Involvierten ist Cybermobbing „am stärksten zwischen der 7. und 8. Klasse verbreitet“ (Wachs 2017: 75) und trifft dort insbesondere „14-Jährige“ (ebd.: 74). Nach Festl „besteht das höchste Risiko, Opfer von Cybermobbing zu werden, im mittleren Altersbereich zwischen 13 und 15 Jahren“ (Festl 2015: 79).

„Mögliche Gründe dafür, dass Jugendliche eher als Kinder von Cybermobbing betroffen sind, können darin liegen, dass die IKT-Nutzung und -Ausstattung im Jugendalter im Vergleich zum Kindesalter deutlich zunimmt, der Verwendungszweck sich schwerpunktmäßig von Spielorientierung hin zu Kommunikations- und Interaktionsorientierung verlagert und mit zunehmendem Alter die elterliche Beaufsichtigung von IKT-bezogenen Aktivitäten abnimmt“ (vgl. Wachs 2017: 75).

Mit Blick auf unterschiedliche Ausmaße entsprechender Vorkommnisse nach Schulformen verweisen die bisherigen Befunde nur auf Tendenzen (vgl. ebd.: 75 f.). Expertinnen und Experten vermuten, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von Cybermobbing analog zum allgemeinen Gewalt- und Aggressionspotenzial verhält, wonach „mit steigendem akademischen Niveau der Schulform das Aggressionsniveau unter der Schülerschaft sinkt“ (ebd.: 75). So weisen gerade Förderschulen hohe Raten an Gewaltvorkommnissen auf, „was in erster Linie mit dem gleichzeitigen Auftreten vieler Risikofaktoren (z. B. niedriges intellektuelles Niveau, mangelndes Rechtsbewusstsein und erhöhtes impulsives Verhalten der Schüler, geringes Ansehen der Schule, familiäre Problemkonstellationen, Standort in sozialen Brennpunkten) zu erklären ist“ (ebd.).

Ursachen

Aus den vorliegenden Daten lässt sich kein Profil typischer Opfer und tatbegehenden Personen erstellen. „Grundsätzlich kann jeder [...] [als Opfer, tatbegehende Personen oder Beobachterin und Beobachter; A.M.] betroffen sein [...]“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 146), oder: „Cybermobbing ist nichts, was man denen, die in irgendeiner Form darin involviert sind, an der Nasenspitze ansieht“ (Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 15). Opfer weisen häufiger Probleme mit Gleichaltrigen und in der Familie auf, können als Außenseiter bezeichnet werden, haben ein geringeres Selbstvertrauen, weisen „vermehrt depressive und psychosomatische Symptome“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 144) auf und sind häufig nicht (ausschließlich) heterosexuell orientiert (vgl. ebd.). Tatbegehende Personen zeichnen sich durch eine hohe Gewalt- und Aggressionsaffinität sowie hyperaktive und psychosomatische Merkmale aus, haben oftmals mehr eigene Gewalterfahrungen und fallen durch „Delinquenz, Rauchen und Trinken von Alkohol“ (ebd.) auf (vgl. ebd.). Diese Merkmale beanspruchen auch Gültigkeit für herkömmliches Mobbing. Wenn tatbegehende Personen hier bereits auffällig geworden sind, scheinen sie „elektronische Kommunikationsmittel lediglich als neuen Kanal für ihr bereits etabliertes Verhalten zu nutzen“ (Festl 2015: 37 f.). Spezifische Hinweise auf Ursachen für Cybermobbing finden sich in geringerem Maße. Immer wieder wird die

(vermeintliche) Anonymität im Netz als ein Cybermobbing initiierender oder begünstigender Faktor beschrieben, da „der Schritt zur Täterschaft im computervermittelten Kontext weniger Überwindung zu kosten [scheint]“ (ebd.: 38). Hinweise darauf, dass tatbegehende Personen und ihre Unterstützerinnen und/oder Unterstützer das Cybermobbing oftmals während der gemeinsamen Mediennutzung eines Endgeräts durchführen (vgl. ebd.: 41), lassen darauf schließen, dass „[d]iese ‚Face-to-Face‘-Situation von Tätern, Anhängern und Verstärkern [...] ebenso wie beim traditionellen Schulmobbing die Dynamiken des Mobbingprozesses weiter verstärken [kann; A.M.]“ (ebd.). Da tatbegehende Personen nicht nur ihre Opfer, sondern auch ganz bewusst ihr soziales Umfeld von ihren Taten wissen lassen (vgl. ebd.: 39), ist anzunehmen, dass sie sich erhoffen, dass ihr Verhalten ihrer Reputation in ihrem Freundeskreis zuträglich ist (vgl. ebd.), sodass auch „[s]tatusorientierte Motive“ (ebd.) als ein zentrales Motiv anzunehmen sind. Opfer sind häufig versiert im anwendungsbezogenen Umgang mit Internet und Computer, beschäftigen sich zeitlich umfangreich mit netzbezogenen Aktivitäten und zeigen hierbei „ein ausgeprägteres Risikoverhalten“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 145) (vgl. ebd.). Selbiges trifft beinahe gleichermaßen auch für tatbegehende Personen zu (vgl. ebd.). Im Vergleich zu tatbegehenden Personen beim herkömmlichen Mobbing unterscheiden sich Cybermobber durch „riskantes Onlineverhalten, Anonymität, das Alter (älter) und für Mädchen die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk“ (vgl. ebd.: 146). In einem experimentellen Untersuchungssetting hat sich gezeigt, dass der Möglichkeit digitaler Diffamierung signifikant weniger nachgegangen wird, „wenn vorher Empathie durch einen Film simuliert wurde“ (vgl. ebd.: 146). Diese Erfahrung wird in einigen Präventionsansätzen aufgegriffen, die darauf ausgerichtet sind, (potenziellen) Täterinnen und Tätern „die negativen Konsequenzen für die Betroffenen“ (Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 289) zu verdeutlichen. Darüber hinaus hat sich erwiesen, dass Jugendliche mit einem hohen Maß an Empathie nicht nur eher bereit sind, Opfern verteidigend beizustehen, sondern „dass empathische Fähigkeiten zu einem geringeren Aggressionslevel führen“ (Festl 2015: 82).

Folgen

Cybermobbing führt zu einer Vielzahl an negativen Folgen bei den Involvierten (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 148; Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 277; Festl 2015: 40 f.). Die Ergebnisse hierzu ähneln denen, die für herkömmliches Mobbing vorliegen. Folgen äußern sich oftmals „psychisch, psychosomatisch und im Verhalten“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 148) und können sowohl Opfer als auch Täterinnen und Täter treffen (vgl. ebd.). Ausmaß, Häufigkeit, Dauer, Resilienz und Unterstützung durch das soziale Umfeld (vgl. ebd.) bestimmen „die Schwere der Folgen“ (ebd.). Mit Ausnahme von kleineren und altersbezogenen Unterschieden empfinden Kinder und Jugendliche Cybermobbing nicht weniger schlimm als Mobbing und vice versa (Waechter/ Triebswetter/ Jäger 2011: 60; Pieschl/ Porsch 2014b: 147). Wenn Opfer – häufig ist dies der Fall – sowohl vom Mobbing als auch vom Cybermobbing betroffen sind, „kann dies zu kumulierten Belastungen führen, da die Betroffenen jeglichen Rückzugsort auf diese Weise verlieren“ (Wachs 2017: 83). Konkretere Beschwerden und Folgen, von denen Opfer berichten, beziehen sich (in dieser Reihenfolge) darauf, wütend zu sein und sich verzweifelt und hilflos zu fühlen, schlechter zu schlafen und Kopf- und Bauchschmerzen zu haben, Freundinnen und Freunde zu meiden und nicht in die Schule zu gehen (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b:

147). In dieser Konsequenz kommt es häufiger auch zu „Störungen schulischer Leistungen oder sozialer Beziehungen“ (Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 287). Cybermobbing wird von Opfern besonders negativ und intensiv empfunden, wenn ihnen die Urheberschaft entsprechenden Materials und der (potenziell unbegrenzt große) Adressatenkreis nicht bekannt sind (vgl. Festl 2015: 40). Darüber hinaus bemisst sich das Belastungsempfinden am „Grad der Öffentlichkeit“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 135) sowie am „Ausmaß der Wiederholung“ (ebd.). Das Medium bzw. die Plattform, auf der das Cybermobbing stattfindet, spielt hingegen nahezu keine Rolle bei der Bewertung der Vorkommnisse als (weniger) schlimm (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund zunehmend konvergenter Medien, die, wie im Falle des Smartphones, eine Vielzahl an Funktionen vereinen, sind diese Befunde durchaus erwartungsgemäß.

Zentral für das Verständnis und die Einschätzung der Folgen entsprechender Vorkommnisse ist insbesondere auch die Frage danach, welche Art von Konflikt Jugendliche als Cybermobbing ansehen (vgl. Wagner/ Brüggem/ Gerlicher et al. 2012). Befragt man Jugendliche nach ihrem Konfliktverständnis zeigt sich, dass viele ‚digitale Auseinandersetzungen‘, die nach den zuvor angeführten Kriterien bereits als Cybermobbing einzustufen wären, von den Involvierten vielmehr als „Spaß-Streit“ (ebd.: 26) im Sinne einer „Neckerei unter Freunden“ wahrgenommen“ (Festl 2015: 32) werden. „Machtungleichgewicht und Schädigungsabsicht“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 135) und der damit verbundene „Verlust an Souveränität“ (Wagner/ Brüggem/ Gerlicher et al. 2012: 1) hingegen werden von Jugendlichen als die zentralen Charakteristika dafür genannt, um ein Vorkommnis als Cybermobbing einzustufen (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 135). Entscheidenden Anteil daran, wie belastend die digitale Schmähung vom Opfer empfunden wird, hat die Popularität der tatbegehenden Person (vgl. ebd.). Je höher diese im sozialen Umfeld ausfällt, desto negativer wird das Cybermobbing erlebt (vgl. ebd.).

Bei Täterinnen und Tätern geht das Cybermobbing – neben möglichen pädagogischen und juristischen Konsequenzen – einher mit einem niedrigen Selbstbewusstsein, suizidalen Gedanken und vermehrt hyperaktiven und/oder depressiven Symptomen (vgl. ebd.: 148; Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012: 17). Dass Cybermobbing schnell ein justiziables Ausmaß annimmt, wird von tatbegehenden Personen aus Unwissenheit oftmals nicht ins Kalkül gezogen (vgl. Pieschl/ Porsch 2012: 33; Katzer 2014: 15). Spätestens seit den Amokläufen an Schulen in den 2000er Jahren (z. B. Erfurt, Emsdetten, Winnenden (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 13)), die zum Teil im Internet angekündigt worden sind, hat sich auch die juristische Sensibilität gegenüber netzbezogenen Aktivitäten, die einen „störungsfreien Schulbetrieb“ (Hanschmann 2010: 451) behindern, massiv erhöht. Es finden sich vielfältige verwaltungsrechtliche Urteile, die – noch vor zivil- und strafrechtlichen Konsequenzen (vgl. ebd.: 457) – die Angemessenheit „schulische[r] Ordnungsmaßnahmen“ (ebd.: 445) auch im Zusammenhang mit „außerschulische[n] Aktivitäten“ (ebd.: 456) anzeigen.

Prävention³⁹ und Intervention⁴⁰

³⁹ Prävention wird hier verstanden als „Versuch [...], in der menschlichen Entwicklung Risiken abzuschwächen, um das Auftreten von Problemen oder Störungen [in diesem Fall nicht klinischer Art; A.M.] zu verhindern und Gesundheit zu fördern“ (Gradinger/ Yanagida/ Strohmeier 2014: 301).

⁴⁰ Intervention wird hier verstanden als „gezielte[s] Eingreifen in ein System, einen Prozess, oder eine Struktur“ (ebd.: 302).

Obgleich sich mittlerweile unterschiedliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen finden, fehlen bundes- oder zumindest landesweit einheitliche Standards, sodass Schulen und pädagogische Einrichtungen selbst entscheiden müssen, ob und was sie einsetzen (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 151). Die Hilflosigkeit vieler Beteiligter rührt auch daher, dass es sich beim Cybermobbing nicht um einen klar umrissenen Straftatbestand handelt, was dazu beitragen würde, Zuständigkeiten, Abgrenzungen und Konsequenzen zu fundieren (<http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/was-sagt-das-gesetz/>; letzter Zugriff: 29.06.2017). Dort, wo international Standards und Leitlinien in Schulen zum Einsatz kommen, stellt man allerdings fest, dass sich diese „zum Teil deutlich von den Vorstellungen und Wünschen der Jugendlichen unterscheiden“ (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 281). Eine Auswertung verschiedener europäischer Leitlinien ergibt, dass betroffenen Jugendlichen meist empfohlen wird, erwachsene Instanzen (Eltern, Lehrer, Polizei) einzubeziehen (vgl. ebd.: 281 f.). Als erste deutsche Landesregierung hat Nordrhein-Westfalen 2007 „mit der Veröffentlichung eines Leitfadens, der rechtliche Handlungsempfehlungen für betroffene Lehrer erläutert“ (vgl. Fawzi 2009: 121), reagiert. Dass sich diese Handlungsempfehlungen nur als flankierende Maßnahme einer dringend erforderlichen gesetzlichen Anpassung verstehen können, darauf verweist Perko (vgl. Perko 2012: 90). Wenn Schulen Handlungspläne und Leitlinien zum Umgang mit Cybermobbing erlassen, sollten diese möglichst präzise Definitionen entsprechender Vorkommnisse enthalten und deutlich machen, wie entsprechende Vorfälle gemeldet und geahndet werden (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 283).

Gezielte Präventionsansätze lassen sich nach den Dimensionen unterscheiden, an denen sie ansetzen, wenngleich Maßnahmen vielfach auf mehrere Ebenen gerichtet sind: „Ebene des sozialen Systems, Orientierung an Risikofaktoren der Zielgruppe, Berücksichtigung der Entwicklungsstufe sowie die allgemeine oder spezifische Prävention von negativem Verhalten“ (ebd.: 295). Als zielführend hat es sich in diesem Zusammenhang erwiesen, dass die Art der Interventionen auf die Motive und Verhaltensweisen der tatbegehenden Personen abgestimmt wird (vgl. ebd.: 284 f.), da „[u]nterschiedliche Täter [...] auf Basis unterschiedlicher Motive [handeln]“ (Festl 2015: 296). So erfordert beispielsweise eine Verspottung eher gemäßigte Reaktionen und eher „informelle Lösungsstrategien“ (Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 287), wohingegen drohende Äußerungen (schul-)rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen können (vgl. ebd.: 285).

Der Großteil der „Präventions- und Interventionsansätze gegen Cybermobbing ist bisher nicht evaluiert worden“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 151), sodass keine verlässlichen Aussagen zu ihrer Wirksamkeit möglich sind (vgl. ebd.). Rückmeldungen aus Erprobungen deuten aber darauf hin, dass „Programme mit sehr unterschiedlichen Grundkonzepten“ (ebd.) zur Eindämmung von Vorkommnissen beitragen können (vgl. ebd.). Hinweise finden sich auch darauf, dass bereits die Aufklärung von Schülerinnen und Schülern über Folgen von Cybermobbing sowie eine „generelle Prävention gegen Gewalt“ (ebd.: 152) zielführend sein können (vgl. ebd.: 152). Aus einer rechtspädagogischen Perspektive konstatiert Roll diesbezüglich aber, dass es in Schulen einer möglichst umfassenden präventiven Aufarbeitung des Themas und insbesondere auch der mit ihm verbundenen, juristischen Konsequenzen bedarf, da Argumentationsgänge betroffener Jugendlicher vor Gericht darauf hindeuten, dass die bloße „Informationsweitergabe“ (Roll 2017: 29) sonst eher einen „Anreiz zum Ausprobieren“ (ebd.) darstellt als zu ihrer Eindämmung beizutragen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf Bewältigungs- und Interventionsstrategien zeigt sich, dass sich Opfer mit ihrem Problem oftmals isolieren und Eltern, „beispielsweise aus Angst vor einem Internetverbot“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 149), nicht ins Vertrauen ziehen (vgl. ebd.). Zugleich scheuen sich Jugendliche aber auch, Lehrkräfte in Kenntnis zu setzen, da in Schulen vielfach Medienverbote bestehen (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 279). Von vielen Jugendlichen wird die „Beweissicherung“ (ebd.: 280) als wichtiges Interventionsinstrument betrachtet. Auch grundlegende Einschätzungen zu Interventionsmaßnahmen und -strategien deuten darauf hin, dass dies eine der zentralen Voraussetzungen dafür ist, dem Cybermobbing etwas entgegenzusetzen zu können (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 286). Ein gezieltes „Zurückmobben“ (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 150) verschlechtert die Situation zumeist und auch das Ignorieren hat zumeist nicht eine Reduktion der Vorkommnisse zur Folge (vgl. ebd.). „[D]en Erfolg von Bewältigungsstrategien gegen Cybermobbing [sehen befragte Jugendliche; A.M.] eher pessimistisch“ (vgl. ebd.).

Ein aus Sicht von Pfetsch/ Mohr/ Ittel in bisherigen Präventionsbemühungen bisher unterschätzter Faktor ist die Fokussierung auf die „virtuellen Zaungäste“ (Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 289), die „als Publikum ein konstituierendes Merkmal von Cybermobbing bilden“ (ebd.). Dem Verhalten dieser Zuschauerinnen und Zuschauer (im Fachjargon auch „Bystander“ (ebd.: 279) genannt) als „die Gruppe der Personen, die sich weder für das Opfer einsetzen, noch den Täter unterstützen“ (Festl 2015: 41) ist eine große Bedeutung beizumessen. Wenn Jugendliche Zeuge entsprechender Vorkommnisse werden, fühlen sie sich hilflos und bleiben aus Sorge davor, „selbst zu Betroffenen zu werden“ (Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 279) oftmals passiv (vgl. ebd.). „Als Grund für das Nicht-Eingreifen in die Situation kann der sogenannte Zuschauer-Effekt (*Bystander-Effect*) angeführt werden. In der Sozialpsychologie wird dieses Phänomen unter anderem darauf zurückgeführt, dass mit steigender Zahl von Anwesenden das Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen sinkt“ (Festl 2015: 41). Vieles spricht dafür, dass diese „Verantwortungsdiffusion“ (ebd.: 42) in Cybermobbingkontexten ebenfalls eine Rolle spielt, „da sich die Interaktionspartner einerseits nicht sehen, andererseits aber das Bewusstsein einer großen Anzahl virtuell anwesender Personen vorhanden ist“ (ebd.: 42). Versuche von Opfern, Zuschauende offensiv um Hilfe zu bitten, können zielführend sein (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 149; Festl 2015: 42), wohingegen die direkte Ansprache der tatbegehenden Personen durch die Opfer nur bedingt erfolgversprechend ist und vereinzelt sogar mit einer Verschlechterung der Situation einhergeht (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 150). Die präventive Vermittlung von Strategien couragierten Eingreifens und Unterstützens von Opfern, die sich beim Umgang mit herkömmlichen Mobbingphänomenen bereits bewährt hat, kann ein wirkungsvolles Instrument im Umgang mit entsprechenden Vorkommnissen darstellen (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 289). Auch Festl konstatiert mit Blick auf die Erfahrung aus Mobbing Kontexten, in denen sich immer wieder gezeigt hat, dass „die Unterstützung durch Gleichaltrige positive Effekte auf Mobbing-Opfer haben“ (Festl 2015: 38) kann, dass es sich bei den (potenziellen) Verteidigerinnen und Verteidigern „um wichtige soziale Ressourcen [handelt], die aus Interventionsperspektive auch beim Cybermobbing eine Rolle spielen sollten“ (ebd.: 41). In Experimenten hat sich gezeigt, dass „die Betroffenheit, Empathie und generell prosoziales Verhalten der [...] Zuschauer“ (Pieschl/ Porsch 2014b: 149) ihre Bereitschaft, Opfern beizustehen, vorhersagen (vgl. ebd.).

Da die ursächlichen Zusammenhänge für das Zustandekommen und die Verläufe vom Cybermobbing bisher nicht ausreichend untersucht sind, ist es kaum möglich, gezielte Präventionsmaßnahmen zu entwickeln (vgl. ebd.: 150). Unter den evaluierten Programmen lassen sich zwei Gruppen ausmachen. Eine erste Gruppe⁴¹ „richtet sich überwiegend gegen konventionelles Mobbing, sowie Gewalt und Aggression allgemein und vermittelt beispielsweise soziale Kompetenzen und Zivilcourage“ (vgl. ebd.: 151). Begleitende Evaluationen verweisen auf die Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen (vgl. ebd.). Gemessen an ihrer Verbreitung kommt den ‚Anti-Mobbing-Praxishilfen‘ von Jannan eine besondere Bedeutung zu, die sich klar an (wissenschaftlich unbeschlagene Praktikerinnen und Praktiker richten) (vgl. Jannan 2010; 2015). Eine zweite Gruppe⁴² „richtet sich ausschließlich gegen Cybermobbing [...], häufig mit einem Fokus auf der Steigerung von Medienkompetenz“ (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 15; Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 288), zumeist auch mit dem Ziel, „prosoziale Nutzungszwecke [zu etablieren; A.M.] [,] die negative Kommunikation über das Internet ersetzen“ (ebd.: 289). Auch hier zeigen begleitende Evaluationen, dass der Einsatz zur Zielsetzung beitragen kann (vgl. Pieschl/ Porsch 2014b: 151).

Neben direkten Präventionsprogrammen, die sich zumeist an Erwachsene richten, damit diese entsprechend mit Jugendlichen arbeiten, bietet die EU-Initiative www.klicksafe.de mittlerweile auch eine App an, die sich gezielt an Nutzerinnen und Nutzer richtet, die Opfer von Cybermobbing geworden sind (vgl. Jäcklein-Kreis 2016).

4.1.3 Evaluierte Präventionsmaßnahmen bei Cybermobbing

Anders als für Interventionsmaßnahmen, für die systematische Untersuchungen noch ausstehen (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 281), finden sich Präventionsprogramme, die bereits eine – allerdings noch ausbaufähige (vgl. ebd.: 295) – empirische Begleitung erfahren haben und am Beispiel zweier deutscher Angebote hier kurz vorgestellt werden sollen. Beide Angebote richten sich „als universale Präventionsmaßnahmen an alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse“ (ebd.: 294).

*Surf Fair*⁴³

Das Programm ‚Surf-Fair‘ (vgl. Pieschl/ Porsch 2012) richtet sich an Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal, das in der Mittelstufe (Klasse 5-7) eingesetzt wird (vgl. ebd.: 11) und zielt auf eine Förderung und Entwicklung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern, um diffamierenden Medienaktivitäten entgegenzuwirken (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 290). Mit Ausnahme einer inhaltlichen Vorbereitung bedarf der Einsatz des Programms keiner gesonderten Vorbereitung oder bestimmter Vorkenntnisse (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 290). In Anlehnung an Baackes Überlegungen zur Medienkritik (Baacke 1997) sollen Medienprozesse altersangemessen dechiffriert werden, um auf dieser Verständnisbasis eine verantwortliche und prosoziale Nutzung zu ermöglichen (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 290). Die primäre Zielsetzung hierbei ist „die Verringerung von Cybermobbing und Cyberviktimisie-

⁴¹ Auf eine detaillierte Darstellung dieser Programme und ihrer Wirksamkeit sei hier aus kapazitativen Gründen nur verwiesen (vgl. Gradinger/ Yanagida/ Strohmeier 2014).

⁴² Auf diese Programme wird im Folgenden kurz Bezug genommen.

⁴³ Vgl. Pieschl/ Porsch 2012.

rung [...], also eine Reduktion der Häufigkeit der Ausübenden und der Betroffenen“ (ebd.). Darüber hinaus sollen „angemessene Bewältigungsstrategien“ (ebd.) eingeübt werden (vgl. ebd.). Mit Hilfe eines Films und darauf abgestimmter Arbeitsmaterialien, die sich auf die Rolle verschiedener Agierender beim Cybermobbing (tatbegehende Personen, Opfer, Zuschauende) beziehen, ist das Programm auf Gruppen „mit 10 bis 35 Jugendlichen“ (ebd.) ausgerichtet und benötigt zeitlich einen Umfang von idealerweise drei bis vier Stunden, kann aber auch als kürzere Einheit eingesetzt werden (vgl. ebd.).

Empirisch finden sich erste Hinweise, die den Erfolg der Maßnahme bestätigen. Der Vergleich von Trainingsgruppen, die jeweils die längere oder kürzere Version der Maßnahme erprobt haben und einer interventionslosen Kontrollgruppe attestiert insbesondere der Langversion, signifikant zur Reduktion von Cybermobbing beizutragen (vgl. ebd.: 290 f.). Wenngleich sich eine Zunahme des Einsatzes von Bewältigungsstrategien nicht nachweisen lässt, signalisieren die befragten Schülerinnen und Schüler eine hohe Zufriedenheit mit dem Erfolg der Maßnahme (vgl. ebd.: 291).

*Medienhelden*⁴⁴

Auch das Programm ‚Medienhelden‘ (vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012) zielt auf eine Steigerung der Medienkompetenz (vgl. Pfetsch/ Mohr/ Ittel 2014: 291). Dabei setzt die Maßnahme darauf, Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe (Klasse 7-10) differenziertes Wissen über entsprechende Vorkommnisse zu vermitteln und auf dieser Basis für Cybermobbing und die damit verbundenen Folgen zu sensibilisieren und via „Perspektivenübernahme“ (ebd.) die Empathie zu steigern (vgl. ebd.). In Ergänzung soll durch das gezielte „Training spezifischer Handlungskompetenzen wie Schutzmaßnahmen oder Hilfsstrategien bei Cybermobbing [...] die Intention (Handlungsabsicht) gestärkt werden, selbst kein Cybermobbing auszuüben und sich online zu schützen“ (ebd.). Das Trainingsprogramm hält eine längere Version vor, die sich über zehn Wochen erstreckt und jeweils zwei Regelschulstunden pro Woche vorsieht (vgl. ebd.) und eine kürzere Maßnahme in Form eines Projekttages (vgl. ebd.). Neben Film- und Arbeitsmaterialien sind vielfältige methodisch aktivierende Methoden (z. B. Rollenspiele, Diskussionen etc.) vorgesehen (vgl. ebd.).

Eine empirische Begleitung des Programms via Test- und Kontrollgruppen belegt, dass das Präventionsprogramm signifikant zur Reduktion von Cybermobbing, und bei den Schülerinnen und Schülern zur Förderung von „Empathie, Perspektivenübernahme, Selbstwert und subjektive[r] Gesundheit“ (ebd.: 292) beiträgt (vgl. ebd.: 291 f.). Bei Lernenden aber insbesondere auch bei Lehrkräften stößt das Programm auf breite Akzeptanz (vgl. ebd.: 291).

4.2 Gewalt in Medien

Ähnlich wie beim Cybermobbing gerät das Thema ‚Gewalt in Medien‘ immer wieder im Nachgang Aufsehen erregender realer Gewaltdelikte, z. B. Amokläufe an Schulen in den öffentlichen Fokus (vgl. Meister/ Sander/ Treumann et al. 2008: 213; Kunczik/ Zipfel 2010: 13;

⁴⁴ Vgl. Schultze-Krumbholz/ Zagorscak/ Siebenbrock et al. 2012.

Meister/ Sander 2010: 47; Kunczik/ Zipfel 2015: 381). Schnell wird der Konsum medialer Gewalt durch die tatbegehenden Personen als eine zentrale Ursache für die Gewaltextzesse ausgemacht (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 13). Insbesondere sogenannte „Killerspiele“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 13; Happ/ Melzer/ Steffgen 2014: 191; Nauroth/ Bender/ Rothmund et al. 2014: 81 ff.) für PC und Konsole sind in der öffentlichen Debatte schnell als Sündenbock dingfest gemacht worden, da sie – so die Annahme – „es ermögliche[n], die Ausübung von Gewalt zu erlernen, zu trainieren und Hemmschwellen zu ihrer realen Anwendung abzubauen“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 13). Selbst wenn Kunczik/ Zipfel der Berichterstattung attestieren, im Laufe der Zeit zu differenzierteren und weniger pauschalen Einschätzungen zum Stellenwert des Mediengewaltkonsums gekommen zu sein, so gibt die „Koinzidenz zwischen der Beschäftigung mit violenten Spielen und eigenen Tötungshandlungen [...] dennoch regelmäßig zu Wirkungsspekulationen Anlass“ (ebd.). Zudem unterliegt diese Auffassung scheinbar einem gewissen Automatismus, der dazu führt, dass

„sich die Argumente und Wirkungsvorstellungen im Laufe der Jahrtausende immer wieder auf das jeweils neue Medium bezogen wiederholen. Dabei wurde jedes neue Medium zunächst negativ bewertet und bei einer gleichzeitigen positiven Verklärung der Vergangenheit von Kulturpessimisten angegriffen [...]“ (vgl. Kunczik 2013: 26 f.).

In wissenschaftlichen Beiträgen zu diesem Thema wird immer wieder sehr deutlich hervorgehoben, dass die Kritik an der Verbreitung unfundierter Kausalzusammenhänge keinesfalls einer „Verharmlosung violenter Computerspiele“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 14) Vorschub leisten soll. Wenn aber Inhaltsanalysen renommierter Tageszeitungen belegen, dass bereits am Tag nach der Tat – und damit noch weit vor Abschluss der Beweisaufnahme durch die ermittelnden Behörden – die ursächliche „Rolle der Medien“ (ebd.) thematisiert wird (vgl. ebd.: 13), dann leisten solche Berichterstattungen einer unwissenschaftlichen Verzerrung der Debatte Vorschub und verhindern eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema, denn „Gewalterscheinungen bleiben ein komplexes Phänomen“ (Blömeke 2004: 220), das sich keinesfalls monokausal erklären lässt. Der Wunsch nach „einfachen Erklärungsmustern“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 15) im Sinne einer „*Do It Yourself Social Science*“ (Kunczik 2017: 2, Hervorhebung im Original) wird nicht zuletzt durch die große Zahl an sogenannter „Betroffenheitsliteratur“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 16) gespeist, die „ohne Bezug auf empirische Studien [...] zu meist lediglich von den persönlichen Überzeugungen der Verfasser geprägte Betrachtungen der Thematik und allgemeine Ratschläge für das nicht-wissenschaftliche Publikum enthalten“ (ebd.). Zudem gehen entsprechende Einschätzungen oftmals mit einem unsachlich-vermessenen „*Third-Person-Effect*“ (Kunczik 2017: 2, Hervorhebung im Original) einher, „wonach Mediengewalt auf einen selbst angeblich keine negativen Effekte hat, aber die anderen (vor allem Kinder und Jugendliche) stark gefährdet sind“ (ebd.).

Nachfolgend werden Befunde zu Gewalt in Medien dargestellt. Dabei werden

„die negativen Auswirkungen medialer Gewaltdarstellungen auf die Entstehung von Aggression, wobei hierunter eine Förderung aggressiver Kognitionen, aggressiver Gefühle und aggressiver Verhaltensweisen (bzw. im Umkehrschluss eine Reduktion empathischer und prosozialer Gedanken, Emotionen und Handlungen) subsumiert wird [, in den Blick genommen; A.M.]“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 16).

Der Schwerpunkt liegt dabei auf solchen Medien, die sowohl in der Nutzungshäufigkeit junger Menschen als auch in der Forschung eine besondere Rolle spielen (was zumeist zusammenhängt). Viele Facetten des Themas und spezifische Detailfragen – dieses breit beforschten Gebiets – müssen dabei aus kapazitativen Gründen unberücksichtigt bleiben.

4.2.1 Gewaltbegriff

Die Vergleichbarkeit von Befunden zu Gewalt in Medien wird durch teils ganz unterschiedliche Verwendungen des Gewaltbegriffs erschwert (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 21). Analog zu vielen Expertisen in diesem Bereich hat es sich bewährt, die Begriffe „*Aggression* und *Gewalt*“ (ebd.: 23, Hervorhebung im Original) synonym zu verwenden (vgl. ebd.; Happ/ Melzer/ Steffgen 2014: 192). Im Zusammenhang mit der Befundlage zur Wirkung von Gewalt in Medien werden zumeist unterschiedliche Facetten der ‚personalen Gewalt‘ in den Blick genommen (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 21):

„Unter *personaler Gewalt* ist die beabsichtigte physische oder psychische Schädigung einer Person, von Lebewesen und Sachen durch eine andere Person zu verstehen. Zentrale Elemente dieser Definition sind die *Zielgerichtetheit* der Handlung und die Intention der *Schädigung*“ (ebd.: 21, Hervorhebung im Original).

Diese Form der Gewalt lässt sich dann im Weiteren dadurch differenzieren, ob sie der durchführenden Person dazu dient, sich selbst darzustellen („*[e]xpressive Gewalt*“ (ebd.: 22, Hervorhebung im Original)), negative Gefühle auszuleben und sich abzureagieren („*impulsive Gewalt*“ (ebd., Hervorhebung im Original)) oder einem konkreten Zweck bzw. einer geplanten Zielsetzung dient („*instrumentelle Gewalt*“ (ebd., Hervorhebung im Original)). Neben diesen begrifflichen Abgrenzungen, die sich auf die Rezipierenden der Mediengewalt beziehen, ist zudem auch die Art der medialen Gewaltdarstellung zu unterscheiden (vgl. ebd.). ‚Reale Gewalt‘ bezieht sich auf Darstellungen „von Verhaltensweisen [...], die physische und psychische Schädigungen beabsichtigen oder bewirken“ (ebd.: 23). ‚Fiktionale Gewalt‘ umfasst „die Präsentation von Verhaltensweisen, die dies nur vorgeben“ (ebd.). ‚Natürliche‘ Darstellungen von Gewalt umfassen „die lebensechte Präsentation (Realfilm)“ (ebd.) und ‚künstliche‘ „die artifizielle Präsentation (Zeichentrickfilm usw.)“ (ebd.). Gewaltdarstellungen in Filmen und Spielen können als ‚medial inszenierte Gewalt‘ (vgl. ebd.) und „in Bezug auf non-fiktionale Kontexte wie Nachrichten [...]“ (ebd.) als ‚medial bearbeitete Gewalt‘ (vgl. ebd.) bezeichnet werden. Bezüglich der Art, wie in medialen Darstellungen „die Konsequenzen der Gewalt“ (ebd.) gezeigt werden, kann „zwischen *sauberer* [wenig drastisch; A.M.] und *schmutziger* [drastisch; A.M.] Gewalt unterschieden werden“ (ebd., Hervorhebung im Original).

4.2.2 Empirische Befunde

Die Gliederung der nachfolgenden Befunde orientiert sich an der Darstellung, die Kunczik/ Zipfel im Rahmen ihrer Berichterstattung für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gewählt haben (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010). Bei dieser Arbeit handelt es sich um die aktuell umfassendste Zusammenstellung der nationalen und internationalen Befundlage der Forschung zur Wirkung von Gewalt in Medien. Auch nachfolgende Beiträge nehmen hierauf nahezu eins zu eins Bezug und Belegen die Aktualität der Zusammenschau (vgl. Kunczik/ Zipfel 2012; 2015; Kunczik 2017). Dort, wo sich neue Erkenntnisse oder Ab-

weichungen ergeben haben, wird auf den jeweils aktuellen Forschungsstand Bezug genommen, andernfalls markiert die Ausgangsarbeit aus dem Jahr 2010 den Referenzrahmen.

4.2.2.1 Inhaltsanalytische Befunde

Inhaltsanalytische Analysen untersuchen, wie häufig und in welcher Qualität violente Darstellungen und Inhalte in unterschiedlichen Medienangeboten vorkommen (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 57). Diese Untersuchungen erlauben keine Aussagen zu den Auswirkungen entsprechender Inhalte auf die Rezipierenden (vgl. ebd.). Unredlicherweise finden sich entsprechende Schlussfolgerungen immer wieder und genießen gerade in der Berichterstattung über gewalthaltige Medien – vorzugsweise bei Computerspielen, deren Schädlichkeit via „Leichenzählerei“ (ebd.) ermittelt wird – große Popularität (vgl. ebd.: 57 ff.), ohne dabei merklich „zum Erkenntnisfortschritt“ (ebd.: 58) beizutragen. Da gerade die Ausgestaltung „der Gewaltdarstellung (z. B. Rechtfertigung, Belohnung, Bestrafung, Realismus usw.) für die Wirkung erwiesenermaßen von zentraler Bedeutung ist“ (ebd.), besteht – jenseits dieser fälschlichen Ableitungen – der Wert entsprechender Befunde darin, die Differenziertheit anderer Forschungsergebnisse zu erhöhen, da auf diese Weise auch detailliertere Informationen zu spezifischen Medienangeboten vorliegen, die bei der Einschätzung anderer Ergebnisse (z. B. aus Experimenten, in denen genau diese Medienangebote eingesetzt werden) Berücksichtigung finden können (vgl. ebd.: 57).

Zeitungen und Nachrichtensendungen

Seit Jahrzehnten zeigt sich in unterschiedlichen Untersuchungen, dass die Berichterstattung über Kriminalität überregional merklich über der faktischen Häufigkeit entsprechender Vorkommnisse liegt (vgl. ebd.: 59). Gründe lassen sich in diesem Zusammenhang nur mutmaßen, werden aber insbesondere in der Hoffnung auf eine erhöhte Aufl. gesehen (vgl. ebd.: 61).

Besondere Verzerrungen in Nachrichtenberichterstattungen über Gewaltdelikte lassen sich insbesondere dann feststellen, wenn die Opfer weiblich sind (vgl. ebd.: 62 ff.). Die Täter werden dann häufiger als besonders abscheulich klassifiziert (vgl. ebd.: 62) und die Berichterstattung fokussiert „sensationelle Aspekte eines Verbrechens“ (ebd.: 62) und „überspringt“ differenzierende Details. Vor allem besonders drastische Sexualdelikte und andere Formen „hoch-expressive[r] Gewalttaten“ (Kahr/ Robertz/ Wickenhäuser 2017: 33) stehen überproportional häufig im Fokus der Berichterstattung (vgl. Hestermann 2010: 194 ff.; 2011; 2012).

Häufiger kommt es auch zu direkten oder indirekten Charakterisierungen, die Vorverurteilungen beim Rezipierenden begünstigen können, wenn bestimmte Merkmale des Verbrechens zugunsten („die tatbegehende Person war arm und hat ihren Chef getötet, nachdem dieser sie fristlos gegen eine günstigere Arbeitskraft ersetzt hat“) oder zuungunsten („bei dem Opfer handelt es sich um eine Ehefrau und mehrfache Mutter, die nach vielen Jahren der Untreue von ihrem Mann vor den Augen ihres Geliebten getötet wurde“) der Involvierten hervorgehoben werden (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 64).

Ein Erklärungsversuch für diese selektive Wahrnehmung und Deutung von Informationen liegt mit der „„einstellungskonsistente[n]“ [...] Informationsverarbeitung“ (Nauroth/ Bender/ Rothmund/ Gollwitzer 2014: 92) vor, wonach Menschen „[dazu] neigen [...], Informationen

so zu verarbeiten, dass sie zu ihren bereits bestehenden Meinungen, Einstellungen und Eigenschaften passen“ (Nauroth/ Bender/ Rothmund et al. 2014: 92).

Film und Fernsehen

Im frei zu empfangenen Fernsehprogramm (sowohl öffentlich-rechtliche als auch private Sender) stellt Gewalt „einen alltäglichen Bestandteil“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 67) dar. Dies gilt beinahe flächendeckend für TV-Serienformate (vgl. ebd.), aber ebenfalls für mehr als „die Hälfte der für Kinder gedachten Zeichentrick- und Animationsserien“ (ebd.). In etwas geringerem, aber immer noch ausgeprägtem Maße gilt dies auch für Nachrichtensendungen (vgl. ebd.). Der Großteil der Darstellungen zeigt physische Gewalt gegenüber Menschen (vgl. ebd.: 67 f.). Beinahe analog zu den Befunden bei der Zeitungsberichterstattung, werden auch in Fernsehbeiträgen Gewaltakte als legitim oder nicht legitim dargestellt (vgl. ebd.: 69) und Frauen, die Opfer werden, „werden insgesamt seltener negativ dargestellt als männliche“ Opfer (ebd.).

Bei der deutschen Nachrichtenberichterstattung zeigt sich, dass der Stellenwert von Beiträgen, die mit Darstellungen von Gewalt verbunden sind, seit Jahren tendenziell zunimmt (vgl. ebd.: 73). Stellten in den 1990er Jahren noch Privatsender die unangefochtene Spitze dar, wird diese Führungsposition durch eine Zunahme vergleichbarer Gewichtungen in öffentlich-rechtlichen Sendern relativiert (vgl. ebd.).

In Filmen, die sowohl für Kinder als auch für Jugendliche freigegeben sind, markiert die Darstellung von Gewalt ein zentrales Stilmittel und nimmt tendenziell zu (vgl. ebd.: 75 ff.). Exzessive Darstellungen von Gewalt finden sich in Wrestlingprogrammen, die sich dort nicht nur auf die brutalen Kämpfe beschränken, sondern deren „asozialen Inhalte [...] dabei häufig auch außerhalb des eigentlichen Kampfes verbreitet“ (ebd.: 78) und somit dem eigentlichen Kontext ein Stück weit entrissen werden und Gewalt über Gebühr häufig als legitimes Mittel darstellen, was sie von anderen Gewaltdarstellungen in Film- und Fernsehen unterscheidet (vgl. ebd.: 78 f.).

Computerspiele

Anders als bei den Inhaltsanalysen der zuvor genannten Medien beziehen sich die Befunde zur Häufigkeit und Ausprägung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen oftmals auf „Material [...], das in einer unrealistisch kurzen Spielzeit generiert wurde“ (vgl. ebd.: 87) und somit dem Spiel oftmals nicht gerecht wird bzw. die Gewalt seinem sich teils erst in komplexen Hintergrundgeschichten entfaltenden Kontext entreißt.

Typischerweise werden Ego-Shooter in den Blick genommen. Neben erwartbaren Häufigkeiten von Gewaltdarstellungen hat sich hier gezeigt, dass der größte Teil der Spielzeit von versierten Spielerinnen und Spielern darauf verwandt wird, taktische Entscheidungen zu fällen, im Geheimen zu agieren oder Manöver zu planen und die eigentlichen Gewalt- und Tötungsakte einen quantitativ weitaus geringeren Anteil ausmachen (vgl. ebd.: 88). „Dieses Ergebnis spricht eindeutig gegen die Behauptung, Ego-Shooter seien eine reine Aneinanderreihung violenter Akte“ (vgl. ebd.).

Nationale und internationale Untersuchungen zur Angemessenheit der Altersfreigaben von Computerspielen gemessen an den Kriterien der jeweiligen Prüfinstanzen kommen zu dem Ergebnis, dass Einstufungen tendenziell großzügiger vorgenommen werden als es die Kriterien eigentlich vorsehen (vgl. ebd.: 89 f.).

Anders als die Art der Gewaltdarstellung in anderen Medien, wo negative Folgen entweder ausgeblendet oder zum Teil sogar gezielt verharmlost werden (z. B. beim Wrestling), zeichnen sich die Gewaltakte in Computerspielen eher durch eine realistische Darstellung der negativen Konsequenzen von Gewalt aus (vgl. ebd.: 92), was einer aggressionssteigernden Wirkung eher abträglich ist.

4.2.2.2 Motive für den Konsum

Das Wissen über die „Ursachen für die Zuwendung zu violenten Medieninhalten stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um Verarbeitungsmechanismen und schließlich auch Wirkungen verstehen zu können“ (vgl. ebd.: 96). Gerade weil sich Computerspiele zu einem zunehmend größeren Markt entwickeln, der ein breites Publikum anlockt, kommt der Frage nach den Antrieben der Nutzerinnen und Nutzer ein zentraler Stellenwert zu (vgl. ebd.).

Entsprechende Befunde deuten darauf hin, dass das Maß an Anziehungskraft und Attraktivität, welches gewalthaltige Medieninhalte auf Rezipierende ausübt, in einem bisher allerdings nur rudimentär untersuchten (vgl. ebd.) „Wechselwirkungsverhältnis“ (ebd.) mit den negativen Wirkungen der Gewalt steht (vgl. ebd.):

„Rezipienten, die Mediengewalt attraktiv finden und sie intensiv konsumieren, sind auch stärker von ihren Wirkungen betroffen. Eine Steigerung der Rezipientenaggression durch den Konsum entsprechender Inhalte wiederum kann deren Anziehungskraft weiter erhöhen und somit deren Wirkung verstärken“ (ebd.).

Die Untersuchung der Motive des Mediengewaltkonsums beruht auf der Annahme, dass sich Menschen Medienangeboten zuwenden, weil sie sich damit die Erfüllung bestimmter „Gratifikationserwartungen“ (ebd.: 97) erhoffen (vgl. ebd.: 96 f.). Deren Erhebung erfolgt meist über Selbstaussagen und stellt kein einfaches Unterfangen dar, da nicht immer zu erwarten ist, „dass sich die Rezipienten ihrer Bedürfnisse bewusst und in der Lage sind, diese zu artikulieren“ (vgl. ebd.: 97). Zudem erfragen die meisten Studien allgemeine Motive, sodass die Antworten nur dann einen unmittelbaren Bezug zum Reiz der speziell von den gewalthaltigen Komponenten des Spiels ausgehenden Aspekte aufweisen, wenn diese von den Befragten proaktiv erwähnt werden (vgl. ebd.: 98 ff.).

Rezipienteneigenschaften

Mit Blick auf *geschlechtsspezifische Unterschiede* lässt sich feststellen, dass gewalthaltige Medieninhalte von Männern bzw. Jungen merklich häufiger und intensiver genutzt werden als von Frauen und Mädchen (vgl. ebd.: 104). Dies gilt für unterschiedliche Medienangebote und ist besonders gut für Computerspiele untersucht: Hier präferieren Jungen Shooter, wohingegen Mädchen eher Rätsel- und Geschicklichkeitsspiele bevorzugen (vgl. ebd.: 104 f.). Als ein Grund dafür wird oftmals auf die „Geschlechtsrollensozialisation“ (ebd.: 105) verwiesen: „Demnach lernten Jungen, dass Gewalt typisch männlich sei und ein solches Verhalten eine

Abgrenzung zum weiblichen Geschlecht darstelle, was zu ihrer Attraktivität beitrage“ (ebd.). „Mädchen hingegen werden ermutigt, ihre Emotionen auszudrücken“ (ebd.: 106). Mit zunehmendem Alter relativiert sich diese geschlechtsbezogene Diskrepanz ein wenig, bleibt aber bestehen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des *Alters* ist festzustellen, „dass die Präferenz für violente Inhalte mit dem Alter ansteigt, in der Adoleszenz einen Höhepunkt erreicht und danach wieder abnimmt“ (ebd.: 108). Als ein Grund für diese Entwicklung wird die sich bei Kindern erst mit zunehmender Zeit entwickelnde Fähigkeit, „angstauslösende Erfahrungen zu genießen“ (ebd.), gesehen (vgl. ebd.). Die sehr ausgeprägte Präferenz im Jugendalter kann „damit zusammenhängen, dass Jugendliche in dieser Zeit selbst verstärkt Erfahrungen mit aggressiven Impulsen machen und entsprechende Inhalte auch im Zusammenhang mit der Identitätsfindung stehen“ (ebd.: 108 f.).

Je geringer der *Bildungsstand* ausfällt, desto länger wenden sich Kinder und Jugendliche violenten Medieninhalten, insbesondere Computerspielen zu (vgl. ebd.: 110). In Befragungen signalisieren „Kinder mit geringerer Schulbildung“ (ebd.: 111) immer wieder eine deutliche Präferenz für gewalthaltige Spieleinhalte (vgl. ebd.) und legen hierbei besonderen Wert auf „eine identifikationsträchtige Spielfigur“ (ebd.), möglichst realistische Darstellungen und immersive Spieldesigns (vgl. ebd.).

Persönlichkeitseigenschaften

In vielzähligen Untersuchungen haben sich Persönlichkeitseigenschaften herauskristallisiert, denen für die Diskussion um negative Auswirkungen violenter Medieninhalte ein besonderer Stellenwert zukommt. „Hierzu gehören *Empathie*, *Sensation-Seeking* sowie *Aggressivität*“ (ebd.: 114, Hervorhebung im Original).

In Bezug auf die Hinwendung zu violenten Medieninhalten ergeben sich für Menschen mit ausgeprägten *empathischen Eigenschaften* zwei zentrale Grundannahmen. Die Freude am Konsum entsprechender Inhalte kann sich dann einstellen, wenn gewalthaltige und „empathische[n] Stress“ (ebd.) hervorrufende Medieninhalte ein positives Ende nehmen und dann umso befriedigender empfunden werden (vgl. ebd.). Alternativ könnten empathische Menschen aber auch „so stark auf die Darstellung des Leidens anderer reagieren, dass sie entsprechende Inhalte ablehnen“ (ebd.). Beide Annahmen finden in entsprechenden Studien eine Bestätigung, tendenziell deuten die Befunde aber darauf hin, dass höhere Ausprägungen auf der Ebene der Empathie mit einem geringeren Konsum violenter Medien einhergehen (vgl. ebd.: 115 f.).

Sensation-Seeking beschreibt „die Neigung zur Suche nach neuen, intensiven und auch risikoreichen Reizen und Erfahrungen [...], die dazu dienen, ein optimales Erregungsniveau zu erreichen bzw. aufrecht zu erhalten“ (ebd.: 114). Über viele Jahre bestätigen entsprechende Untersuchungen, dass die Hinwendung zu violenten Medieninhalten *eine* Möglichkeit darstellt, entsprechende Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. ebd.: 114 f.). Insbesondere Jungen und Männer nutzen Medien zur Zufriedenstellung (vgl. ebd.: 116).

Am dichtesten ist die Befundlage zum „Zusammenhang zwischen einer *aggressiven Persönlichkeit* und dem Konsum violenter Medieninhalte“ (ebd.: 115, Hervorhebung im Original). Unklar ist hierbei allerdings, ob sich aggressive Menschen entsprechenden Angeboten eher

zuwenden oder ob entsprechende Angebote zur Steigerung der Aggressivität beitragen (ebd.). In jedem Falle kann die „Präferenz für violente Medieninhalte“ (ebd.: 117) als bestätigt angesehen werden (vgl. ebd.: 117 f.). Sowohl für Männer als auch für Frauen zeigt sich, dass „eine positive Einstellung gegenüber Gewalt“ (ebd.: 119) ein verlässlicher Prädiktor für die genussvolle (vgl. ebd.: 106) Hinwendung zu violenten Medieninhalten darstellt (vgl. ebd.: 118).

Evolutionstheoretische Ansätze

Evolutionstheoretische Ansätze stellen einen empirisch schwer prüfbar, aber für die Diskussion gleichwohl interessanten Erklärungsversuch dar, die Präferenz von Nutzerinnen und Nutzern für gewalthaltige Medieninhalte einzuordnen (vgl. ebd.: 121). Entsprechenden Ansätzen liegt die Annahme zugrunde, dass sich bestimmte Verhaltensweisen des Menschen als Ergebnis evolutionärer Entwicklungsprozesse ausgebildet haben und sich trotz veränderter Lebensumwelten und -umstände identifizieren lassen (vgl. ebd.). Da beispielsweise „aggressives Verhalten in der Entwicklung der Menschheit einen wichtigen Anpassungs- und Durchsetzungsmechanismus dargestellt habe“ (ebd.), könnte dies nach einigen dieser Theorien den Gefallen an violenten Inhalten erklären (vgl. ebd.).

Ästhetische Theorie der Zerstörung

Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen das Gefühl, sich selber und die intakten Funktionen ihres Körpers (Sinne, Emotionen, Kognitionen) wahrzunehmen, als besonders befriedigend empfinden (vgl. ebd.: 123). Da gerade violente und actionhaltige Medieninhalte mit einer besonders ausgeprägten Stimulation entsprechender Reaktionen verbunden sein können, stellt ihr Konsum für manche Menschen einen geeigneten Weg dar, diese Wahrnehmungen zu erleben (vgl. ebd.: 123 f.). Bisher liegen keine Studien vor, denen eine wirklich plausible Operationalisierung gelungen ist (vgl. ebd.: 125), gleichwohl finden sich in Befragungen Hinweise auf einen „Zusammenhang zwischen einem ästhetischen Sinn für Zerstörungsdarstellungen und [...] [einer] Präferenz für das Genre der Kriegsspiele [...]“ (ebd.: 124).

Mood-Management-Theorie

Gemäß dieser Theorie streben „Menschen nach der Maximierung von Freude und der Minimierung negativer Affekte“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 125). Die Nutzung von Medienangeboten erfolgt daraufhin (vgl. ebd.) und dient der „Stimmungsregulierung [...], um ein optimales Erregungsniveau zu erreichen [...]“ (ebd.) und die Balance zwischen positiven und negativen Stimmungen und Gemütslagen herzustellen (vgl. ebd.). Immer wieder finden sich Befragungsergebnisse, in denen Mediennutzerinnen und -nutzer (zumeist Computerspielerinnen und -spieler) angeben, mit dem Konsum violenter Medieninhalte eine Regulierung bestimmter Gemütslagen (z. B. die Abfuhr von Aggressionen) bewirken zu wollen (vgl. ebd.: 126 f.). In Experimenten, in denen zunächst bestimmte Stimmungen provoziert wurden (z. B. durch einen besonders rüden und provozierenden Umgang mit den Probandinnen und Probanden) und sich die so erregten Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer dann wahlweise einem violenten

ten oder weniger violenten Computerspiel zuwenden sollen, zeigt sich, dass besonders häufig die erstgenannte Kategorie ausgewählt wird (vgl. ebd.: 125 ff.). Da sich aber nicht bestimmen lässt, ob und inwieweit dieses Wahlverhalten von anderen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. aggressiven Wesenszügen) bestimmt wird, kann entsprechenden Befunden allenfalls das Gewicht eines Anhaltspunktes zugesprochen werden (vgl. ebd.).

Excitation-Transfer-Theorie

Nach dieser Theorie „verstärken (medienbewirkte) Erregungszustände auch die Intensität von Gefühlen, die mit dem erregungsauslösenden Stimulus nicht verbunden sind“ (ebd.: 129). So werden etwa die positiven Emotionen aufgrund des glücklichen Ausgangs einer ansonsten von Gewalt und Aggression geprägten Handlung als umso intensiver wahrgenommen (vgl. ebd.). Wirkliche Belege hierfür finden sich allerdings nicht (vgl. ebd.).

Dispositionstheorie

Diese Theorie fußt auf der Annahme, dass – ähnlich wie im echten Zusammenleben von Menschen – Rezipierende „Sympathien und Antipathien“ (ebd.) für bestimmte Medienprotagonistinnen und -protagonisten ausbilden (vgl. ebd.) und deren durch Gewalt hervorgerufenen Leid entweder begrüßen (und sogar genießen) oder bedauern (und nur schwer ertragen) und mit entsprechenden angenehmen oder unangenehmen Emotionen verbinden (vgl. ebd.; 130). Zuschauende „bewerten kontinuierlich die Motive der Handelnden und die moralische Angemessenheit ihrer Taten und rechtfertigen damit ihre Gefühle für oder gegen einen Protagonisten“ (ebd.: 129). Obgleich die Befundlage (für das Medium Film) hierzu durchaus auch Widersprüche aufweist, finden sich vielzählige Bestätigungen der Vermutungen (vgl. ebd.: 131 ff.). Vereinzelt hat sich sogar gezeigt, dass bei entsprechenden Sympathien für eine/n zu Schaden gekommenen Protagonistin bzw. Protagonisten, der Einsatz „exzessiver Bestrafung [der tatbegehenden Person; A.M.] etwas mehr Rezeptionsgenuss bewirkte als die Variante ohne Bestrafung [...]“ (ebd.: 132). Hinweise finden sich auch darauf, dass Rezipierende nicht nur die Anwendung von Gewalt goutieren und genießen, sondern im Falle ihres aus Sicht des Zuschauenden ungerechtfertigten Ausbleibens sogar zur Steigerung der echten „Aggression des Rezipienten“ (ebd.: 134) beiträgt.

Angstbewältigung und Angstlust

Immer wieder deuten Befunde darauf hin, dass sich Mediennutzerinnen und -nutzer, die sich als ängstlich einstufen, zugleich in besonderer Weise „zum Konsum angsterregender Medieninhalte neigen“ (ebd.: 136). Erklärt wird dieses auf den ersten Blick widersprüchliche Verhalten damit, dass es sich dabei um eine Variante des „Gefühlsmanagements“ (ebd.: 137) handelt. Demnach „setzen sich Rezipienten bewusst problematischen Gefühlen aus, um durch deren Simulation auch die Bearbeitung und Kontrolle dieser Emotionen zu aktivieren und eine Abschwächung der entsprechenden affektiven Reaktionen hervorzurufen“ (ebd.). Gerade für Jugendliche stellt die „Auseinandersetzung mit Ängsten [...] ein entscheidendes Zuwendungsmotiv (etwa für die Nutzung von Horrorfilmen) dar“ (ebd.) und ist somit ein substantiel-

ler Bestandteil der Identitätsentwicklung (vgl. ebd.). Das „Konzept der *Angstlust*“ (ebd.) beschreibt die gezielte Hinwendung zu Medien, die Angst bereiten, in dem Wissen, dass diese am Ende des Konsums (z. B. einem Filmende) überwunden werden kann und via medialer Sekundärerfahrung „aus einer sicheren Position heraus“ (ebd.) erfolgt.

Gruppenzugehörigkeit und Identitätsbildung

Ein Motiv für die Nutzung gewalthaltiger Medieninhalte kann darin bestehen, dass damit die „Zugehörigkeit zu einer Peer-Group“ (ebd.: 138) hergestellt oder ausgedrückt werden kann (vgl. ebd.). Der Konsum von Gewalt in Medien ist mit dem Erleben des Abweichens und Übertretens von Grenzen, die zumeist von Erwachsenen definiert werden, verbunden und kann somit auch als ein Schritt auf dem Weg zur Abnabelung und Emanzipation gedeutet werden: „Der Konsum violenter Film- oder Computerspiele kann dabei Bestandteil einer Jugendkultur sein und der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt dienen“ (ebd.). Gerade gewaltvolle Computerspiele ermöglichen Jugendlichen „mit Emotionen und Identitäten zu experimentieren“ (ebd.), ohne mit echten Konsequenzen rechnen zu müssen (vgl. ebd.: 139).

4.2.2.3 Theorien zur Wirkung

Katharsisthese

Die „Katharsisthese postuliert, dass die dem Menschen angeborene Aggressionsneigung durch den Konsum von Mediengewalt abgebaut werden könne“ (vgl. ebd.: 141). Die Annahme reinigender oder abführender Effekte durch Sekundärerfahrungen hat ihren Ursprung in der aristotelischen Tragödie und erfährt seitdem in unterschiedlichen Kontexten immer wieder Renaissance (vgl. ebd.). Hinsichtlich ihrer Stimmigkeit mag die immer wiederkehrende Bezugnahme auf die Katharsisthese im Zusammenhang mit einer Abfuhr aggressiver Emotionen beim Konsum violenter Medieninhalte durchaus verwundern, da sie sich bisher keinmal verlässlich bestätigt hat (vgl. ebd.: 142). Vielfach fußen entsprechende Annahmen lediglich auf Selbsteinschätzungen von Mediennutzerinnen und -nutzern, die den Wunsch, sich abzureagieren als ein Motiv für den Konsum beschreiben (vgl. ebd.). Daraus „auf eine tatsächlich vorliegende Wirkung zu schließen, ist jedoch unzulässig“ (ebd.). Dort, wo sich in experimentellen Studien nach dem Konsum violenter Medienakte eine Aggressionsreduktion feststellen lässt, kann diese – und auch das nur vage – eher mit der „*Inhibitionsthese*“ (ebd.) erklärt werden (vgl. ebd.). Demnach führt insbesondere die „Darstellung der negativen Konsequenzen violenter Akte“ (ebd.) dazu, dass Rezipierende Aggression als Lösungsweg ablehnen, was nicht mit einem Abbau von Aggressionen zu verwechseln ist (vgl. ebd.).

Suggestionsthese

Die Suggestionsthese beruht auf der Annahme eines reinen „Reiz-Reaktions-Schema[s]“ (ebd.: 150), wonach „die Beobachtung von Mediengewalt beim Rezipierenden eine mehr oder weniger direkte Nachahmung des Gesehenen auslöse“ (ebd.). In dieser Reinform einer „simp-

len, direkten Ansteckungswirkung von Mediengewalt“ (vgl. ebd.: 172) hat die These naheliegender Weise keine empirische Bewährung erfahren, weil sie den Einfluss anderer Faktoren ausklammert (vgl. ebd.: 150). Dass der Medienkonsum unter sehr bestimmten, multifaktoriellen und nur selten aufeinandertreffenden Bedingungen mit „Nachahmungseffekte[n]“ (ebd.) verbunden sein kann, ist aber unbestritten (vgl. ebd.).

Medienbedingte Nachahmungstaten finden sich beispielsweise bei Selbstmorden, deren Berichterstattung häufiger mit einer erhöhten Selbstmordrate einhergeht (vgl. ebd.: 151 ff.). Auch hierbei ist natürlich anzunehmen, dass andere Faktoren die Taten massiv mitbeeinflussen. Gleichwohl zeichnen die vielzähligen vorliegenden Ergebnisse einen Einfluss entsprechenden Medienkonsums systematisch nach, insbesondere dann, „wenn Ähnlichkeit zwischen Modell und Nachahmungstäter vorliegt“ (ebd.: 162). Die sich daraus ableitende Empfehlung, mit Berichten über Suizide defensiv umzugehen, konkurriert mit dem inhaltsanalytisch erwiesenen Eindruck, dass sich gerade spektakuläre Selbstmorde gut medial vermarkten lassen (vgl. ebd.: 164).

Habitualisierungs-/ Desensibilisierungsthese

Mit dieser Theorie wird die Ansicht vertreten, „dass Mediengewalt Abstumpfungs- bzw. Gewöhnungseffekte auslösen kann“ (ebd.: 173). Der Begriff „*Habitualisierung*“ (ebd., Hervorhebung im Original) beschreibt die „Gewöhnung an *Mediengewalt* selbst“ (ebd., Hervorhebung im Original), die sich beim Rezipierenden bei einem vermehrten Konsum entsprechender Angebote einstellt (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass typische Reaktionen wie Angst, Ekel und Erschrecken ausbleiben (vgl. ebd.). „*Desensibilisierung*“ (ebd.: 174, Hervorhebung im Original) beschreibt eine „abnehmende Reaktion auf *reale Gewalt*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Gemäß dieser Annahme führt der regelmäßige Konsum violenter Medieninhalte – im Sinne einer „*nachlassenden Reagibilität*“ (ebd., Hervorhebung im Original) dazu, dass echte Gewalt weniger schnell als solche empfunden und ungehemmter selber ausgeübt wird (vgl. ebd.). Vielfach erfolgt in der „Medien-und-Gewalt-Literatur“ (ebd.: 175) keine systematische Trennung dieser beiden Reaktionen, was zu einer illegitimen Gleichsetzung der Abstumpfung gegenüber medialer und realer Gewalt führt (vgl. ebd.). Vielzählige zumeist experimentelle Studien, in denen physische und verhaltensbezogene (allerdings i. d. R. nur kurzfristige) Reaktionen von Probandinnen und Probanden nach dem Konsum unterschiedlich violenter Medieninhalte (jüngst meist Computerspiele) ausgewertet werden, zeichnen ein heterogenes Bild und viele Effekte relativieren sich bei einer systematischen Kontrolle von Drittvariablen (vgl. ebd.: 176 ff.; 188). Als insgesamt verlässlich belegt kann die Habitualisierungsthese angesehen werden (vgl. ebd.), wohingegen daraus resultierende Auswirkungen auf den Umgang mit realer Gewalt bisher keine empirische Bestätigung gefunden haben (vgl. ebd.).

Kultivierungsthese

Die „langfristigen Folgen des Mediengewaltkonsums“ (ebd.: 189) stehen im Mittelpunkt der „Kultivierungsthese“ (ebd.). Die dahinterstehende Annahme besagt, dass ein intensiver Medienkonsum dazu führt, dass das „Weltbild der Rezipienten“ (ebd.) eher von Medieninhalten

„als von der Wirklichkeit selbst geprägt“ (ebd.: 188) wird. Kultivierende Einflüsse lassen sich im Zusammenhang mit dem Konsum einer – gemessen an tatsächlichen Häufigkeiten – überproportionalen Berichterstattung über Gewaltverbrechen nachzeichnen, die bei Konsumierenden tatsächlich zu der Überzeugung einer zunehmenden Kriminalisierung der Gesellschaft führen (vgl. ebd.: 192). Diese Furchteffekte nehmen aber ab, wenn entsprechende Berichterstattungen über einen langen Zeitraum erfolgen, was zumeist mit den zuvor skizzierten Gewöhnungseffekten begründet wird (vgl. ebd.: 197). Begünstigt werden kultivierende Effekte, wenn die Berichterstattung möglichst drastisch und plastisch erfolgt (vgl. ebd.: 198), durch wenig ängstliche Persönlichkeitseigenschaften des Rezipierenden (vgl. ebd.: 199), durch das Spielen von Computerspielen, deren Handlung von Verbrechen und Kriminalität geprägt ist (vgl. ebd.: 202) sowie durch eine „eskapistische Mediennutzung“ (ebd.: 203).

Fernsehen und Angstausslösung

Ob der Konsum violenter Medieninhalte mit „weiteren dysfunktionalen Konsequenzen“ (ebd.: 207) verbunden ist, wird häufiger am Beispiel angstausslösender Effekte in den Blick genommen (vgl. ebd.). Für diese Annahme finden sich recht konstant empirische Belege (vgl. ebd.). Gewalthaltige Fernsehangebote können mit kurz- und längerfristigen Ängsten, wie „angstbesetzten Phantasien“ (ebd.), „Alpträumen, Konzentrations-, Ess- und Schlafstörungen“ (ebd.) einhergehen (vgl. ebd.). Als Erklärung dafür, warum es beispielsweise auch bei Erwachsenen zu Angstreaktionen im Zusammenhang mit dem Konsum fiktiver Medieninhalte kommen kann, wird die „Reizgenerealisierung bei Konditionierungsprozessen“ (ebd.: 208) herangezogen: „Wenn es zur Kopplung eines bestimmten Reizes mit einer bestimmten emotionalen Reaktion gekommen ist, lösen demnach ähnliche Reize auch eine ähnliche, allerdings weniger intensive emotionale Reaktion aus“ (ebd.: 207). Ausschlaggebend ist allerdings, „dass die subjektive Wahrnehmung eines Inhalts bedeutsamer ist als sein objektiver Gewaltgehalt“ (ebd.: 213). Der Fokus entsprechender Studien liegt insbesondere auf Kindern (vgl. ebd.: 212), was mit der methodischen Schwierigkeit verbunden ist, dass bei Befragungen mit Verzerrungseffekten zu rechnen ist und sich experimentelle Studien aus ethischen Aspekten verbieten (vgl. ebd.: 210 f.). Somit bleibt letztlich unklar, ob entsprechende Effekte insbesondere bei ohnehin schon ängstlichen Menschen auftreten oder durch den Medienkonsum hervorgerufen werden (vgl. ebd.: 212).

Excitation-Transfer-These

Diese These wendet sich der „Auslösung von Erregung durch Medieninhalte“ (ebd.: 213) zu. Diese Erregungszustände können sich dann in Aggressionen entladen. Dabei handelt es sich allerdings um ein höchst komplexes, personen- und situationsspezifisches Wirkgefüge, so kann beispielsweise auch der Konsum eines gewaltfreien Medieninhalts bei bestimmten Konsumentinnen und Konsumenten zu einem Erregungszustand führen, der Aggressionen nach sich zieht (z. B. eine Liebeszene, die an die frühere Partnerin/ den früheren Partner erinnert, von der/ dem man betrogen wurde) (vgl. ebd.: 214 f.). Insbesondere der Konsum violenter Computerspiele führt zu einer Steigerung der Erregung, die sich kurzfristig auch in aggressivem Verhalten niederschlagen kann (vgl. ebd.: 215), unbestimmbar bleibt dabei aber, „wel-

cher Wirkungsanteil auf Erregung und welcher auf inhaltliche Aspekte violenter Darstellungen zurückzuführen ist (ebd.).

Stimulationsthese und Priming-Konzept

Kern dieser Überlegungen ist die Annahme, dass bestimmte (auch mediale) Reize, die teils bewusst und mehrheitlich unbewusst mit Frustration in Verbindung gebracht werden, bei einem komplexen Zusammenspiel von „Ursachenzuschreibungen und andere[n] Situationseinschätzungen“ (ebd.: 216) auch in anderen Situationen Aggressionen auslösen können (vgl. ebd.). Das Priming-Konzept bedeutet mit Blick auf Medienwirkungen, „dass Effekte von Medieninhalten auf Einstellungen bzw. Verhaltensweisen beschrieben werden, die mit dem entsprechenden Medieninhalt in Beziehung stehen“ (ebd.: 217). Wenngleich sich Hinweise dafür finden lassen, dass gewaltassoziierte Stimuli ihren Ursprung in entsprechenden Medienerfahrungen haben könnten, sagen entsprechende Experimente „nichts darüber aus, wie lange solche Priming-Effekte verhaltensrelevant sein können [...]“ (ebd.: 219) und deuten zudem daraufhin, dass die meisten Untersuchungssettings in „einer simplen Stimulus-Response-Annahme verhaftet [sind], die die Bedeutung zahlreicher anderer Einflussfaktoren ausklammert“ (ebd.).

Sozial-kognitive Lerntheorie

Gemäß dieser auf Albert Bandura zurückzuführenden Überlegungen nehmen Menschen – im Rahmen einer „ständige[n] Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsfaktoren (biologisch, kognitiv und affektiv), Umweltfaktoren und Verhaltensweisen“ (ebd.: 221) – zugleich Einfluss auf die Gestaltung ihrer Umwelt und werden von ihr geprägt (vgl. ebd.). Eine der zu dieser Theorie gehörenden Annahme ist, dass die für den Erwerb von „Wissen, Fähigkeiten, Handlungsmuster[n]“ (ebd.: 222) erforderlichen Lerngelegenheiten nicht nur in Form eigener Erfahrungen, sondern auch „über die Beobachtung realer Modelle als auch über Massenmedien erfolgen“ (ebd.) kann. Dieses Modell hat sich in ganz unterschiedlichen Kontexten empirisch bestätigt, sodass insbesondere das Modelllernen auch für die negativen Auswirkungen von violenten Medieninhalten im Sinne einer Adaption aggressiven Verhaltens im realen Leben eine geeignete Erklärungsgrundlage darstellt (vgl. ebd.: 222 ff.). Mediale Modelle müssen hierzu die Aufmerksamkeit der Rezipierenden erregen, um „überhaupt wahrgenommen“ (ebd.) zu werden, dazu geeignet sein, violente Verhaltensweisen zu memorieren („sich merken zu können“) (vgl. ebd.) und zur Übernahme des gezeigten Verhaltens motivieren (vgl. ebd.: 223). In Bezug auf Gewaltdarstellungen gelingt dies am ehesten (keinesfalls aber unter Garantie), wenn sie realistisch sind und häufig vorkommen, Ähnlichkeiten mit den Protagonistinnen und Protagonisten bestehen, negative Konsequenzen ausgeblendet und Zielerreichungen hervorgehoben werden (vgl. ebd.: 222) und sich der Rezipierende durch damit unheilvoll korrespondierende Persönlichkeitseigenschaften, wie ein junges Alter, geringere intellektuelle Fähigkeiten, Unsicherheit, negative Emotionen und „schon vorhandene [Gewalt und Aggression begünstigende; A.M.] Präferenzen und soziale Normen, die wiederum von der sozialen Umwelt geprägt werden“ (ebd.), auszeichnet (vgl. ebd.).

Skript-Theorie

Diese Theorie folgt der Annahme, dass Menschen auch auf Basis erworbener „*Skripts*“ (ebd.: 227, Hervorhebung im Original) handeln. Im Unterschied zum „*Priming-Ansatz* [,] [der] sich v.a. auf kurzfristige Effekte bezieht“ (ebd.: 229), stehen hier auch „langfristige Auswirkungen“ (ebd.) im Fokus. Diese „werden als mentale Routinen oder „Programme“ verstanden, die im Gedächtnis gespeichert sind um automatisch herangezogen zu werden, um das Verhalten zu steuern und Probleme zu lösen“ (ebd.: 227). Erfahren Kinder in ihrem Aufwachsen viel Gewalt, kann dies dazu führen, dass ihre Skripts (auch) „aggressives Verhalten als Problemlösestrategie vorsehen“ (ebd.). Auch violente Medieninhalte können dazu führen, entsprechende Skripts auszubilden oder zu stimulieren, wenn sie bereits vorhanden sind (vgl. ebd., 229).

General Aggression Model

In Integration von Annahmen anderer Modelle, folgt dieses jüngste Modell der Auffassung, „dass die Ausübung von Gewalt v.a. auf dem Lernen, der Aktivierung und der Anwendung aggressionsbezogener, im Gedächtnis gespeicherter Wissensstrukturen basiert“ (ebd.: 230). Anders als die vorher genannten Modelle, die jeweils einzelne Momente der Wirkfolge in den Blick nehmen, werden hier lang- und kurzfristige Handlungsstrukturen unter Berücksichtigung innerer Zustände, überlegter oder unüberlegter Entscheidungsfindungen sowie Umwelteinflüsse zusammengebracht und zugleich in ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu erklären versucht (vgl. ebd.: 231 ff.). Dieses Unterfangen, die Vielzahl der Faktoren einzelner Modelle in ein gemeinsames Erklärungsmodell zu integrieren, um auf dieser Basis komplexe Handlungsfolgen erklären und voraussagen zu können, findet (insbesondere auch) mit Blick auf die Auswirkung von Mediengewalt empirisch (bisher) keine Bestätigung, sodass sich hieraus keine neuen Erkenntnisse ableiten lassen (vgl. ebd.: 235 ff.). Der Wert des Modells besteht vielmehr darin darauf hinzuweisen, dass es eines enorm komplexen Zusammenspiels ganz unterschiedlicher Faktoren und Ebenen bedarf, damit Mediengewalt reale Gewalt tatsächlich begünstigt oder hervorruft.

Katalysator-Modell

Dieses Modell folgt einer „evolutionstheoretischen Annahme“ (ebd.: 237), wonach Aggression eine evolutionär bedingte, genetische Prädisposition darstellt, die „jedoch durch Umweltbedingungen, v.a. familiäre Einflüsse und hier wiederum insbesondere in der Kindheit erlebte familiäre Gewalt, moderiert wird“ (ebd.: 238). Aggressives Verhalten kann gemäß dieses Modells gerechtfertigt, nachvollziehbar und zielführend (z. B. beim Schutz vor Angriffen) oder pathologisch und asozial sein (vgl. ebd.: 238 f.). Über den Ausschlag des Aggressionsniveaus entscheiden Erfahrungen mit Gewalt im Familienkontext und genetische Anlagen. „Mediengewalt kommt in diesem Modell kein kausaler Einfluss auf die Entstehung violenten Verhaltens zu“ (ebd.: 239), kann aber die „Art und Weise der Gewaltausübung“ (ebd.) beeinflussen. Dieser allenfalls randständige Einfluss von Mediengewalt auf reale Gewalt unterscheidet das Modell von anderen und hat sich empirisch vereinzelt bestätigt (vgl. ebd.: 240 ff.).

Transfer-Modell

Dieses Modell ist auf die allgemeine, nicht spezifisch gewaltorientierte Wirkung von Computerspielen gerichtet (vgl. ebd.). Demnach „ergibt sich das Wirkungspotenzial von Medieninhalten aus der Interaktion zwischen Nutzer und Medienangebot“ (ebd.). Mit Transfer wird der Prozess der Übertragung medialer in reale Erfahrungen bezeichnet (vgl. ebd.: 244 f.). Dieser Transfer erfolgt auf ganz unterschiedlichen Ebenen (Problemlösung, Emotionen, Wertannahmen u.a.) (vgl. ebd.: 245 f.). Idealerweise verhindert die „*Transferkontrolle*“ (ebd.: 246, Hervorhebung im Original) die Übertragung unangemessener Medienerfahrungen (vgl. ebd.). Die vertiefte Untersuchung der Details dieses komplexen Transfers steht noch aus (vgl. ebd.). Vorliegende „Befunde sprechen dafür, dass die Rahmungskompetenz der Rezipienten unangemessene Transfers [...] üblicherweise verhindert. Unter welchen Bedingungen sie dennoch eintreten, bleibt zu spezifizieren“ (ebd.: 252). Der die Diskussion bereichernde Wert dieses Modells besteht insbesondere darin, spezifische Details von Medieninhalten mit bestimmten Eigenschaften der Nutzerinnen und Nutzer in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.).

4.2.2.4 Einflussfaktoren auf die Wirkung

Mögliche Auswirkungen von Mediengewalt werden „durch Einflussfaktoren moderiert [...], die das Risikopotenzial bestimmter Inhalte erhöhen bzw. verringern und dazu führen, dass bestimmte Personengruppen eher gefährdet sind als andere [...]“ (vgl. ebd.: 253). Diesen Einflussvariablen wendet sich die Forschung seit vielen Jahren sehr intensiv zu. Obgleich „diese Faktoren nicht immer trennscharf einzuordnen [sind], da sie eng miteinander zusammenhängen und interagieren“ (ebd.), ergibt sich ein durchaus konsistentes Bild (vgl. ebd.). Nachfolgend werden diejenigen Faktoren vorgestellt, die negative Auswirkungen durch den Konsum violenter Medieninhalte am ehesten begünstigen.

Personenvariablen und soziales Umfeld

Hinsichtlich des *Alters*, in dem Rezipierende besonders gefährdet sind, zeichnen metaanalytische Betrachtungen kein ganz klares Bild (vgl. ebd.: 254). Ein hilfreicher Anhaltspunkt sind altersbedingte „Entwicklungsaspekte“ (ebd.), die Rückschlüsse auf Medienwirkungen erlauben. Erst mit zunehmendem Alter (ca. ab der Grundschule) entwickelt sich bei Kindern allmählich die Fähigkeit, komplexe Handlungszusammenhänge zu verstehen (vgl. ebd.: 255). Gründe und Konsequenzen gewalthaltiger Handlungen von Protagonistinnen und Protagonisten können somit nur schwer miteinander in Verbindung gebracht und zu einem stimmigen Bild zusammengesetzt werden (vgl. ebd.). Selbiges gilt für die Fähigkeit zur Unterscheidung „zwischen Realität und Fiktion“ (ebd.), die sich erst mit zunehmendem Alter entwickelt. Gerade Medienformate, „die reale und fiktive Elemente verbinden“ (ebd.), können selbst älteren Jugendlichen bei der Dechiffrierung und Einordnung Schwierigkeiten bereiten (vgl. ebd.). Auch die Fähigkeit, sich in die Perspektive andere hineinzusetzen (z. B. in die von Mediengewaltopfern), entwickelt sich erst „zwischen 7 und 12 Jahren“ (ebd.). Und erst ab dann setzt auch „die Entwicklung der *moralischen Urteilsfähigkeit*“ (ebd., Hervorhebung im Original) ein, die eine Distanz zu den Entscheidungen und Taten medialer Protagonistinnen und

Protagonisten erst möglich machen kann. Im Hinblick auf diese Entwicklungsaufgaben lässt sich zwar kein ganz konkretes Alter benennen, aber – trotz aller Kontroversen hierzu (vgl. ebd.: 257 f.) – recht deutlich konstatieren, dass Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter aufgrund ihres noch nicht voll ausgebildeten Vermögens zur kritisch-distanzierten Einschätzung eher von den negativen Auswirkungen violenter Medieninhalte betroffen sind als Erwachsene.

In Bezug auf das *Geschlecht* zeigt sich beständig, „dass Mädchen bzw. Frauen von den negativen Folgen violenter Inhalte weniger stark betroffen sind als Jungen bzw. Männer“ (ebd.: 258). Dies lässt sich damit erklären, „dass weibliche Personen eine *geringere Präferenz* für Gewaltdarstellungen besitzen als männliche“ (ebd., Hervorhebung im Original), was eine Tendenz darstellt, die sich bereits im jungen Kindesalter abzeichnet (vgl. ebd.: 257). Konsumieren Mädchen bzw. Frauen allerdings gewalthaltige Medieninhalte, sind die Auswirkungen vergleichbar (vgl. ebd.: 258). Erklärt werden diese Entwicklungslinien zum einen damit, dass gewaltausübende Protagonisten zumeist männlich sind und damit identifikationsträchtiger für Personen männlichen Geschlechts sind und zum anderen damit, dass die Präferenz auf erlernten „Geschlechtsrollenstereotypen“ (ebd.: 259) beruht (vgl. ebd.)⁴⁵.

Der *sozioökonomische Status* spielt als indirekter Einflussfaktor insofern eine Rolle, als dass Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren und einkommensschwächeren Familien eher Präferenzen für violente Medieninhalte aufweisen, ihr „Medienkonsum [...] weniger überwacht wird und diese eher auch im realen Leben Gewalterfahrungen machen, die ihre Wahrnehmung von Mediengewalt beeinflussen“ (ebd.). Vor den möglichen negativen Auswirkungen medialer Gewalt sind aber auch Kinder und Jugendliche demografisch begünstigter Gesellschaftsschichten keinesfalls gefeit (vgl. ebd.).

Der Einfluss der *Intelligenz* ist bisher kaum untersucht worden (vgl. ebd.). In entsprechenden Thesen werden sowohl Szenarien exerziert, die eine hohe Intelligenz als Voraussetzung für negative Medienwirkungen sehen, weil es diesen Rezipierenden eher gelingt, am Modell zu lernen (vgl. ebd.: 260 f.) als auch solche, die geringere Intelligenz mit mehr Medienkonsum und einer höheren Wahrscheinlichkeit negativer Auswirkungen in Verbindung bringen (vgl. ebd.: 261).

Persönlichkeitsvariablen werden als ein Einflussfaktor auf die Wirkung von Medien immer wieder in den Blick genommen (vgl. ebd.: 262 f.). Erwartungsgemäß begünstigt eine aggressive Persönlichkeit sowohl die Hinwendung zu violenten Medieninhalten als auch ihre negativen Auswirkungen (vgl. ebd.: 265). Die genaue Wirkrichtung, also ob ohnehin aggressive Menschen eher Gewaltmedien konsumieren oder der hohe Konsum die aggressive Persönlichkeit maßgeblich ausgebildet hat (eher unwahrscheinlich), lässt sich nicht exakt bestimmen (vgl. ebd.). Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit kann allerdings angenommen werden, „dass bei bereits aggressiven Personen stärkere Wirkungen von Mediengewalt zu erwarten sind als bei weniger aggressiven“ (ebd.: 272). „*Sensation-Seeking*“ (ebd.: 273, Hervorhebung im Original) hängt als Persönlichkeitseigenschaft mit einer deutlich intensiveren Hinwendung zu Gewaltinhalten zusammen, die unmittelbar im Nachgang des Konsums auch mit aggressiven Verhaltenszügen in Zusammenhang gebracht wird (vgl. ebd.: 274). Auch

⁴⁵ Auch Pfafferotts Überlegungen zur „**Darstellung von Mädchengewalt**“ (Pfafferott 2012: 158, Hervorhebung im Original) deuten darauf hin, dass diese nach wie vor noch etwas Besonderes zu sein scheint (vgl. ebd.).

„*Hypermaskulinität*“ (ebd., Hervorhebung im Original) als Beschreibung eines betont männlichen Rollenverständnisses (Härte, Aggressivität und Gefühlskälte als dominierende Männlichkeitsideale) begünstigt negative Auswirkungen violenter Medieninhalte (vgl. ebd.). Höher ausgeprägte empathische Persönlichkeitseigenschaften reduzieren mögliche negative Auswirkungen des Konsums gewalthaltiger Medieninhalte merklich und führen zu einer geringeren Genussfähigkeit entsprechender Angebote (vgl. ebd.: 280).

Mit Blick auf bestimmte *Nutzungsmotive*, die negative Auswirkungen begünstigen, besteht noch viel Ungewissheit (vgl. ebd.). Bisher hat sich „nur das Unterhaltungsmotiv relativ durchgängig als signifikanter positiver Prädiktor der Rezipientenaggression“ (ebd.) gezeigt (vgl. ebd.).

Maßgeblichen Einfluss auf die Wirkung medialer Gewalt kann dem *sozialen Umfeld* – „Familie, Schule und Gleichaltrige“ (ebd.: 283) – zugeschrieben werden (vgl. ebd.). Alle drei Bereiche, aber insbesondere die Familie als prägende Instanz haben aufgrund ihrer Vorbildrolle erheblichen Einfluss auf die lebenslange „Präferenzbildung“ (vgl. ebd.) mit Blick auf den Medienkonsum (vgl. ebd.). Elterliches Medienkontrollverhalten ist ein signifikanter „Schutzfaktor vor der Entstehung violenter Verhaltensweisen“ (ebd.: 284). Der ausgeprägte Konsum violenter Medieninhalte führt „aufgrund des Mangels an kompensierenden Einflüssen aus dem direkten sozialen Umfeld“ (ebd.) dann am ehesten zu problematischen Auswirkungen, „wenn er mit realen Gewalterfahrungen zusammentrifft“ (ebd.). Weniger intensiv, aber in der Einflussrichtung ähnlich trägt auch ein von Gewalt geprägtes schulisches und peerbezogenes Umfeld zur Begünstigung negativer Medienwirkungen bei (vgl. ebd.: 287 ff.).

Auch die *ethnische Herkunft* ist als Einflussvariable vereinzelt in den Blick genommen worden. Hier zeigt sich in einer vergleichenden Befragung von „deutschen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ (Möller/ Krahé/ Busching 2013: 121) keine „Moderatorfunktion des Migrationsstatus im Sinne eines Risikomarkers“ (ebd.: 129).

Medium

Bezüglich des Mediums als Wirkungsfaktor ist festzustellen, dass beinahe jedes neue oder abgewandelte Medium im Laufe der letzten Jahrhunderte „zunächst Ängste und Diskussionen über die damit verbundenen Gefahren, auch hinsichtlich der Wirkung von Gewalt, heraufbeschworen und den Fokus der Wissenschaft entsprechend verschoben hat“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 291). Wurden zunächst Printmedien in den Blick genommen, werden heute vor allem Film- und Fernsehangebote, seltener auch Musik und seit einiger Zeit schwerpunktmäßig Computerspiele sowie gewalthaltige Inhalte im Internet beforscht (vgl. ebd.).

Für *Musik und Musikvideos* (zumeist ‚Gangsta-Rap-Musik‘, in deutschen Untersuchungen deutschsprachiger Rap) mit gewaltverherrlichendem und oftmals frauenfeindlichem Inhalt konnten sich in Korrelationsstudien zwar durchaus Bezüge zu aggressiven Dispositionen feststellen lassen, die genaue Wirkrichtung bleibt aber unklar (vgl. ebd.: 292).

Computerspielen werden – in Abgrenzung zum Film- und Fernsehgewaltkonsum – aufgrund bestimmter Spezifika besondere Wirkungseffekte nachgesagt: Die Nutzerinnen und Nutzer sind hier aktiv, die Handlungen der Spielfiguren können als eigene Handlungen aufgefasst werden und schaffen hohe Identifikationsanlässe, verschiedene lernbegünstigende Effekte treffen zusammen (Beobachtung, Belohnung und/oder Bestrafung, wiederholendes Ausüben)

sowie ein hoher Gewaltgehalt (vgl. ebd.: 296 f.). Bisher jedoch konnte „die Forschung trotz plausibler Annahmen ein besonders hohes Wirkungspotenzial von Computerspielen [...] nicht nachweisen [...]“ (ebd.: 297).

Violente Inhalte im Internet (vgl. hierzu auch Grimm/ Rhein/ Clausen-Muradian 2008: 177 ff.) spielen zwar im Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen eine Rolle, werden aber seltener in den Blick genommen (vgl. Kunczik/ Zipfel 2010: 298 ff.). Hierzu zählen beispielsweise Seiten, die sich darauf spezialisiert haben, echte Opfer von Gewalt zu zeigen oder sexualisierte Mediengewaltinhalte (z.B. fiktive oder reale Vergewaltigungen) (vgl. ebd.). Wenngleich sich zwar zeigt, dass viele Jugendliche entsprechende Angebote bereits gesehen haben (vgl. ebd.: 300 f.), deuten qualitative Befunde auf Nutzungsmotive im Stile einer Mutprobe und weniger auf kontinuierliche Rezeptionsmuster hin (vgl. ebd.: 299 ff.).

Inhaltsvariablen und situative Bedingungen der Mediennutzung

Wenngleich bestimmte inhaltliche Spezifika der Gewaltdarstellung in Medien (insbesondere bei Computerspielen) in den Blick genommen wurden, lässt sich kein konsistentes Bild zeichnen. Sowohl hinsichtlich der Art der gezeigten Gewalt (z. B. verbal oder physisch) (vgl. ebd.: 313 ff.) als auch ihrer Menge und Explizitheit (vgl. ebd.: 316 ff.) „kann nicht von einer linearen, positiven Beziehung zwischen deren Intensität und den bewirkten Effekten ausgegangen werden“ (ebd.: 317)⁴⁶. Zwar können „Blutdarstellungen“ (ebd.: 320) aggressive Gefühle und Gedanken auslösen (vgl. ebd.), unklar bleibt dabei aber bisher die Rolle weiterer Drittvariablen, denen eine ebenfalls moderierende Rolle zuzuschreiben ist. Konstant hingegen zeigt sich, „dass das Zeigen negativer Konsequenzen von Gewalt für die Opfer [...] die Gewaltneigung des Rezipienten hemmen kann“ (ebd.: 318 f.). Das Ausmaß „des Realismus“ (ebd.: 325) der Gewaltdarstellung in Computerspielen hat sich als ein Faktor, der zu einer Begünstigung „aggressive[r] Verhaltenstendenzen“ (ebd.: 323) beiträgt, bisher nicht erwiesen (vgl. ebd.: 325). Anders verhält es sich mit der „Darstellung legitimer Gewalt“ (ebd.: 329), die „offensichtlich zu den Faktoren gehört, die das Risikopotenzial violenter Medieninhalte erhöhen können“ (ebd.). Als ein ebenfalls äußerst einflussreicher inhaltlicher Aspekt haben sich identifikations-trächtige Protagonistinnen und Protagonisten erwiesen, die von den Rezipierenden entweder als ähnlich wahrgenommen werden oder in ihnen den Wunsch auslösen, so sein zu wollen wie die Medienfigur (vgl. ebd.: 334)⁴⁷. Eng daran gekoppelt ist der erwiesenermaßen hohe Einfluss von „Belohnung und Bestrafung“ (ebd.) auf die Wahrnehmung von Gewaltdarstellungen und ihr aggressionsstimulierendes Potenzial, wobei bereits „eine ausbleibende Bestrafung vom Rezipienten wie eine Belohnung gewertet wird“ (ebd.). Der Opferperspektive kommt als Wirkfaktor eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. ebd.: 336). Dabei wirkt sich die Darstellung der Folgen von Gewalt für ein Opfer hemmend aus (vgl. ebd.: 336 f.), wohingegen das Ausbleiben von Konsequenzen für eine tatusübende Person, die „illegitime Gewalt gegen-

⁴⁶ Dies gilt selbst für Folterdarstellungen (vgl. Vranjes 2010) als eine besonders drastische Form von Gewalt in Medien.

⁴⁷ Auch für die Beurteilung eines Medienangebots aus der Perspektive des Jugendmedienschutzes, stellt die Identifikationsträchtigkeit der Protagonistinnen und Protagonisten ein zentrales Kriterium dar (vgl. hierzu Miktat 2013).

über einem sympathischen Opfer“ (ebd.: 336) angewandt hat, zur Steigerung der Aggression beim Rezipierenden führen kann (vgl. ebd.)⁴⁸.

Computerspiele weisen einige inhaltliche Variablen (Grafik, Sound, Ego-Perspektive etc.) auf, „die das Präsenzerleben beeinflussen“ (ebd.: 340) und die Spielerinnen und Spieler mehr als bei anderen Medien im Spielerleben versinken lassen können (vgl. ebd.: 339 f.). Wenngleich die Befundlage insgesamt als überschaubar zu bezeichnen ist, wirken sich typische Merkmale einer virtuellen Realität (z. B. erzeugt durch Brillen, die die Spielerinnen und Spieler tragen und die sie ganz in das Spiel eintauchen lassen) (vgl. ebd.: 341 ff.) und die Ego-Perspektive (vgl. ebd.: 348 ff.) nicht aggressionssteigernd aus, wohingegen der dritten-Person-Perspektive (vgl. ebd.), der Einbettung des Spielgeschehens in eine ausgereifte Geschichte (vgl. ebd.: 351) und Spielverläufen, die einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen und mit Frustrationserlebnissen verbunden sein können (vgl. ebd.: 353 ff.) eher aggressionsförderliche Potenziale zuzuschreiben sind.

Kein klares Bild zeigt sich bezüglich des Einflusses von Spielelementen, die die Kooperation mit Mitspielerinnen und Mitspielern oder den Wettbewerb gegen diese vorsehen, da entsprechende Studien den Faktor der Gewalt nicht klar isolieren können (vgl. ebd.: 356 ff.). So zeigen sich zwar durchaus aggressive Tendenzen bei den Spielerinnen und Spielern von Ego-Shootern, diese ergeben sich aber auch bei Spielerinnen und Spielern, die „*Monopoly* gegen den Computer“ (ebd.: 359, Hervorhebung im Original) gespielt haben (vgl. ebd.: 356 ff.), so dass unklar bleibt ob die Gewalt oder das kompetitive Moment als ursächlich anzusehen sind. Ob und inwieweit der Dauer des Spielens eine moderierende Wirkung zukommt, bleibt ebenfalls unklar. Vage Hinweise finden sich darauf, dass aggressionssteigernde Effekte bereits nach kurzer Zeit einsetzen, dann aber nicht weiter zunehmen (vgl. ebd.: 360 ff.). Hinsichtlich der Häufigkeit des Spielens deuten Rückmeldungen aus einer nicht-repräsentativen qualitativen Befragung von Jugendlichen darauf hin, dass sich routinierte Spielerinnen und Spieler von gelegentlichen Spielerinnen und Spielern dadurch unterscheiden, dass Erstgenannte nach eigener Einschätzung „computerspielspezifische ‚Lesarten‘“ (Witting 2009: 38) entwickeln, die es ihnen ermöglichen, Verstöße gegen real gültige ethisch-moralische Wertvorstellungen als spielimmanentes Prinzip zu deuten und dort billigen und sogar genießen zu können, diese aber im echten Leben dennoch ablehnen (vgl. ebd.: 35 ff.).

4.2.2.5 Wirksamkeit medienpädagogischer Maßnahmen

Elterliche, schulische und staatliche Maßnahmen

Das Verhalten der Eltern im Umgang mit ihren Kindern ist „ein wesentlicher Einflussfaktor bei der Wirkung von Mediengewalt“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 440). Wenn medienerzieherische Einflussnahme zu einem versierten und mündigen Umgang mit Mediengewalt führen soll, muss damit „schon bei sehr jungen Kindern“ (ebd.: 393) begonnen werden und kann nicht in den alleinigen Zuständigkeitsbereich institutionalisierter Erziehungsprozesse verschoben wer-

⁴⁸ In diesem Zusammenhang und mit ähnlichen Tendenzen hat sich Miktat ausführlicher mit der Erzeugung und Wirkung von Rachebedürfnissen beim Medienkonsum auseinandergesetzt, worauf hier verwiesen sei (vgl. Miktat 2011).

den (vgl. ebd.: 391 ff.). Grundsätzlich hat sich ein schlechtes Kommunikationsverhalten als einflussreicher Faktor bei der Verstärkung negativer Medieneffekte erwiesen (vgl. ebd.: 440), wohingegen eine verständnisvolle Kommunikation auf Augenhöhe dazu beitragen kann, dass „Kinder und Jugendliche eine eigene Haltung entwickeln [können] und nicht nur unhinterfragt die Gruppenmeinung ihrer Peers [übernehmen]“ (Meister/ Sander/ Treumann et al. 2008: 217). Da Eltern zwar tendenziell allen Medien, aber insbesondere Computerspielen negativen Einfluss auf ihre Kinder zuschreiben (vgl. Gebel/ Eggert 2013: 36), erfreuen sich „[r]estriktive Interventionsstrategien“ (Kunczik/ Zipfel 2010: 441, Hervorhebung im Original) (Verbote, Strafen) größerer Beliebtheit „als aktive Maßnahmen“ (vgl. ebd.: 440) (gemeinsames Spielen) und „werden eher von Eltern mit höherem Einkommen und besserer Bildung eingesetzt, die negative Folgen von Mediengewalt fürchten“ (ebd.: 441). Bei jüngeren Kindern ist ein entsprechendes Agieren als wirkungsvoll einzustufen, wohingegen es bei älteren Kindern und Jugendlichen eher dazu führt, dass die Eltern-Kind-Beziehung leidet und die „Attraktivität entsprechender Inhalte“ (ebd.: 442) wächst (vgl. ebd.: 441 f.). Da die dauerhafte Abschottung von medialer Gewalt nicht möglich ist (vgl. ebd.: 442), sind altersangemessene Mischformen als am sinnvollsten einzustufen (vgl. ebd.). Gerade der gemeinsame Medienkonsum kann sinnvoll sein, wobei dieser einer aktiven Auseinandersetzung (z. B. durch das Stellen von ermutigenden Fragen anstelle der Formulierung von belehrenden Meinungen (vgl. ebd.: 466)) mit dem Gesehenen bedarf, denn „[l]ediglich gemeinsam mit Kindern fernzusehen, ohne das Gesehene [negativ oder auch nur neutral; A.M.] zu kommentieren (*Coviewing*), zieht keine positiven, sondern sogar eher *negative* Effekte nach sich, da es als stillschweigende Unterstützung des gezeigten Verhaltens interpretiert zu werden scheint“ (ebd.: 442, Hervorhebung im Original). Zudem ermöglichen Gespräche, die für die Perspektive der Opfer sensibilisieren und zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden helfen eine wirkungsvolle Einflussnahme (vgl. ebd.: 465). Auch für die – bisher nur äußerst bedingt untersuchte – Wirksamkeit medienpädagogischer Schulprogramme, die das Ziel haben, negative Wirkungen von Mediengewalt abzumildern, können diese ‚Haltungen‘ und Prämissen als gültig angenommen werden (vgl. ebd.: 455 ff.). *Altersbeschränkungen* und vergleichbare (z. B. piktografische) Hinweise auf Medienprodukten dienen der Orientierung, für welche Altersgruppen das entsprechende Produkt geeignet oder ungeeignet ist (vgl. ebd.: 462). Befunde weisen deutlich darauf hin, dass entsprechend als gewalthaltig und nur als für ältere oder erwachsene Personen geeignet gekennzeichnete Produkte – insbesondere bei männlichen Kindern und Jugendlichen – mit einer „Attraktivitätssteigerung“ (ebd.) im Sinne eines sogenannten „*Forbidden-Fruit-Effekt[s]*“ (ebd.: 463, Hervorhebung im Original) verbunden sind.

4.3 Sexualisierung in Medien

Medien rücken ganz unterschiedliche Inhalte, Themen und Aspekte in den Mittelpunkt. Neben einer Vielzahl eher kontemporärer und flüchtiger Erscheinungen kann ‚Sexualität‘ ohne jede Übertreibung als ‚Evergreen‘ der Medienlandschaft bezeichnet werden, der in immer wieder neuen Facetten offensichtlich und weniger offensichtlich aufgegriffen und ‚abgespielt‘ wird und seit jeher verlässlich zeitgenössische Skandale gebiert. Für Aufruhr sorgten etwa die für wenige Sekunden barbusige Hildegard Knef im Film ‚Die Sünderin‘ (1951) (vgl. Ring/ Wei-

gand 2011: 16), der erste Kuss zwischen Männern im öffentlich-rechtlichen Fernsehen in der Serie ‚Lindenstraße‘ (1987) (vgl. Döring 2015a: 325) oder die Erotik-Spielshow ‚Tutti-Frutti‘ (1990-1993), in deren Mittelpunkt die durch anzügliche Bemerkungen des bewusst androzentrisch auftretenden männlichen Moderators begleitete Entkleidung der Kandidatinnen steht (vgl. Ring/ Weigand 2011: 21). Diese Auflistung ließe sich schier unendlich (in beide Richtungen der Zeitgeschichte) fortsetzen. All diesen Vorkommnissen ist gemein, Auslöser für öffentliche Auseinandersetzungen über Sittlichkeit, Moral und Werte gewesen zu sein. Zwar verlangen immer wieder neue (z. B. politische, kulturelle, technische u. v. a. m.) Entwicklungen Gesellschaften auf allen Ebenen ab, sich über die für sie jeweils gültigen Wertvorstellungen zu verständigen und insofern sind „[g]esellschaftliche Wertedebatten [...] eine zeitlose Erscheinung“ (ebd.: 11) und Teil einer sich im erwägenden Prüfen vollziehenden „Modernisierung“ (Villa 2012: 51). Gerade aber neue Medienangebote sind seit jeher Anlass und Gegenstand entsprechender Aushandlungsprozesse (vgl. Ring/ Weigand 2011: 11 ff.) und das ihnen zugrunde liegende Ausmaß an Aufgeregtheit entspricht oftmals nicht der empirisch-erfassten Dimension der vermeintlichen Katastrophe (vgl. Lewandowski 2015: 33), sondern „eher Phantasmen der Erwachsenen“ (Schmidt/ Matthiesen 2012: 245)⁴⁹. So wird im 18. Jahrhundert die Buchlektüre von Frauen und die dadurch drohende ‚Lesesucht‘ von Pädagogen, Ärzten und Geistlichen als gesellschaftliches Übel ausgemacht (dem selbstverständlich nur Frauen zum Opfer fallen können) (vgl. Leschke 2015: 85), was Leschke dazu veranlasst, von der „Anatomie eines wiederkehrenden Verdachts“ (ebd.) zu sprechen, der einem Automatismus folgend jede neue mediale Entwicklung begleitet (vgl. ebd.).

Ähnlich wie bei Gewalt in Medien, wird das Thema Sexualisierung in Medien aktuell im Wesentlichen mit Sorgen, Befürchtungen und potenziell negativen Auswirkungen in Verbindung gebracht (vgl. Döring 2015a: 323). Dabei gelten insbesondere Kinder und Jugendliche als schutzbedürftig und sind in Deutschland bereits seit dem „1926 vom Reichstag verabschiedete[n] ‚Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften‘“ (Ring/ Weigand 2011: 11) auch unter die Obhut des Gesetzgebers genommen worden, der gegenwärtig in Form des Jugendmedienschutzes in Erscheinung tritt. Wenngleich insbesondere der Konsum sexualisierter Medieninhalte von Kindern und Jugendlichen ins Visier genommen wird, werden hier – im Unterschied zu den Gewalt-in-Medien Diskursen – auch Erwachsene als potenziell gefährdet und somit als ‚Betroffene‘ eingestuft (vgl. Döring 2015a: 323; Ring/ Weigand 2011: 19). Das Tableau der Besorgnis umfasst

„allen voran die Vermittlung eines falschen Bildes von Sexualität, daraus resultierende Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und Sexualleben, Verfestigung machtasymmetrischer Geschlechterverhältnisse, Animation zu riskantem oder aggressiven Sexualverhalten sowie suchtartige Abhängigkeit von sexuell stimulierenden Mediendarstellungen“ (Döring 2015a: 323).

Obwohl diese Debatte eine Reihe an Ähnlichkeiten zur Mediengewalt aufweist, verläuft sie ungleich viel kontroverser. Sofern Gewalt in Medien zu realer Gewalt oder vermehrten Aggressionen führt, besteht über alle Lager hinweg Einigkeit darüber, dass es sich dabei um ein Problem handelt (vgl. ebd.). Etwaige Dissense beziehen sich hierbei eher auf die Gewinnung,

⁴⁹ Ein ‚Klassiker eines solchen Phantasmas ist die „Angst vor den Folgen der Onanie“ (Schmidt/ Matthiesen 2012: 246), die den „Urahn aller moralischen Paniken zur Jugendsexualität“ (ebd.) darstellt (vgl. ebd.).

Auslegung, Verknennung oder Umdeutung empirischer Befunde. Auseinandersetzungen über „eine fortschreitende *Sexualisierung* der Gesellschaft durch freizügige Medienangebote“ (ebd., Hervorhebung im Original) – insbesondere durch die noch nicht lange währende, uneingeschränkte Verfügbarkeit von „Internet-Pornografie“ (ebd.) und ihren Einfluss auf viele Bereiche der „Populärkultur“⁵⁰ (ebd.) (Musik, Mode, Film, Jugendsprache etc.) – sind aber immer auch mit „*Wertungen* darüber [verbunden; A.M.], welche sexuellen Ausdrucks- und Handlungsweisen im Einzelnen als „richtig“ oder „falsch“ einzuordnen sind“ (ebd., Hervorhebung im Original). Mit Ausnahme sexueller Praktiken, die nicht einvernehmlich erfolgen, gehen die Meinungen darüber allerdings drastisch auseinander (vgl. ebd.).

Nachfolgend soll der Blick – analog zu den Ausführungen zur Mediengewalt – auf mögliche entwicklungsschädigende Auswirkungen des Konsums sexualisierter Medieninhalte durch Kinder und Jugendliche gerichtet werden.

4.3.1 Hinführende Überlegungen

Menschliche Sexualität

Sexualität ist, neben der „*Fortpflanzungsfunktion*“ (vgl. ebd.: 324, Hervorhebung im Original), mit unterschiedlichen weiteren, grundsätzlichen Funktionen verbunden, deren genaue Ausgestaltung stark durch das kulturelle Umfeld bestimmt wird (vgl. ebd.). Die „*Beziehungsfunktion*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) dient der Schaffung und Festigung von „Paarbindung“ (ebd.). Im Sinne einer „*Lustfunktion*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) zielen unterschiedliche Formen der Sexualität mit und ohne Partnerinnen- und Partnerbezug auf „körperliches und seelisches Vergnügen“ (ebd.). Als „*Identitätsfunktion*“ (ebd.; Hervorhebung A.M.) prägt die Ausgestaltung der eigenen Sexualität das „Selbstbild“ (ebd.) und „Selbstwertgefühl“ (ebd.). Der Stellenwert der identitätsstiftende Funktion des Geschlechtslebens ist in den zurückliegenden Jahrzehnten zunehmend bedeutsamer geworden (vgl. ebd.). War die Existenz der Libido über viele Epochen der Zeitgeschichte hinweg als Lasterhaftigkeit stigmatisiert, wird in westlichen Kulturkreisen heute insbesondere ihre „Abwesenheit“ (ebd.) als Krux gedeutet (vgl. ebd.), denn hier hat sich die sexuelle Aktivität und Attraktivität „als kulturelle Norm etabliert“ (ebd.). Diese Entwicklung wird auch der Ubiquität sexualisierter Medieninhalte zugeschrieben (vgl. ebd.). Da der Mensch bereits mit Beginn seines Lebens ein „Sexualwesen“ (Weller 2010: 54) ist, begleiten ihn sexuelle Entwicklungsprozesse sein gesamtes Leben (vgl. ebd.). Insbesondere mit dem Eintritt in die Pubertät kommt es zur „Entwicklung von sexuellen Skripten und Lovemaps“ (ebd.) und es entstehen die Grundpfeiler seiner sexuellen Identität, sodass gerade die Adoleszenz als diesbezüglich besonders entwicklungssensitive und für die Einflussnahmen von außen in hohem Maße empfängliche Phase gelten kann.

Sexuelle Moralvorstellungen

⁵⁰ Dieser breite Einsatz pornografischer Inszenierungsmerkmale wird mittlerweile häufiger mit dem Begriff ‚Porno-Chic‘ beschrieben (vgl. Heinen 2011: 117; Müller 2012).

Die Frage danach, welche sexuellen Normen Gültigkeit beanspruchen, unterliegt einem kontinuierlichen Aushandlungs- und Entwicklungsprozess (vgl. Ring/ Weigand 2011: 11). In westlichen Kulturkreisen (diese sollen hier in den Blick genommen werden) ist die vormals und für Jahrhunderte geltende, „*religiös geprägt[e] Sexualmoral*“ (vgl. Döring 2015a: 324, Hervorhebung im Original), die die monogame Paarsexualität von Mann und Frau zum Zwecke der Fortbildung als die einzig gültige Geschlechtlichkeit ansieht⁵¹, von einer „*moderne[n] säkuläre[n] sexuelle[n] Konsensmoral*“ (ebd., Hervorhebung im Original; vgl. von Martial 2013: 173) abgelöst worden, wonach „jede sexuelle Praxis [als legitim gilt; A.M.], die im Einvernehmen der Beteiligten stattfindet, sofern sie niemandem schadet“ (ebd.). Die mehrheitliche Durchsetzung dieser Konsensmoral – verbunden mit einer „Entkopplung von Sexualität, Ehe und Fortpflanzung“ (Mühlberger 2011: 191) – und ihre insgesamt breite Akzeptanz darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sexuelle Minoritäten (hierzu zählen im Prinzip alle Personen, die nicht oder nicht nur heterosexuell sind) nach wie vor auch direkten und indirekten Anfeindungen und Voreingenommenheiten ausgesetzt sind, sodass Sexualität auch gegenwärtig als von normierenden Zwängen unterworfen zu bezeichnen ist (vgl. Döring 2015a: 324 f.).

Da der Frage danach, welche Art von Sexualität welche Billigung erfährt oder von wem bzw. welchem Geschlecht wie erwartet wird, gesellschaftlich eine wichtige Rolle zukommt, trägt die öffentliche Meinung hierzu auch zur „sozialen Konstruiertheit von Weiblichkeit und Männlichkeit“ (ebd.: 326) bei und konterkariert beispielsweise mit der Manifestation von sexistischen Geschlechterstereotypen die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Sexualität (vgl. ebd.: 325 f.). So spiegelt etwa die in unterschiedlichen Medien (Film, Fernsehen, Werbung, Pornografie etc.) häufiger noch immer kolportierte Rolle der Frau als ein nach der Begierde des Mannes trachtendes, schönes und williges „Sexualobjekt“ (ebd.: 325) nach Einschätzung von Döring zugleich geltende Moralvorstellungen wider und trägt zu ihrem Erhalt und ihrer Ausweitung bei (vgl. ebd.: 325 f.). Wenngleich sich zwar zunehmend auch männliche Personen einem sexualisiert-stereotypen Druck ausgesetzt sehen, belegt der Bericht der ‚American Psychological Association (APA)‘ metaanalytisch sehr eindeutig (und bestätigt damit eine Vielzahl nicht-empirischer wissenschaftlicher Einschätzungen), dass im Rahmen einer medienbezogenen Sexualisierung seit jeher und nach wie vor insbesondere weibliche Personen auf ihre Geschlechtlichkeit reduziert werden und dies nicht selten mit erheblichen Unsicherheiten und realen negativen Folgen (insbesondere) für (junge) weibliche Personen verbunden ist (vgl. APA 2007).

‚Sexualisierung‘ und ‚Pornografisierung‘

Die Begriffe ‚Sexualisierung‘ (vgl. Ring/ Weigand 2011: 13; Aigner/ Hug/ Schuegraf et al. 2015) und ‚Pornografisierung‘ (vgl. Schuegraf/ Tillmann 2012) beschreiben die wachsende

⁵¹ Goertz formuliert hierzu im Rahmen seiner moraltheologischen Ausführungen zum Ursprung der traditionellen katholischen Sexualmoral: „Das sexuelle Begehren galt als ein Übel, jedenfalls nicht als Teil der guten Schöpfung Gottes. Wenn aber Sexualität unter dem Verdacht steht, eine für den Menschen letztlich bedrohliche Kraft zu sein, dann bedarf es eines besonderen Grundes, um gelebte Sexualität zu entschuldigen. Und dieser Grund [...] war die Fortpflanzung des Menschengeschlechts. Das Gut der Fortpflanzung wiegt das Übel der Sexualität gewissermaßen auf“ (Goertz 2015: 2).

Anzahl dauerhaft und niedrigschwelliger verfügbarer Mediensexualität sowie ihren „*zunehmenden Grad der Expliztheit*“ (Döring 2015a: 326, Hervorhebung im Original) und damit zwei zentrale Merkmale aktueller sexualisierter Medienangebote und -inhalte (vgl. ebd.).

Sexuelle Darstellungen und Sexualität können auf eine lange Geschichte zurückblicken. Die Verbreitung und Ausweitung jedes neuen Massenmediums (Print, Radio, TV, Internet) ist immer auch mit einem deutlich gestiegenen Einsatz von Mediensexualität verbunden gewesen (vgl. von Martial 2013: 29; Duits/ van Zoonen 2013: 94):

„Im Unterschied zu früheren Generationen wachsen Jugendliche heute in einer Gesellschaft auf, in der Sexualität überall in den Medien, sei es in Talkshows, in Dokus-Soaps, in Erotikformaten im Fernsehen oder auf diversen Plattformen im Internet bis hin zu den so genannten ‚Porno-Raps‘ präsent ist“ (Ring/ Weigand 2011: 13).

Insbesondere der Pornografie als sexuelles Kontaktmittel wird im Diskurs um den schädigenden Einfluss eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Döring 2015a: 327). Handelte es sich noch zu Beginn der 2000er Jahre um einen Markt, der sich durch hohe Zugangshürden (kein offener Verkauf, keine Abgabe an Minderjährige, keine offene Werbung, oftmals hochpreisig) auszeichnete und als der unter Gesichtspunkten des Jugendschutzes als rechtlich am stärksten vor dem Kontakt von Minderjährigen geschützte Medienbereich gelten konnte, sind entsprechende Angebote im Internet heute jederzeit kostenfrei und in einer so bisher nie dagewesenen Vielzahl auch von Kindern und Jugendlichen abrufbar.

Pornografie – verstanden als eine „mediale Darstellung, die sexuelle Aktivitäten detailliert bildlich zeigt oder explizit in Worten beschreibt“ (ebd.) – ist in ihrem Ursprung eine „kommerzielle Massenware für ein heterosexuelles männliches Publikum“ (ebd.: 326). Diese Engführung deckt sich nicht mehr mit dem gegenwärtigen Angebot, das von einer Vielzahl diversifizierter Inhalte gespeist wird (vgl. ebd.: 326 f.): „Vielmehr sind erotische und pornografische Darstellungen von und für heterosexuelle Paare, Frauen, Lesben, Schwule, Transgender-Personen, Menschen mit unterschiedlichen sexuellen Vorlieben und Neigungen zunehmend verfügbar und sichtbar“ (ebd.). Gerade wegen dieses zunehmend auch gleichberechtigten und pluralistischen Marktes goutieren mittlerweile auch vormals negative Stimmen entsprechende Angebote als positiv-lustvolle Bereicherung freier und offener Sexualität (vgl. Mérit 2012; Döring 2015a: 326).

4.3.2 Sexualisierte Medienangebote und -inhalte⁵²

Auch wenn der (Internet-)Pornografie sowohl gemessen an ihrer nutzungsbezogenen Wichtigkeit als auch hinsichtlich ihres Potenzials, Kontroversen auszulösen, der bedeutendste Stellenwert beizumessen ist, spielt Sexualität auch in nahezu jedem anderen Medium eine zentrale Rolle (vgl. Döring 2015a: 327; vgl. von Martial 2013: 14). Dabei ist zudem „kaum ein Aspekt der Sexualität denkbar, der nicht auch medial aufgegriffen wird“ (Döring 2015a: 325). Versucht man eine Unterscheidung dieser Angebotsflut vorzunehmen, kann die dominierende Intention, die mit dem Angebot verfolgt wird, ein hilfreicher Ausgangspunkt sein. Grob unterscheiden lassen sich hierbei „Information und Unterhaltung“ (ebd.: 327). Innerhalb dieser Angebote kann dann wiederum danach differenziert werden, ob „die Repräsentation von Se-

⁵² Die Gliederung der nachfolgenden Darstellungen ist an Dörings Unterteilungsvorschlägen entlang der von ihr vorgenommenen Differenzierung von Mediensexualität angelehnt (vgl. Döring 2015a: 327 ff.).

xualität im Mittelpunkt steht oder ob es um nicht-sexuelle Inhalte geht und dennoch mit einer sexualisierenden Darstellungsweise gearbeitet wird“ (ebd.: 327 f.). Dieser Differenzierung folgend werden nachfolgend sexualisierte Medienangebote und -inhalte vorgestellt und bezüglich typischer Nutzungsweisungen und Wirkungen näher in den Blick genommen.

Wie bei der Darstellung der Befunde zur Gewalt-in-Medien-Debatte werden die Angebote und Inhalte auch hier mit Blick auf potenziell negative (also entwicklungsbeeinträchtigende) Wirkungen auf Kinder und Jugendliche betrachtet. Insbesondere die dabei bemühten lern- und entwicklungstheoretischen Grundlagen und Modelle sind nahezu identisch zu denen, die auch dem Konsum von Mediengewalt zugrunde liegen, sodass hierauf zwar stellenweise verwiesen auf eine erneute Erörterung aber verzichtet wird.

4.3.2.1 Sexualisierende Darstellungsweisen in den Medien

Hierbei handelt es sich um Angebote und Inhalte, deren eigentlicher Gegenstand zwar nicht die Sexualität ist, in denen „aber dennoch mit einer *sexualisierenden Perspektive* operiert“ (vgl. Döring 2015a: 328, Hervorhebung im Original) wird (vgl. ebd.). Inhaltsanalysen von Fernsehangeboten deuten darauf hin, dass sich kaum ein Medienangebot findet, das auf den Einbezug von Sexualität verzichtet (vgl. von Martial 2013: 14 f.).

Angebote und Inhalte

Ein ausschlaggebendes Motiv für den häufigen Einsatz „sexualisierende[r] Darstellungsweise[n]“ (Döring 2015a: 328) in Medienformaten, in denen diese eigentlich gar nicht im Mittelpunkt stehen, ist das damit verbundene verkaufsträchtige Potenzial, Aufmerksamkeit zu erregen und Quote zu machen (vgl. ebd.). Auf Basis inhaltsanalytischer Untersuchungen lassen sich einige Medienangebote ausmachen, in denen diese Motive in besonderem Maße zum Tragen kommen. Im Gegensatz zu pornografischen Darstellungen gehen sexualisierte Medendarstellung (schon aus rechtlichen Gründen) nur selten mit einem hohen Maß an Explizitheit einher (vgl. ebd.: 330). Sexualisierungen werden hier oftmals durch andere inszenatorische Mittel bewirkt, wie zum Beispiel zweideutige Kontexte oder bewusst eingesetzte Stilmittel wie „Kamerafahrten“ (ebd.: 331) und laszive Äußerungen oder Handlungen (vgl. ebd.).

Obgleich die „**Sportberichterstattung**“ (ebd.: 328, Hervorhebung im Original) zwar von Programmen dominiert wird, die Männer beim (Profi-) Sport zeigen (vgl. ebd.: 328 f.), findet durchaus auch der sportliche Wettkampf von Frauen mediale Beachtung. Hierbei zeichnen entsprechende Programmanalysen aber deutlich nach, dass sich die entsprechende Berichterstattung insbesondere auf solche Disziplinen fokussiert, „die mit geschlechtsrollenkonformer Weiblichkeit konnotiert werden und vom männlichen Publikum als ästhetisch und sexuell ansprechend empfunden werden (z.B. Gymnastik, Beachvolleyball)“ (ebd.: 328). Neben einer Kameraführung, die – ohne, dass dies für den Nachvollzug des Wettkampfverlaufs irgendeine Bedeutung hätte – auf primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale ausgerichtet ist (vgl. Nienland/ Schaaf 2012: 91 f.; Döring 2015a: 329), wird die „sexuelle Attraktivität der Athletinnen [...] nicht selten ausdrücklich kommentiert“ (ebd.). Von Martial attestiert der Sportberichterstattung, dass es ihr vielfach „weniger um Sport als um nackte Haut“ (vgl. von Martial 2013:

65) geht, sodass „die erzielte Leistung oder der errungene Sieg in den Hintergrund treten“ (Nieland/ Schaaf 2012: 91). Sportlerinnen, die in Männerdomänen reüssieren, deren Ausübung sich weniger gut oder gar nicht als Projektionsfläche für männliche heterosexuelle Fantasien eignet, fallen dann häufiger dadurch auf, dass sie „zumindest außerhalb des Wettkampfs ihre „weibliche Seite“ zeigen“ (Döring 2015a: 329). So werden die Nacktbilder von Frauenfußballerinnen im Playboy des WM-Jahres 2011 in der begleitenden Berichterstattung nicht selten von sinngemäßen Aussagen wie ‚*Frauenfußball ist nicht sexy? Von wegen!*‘ (Frühstücksfernsehen Sat. 1, 09.06.2011) goutiert. Auch Nieland attestiert weiblichen Sportlerinnen, unter einem gewissen „Sexualisierungsdruck“ (Nieland 2015: 293) zu leiden.

Auch im Bereich der „**Musik**“ (vgl. Döring 2015a: 329, Hervorhebung im Original; vgl. von Martial 2013: 14) finden sich vielzählige sexualisierende Bezüge (in Liedtexten und Musikvideos) (vgl. Temps/ Meister 2015), deren Zunahme – bei gleichzeitigem Rückgang der Topoi Liebe und Romantik – innerhalb der letzten Jahrzehnte systematisch nachgezeichnet werden kann (vgl. Döring 2015a: 329; von Martial 2013: 87 f.). Neben eher beiläufigen Passagen, in denen sexuelle Attraktivität und Potenz im Sinne einer Attribuierung von allem Möglichen (von körperlichen Merkmalen bis hin zu Autos) verwandt wird, „reicht [das Spektrum] bis zum sogenannten „Porno-Rap“, dessen Texte Sexualität nicht nur mit bewusst derbem Vokabular, sondern nicht selten auch gewaltförmig und frauenverachtend darstellen [...]“ (Döring 2015a: 329; vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 261 f.)⁵³. Als einen zentralen Grund für die recht beständige Popularität dieses spezifischen Genres sieht Jünger die verkaufsförderliche Wirkung der damit in Deutschland beinahe garantierten öffentlichen Empörung (vgl. Jünger 2011: 53). In Musikvideos und Auftritten von Musikerinnen und Musikern spielen zudem geschlechtsstereotype „*Körperinszenierungen*“ (Döring 2015a: 329, Hervorhebung im Original) eine prägende Rolle. Die Vorteile sexueller Attraktivität (Geld, Macht, Ansehen) werden ostentativ angepriesen und eindeutige Charakteristika, um diese zu erreichen, vorgelebt (Fitness und Schlankheit bei Frauen, Muskeln bei Männern, aufreizende Kleidung) (vgl. von Martial 2013: 91 f.). Insbesondere männliche Interpreten ‚schmücken‘ sich mit aufreizend gekleideten oder (nahezu) nackten Frauen, die im Takt der Musik trophäenartig zur Schau gestellt werden (vgl. Döring 2015a: 329).

Klischeehafte Rolleninszenierungen finden sich auch in „**Videospiele[n]**“ (ebd.: 327, Hervorhebung im Original). Spielcharaktere sind häufig durch „hypersexualisierte Überzeichnungen von Männlichkeit (muskulös und schwer bewaffnet) und Weiblichkeit (großbusig und leicht bekleidet)“ (ebd.: 329) geprägt.

Der Einsatz „sexuelle[r] Schlüsselreize“ (ebd.: 330) in „**Werbung**“ (vgl. ebd., Hervorhebung im Original) ist eine seit vielen Jahrzehnten genutzte Marketingstrategie (vgl. Kautt 2012). Zwar finden sich hier auch vielzählige Beispiele solcher stereotypisierender Darstellungen, in denen gut gebaute, auf den Geschlechtstrieb reduzierte Männer im Vordergrund stehen (z. B. der ‚Coca-Cola Mann‘) (vgl. Döring 2015a: 330), mehrheitlich treten aber auch hier „attraktive Frauen (jung, weiß, schlank etc.) als sogenannte „Dekorationsobjekte“ [...] ohne inhaltlichen Bezug zusammen mit dem beworbenen Produkt [...]“ (ebd.) in Erscheinung. So bezie-

⁵³ Besonderes Aufsehen haben insbesondere der in Deutschland chartplatzierte Titel ‚Arschficksong‘ des Interpreten Sido sowie der Titel ‚Gangbang‘ des Interpreten Bushido erregt, die im Format des deutschen Sprechgesangs eine glorifizierende Aneinanderreihung aggressiver Sexualität gegenüber Frauen darbieten (vgl. von Martial 2013: 90).

hen sich die Rügen des deutschen Werberats in den letzten zwölf Jahren nahezu ausnahmslos auf diskriminierende Darstellungen von Frauen, die diese auf eine Rolle als willenloses Sexobjekt reduzieren (<https://www.werberat.de/ruegen>; letzter Zugriff: 29.06.2017).

Auch die seit vielen Jahren äußerst beliebten **Casting- und Realityshows** wie ‚Next‘ (vgl. Gurt 2010: 64; von Martial 2013: 30), ‚Deutschland sucht den Superstar‘ (vgl. Hackenberg/ Hajok/ Selg 2011; Lünenborg/ Töpper 2012: 119 f.; von Martial 2013: 30) oder ‚Germany’s Next Topmodel‘ (vgl. Ifm 2011; von Martial 2013: 30) machen die sexuelle Attraktivität junger, oftmals noch minderjähriger weiblicher Kandidatinnen oftmals sehr offensiv dafür (mit-)verantwortlich, ob sie den Ansprüchen der Entscheidungsträgerinnen und -träger (oftmals eine Jury) – die zumeist einen stereotypen männlichen Blick vertreten, selbst dann, wenn sie selber Frauen sind – genügen und „[f]ragwürdige Geschlechterbilder und Schönheitsideale“ (vgl. Gurt 2010: 66) vertreten (vgl. Götz 2011: 133).

Neben sexualisierten Darstellungen im Rahmen professioneller Medienproduktionen ist „im Zuge von **User-Generated-Content** auch eine öffentliche **Selbst-Sexualisierung** von Mädchen und Frauen zu verzeichnen [...]“ (Döring 2015a: 331; Hervorhebung A.M.; Ring/ Weigand 2011: 27). Neben körper- und geschlechtsbetonten Fotos in sozialen Netzwerken (vgl. Reißmann 2010) wenden sich auch zunehmend sogenannte ‚Videotutorials‘ der Frage zu, wie sich die erotische Anziehungskraft (z. B. via Kleidung, Schminke, Verhaltensweisen etc.) steigern lässt. Seit der breiten Verfügbarkeit fotofähiger Smartphones hat auch das (freiwillige und unfreiwillige) Erstellen und Versenden „selbstproduzierter erotischer Fotos“ (Döring 2012: 47) – zumeist beschrieben mit dem Begriff ‚**Sexting**‘ (vgl. ebd.; Hervorhebung A.M.; Vogelsang 2017: 110 ff., 272 ff.) – an Popularität gewonnen. Die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Chats, in denen dann oftmals auch sexualisierte Themen aufgegriffen werden, wird als Einfallstor für das sogenannte „**Grooming**“ (Eichenberg/ Auersperg 2014: 167; Hervorhebung A.M.) diskutiert. Damit wird die Kontaktaufnahme von Erwachsenen, die sich als Gleichaltrige oder nur knapp Ältere ausgeben, zu Kindern und Jugendlichen in Chatforen bezeichnet, mit der Absicht, „Details über Interessen [...] [und] sexuelle Erfahrungen“ (ebd.) zu erfahren und ein reales – zumeist mit pädophilen Absichten verbundenes – Treffen zu initiieren.

Nutzungsweisen

Gerade sexualisierende Darstellungsweisen in Medienangeboten, die sich nicht primär mit Sexualität befassen oder diese offensichtlich in den Mittelpunkt des Geschehens rücken, zeichnen sich dadurch aus, dass man sich ihnen im (Medien-)Alltag (von Printmedienangeboten im Stadtbild über TV-Angebote und Radio bis hin zu ungewollter Pop-up Werbung im Internet) nahezu unmöglich entziehen kann (vgl. Döring 2015a: 332). Dieser Umstand ist dann zugleich auch mit einer ausgeprägten Häufigkeit verbunden, sodass von einer insgesamt hohen, beinahe andauernden Kontaktzahl auszugehen ist (vgl. ebd.). Diese Permanenz kann dann aber auch mit einer gewissen Beiläufigkeit verbunden sein, da entsprechende Medienangebote eher parallel zu anderen Dingen genutzt werden und zum Teil – etwa bei Sportberichterstattungen sowie Radio- und Musikangeboten – nicht so fokussiert wahrgenommen werden, wie etwa Filme oder TV-Sendungen (vgl. Jünger 2011: 54). Da „populärkulturelle Medienangebote meist [...] vielfältige Bedeutungen in sich tragen [...]“ (Döring 2015a: 333) erlauben

sie ebenso vielfältige Lesarten (vgl. ebd.). Gerade sexistische Merkmale können dann als deplatziert empfunden und abgelehnt oder in einem humoristisch-überzogenen Kontext als gegen Sexismus gewandte Persiflage erkannt werden (vgl. ebd.). Darauf verweisen auch die Aussagen von weiblichen Jugendlichen zwischen 16 und 17 Jahren, die den drastischen Texten des Porno-Rap eher im Rahmen eines amüsierten Peergeschehens etwas abgewinnen können, dies aber nicht als ernstzunehmendes Frauenbild deuten (vgl. Jünger 2011: 54 f.). Anders als zu Nutzungsweisen von Gewalt, steht umfangreiche Forschung hierzu zwar noch aus (vgl. Döring 2015a: 333), es ist aber gleichwohl von Parallelen auszugehen. So dürften negative Wirkungen oder zumindest beeinflussende Irritationen auch hier insbesondere bei Heranwachsenden in einer Altersgruppe am wahrscheinlichsten sein, in denen Fragen der sexuellen Orientierung und die Entwicklung der eigenen sexuellen Identität eine sensible Rolle spielen. Grundsätzlich gilt: „*Affirmative, kreative und widerständige Aneignungsweisen* hängen maßgeblich von den sozialen Normen des Umfeldes sowie von der Medienkompetenz des Publikums ab“ (ebd., Hervorhebung im Original). Insbesondere Casting- und Realityshows werden von zumeist weiblichen Jugendlichen konsumiert und richten sich auch gezielt an diese (vgl. Bleicher 2009: 35). Gerade dass sich diese Formate so erfolgreich an Mädchen und Frauen richten, hält Bleicher für eine bedenkenswerte Nutzungsroutine, da sie auf eine Akzeptanz geschlechtsstereotyper Rollenbilder schließen lassen könnte (vgl. ebd.). Sexting findet zumeist unter Jugendlichen im „Rahmen von Liebesbeziehungen statt“ (Döring 2012: 48) und dient dort dem „Explorieren und Experimentieren mit der eigenen Sexualität“ (Vogelsang 2017: 126). Insgesamt deuten Befragungen deutscher Jugendlicher auf einen eher defensiven und von Datensparsamkeit und Reflexionsfähigkeit geprägten Umgang mit eigenem Fotomaterial hin (vgl. Döring 2012: 51 f.; Vogelsang 2017: 291). Befragungen von chattenden Kindern und Jugendlichen zeigen an, dass diese hierbei häufiger ungewollt mit sexuellen Themen, Anspielungen und Versuchen der realen Kontaktaufnahme (zu deren es Vollzug dann aber meistens eher nicht kommt) kommen (vgl. Eichenberg/ Auersperg 2014: 163 ff.).

Wirkungen

Wie bei allen Medienangeboten gilt auch hier, dass sich mögliche Wirkungen nicht gemäß eines „*deterministische[n] Reiz-Reaktions-Modell[s]*“ (vgl. Döring 2015a: 332, Hervorhebung im Original) entfalten, sondern in hohem Maße von Persönlichkeitsvariablen und Kontextbedingungen abhängig sind. Da es sich bei Sexualität um ein menschliches Grundbedürfnis handelt, lösen „[s]exuelle Stimuli [...], meist automatisch eine *Aufmerksamkeitszuwendung* beim Publikum aus“ (ebd.: 333, Hervorhebung im Original). Dies kann – je nach „individuellen Dispositionen in ihrer Reaktion auf sexuelle Stimuli“ (ebd.: 334) – als positiv und angenehm oder trotz und gerade wegen des hohen, ungewollten Ablenkungspotenzials als störend empfunden werden (vgl. ebd.: 333 f.). Jenseits der Frage nach geschmacklichen Präferenzen finden sich aber empirische Hinweise darauf, dass es vor allem weiblichen, aber auch männlichen Personen schwer fällt, sich von den latent transportierten Rollenvorstellungen und Definitionen von sexueller Attraktivität als erstrebenswerte Attitüde loszusagen und der sexualisierten Dauerkonfrontation quasi immer neutral gegenüber zu stehen, sodass insbesondere hierfür auch negative und stressauslösende Wirkungen anzunehmen sind (vgl. ebd.: 334). So ist etwa bei Castingformaten davon auszugehen, dass die Kandidatinnen und Kandidaten auf-

grund des zumeist gleichen oder ähnlichen Alters wie ihre Zuschauerinnen und Zuschauer für diese durchaus ein identifikationsträchtiges Vorbild darstellen können. Zwar zeigt sich in nicht repräsentativen Studien durchaus eine gewisse Distanzierung (vgl. Hackenberg/ Hajok/ Selg 2011), die auf eine recht gut ausgeprägte Fähigkeit zum Umgang mit den inszenatorischen Elementen dieses Genres schließen lässt, gleichwohl ist aber nicht auszuschließen, dass Antworten in solchen Befragungen einer Verzerrung im Sinne einer sozialen Erwünschtheit unterliegen. Die größte Gefahr dieser Form der medialen Omnipräsenz von zunächst gerade nicht so offensichtlicher Sexualisierung liegt darin, dass sexistische Rollenzuschreibungen – gerade weil sie im Zusammenhang mit ganz anderen Dingen platziert werden – unkritisch als selbstverständlich und alltäglich angenommen und übernommen werden und somit zur Aufrechterhaltung von Stereotypen und realen geschlechtsbezogenen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten beitragen (vgl. Döring 2015a: 335). Zugleich äußern Rezipierende in Befragungen aber auch, dass gerade die idealisierten „mediale[n] Traumwelten“ (ebd.: 334) „*eskapistischen Genuss*“ (ebd., Hervorhebung im Original) bereiten und gezielt konsumiert werden. Sowohl Kritik- als auch Genussfähigkeit müssen jedoch gelernt werden und bedürfen flankierender medienpädagogischer Maßnahmen (vgl. ebd.: 335). Gerade die sexualisierte Selbstdarstellung – das Sexting – kann mit äußerst problematischen Folgen verbunden sein, wenn das Material nach oder während der Liebesbeziehung weitergegeben oder im Netz veröffentlicht wird (vgl. Döring 2012: 49). Häufiger stellt entsprechendes Bildmaterial den Ausgangspunkt für Mobbingprozesse dar (vgl. ebd.). Eichenberg/ Auersperg stufen dies als eine Form von ‚sexueller Belästigung und Gewalt im Internet‘ ein (vgl. Eichenberg/ Auersperg 2014). Wird entsprechendes Bildmaterial weitergeleitet, schreiben befragte Jugendliche die Schuld dafür „eher oder voll und ganz der abgebildeten Person zu“⁵⁴ (Vogelsang 2017: 293) und stufen den Reputationsverlust für Mädchen bedeutend stärker als für Jungen ein (vgl. ebd.: 294 f.). Gerade beim ‚Grooming‘ wird „[d]as Risiko sexueller Übergriffe [...] als sehr hoch eingeschätzt [...]“ (Eichenberg/ Auersperg 2014: 167).

4.3.2.2 Sexuelle Informationsangebote in den Medien

Neben dem Elternhaus (hier vor allem Mütter), der Schule (Sexualerziehung) und dem Freundeskreis werden Medien von Jugendlichen und Erwachsenen insbesondere auch „als Quellen für sexuelle Information“ (Döring 2015a: 335) genutzt und/oder konfrontieren Nutzerinnen und Nutzer damit ungewollt (vgl. ebd.; Milhoffer: 2005).

Angebote und Inhalte

Sexuelle Informationsangebote nehmen auf alle Funktionen der menschlichen Sexualität Bezug, die nachfolgend als Gliederung zugrunde gelegt werden (vgl. Döring 2015a: 336):

⁵⁴ Vogelsang subsumiert dieses Verhalten unter den Terminus „Victim-Blaming“ (Vogelsang 2017: 126) und beschreibt damit ein Phänomen, das sich auch im Zusammenhang mit anderen Formen des sexuellen Übergriffs findet, bei denen den (zu einem größten Teil weiblichen) Opfern die Schuld für den Übergriff zugeschrieben wird, etwa weil sich diese zu aufreizend angezogen oder in irgendeiner anderen Form vermeintlich lüstern verhalten und den (zumeist männlichen) Täter so geradezu zu seiner Tat eingeladen haben.

„**Fortpflanzungsfunktion**“ (ebd., Hervorhebung im Original): In beinahe allen Medien werden Fragen in diesem Zusammenhang aufgegriffen (vgl. ebd.). Schwerpunkte markieren dabei Beiträge, die sich an Menschen mit (unerfülltem) Kinderwunsch richten (vgl. ebd.), Themen rund um „Schwangerschaft und Geburt“ (ebd.) sowie Fragen zur Verhütung (vgl. ebd.). Letzteres Themenfeld weist eine Vielzahl von Angeboten – insbesondere im Internet – auf, die sich gezielt an Jugendliche richten (vgl. ebd.). Neben staatlichen Aufklärungsangeboten treten hier Pharmaunternehmen, Kirchen und Privatleute als Urheber – mit jeweils unterschiedlichen Intentionen (von Empfehlungen zur Keuschheit bis zu Produktangeboten) – in Erscheinung (vgl. ebd.).

„**Beziehungsfunktion**“ (ebd., Hervorhebung im Original): Fragen zur paar- und beziehungsbezogenen Sexualität finden sich in schier unübersichtlicher Vielzahl in letztlich allen Medienangeboten (vgl. ebd.: 336 f.). Thematisiert werden hier Wünsche, Konflikte und Bedeutungen. Neben Zeitschriften, Büchern und TV-Rubriken sind aktuell insbesondere Internet-Foren das meist genutzte Medium, um entsprechende Fragen mit Expertinnen und Experten, Interessierten und Leidensgenossinnen und -genossen zu diskutieren (vgl. ebd.). Zudem ermöglichen diese Foren auch den Zugriff auf bereits erörterte Anliegen und stellen somit eine Art unbegrenztes ‚Nachschlagewerk‘ dar. Gerade Jugendliche nutzen diese anonyme Möglichkeit intensiv und quasi im selben Stil wie in den Jahrzehnten zuvor die berühmte ‚Dr-Sommer-Rubrik‘ der Jugendzeitschrift ‚Bravo‘ (vgl. ebd.: 337), die – neben anderen Angeboten – mittlerweile auch als Onlineforum genutzt werden kann.

„**Lustfunktion**“ (ebd.: 338, Hervorhebung im Original): Entsprechend dem zunehmenden Stellenwert, den diese Funktion von Sexualität seit vielen Jahren einnimmt, finden sich umfangreiche Angebote, die sich der Frage zuwenden, wie sich das ‚Lustpotenzial‘ steigern lässt (vgl. ebd.). Hierbei werden alle sexuellen Vorlieben bedient und es dominieren Angebote, die den gleichberechtigten Lustgewinn aller Beteiligten anstreben und häufiger zugleich mit entsprechenden Onlineshops verknüpfen und ein Stück weit kommerzialisieren (vgl. ebd.).

„**Identitätsfunktion**“ (ebd., Hervorhebung im Original): Unterschiedliche mediale Angebote – auch hier dominieren Foren und Plattformen, in denen ‚Betroffene‘ und ‚Gleichgesinnte‘ selbständig produzieren können – wenden sich an Jugendliche, für die die Annahme und Entwicklung der „eigene[n] Sexualität und [...] Identität“ (ebd.) eine zentrale „Entwicklungsaufgabe“ (ebd.) markiert, die insbesondere dann besonders herausfordernd ist, wenn Neigungen und Vorlieben „jenseits des gesellschaftlichen Mainstreams“ (ebd.) angesiedelt sind (vgl. ebd.). Auch medizinische Fragen zu Krankheiten, (Funktions-)störungen und sexualisierter Gewalt (vgl. ebd.: 339) werden in unterschiedlichen Medien und insbesondere in Online-Foren aufgegriffen (vgl. ebd.). Daneben finden sich oftmals Fernsehangebote, die sich selbst zwar einen dokumentarischen und informierenden Anspruch attestieren, letztlich aber eher einen unausgewogenen und voyeuristisch-stimulierenden Darstellungsmodus auf (vermeintlich) spektakuläre Sexualität wählen (z. B. ‚RTL 2 Exklusiv – Die Reportage‘) (vgl. ebd.: 339 f.).

Nutzungsweisen

Zwar ist auch mit Blick auf diese Angebote eine ungewollte Konfrontation – etwa beim „Wechseln von TV-Kanälen [oder] [...] Blättern in Zeitschriften“ (ebd.: 340) möglich, typi-

scher ist allerdings eine bedarfsbezogene, aktive Auswahl und Suche entsprechender Angebote (vgl. ebd.). Den alters- und geschlechterübergreifend größten Zugriff weisen Informationsangebote im Internet auf (vgl. ebd.). Es liegen zwar keine Studien vor, die repräsentative Rückschlüsse ermöglichen (vgl. ebd.: 341), aber auch in diesem Medienbereich wird das Ausmaß der Medienkompetenz entscheidenden Anteil daran haben, wie zielführend und versiert entsprechende Suchen erfolgen können (vgl. ebd.). Die Aufgeklärtheit deutscher Jugendliche (insbesondere in sexualmedizinischen Bereichen wie Verhütung, Fortpflanzung und rechtlichen Bereichen, wie etwa der Frage, ab wann man Sex haben darf etc.) ist insgesamt als hoch einzustufen, woran gerade Elternhäuser maßgeblichen Anteil haben (vgl. ebd.: 342). Jugendliche mit Migrationshintergrund entstammen zumeist familiären und sozialen Umfeldern, in denen Sexualität ein tabuisiertes Thema darstellt, sodass gerade hier Informationsangebote im Netz eine diskrete Möglichkeit des Wissenserwerbs darstellen können (vgl. ebd.).

Wirkungen

Das wünschenswerte Ziel entsprechender Informationsangebote ist, seinen Nutzerinnen und Nutzern zu helfen, „Sexualität besser zu verstehen und ihr Sexualleben zufriedenstellend zu gestalten sowie sexualbezogene Probleme zu vermeiden oder zu lösen“ (ebd.: 341). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere Onlinebeiträge hierzu einen Beitrag leisten können (vgl. ebd.). Da es sich dabei aber zuallermeist nicht um binnendifferenzierende Angebote handelt, die an individuellen Ausgangsvoraussetzungen ihrer Nutzerinnen und Nutzer ansetzen, dürften diese Potenziale insbesondere von solchen Personen gehoben werden können, „die gute Medienkompetenz und sexuelle Bildung bereits mitbring[en] [...]“ (ebd.), „während Kompetenzdefizite sich durch dysfunktionale Mediennutzung verstärken können“ (ebd.). Gerade die unübersichtliche Vielzahl kann bei dieser Klientel mit einer „*Informationsüberflutung*“ (ebd., Hervorhebung im Original) verbunden sein, Abneigungen gegenüber Ungewohntem verstärken, da man sich gezielt denjenigen Informationen und Aussagen zuwenden kann, die der eigenen Meinung entsprechen (vgl. ebd.), sexuellen „*Leistungsdruck*“ (ebd.: 342, Hervorhebung im Original) hervorrufen und Konflikte in Bezug auf unterschiedliche Auffassungen anfachen (vgl. ebd.).

4.3.2.3 Sexuelle Unterhaltungsangebote in den Medien (v. a. Pornografie)⁵⁵

Einen großen Anteil an Medienangeboten mit sexuellen Inhalten haben Unterhaltungsangebote, in denen „Sexualitätsdarstellungen [...] anregend wirken sollen und [die] oft als „erotisch“ oder „pornografisch“ bezeichnet werden“ (vgl. Döring 2015a: 343).

Angebote und Inhalte

Im wissenschaftlichen Diskurs hat sich eine „wertneutral[e]“ (ebd.: 344) Definition etabliert, wonach Darstellungen als pornografisch oder sexuell explizit gelten, „die nackte Körper und sexuelle Aktivitäten sehr direkt zeigen (inhaltliches Kriterium) und hauptsächlich zum Zweck

⁵⁵ Vgl. zu diesem Thema auch Döring 2011b.

der sexuellen Stimulation produziert und rezipiert werden (funktionales Kriterium)“ (ebd.). Damit unterscheidet sich diese Diskussion auch vom juristischen Begriffsverständnis, das sich – unabhängig vom semantischen Kontext – im Wesentlichen auf inhaltliche Häufigkeiten bezieht, wie „ein hoher Anteil von Szenen mit genitaler Stimulation und Geschlechtsverkehr, eine aufdringliche, grob anreißerische Darstellung sexueller Handlungen und eine überdeutliche Darstellung von Geschlechtsteilen“ (Ring/ Weigand 2011: 19). Neben diesen Formen legaler Pornografie gibt es auch „illegale Darstellungen (v.a. Tier-, Gewalt-, Kinder- und Jugendpornografie)“ (Döring 2015a: 344). Bezüglich einer präzisen Unterscheidung der Angebote fehlen bisher fundierte inhaltsanalytische Analysen (vgl. ebd.: 346), Döring schlägt deshalb eine Unterteilung entlang der nachfolgenden Dimensionen vor:

„**Medienformat**“ (ebd.: 344, Hervorhebung im Original): Pornografie wird für nahezu jedes Medium produziert und erscheint dort im Wesentlichen in Textform, als Bild, als Tonformat oder als Video (vgl. ebd.). Den Schwerpunkt des Marktes markiert die Pornografie, die sich auf eigens dafür eingerichteten Internetplattformen wie ‚youporn.com‘ frei abrufen lässt (vgl. Ring/ Weigand 2011: 27).

„**Zielgruppen**“ (Döring 2015a: 344, Hervorhebung im Original): Die herkömmlichste und am stärksten verbreitete Pornografie sind Videos, die sich an ein heterosexuelles männliches Publikum und mittlerweile auch heterosexuelle Paare richten (vgl. ebd.). Zunehmend häufiger finden sich Angebote, die davon abweichen und gezielt weibliche Präferenzen ansprechen oder Sexualität jenseits heteronormativer Gewohnheiten aufgreifen (vgl. ebd.: 344 f.). Gleichwohl zeigen Nutzungszahlen deutlich, dass Pornografie mit großer Mehrheit von erwachsenen Männern („70-90 %“ (ebd.: 348)) und erheblich seltener von erwachsenen Frauen („10-30 %“ (ebd.)) konsumiert wird. Vergleichbare und insgesamt ebenfalls ausgeprägte Nutzungsroutinen finden sich hingegen bei nicht-heterosexuellen Personen, was u. a. mit deren Bedürfnis der sexuellen Selbstversicherung erklärt wird, da sich in einer hetero-normativ geprägten Gesellschaft hierfür im (Medien-)Alltag weniger Gelegenheiten bieten (vgl. ebd.).

„**Inhalte und Darstellungsweisen**“ (ebd.: 345, Hervorhebung im Original): Je nach anvisierter Zielgruppe, finden sich die unterschiedlichsten Variationen „sexuell stimulierender Darstellungen“ (ebd.). Die Vielfalt bezieht sich dabei auf „sexuell[e] Orientierung[en], sexuell[e] Praktiken, Rollenverteilungen und Körperinszenierungen“ (ebd.), die entweder von professionellen Darstellerinnen und Darstellern oder Amateuren produziert werden (vgl. Hofer 2012). Ablehnende Stimmen und Bedenkensträgerinnen und -träger stützen ihren Unmut häufig darauf, dass pornografische Darstellungen ein „unrealistisches, beziehungs- und gefühlloses, leistungsorientiertes, sexistisches, rassistisches, machtasymmetrisches oder gar gewaltförmiges Bild von Sexualität [...] präsentieren“ (Döring 2015a: 345). Diese oftmals rigorosen Einschätzungen verkennen jedoch zum einen die enorme Bandbreite (zunehmend etwa auch feministisch geprägter) pornografischer Angebote, berufen sich zum anderen darauf, hoheitlich definieren zu können, was ‚richtige‘ Sexualität umfasst (vgl. ebd.: 345) und missachten, „dass Pornografie keine dokumentarische, sondern eine fiktionale Mediengattung ist [...]“ (ebd.), deren Reiz für den Rezipierenden auch gerade in der Inszenierungen jenseits gewohnter Muster liegen kann (vgl. ebd.).

„**Produktion und Vermarktung**“ (ebd.: 346, Hervorhebung im Original): Hierbei reicht das Spektrum von professionellen Produktionsfirmen mit großen Budgets und bezahlten Darstellerinnen und Darstellern über kleinere Independent-Firmen, die sich auf Nachfragen jenseits

des Breitenmarktes spezialisiert haben bis zu Amateuren und Laien, die pornografisches Material produzieren und zumeist im Internet kostenlos einstellen (vgl. ebd.).

Nutzungsweisen

Es liegen keine Hinweise darauf vor, dass Kinder und Jugendliche vor dem Beginn ihrer Pubertät aktiv und gezielt nach sexuellen und insbesondere pornografischen Unterhaltungsangeboten suchen (vgl. ebd.). Berührungen mit entsprechendem Material sind zuallermeist unfreiwillig (Pop-Up Werbung, Chats, per Messenger erhaltene Handysfotos etc.) und führen in der Regel dazu, dass man sich verlegen vom Material abwendet und nur seltener „zu emotionaler Belastung“ (vgl. ebd.: 347). Mit dem Eintritt in die Pubertät werden entsprechende Angebote gezielt gesucht und Erfahrungen mit pornografischem Material gehen ersten realen sexuellen Erfahrungen voraus (eher bei Jungen als bei Mädchen) und gehören insbesondere bei rund der Hälfte⁵⁶ der männlichen Jugendlichen (zwar weniger aber grundsätzlich auch in Beziehungen (vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 255)) zur Medienroutine (vgl. Ring/ Weigand 2011: 27; Döring 2015a: 347). Inhaltlich werden dabei solche Angebote präferiert, die den (angenommenen) eigenen realen sexuellen Möglichkeiten und Wünschen entsprechen (zumeist ‚normaler‘ heterosexueller Sex eines eher jüngeren Paares) und dienen der „*Stimulation und als Masturbationshilfe*“ (Döring 2015a: 347, Hervorhebung im Original; vgl. Schmidt/ Matthiesen 2012: 247 f.; Rihl 2015: 272). Zudem geben befragte Jugendliche an, dass sie pornografisches Material auch zum Zwecke der Information konsumieren, etwa um Anregungen zu bestimmten Techniken und typischen körperlichen Funktionsweisen zu erhalten (vgl. Döring 2015a: 347). Dabei zeigen Äußerungen von Jugendlichen, dass sie Pornografie nicht unreflektiert konsumieren, sondern „fiktionale Medienwelten von Beziehungssexualität [abgrenzen]“ (ebd.: 348). Nach Döring erfolgt die Aneignung der Mediengattung „im Kontext jugendtypischer Entwicklungsaufgaben“ (ebd.: 347; vgl. hierzu auch Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 255 f.) und fungiert

- als „Rückversicherung der eigenen *sexuellen Normalität*“ (Döring 2015a: 347, Hervorhebung im Original),
- als „Bestätigung des *Erwachsenwerdens*, indem man cool und kennerhaft mit den expliziten Erwachsenen-Inhalten umgeht“ (ebd., Hervorhebung im Original),
- als „Mutprob[e] und *sozialer Statusgewinn*“ (ebd., Hervorhebung im Original) und/oder
- als „Ausdruck der *Geschlechtsidentität* (Doing Gender), indem Jungen durch öffentlich zur Schau gestellte Porno-Kenntnis [...] geschlechtsrollenkonform ihre Männlichkeit inszenieren, während Mädchen mit demonstrativem Desinteresse oder Ekelausdruck traditionelle Weiblichkeit unterstreichen“ (ebd.: 347 f., Hervorhebung im Original).

Zwar kann die zuvor vorgenommene Unterteilung unterschiedlicher Genre und Inhalte die Angebotspalette bereits recht vollständig abdecken, gleichwohl folgen insbesondere die Nutzungsweisen und die damit möglicherweise verbundenen Wirkungen dieser Einteilung natür-

⁵⁶ In der Befragung von Grimm/ Rhein/ Müller konsumieren alle männlichen Personen Pornografie (vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 255).

lich nur bedingt. So ist insbesondere von freiwilligen und unfreiwilligen Mischformen auszugehen, etwa, wenn (explizite) Sexualdarstellungen weniger zur Unterhaltung als zur Aufklärung und Orientierung genutzt werden. In einer bereits älteren Befragung von Kindern vor der Pubertät geben diese – danach gefragt, was sie über Sex wissen und welcher Quelle dieses Wissen entstammt – beispielsweise gerade solche Medienangebote an, in denen Sexualität ein dominanter Teil der Unterhaltung ist aber Aufklärung nicht intendiert, sondern durch stilistische Auslassung neue Fragen aufwirft (z. B. Soaps) (vgl. Milhoffer 2005). So deuten Studien etwa auch darauf hin, dass fingierte TV-Shows, die die Anbahnung von Pärchen ‚dokumentieren‘, von jüngeren Kindern als informatives TV-Format und nicht als inszenierte Unterhaltung eingestuft werden (vgl. von Martial 2013: 113).

*Wirkungen*⁵⁷

Mögliche negative Auswirkungen des Konsums pornografischer Darstellungen sind Gegenstand einiger Untersuchungen und vielzähliger Diskussionen. Die Befürchtungen richten sich darauf, dass gerade die Bandbreite pornografischen Materials, das jede nur denkbare Facette von Sexualität zeigt (von zärtlichem Beischlaf bis zur Gruppenvergewaltigung) die „[s]exuelle Orientierung, die eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter ist“ (Ring/Weigand 2011: 29), desorientierend beeinflussen kann (vgl. ebd.: 28 f.). Auf einer gesellschaftlichen Ebene zeigt sich – entgegen der häufig geäußerten Annahme und ohne, dass sich daraus Kausalannahmen in irgendeine Richtung ableiten lassen –, „dass mit der Popularisierung von Pornografie die Zahl der statistisch erfassten Sexualstraftaten, welche sich bekanntlich überwiegend gegen Frauen richten, nicht steigt, sondern gleich bleibt oder sinkt“ (vgl. Döring 2015a: 349). Auch demografische Daten zur Jugendsexualität zeichnen kein Bild einer ‚pornografisierten‘ und sexuell verwahrlosten Generation, wie sie von Siggelkow/ Büscher ausgehend von ihren Erfahrungen in einem sozialen Brennpunkt angeprangert wird (vgl. Siggelkow/ Büscher 2008), im Gegenteil: „Sexualität findet bei den heutigen Jugendlichen nahezu ausschließlich in festen Paarbeziehungen statt, Liebe und Treue haben einen hohen Stellenwert“ (Döring 2015a: 349). Zudem kann auch die Verhütungskompetenz – ein wichtiger Indikator zur Beurteilung der Aufgeklärtheit – deutscher Jugendlicher (ohne Migrationshintergrund) als sehr hoch bezeichnet werden (BZgA 2010: 6 ff.). Ähnlich wie bei den Untersuchungssettings zur Mediengewalt können Auswirkungen auf das Individuum entweder erfragt oder anhand ihres Verhaltens ermittelt werden (vgl. Döring 2015a: 349). Insbesondere bei Befragungen zeigt sich ein ausgeprägter ‚Third-Person-Effekt‘, wonach „Nutzer bei sich selbst kaum negative Wirkungen beobachten, diese aber in starkem Maße anderen Menschen zuschreiben“ (ebd.). Lewandowski formuliert diesbezüglich: „Die Sorge um Pornografie und Pornografiekonsum erweist sich also in erster Linie als *Sorge um die Sexualität und das Begehren der Anderen*“ (Lewandowski 2015: 35, Hervorhebung im Original; vgl. Duits/ van Zoonen 2013: 90). Auch die zugrundeliegenden theoretischen Modelle sind bei der Beurteilung der Auswirkungen des Pornografiekonsums zum Teil dieselben wie für die Wirkung von

⁵⁷ Für einen detaillierten Überblick über verschiedene Wirkungsdimensionen des Pornografiekonsums sei auf Döring verwiesen (vgl. Döring 2015a: 350 ff.). Da sich diese Ausführungen insbesondere auf Erwachsene Nutzerinnen und Nutzer beziehen, sollen hier vor allem diejenigen Tendenzen in den Befunden forciert werden, die (auch) für Jugendliche gelten.

Mediengewalt (vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 14 ff.), ihre Überprüfung und Fundierung steht aber noch am Anfang (vgl. ebd.: 23). Eine prominente Denkfigur stützt sich auch hier auf die „*sozial kognitive Lerntheorie*, wonach sich das Publikum an medialen Rollenvorbildern orientiert, da deren Verhaltensweisen (sogenannte sexuelle Skripte) als erfolgreich dargestellt werden“ (Döring 2015a: 352 f., Hervorhebung im Original; vgl. von Martial 2013: 103). In den vorliegenden Untersuchungen zeigt sich insgesamt, dass der Konsum von Pornografie für Jugendliche insbesondere dann mit negativen Auswirkungen (z. B. aggressives Verhalten, das sich insbesondere dadurch auszeichnet, dem Konsens-Prinzip zu widersprechen) verbunden sein kann, wenn es ihnen nicht gelingt, den fiktionalen Charakter des Mediums zu verstehen und Stilmittel wie etwa die dauernde Willigkeit und grenzenlose Experimentierfreudigkeit der Darstellerinnen und Darsteller als Bezugsnorm für die Güte der eigenen Sexualität werden und davon abweichende oder nicht stattfindende Intimität als Belastung empfunden oder mit Gewalt eingefordert wird (vgl. Döring 2015a: 353). Analog zur Gewalt gilt auch für den Konsum von Pornografie, „dass die individuelle Disposition, die Persönlichkeit und auch die Lebensumstände entscheidend dafür sind, ob eine Person problematische Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt bzw. ob diese verstärkt werden“ (Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 23).

4.3.3 Rechtliche und technische Beschränkungen sowie medienpädagogische Maßnahmen

Ein weniger pädagogischer als vielmehr technischer Weg, potenziell negative Auswirkungen einzudämmen, besteht darin, den Zugriff auf entsprechende Angebote „durch das Strafgesetzbuch, Institutionen des Kinder- und Jugendmedienschutzes, die Selbstkontrolle der Medienanbieter sowie durch technische Inhaltsfilter [...]“ (Döring 2015a: 354) zu regulieren (vgl. ebd.). Mit dem Jugendmedienschutz kümmert sich in Deutschland eine mächtige und gut ausgestattete Instanz um die Prüfung, Regulierung und den Schutz des „emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand[s]“ (vgl. Ring/ Weigand 2011: 14) von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.: 14 ff.). Stellenweise wird der Eindruck erweckt, dass diese Institutionen die Erkenntnis, dass ‚problematische‘ Medienangebote ihre negative Wirkung nie pauschal, sondern am ehesten in einer vielschichtigen ‚Gemengelage‘ ungünstiger Einflussfaktoren entfalten, außer Acht lassen und bestimmten Medienangeboten per se attestieren (un-)gefährdend zu sein und Zensur betreiben. Dem ist aber keineswegs so, denn die Bezugsnorm der Prüfverfahren zur Gefährdungsbeurteilung eines Medienangebots ist eben keine gesellschaftliche Mitte, sondern die „gefährdungsgeneigten Jugendlichen“ (ebd.: 14) (sozial benachteiligte, bildungsferne Milieus) „die keine eigenen Erfahrungsgrundlagen haben, um in den Medien angebotene Handlungsmodelle überprüfen zu können“ (ebd.) sodass empirisch gerechtfertigt „von einem erhöhten Wirkungsrisiko“ (ebd.) auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund sind Medienangebote dann als entwicklungsbeeinträchtigend im Sinne des Gesetzgebers einzustufen, wenn diese „geeignet sind, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu beeinträchtigen“ (ebd.: 16). Diese Einstufungen gehen dann nicht mit einer Zensur des Angebots sondern mit Auflagen, die die Nutzung durch Kinder und Jugendliche regeln (Sendezeiten, Altersbeschränkungen etc.), einher (vgl. ebd.: 16). Diese – zumeist auf Pornografie zielenden – Regulierungen unterliegen aber insbesondere mit Blick auf Internetangebote erheblichen Limitierungen. Diesbezüglich waren insbesondere technische Regulierungsmöglichkeiten und Filtersoftware zu Beginn der

breiteren Verfügbarkeit von Internetzugängen in Privathaushalten die große, aber nicht erfüllte, Hoffnung sexualpädagogischer Diskurse (vgl. Milhoffer/ Schwotzer 2000), was Döring zu folgender Einschätzung veranlasst:

„Dass sich Jugendliche mit ihrem entwicklungsspezifischen Interesse an Sexualität ab der Pubertät auch pornografischen Inhalten zuwenden, ist durch Medienregulierung somit de facto nicht zu verhindern“ (Döring 2015a: 354; vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 265).

Auch die hitzige Debatte um die Novellierung des „Jugendmedienschutz-Staatsvertrag[s]“ (Ertelt/ Fachinger/ Schauerhammer et al. 2011: 45), die sich auch an der kaum klärbaren Frage der Zuständigkeit für die Kontrolle von Internetangeboten abgearbeitet hat, demonstriert die (späte) Einsicht der Behördenvertreterinnen und -vertreter, dass der Beschaffenheit und Struktur von Internetangeboten nicht auf gewohntem Wege beizukommen ist. Gleichwohl ist die Einschätzung der Wirkungslosigkeit entsprechender Regulierungen nicht zu verwechseln mit einem Appell, sie gänzlich abzuschaffen (vgl. Döring 2015a: 355). Vielmehr aber lässt sie deutlich werden, dass zuvörderst

„eine Stärkung der Mediennutzer [...] hinsichtlich ihrer Medienkompetenz notwendig ist, um mit den vielfältigen medialen Angeboten der Internetgesellschaft selbstbestimmt und verantwortungsvoll umgehen zu können, Gefahren zu vermeiden, aber auch Chancen zu nutzen“ (ebd.).

Die bisherigen Ausführungen deuten bereits an, dass sich möglichen negativen Auswirkungen, die mit dem Konsum von Mediensexualität für insbesondere Kinder und Jugendliche verbunden sein können, vielfach sehr wirkungsvoll mit Hilfe begleitender medienpädagogischer Maßnahmen begegnen lässt (vgl. Grimm/ Rhein/ Müller 2011: 265 ff.). Zudem würden sich insbesondere latent sexualisierende und sexistische Darstellungen in Medienformaten, die zur alltäglichen Routine auch in behütenden Familien zählen (Nachrichten, Radio, Sport etc.), einer auf Pornografie und explizite sexuelle Darstellungen gerichteten Regulierung ohnehin entziehen (vgl. Döring 2015a: 355), was entsprechende Maßnahmen zur Medienkompetenzvermittlung nahezu alternativlos macht. Hierbei müssen sich die Bemühungen dann unter anderem darauf richten, Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) für die nach wie vor latent bis offensiv existenten und gelebten „asymmetrischen Geschlechterrollen in einer angeblich durch Geschlechtergleichberechtigung geprägten Gesellschaft“ (ebd.) zu sensibilisieren (vgl. ebd.; vgl. APA 2007). Daneben erscheint insbesondere auch die systematische Ausstattung Jugendlicher mit sexualkundlichem Wissen eine effektive Maßnahme darzustellen, um mit der hohen und teils diffusen Informationsdichte insbesondere im Internet versiert umzugehen und sie zugunsten der eigenen sexuellen Entwicklung nutzen zu können (vgl. ebd.). Zudem benötigen Jugendliche Gesprächsangebote, in denen sie in vertrauensvoller Umgebung mit Scham behaftete Fragen, Unsicherheiten und Sorgen ansprechen können (vgl. ebd.: 358). Insbesondere Eltern und Lehrkräfte stoßen hierbei „angesichts verbreiteter Scham-schwellen bei allen Beteiligten“ (ebd.; vgl. Martin 2015: 359) schnell an ihre Grenzen, sodass es hierbei wünschenswert wäre, vermehrt auf Peer-Ansätze und professionelle Sexualpädagoginnen und -pädagogen zu setzen und entsprechende Begleitungen auch zum Gegenstand einer empirischen Evaluation zu machen (vgl. Döring 2015a: 358).

Mit Blick auf die breite Verfügbarkeit pornografischen Materials und „im Sinne einer Normalisierung der Pornografienutzung“ (ebd.: 356) sieht Döring die „Förderung der *Pornografie*-

Kompetenz als spezieller [sic!] Form der Medienkompetenz“ (ebd., Hervorhebung im Original) als erstrebenswert an und hat hierfür ein eigenständiges Modell entwickelt (vgl. ebd.: 357 f.; Döring 2011a)⁵⁸, das im Kern darauf zielt, das eigene Nutzungs- und Produktionsverhalten differenziert zu reflektieren.

Gerade sexualisierte Medienangebote unterliegen oftmals einer öffentlichen Überreaktion, die einer konstruktiven Auseinandersetzung nicht nur gegenübersteht, sondern diese oftmals sogar verhindert (vgl. Döring 2015b: 58). Die besondere Herausforderung in Schulen besteht diesbezüglich darin, dass pädagogisches Personal (z. B. Lehrkräfte) zwar anzunehmen hat, dass Jugendliche Pornografie kennen und Teile ihres Sexualitätsverständnisses hierauf beruhen, diese aber im Rahmen einer reflektierten Auseinandersetzung nicht zum Gegenstand im Sinne eines konkreten Anschauungsmaterials gemacht werden kann, was eine didaktische Schwierigkeit darstellt, für deren Lösung geeignete und evaluierte Vorschläge noch ausstehen (vgl. Hahn/ Nakari/ Schnell 2012). Erste medienpädagogische Vorschläge und Materialien, die sich auch für einen schulischen Einsatz nutzen lassen, bietet beispielsweise die EU-Initiative ‚klicksafe.de‘ mit dem Themenschwerpunkt ‚Let’s talk about Porno‘ an (<http://www.klicksafe.de/themen/problematische-inhalte/pornografienutzung/>; letzter Zugriff: 27.05.2017). Seit vielen Jahren finden sich Hinweise in der Literatur, dass die Gestaltung einer gelungenen Sexualerziehung – trotz vielzähliger Vorschläge, Beispiele und exemplarischer Unterrichtsentwürfe – für Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellt (vgl. Glück 1998). Schneider/ Katzer/ Leest attestieren Lehrkräften insbesondere hinsichtlich des ‚Groomings‘ erhebliche Wissensdefizite (Schneider/ Katzer/ Leest 2013: 51 f.).

Ähnlich wie bei der Diskussion um die Wirkung von Mediengewalt zeigt sich (allerdings weit weniger systematisch, weil die Forschungslage geringer ist) auch bezüglich sexualisierter Medieninhalte, dass der Konsum dysfunktionaler Verhaltensweisen (z. B. die Glorifizierung von Vergewaltigungen im Porno-Rap) am ehesten dann mit einer unreflektierten Übernahme im realen Leben verbunden ist, wenn das soziale Umfeld dies ebenfalls tut (vgl. Jünger 2011: 57), sodass insbesondere dem sozialen Nahraum eine entscheidende Rolle beizumessen ist.

⁵⁸ Auf dieses Modell sei hier nur verwiesen. Gemäß der einführenden Überlegungen dieser Arbeit, wird hier einem umfassenderen Verständnis von Medienkompetenz gefolgt, das Mediennutzerinnen und -nutzer mit denjenigen allgemeinen Ressourcen ausstatten soll, die sie dazu befähigen, mit unterschiedlichen Medien und Gattungen versiert umgehen zu können. Da bereits dies weder in Elternhäusern noch in Schulen systematisch gelingt, erscheinen die Überlegungen von Döring zwar gattungsspezifisch hilfreich, müssten in der Konsequenz aber auch für andere Gattungen (z. B. ‚Zeichentrick-Kompetenz‘) entwickelt und vermittelt werden, was in naher Zukunft wenig erfolgversprechend scheint.

5. Methodologische Rahmung

In diesem Kapitel wird die methodologische Ausrichtung der Arbeit eingeführt und begründet. Das methodologische Vorgehen erschließt sich im Kontext des erfolgten Lehrkräftefortbildungsprojektes, dessen Genese zu diesem Zweck nachgezeichnet wird. Im Laufe der Planung des Vorhabens haben sich Entwicklungen ergeben, die mit bestehenden Forschungsansätzen nur bedingt in Übereinkunft zu bringen sind. Deshalb wird für das vorliegende Projekt eine spezifische Forschungsvariante entwickelt, die als *responsive Bildungsforschung* bezeichnet wird. Ausgehend von einer vergleichenden Gegenüberstellung bestehender praxisorientierter Forschungsansätze, wird ein spezifischer Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt konzipiert. Die hier dargestellten Erarbeitungen markieren sodann den methodologischen Handlungsrahmen der erfolgten Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildung.

5.1 Zum Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Im Vorfeld der weiterführenden Ausführungen zur methodologischen Rahmung der Arbeit soll nachfolgend der Beginn der Planung des erfolgten Lehrkräftefortbildungsprojektes geschildert werden. Bereits während der Akquise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigt sich, dass Abweichungen von herkömmlichen Vorgehensweisen praxisorientierter Forschung⁵⁹ erforderlich werden, um Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine Teilnahme an der Fortbildung zu ermöglichen. Den Überlegungen zur Methodologie kommt deshalb in dieser Arbeit ein besonderer Stellenwert zu. Um den unorthodoxen Weg des Forschungsprojektes zu verstehen, werden die bereits in vorherigen Kapiteln erwähnten Erörterungen und theoretischen und empirischen Grundlagen zur Projektentwicklung aufgegriffen und mit Blick auf die methodologischen Aspekte erörtert⁶⁰.

Die konzeptionellen Bemühungen nehmen ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass das Aufwachsen in einer mediatisierten Welt mit dem Erfordernis einhergeht, Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln. Diese Medienkompetenz erstreckt sich von technischer Versiertheit bis hin zum verantwortungsbewussten Umgang und Einsatz von Medien und Medienangeboten. Eine dementsprechende Medienbildung erfolgt idealerweise entlang der Bildungskette und beginnt bereits in der frühkindlichen familialen Sozialisation. Im Laufe der Altersspanne markiert die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz, die sich diesem Anliegen ebenfalls ausdrücklich widmen sollte. In besonderer Weise dringlich und erforderlich werden medienbezogene Fähigkeiten im Kontext medienassoziierter und medienbezo-

⁵⁹ Mit ‚praxisorientierter Forschung‘ sind im Fortgang dieser Arbeit solche Forschungsansätze und -überlegungen gemeint, die „sowohl dem Streben nach Praxisrelevanz als auch nach wissenschaftlicher Fundierung und nach Verbesserung von Bildungsprozessen verpflichtet“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 205) sind.

⁶⁰ Auf umfangreiche Verweise wird deshalb an dieser Stelle verzichtet, vgl. hierzu die Ausführungen und Belege in den Kapiteln 2, 3, 4 und 5.4.

gener Problemlagen. Diese treten oftmals im Zusammenhang mit potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen in Erscheinung. Herausforderungen, vor denen Kinder und Jugendliche in diesem Zusammenhang stehen, umfassen beispielsweise ‚Cybermobbing‘, ‚Gewalt in Medien‘, ‚Sexualisierung in Medien‘, ‚Extremismus in Medien‘, ‚suchtartig Mediennutzung‘ oder ‚Verstöße gegen Urheberrechte‘. Diese unvollständige Auflistung demonstriert die Breite des Spektrums, das sowohl Angebote umfasst, deren Inhalte unter bestimmten Umständen als entwicklungsschädigend eingestuft und vor diesem Hintergrund auch als problematisch diskutiert werden sowie auch zweckentfremdete Nutzungsformen, die mit der eigenen oder der Schädigung Dritter verbunden sein können. Wenngleich zwar eine Vielzahl komplex miteinander verwobener Kontextbedingungen und Personenvariablen ausschlaggebend dafür sind, ob und in welcher Weise negative Wirkungen auftreten können, herrscht auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Betrachtung und der praktischen Auseinandersetzung Konsens darüber, dass die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kindern und Jugendlichen helfen, mit diesen Vorkommnissen versiert umgehen zu können, ein vordringliches allgemeines Erziehungsziel markiert. Hinsichtlich der Medienkompetenz ergeben sich somit spezifische Anforderungen und Fähigkeiten, die Kindern und Jugendlichen mit Blick auf die skizzierten Bedarfe vermittelt werden müssen.

Wendet man sich, wie mit dem Forschungsprojekt intendiert, dem Kontext Schule zu, ist zu konstatieren, dass diesem als Sozialisationsinstanz eine zentrale Aufgabe zukommt, die sich ergo auch auf den Bereich der Medienbildung bezieht. Für diese Einschätzung finden sich ebenfalls einschlägige Bekenntnisse aus Praxis, Wissenschaft und Politik. Dabei markiert der Fachunterricht als Herzstück des schulischen Alltags einen zentralen Bezugspunkt. Eine dortige Verankerung medienbezogener Themen findet breite Zustimmung. Den Fächern kommen dann, je nach Möglichkeiten und Passung, unterschiedliche Aufgaben vor allem in den Bereichen Mediendidaktik und Medienerziehung zu. Gegenläufig zum schulpraktischen und bildungspolitischen Stellenwert stellt man jedoch fest, dass die schulische Medienbildung nur äußerst bedingt gelingt und mitnichten davon gesprochen werden kann, dass Schulen einen systematischen Beitrag zur Entwicklung und Ausbildung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen leisten. Ein zentraler Grund für dieses Defizit wird gemeinhin darin gesehen, dass Lehrkräfte nicht über die notwendige medienpädagogische Kompetenz verfügen, die für die Wahrnehmung entsprechender Vermittlungsaufgaben erforderlich ist. Im Feld der schulischen Auseinandersetzung mit Medien sind potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen ein eminenter Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtung, der in Bezug auf die medienpädagogische Kompetenz von Lehrkräften dem Bereich der medienerzieherischen Kompetenz zuzuordnen ist. Auch diesbezüglich ist anzunehmen, dass Lehrkräfte nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, die eine adäquate Thematisierung im Fachunterricht erlauben. Da die erste und zweite Phase der nordrhein-westfälischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Zeitpunkt der Projektentwicklung keinen systematischen Erwerb medienpädagogischer Kompetenz vorsieht⁶¹, markieren Lehrkräftefortbildungen eine geeignete Möglichkeit, diesem Versäumnis zu begegnen.

⁶¹ Erst für die Ausbildungskohorten nordrhein-westfälischer Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ab November 2017 wird ein Kerncurriculum vorliegen, das mediendidaktische und -erzieherische Fragen obligatorisch vorsieht (vgl. MSW 2016).

Ausgehend von der Annahme, dass prinzipiell jeder Fachunterricht Eignungen aufweist, medienbezogene Fragestellungen und Zugänge zu berücksichtigen und aufgefordert ist, diese Themen im Sinne der Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler auch aufzugreifen, gibt es aus einer themenspezifischen Warte unterschiedliche Eignungen, die in den Lehrplänen und curricularen Vorgaben der Unterrichtsfächer abgebildet sind. Mit Blick auf den Bereich der Medienerziehung erscheint die Passung unter anderem im Unterrichtsfach Pädagogik besonders gegeben, da das Themengebiet expressis verbis im Kernlehrplan genannt wird und auch zu allen weiteren Fragestellungen des Faches unmittelbare Bezüge aufweist. Zudem zeichnet sich das Fach durch die didaktische Besonderheit aus, Fragen der Medienerziehung sowohl aus einer allgemeinen Warte als auch aus der Perspektive der unmittelbaren Betroffenheit der Lernenden (die sich ja selbst noch in Erziehungsprozessen befinden) aufgreifen zu können. Für medienerzieherische Fragestellungen verspricht diese doppelte Struktur produktive Möglichkeiten. Da begründet zu vermuten ist, dass die Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik ebenfalls nicht über die wünschenswerte medienpädagogische Kompetenz verfügen, zielt das Forschungsanliegen dieser Arbeit auf einen Beitrag zu diesem Desiderat. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für einen ersten Projektansatz folgende, weit gefasste Zielsetzung: **Das Ziel ist die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik zur Förderung der medienerzieherischen Kompetenz als Teilbereich der medienpädagogischen Kompetenz um diese zu befähigen, medienerzieherische Fragestellungen im Bereich problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgreifen zu können. Mit dem Projekt wird zudem die Ermittlung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Lehrkräftefortbildungen angestrebt.**

Im Anschluss an die theoretischen Erarbeitungen und Überlegungen zu den inhaltlichen Voraussetzungen in puncto medienpädagogischer Kompetenz und einer ersten Adaption für die Bedarfe des Unterrichtsfaches Pädagogik stellt sich die Frage nach der methodologischen Umsetzung. Da sich dieses Vorhaben in besonderem Maße von dem Ansporn getrieben sieht, einen nutzenorientierten (vgl. Reinmann/ Kahlert 2007) Beitrag zur schulischen Praxis leisten zu wollen, also auf einem Feld wirksam zu werden, auf dem ‚traditionelle‘ Forschungsverfahren bisweilen in der Kritik stehen, zu wenig vorzuweisen zu haben, erscheinen Ansätze einer praxisorientierten Forschung – die praktischen Nutzen und Theoriefundierung gleichermaßen anstreben – als besonders geeignet. Vorgehensweisen dieser Provenienz zielen explizit darauf, die beteiligten Akteurinnen und Akteure zugunsten eines größtmöglichen Transfererfolges einzubinden und den Aspekt der Entwicklung des Projektes zum forschenden Element zu erheben. Dazu werden oftmals längerfristige Forschungsk Kooperationen mit wenigen Teilnehmenden geschlossen, in denen es möglich ist, Maßnahmen bedürfnisorientiert zu entwickeln, mehrfach zu durchlaufen und sukzessive zu justieren. Das Gros der gängigen Ansätze setzt auf – jeweils in unterschiedlich umfangreichen Maße – eine Beteiligung der Praxis an der Gestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses. Der Akquise bereitwilliger Lehrkräfte kommt somit eine wichtige Bedeutung zu.

Um sicherzustellen, dass diese Beteiligung auch wirklich von Beginn an eine zentrale Basis darstellt, werden das Projektvorhaben und das Fortbildungsanliegen zunächst nur in groben Zügen vorgeplant, sodass die Ausgestaltung konkreter Details mit den Lehrkräften gemeinsam vorgenommen werden kann. Auf Basis einer so angebahnten Forschungs- und Entwicklungs-

partnerschaft sollen dann die Wahl eines geeigneten Forschungsansatzes (z. B. Design-Based Research-Ansatz, Handlungs-, Praxis- oder Aktionsforschung etc.) und die Festlegung eines konkreten Forschungsdesigns erfolgen. Neben diesen grundsätzlichen methodologischen Zielsetzungen (Gestaltungsorientierung, Praxisrelevanz, Kooperation von Praxis und Wissenschaft), sind insbesondere auch Erkenntnisse aus der Forschung zur Lehrkräftefortbildung in die Vorplanungen eingeflossen. Wenngleich diese Befunde kein ganz einheitliches Bild zeichnen, finden sich vermehrt Hinweise darauf, dass die empfundene Relevanz der Themen, ihre Eignung für einen unterrichtlichen Einsatz, die Bereitstellung einsatzfähiger Materialien und der möglichst geringe Mehraufwand wichtige Voraussetzungen für eine aus Sicht der Lehrkräfte weiterführender Schulformen (insbesondere Gymnasien) gelungene Lehrkräftefortbildung darstellen.

Zur Akquise einer oder mehrerer kooperierender Schulfachschaften wird vor diesem Hintergrund ein Anschreiben (vgl. Abb. 7) verfasst, mit dem Ziel, eine Forschungs- und Entwicklungspartnerschaft anzubahnen und auszugestalten.

Fachschaft des Unterrichtsfaches Pädagogik als Kooperationspartner gesucht

Sehr geehrte Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik,

es schreibt Ihnen Alexander Martin, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Paderborn. Nach Abschluss meines Lehramtsstudiums mit den Fächern Deutsch, Pädagogik und Erziehungswissenschaften widme ich mich im Rahmen meiner Tätigkeit an der Hochschule unter anderem der Frage, wie sich medienpädagogische Themen innerhalb des Curriculums des Pädagogikunterrichts verankern lassen.

Das Unterrichtsfach Pädagogik befasst sich mit vielfältigen Fragen im Kontext von Erziehung, Entwicklung, Sozialisation, Identität und Lernen. Diese Themenfelder können – vor dem Hintergrund einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt, in der sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene bewegen – an vielen Stellen auch aus einer medienpädagogischen Perspektive erschlossen werden. Einen besonders anschaulichen Zugang bietet die Auseinandersetzung mit sogenannten problematischen Medienangeboten/-inhalten und Nutzungsphänomenen, die gerade im Kontext von Erziehungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen vielfach hinsichtlich potentieller Gefährdungen, möglicher Entwicklungsbeeinträchtigungen und rechtlicher Konsequenzen diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund zunehmender Vorgaben, denen auch der Pädagogikunterricht gerecht werden muss – wie etwa denen des Zentralabiturs – bleibt vielfach wenig Spielraum, um zusätzliche oder alternative Themen zu bearbeiten.

Im Rahmen meiner Forschungstätigkeit möchte ich deshalb ein Fortbildungs- und Veranstaltungsangebot für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik konzipieren, das Wege der Thematisierung von Medienfragen im Pädagogikunterricht aufgreift. Die Umsetzungen folgen dabei der Obligatorik des Faches und den Vorgaben im Rahmen des Zentralabiturs, sodass sich keine zusätzlichen Unterrichtsinhalte ergeben. Ziel ist es, an einzelnen Stellen des Lehrplans entsprechende Medienthemen zu berücksichtigen, deren vollständige Aufbereitung und Konzeption (Unterrichtsmaterialien, Grundlagen etc.) sodann innerhalb der Hochschularbeitsgruppe auf Basis der von den Lehrkräften geäußerten Vorstellungen erfolgt.

Angedacht ist die Konzeption eines Fortbildungsangebots, dessen vollständiges Arrangement (Inhalte, Zeit, Ort, Organisationsform etc.) auf den individuellen Bedürfnissen, Vorstellungen und Möglichkeiten der beteiligten Lehrkräfte fußt. Gemeinsam mit einer oder einigen Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik möchte ich ein entsprechendes medienpädagogisches Fortbildungsszenario konzipieren und erproben. Die Kooperationspartnerschaft soll bewusst wenige TeilnehmerInnen umfassen, um sicherzustellen, dass die jeweiligen Bedürfnisse und Vorstellungen möglichst umfassend berücksichtigt werden können.

Wenn Sie sich innerhalb Ihrer Fachschaft eine entsprechende Kooperation vorstellen könnten, würde ich mich über eine Rückmeldung sehr freuen und stelle Ihnen das Vorhaben gerne auch persönlich vor. Für Rückfragen und Anmerkungen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Alexander Martin

Kontakt

Alexander Martin
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

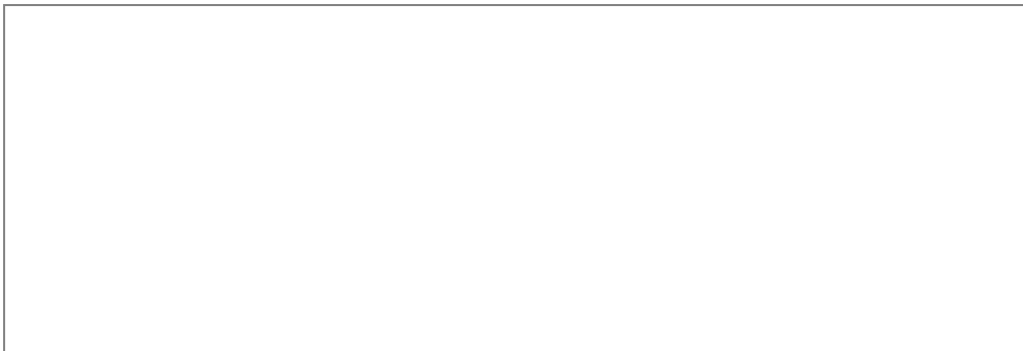


Abbildung 7: Anschreiben (erste Version) zur Akquise von Kooperationspartnerinnen und -partnern

Dieses Anschreiben ist im September 2013 an alle Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen⁶² in Nordrhein-Westfalen gesandt worden, woraufhin allerdings keine Rückmeldungen erfolgen.

Aufgrund bestehender Kontakte am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn zu einer weiterführenden Schule in der Region Ostwestfalen-Lippe kann parallel eine Fachschaftsvorsitzende des Unterrichtsfaches Pädagogik gezielt angefragt werden. Mit der Vorsitzenden dieser Fachschaft entsteht eine ernsthafte Planung einer möglichen Zusammen-

⁶² Nicht angeschrieben werden einige wenige Schulen, in denen verwandtschaftliche Beziehungen zu Lehrkräften bestehen. Für Details zur Stichprobe und den Akquisemodalitäten vgl. die Ausführungen in Kapitel 6.

arbeit. Nach mehreren ausgiebigen Korrespondenzen und Gesprächen mit der Fachschaft wird eine denkbare Kooperation jedoch aufgrund des damit verbundenen, hohen zeitlichen Aufwands abgelehnt. Zugleich macht der Austausch aber sehr deutlich, dass die unterrichtspraktische Relevanz des Themas gegeben ist und der Bedarf besteht, die Schule aber zu diesem Zeitpunkt mit Aufgaben überfrachtet ist. Vielfach lassen sich Fortbildungen in vollem Umfang nur noch in der Freizeit realisieren, sodass die Mehrzahl der Lehrkräfte inzwischen ausschließlich die Dinge wahrnimmt, die absolut unverzichtbar erscheinen.

Dankenswerterweise ist die Fachschaftsvorsitzende bereit, das Fortbildungsprojekt aus der Perspektive der Erfordernisse schulischer Praxis kritisch einzuschätzen. Aus diesem Blickwinkel werden folgende Aspekte hervorgehoben, die dazu geführt haben könnten, dass das Angebot keinen Zulauf erfahren hat⁶³:

- *Präzisierung*: Das Ziel einer möglichst umfänglichen Beteiligung der Lehrkräfte am Forschungs- und Entwicklungsprozess findet insbesondere auf die Weise Eingang, dass das Angebot zwar die Stoßrichtung aufzeigt, die vollständige Ausgestaltung allerdings offen lässt bzw. hervorhebt, dass man sich erst im Rahmen der Kooperation auf ein Arrangement verständigt und dieses dann gemeinsam entwickelt. Aus Sicht der interessierten Fachschaft müsste dieser Passus erheblich präziser formuliert sein. Die Möglichkeit zur Mitgestaltung wird nicht als Privileg, sondern vielmehr als Bürde empfunden, die man insbesondere hinsichtlich ihres zeitlichen Aufwands nur schwer einschätzen kann. Der Wunsch präziser Vorgaben bezieht sich überdies auch auf das Feld der konkreten Medienthemen, die im Bereich potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen existieren.
- *Schwerpunktsetzung*: Gerade mit Blick auf medienbezogene Themen haben die Lehrkräfte die Sorge, vielfach nicht über einen aktuellen Kenntnisstand zu verfügen. Ist dieser hingegen verfügbar, fällt es routinierten Lehrkräften nicht schwer, passende Unterrichtsszenarien zu entwickeln. Folglich müsste der Schwerpunkt einer solchen Fortbildung auf der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Grundlagen liegen und – wenn überhaupt – nur am Rande fachdidaktische Fragen aufgreifen, da ansonsten die Befürchtung besteht, dass Dinge referiert werden, die die Lehrkräfte bereits gut beherrschen (z. B. ‚Wie plane ich Unterricht?‘ etc.).
- *Kooperationsintensität*: Ein ebenfalls zentrales Argument der Lehrkräfte von einer Teilnahme abzusehen, knüpft an den erstgenannten Aspekt an und bezieht sich auf die Befürchtung, dass eine Kooperation mit erheblichem zeitlichen Aufwand verbunden ist, zu dessen Erübrigung man keinesfalls bereit wäre.
- *Service*: Den Lehrkräften ist weniger daran gelegen, in einem umfänglichen, partnerschaftlichen Forschungsprozess ‚mitgenommen‘ zu werden, als vielmehr an einem zeitlich kompakten, serviceorientierten Veranstaltungskonzept teilzunehmen, bei dem sie eine primär rezeptive Rolle⁶⁴ einnehmen.

⁶³ Hierbei handelt es sich um die Einschätzung einer Lehrkraft, die sich im Namen ihrer Fachschaft äußert. Ausbleibende Rückmeldungen lassen jedoch darauf schließen, dass diese Sichtweise so auch für andere Fachschaften gelten könnte.

⁶⁴ Der rezeptiven Haltung kommt im Zuge des erfolgten Projektes eine Schlüsselrolle zu und wird im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials ausgiebig diskutiert (vgl. Kap. 6 und 7).

- *Verwertbarkeit:* Ein weiteres ausschlaggebendes Moment für eine abschlägige Haltung der Fachschaft besteht darin, dass der Projektskizze nicht auf den ersten Blick zu entnehmen ist, ob und wie sich die Inhalte (die ja im Detail auch erst gemeinsam ausgelotet würden) für eine unterrichtliche Umsetzbarkeit nutzen lassen. Aus Sicht der zu beteiligenden Schulleitung sei es überdies erforderlich, den Mehrwert einer solchen Veranstaltungsteilnahme für die Schule als Ganzes deutlich werden zu lassen.
- *Evaluation:* Wenig spezifisch, aber durchaus nachdrücklich ist auch die Skepsis hinsichtlich der angedachten Evaluationsformate. Hier bestehen in der Lehrerschaft grundsätzliche Bedenken. Prinzipiell möglich wäre allenfalls eine einmalige, vollständig anonymisierte Befragung am Rande einer Veranstaltung. Eine umfängliche oder sehr zeitintensive, im Falle einer formativen Evaluation zudem vielleicht auch noch sich wiederholende Erhebung oder Unterrichtsbeobachtung reduziert die Bereitschaft zur Teilnahme erheblich.

An dieser Stelle des Akquiseprozesses wird das Spannungsfeld dieser Forschungsarbeit besonders offenkundig: Die zeitlichen Möglichkeiten und inhaltlichen Interessen der für eine Zusammenarbeit angedachten Gruppe der Pädagogiklehrkräfte stehen teilweise im Widerspruch zu den Anforderungen eines umfänglichen Forschungsprozesses. Da aber das Ziel des Fortbildungsvorhabens zuallererst darin besteht, einen nutzenorientierten Beitrag zum Praxisfeld zu leisten und Lehrkräfte dabei zu unterstützen (und zu motivieren), Medienthemen im Pädagogikunterricht aufzugreifen, werden die ausbleibenden Rückmeldungen und die Hinweise der Fachschaftsvorsitzenden deshalb im Sinne der Beteiligung der Praxis ernst genommen und in Form eines modifizierten Fortbildungsangebots konsequent umgesetzt. Zur Akquise kooperierender Lehrkräfte wird wiederum ein Anschreiben (vgl. Abb. 8) verfasst und an alle Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen⁶⁵ in Nordrhein-Westfalen gesandt.

⁶⁵ Nicht angeschrieben werden auch hier einige wenige Schulen, in denen verwandtschaftliche Beziehungen zu Lehrkräften bestehen. Für Details zur Stichprobe und den Akquisemodalitäten vgl. die Ausführungen in Kapitel 6.

„Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien“

Exklusives Fortbildungsangebot für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

Kinder und Jugendliche sind in zunehmendem Maße mit sogenannten problematischen Medienangeboten/-inhalten und Nutzungsphänomenen konfrontiert. Im Unterrichtsfach Pädagogik lassen sich diese Problemlagen an verschiedenen Stellen aufgreifen und aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive reflektieren, sodass ein mündiger Umgang mit entsprechenden Angeboten ermöglicht wird.

Die Fortbildungsveranstaltung richtet sich an interessierte Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik und hat zum Ziel,

- **für die Themenfelder Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien zu sensibilisieren und einen Überblick über aktuelle Phänomene und Befunde zu geben.**
- **unverbindliche Anregungen zu geben, wie sich entsprechende Themen im neuen Kernlehrplan verorten lassen, Wege der Bearbeitung mit Schülerinnen und Schülern im Pädagogikunterricht aufzuzeigen und entsprechendes Material zur Verfügung zu stellen.**

Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass zunehmende Vorgaben (Zentralabitur, neue Kernlehrpläne etc.) im Unterricht nahezu keinen Spielraum für inhaltliche Erweiterungen lassen. Die Vorschläge und Materialien sind deshalb so aufbereitet, dass sie sich auch in sehr kurzen Blöcken im bestehenden Unterricht oder etwa in einer Einzelstunde am Ende einer Unterrichtsreihe ohne größere Mühen einfügen lassen. Schülerinnen und Schüler des Pädagogikunterrichts haben so die Gelegenheit, sich mit virulenten Fragestellungen und Problemlagen im Kontext der Mediennutzung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auseinanderzusetzen.

Auch unabhängig von der Möglichkeit einer unterrichtlichen Thematisierung vermittelt die Veranstaltung grundlegende Informationen und trägt dazu bei, Lehrkräfte für entsprechende Diskussionen (z.B. bei Vorkommnissen in der Schule, etwa im Kontext von Cybermobbing oder dem sog. „Sexting“) zu wappnen.

Die Fortbildungsveranstaltung umfasst verschiedene Blöcke, die sich – einzeln, aufeinanderfolgend oder als Überblicksveranstaltung – individuell wählen lassen:

1. **Cybermobbing** (ca. 60 Minuten + Materialmappe)
2. **Gewalt in Medien** (ca. 60 Minuten + Materialmappe)
3. **Sexualisierung in Medien** (ca. 60 Minuten + Materialmappe)
4. **Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien** (Überblicksveranstaltung, ca. 90 Minuten + Materialmappe)

Sofern gewünscht, können individuelle inhaltliche (Themen im Medienkontext, die z.B. aktuell an Ihrer Schule diskutiert werden etc.) und methodische Wünsche (Länge der Veranstaltung, Art des Materials etc.) berücksichtigt werden, sodass ein speziell für die Bedarfe Ihrer Fachschaft konzipiertes Angebot entsteht.

Das Angebot besteht für den Zeitraum November 2013 – März 2014 und

- wird in diesem Zeitfenster subventioniert und ist somit vollständig kostenlos,
- erfolgt wann und wo Sie es wünschen,
- setzt lediglich die Bereitschaft zur Teilnahme an einer kurzen, vollständig anonymisierten Abschlussbefragung zur Einschätzung der Maßnahme voraus.

Wenn innerhalb Ihrer Fachschaft Interesse an dem Angebot besteht, wenden Sie sich bitte an **Herrn Alexander Martin** (Kontakt Daten siehe unten), der Ihnen für Rückfragen und Absprachen jederzeit zur Verfügung steht.

Ansprechpartner

Alexander Martin
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

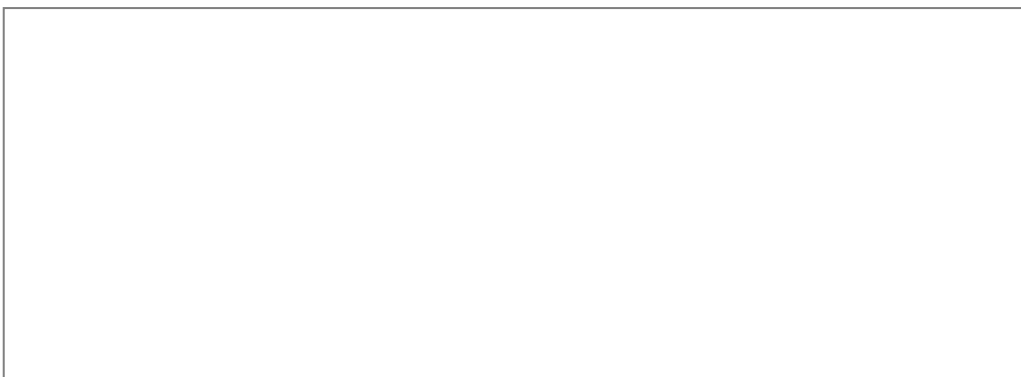


Abbildung 8: Anschreiben (zweite Version) zur Akquise von Kooperationspartnerinnen und -partnern

In Anlehnung an die erfolgten Rückmeldungen setzt die modifizierte, zweite Version des Projektvorhabens die folgenden Schwerpunkte:

- *Präzisierung:* Thematisch wird das Feld der potenziell problematischen Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen auf die Bereiche Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien reduziert. Der Themenkomplex Cybermobbing steht bewusst am Anfang, da es sich um einen Bereich handelt, in dem Schulen zum Zeitpunkt der Durchführung des Forschungsprojektes sehr akuten Leidensdruck haben und systematische Hilfskonzepte noch nicht etabliert sind. Gewalt und Sexualisierung sind Themenfelder, die im Unterrichtsfach Pädagogik ohnehin einen hohen Stellenwert haben und Bezüge zu beinahe allen Unterrichtsthemen aufweisen. Die Konzentration auf diese Themen erscheint mit Blick auf die erfolgreiche Akquise kooperierender Fachschaften besonders vielversprechend, da sich eine unterrichtliche und schulische Verwertbarkeit recht unmittelbar erschließt.
- *Schwerpunktsetzung:* Das Projekt zielt in erster Linie auf eine Aktualisierung des Fachwissens der Lehrkräfte. Zudem eignen sich auch die den Lehrkräften vorgestellten Inhalte zur unmittelbaren Verwendung im Unterricht. Somit ergibt sich quasi eine doppelte Verwertbarkeit. Zusätzlich sind Vorschläge zur Verortung im neuen Kernlehrplan vorgesehen, sodass auch diesbezüglich deutlich der Transferertrag in den Vordergrund gestellt wird.
- *Kooperationsintensität:* Etwaige zeitliche Mehraufwände in unabsehbarem Maß gibt es im vorliegenden Projekt nicht mehr. Die Kooperation bezieht sich im Wesentlichen darauf, ein gewünschtes Format zu wählen und teilzunehmen. Anstelle einer umfangreichen gemeinsamen Entwicklungsarbeit besteht jetzt die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Veranstaltungsformaten mit einer klaren zeitlichen Taktung und inhaltlichen Ausgestaltung.
- *Service:* In diesem Bereich ist maßgeblich ‚nachjustiert‘ worden. Bereits der Titel macht nun deutlich, dass es sich um ein Angebot handelt, das sowohl einen fachlichen Bedarf abdeckt als auch an einen grundsätzlichen Leidensdruck anknüpft, der diesbezüglich in Schulen besteht.
- *Verwertbarkeit:* Die Verwertbarkeit ist nicht zuletzt auch schon deshalb gegeben, weil eine Materialmappe angekündigt wird, die als eine Art Incentive dient. Die Möglichkeit einer unterrichtlichen Umsetzung ist folglich erheblich offenkundiger. Zudem spielt die prominente Platzierung des Themenfelds ‚Cybermobbing‘ eine entscheidende Rolle, da es sich sowohl um ein Thema handelt, dessen fachspezifische Aufbereitung denkbar und gegeben ist als auch eines, für das sich weitere Lehrkräfte und Schulakteurinnen und -akteure interessieren (die überdies gezielt angesprochen werden), da Schulen mit diesem Thema in erheblichem Maße konfrontiert sind.
- *Evaluation:* Das vermeintliche ‚Damoklesschwert‘ der Evaluation spielt im skizzierten Format nur noch eine randständige Rolle, die am Ende der Teilnahme erfolgt und in das Gewand einer unverfänglichen Gegenleistung gehüllt ist.

Bereits binnen weniger Tage sind die ersten konkreten Anfragen eingegangen. Insgesamt haben bis zum Ende des Jahres 2013 72 Schulen das Angebot nachgefragt⁶⁶. Aufgrund der hohen Zahl an Anfragen hat sich der Verfasser – um die Qualität und Realisierbarkeit des Projektes nicht zu gefährden – dazu entschlossen, 25 Fachschaften (verteilt in ganz Nordrhein-Westfalen) anzunehmen. Die Wahl der Schulen erfolgte nach dem Zeitpunkt des Eingangs der Anfrage. In den Jahren 2014 und 2015 ist das Interesse beinahe ungebrochen groß und es ist vermehrt zu Kooperationen unabhängig vom Forschungsprojekt gekommen. Auf der Grundlage dieses Angebotsschreibens erreichen den Verfasser bis dato Ansuchen aus Schulen.

Diese Entwicklung hat zur Notwendigkeit geführt, die methodologische Ausrichtung des Projektes ebenfalls anzupassen. Zwar ist das Forschungsvorhaben auch weiterhin dem Feld einer praxisorientierten Forschung zuzuordnen, letztlich stellt aber keiner der gängigen Ansätze eine adäquate Rahmung dar. Die jeweilige Begrenztheit zentraler Ansätze wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels ausgiebig diskutiert (vgl. Kap. 5.4), verkürzt lassen sich die Hürden bereits an dieser Stelle aufzeigen⁶⁷. Die Rückmeldungen im Kontext des ersten Projektaufschlags und die große Nachfrage nach der zweiten Version machen deutlich, dass, will man interessierte Lehrkräfte zur Teilnahme bewegen, von zentralen Aspekten herkömmlicher Forschungsansätze abgewichen werden muss:

- Eine umfängliche Beteiligung der Praxis am Forschungs- und Entwicklungsprozess entfällt;
- mehrere Zyklen einer Zusammenarbeit, deren inhaltlicher Gegenstand auf diesem Weg eine kontinuierliche Überarbeitung erfährt, sind nicht möglich;
- eine umfangreiche empirische Begleitung, die idealerweise in Form der Messung eines Kompetenzzuwachses oder einer Unterrichtsbeobachtung erfolgt, ist nicht denkbar u. v. a. m.

Die ursprünglich geplante Anlage des Projektes sieht vor, eine Lehrkräftefortbildung zu entwickeln und als Intervention gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften zu gestalten und zyklisch zu optimieren. Wenngleich die genaue Ausgestaltung erst im Nachhinein der ersten Akquise geplant ist, soll die in der Zielsetzung formulierte *„Befähigung der Lehrkräfte, medien-erzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgreifen zu können“* gerade durch ein individuell angepasstes und mehrfach durchlaufenes Veranstaltungsformat erreicht werden. Eine evaluative Begleitung hätte zur Kontrolle der Zielerreichung zum Beispiel vor, nach und während entsprechender Unterrichtseinheiten stattfinden und sehr konkrete und belastbare Hinweise hervorbringen können, an welchen Stellen die Fortbildung angepasst werden muss, um zu Niederschlägen im Unterricht – und somit zu einer wissenschaftlichen Fundierung der Praxis – zu führen.

Auch unter den neuen Vorzeichen wird grundsätzlich weiterhin die *„Befähigung der Lehrkräfte, medien-erzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgreifen zu können“* angestrebt, sodass die Zielsetzung der Arbeit zwar nicht vollständig neu formuliert werden

⁶⁶ Die Details der Nachfrage werden in Kapitel 6 ausführlich aufgegriffen.

⁶⁷ Da die Abweichungen von bestehenden Ansätzen bereits zu diesem Zeitpunkt des Projektverlaufs so offensichtlich sind, erscheint es legitim, auf eine ausführliche Darstellung an dieser Stelle der Arbeit zu verzichten und diese vorzunehmen, nachdem zuvor die methodologische Rahmung dieses Projektes klarer umrissen wird.

muss, aber in ihrer Reichweite bestimmten Limitierungen und neuen Schwerpunktsetzungen unterworfen ist. Die Akquisen haben gezeigt, dass – anders als vom Verfasser aufgrund der curricularen Verankerung des Themas und den damit verbundenen faktischen Bedarfen erwartet – bereits die Gewinnung von teilnehmenden Lehrkräften eine besondere Herausforderung darstellt. Unabhängig davon, was genau im Rahmen einer Fortbildung stattfindet, ist aber diese *Aktivierung* die Grundlage dafür, dass überhaupt irgendeine Form der *wissenschaftlich fundierten Verbesserung von Bildungspraxis* erfolgen kann. Mutmaßlich ausschlaggebend für die Bereitschaft zur Teilnahme sind die angepassten Veranstaltungsformate⁶⁸. Es ist aber gerade nicht anzunehmen – und darin besteht die Krux des Vorhabens –, dass diese Kurzformate Lehrkräfte so umfänglich befähigen werden, dass sie die Themen danach ohne weiteres in die unterrichtliche Praxis transferieren können und werden. Und auch die evaluative Begleitung kann zwar Stimmungsbilder und Einschätzungen der Lehrkräfte hierzu einfangen und für eine Weiterentwicklung und Anpassung der Fortbildung berücksichtigen, allerdings soll dies unmittelbar im Anschluss an die besuchte Veranstaltung erfolgen und kann mit Blick auf den angestrebten Transfer allenfalls den Charakter einer Absichtserklärung und Einschätzung der empfundenen Befähigung haben. Gleichwohl können die Veranstaltungen zumindest einen Beitrag zur Ermöglichung eines Transfers in den Unterricht leisten. **Der Fokus des Fortbildungsprojektes reicht folglich von der Problemlage bis zur Aktivierung der Teilnehmenden im Sinne eines Beitrags zur Ermöglichung oder Befähigung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für einen Transfer in die unterrichtliche Praxis.**

Trotz oder vielleicht gerade wegen der großen Resonanz stellen sich dem Verfasser von der wissenschaftlichen Warte aus betrachtet an dieser Stelle des Projektverlaufs folgende Fragen:

- Ist es überhaupt legitim und lohnenswert, ein Fortbildungsprojekt weiter zu verfolgen, das so weitreichende Limitierungen aufweist und sich auf einen so begrenzten Zielbereich beschränkt?
- Kann man den beschrittenen Weg überhaupt noch als praxisorientierte Forschung bezeichnen, zumal sich offenkundig kein Ansatz findet, der ein Vorgehen dieser Art vorsieht?

Die Situation, in der sich der Verfasser befindet, ist durchaus als ‚vertrackt‘ zu bezeichnen:

- Zum einen weisen die Fragen und die damit verbundenen Bedenken darauf hin, dass das Vorhaben möglicherweise als ‚nicht wissenschaftlich genug‘ einzustufen ist,
- zum anderen hat aber ein Abbruch der Arbeit in Ermangelung vergleichbarer Vorarbeiten zur Folge, dass den Lehrkräften die angedachten Weiterbildungsmöglichkeiten gar nicht zur Verfügung stehen.

Ausgehend von der grundsätzlichen Zielsetzung des Forschungsvorhabens, sich in den Dienst der Praxis und ihrer Bedürfnisse stellen zu wollen und der hypothetischen Annahme, dass Rückschläge in Akquiseprozessen zwar in der Regel nicht kommuniziert werden und häufig nicht dazu führen, dass die Anlage der Intervention angepasst wird, sich aber vermutlich auch andere Projekte in ähnlichen Spannungsfeldern bewegen, soll der Situation mit der Entwicklung eines eigenständigen methodologischen Rahmens begegnet werden, der die im Zuge der

⁶⁸ Dies konnte zu diesem Zeitpunkt nur vermutet werden, wird von den teilnehmenden Lehrkräften aber ausdrücklich bestätigt (vgl. Kap. 6.3).

Akquise ermittelten Erfordernisse abbildet und die Grundlage für das Forschungsdesign dieser Arbeit aber auch eine Anregung für andere Vorhaben darstellen kann. **Deshalb entschließt sich der Verfasser, für die Bedarfe dieser speziellen Kooperation eine Forschungsvariante zu entwickeln, die zum einen dazu dient, das unorthodoxe Vorgehen methodologisch argumentativ zu untermauern und zum anderen ganz praktisch die Grundlage für die Entwicklung eines konkreten Forschungsdesigns darstellt.**

Zum besseren Verständnis des Vorgehens soll an dieser Stelle kurz das bis hierher erfolgte und ab hier folgende Procedere resümiert bzw. vorgestellt werden. **Bis hierher ist in diesem Kapitel Folgendes beschrieben worden:**

- Geplant ist die Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung im Stile praxisorientierter Forschungsansätze.
- Die Festlegung auf einen konkreten Ansatz soll im Nachgang der Akquise von Probandinnen und Probanden erfolgen.
- Eine erste Akquise scheitert.
- Auf Basis der Rückmeldung einer Lehrkraft wird die Lehrkräftefortbildung umgearbeitet.
- Eine zweite Akquise ist äußerst erfolgreich.
- Das neu konzipierte Vorhaben lässt sich mit herkömmlichen praxisorientierten Forschungsansätzen nicht umsetzen.
- Somit entsteht das Erfordernis eines spezifischen methodologischen Rahmens.

Daran anknüpfend wird in diesem Kapitel nun Folgendes erarbeitet:

- Der spezifische methodologische Rahmen des vorliegenden Projektes wird unter Bezugnahme auf den Terminus der ‚Responsivität‘ begrifflich geschärft und als ‚responsive Bildungsforschung‘ bezeichnet und ausdifferenziert.
- Zur Entwicklung und Legitimation der Forschungsvariante einer ‚responsiven Bildungsforschung‘ sowie zur Präzisierung ihrer Zielsetzung erfolgen Bezugnahmen auf Befunde, Plädoyers und Forderungen aus der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung und nahestehenden Nachbardisziplinen.
- Die so konturierte Forschungsvariante einer ‚responsiven Bildungsforschung‘ wird mit Blick auf Parallelen und Unterschiede in Beziehung zu bestehenden Ansätzen praxisorientierter Forschung gesetzt.
- Davon ausgehend wird ein konkreter Forschungszyklus für das Fortbildungsprojekt entwickelt, auf dessen Basis die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik erfolgt.

5.2 Begriffliche Schärfung und Leitgedanken einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Nachdem der bisherige Verlauf des Fortbildungsprojektes deutlich werden lässt, dass eine spezifische Forschungsvariante erforderlich ist, gilt es, diese zu entwickeln. Das Vorhaben bedarf einer methodologischen Rahmung, auf deren Basis ein konkretes Forschungsdesign

konzipiert werden kann. Wenngleich der Fokus dieses Projektes offenkundig von grundlegenden Merkmalen etablierter praxisorientierter Forschungsansätze abweicht (vgl. Kap. 5.4), besteht das Ziel dennoch darin, zentralen Grundgedanken und Leitideen dieser Ansätze (z. B. Beteiligung der Praxis, Nutzen für die Praxis, evaluative Begleitung etc.) zu folgen und insbesondere konkrete Vorgehensweisen (z. B. Forschungsschritte, Methoden etc.) für das geplante Fortbildungsprojekt aufzugreifen und anzupassen. Bevor dieser recht konkrete Schritt erfolgen kann, soll aber geprüft werden, ob sich die zu diesem Zeitpunkt geplante Stoßrichtung (Aktivierung und Ermöglichung im zuvor beschriebenen Sinne) überhaupt als Rahmung eines Forschungsprojektes eignet. Zu diesem Zweck wird zunächst die grundsätzliche Zielsetzung des Vorhabens begrifflich und konzeptionell geschärft.

Auf die Frage, wie Forschungserträge in der (Schul-)Praxis wirksam werden können, lässt sich keine einfache Antwort geben. Der Prozess der Akquise in diesem Vorhaben zeigt, dass bereits die Herstellung eines Kontakts und die Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Wissenschaft eine besondere Herausforderung darstellen. Dieser Kontakt kann, wie im Falle des durchgeführten Projektes, in Form einer persönlichen Zusammenkunft erfolgen, umfasst beispielsweise aber auch die Lektüre wissenschaftlicher Texte oder andere Formen der formellen und informellen Weiterbildung. Dass Wissenschaft und Praxis miteinander in Berührung kommen, stellt jedoch (unabhängig davon, wie dies geschieht) eine Grundvoraussetzung für jedwede Verwertbarkeit von Erkenntnissen dar. Die Herstellung eines Kontaktes bezieht sich nicht nur auf ein geeignetes Kommunikationsmedium, sondern umfasst insbesondere die Frage, ob Gegenstand, Ziel und Ausgestaltung der geplanten Zusammenarbeit sowohl aus Sicht der beteiligten Praxis als auch der Wissenschaft stimmig sind. Dass gerade im Feld von Schule und Unterricht die Verbreitung von Erkenntnissen in äußerst unbefriedigendem Maße erfolgt (vgl. Kap 5.3), kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine Kontaktherstellung und Aktivierung von Lehrkräften oftmals nicht gelingt.

Praxisorientierte Forschungsansätze nehmen sich dieser Problematik an und stellen ihr – in je nach Konzept variierendem Maße – eine Beteiligung der Praktikerinnen und Praktiker am Forschungsprozess, zyklische Verfahren der Entwicklung und Nachbesserung einer Intervention oder Maßnahme, formative und summative Begleitungen sowie eine starke Ausrichtung an der Relevanz des Anliegens aus Sicht der Praxis entgegen (vgl. Kap. 5.4). Ausgangspunkt und Antrieb einer so verstandenen Forschung ist das Bemühen darum, dass „innovative Veränderungen“ (vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 10) Eingang in die Praxis finden. Dabei folgen auch diese Ansätze letztlich einem typischen Forschungsverlauf, der sich auf die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Maßnahme bezieht und um jeweils spezifische design- und gestaltungsorientierte Elemente, wie etwa der zyklischen Nachbesserung, innerhalb dieser Schritte erweitert wird.

Der erste Versuch (vgl. Abb. 7) der Akquise im vorliegenden Projekt hat die Anbahnung einer Zusammenarbeit unter diesen Vorzeichen zum Ziel. Dessen Scheitern und der Erfolg der überarbeiteten Projektvariante (vgl. Abb. 8) lassen deutlich werden, dass eine Zusammenarbeit mit dieser Lehrkräfteklientel mit einem alternativen methodologischen Rahmen wahrscheinlicher wird. Umfangreiche gemeinsame Gestaltungsarbeiten, Entwicklungszyklen und sich wiederholende formative Evaluationen mit denselben Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind nicht realisierbar. Gleichwohl soll die Grundintention, einen Beitrag zur Verbesserung

der Praxis zu leisten, so gut als irgend möglich umgesetzt werden. Die Zielsetzung, die mit der akquirierten Klientel denkbar scheint, umfasst die Aspekte *Aktivierung* und *Ermöglichung* als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen dafür, dass medienbezogener Themen Eingang in den Pädagogikunterricht finden können. Folglich werden die Fortbildungen an einigen Stellen nachdrücklich von dem abweichen, was ‚typische‘ Forschungsprozesse kennzeichnet. Es stellt sich dem Verfasser deshalb an dieser Stelle die Frage, inwieweit es legitim ist, so zu verfahren. **Zum besseren Verständnis dieses ‚Dilemmas‘ und der daraus entwickelten Lösung- und Legitimationsstruktur werden nachfolgend einige zentrale Aspekte der geplanten Veranstaltungen skizziert und mit den Fragen verbunden, die sich daraus aus einer forschungsmethodologischen Perspektive ergeben:**

- Die Anpassung des Formats erfolgt auf Basis der Rückmeldung einer Lehrkraft quasi ad hoc, ein Stück weit intuitiv und ohne, dass diese bereit gewesen wäre, dazu ein aufgezeichnetes Interview zu geben, das eine tiefergehende Beurteilung oder Abwägung ermöglicht hätte. ***Darf eine Rückmeldung dieser Art die Grundlage für die (Neu-)Konzeption eines Forschungsprojektes sein?***
- Die Veranstaltungsformate umfassen drei thematische Bausteine, die sich einzeln, aufeinanderfolgend oder als Überblicksveranstaltung individuell wählen lassen. Alle beteiligten Schulen wählen Veranstaltungen, in denen alle drei Bausteine stattfinden⁶⁹, dabei beträgt die Maximalzeit der Veranstaltung drei Stunden, die Minimalzeit 90 Minuten (dies ist die mehrheitlich gebuchte Variante). In allen Varianten werden Materialmappen mit Kopiervorlagen für den Einsatz im Unterricht verteilt. ***Eröffnet die einmalige Teilnahme an einer solchen Veranstaltung überhaupt die Möglichkeit, medienbezogener Themen im Pädagogikunterricht (besser) aufzugreifen?***
- Die Veranstaltungen werden vornehmlich instruktiv gestaltet, durch gelegentliche interaktive Phasen unterbrochen und versetzen die Lehrkräfte in eine primär rezeptive Rolle. ***Ermöglicht dieses didaktische Setting ausreichende Lerngelegenheiten?***
- Die Veranstaltungen enden mit einer kurzen Abschlussbefragung in Form eines Gruppeninterviews. Hier soll im Wesentlichen 1) in Erfahrung gebracht werden, wie die Lehrkräfte das Fortbildungsformat beurteilen und was aus ihrer Sicht verändert werden müsste und 2) ob die Lehrkräfte nun willens sind und sich befähigt fühlen, medienbezogener Themen im Unterricht aufzugreifen. ***1) Ist es legitim, Anpassungen der Veranstaltungen auf Basis dieser Rückmeldungen vorzunehmen und deren Passung mit einer neuen Teilnehmerkohorte zu prüfen und 2) erlaubt eine Selbsteinschätzung im Anschluss an die Veranstaltungen Aussagen über ihre Nachhaltigkeit mit Blick auf eine Verbesserung des Unterrichts?***

Dieser Fragenkatalog beansprucht keine Vollständigkeit und ist bewusst etwas fragmentarisch gefasst (detailliert werden diese und weitere Fragen im Zuge der Auswertung aufgegriffen, vgl. Kap. 6). Er deutet aber an, dass an dieser Stelle im Projektverlauf das Erfordernis besteht, den Zielbereich und das Prinzip der eigenen Vorgehensweise begrifflich und konzeptionell zu schärfen und zu prüfen, ob es sich dabei überhaupt um eine adäquate Denkfigur erziehungswissenschaftlicher Forschung handelt.

⁶⁹ Die genauen Wahlmodalitäten werden in Kapitel 6 detailliert vorgestellt.

In einem ersten Zugriff soll die bis hierher erfolgte Vorgehensweise in etwas allgemeinerer Weise charakterisiert werden, um so etwas wie ein Handlungsmuster herauszuarbeiten: **Im Wesentlichen zeichnet sich das Vorgehen im Rahmen des Projektes dadurch aus, dass die Weiterentwicklung der Veranstaltungen in Kauf nimmt, einen mustergültigen Forschungs- und Entwicklungsprozess im Stile praxisorientierter Forschung zugunsten der Aktivierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufzugeben, um den Bedürfnissen der Praxis konsequent folgen zu können. Der Nutzen für die Praxis steht im Fokus des Vorhabens und zwar in dem Sinne, dass Lehrkräften überhaupt ermöglicht wird, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Die ‚Überprüfung‘ dieses Nutzens erfolgt auf Basis von Selbsteinschätzungen, da weitreichendere Kontrollen (wie etwa Tests, Unterrichtsbeobachtungen etc.), aufgrund des damit verbundenen zeitlichen Aufwands, die Teilnahme von Lehrkräften verhindert hätten. Somit ermöglichen die Daten zwar erste Hinweise auf Befähigungen und Bereitschaften, aber keine validen Aussagen über vorhandene Kompetenzen und die effektive Wirksamkeit der Maßnahme.**

Kritisch ließe sich nun anfügen, dass der Forschungsprozess damit an entscheidenden Stellen unvollständig bleibt und einen Abbruch des Vorhabens gerechtfertigt hätte. Die nachfolgenden Ausführungen weisen aber nachdrücklich darauf hin, dass es genau an dieser Stelle, also im Spannungsfeld von forschungsmethodologischer Akkurateesse und Bedürfnissen der Zielgruppe, in schulbezogenen Forschungsprozessen zu häufig zu einem Bruch kommt, der zumindest als ein Grund dafür gesehen werden könnte, dass wissenschaftliche Erkenntnisse so häufig keinen Eingang in die schulische Praxis finden. Dem soll im vorliegenden Projekt mit der Entwicklung einer forschungsmethodologischen Variante praxisbezogener Forschung entgegengewirkt werden. Die Leitgedanken dieser Variante haben sich während des Akquiseprozesses herauskristallisiert. Dieser ist letztlich nur deshalb erfolgreich, weil mit der Weiterentwicklung der Einladung zur Teilnahme an einer Lehrkräftefortbildung eine Antwort auf die artikulierten Bedürfnisse und die faktische Situation der Schulakteurinnen und -akteure gegeben wird. Diese konsequente Antwortbereitschaft macht eine Zusammenarbeit mit den Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik zum Zwecke ihrer Fortbildung überhaupt erst möglich.

Das Vorgehen ist geprägt durch ein spezifisches Reaktionsverhalten auf die Anliegen und Vorstellungen der beteiligten Schulpraxis, das darauf beruht, Ausrichtung, Schritte und Details des Forschungsvorhabens den Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der zur Beteiligung beabsichtigten Lehrkräfte (weitestgehend) unterzuordnen, wenn eine Zusammenarbeit unter anderen Umständen nicht zu erreichen ist. Gerade darin besteht der entscheidende Unterschied zu herkömmlichen Ansätzen praxisorientierter Forschung. Auch diese sind zwar darum bemüht, den Nutzen für die Praxis zu forcieren, allerdings immer auf Augenhöhe beziehungsweise in einem gemeinsamen Abstimmungs- und Annäherungsprozess zwischen Forschung und Praxis. Hätte der Verfasser im vorliegenden Projekt darauf bestanden, den Lehrkräften Kompromisse abzurufen, wäre dies damit einhergegangen, dass das Projekt nicht zustande gekommen wäre. Die eingeschlagene Vorgehensweise zeichnet sich also insbesondere durch ein hohes Maß an Adressaten- und Serviceorientierung aus.

Dabei sei an dieser Stelle aber noch einmal deutlich hervorgehoben, dass die erfolgten Anpassungen ‚der Not folgend‘ vorgenommen werden. Die Konzeption einer individuellen For-

schungsvariante ist Mittel zum Zweck. Im Fokus steht die Entwicklung eines Angebots zur Förderung der medienerzieherischen Kompetenz von Lehrkräften. Gleichwohl lässt der Erfolg der zweiten Akquise und die nachfolgende Sichtung von Anknüpfungspunkten in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion deutlich werden, dass das Bemühen darum, der Schulpraxis wissenschaftliche Erkenntnisse zugänglich zu machen, gegenwärtig von vielen blinden Flecken gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 5.3). Das hat den Verfasser selbstverständlich nicht veranlasst anzunehmen, dass der im Rahmen dieses Projektes beschrittene Weg *die* richtige Antwort darstellt, aber zumindest als eine Bemühung verstanden werden kann, einen explorativen Beitrag zur Diskussion zu leisten. Vor diesem Hintergrund erscheint es sowohl für die nachfolgende Schärfung und Verortung der forschungsmethodologischen Variante als auch mit Blick darauf, sich der wissenschaftstheoretischen Diskussion stellen zu wollen zielführend und pragmatisch, der eigenen Forschungsvariante einen Namen zu geben.

Mit Blick auf die zuvor skizzierte Adressaten- und Serviceorientierung wird die Forschungsvariante in Zusammenhang mit dem Begriff der „Responsivität“ (Gutknecht 2010: 27) gebracht und als **responsive Bildungsforschung** bezeichnet. Der Begriff der ‚Responsivität‘ scheint für diese Absicht einen geeigneten semantischen Anknüpfungspunkt darzustellen und kann vom Wort ausgehend zunächst „schlicht mit „Antwortverhalten“ oder auch „Antwortlichkeit“ übersetzt werden“ (ebd.). Die Bezeichnung findet in unterschiedlichen Kontexten Verwendung⁷⁰. So beschreibt sie etwa in naturwissenschaftlichen Zusammenhängen „Reaktionsverhalten“ (ebd.) oder in der Informatik die „Mensch-Maschine-Interaktion“ (ebd.: 34). Fend verwendet den Begriff zur Beschreibung eines idealen Verhaltens von Bildungsanbieterinnen und -anbietern in Bezug auf ihre ‚Abnehmerinnen und Abnehmer‘ (vgl. Fend 2000: 66 f.). Analog zu Gutknechts (von ihr für einen fröhpädagogischen Zusammenhang angestellten) Überlegungen, kann der Begriff verstanden werden

„im Sinne einer Optimierung von spezifischen Abstimmungsgraden der Bezogenheit innerhalb eines interaktiven Beziehungskontextes [...]. [...] „Responsivität“ ist dann etwas Wünschenswertes, etwas Anzustrebendes, als Qualitätsmerkmal ein intendiertes Ziel“ (Gutknecht 2010: 30).

Für den vorliegenden Kontext ist das in der Politikwissenschaft verwandte Verständnis aufschlussreich, wo der Begriff zur Beschreibung der Beziehung zwischen Abgeordneten und Bürgerinnen und Bürgern genutzt wird (vgl. ebd.: 35 f.):

„In einer responsiven Weise gegenüber den Bürgern, den Repräsentierten, zu handeln, setzt die Wahrnehmungsfähigkeit voraus, deren Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse zu erkennen. Auch soziale Probleme kann ein Repräsentant nur dann in ihrer vollen Komplexität wahrnehmen und entsprechend damit umgehen, wenn er diesen gegenüber ausreichend sensibilisiert ist. Für eine gute Responsivität ist daher die qualitative und quantitative Informationsaufnahme und -verarbeitung von hoher Relevanz“ (ebd.: 36).

Ausgehend von einem demokratisch verfassten Staat, besteht dann das ideale Maß an Responsivität nicht in seinem Maximum:

- „Das Ideal einer vollständigen Responsivität ist aufgrund der Komplexität und Heterogenität der Gesellschaft nicht möglich.

⁷⁰ Auf die Diskussion des Verständnisses von ‚Responsivität‘ im Kontext der Evaluationsforschung sei hier aus kapazitativen Gründen nur verwiesen (vgl. hierzu z. B. Lamprecht 2012). Auch hier bezieht sich die Bezeichnung der „Responsivität“ (Flick 2006: 12) auf das Maß der „Anwendungsorientierung“ (ebd.).

- Bei einem Zuviel an Responsivität ist keine planbare Politik zu gewährleisten (Populismus) und die adäquate Repräsentation gesellschaftlicher Langfristinteressen gefährdet.
- Zu geringe Responsivität führt zu Systeminstabilität.
- Anzustreben ist ein situationsspezifisches Mittelmaß – ein Optimum. Adäquate Responsivität gilt als Gradmesser der Qualität der Repräsentation“ (Etzioni 1971, zit. nach Gutknecht 2010: 37).

Dieses „situationsspezifisch[e] Mittelmaß“ (ebd.) an Antwortbereitschaft beschreibt den Kern des vorliegenden Projektes treffend. So werden zwar weitgehende Abweichungen zugunsten der zu beteiligenden Lehrkräfte in Kauf genommen, gleichwohl wird aber nicht auf alle ‚Forderungen‘ vollständig eingegangen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass auch weiterhin an einer Abschlussbefragung zum Zwecke der Evaluation festgehalten wird, obwohl anzunehmen ist, dass den Lehrkräften ein vollständiger Verzicht⁷¹ darauf sehr entgegengekommen wäre. Das Maß der Responsivität drückt hier also aus, wie zweckmäßig und zielführend die Bereitschaft ist, auf bestehende Wünsche der Praxis zu reagieren, um einen Beitrag zur Verwertbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse zu leisten. Mit der Bezeichnung dieses Vorgehens als responsive Bildungsforschung, dessen Kontur im Weiteren ausgiebig skizziert wird, wird für das vorliegende Projekt ein spezifischer Zugang zur Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften entwickelt, der über ein ‚typisches‘ Forschungsdesign nicht zu leisten ist.

Vor diesem Hintergrund wird die methodologische Rahmung des vorliegenden Projektes als responsive Bildungsforschung bezeichnet und wie folgt definiert:

Responsive Bildungsforschung...

- 1) **...markiert keinen eigenständigen Ansatz, sondern eine Forschungsvariante⁷² in Anlehnung an Ziele, Prinzipien und Merkmale praxisorientierter Forschungszugänge.**
- 2) **...hat zum Ziel, Praktikerinnen und Praktikern Forschungserträge auch dann zugänglich zu machen, wenn dies im Rahmen bestehender Ansätze, bewährter Vorgehensweisen und wissenschaftlicher Usancen nicht möglich ist.**
- 3) **...ordnet zu diesem Zweck die Konstruktion des Forschungsarrangements den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der beteiligten Praxis unter.**
- 4) **...stellt ausgehend von den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der beteiligten Praxis aus nahestehenden Forschungsansätzen geeignete Elemente zu einem individuellen Forschungsvorhaben zusammen.**

Das Spezifikum, das responsive Bildungsforschung von ähnlichen Forschungszugängen unterscheidet, zeigt sich insbesondere unter Punkt 3) und wird mit dem harten Termi-

⁷¹ Dies wird auch mit Blick auf die teils sehr zögerliche Auskunftsbereitschaft in den Interviews deutlich, in denen sich einige teilnehmende Lehrkräfte vereinzelt sogar gar nicht äußern (vgl. Kap. 6.3).

⁷² Der Begriff der Forschungsvariante ist dabei in ähnlicher Weise aufzufassen, wie die von Benner verwandte Bezeichnung einer ‚Forschungsstrategie‘, die sich im Rahmen seiner Überlegungen zum pädagogischen Experiment (vgl. Benner 1991: 328) findet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Vorschläge und Erprobungen des pädagogischen Experiments einen eher skizzen- und umrissartigen (vgl. ebd.) Charakter haben und keinen eigenständigen Ansatz markieren. Selbiges gilt für die hier vorgenommenen, methodologischen Überlegungen.

nus ‚unterordnen‘ zum Ausdruck gebracht: Auch bei konstitutiven Komponenten eines praxisorientierten Forschungsdesigns – wie beispielsweise das mehrfache Durchlaufen einer stetig anzupassenden Intervention – werden Abweichungen von bestehenden Regularien in Kauf genommen, wenn es Hinweise darauf gibt, dass dies nötig ist, um die unter Punkt 2) genannte Zielsetzung zu erreichen. Responsive Bildungsforschung ist somit aber immer so etwas wie die *Ultima Ratio* und bezieht sich auf solche Praxiskontexte, mit denen eine Zusammenarbeit ansonsten nicht möglich wäre, um hier dann zumindest Angebote im Stile der zuvor beschriebenen Aktivierung und Ermöglichung zu realisieren. Responsive Bildungsforschung soll demnach nicht zum Selbstzweck eingesetzt werden. Dort, wo eine Zusammenarbeit unter anderen Vorzeichen erfolgen kann, sind bewährte Forschungsansätze unbedingt zu bevorzugen.

Im vorliegenden Lehrkräftefortbildungsprojekt bedeutet dies konkret:

- 1) Das Ziel besteht nicht in der Bewährung eines Verfahrens beziehungsweise eines Forschungsansatzes, sondern in der explorativen Erprobung einer methodologischen Variation. Dort, wo möglich, sollen Prinzipien und erprobte Aspekte und Elemente aus praxisorientierter Forschung übernommen werden. Der zentrale Unterschied besteht darin, dass den Wünschen der Praxis ein weit höherer Stellenwert eingeräumt wird, da dies für das Zustandekommen des Projektes erforderlich ist.
- 2) Es wird ein Veranstaltungsformat entwickelt, das dazu beiträgt, Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik via Vermittlung von Erkenntnissen und Befunden aus den Bereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien zu ermöglichen, im Unterricht medienernerzieherische Fragestellungen in diesen Bereichen zu thematisieren.
- 3) Das Format der Veranstaltungen (Input, Länge, Inhalt etc.) und die abschließende Evaluation (Gruppeninterviews) werden konsequent darauf ausgerichtet, dass aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte überhaupt die Möglichkeit und Bereitschaft zur Teilnahme besteht (*Aktivierung*) und die Teilnahme dazu beiträgt, die Erkenntnisse im Unterricht verwerten zu können (*Ermöglichung*). Dazu wird billigend in Kauf genommen, dass Teilnehmer nur für Kurzformate gewonnen werden können, dass eine zyklische Optimierung der Fortbildung in Form mehrerer Durchläufe mit derselben Kohorte nicht möglich ist und dass die via Gruppendiskussion gewonnenen Daten zwar Hinweise auf Bereitschaften aber keine validen Aussagen über vorhandene Kompetenzen und die effektive Wirksamkeit der Maßnahme erlauben.
- 4) Ausgehend von diesen Erfordernissen sind verschiedene Elemente aus Ansätzen praxisorientierter Forschung zu einem individuellen Forschungszyklus zusammenzustellen.

5.3 Begründungszusammenhänge einer *responsiven Bildungsforschung* als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Nachdem an dieser Stelle der Projektentwicklung die Erfordernisse einer alternativen Forschungsvariante ausdifferenziert worden sind und mit der Entwicklung einer responsiven Bil-

dungsforschung eine Arbeitsdefinition vorliegt, stellt sich die Frage, ob die mit der responsiven Bildungsforschung verbundenen Ideen, Haltungen und Zielsetzungen, überhaupt eine zulässige Rahmung für ein erziehungswissenschaftliches Forschungsvorhaben sein können. Ein mutmaßliches Kernproblem wird dabei insbesondere in der Bereitschaft zur Abweichung von (nur selten in Frage gestellten) wissenschaftlichen Regularien vermutet. Oder salopp formuliert: ‚Heiligt der Zweck die Mittel‘? Zur Annäherung erfolgt deshalb eine Sichtung einschlägiger Publikationen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (hier ist das Projekt disziplinär zu verorten) und nahestehender Nachbardisziplinen dahingehend, ob sich hier Argumentationen, Plädoyers und Begründungslinien finden, mit denen sich die Stoßrichtung des Vorhabens rechtfertigen und legitimieren lässt. Dabei geht es zunächst nur um die ganz grundsätzliche Frage, ob die der responsiven Bildungsforschung zugrundeliegende Idee überhaupt eine legitime Auslegung von praxisorientierter Forschung sein kann. Erst im Anschluss daran – in diesem Arbeitsschritt hätte sich schließlich durchaus die Illegitimität des Vorgehens herausstellen können – sollen bestehende praxisorientierte Ansätze (vgl. Kap. 5.4.) mit Blick auf konkrete, zur Adaption geeignete Elemente gesichtet werden, um auf dieser Basis einen Forschungszyklus zu entwickeln (vgl. Kap. 5.6). Gleichwohl stützen sich bereits die nachfolgenden Ausführungen auch auf Plädoyers von Vertreterinnen und Vertretern praxisorientierter Forschung. Zum einen erfolgt dies aus dem pragmatischen Grund, dass sich gerade Autorinnen und Autoren dieser Provenienz zu grundsätzlichen Fragen im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Forschungserträgen in der Praxis äußern. Zum anderen sollen die Bezüge aber auch zeigen, dass die Idee einer responsiven Bildungsforschung im vorliegenden Fortbildungsprojekt eine Variation darstellt und in weiten Teilen mit den Zielsetzungen und Vorgehensweisen bestehender Ansätze übereinstimmt. Den nachfolgenden Ausführungen zu bestehenden Begründungszusammenhängen wird besonderes Gewicht beigemessen, da es erforderlich scheint, für die unkonventionelle Idee einer responsiven Bildungsforschung einen möglichst breiten Argumentationsgang zu entwickeln, der zugleich demonstriert, dass die Vorschläge möglicherweise auch für andere Projekte einen Ansatzpunkt darstellen können.

Die konkreten Fragen, die sich dem Verfasser mit Blick auf die Legitimität einer responsiven Bildungsforschung stellen, markieren den Orientierungsrahmen des nachfolgenden Argumentationsgangs. Jedem Abschnitt ist eine dieser Fragen vorangestellt, für die eine Antwort gesucht wird. Am Ende jeder Passage wird die Frage mit Blick auf das eigene Vorhaben erneut aufgegriffen. Die jeweiligen Ausführungen müssen aus kapazitativen Gründen fragmentarisch bleiben. Die auf diesem Wege gewonnenen Antworten verstehen sich keineswegs als Beweise oder Indizien für die Idee einer responsiven Bildungsforschung, sondern als Anknüpfungspunkte.

Ist die Idee einer responsiven Bildungsforschung vereinbar mit dem disziplinären Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft?

Die Legitimierung einer responsiven Forschungsvariante in der Erziehungswissenschaft ist eng verwoben mit der grundsätzlichen Frage, welchem Zweck die Forschungsdisziplin zu dienen hat, welche prinzipiellen Ziele mit ihr und durch sie verfolgt werden und was ihre Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche sind. Aus diesen Perspektiven lässt sich – zumindest in einem ersten Zugriff – entsprechenden Begründungslinien auf den Grund gehen.

Erziehungswissenschaften sind sowohl mit Blick auf ihre Bezeichnung und ihren Forschungsgegenstand als auch hinsichtlich ihrer methodologischen Verortung „Wissenschaften in Bewegung“ (Rathmeyr 2012: 181). Die im Laufe ihrer Geschichte immer wieder erfolgten Richtungswechsel der Disziplin dienen auch dem Zweck, „eine pädagogische Forschungsstrategie zu ermitteln und zu begründen“ (Benner 1991: 225). Dass hierbei kein unumstößlich feststehender Kanon methodologischer und normativer Vorgaben entstanden ist, entspricht einem Verständnis als „diskursive Wissenschaften“ (Rathmeyr 2012: 183), die sich naturgemäß durch eine gewisse Volatilität auszeichnen:

„Ein allgemeines Ziel oder eine allgemeine ethische Norm von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis kann [...] nicht [...] als philosophische Wesensaussage oder empirische Gesetzmäßigkeit, sondern nur als diskursive Entscheidung ausgesprochen werden“ (ebd.).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft stellt die präzise Definition solcher Ziele eine besondere Herausforderung dar, da bereits die Bezeichnung des Fachs bisher nicht einvernehmlich abgeschlossen wurde und damit verbunden vielfältige Vorschläge und Auffassungen zu Zielbereichen und Forschungsgegenständen existieren. Somit ist es geraten, den methodologischen Überlegungen des hier dargelegten Forschungsvorhabens einen Überblick über bestehende Betrachtungen vorausgehen zu lassen und die eigene forschungsstrategische Akzentuierung (in einem ersten Schritt) auf dieser Basis zu konturieren. Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich somit der folgenden Frage:

„Was ist *eigentlich* Erziehungswissenschaft? Was kennzeichnet den Prozess ihrer Theoriebildung? Was ist überhaupt das Ziel dieser Wissenschaft, was ist ihr Selbstverständnis? Welche Reichweite beanspruchen ihre Aussagen? Welche Grundannahme hat sie eigentlich zum Thema ‚Wissenschaftlichkeit‘? – Kurz, es geht um das grundlegende ‚Paradigma‘ (also das Muster, die Grundform) des wissenschaftlichen Denkens und Forschens“ (Gudjons 2012: 29, Hervorhebungen im Original).

Schon hier sei darauf verwiesen, dass mitnichten von einem Konsens über bestehende Begrifflichkeiten gesprochen werden kann (vgl. z. B. Benner 1991: 13). Die nachfolgenden Ausführungen greifen Diskussionen, Einschätzungen und entsprechende Definitionsvorschläge auf und legen sie einer eigenen, disziplinären und methodologischen Verortung zugrunde, keineswegs kann der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

Das diskursive Wesen der Disziplin wird mit Blick auf die Vielfalt existierender Bezeichnungen besonders augenscheinlich. In der Frage der Benennung des Faches nimmt die Diskussion um die Unterscheidung der Begriffe ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘⁷³ breiten Raum ein. So differenziert etwa Benner zwischen dem Handlungsfeld „pädagogischer Praxis“ (Benner 2010: 5) und den Bereichen „erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung“ (ebd.). Gemäß dieser Überlegungen handelt es sich bei der Bezeichnung ‚Pädagogik‘ um den ursprünglichen und zuerst dagewesenen Begriff, aus dem sich sodann unter dem Terminus ‚Erziehungswissenschaft‘ die dazugehörige Forschungsdisziplin entwickelt hat (vgl. ebd.). In eben dieser Weise differenziert Hobmair:

„**Pädagogik bildet den Oberbegriff** sowohl für alle Formen des praktischen Erziehungsgechehens als auch für die wissenschaftliche Erhellung eben dieser Erziehungswirklichkeit,

⁷³ In älteren Publikationen findet sich beispielsweise auch der Begriff „Pädagogikwissenschaft“ (Mühlbauer 1971: 15).

während der Begriff **Erziehungswissenschaft für die wissenschaftliche Erhellung** des Erziehungsgeschehens und seiner Voraussetzung als Teil der Pädagogik verwendet wird“ (Hobmair 2002: 13, Hervorhebungen im Original).

Auch Tenorth verbindet mit den Begrifflichkeiten unterschiedliche Tätigkeitsfelder und formuliert für die ‚Pädagogik‘:

„Für *Pädagogik* ist es typisch, daß [sic!] sie ‚Wissen in Praxis‘ präsentiert, sich in Handlungssystemen der Erziehung manifestiert, daß [sic!] sie von der dort tätigen Profession selbst erzeugt und auch dort reflektiert wird, daß [sic] sie den Anforderungen der pädagogischen Akteure folgt und der (sozialen und theoretischen) Logik wie den Schwierigkeiten und Problemen ihres Handelns“ (Tenorth 1997: 178, Hervorhebung im Original).

Erziehungswissenschaft hingegen wird folgendermaßen charakterisiert:

„*Erziehungswissenschaft* [...] folgt – wie jede Wissenschaft – den Imperativen des Wissenschaftssystems, sie ist als Forschung organisiert, beobachtet (d.h. analysiert, kritisiert, erforscht usw.) in den Standards, die für solche Beobachtung im Wissenschaftssystem ausgebildet worden sind, mit eigenen Methoden, Theorien, Kriterien der Geltung und durch die Optimierung des Wissens usw.“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Dieses disziplinäre Verständnis legt eine Auffassung nahe, es handele sich bei ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ letztlich um zwei Felder mit unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen, die sich lediglich im weitesten Sinne einen Gegenstand teilen. Demgegenüber konstatiert Gudjons für die jüngere Entwicklung der Disziplin, „dass die beiden Begriffe *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* als identische Begriffe nebeneinander verwendet werden“ (Gudjons 2012: 21, Hervorhebungen im Original; vgl. Benner 1991: 13). Ladenthin hingegen hält die gesamte Diskussion um eine Umbenennung der Disziplin, die seit jeher mit dem Begriff ‚Pädagogik‘ bezeichnet wurde, für wenig zielführend:

„Grundsätzlich sollte man bei dem Begriff Pädagogik bleiben. Er ist eingeführt, er bezeichnet die Tradition, aus der das angesprochene Denken entstanden ist. Ob man die Pädagogik achtet oder nicht, hängt von ihren Inhalten ab – nicht vom Wort. Eine Wissenschaft, die wenig zu bieten hat, wird schnell ignoriert werden, auch wenn sie sich umbenennt“ (Ladenthin 2009: 133).

Damit weist Ladenthin auf den Kern der vielfältigen Überlegungen zur Bezeichnung und disziplinären Verortung hin: Wenn überhaupt, handelt es sich nur am Rande um die Durchsetzung begrifflicher ‚Vorlieben‘. Vielmehr resultiert die begrifflich schwierige Zuordnung nicht zuletzt aus der kaum leistbaren Definition eines klar abzugrenzenden Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereichs:

„Weder nach außen, gegenüber anderen „Wirklichkeiten“, noch nach innen, im Hinblick auf eine innere Konsistenz, lässt sich heute ohne weiteres so etwas wie *die pädagogische Praxis* oder *die Pädagogik als Wissenschaft* identifizieren. Beide haben sich inzwischen in eine Vielzahl von Handlungsfeldern und Einzeldisziplinen ausdifferenziert, die oft nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden [...]“ (Benner 2010: 15, Hervorhebung im Original)⁷⁴.

Analog dazu spricht Rathmeyr von einem

⁷⁴ Eine solche, besonders große Teildisziplin der erziehungswissenschaftlichen Forschung markiert beispielsweise die Schulpädagogik (vgl. Tillmann 2006: 82).

„Dickicht der Meinungen und Beschreibungen dessen [...], was heute unter den Bezeichnungen Pädagogik, Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft sowie den vielen Bindestrich-Pädagogiken [...] verstanden wird“ (Rathmeyr 2012: 8).

Bereits hier wird deutlich, dass ein zentraler Ansatzpunkt bei der Ermittlung des disziplinären Selbstverständnisses der Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft in der Frage besteht, welche Rolle der pädagogischen Praxis für die Forschung zukommt und in welchem Verhältnis Praxis und Forschung zueinander stehen. Die Breite der Bezeichnungen zeigt auf, dass sich die Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld der „Differenzierung zwischen Erkenntniswissenschaften und praktischen Wissenschaften“ (Benner 1991: 275) bewegt. Mit der Frage nach der Denomination der Forschungsdisziplin ist dann ganz unweigerlich auch die Bestimmung des Forschungsgegenstands, Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs der Erziehungswissenschaft verbunden. Diesbezüglich argumentieren etwa Tulodziecki/ Herzig/ Grafe zur Fundierung einer „gegenstandsadäquaten Forschungsmethodik für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014: 1) zunächst aus einer historischen Perspektive:

„Der Ursprung der Pädagogik als Wissenschaft liegt darin, dass die alltägliche Erziehungserfahrung als problematisch bzw. fragwürdig [...] wahrgenommen wird. Demgemäss [sic!] lässt sich die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft von ihrem Ursprung her als praktische Wissenschaft verstehen“ (ebd.).

Mühlbauer bestätigt diese Auffassung und spezifiziert den Begriff der ‚praktischen Wissenschaft‘, deren Aufgabe es zwar ist, für die Praxis verwertbares Wissen zu generieren, nicht jedoch, die pädagogische Praxis zu übernehmen:

„Als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen gehört die Pädagogik zu den praktischen Wissenschaften (vgl. R. Lauth 1967). [...] Ein ungenauer Sprachgebrauch verleitet zwar immer wieder zu dem Mißverständnis [sic!], unter Pädagogik sowohl die Theorie als auch die Praxis der Erziehung zu verstehen. Das soll aber hier ausgeschlossen sein. Als Wissenschaft wird Pädagogik immer Theorie bleiben, d.h. wissenschaftliche *Erkenntnis*. [...] Um diese Art der Erkenntnis von der bloß-theoretischen abzuheben, spricht man auch von der praktischen Erkenntnis“ (Mühlbauer 1971: 17, Hervorhebung im Original).

Auch Benner fokussiert im Rahmen seiner Überlegungen zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Empirie den Vorrang praktischer Bedürfnisse:

„Als Handlungswissenschaft steht die Pädagogik unter dem Primat der Praxis, denn die erzieherische Verantwortung und das erzieherische Gewissen sind für sie weder technisch regelmentierbare noch dogmatisch normierbare Größen, sondern Adressaten ihrer handlungsleitenden und handlungsorientierenden Theorie sowie Vermittlungsinstanzen ihres Praktischwerdens“ (Benner 1991: 325).

Ohne an dieser Stelle einen umfänglichen historischen Abriss leisten zu können⁷⁵, sei daran anknüpfend exemplarisch auf ein für das Selbstverständnis der Disziplin maßgebliches Werk Johann Friedrich Herbart aus dem Jahr 1806 verwiesen: „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (Blochmann/ Geißler/ Nohl et al. 1965: I). Hier wird das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis schon im Titel ersichtlich. Demnach handelt es sich bei der Erziehungswissenschaft um eine „Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014: 1). Mit Blick auf die zeithistorische Entwicklung hält Ben-

⁷⁵ Für einen ausführlichen Überblick vgl. z. B. Krüger 2008.

ner grundsätzlich fest, dass „sich die Pädagogik – wie andere Geistes- und Sozialwissenschaften auch – erst im 20. Jahrhundert zu einer empirisch und hermeneutisch forschenden und experimentierenden Disziplin entwickelt“ (Benner 2010: 321) hat. Innerhalb dieser entstandenen Erziehungswissenschaft haben sich verschiedene empirische und nicht-empirische (vgl. Zierer/ Speck/ Moschner 2013: 5 f.) Forschungsparadigmen mit je unterschiedlichen methodischen Arrangements und Zielsetzungen des Erkenntnisgewinns gebildet, die sich, je nach Sichtweise, programmatisch gegenüberstehen⁷⁶ oder sich ergänzen (vgl. Benner 2010: 322). Diese Paradigmen lassen sich als empirische, geisteswissenschaftliche und emanzipatorische Pädagogik (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014: 2) bezeichnen und markieren letztlich drei bis in die Gegenwart bestehende Ausrichtungen. Als bis heute besonders tiefgreifend⁷⁷, hat sich die mit dem Begriff der „realistischen Wendung“ (Fatke/ Oelkers 2014: 8 f.) bezeichnete „empirische Ergänzung des geistesgeschichtlichen Kontextes der Pädagogik“ (ebd.: 8) herausgestellt:

„In den 1960er- und 1970er-Jahren ist versucht worden, das textorientierte geisteswissenschaftlich-hermeneutische Selbstverständnis der akademischen Pädagogik zu ergänzen oder nach anderer Sichtweise zu ersetzen durch ein empirisch-sozialwissenschaftliches Selbstverständnis“ (ebd.).

Diese Entwicklung wertet der Deutsche Bildungsrat wie folgt:

„[...] erst mit der Entwicklung der Pädagogik als einer Geisteswissenschaft zur Erziehungswissenschaft als einer auch empirisch forschenden Sozialwissenschaft und mit der Entstehung einer multi- und interdisziplinären Bildungsforschung gewann die Wissenschaft instrumentale Bedeutung für Planung, Entwicklung und Evaluation des Bildungswesens“ (Deutscher Bildungsrat 1974: 15).

Dass sowohl das empirische als auch das geistes- und sozialwissenschaftliche Paradigma jedoch durchaus vom ursprünglichen Primat der Praxis abweicht, stellen Tulodziecki/ Herzig/ Grafe fest:

„Diese Forschungsansätze nehmen zwar für sich in Anspruch, von der Erziehungswirklichkeit auszugehen, und mit ihren Erkenntnissen bzw. theoretischen Einsichten der Erziehungs- und Bildungspraxis zu dienen, dennoch bleiben ihre Praxisrelevanz und ihr Beitrag für eine theoriefundierte Verbesserung von Erziehung und Bildung umstritten“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014: 2).

So merken auch Reinmann/ Sesink durchaus kritisch an:

„Klafki, Benner und Schlömerkemper legen einen wichtigen Grundstein, indem sie den [...] Realisierungsbezug einer Bildungsforschung einfordern, entwickeln aber keine hinreichend überzeugende Argumentation, wie mit Bezug auf den spezifischen Charakter von Bildungsprozessen die kritisierte Rückwärtsgewandtheit überwunden und eine Perspektive auf Zukunftsgestaltung begründet werden könnte“ (Reinmann/ Sesink 2014: 78).

Ohne an dieser Stelle näher auf die Paradigmen einzugehen, demonstriert die (nicht immer reibungslose Ko-Existenz) dieser Forschungsansätze, die jeweils ganz unterschiedliche (methodische) Vorgehensweisen verfolgen, bereits, dass die Frage und Suche nach dem, was die originäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist, keinem fortdauernden Konsens unterliegt und naturgemäß auch mit Konflikten einhergeht: „Since the agreement of para-

⁷⁶ Dies wird vielfach zum Ausdruck gebracht mit dem Begriff „Paradigmenstreit“ (vgl. z. B. Benner 2010: 322).

⁷⁷ Vgl. hierzu insbesondere auch die nachfolgenden Ausführungen zur ‚Karriererelevanz‘.

digms is regarded as a result of social construction, different paradigms can juxtapose or contradict one another“ (Euler 2014a: 21 f.). So besagt die Entstehung eines neuen Paradigmas im Grunde genommen (auch), dass eine bestehende Lehrmeinung für nicht (mehr alleinig) zielführend mit Blick auf eine bestimmte Aufgabe gehalten wird oder aber neue, entsprechend divergierende Anforderungen hinzugekommen sind. Beide Sichtweisen unterstreichen letztlich die Breite der Ansprüche, denen sich die Erziehungswissenschaft stellen muss. Der kontinuierliche Wechsel in der Ausrichtung der Disziplin sowie ihrer jeweiligen Referenzgrößen scheint immanenter Bestandteil der Erziehungswissenschaft zu sein. Diesbezüglich spricht Tenorth im Rahmen einer Skizze entsprechender Meilensteine vom 17. bis ins 20. Jh. sogar von „Strukturprobleme[n] der Erziehungswissenschaft“ (Tenorth 2014: 140). Rürup stellt fest, dass eine erregte Diskussion über das eigene Selbstverständnis in der deutschen Erziehungswissenschaft keineswegs eine Novität darstellt (vgl. Rürup 2014: 303). Als akademische Disziplin hat die „disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“ (Fatke/ Oelkers 2014: 7) traditionell – und im Vergleich mit anderen Wissenschaftszweigen beinahe über Gebühr – vielfältige Wenden mit Blick auf die Frage erfahren, welcher Denkstil ihre Forschungsbemühungen leitet (vgl. Martin 2017: 219 f.). So verweist Benner bereits im Vorwort zur ersten Auflage im Jahr 1973 seines Bandes „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (Benner 1991: 7) darauf, dass sich die Erziehungswissenschaft durch eine geradezu unübersichtliche Vielzahl unterschiedlicher Ansätze auszeichnet (vgl. ebd.). Auch Fatke/ Oelkers konstatieren, dass gerade die Erziehungswissenschaft eine besonders häufige Änderung, Anpassung und Modifikation ihrer eigenen Ausrichtung erfahren hat:

„[...]Im Vergleich mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fällt auf, dass sich das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft häufiger und grundlegender verändert hat und dabei stärkeren Einflüssen anderer Wissenschaftsbereiche ausgesetzt ist als etwa die Geschichtswissenschaft oder die Philosophie“ (Fatke/ Oelkers 2014: 7).

Im Mittelpunkt dieser Suche nach der disziplinären Identität stehen ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ als mögliche Untersuchungsgegenstände und auch die damit verbundene Frage, welcher Begriff sich besser eignet um auszudrücken, dass es sich um eine Forschungsdisziplin handelt, die den Menschen in seiner gesamten Lebensspanne in den Blick nimmt (vgl. Debl 1971: 7 f.; Mühlbauer 1971: 16; Liebau 2002: 296; Hobmair 2002: 13; Faulstich/ Faulstich-Wieland 2008: 12; Gudjons 2012: 21). Nach Faulstich/ Faulstich-Wieland braucht es deshalb den Begriff „Bildungswissenschaft“ (Faulstich/ Faulstich-Wieland 2008: 12), um disziplinär nicht Gefahr zu laufen, dass sich die Forschung auf Kinder und Jugendliche (mit dieser Altersgruppe assoziiert man leicht den Begriff ‚Erziehung‘ und dementsprechend ‚Erziehungswissenschaft‘) beschränkt (vgl. ebd.). Den Begriff ‚Bildung‘ stellt auch der Deutsche Bildungsrat bereits vor vier Jahrzehnten in den Fokus seiner Überlegungen und schlägt den Terminus ‚Bildungsforschung‘ vor (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). Dabei wird zunächst von einem weiten Begriffsverständnis ausgegangen, wonach

„jede Wissenschaft einen Beitrag zur Bildungsforschung leisten [kann], wenn sie sich auf die Lösung von Problemen ausrichtet, die das Bildungswesen, die Bildungsprozesse und deren Reform betreffen“ (ebd.: 16).

In einer weiterführenden Einschätzung wird sodann der besondere Stellenwert einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive exponiert:

„Diese Disziplinen werden aber, wenn sie sich auf Bildungsforschung einlassen, durch die pädagogische Ausrichtung und Zielsetzung modifiziert: sie werden dann auf pädagogische Fragen angewandte Wissenschaften. Dabei spielt die Erziehungswissenschaft eine Sonderrolle. [...] Da [...] für sie – im Unterschied zu allen anderen Disziplinen – die pädagogische Orientierung konstitutiv ist, ist sie für die Bildungsforschung von besonderer Bedeutung“ (ebd.).

Auch in aktuelleren Expertisen, Artikeln und Beiträgen wird die hier vorgenommene Definition weiterhin als gültig angenommen (vgl. z. B. Prenzel 2006: 72; Weishaupt 2008, S. 5 f.). Damit wird deutlich, dass Bildungsforschung zwar durchaus in einer interdisziplinären Verortung steht, gleichwohl aber der Erziehungswissenschaft als Disziplin in gewisser Weise ‚Definitions-Privilegien und -Verantwortung‘ mit Blick auf ihren Gegenstand und Fragestellung zugesprochen werden. Interessant und gleichermaßen bezeichnend für die begriffliche Diffusität der Disziplin ist etwa, dass Gudjons in seinem Kompendium „Pädagogisches Grundwissen“ (Gudjons 2012) den Begriff ‚Bildungsforschung‘ in seinen ausführlichen Überlegungen zur „Gliederung der Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 19) nicht erwähnt, den Begriff im Kontext der Diskussion um PISA etc. dann aber ganz selbstverständlich nutzt (ebd.: 285 ff.). Damit unterstreicht er die Einschätzung, dass sich die Zuordnung und Klassifikation von Forschungstätigkeiten im Bereich ‚Erziehungswissenschaft‘ und ‚Bildungsforschung‘ vor eine hochgradig unspezifische und volatile Begriffsverwendung und Bedeutungszuordnung gestellt sieht, die im Laufe ihrer Geschichte (bisher noch) nicht finalisiert worden ist (vgl. Zedler/Döbert 2009: 24)⁷⁸. Dass der Terminus ‚Bildungsforschung‘ – wenngleich, wie die Ausführungen gezeigt haben, auch diesbezüglich keine absolute Einigkeit besteht – eine hilfreiche Rahmung für erziehungswissenschaftliche Forschungsvorhaben sein kann, wird besonders vor dem Hintergrund der vielfältigen Subdisziplinen deutlich, deren Arbeiten und Befunde für erziehungswissenschaftliche Forschung von großer Relevanz sind, die jedoch mit dem Begriff ‚Pädagogik‘ oder ‚Erziehungswissenschaft‘ nicht adäquat beschrieben werden. Die Komplexität und Verflochtenheit von Nachbardisziplinen, Subdisziplinen und Zugehörigkeiten lässt sich mit Gräsel's Ausführungen zur Unterrichtsforschung besonders anschaulich machen (vgl. Gräsel 2006). Gräsel diskutiert hier die Unterrichtsforschung als „Teil der Bildungsforschung“ (ebd.: 98), als „Lehr-Lern-Forschung“ (ebd.: 99) (die wiederum „als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu betrachten ist“ (ebd.: 100)) und im Verhältnis zur Didaktik (vgl. ebd.: 102). Bereits an dieser Stelle ist festzuhalten, dass eine eindeutige Zuordnung und endgültige begriffliche Klarheit nicht herzustellen ist. Identifikations- und Abgrenzungsprobleme als ein besonderes Spezifikum der Disziplin Erziehungswissenschaft zeigen sich oftmals auch im Verhältnis zur Pädagogischen Psychologie, welche „disziplinär der Psychologie zugeordnet [ist], aber inhaltlich (und zum Teil personell) kaum unterscheidbar von empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Prenzel 2006: 70) ist. Prenzel verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass changierenden Grenzverläufen zwischen den Disziplinen auf Seiten der Pädagogik eher ‚fremdelnd‘ begegnet wird als innerhalb der Psychologie (ebd.). Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft fasst Prenzel dabei wie folgt:

„Neben ihrer Funktion als einer grundlagenorientierten und der Humanität verpflichteten Wissenschaft kann und soll die Erziehungswissenschaft einen Beitrag leisten zu besserem pädago-

⁷⁸ Die Breite dessen, was zur ‚Bildungsforschung‘ zählt, wird sehr bildlich im gleichlautenden Handbuch, das eine Vielzahl an Bezügen und involvierten Disziplinen aufzeigt (vgl. Tippelt/ Schmidt 2009).

gischen Handeln, zu einer besseren Qualifikation der pädagogisch Tätigen und zur Verbesserung pädagogischer Einrichtungen“ (ebd.: 71).

Mit einem solchen Verständnis kommt es durchaus häufiger zu Überschneidungen mit anderen Disziplinen, wie etwa der Pädagogischen Psychologie (ebd.). Das hat, so Prenzel, jedoch nicht zur Folge, dass eine unproduktive Redundanz besteht, denn „so können sich die Theorien und Forschungszugänge bei vergleichbarer Zwecksetzung unterscheiden“ (ebd.). Die dynamische Phase des Suchens nach dem eigenen Markenkern scheint keineswegs beendet, gleichwohl besteht, so Fatke/ Oelkers (vgl. Fatke/ Oelkers 2014: 8), die Herausforderung nun darin, die ‚Findungsphase‘ als eine „irgendwie unfertige Disziplin“ (ebd.) abzuschließen und Antworten auf die Frage zu geben, „wozu man sie brauchen kann“ (ebd.) und was ihre Untersuchungsgegenstände sind. Vielfach stellt man fest, dass in der Erziehungswissenschaft das oftmals „dominante Paradigma empirisch-analytischer Wissensproduktion“ (Faulstich/ Faulstich-Wieland 2008: 12) ein Ausgangspunkt dafür ist, was sich als Untersuchungsgegenstand eignet und wie man sich ihm methodisch nähert. Die Konturierung einer Disziplin „primär über Methodenzugänge“ (ebd.: 10) ist jedoch keinesfalls probat, denn:

„Es führt in eine Sackgasse [...]. Methoden sind in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft den Erkenntnisinteressen und Themenbezügen nach geordnet“ (ebd.: 10 f.).

Fatke/ Oelkers kommen zur gleichen Einschätzung und machen deutlich, dass sich die Kontur der Erziehungswissenschaft insbesondere durch ihre Bezogenheit auf die pädagogische Praxis schärft:

„Der Wandel, der heute zu beobachten ist, lässt sich als Weg von der konkreten Utopie oder den pädagogischen Hoffungsprogrammen hin zu einer forschenden Disziplin bezeichnen, die sich nicht in den Methoden, sondern in den Themen und dem Praxisbezug von anderen unterscheidet“ (Fatke/ Oelkers 2014: 11 f.)

Für den Kontext dieser Arbeit ist nunmehr zu konstatieren, dass sie sich im höchst komplexen und von vielfältigen Strömungen und interdisziplinären Bezugnahmen beeinflussten Tätigkeitsfeld der Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung spezifisch erziehungswissenschaftlicher Gegenstände und Zugänge bewegt (deren nähere Bestimmung im Weiteren erfolgt). Für dieses existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen, deren klare Abgrenzung jedoch weder möglich, noch nötig ist (vgl. Gudjons 2012: 48). Vielmehr soll diese Komplexität – ausgehend von bestehenden Gemeinsamkeiten – als gewinnbringende Herausforderung verstanden werden. Da eine finale und gültige Bestimmung dessen, was die Bildungsforschung beinhaltet, weder bisher gelungen ist (vgl. Rathmeyr 2012: 179), noch in Zukunft abgeschlossen zu werden scheint (vgl. ebd.), schlägt Rathmeyr vor, von kennzeichnenden Prinzipien auszugehen, nicht jedoch von feststehenden Grundsätzen oder gar axiomatischen Behauptungen (vgl. ebd.). Alle begrifflichen und disziplinären Zuordnungen markieren letztlich immer auch einen normativen Zugriff, dessen Verwendung mit jeweils bestimmten Konsequenzen und Intentionen einhergeht⁷⁹. So ist eine neue Bezeichnung nicht nur mit einer neuen Terminologie, sondern oftmals auch mit einer Abkehr von bestehenden Vorgehensweisen verbunden. So verweist Tillmann beispielhaft darauf, dass die mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie einhergehende Erhöhung der Sichtbarkeit schulbezogener Bildungs-

⁷⁹ Vgl. hierzu z. B. auch die Gegenüberstellung bei Zedler/ Döbert 2009: 25.

forschung durchaus auch zur Diskreditierung anderer Formen der erziehungswissenschaftlichen Forschung geführt hat (vgl. Tillmann 2006: 88 ff.). Diese Neuausrichtungen gehen wiederum mit einer ebenso großen Varianz an Methoden einher. So finden sich bei Lenzen in einer Übersicht zur Struktur der Pädagogik, die sich explizit nur als Auswahl versteht, bereits neun Subdisziplinen, zehn Fachrichtungen, sieben Praxisfelder und acht Ansätze und Positionen (vgl. Lenzen 2007: 1114 f.). Lenzen konstatiert diesbezüglich: „Das Bild der Diversifikation, durch welches die theoretischen Ansätze der Pädagogik heute gekennzeichnet sind, charakterisiert auch die Situation hinsichtlich der Struktur der Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 1112). Ganz unterschiedliche Arrangements, Mischformen und Ausrichtungen spielen dabei eine – häufig zeit- und trendspezifischen Schwerpunkten unterlegene – Rolle. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Vielfalt der Gegenstände, mit denen sich die Erziehungswissenschaften auseinandersetzen, mit einer mindestens ebenso großen Vielfalt an Aufgaben, Zielen und Intentionen der jeweiligen Forschungstätigkeiten einherzugehen scheint. Stützt man sich etwa auf die Datenbanken SOFIS (Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem) und GESIS-IZ (Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V.), findet sich eine beträchtliche Untergliederung der Bildungsforschung in spezifische Aufgabenbereiche (vgl. Zedler/ Döbert 2010: 28). Dabei gelten (mittlerweile) sowohl die Paradigmen als auch die methodischen Zugänge keineswegs als „inkommensurabel“ (Gudjons 2012: 48): „Die unterschiedlichen Paradigmen nähern sich einander an und werden integrativ genutzt“ (ebd.: 29).

Die besondere Herausforderung besteht darin, ausgehend von der Zielsetzung des jeweiligen Forschungsvorhabens, ein methodisches Design zu entwerfen, das dem Gegenstand gerecht wird. Und darin wiederum spiegelt sich ihre außerordentliche Bedeutsamkeit und Nützlichkeit für Fragen im Kontext von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ als wesentliche Felder der Erziehungswissenschaft (vgl. Fatke/ Oelkers 2014: 10), die naturgemäß ebenfalls vergleichbaren Dynamiken und schnelllebigen Veränderungsprozessen unterworfen sind und sich nicht immer in ein bestehendes Schema pressen lassen, ohne das Besondere des Einzelfalls zu berücksichtigen. Bei alledem ist deutlich und nachvollziehbar herauszuarbeiten, worin im jeweiligen Vorhaben das originär Erziehungswissenschaftliche besteht und sicherzustellen, die liberale Haltung der Disziplin zur forschungsmethodischen Vielfalt nicht mit einer Lizenz zur Beliebigkeit zu verwechseln. Auf diese Gefahr verweisen auch Fatke/ Oelkers: „Wenn begrifflich genommen werden kann, was gefällt, dann ist es schwer, Kontinuität zu wahren“ (ebd.). Somit erfordert gerade die zunehmende Bearbeitung ‚erziehungswissenschaftlicher‘ Gegenstände durch andere Disziplinen umso mehr, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung die Frage stellt: „Wozu eigentlich und für wen?“ (Kahlert/ Reinmann 2007: 13).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin hat sich bisher kein allgemeingültiges disziplinäres Selbstverständnis herausgebildet. Konstitutiv scheint in diesem Suchprozess die Frage nach dem Verhältnis zur Bezugspraxis zu sein. Wenn gleich die Einschätzungen hierzu ebenfalls kein homogenes Bild zeichnen, markieren die Forderungen nach der Verwertbarkeit von Forschung als wichtige Zielsetzung der Erziehungswissenschaft eine Konstante. Für das geplante Fortbildungsprojekt stellt die Frage, wie das Verhältnis zwischen der pädagogischen Praxis (‚die Lehrkräfte‘) und der Wissenschaft (‚der Verfasser‘) auszugestalten ist, ebenfalls einen zentralen Bezugspunkt

dar. Dass sich innerhalb der Erziehungswissenschaft bisher offensichtlich kein Patentrezept dafür herauskristallisiert hat, ist für das Forschungsprojekt gleichermaßen schwierig wie hilfreich: Auf der einen Seite fehlen zwar konkrete Anleitungen, denen man ‚einfach‘ hätte folgen oder von denen ausgehend man das eigene Vorgehen als illegitim hätte ablehnen können, auf der anderen Seite wird so deutlich, dass das Spektrum der Möglichkeiten, wie das Verhältnis ausgestaltet werden kann, noch nicht erschöpft zu sein scheint und gerade diese Unfertigkeit ein Spezifikum der Disziplin ist, das geradezu mit dem Erfordernis einhergeht, neue Antworten zu entwickeln und zu erproben. Mit der Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung wird hier eine Möglichkeit hergeleitet, wie Erziehungswissenschaft auf die pädagogische Praxis reagieren kann. Indem sich das geplante Lehrkräftefortbildungsprojekt konsequent an den Bedürfnissen der Lehrkräfte ausrichtet, das Fortbildungsangebot so gestaltet wird, dass die Lehrkräfte teilnehmen können und die Fortbildungsveranstaltungen kontinuierlich so modifiziert werden sollen, dass aus Sicht der Lehrkräfte eine Übernahme neuer Themen im Unterricht möglich ist, zielt die Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung durchaus auf die von Prenzel angeführten Verbesserungen der pädagogischen Praxis und Institutionen (vgl. Prenzel 2006: 71). Genau diese Verbesserung, diese Spürbarkeit aus Sicht der praktisch Tätigen ist das, was *einen* erziehungswissenschaftlichen ‚Blick‘ auf entsprechende Forschungsgegenstände ausmachen könnte. Insofern ist das Projekt im Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu verorten. Die Verwendung des Begriffs ‚Bildungsforschung‘ soll zum Ausdruck bringen, dass es sich hierbei nicht um eine erzieherische Interaktion handelt, sondern um ein Weiterbildungsangebot für Erwachsene. Zudem deuten die obigen Ausführungen darauf hin, dass mit dem Begriff der Bildungsforschung die Möglichkeit der Bezugnahme auf Erkenntnisse aus Sub- und Nachbardisziplinen einhergeht, wenn sie der Sache dienlich sind. Diese Flexibilität erscheint auch für das vorliegende Projekt hilfreich.

Finden die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung in zufriedenstellendem Maße Eingang in ihre Bezugspraxis oder besteht ein mangelnder Transfer, der ein Anknüpfungspunkt für die Idee einer responsiven Bildungsforschung sein könnte?

Das geplante Fortbildungsprojekt rückt die Bedürfnisse und Wünsche der beteiligten Lehrkräfte konsequent in den Fokus, damit überhaupt eine Teilnahme an den Veranstaltungen ermöglicht wird. Die als responsive Bildungsforschung bezeichnete Forschungsvariante möchte damit den Lehrkräften eine Gelegenheit geben, von aktuellen medienbezogener Erziehungswissenschaften zu profitieren. Der dazu ergriffenen Vorgehensweise liegt (auch) die Annahme zugrunde, dass die Verwertbarkeit von erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen in der (Schul-)Praxis auch nach der Abkehr von geistesgeschichtlichen hin zu empirischen Zugängen gegenwärtig nur bedingt gelingt und dieses Defizit eine wichtige Begründungslinie für Abweichungen von bewährten Verfahren darstellt. Dieser These soll nachfolgend nachgegangen werden.

Ein übergreifender Kern der zuvor bemühten, unterschiedlichen Überlegungen besteht darin, das Verhältnis zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu konturieren. Dabei tritt deutlich zu Tage, mit wie viel Selbstverständlichkeit wissenschafts-

theoretische Annahmen lange Zeit von einer Kluft zwischen Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit ausgegangen sind. Diese Überlegungen entstammen (auch) den vielfältigen Positionierungen zum Verhältnis von Rigor und Relevanz in Wissenschaft und Forschung und der Frage, zu welchen Gunsten sich eben dieses ausgestalten soll. Fischer/ Wecker bringen die oftmals angenommene Diskrepanz zwischen Rigor und Relevanz als jeweiliges Spezifikum unterschiedlicher Forschungszweige unter Bezugnahme auf „Pasteurs Quadrant“ (Fischer/ Wecker 2006: 28) wie folgt zum Ausdruck:

„Traditionell wurden [...] Grundlagen- und Anwendungsforschung als entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum betrachtet [...]. Eine Annäherung an einen der beiden Pole geht dieser Betrachtungsweise zufolge automatisch mit einem größeren Abstand vom anderen Pol einher (vgl. Stokes, 1997, S. 9 f.)“ (ebd.).

Aus dieser Kritik an der unversöhnlichen Gegenüberstellung der Pole ‚Erkenntnis‘ und ‚Nutzen‘ „entwickelt Stokes [...] die Idee einer ‚nutzenorientierten Grundlagenforschung‘“ (vgl. Fischer, Waibel & Wecker, 2005, S. 431-433)“ (ebd.).

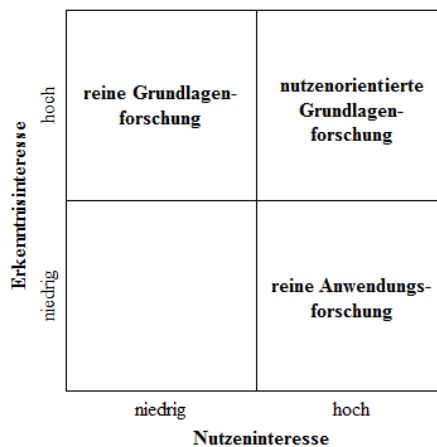


Abbildung 9: Quadrantenmodell der wissenschaftlichen Forschung (nach Fischer/ Wecker 2006: 29, in Anlehnung an Stokes 1997: 73)

Ohne näher auf die Ausgestaltung einzugehen, macht der in Abbildung 9 skizzierte Quadrant bereits grafisch anschaulich, dass Stokes mit seinen integrativen Bemühungen, ‚Nutzen‘ als eine Facette von Wissenschaftlichkeit im bestehenden Kanon einzuordnen, offensichtlich auf eine Leerstelle reagiert. Die Überlegungen bringen zum Ausdruck, dass Wissenschaft nicht ausschließlich vom Erkenntnisinteresse angetrieben werden kann, wenn sie wirksam werden will, zugleich aber nicht Gefahr laufen darf, zu praxeologisch und damit unverlässlich zu werden. Dies proklamiert Stokes losgelöst von einer bestimmten Disziplin zunächst ganz grundsätzlich. Überträgt man das Denkmodell auf erziehungswissenschaftliche Überlegungen, finden sich vielzählige Einschätzungen, dass eine ausgewogene Balance zwischen Erkenntnis und Nutzen auch hier nicht unbedingt angenommen werden kann. Die zunehmend erstarken Stimmen für eine Rückbesinnung im Sinne einer Koexistenz oder sogar eines ‚Sich-aufeinander-Beziehens‘ von Grundlagen- und Anwendungsorientierung sind maßgeblich von der Überlegung getragen, dass die bloße Erkenntnis oftmals keine Umsetzung im Feld sicherstellt. Seit vielen Jahren kann sich die Schul- und Unterrichtsforschung auf eine Vielzahl methodisch akribisch durchgeführter Studien und daraus resultierender, gesicherter Befunde stützen (vgl. Kahlert/ Zierer 2011: 71). Zugleich stellt man jedoch fest, dass die Umsetzung der

Erkenntnisse in der Praxis bei Weitem nicht der hohen Verfügbarkeit dieser Untersuchungen entspricht (vgl. ebd.; vgl. auch Hansel 2003: 329). So attestiert etwa Hansel der klassischen empirischen Sozialforschung, „die Schul- und Unterrichtswirklichkeit eher selten“ (ebd.: 348) zu erreichen⁸⁰, wohingegen sich auch Oelkers ganz ähnlich bereits in den 1970er Jahren ausgiebig der Frage des „Nutzlosigkeitsverdachts gegenüber der (philosophischen) Erziehungstheorie“ (Oelkers 1976: 7) widmet. Dem wiederum halten – damals wie heute – die Vertreterinnen und Vertreter beider ‚Wissenschaftsmodelle‘ entgegen, dass nicht ihre Forschung zu wenig Praxisrelevanz aufweist, sondern „die ‚Praktiker‘ [...] die an sich gute und richtige Theorie nicht umsetzen wollen oder die Umsetzung vorsätzlich hintertreiben“ (ebd.). Ähnlich formuliert es Beck knapp 30 Jahre später:

„Das eigentliche *Skandalon* dieses Sachverhalts liegt m. E. jedoch in der Erwartung, die Lehr-Lern-Forschung habe ihre primäre Klientel, die studierten Lehrer und Ausbilder, wie Laien zu behandeln, um deren geneigtes Interesse sie sich vor allem anderen zunächst einmal bemühen müsse. Man darf wohl fragen, welcher Lehrer bereit wäre, den eigenen Standpunkt obstinater Wissenschaftsabstinenz etwa bei seinem Arzt oder Architekten zu akzeptieren. Und [...] man sollte auch bedenken, ob es von einem kompetenten Lehrer nicht als Zumutung erfahren werden müsste [sic!] von seiner Bezugswissenschaft zum Objekt einer Art Verbrauchermarketings gemacht zu werden, das ihn als ahnungslosen Anfänger behandelt. In meinen Augen wird die Deutung des Verhältnisses von Lehr-Lern-Forschung zur Schul- und Unterrichtspraxis als das einer Begegnung von Experten mit Laien womöglich allzu häufig den empirischen Gegebenheiten, nicht jedoch den einzufordernden Standards gerecht [...]“ (Beck 2000: 27, Hervorhebung im Original).

Einem an die Praktikerinnen und Praktiker gerichteten Vorwurf, wissenschaftliche Befunde in nicht ausreichendem Maße zu berücksichtigen, stellen sich Kahlert/ Reinmann entgegen, indem sie den Präsidenten des Lehrerverbandes aus einer Konversation am Rande eines Kongresses zitieren:

„Und glauben Sie mir, meine Kolleginnen und Kollegen in den Schulen sind doch keine Berufsmasochisten. Wenn die Befunde wirklich hilfreich und gut umsetzbar wären, würde man sie doch massenweise nutzen. Aber der Nutzen wird vertagt. Wo bleiben die Innovationen?“ (Kahlert/ Reinmann 2007: 9 f., Hervorhebung im Original).

Die seitens der Praxis gegenüber der Wissenschaft (und vice versa) gehegten Ressentiments sind zwar kein Alleinstellungsmerkmal der Erziehungswissenschaft, gleichwohl stellt man fest, dass das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis in anderen Disziplinen, denkt man etwa an die Medizin oder Rechtswissenschaft, in weitaus geringerem Umfang konfliktbehaftet ist (vgl. Heid 2001: 1090). Der ‚Schuldfrage‘ soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Recht unstrittig scheint aber, dass eine wünschenswerte und erforderliche Verwertung von Forschungsbefunden nicht erfolgt:

„Obwohl die wissenschaftliche Kritik einhellig negativ auf das Beurteilungssystem der Schule niedergegangen ist, hat es sich nicht nur erhalten, sondern in seinen untauglichen und widersprüchlichen Bestandteilen verschärft. Obwohl die Wissenschaft einschränkende und verneinende Ergebnisse zu Wert und Wirkung der frühen Begabungsauslese, des Sitzenbleibens, der Hausaufgaben, der Geschlechtertrennung, der Zeiteinteilung unserer Stundenpläne, der herrschenden Form der Lehrerbildung erbracht hat, bleibt es bei diesen Merkmalen unserer Schulen“ (Euler 2007: 90).

⁸⁰ Für einen umfänglichen Überblick vgl. z. B. LISUM/ bm:ukk/ EDK 2008.

Dieser Tatbestand veranlasst Beck bereits einige Jahre zuvor zu der Einschätzung, dass sich Forschung anpassen und umstellen muss:

„Das bedeutet für die Lehr-Lern-Forschung, daß [sic!] sie ihre Ergebnisse in einer Weise aufbereiten muß [sic!], welche diese für die potentiellen Abnehmer nicht nur verstehbar macht, sondern allererst interessant und relevant erscheinen lässt“ (Beck 2000: 27).

Eine der vielzähligen Subdisziplinen, die die Erziehungswissenschaft prägen, ist die Medienpädagogik. Das vorliegende Forschungsprojekt lässt sich hier einordnen. Wie die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen (vgl. Fatke/ Oelkers 2014), so arbeitet sich auch die Medienpädagogik immerzu am Versuch ihrer eigenen Konturierung ab (vgl. Hartung/ Schorb 2014: 7). Gerade in der jüngeren medienpädagogischen Forschung dominieren aktuell Überlegungen, mit welchen forschungsmethodologischen Möglichkeiten sich der Niederschlag von Erkenntnissen und ihrer Umsetzung in der Praxis erhöhen lassen (vgl. ebd.: 12). Herkömmliche Forschungsansätze sehen sich zwar auch hier (bisher) mitnichten einem ausladenden Rechtfertigungsbedarf innerhalb der ‚Scientific Community‘ ausgesetzt, können aber gleichwohl den avisierten Gegenstand verfehlen. Konsequenterweise hat sich die Medienpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft auch bei den eingesetzten Forschungsdesigns an der Mutterdisziplin orientiert. Ein typischer und weithin renommierter Zugang im Forschungsfeld der Medienpädagogik sind Längsschnittstudien zum Mediennutzungsverhalten. Einen Referenzrahmen stellen in diesem Zusammenhang etwa die „JIM“, „KIM“ und „FIM“ Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest dar, die jährlich die Medienausstattung und -nutzungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Familien repräsentativ erheben (<http://www.mpfs.de/>; letzter Zugriff: 29.06.2017; vgl. Kap. 2.1.2.2). Ohne die grundsätzliche Bedeutsamkeit entsprechender Forschungen in Frage zu stellen, merkt Moser an,

„dass die Rekonstruktion des Nutzerverhaltens von Kindern und Jugendlichen zum Datenkonstrukt wird, hinter dem keine verlässliche und ausweisbare Realität mehr steht. Vor allem wird es schwierig, diese Daten prognostisch zu nutzen, da die damit beschriebenen Phänomene zu verschwimmen beginnen“ (Moser 2014: 58).

Auch qualitative Forschungsansätze weisen spezifische Schwächen auf. Hier besteht die Gefahr,

„die Rolle des Interpreten immer stärker in den Mittelpunkt des Diskurses zu stellen – manchmal soweit, dass das untersuchte Objekt hinter dem Autor bzw. der Autorin zu verschwinden droht, bzw. dass die Rolle des Interpreten selbst zum tragenden Objekt der Untersuchung wird“ (ebd.: 62).

In ganz ähnlicher Weise konstatiert Reinmann für beide Zugänge:

„Obschon der Anspruch steigt, dass die Resultate der empirischen Bildungsforschung [...] in gewisser Weise praktisch relevant werden sollen, bleibt das empirisch produzierte Wissen häufig ebenso folgenlos wie das aus „posthumen Analysen“ (Schäffner 2010, 37) hermeneutischer Provenienz“ (Reinmann/ Sesink 2011: 41; vgl. auch Reinmann/ Sesink 2014: 77 f.).

Ohne den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung final klären können, scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass „Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung [...] häufig recht eingeschränkte Auswirkungen auf die pädagogische Praxis [haben]“ (Fischer/ Wai- bel/ Wecker 2005: 428; vgl. auch Euler 2014a: S. 16). Dies macht sich gerade in den Feldern Schule und Unterricht bemerkbar, die vielfach unbeirrt von wissenschaftlichen Befunden

agieren (vgl. Fischer/ Waibel/ Wecker 2005: 428). Scharfzüngig merkt Hansel an: „Die Kluft zwischen „Weißkittelpädagogen“ und den „Blaumännern“ ist gelegentlich schier unüberwindlich“ (Hansel 2003: 346). Diese Diskrepanz zwischen Praxis und Forschung treibt bisweilen nicht selten bedenkliche Blüten. Die geringe Verwertungstauglichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse verkennt nicht nur – wie die obigen Ausführungen nahelegen – die Tradition einer Handlungswissenschaft, sondern ist zudem (zumindest ein Stück weit) auch ein selbstgewähltes Schicksal: Neben äußeren Einflüssen, zu denen man sich verhalten muss, trägt eine wissenschaftliche Gemeinschaft selbst natürlich auch dazu bei, für welche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung sie sich entscheidet. Diese Entscheidungen spiegeln sich dann etwa in Publikationen, Zitationen, Rankings und Besetzungsverfahren wider. In den letzten Jahren werden die entscheidenden Forschungsakzente von einer quantitativ ausgerichteten, empirischen Bildungsforschung gesetzt. Deren vielzähligen Vermessungen von Schul- und Unterrichtswirklichkeit haben die Aussagefähigkeit und Sichtbarkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung erheblich beflügelt, aber nicht gleichermaßen dazu geführt, dass die Erkenntnisse in die untersuchte Praxis transferiert werden. In diesem Zusammenhang thematisiert Beck die Frage, wie und ob die Bildungspraxis denn eigentlich zu ihrem Wissen kommt und welchen Anteil die Erziehungswissenschaft daran hat, respektive, wie sich dieser gegebenenfalls erhöhen lässt. Aus der Perspektive eines empirischen Erziehungswissenschaftlers konstatiert Beck eben diesen und damit auch sich selbst etwas zynisch:

„Sind wir dem großen „Rest“ der Erziehungswissenschaft trotz aller erkenntnistheoretischen Vorbehalte nicht insgeheim dankbar dafür, daß [sic!] er gesellschaftliche Relevanz- und Verwertbarkeitserwartungen auf *sich* zieht, während wir gleichsam in seinem Windschatten eher ungestört unseren Fragestellungen nachspüren können?“ (Beck 2000: 23, Hervorhebung im Original).

Diese Frage unterstreicht zum einen, dass die vielfach konstatierte Kluft zwischen Praxis und Forschung bereits seit geraumer Zeit besteht und zum anderen, dass die Möglichkeit, Erkenntnisse unter der Prämisse potenzieller Verwertbarkeit zu generieren, auch aus Prestige Gründen vielfach gemieden wird. Dieses Vermeidungsverhalten trägt ergo maßgeblich dazu bei, dass eine praxisrelevante Verwertung von Erkenntnissen nur wenig Ankurbelung erfährt. Die Vermutung, dass die im Pasteur'schen Quadranten (vgl. Abb. 9) symbolisierte Kluft weitestgehend real ist, äußern Kahlert/ Zierer mit folgender Frage:

„Dillettieren („Schreiben für die Praxis“) oder komplizieren (den Weg über die Akzeptanz der Scientific Community suchen) – ist dies das zugespitzt formulierte Dilemma, in das man als Wissenschaftler hineingerät, wenn man Erwartungen aus Schule und Unterricht nach hilfreichen Anregungen und Materialien gerecht werden möchte?“ (Kahlert/ Zierer 2011: 76).

Dass sich ein gütliches Miteinander von Relevanz- und Rigororientierung bisher zumeist nicht in der erziehungswissenschaftlichen Realität widerspiegelt, veranschaulicht beispielhaft der Publikationsmarkt:

„Tatsächlich ist zu beobachten, dass auf der einen Seite eine hoch methodisierte empirische Bildungsforschung und auf der anderen Seite eine unübersehbare Fülle von Methodenhandbüchern, Methodentrainings (für Lehrer und Schüler) und Lernmaterialien (für Schüler) ohne Forschungsbezug entstanden ist“ (Einsiedler 2011: 43 f.)

Jüngst scheinen die Stimmen zugunsten eines flexibleren Wissenschaftsverständnisses innerhalb der Erziehungswissenschaft wenig Niederschlag zu finden: „Aktuell dominiert eine als

empirisch bezeichnete Bildungsforschung mit vergleichsweise eng definierten Vorstellungen von Empirie“ (Reinmann 2010: 30). Die Gründe für diese Diskrepanz sind vielfältig. So weist eine praxisbezogene Forschung wohl auch deshalb eine eher randständige Bedeutung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Forschungskanons auf, weil sie innerhalb der ‚Community‘⁸¹ mit weit weniger Nimbus – nachfolgend zum Ausdruck gebracht am Beispiel der geringeren Publikationswahrscheinlichkeit solcher Veröffentlichungen, die von der vorherrschenden Definitionsmacht abweichen – einhergeht als grundlagenorientierte Arbeiten:

„[Im] Mainstream der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kommunikation, der mittlerweile auch von Exzellenzinitiativen, Rankings und der Sorge um „Visibilität“ in hoch spezialisierten Communities gespeist wird, [genießt] der Peer-Review-Aufsatz als Qualitätsmerkmal für Veröffentlichungen heute absoluten Vorrang (vgl. Dees, 2008). Diese Priorisierung und damit Engführung der Publikationskultur auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften beruht, ganz unwissenschaftlich, nicht auf nachgewiesenen Vorzügen solcher Publikationen wie evidente Beförderung des Erkenntnisfortschritts oder gar auf dem Nachweis positiver Auswirkungen auf die Bildungspraxis“ (Kahlert/ Zierer 2011: 83)⁸².

Die Entscheidung darüber, wie sich der Anteil zwischen Rigor und Relevanz in der wissenschaftlichen Tätigkeit verteilt, wird ergo nicht selten weniger vom Gegenstand als vom Wissen um etwaige Folgen gelenkt:

„So mögen gut gemachte Lehr- und Lernmittel tausendfach am Tag eingesetzt werden [...]. Aber für das Ansehen des Autors wäre es besser gewesen, die Zeit dafür in einen Aufsatz zu investieren, der von einer Handvoll Experten gelesen wird“ (ebd.: 84).

Wenn sich die Wissenschaft jedoch vor der Herausforderung verschließt, sich auch um die Perspektive des Nutzens zu bemühen, so darf es dann auch nicht Wunder nehmen, wenn sich die Praxis auf triviale und populärwissenschaftliche Literatur stützt (vgl. ebd.: 76). So konstatiert etwa Reinmann:

„Ich bin der festen Überzeugung, dass die Bildungswissenschaften geradezu in der Pflicht stehen, eine *Vielfalt* von Erkenntniswegen zu beschreiten statt einen Einheitsweg der Bildungsforschung zu postulieren, dem möglichst alle Forscher zu folgen haben. [...] Dabei ist vor allem der Empiriebegriff von wenig überzeugenden Einengungen zu befreien“ (Reinmann 2010: 35, Hervorhebung im Original).

Dabei existieren durchaus vielfältige methodische Überlegungen, die sich dieser Malaise zuwenden. Unter Bezeichnungen wie „gestaltungsorientierter-“ (vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013) oder „entwicklungsorientierter-“ (vgl. Reinmann/ Sesink 2011) Bildungsforschung finden sich vermehrt praxisorientierte Ansätze erziehungswissenschaftlicher Provenienz, die sich eine direkte Verbesserung der Praxis zum Ziel und Forschungsgegenstand machen. Daneben gibt es weitere Vorschläge, die insbesondere auch außerhalb der Disziplin bereits seit Längerem zum Einsatz kommen, wie etwa Design-Based-Research (vgl. Kap. 5.4.2). Allen gemeinsam ist der Anspruch, Forschungserträge in ihrer Bezugspraxis effektiver Niederschlag finden zu lassen. Kennzeichnende Merkmale dieser Ansätze sind dabei beispielsweise die Beteiligung der Praxis an der Forschung, zyklische Ablaufschritte und Fragestellungen, die sowohl

⁸¹ Die Frage, wer genau zur „Scientific Community“ der Erziehungswissenschaft“ (Kahlert 2007: 20) gehört, soll an dieser Stelle mit der Einschätzung zurückgestellt werden, dass diese ohnehin vor der Schwierigkeit steht, „unscharf [definiert]“ (ebd.) zu sein.

⁸² Zur Frage, in welchen Bereichen genau das Peer-Review Verfahren im wissenschaftlichen Betrieb erfolgreich ist und wo es eher zu verzerrenden Effekten führt, vgl. Bornmann/ Daniel 2003.

für die Praxis als auch für die Wissenschaft relevant sind (vgl. Kap. 5.4). Diese Ansätze bemühen sich dabei um den Brückenschlag zwischen Rigor und Relevanz, indem zwar der Nutzen der Forschung für die Praxis im Vordergrund steht, der Weg dorthin aber den Prämissen wissenschaftlicher Genauigkeit folgt. Insbesondere die vielzähligen Designforschungsarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften zeigen auf, dass das Bemühen um Verwertbarkeit und Transfer keineswegs mit geringerer Kontrolle und Absicherung verbunden ist und der Erhebungs- und Auswertungsaufwand zwar anders gelagert aber nicht weniger anspruchsvoll ist (vgl. z. B. Gerholz 2014). Obwohl Benner bereits Anfang der 1990er Jahre konkrete Vorschläge entwickelt hat, wie sich der Aspekt der Gestaltung als forschender Akt würdigen lässt (Benner 1991: 13) und die Plädoyers für eine auf Praxis bezogene Forschung gegenwärtig erstarken (vgl. Kap. 5.4), konnte sich das Potenzial praxisorientierter Forschungsansätze innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher vermutlich auch aufgrund der Dominanz herkömmlicher eher grundlagenorientierter Forschung nicht nachhaltig entfalten.

Der erziehungswissenschaftlichen Forschung mangelt es keineswegs an belastbaren Befunden. Insbesondere der Status quo in schulbezogenen Fragen ist facettenreich erhoben. Die Breite an Erkenntnissen ist aber nicht deckungsgleich mit ihrer Verwertung. Fragen in diesem Zusammenhang sind bisher eher vernachlässigt worden. Dies hat zur Folge, dass Schulen vielfach losgelöst vom eigentlichen Erkenntnisstand agieren. Wenn auch nicht vergleichbar umfangreich, bieten praxisorientierte Forschungsansätze Möglichkeiten einer anderen, mehr auf Praxis bezogenen Schwerpunktsetzung. Im Rahmen des geplanten Vorhabens zeigt sich, dass auf Basis der kennzeichnenden Merkmale solcher Vorschläge keine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zustande gekommen ist. Dass daraufhin eine Vorgehensweise eingeschlagen wird, die zwar von Standards abweicht, aber den Lehrkräften zumindest eine Teilnahme ermöglicht, erscheint mit Blick auf die mangelnde Partizipation von Schule und Unterricht an Erkenntnissen durchaus als angemessen. Die Idee einer responsiven Bildungsforschung kann nicht den Anspruch eines nachhaltigen Transfers erfüllen. Ihr Mehrwert kann sich dort entfalten, wo eine Zusammenarbeit mit der Bezugspraxis mit herkömmlichen Methoden nicht erfolgen würde. Responsive Bildungsforschung ist aus wissenschaftlicher Sicht so etwas wie ein Behelf, der es ermöglicht, die Praxis zumindest ein Stück weit an Erkenntnissen teilhaben zu lassen.

Weist die Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin weitere, grundsätzliche Charakteristika auf, die ein Anknüpfungspunkt für die Idee einer responsiven Bildungsforschung sein können?

Geht man von den bisherigen Argumentationsgängen aus, ist festzuhalten, dass sich die Erziehungswissenschaft als eine Handlungswissenschaft zumindest auch die Frage stellen sollte, ob ihre Erkenntnisse für ihre Bezugspraxis überhaupt erreichbar und dann bestenfalls auch verwertbar sind. Wenngleich sich zwar mit den Ansätzen praxisorientierter Forschung Vorschläge finden, wie sich die Relevanz von Forschung aus Sicht der Praxis erhöhen lässt, dominieren nach wie vor Forschungsvorhaben, die sich vornehmlich dem messenden Erfassen zuwenden. Auf den ersten Blick handelt es sich dabei um einen Widerspruch. Deshalb soll

abschließend in den Blick genommen werden, ob sich Hinweise darauf finden lassen, warum es nicht nur wichtig, sondern hinsichtlich grundlegender Aspekte, wie beispielsweise der Beschaffenheit von Forschungsgegenständen, richtig ist, eine erziehungswissenschaftliche Forschung (auch) ausgehend von den Bedarfen ihrer Bezugspraxis zu betreiben. Für die Idee einer responsiven Bildungsforschung bestünde darin ein weiterer, wichtiger Anknüpfungspunkt. Eine Vermutung, weshalb der Niederschlag von Erkenntnissen ins Feld so schwierig ist, besteht darin, dass ‚Wissenschaft‘ und ‚Praxis‘ naturgemäß unterschiedliche Bedürfnisse haben:

„Während das Referenzsystem universitäre Forschung überwiegend auf „Erkenntnis“ ausgerichtet ist, erwartet das Referenzsystem Bildungspraxis „Nutzen“ aus der Forschung“ (Einsiedler 2011: 46).

Eine ähnliche Unterscheidung nimmt Reinmann vor, wonach sich – hier in jeweils bewusst zugespitzter Form dargestellt – die pädagogische Praxis an einem „*realen Marktgeschehen*“ (Reinmann 2007: 202, Hervorhebung im Original) orientiert, „demzufolge sich durchsetzt, was bei der Zielerreichung Ressourcen schont oder den meisten Nutzen stiftet“ (ebd.). Demgegenüber folgt das Interesse der Wissenschaft einem „*fiktiven Markt* (Kahlert 2005)“ (ebd., Hervorhebung im Original), ein „Nutzen für Dritte spielt, wenn überhaupt, allenfalls eine mittelbare Rolle, falls dieser in den Kriterienkatalog aufgenommen wird“ (ebd.). Dabei handelt es sich allerdings um ein grundlegendes Strukturmerkmal, das letztlich jede Forschungsdisziplin trifft. Gerade die Erziehungswissenschaft und ihre Bezugspraxis scheinen aber ein besonders schwieriges Auskommen miteinander zu haben. Die Beantwortung der Frage, ob dies daran liegt, dass – etwa im Falle schulbezogener Forschung – gerade Lehrkräfte eine neuen Erkenntnissen gegenüber besonders ignorante Klientel sind oder sich erziehungswissenschaftliche Forscher Themen und Zugänge suchen, die die Praxis nicht erreichen, wird weder stichhaltig möglich, noch in der Sache zielführend sein. Geboten scheint es aber, den Missstand zu überwinden. Es finden sich einschlägige Hinweise darauf, dass sich erziehungswissenschaftliche Forscher in dieser Sache aufgefordert sehen sollten, ihre Designs ‚verwertbarer‘ zu gestalten, wenngleich dies keineswegs leicht ist:

„Es ist inzwischen weitestgehend unstrittig, dass die Erziehungswissenschaft vor einem doppelten Erwartungshorizont agiert. Sie steht vor der Herausforderung, sowohl den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis und Profession als auch den Gütekriterien der Wissenschaft gerecht zu werden“ (Meseth 2014: 252).

Die Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Bedarfe der Praxis ist in vielen Fällen auch weitaus mehr als eine reine Entscheidungsfrage. Viele erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sind in Folge einer gezielten Optimierung von Praxis entstanden, sodass eine Forschung jenseits der Verwertbarkeit beinahe einem Auftragsbruch gleichkommt:

„Ein nicht unwesentlicher Teil bildungswissenschaftlicher Fächer hat sich nicht als Folge wissenschaftsinterner Spezialisierungen entwickelt, sondern resultiert aus bildungspolitischen Entscheidungen, die einen gesellschaftlichen Bedarf definieren. Typische Beispiele dafür sind die Fachdidaktiken und wohl die meisten „Bindestrich-Pädagogiken“. Sie sind nicht entstanden, weil eine vorausgehende wissenschaftliche Entwicklung eine entsprechende Ausdifferenzierung vorangetrieben hätte. Vielmehr wurden sie als Antwort auf einen bildungspolitisch anerkannten Bedarf „eingerrichtet“. [...] Dies spricht keinesfalls gegen die Profilierung dieser Fachgebiete als wissenschaftliche Disziplin. Es sollte aber zum Anlass genommen werden, die bereits mit den „Gründungserwartungen“ verbundenen Herausforderungen [...] genauer zu analysieren“ (Kahlert/ Reinmann 2007: 10 f.).

Eine eben solche Analyse wird zumindest in einigen der aus ihr resultierenden Schlüsse besagen, dass die Verbreitung innovativer Erkenntnisse genuiner Bestandteil der Forschung sein muss. Die Einschätzung zur mit der Etablierung (und damit verbundenen, staatlichen Finanzierung und Unterstützung) von Teildisziplinen einhergehenden Ansprüchen soll auch an dieser Stelle mit einem Verweis auf die medienpädagogische Forschung ausgebaut werden. Dass gerade in der Medienpädagogik „viele Forschungsergebnisse aus Nachbardisziplinen wie Medienwissenschaften, Medienpsychologie und -soziologie [...] bezogen werden“ (Moser 2014: 56), ist nach Moser ein Indikator für insuffiziente „eigene Forschungsleistungen“ (ebd.). Es klafft demnach eine Lücke zwischen den Herausforderungen und Aufgaben, vor die sich die Medienpädagogik gestellt sieht, und den Antworten, die sie (bisher) gibt. Moser sieht nicht zuletzt auch vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit, den Anteil praxisbezogener Forschung zu erhöhen:

„Neben methodischen Argumenten zur Verstärkung einer praxisorientierten medienpädagogischen Forschung gibt es auch ein bildungspolitisches Argument für die Verstärkung solcher Aktivitäten: Geht man nämlich davon aus, dass im medienpädagogischen Bereich ein praxisorientierter Reformbedarf besteht, wie er zum Beispiel in der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ formuliert wurde, dann bedeutet dies, dass eine Forschung zunehmend notwendig ist, welche über bloße Leistungsvergleiche hinausgeht, sondern imstande ist, praktische Bildungs- und Schulprojekte über Forschung zu begleiten, zu analysieren und weiterzuentwickeln“ (ebd.: 71).

Auch Petko sieht den Bedarf einer „praxisnahe[n] Forschung“ (Petko 2011: 3) in der Medienpädagogik als gegeben an, denn eine solche Forschung „würde vermehrt heißen [sic!], innovative medienpädagogische Praxisprojekte zu entwickeln sie auszuprobieren, zu überprüfen und zu revidieren“ (ebd.). Eine Erhöhung des praxisgestaltenden Anteils in der Forschung ist eine folgerichtige Antwort auf die Diversität wissenschaftlicher Aufgabenfelder und aktueller Herausforderungen. Dieses ist, auch und gerade in der Medienpädagogik, äußerst heterogen und bedarf ergo vielfältiger Zugänge (vgl. Kübler 2014: 27). Dafür spricht keineswegs nur der gesellschaftliche Erwartungshorizont, sondern, dies scheint sogar noch substanzieller, die Beschaffenheit erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstände, wie weiterführend aufgezeigt wird. Mit dem Begriff der „empirischen Wende“ (Köller 2014: 105) wird die in den 1990er Jahren beginnende und bis heute dominante Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschung bezeichnet, die sich der in Anlehnung an die in naturwissenschaftlichen und technischen Forschungszusammenhängen übliche Untersuchung von Kausalitäten via empirisch gestützter „Beschreibung, Erklärung und Vorhersage“ (ebd.: 102) widmet. Eine typische Ausprägung der ‚Nützlichkeitsdebatte‘ in der Erziehungswissenschaft⁸³ ist der Vergleich praxisbezogener Ansätze mit naturwissenschaftlicher Forschung. Dieser soll oftmals ein Ungleichgewicht zu Gunsten vermeintlich präziser arbeitender Naturwissenschaften demonstrieren (vgl. z. B. Teichert 2005). Dabei wird verkannt, dass die Untersuchungsgegenstände hier zu meist mechanischer oder organischer Natur sind und – anders als menschliche Individuen – Gesetzmäßigkeiten, Regeln und kausalen Zusammenhängen und Logiken folgen (vgl. Kübler 2014: 27 f.). Die Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen hingegen arbeiten „mit von Individuen und ihren sozialen Gruppierungen erzeugten und perzipierten Konstrukten dieser

⁸³ Diese Diskussion findet sich allerdings auch in anderen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Kübler 2014: 27).

Objektwelten“ (ebd.: 28). Ein unmittelbarer Vergleich beider Zugänge ist damit schlechthin ungeeignet. So kommen auch Reinmann/ Sesink zu dem Schluss, dass in der Pädagogik „ein grundsätzlich anderes Verständnis von Kausalität“ (Reinmann/ Sesink 2014: 80) erforderlich ist. So ist das „pädagogisch zu Ermöglichende [...] nichts, was einfach hergestellt werden kann“ (ebd.). Aus der Perspektive der mediendidaktischen Forschung stützen sich Preußler/ Kerres/ Schiefner-Rohs diesbezüglich auf das Konstrukt der Kreativität (vgl. Heinze 2012; Reinmann 2014a) und prononcieren, dass gestalterische Forschungstätigkeiten Akzeptanz finden sollten auch ohne Aussagen mit naturwissenschaftlicher Gewissheit treffen zu können:

„Gestaltungsprozesse und -aussagen haben immer eine kreative Komponente und sind analytisch nie vollständig zu durchdringen, denn „in einer komplexen Situation ist kreatives Erfinden eine absolute Notwendigkeit“ (Fisher, Ury & Patton 2009: 119). Man wird daher auch nicht zuverlässig sagen können, ob eine Gestaltungsempfehlung grundsätzlich „richtig“ oder „falsch“ ist“ (Preußler/ Kerres/ Schiefner-Rohs 2014: 254).

Zudem – darauf sei hier nur am Rande verwiesen – beschränken sich Konflikte innerhalb der Disziplin nicht nur auf grundsätzliche Fragen zum Stellenwert unterschiedlicher Forschungsansätze, sondern beziehen sich auch auf die Frage, welcher methodische Zugang ‚der Richtige‘ ist⁸⁴. Dies lässt sich etwa am Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Forschung demonstrieren. Ähnlich wie praxisbezogene Forschung sieht sich auch die qualitative Forschung nach wie vor aufgefordert, ihren Stellenwert zu verdeutlichen:

„Eine die Welt von außen objektivistisch beschreibende quantitative Forschung schien unvereinbar mit einer qualitativen Forschung, welche die Oberfläche der Realität kritisch und reflexiv durchdringen wollte und dabei den Umgang mit der Subjektivität der Forschenden bewusst einbezog“ (Moser 2014: 56).

Auch dieser Konflikt ist letzten Endes Ausdruck dessen, dass in der Disziplin unterschiedliche Zugänge zur Aufgabenlösung bestehen. Diese aber existieren ganz offenkundig vielfach nicht im konstruktiven Miteinander, sondern im spannungsgeladenen Nebeneinander. An Rigor orientierte Forschung arbeitet vielfach mit quantitativen Methoden. Für die konzeptionelle Gestaltung praxisbezogener Forschung kommt hingegen qualitativen Methoden ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Einsiedler 2011: 48 f.). Aus vielen unter messtheoretisch sehr exakt gewonnenen Befunden, lassen sich kaum umsetzbare Erkenntnisse für die Praxis ziehen, denn für

„die innere Relevanz [im Sinne von ‚rigor‘; A.M.] werden methodisch exakt Idealsituationen unter Ausschaltung von „Störvariablen“ geschaffen, für die äußere Relevanz [im Sinne von ‚praktischer Relevanz‘; A.M.] müssten jedoch Felder aufgesucht werden, die nicht idealisiert, sondern gerade durch „Störvariablen“ charakterisiert seien“ (ebd.).

Eine wesentliche Legitimierung des Stellenwerts der Relevanz von Forschung ergibt sich nicht zuletzt aus der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes: „Kausale Verhältnisse [sind] in Pädagogik und Didaktik nicht gegeben und gesetzesähnliche Verhaltenserwartungen nicht angebracht“ (Einsiedler 2011: 51). Zwar können auch hier quantitative Wirklichkeiten ‚geschaffen werden‘, dies aber zu dem Preis, die Anwendbarkeit der Erkenntnisse im Feld zu

⁸⁴ Vielfach sind die Fragen jedoch gekoppelt: So sind Ergebnisse naturwissenschaftlich-technischer Forschung qua Natur häufiger quantitativer Gestalt als etwa sozial- und geisteswissenschaftliche Befunde.

vernachlässigen. So sind gerade die Bemühungen, den Praxisbezug zu erhöhen, in der Suche nach einer besonderen Angemessenheit geeint:

„Angemessen aber heißt immer auch gegenstandsangemessen und *Bildung* als Gegenstand kann schlechterdings analog zu naturwissenschaftlichen Gegenständen konzipiert, analysiert, verändert und bewertet werden“ (Reinmann/ Sesink 2011: 54).

Kahlert formuliert diesbezüglich, „dass pädagogisches Handeln soziales Handeln ist. Dessen Ausgang und dessen Verlauf sind nie vollständig berechenbar oder gar mit Hilfe von Gesetzen zu reproduzieren“ (Kahlert 2007: 25). In ganz ähnlicher Weise finden sich auch deutlich ältere Argumentationen. So befasst sich auch Klauer ausgiebig mit den Mechanismen der Wissensgenese in der Erziehungswissenschaft⁸⁵ (vgl. Klauer 1973). Ein Proprium der Disziplin – und dieses unterscheidet sie von anderen Wissenschaften – fasst er wie folgt zusammen:

„Im Bereich der Erziehung stößt die Erkenntnis auf Grenzen, die es zu sehen gilt, und der Zwang zum Handeln nötigt den Pädagogen, über den Bereich der sicheren Erkenntnis hinauszugehen, wo er sich nur noch von Vermutungen, Meinungen und Überzeugungen leiten lassen kann“ (ebd.: 145 f.).

Oder anders: „Es gibt viele Bereiche, in denen die Praxis Anweisungen braucht, die die präskriptive Wissenschaft noch nicht zu leisten vermag“ (ebd.: 149). Aus einer strengen Gütekriterien unterworfenen Wissenschaftsperspektive ist es folgerichtig, diejenigen Bereiche, für die keine umfänglich abgesicherten Erkenntnisse vorliegen, als „Leerstellen der Wissenschaft“ (ebd.: 149) unkommentiert zu lassen. Die pädagogische Praxis wird dann aber gleichwohl nach Antworten auf eben diese Fragen suchen und sich beispielsweise in Ratgeberliteratur flüchten, die oftmals weit außerhalb irgendeiner Wissenschaftlichkeit angesiedelt ist (vgl. Einsiedler 2011: 43 f.). Kahlert/ Zierer merken diesbezüglich postulierend an:

„Unterricht wird nicht dadurch besser, dass Wissenschaftler sich nicht trauen, auch dann Anregungen zu geben, wenn diese nicht nach allen Regeln des State of the Art abgesichert sind“ (Kahlert/ Zierer 2011: 76).

Praxisorientierte Forschungsansätze bemühen sich um den Brückenschlag zwischen den Erwartungen von Praxis und Wissenschaft. Gerade mit Blick auf den hohen Stellenwert, den klassische Gütekriterien in herkömmlich erkenntnisorientierter Forschung haben, ist dabei aber anzuerkennen, dass eine vollständige Adaption bestehender Gütekriterien aus erkenntnistheoretischen Ansätzen dabei weder zielführend noch möglich sein würde: „Es geht also nicht darum, so gut zu kontrollieren wie möglich, sondern so gut wie nötig“ (Kahlert 2007: 38). Der Ausgangspunkt der Suche nach geeigneten Gütekriterien muss bei einer an den Bedürfnissen der Praxis orientierten Forschung also umso mehr die Frage nach der Gegenstandsadäquatheit (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014: 1) sein. Letztlich wird es dann darum gehen müssen, neue Gestaltungsspielräume für Gütekriterien zu eröffnen. So stellt Reinmann im Zusammenhang mit Forderungen nach einer Anerkennung praxisbezogener(er) Forschungsansätze etwa die Frage, „wie viel Kreativität der Forschungsprozess verträgt [...]“ (Reinmann 2014a: 68; vgl. auch Reinmann/ Sesink 2014: 80; Preußler/ Kerres/ Schiefner-Rohs 2014: 254). Die Schlussbemerkungen des zitierten Beitrags gehen sogar noch weiter und beginnen mit der Frage: „Kunst oder Wissenschaft?“ (Reinmann 2014a: 75). In Anknüpfung an die skizzierten

⁸⁵ Klauer verwendet, zeittypisch, den Begriff „Pädagogik“ (Klauer 1973: 144).

Überlegungen zur Kreativität als eine Bezugsnorm praxisbezogener Forschungsansätze (vgl. z. B. Reinmann/ Sesink 2014: 80), lässt sich auch auf Heinze verweisen, der sich darum bemüht, kreative Leistungen als ‚wissenschaftlich‘ darzustellen (vgl. Heinze 2012: 29): „Ideen und Artefakte gelten als kreativ, wenn sie sowohl neuartig und überraschend, zugleich aber auch nützlich und für eine soziale Praxis relevant sind“ (ebd.: 30). Ausgehend von der Achtung, die methodologisch streng kontrollierte Forschungsvorhaben erfahren, bemühen sich die Vertreterinnen und Vertreter einer praxisbezogenen Forschung nun ebenfalls darum, einen Methodenkanon und Gütekriterien zu etablieren, die dem Ruf nach Standardisierung gerecht werden und zur Anerkennung entsprechender Methoden als ‚wissenschaftlich‘ beitragen, zugleich aber den Blickwinkel auf ‚Kreativität‘ und ‚Relevanz‘ mitdenken. Mit Blick auf das Spannungsfeld Rigor vs. Relevanz weist Reinmann – analog zu den Überlegungen zur ‚Kreativität‘ – am Beispiel des Forschungsansatzes ‚Design-Based-Research‘ diesbezüglich darauf hin, dass den Spezifika praxisbezogener Forschung jedoch mitnichten Genüge getan wird, wenn klassische Gütekriterien schlicht adaptiert werden:

„Aufgrund der unterschiedlichen Ziele sind die experimentelle Forschung und DBR [Design-Based Research; A.M.] kaum mit den gleichen Kriterien zu bewerten. Bewertungskriterien für DBR sind weniger die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität [...], sondern Neuheit, Nützlichkeit und nachhaltige Innovationen“ (Reinmann 2005b: 10).

So wollen etwa Reinmann/ Sesink mit der Konzeption der „entwicklungs-orientierte[n] Bildungsforschung“ (Reinmann/ Sesink 2011: 39) den bisher in der Bildungswissenschaft verbreiteten Methoden, die sich im Wesentlichen um Erkenntnisse mit Blick auf Vergangenes widmen (ebd.: 41), eine praxisbezogene Methodik hinzufügen, deren Perspektive auf der „*Gestaltung der Zukunft*“ (ebd.: 42, Hervorhebung im Original; vgl. Euler/ Sloane 2014: 7) liegt und reagieren damit auch auf die „Kritik am mangelnden praktischen Nutzen der Bildungswissenschaft“ (Reinmann/ Sesink 2011: 41). Das Bemühen um eine Erhöhung der Relevanz und Verwertbarkeit von Forschung würdigt zudem eine weitere Spezifik erziehungswissenschaftlicher Forschung:

„Der Gegenstand der Pädagogik ist ein Subjekt. Dieses Subjekt ist der sittlich wollende und freiheitlich entscheidende Mensch. Eine Wissenschaft, die diesem Umstand gerecht werden will, verlangt einen besonderen Akt der Erkenntnis. Der von ihr geforderte zusätzliche Erkenntnismodus ist der eines Willensvollzugs (im Sinne einer willentlichen Sollens-Bejahung) im Gegensatz zum bloß-theoretischen Vorstellen, dem gegenüber der Vorstellende selbst neutral bleiben kann“ (Mühlbauer 1971: 19).

Anders gesagt: Wenn die Erziehungswissenschaft ihrem Anspruch als Handlungswissenschaft wirklich gerecht werden will, so muss sie ihre Adressatinnen und Adressaten (‚die pädagogische Praxis‘) motivieren. So ist auch die argumentative Ausgestaltung des bereits zitierten „pädagogischen Experiments“ (Benner 1991: 328) von der Annahme getragen, dass ein handlungswissenschaftliches Verständnis der erziehungswissenschaftlichen Forschung von anderen Voraussetzungen ausgehen muss als es in einem technisch-kausalen Sinne eines Experiments der Fall ist, da

„im praktischen Experiment das Verhältnis von Theorie und Praxis insofern zum Problem [wird], als Theorie hier auf Motivation bezogen und in ihrem Praktischwerden über motiviertes Handeln vermittelt ist“ (ebd.: 328 f.).

Mit dem Anspruch einer erhöhten Verwertbarkeit verbunden ist dann auch die Herausforderung, sich gegenüber allen am Forschungsprozess Beteiligten klar zu artikulieren:

„Gegenüber der Wissenschaft ist beispielsweise zu verdeutlichen, weshalb eine Intervention nicht (nur) so gestaltet und getestet wird, dass ihre Wirksamkeit nachgewiesen oder widerlegt werden kann, sondern auch Anforderungen für eine nachhaltige Praxisnutzung berücksichtigt werden. Und gegenüber Praktikern ist zu rechtfertigen, weshalb neben der lokalen Umsetzung auch nicht unmittelbar praxisrelevante Forschungsaktivitäten [...] stattfinden“ (Brahm/ Jenert 2014: 59)⁸⁶.

Die Ausführungen unterstreichen noch einmal die Bedeutsamkeit einer praxisorientierten, verwertbaren erziehungswissenschaftlichen Forschung. Gegenstand von Untersuchungen sind oftmals Menschen in pädagogischen Kontexten. Und obwohl es auf der Hand liegt, dass sich diese ‚Untersuchungsgegenstände‘ nicht durch eine bloße Vermessung ‚optimieren‘ lassen, dominieren gegenwärtig quantitativ-vermessende Forschungszugänge. Die dem geplanten Fortbildungsprojekt zugrunde liegende Idee einer responsiven Bildungsforschung hat nicht zum Ziel, den Ansprüchen zu genügen, die mit der Entwicklung eines eigenständigen Ansatzes verbunden sind. Indem den Bedürfnissen der angefragten Lehrkräfte aber konsequent nachgekommen wird, wird insbesondere der wichtige Aspekt der ‚Motivation‘ in den Fokus gerückt. Das Setting der Veranstaltung kann nicht zu einer Verstetigung und Kontrolle der Verwertung neuer Erkenntnisse in der unterrichtlichen Praxis beitragen. Das Format ermöglicht aber wenigstens die Teilnahme und hat so zumindest die Chance, Impulse zu vermitteln, die in der unterrichtlichen Praxis aufgegriffen werden können. Bestenfalls wäre – wie geplant – die angestrebte Zusammenarbeit unter den Prämissen eines bestehenden Ansatzes zustande gekommen, dies war nicht möglich. Indem das Vorhaben dennoch weiterverfolgt wird, rücken die Erwartungshaltungen der Bezugspraxis maximal in den Vordergrund. Aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive ist das nicht ideal, die skizzierten Charakteristika der Disziplin geben aber zumindest Grund zur Annahme, dass ein Abbruch des Vorhabens die erheblich schlechtere Variante wäre.

Die geplante Anlage des Lehrkräftefortbildungsprojektes ist für den Verfasser mit der Frage verbunden, ob sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen Anknüpfungspunkte für die Idee einer responsiven Bildungsforschung finden. Dazu wird drei grundlegenden Fragen nachgegangen. Erwartungsgemäß lassen sich keine eindeutigen Antworten auf die spezifischen Erfordernisse des geplanten Projektes finden. Deutlich geworden ist aber, dass die Forschungsdisziplin Erziehungswissenschaft Fragen des Praxisbezugs und der Verwertbarkeit vernachlässigt. Das steht im Widerspruch zu ihrem disziplinären Ursprung, der Beschaffenheit vieler ihrer Forschungsgegenstände und den mit ihr verbundenen, gesellschaftlichen Erwartungen. Folgt man einem handlungswissenschaftlichen Verständnis der Erziehungswissenschaft, so bedarf es vermehrt forschersicher Bemühungen, die bereit sind, sich insofern in den Dienst der pädagogischen Praxis zu stellen, als dass (zumindest ein zentraler) Ausgangspunkt der Forschungsbemühungen ein in der Praxis bestehender Bedarf ist und auch in dem Be-

⁸⁶ Für einen ausführlichen Überblick über entsprechende Fragen zur ‚Wissenschaftskommunikation‘ vgl. z. B. Dernbach/ Kleinert/ Münster 2012.

wusstsein, die an der Unternehmung beteiligten Variablen nicht en détail planen, bestimmen und prognostizieren zu können, aufgenommen werden. Die Idee einer responsiven Bildungsforschung ist keine ideale Lösung. Für die strikte Anpassung zugunsten der Ermöglichung einer Teilnahme im vorliegenden Projektkontext finden sich allerdings plausible Bezüge, die auch darauf hindeuten, dass die Intention einer responsiven Bildungsforschung als Forschungsvariante, die dort zum Einsatz kommt, wo eine Beteiligung der Praxis andernfalls nicht möglich wäre, auch für andere Anlässe einen Anknüpfungspunkt darstellen kann. Somit sieht sich der Verfasser an dieser Stelle der Projektentwicklung darin bestärkt, das Vorhaben fortzusetzen.

Für das geplante Vorhaben ist die Übernahme eines bestehenden Ansatzes praxisorientierter Forschung nicht möglich. Die Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung bewegt sich aber gleichwohl im Feld entsprechender Verfahren. Nachdem sich die grundsätzliche Vorgehensweise im geplanten Projekt als vertretbar herausgestellt hat, sollen deshalb auf Basis der Definition einer responsiven Bildungsforschung (vgl. Kap. 5.2) in einem nächsten Arbeitsschritt bestehende praxisorientierte Ansätze mit Blick auf konkrete, zur Adaption geeignete Elemente gesichtet werden, um so einen konkreten Forschungszyklus zu entwickeln. Die bereits angeklungenen Limitierungen dieser Ansätze, die eine Übernahme verhindert haben, werden im nachfolgenden Abschnitt ebenfalls aufgegriffen.

5.4 Zur Übernahme im durchgeführten Lehrkräftefortbildungsprojekt geeignete Aspekte und Elemente in Ansätzen praxisorientierter Forschung

Im Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung und benachbarter Disziplinen finden sich vielzählige Ansätze, Vorarbeiten und Konzeptionen, die das Bestreben nach Erkenntnis-transfer, Praxisgestaltung und Verwertbarkeit zur Prämisse haben. Dabei zeigt sich ein breites Spektrum, das von etablierten Ansätzen bis zu skizzenartigen Rahmungen reicht. Die Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung weist sowohl Bezüge und Bezugnahmen als auch Spezifika im Vergleich zu Bestehendem auf, die – ausgehend von der zuvor entwickelten Definition (vgl. Kap. 5.2) – nachfolgend herausgearbeitet werden sollen. Da eine möglichst vollständige Darstellung von auf Praxisgestaltung bedachten Ansätzen den kapazitativen Rahmen dieser Arbeit übersteigt, wird im Folgenden eine Auswahl getroffen. Diese Auswahl orientiert sich an vergleichbaren Vorarbeiten (vgl. z. B. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 205 ff.) und daran, ob die Überlegungen Anregungen für die Konzeption eines spezifischen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Fortbildungsprojekt (vgl. Kap. 5.6) aufweisen, deren Übernahme geeignet scheint.

5.4.1 Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung

Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung lassen sich als synonym verwandte Begrifflichkeiten auffassen⁸⁷ (vgl. Altrichter/ Feindt 2008: 449; vgl. auch Moser 2001; Prengel/ Heinzel/

⁸⁷ Die jeweiligen Varianten unterscheiden sich zwar insbesondere im Grad der Beteiligung der Praxis, verfolgen aber letztlich das gleiche Ziel. Um – dem Ziel dieser Ausführungen gemäß – Hinweise und Anregungen zur

Carle 2008: 182; Altrichter/ Aichner/ Soukoup-Altrichter et al. 2010: 803), mit denen jeweils unterschiedliche Akzentuierungen einer gleichartigen Forschungshaltung verbunden sind, die „Forschungs- und Entwicklungsanteile als Elemente ein und desselben Prozesses“ (Altrichter/ Feindt 2008: 449) verstehen. Altrichter/ Feindt zeichnen die historische Genese in einer kurzen Verortung nach (vgl. ebd.: 450 f.): Unter der Bezeichnung „Action Research“ (ebd.: 450) finden sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts erste Vorläufer dessen, was heute als Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung bezeichnet wird (vgl. ebd.: 450 f.). Von erheblicher Bedeutung ist dabei die von Kurt Lewin (vgl. z. B. Weiß Lewin 1975: 7) betriebene Forschung, der „als Begründer der Aktionsforschung“ (Altrichter/ Feindt 2008: 450) gilt, indem er einem Forschungsethos „in Richtung demokratischer Beteiligung der Betroffenen“ (ebd.) folgt. In den darauffolgenden Jahrzehnten verläuft die Ausbildung sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum wellenartig und wird insbesondere in bildungs- und schulbezogenen Kontexten – unter verschiedenen Bezeichnungen aber mit jeweils analogen Zielen – in schwankender Frequenz bemüht (vgl. ebd.: 451). Die Bestrebungen verstehen sich damit als forschungsideologischer Gegenentwurf zu „traditioneller empirischer Grundlagenforschung“ (ebd.: 449), bei der „Forschung von der Umsetzung ihrer Resultate“ (ebd.) getrennt wird. Diese grundsätzliche Intention eint die Vielzahl der vorliegenden Ansätze, die dem Feld der Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung zuzuordnen sind (ebd.: 450). Mit Blick auf die Frage der konkreten Ausgestaltung eines entsprechenden Forschungsprozesses finden sich dann jedoch hochgradig unterschiedliche Vorschläge und Ansichten (ebd.). Prengel/ Heinzel/ Carle verbinden mit dem Terminus *Handlungsforschung* Settings, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praxisvertreterinnen und -vertreter mit dem Ziel der Verbesserung der Praxis zusammenarbeiten (vgl. Prengel/ Heinzel/ Carle 2008: 182). Mit *Praxis- und Aktionsforschung* werden Forschungsvarianten beschrieben, in denen die Agierenden der Praxis zum Erforschenden ihres Tätigkeitsfeldes werden, also selber Forschung betreiben (vgl. ebd.; Altrichter/ Posch 2007). Bereits im Rahmen der vorhergehenden Begründungslinien (vgl. Kap. 5.3) haben verschiedene Bezugnahmen auf praxisorientierte Ansätze und Forschungsrichtungen deutlich werden lassen, dass in diesem Feld in hohem Maße von einer begrifflichen Diffusität ausgegangen werden muss. Ähnlich verhält es sich auch mit der Denomination dessen, was hier – in Übereinstimmung mit vergleichbaren Vorschlägen (vgl. z. B. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 206 ff.; Altrichter/ Feindt/ Zehetmeier 2014: 287) – als Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung bezeichnet wird. Altrichter/ Posch verweisen in Ihren Ausführungen zur Aktionsforschung ebenfalls auf ein nicht scharf begrenztes Begriffsverständnis, das sich aus nationalen und internationalen Vorarbeiten zusammensetzt, die etwa mit „action research“ (Altrichter/ Posch 2007: 13), „teacher research“ (ebd.), „practitioner research“ (ebd.), „Handlungsforschung“ (ebd.) oder „Lehrer- oder Praktikerforschung“ (ebd.) bezeichnet werden⁸⁸, letztlich aber einen gemeinsamen Kern aufweisen: Lehrkräfte erforschen ihre eigene berufliche Praxis mit dem Ziel, diese zu verbessern (vgl. ebd.: 12 f.). Alle zu ergreifenden Maßnahmen sind zwar zuvörderst auf diese Verbesserung ausgerichtet, gleichwohl sollen die Erkenntnisse einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (vgl. ebd.: 14). Ab-

Konturierung einer responsiven Bildungsforschung zu gewinnen, scheint es zweckmäßig – analog zur einschlägigen Literatur – die Varianten hier zu subsumieren.

⁸⁸ Bergold/ Thomas ordnen etwa auch die „Partizipative Forschung“ (Bergold/ Thomas 2010: 333) in das besagte Feld ein (vgl. ebd.: 333 f.).

weichend von der Aktionsforschung, bei der die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker zum Forscher werden, stehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bei der Handlungsforschung etwas mehr im Fokus, fühlen sich aber verpflichtet – anders als in „empirisch sozial-technologischer Forschung“ (Popp 2001: 401) – ihre wissenschaftlich-methodologischen Entscheidungen gegenüber dem zu verändernden Feld verständlich zu machen und zu rechtfertigen (vgl. ebd.). Popp spricht diesbezüglich von der „Herstellung und Aufrechterhaltung eines praxisorientierten Dialogs“ (ebd.). Prämisse der Handlungsforschung ist die Optimierung „realer Verhältnisse im jeweiligen sozialen Feld“ (ebd.). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kommt letztlich die Aufgabe zu, Veränderungsprozesse in der Praxis zu begleiten und zu unterstützen. Die besondere Herausforderung besteht dabei darin, sich zwei Referenzsystemen gegenüber legitimieren zu müssen: Der betroffenen Praxis und der Wissenschaft. Bezüglich der einzusetzenden Methoden und Forschungsdesigns, bedient sich die Forschungsstrategie der Handlungsforschung ganz unterschiedlicher Verfahrensweisen, die teilweise auch in der „empirischen Sozialforschung Anwendung finden“ (ebd.: 403) oder „im handlungsorientierten Forschungszusammenhang oft erst neu entwickelt werden“ (ebd.). Als Forschungsdesign weist die Beschaffenheit von „Fallstudien“ (ebd.: 404) und „Fallstudien-Serien“ (ebd.: 405) ein ideales Bündel an Eigenschaften auf, die den Zielen der Handlungsforschung entgegen kommen. Prengel/ Heinzl/ Carle fügen der Forschungsfamilie aus Handlungs- und Praxisforschung die Evaluationsforschung hinzu (vgl. Prengel/ Heinzl/ Carle 2008) und definieren so einen Dreiklang, der „wissenschaftlicher Grundlagenforschung“ (ebd.: 182) gegenübersteht. Diese Forschungsvarianten zielen nämlich auf „Einzelfälle mit dem Ziel, Praxis im Einzelfall zu verbessern und darauf, verallgemeinerbare Erkenntnisse für die Übertragung auf ähnlich gelagerte Fälle zu erlangen“ (ebd.). Als *Evaluationsforschung* werden Vorgehensweisen bezeichnet, die prüfen, ob in einem festgelegten „Forschungsfeld“ (ebd.: 183) bestimmte „Qualitätskriterien erreicht werden“ (ebd.). Diese Forschungsvarianten sind dabei oftmals nicht trennscharf aufzufassen, sondern können sich überschneiden, wie etwa im Fall einer Evaluation, bei der „Wissenschaftler und Praktiker gemeinsam forschen“ (ebd.)⁸⁹. Mit Blick auf die Frage, ob praxisbezogene Forschungsvarianten wie die Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung nicht letztlich das Gleiche tun wie qualitative Forschung, wenden Prengel/ Heinzl/ Carle am Beispiel der Handlungsforschung ein, dass „in der qualitativen Forschung das Interesse an der Analyse sehr viel ausgeprägter als das Interesse am Handeln“ (ebd.: 185) ist. Eine zentrale Basis zur Bewältigung von „komplexen Berufsaufgaben“ (vgl. Altrichter/ Aichner/ Soukoup-Altrichter et al. 2010: 804) markiert Wissen, das sich Praktikerinnen und Praktiker im Rahmen ihrer Ausbildung angeeignet haben, um mit diesen Herausforderungen umgehen zu können (vgl. ebd.). Die Effektivität einmal erworbener Wissensstände leidet allerdings darunter, dass Anforderungssituationen in der Regel „komplex, ungewiss, mehrdeutig“ (vgl. ebd.) sind. Der besondere Stellenwert handlungs-, praxis- und aktionsforscherischer Vorgehensweisen besteht darin, Praktikerinnen und Praktikern einen forschenden Zugang zu ihrem Tätigkeitsfeld zu vermitteln, der es ihnen ermöglicht, „diese Aufgaben in qualitätsvoller Weise zu bewältigen“ (vgl. ebd.). Altrichter/ Posch legen ihren Ausführungen verschiedene „Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis“ (Altrichter/ Posch

⁸⁹ Für einen eindrucksvollen Überblick zu einer Vielzahl weiterer Varianten und Ausprägungen vgl. Prengel 2010.

2007: 323) zugrunde. Dabei unterscheiden sie drei Handlungstypen, deren Beherrschung von versierten Praktikerinnen und Praktikern erwartet wird (vgl. ebd.: 330):

- „**Handlungstyp I: Handlung auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung**“ (ebd.: 323, Hervorhebung im Original),
- „**Handlungstyp II: Reflexion-in-der-Handlung**“ (ebd., Hervorhebung im Original),
- „**Handlungstyp III: Reflexion-über-die-Handlung**“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Als besonders herausfordernd kann die Legitimierung der Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung als anerkannte Wissenschaft bezeichnet werden. So stellt sich mit Blick auf die skizzierten Handlungstypen beispielsweise die Frage, ob die Reflexion der eigenen Praxis bereits als forscherscher Akt aufgefasst werden kann (vgl. Altrichter/ Feindt 2008: 459) und ob „Forschung ihr kritisches und entdeckendes Potenzial entfalten [kann], wenn das Begehren auf bestimmte Handlungsziele gerichtet ist“ (ebd.). Vielfach wird im Rahmen dieser Diskussion die grundsätzliche Einschätzung bemüht, dass die Ernennung der Lehrperson zum Erforscher ihrer eigenen Praxis von einem gänzlich anderen Professionsverständnis geprägt ist als herkömmliche Forschung (vgl. Altrichter/ Posch 2007: 320), bei der die Untersuchten für die Wissenschaft zum „Gegenstand der Erkenntnis“ (ebd.: 322) werden. Damit würdigt der Forschungszugang der Aktionsforschung, dass Lehrkräfte in einem sehr komplexen und vielschichtigen Umfeld arbeiten, das einer besonderen Versiertheit bedarf (vgl. ebd.; vgl. auch Zehetmeier 2013: 205). Am Beispiel typischer schulbezogener Einsatzkontexte der Forschungsrichtung wird deutlich, dass sie in der Regel immer dort Verwendung findet, wo der forschersche Wille darauf zielt, den Handlungsradius der untersuchten Praxis so schnell und effektiv wie möglich zu fundieren. Dies schließt „oft aufwändige, empirisch-quantitative Methodendesigns aus (vgl. z. B. Hentig 1982, S. 38)“ (Altrichter/ Feindt 2008: 454). Altrichter/ Feindt bezeichnen „Praxisforschung als Forschungs- und Entwicklungsstrategie“ (ebd.: 459) und verweisen damit auch darauf, dass „die Komplexität dieser Prozesse“ (ebd.: 454), die darauf abzielen, Praktikerinnen und Praktiker in ihrem Handlungsfeld nachhaltig zu professionalisieren, damit einhergeht, dass ein feststehender methodischer Standardablauf (wie er für herkömmliche Ansätze und Forschungsdesigns üblich ist) keine adäquate Antwort sein kann. Die demokratische Beziehungsauffassung von Forschenden und Agierenden in der Praxis im Rahmen der Aktionsforschung geht damit einher, dass Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens mit der Praxis abgestimmt werden (vgl. Bortz/ Döring 2006: 342) und „neue Erkenntnisse gewonnen und den Untersuchungsteilnehmern sofort vermittelt werden“ (ebd.). Da mit Hilfe der Aktionsforschung auf immer wieder neue Anforderungssituationen reagiert werden soll, lässt sich kein präzises und allgemeingültiges Forschungsdesign oder Methodensetting definieren (vgl. Altrichter/ Aichner/ Soukoup-Altrichter et al. 2010: 805). Wenngleich sich „*typische Schritte*“ (ebd., Hervorhebung im Original), wie die Suche und Festlegung einer Forschungsfrage oder die Datensammlung nennen lassen, ist letztlich jeder Prozess ein individuelles Arrangement (vgl. ebd.).

Teil dieser Diskussion um Standards ist die Frage, inwieweit Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung auch Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht werden (müssen). Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung sehen sich vor die Herausforderung gestellt, die Güte ihres Tuns als wissenschaftlich auszuweisen. Für die Handlungsforschung schlagen Prengel/ Heinzel/ Carle mit Blick auf ihre Zielsetzung, die einbezogene Praxis zu

verändern, folgende Gütekriterien vor: „[...] Praxisrelevanz, Realitätshaltigkeit, Transparenz und Interaktion (vgl. Huschke-Rhein 1993)“ (Prenzel/ Heinzel/ Carle 2008: 185). Der (gegenüber Handlungsforschung möglicherweise eher kritisch gestimmten) grundlagenorientierten Wissenschaft lässt sich das praxisbezogene Vorgehen durch eine möglichst transparente und nachvollziehbare Dokumentation und Aufbereitung des Forschungsprozesses verständlich machen (vgl. Popp 2001: 402). Mit Blick auf die Güte der Aktionsforschung geht es weniger um „Erklärung und Voraussage“ (Altrichter/ Feindt/ Zehetmeier 2014: 287), sondern vielmehr um „Verstehen und Emanzipation“ (ebd.). Für die Praxisforschung verweisen Prenzel/ Heinzel/ Carle auf folgende Gütekriterien: „Perspektivenerweiterung, Verbesserung der Praxis, ethische Vertretbarkeit und praktische Verträglichkeit“ (Prenzel/ Heinzel/ Carle 2008: 189). Im Kern wird sich Praxisforschung an der „Nützlichkeit ihrer Befunde für die Zielgruppen pädagogischen Handelns“ (Prenzel 2010: 787) messen lassen müssen. Wichtige Hinweise, inwieweit eine auf die Weiterentwicklung und unmittelbare Gestaltung von Praxis bezogene Forschung wissenschaftlichen Gütekriterien entspricht, lassen sich den Ausführungen zur Aktionsforschung entnehmen. Wenn eine kritische Überprüfung der Annahmen und die prüfende praktische Erprobung als die zentralen „Arten der Qualitätsprüfung von Forschung“ (Altrichter/ Posch 2007: 342) aufgefasst werden, dann erfüllt Aktionsforschung diesen Anspruch durchaus, da die forschenden Praktikerinnen und Praktiker „die Konsequenzen ihres Handelns“ (ebd.: 343) unmittelbar und „ganz existenziell zu spüren bekommen“ (ebd.). Klassische Forschung – und darin unterscheidet sie sich dann eben doch maßgeblich von den Gütekriterien der Aktionsforschung – fragt nach dem Erreichen der formulierten Forschungsziele, forschende Praktikerinnen und Praktiker fragen sich, ob sie mit den Ergebnissen des Forschungsprozesses zufrieden sind (vgl. ebd.). Diese Zufriedenheit ist einer strengen Messung natürlich nicht zugänglich, für die Umsetzungswahrscheinlichkeit in der Praxis aber von immenser Bedeutung. In einer Bündelung von Evaluationsergebnissen erfolgreicher Aktionsforschungsprojekte stellen Altrichter/ Feindt/ Zehetmeier fest, dass sich viele positive Effekte des Forschungsvorgehens erkennen lassen, wie etwa eine „längerfristige Auseinandersetzung mit Inhalten“ (Altrichter/ Feindt/ Zehetmeier 2014: 300) oder das „kritische Hinterfragen grundlegender Überzeugungen“ (ebd.). Gleichwohl – auch das darf keineswegs verkannt werden – fußen die Einschätzungen zur Wirksamkeit der Aktionsforschung vielfach „auf Selbstauskünften der teilnehmenden Lehrkräfte“ (ebd.: 302) und Aussagen darüber, ob Lehrkräfte via Aktionsforschung wirklich professioneller agieren und ob Schülerinnen und Schüler davon profitieren sind faktisch nicht möglich (vgl. ebd.). Würdigt man den Aspekt der selbsteingeschätzten ‚Zufriedenheit‘, so wird man bei der Umsetzung – auch dies wäre kein Kriterium für herkömmliche Forschung – berücksichtigen müssen, dass die Prozesse und Methoden der Forschung „im Schulalltag handhabbar sein müssen, ohne zusätzliche größere Belastungen zu verursachen“ (Prenzel/ Heinzel/ Carle 2008: 189; vgl. Bortz/ Döring 2006: 342). Lehrkräfte verfügen zumeist nur über sehr begrenzte zeitliche Ressourcen (vgl. Prenzel/ Heinzel/ Carle 2008: 189) und stehen unter „einem großen Handlungsdruck“ (ebd.). Die mit der Aktionsforschung verbundene Verpflichtung für forschende Praktiker, ihre Ergebnisse anderen (idealerweise auch schriftlich) zugänglich zu machen (vgl. Altrichter/ Aichner/ Soukup-Altrichter et al. 2010: 807; Altrichter/ Feindt/ Zehetmeier 2014: 300) markiert vor diesem Hintergrund eine besondere Schwierigkeit.

Dass insbesondere die Frage der Gütekriterien (hier diskutiert am Beispiel der Praxisforschung) zukünftig einer Ausdifferenzierung bedarf, darauf verweist Prengel (vgl. Prengel 2010: 796). Tulodziecki/ Grafe/ Herzig merken für das methodologische Verständnis der Aktionsforschung nach Altrichter/ Posch (vgl. Altrichter/ Posch 2007) kritisch an, dass die konzeptionellen Überlegungen recht schemenhaft bleiben und mit Blick auf umsetzungsbezogene Fragen einer argumentativen Vertiefung bedürfen (vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 210). Das wiederum liegt jedoch in der Natur einer solchen Forschungshaltung, wie Altrichter/ Posch resümierend feststellen: „Es [das zitierte Werk zur Aktionsforschung; A. M.] kann nichts Abschließendes über Aktionsforschung aussagen, weil dieser Ansatz erst im Kontext konkreter Handlungen und Wertvorstellungen einzelner Praktiker seine besondere Form gewinnt“ (Altrichter/ Posch 2007: 353).

Zur Übernahme im durchgeführten Fortbildungsprojekt geeignete und ungeeignete Aspekte und Elemente der Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung

Der Blick auf die Varianten der Handlungs-, Praxis und Aktionsforschung verweist auf vielfältige Anknüpfungspunkte zur Idee einer responsiven Bildungsforschung. So zeigt sich bereits ganz grundsätzlich, dass auch diese Vorgehensweisen, allen Bedenken (bevorzugt gehegt von Vertreterinnen und Vertretern eines empirisch-quantitativ geprägten Forschungsparadigmas) zum Trotz, die Bedürfnisse der beteiligten Praktikerinnen und Praktiker in den Mittelpunkt stellen. Deren Zufriedenheit ist der Gradmesser des Forschungsertrags. Obgleich ihrer durchaus als lang zu bezeichnenden Tradition sind die Ansätze nach wie vor von einer begrifflichen Unklarheit geprägt. Diese Unschärfe spiegelt sich auch in der (zuweilen kritisch betrachteten) Tatsache, dass sich nur wenige konkrete Umsetzungsvorgaben finden lassen. Wenngleich aus der traditionellen Orientierung an einem empirischen Wissenschaftsverständnis heraus, das Unbehagen über die Vagheit der Überlegungen durchaus nachvollziehbar ist, so machen die Ausführungen jedoch deutlich: Der Mangel an Vorgaben und Konkretisierung ist kein Stigma, sondern Spezifikum einer Forschungshaltung, die an der Gestaltung und Verbesserung von Praxis orientiert ist und unterschiedliche Praxisanlässe nur dann wirklich erreichen kann, wenn sie bereit ist, ihr Forschungsdesign zu individualisieren. Dabei wird der Prozess der Entwicklung zur Forschung und die Forschungstätigkeit zur ‚Entwicklungsarbeit‘ – an eben dieser Denkfigur arbeiten sich auch die Grundgedanken einer responsiven Bildungsforschung ab. Ein wichtiger Bezugspunkt besteht des Weiteren darin, dass Gütekriterien definiert werden, die darauf zielen, den Ertrag der Forschung für die Praxis einzuschätzen. Für diesen Zweck sind Fallstudiendesigns und Datenerhebungen, die auf Selbsteinschätzungen und Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zielen, eine probate Form einer Handlungsprämisse zu entsprechen und mitnichten als empirisch minderwertig aufzufassen.

Die Forschungsvarianten der Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung umfassen unterschiedliche Beteiligungsgrade der betroffenen Praktikerinnen und Praktiker am Forschungsprozess. Alle Varianten – deutlich wird dies besonders in den Ausführungen zur Aktionsforschung – fordern aber von der Praxis ein gewisses Maß an Anstrengungsbereitschaft. Diese Bereitschaft zielt im Wesentlichen auf die Publikation der eigenen Ergebnisse und die Willigkeit, zeitliche Engpässe während der Forschungsphasen in Kauf zu nehmen. Responsive Bildungsforschung setzt diesbezüglich einen anderen Akzent, indem den beteiligten Lehrperso-

nen (fast) vollständig anheimgestellt wird, in welchem Maße sie zur Beteiligung am Forschungsprozess bereit sind und welche zeitlichen Ressourcen sie bereitstellen können und wollen. Responsive Bildungsforschung verzichtet dabei gänzlich auf Druck und zielt darauf, via ‚Servicestruktur‘ für eine mit Hilfe wissenschaftlicher Zugänge (im Zweifel auch schon nur minimal) optimierbare Praxis zu werben.

Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erscheinen folgende Aspekte und Elemente einer Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung grundsätzlich übernahmefähig mit Blick auf die Konzeption eines spezifischen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Fortbildungsprojekt:

- Fallstudien als geeignete Anlage des Forschungsprozesses.
- Datenerhebungen, die auch auf Selbsteinschätzungen und Zufriedenheit beruhen.
- Wenig komplexe Forschungsdesigns.
- Flexible Gestaltung von am jeweiligen Gegenstand ausgerichteten Forschungsdesigns.
- Verwertbarkeit und Nachvollziehbarkeit als leitende Gütekriterien.

5.4.2 Design-Based Research

Auch für die Varianten einer Forschung, die im Folgenden als ‚Design-Based Research‘ bezeichnet werden, finden sich eine Vielzahl begrifflicher und konzeptioneller Vorschläge⁹⁰. Die Vorläufer dieser Forschungskonzeption tragen – je nach Entstehungskontext und -ort – unterschiedliche Bezeichnungen: „While SLOANE employed the term “pilot project research,” [sic!] [Modellversuchsforschung; A.M.] EULER labeled his concept “science practice communication“ [Wissenschaft-Praxis-Kommunikation; A. M.]“ (Euler 2014a: 16). Euler entwickelt jüngst umfängliche Überlegungen zum Forschungsansatz, den er wiederum mit „Design Research“ (ebd.: 15) bezeichnet. Euler hebt den gestalterischen Anspruch von Design-Based Research hervor, betont aber zugleich, dass der Kern der Forschung darauf zielt, praxisbezogene Innovationen mit der Gewinnung generalisierbarer theoretischer Erkenntnisse zu koppeln (vgl. ebd.: 16): „DBR steht also weniger für eine Theorieüberprüfung, dafür aber für eine Theorieanwendung und Theoriebildung“ (Reinmann 2015: 101). Somit zielt der Ansatz auf eine Verbesserung der Praxis bei gleichzeitiger Erweiterung der Theorie über die jeweilige Praxissituation und Gelingensbedingungen von Design-Prozessen im Allgemeinen (vgl. DBRC 2003; Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 211; Euler 2014a). Design-Based Research folgt dem Anspruch, die Erhebung und Untersuchung des Bestehenden, die den Kern empirischer Wissenschaften ausmachen, zu ergänzen um „the innovatively discovering and developing that which is possible“ (ebd.: 16). Das Ziel der Entwicklung „neuer [...] Theorien“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 212) stellt somit zugleich einen einschneidenden Unterschied zur „statistischen Kontrolle vorab definierter Variablen in der experimentellen Forschung dar“ (ebd.). Wenngleich Design-Based Research Parallelen zur Handlungs-, Aktions- und Praxisforschung aufweist (vgl. Reinmann 2015: 102), besteht die entscheidende Abweichung darin, dass Praktikerinnen und Praktiker beim Design-Based Research Ansatz zwar am Forschungsprozess beteiligt werden, diesen aber nicht autonom durchführen (vgl. ebd.) und „theoretische Ergebnisse [hier; A.M.] gleichrangig zu praktischen Lösungen betrachtet“ (ebd.)

⁹⁰ Zur Vielfalt der Bezeichnungen vgl. Hug/ Freisen/ Rourke 2007: 182; Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 211.

werden. Im Zentrum des Forschungsprozesses steht nach Euler die Frage, „in which the desirable objective can best be attained in a given context through an intervention yet to be developed“ (Euler 2014a: 17). Design-Based Research versteht sich als gestaltungsorientierter Forschungsansatz, grenzt sich aber zugleich scharf von nicht-wissenschaftlichen Vorgehensweisen ab (vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 210), indem zwar gewürdigt wird, dass es eines flexibleren Verständnisses von Gütekriterien bedarf als es in klassischer empirischer Forschung der Fall ist, letztlich aber doch die Kernprinzipien „Objektivität, Reliabilität und Validität“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 213; vgl. Euler 2014a: 31) die Bezugsnorm des Forschungsprozesses darstellen. Diese Prämisse trägt dem Anspruch Rechnung, zur Theoriebildung und Generalisierbarkeit der Ergebnisse beizutragen und wird praktisch etwa mittels einer ausführlichen Dokumentation von „Entwicklung, Situation, Prozess und Ergebnis“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 215) realisiert. Summierend lassen sich die Merkmale und Grundlagen von Design-Based Research wie folgt bündeln:

- **„Discovering, developing, and testing innovative solutions for unsolved practical problems“** (Euler 2014a: 17, Hervorhebung im Original),
- **„Theory-based development“** (ebd., Hervorhebung im Original),
- **„High practical relevance by means of iterative design cycles“** (ebd.: 18, Hervorhebung im Original),
- **„Cooperation between science and practice“** (ebd., Hervorhebung im Original),
- **„Area-specific theories as targeted results“** (ebd., Hervorhebung im Original)

Erörternd hervorgehoben sei, dass die Durchführung von Designzyklen dazu dient, in kleineren Settings die konzipierte Intervention prototypisch zu erproben und weiterzuentwickeln, bevor sie mit einer größeren Kohorte durchgeführt und wiederum weiterentwickelt wird (vgl. ebd.). Die avisierten Theorien sind als Gestaltungs- und Gelingensbedingungen aufzufassen und nicht als „technological instructions“ (vgl. ebd.: 18 f.) misszuverstehen. Vielmehr kann eine gestaltungsorientierte Forschung „in a field as highly complex as learning and teaching“ (ebd.: 19) letztlich auch nicht leisten (vgl. ebd.).

Design-Based Research Phasen verlaufen entlang einer „Folge von Entscheidungsschritten“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 211), die jedoch nicht als endgültig aufzufassen sind, sondern „im Verlauf der Umsetzung revidiert werden können“ (ebd.). Den Weg dieser Schritte gehen Forscherinnen und Forscher und Praktikerinnen und Praktiker partnerschaftlich (vgl. ebd.: 213). Gleichwohl finden sich vielzählige Vorschläge, wie sich der Forschungsprozess eines Design-Based Research Projektes vollzieht – folgende Phasen und Ablaufschritte können als typisch bezeichnet werden (vgl. Euler 2014a: 20)⁹¹:

⁹¹ Ein Projektbeispiel, in dem diesen zyklischen Schritten gefolgt wird, findet sich etwa bei Gerholz 2014. Es handelt sich um ein Projekt mit BWL Studierenden, das anschaulich demonstriert, mit wieviel (Erhebungs-) Aufwand die anvisierte Theoriebildung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbunden ist.

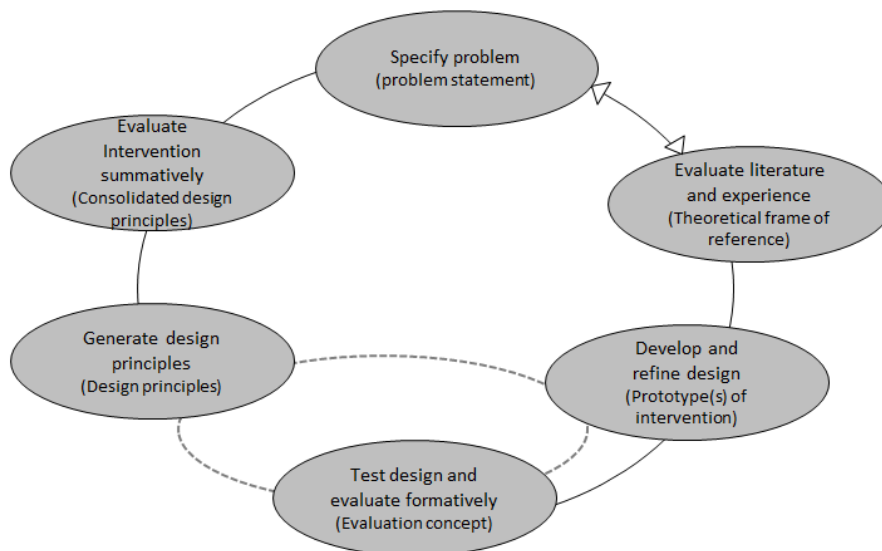


Abbildung 10: Research and development cycles in the design research context (nach Euler 2014a: 20)

Welcher paradigmatischen Ausprägung, welchem Regelwerk die einzelnen Schritte dieses zyklischen Prozesses dann folgen, lässt sich nicht pauschal bestimmen, es gibt bisher keinen Kanon feststehender Regularien für Design-Research Forschungen (vgl. ebd.: 22). Die verbindlichste Vorgabe besteht darin, dass Intention und Ziel der Forschung der Ausgangspunkt für die weiteren Planungsschritte und das Arrangement der Forschung (vgl. ebd.: 17) sind. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig merken in diesem Zusammenhang auch kritisch an, dass, trotz ausgiebiger Vorarbeiten und Standardisierungsversuche, letztlich nicht eindeutig ist, „welche Eigenschaften und Merkmale ein Forschungsvorhaben aufweisen muss, damit es als Design-Based Research bezeichnet werden kann“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 215). Diese ungeklärte Ausgangslage gilt auch für fehlende Vorgaben in puncto der Darstellung und Dokumentation eines Design-Based Research Prozesses, der für die Gewährleistung des wichtigen Gütekriteriums der ‚Transparenz‘ jedoch von erheblichem Stellenwert ist (vgl. Reinmann 2015: 105).

Euler schlägt für den entwickelten Zyklus (vgl. Abb. 10) vor, von Leitlinien unter folgender Prämisse auszugehen: „[...] paradigmatic rules represent exploratory open-ended guidelines that can be modified, enhanced, and discarded“ (Euler 2014a: 23). Da es sich um ein äußerst flexibles Vorgehen handelt, besteht umso mehr das Erfordernis, das dem Forschungsprozess zu Grunde liegende Regelwerk (immer wieder) zu explizieren und somit nachvollziehbar und einer kritischen Prüfung und Diskussion zugänglich zu machen (vgl. ebd.). Weil Transparenz letztlich das entscheidende Kriterium dafür ist, dass auch eine so flexible Auffassung einer gestaltungsorientierten Forschung als wissenschaftlich gilt, entwirft Euler für jeden der Designschritte (vgl. Abb. 10) „Kernfragen und Leitlinien“ (Euler 2014b: 10), an denen sich das Forschungsvorgehen orientiert und die der systematischen Dokumentation des Vorgehens dienen (vgl. ebd.: 10 ff.):

„**Problem präzisieren**“ (ebd.: 10; Hervorhebungen A.M.):

- „Angestrebte Ziele transparent ausweisen“ (ebd.).
- „Rahmenbedingungen skizzieren“ (ebd.).
- „Wissenschaftliche Relevanz und Innovationsgrad begründen“ (ebd.: 11).

- „Praktische Relevanz begründen“ (ebd.).
- „Praxisexpertise akquirieren“ (ebd.).
- „Kooperationsgrundlagen auf Zielebene klären“ (ebd.).
- „Transferpotenzial und möglicher [sic!] Generalisierungsgrad begründen“ (ebd.).
- „Realisierbarkeit einschätzen“ (ebd.).

„Theoriebasierung: Literatur und Erfahrungen auswerten“ (ebd.; Hervorhebungen A.M.):

- „Wahl der wissenschaftlichen Theoriezugänge ausweisen“ (ebd.: 12).
- „Wahl des praktischen Erfahrungswissens ausweisen“ (ebd.).
- „Bewährungsgrad der theoretischen Grundlagen ausweisen“ (ebd.).
- „Bedeutung der verwendeten theoretischen Grundlagen einschätzen“ (ebd.).
- „Unterschiedliche Theoriezugänge integrieren und abgrenzen“ (ebd.).
- „Offene Forschungs- und Gestaltungsfragen fokussieren“ (ebd.).

„Design entwickeln und verfeinern“ (ebd.; Hervorhebungen A.M.):

- „Zielgeeignetheit der Designs begründen“ (ebd.: 14).
- „Leistungsvorteile und ungeteiltes Wissen in der Wissenschaft-Praxis-Kooperation aktivieren“ (ebd.).
- „Vertrauensbasis und Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis entwickeln“ (ebd.).
- „Umsetzbarkeit und Überprüfbarkeit der Designs begründen“ (ebd.).
- „Verständlichkeit der Designs gewährleisten“ (ebd.).
- „Designs in Struktur und Entwicklungsverlauf dokumentieren“ (ebd.).
- „Mögliche Schwerpunkte für die Überprüfung der Designs ausweisen“ (ebd.).

„Design erproben und formativ evaluieren“ (ebd.: 15; Hervorhebungen A.M.):

- „Variationen im Praxisfeld erfassen“ (ebd.: 17).
- „Evaluationsfragen ausweisen“ (ebd.).
- „Auswertungsökonomie sichern“ (ebd.).
- „Variantenreiche Perspektiven im Evaluationsteam ermöglichen“ (ebd.).
- „Fokussierung und Offenheit in der Evaluation ausbalancieren“ (ebd.).
- „Datenauswertung auf Kernaussagen fokussieren“ (ebd.: 18).

„Gestaltungsprinzipien generieren“ (ebd.; Hervorhebungen A.M.):

- „Fallbezogene Erprobungen auf Gemeinsamkeiten analysieren“ (ebd.: 20).
- „Erkenntnis- und Gestaltungspotenziale der Gestaltungsprinzipien einschätzen“ (ebd.).
- „Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Gestaltungsprinzipien ausweisen“ (ebd.).
- „Innovationsgrad der Forschung ausweisen“ (ebd.).

„Intervention ggf. summativ evaluieren“ (ebd.: 21; Hervorhebungen A.M.):

- „Nutzen der summativen Evaluation legitimieren“ (ebd.: 23).
- „Umsetzung einschlägiger Forschungsstandards gewährleisten“ (ebd.).
- „Für die Interpretation der Resultate wesentliche Stör- und Risikofaktoren ausweisen“ (ebd.).
- „Befunde aus den formativen und summativen Evaluationsphasen im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für das Praxishandeln aufbereiten“ (ebd.).

Die ausgewiesenen Leitlinien sind weitestgehend verständlich, einige weiterführende Erörterungen seien ergänzt:

- Design-Research setzt auf eine umfangreiche prototypische Entwicklung, „before testing it in a wider context“ (ebd.: 26).
- Das zentrale Erkenntnisziel von Design-Research ist „generalizability“ (ebd.: 31).

- Eine abschließende, summative Evaluation könnte beispielsweise mithilfe von „experimental groups“ (ebd.: 34) erfolgen.
- In allen Prozessschritten ist ein größtmögliches Maß an Beteiligung und Einbezug der Praxis in den Forschungs- und Entwicklungsprozess vorgesehen und zwar im Sinne einer Arbeits(auf)teilung respektive Ergänzung (vgl. ebd.: 37).

Ausgehend von der Annahme, dass sich Design-Based Research in besonderer Weise als Forschungszugang für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Gegenstände eignet (vgl. Reinmann 2015: 100), verweist Reinmann auf Vorschläge, die dem Rechnung tragen – für den deutschen Sprachraum wird dies etwa unter der Bezeichnung „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (Reinmann/ Sesink 2011: 39) getan, die sich somit als akzentuiertes Pendant zu Design-Based Research Ansätzen versteht (vgl. Reinmann 2015: 100)⁹². Die Bemühungen, Design-Based Research als wissenschaftlich fundierten *empirischen* Ansatz auszugestalten, führen dazu, dass der Aspekt der Entwicklung⁹³ – dessen Konturierung ja letztlich den eigentlichen Unterschied zu herkömmlichen Verfahren und damit die Triebfeder für gestaltungsorientierte Forschung ausmacht – im Schatten einer Vielzahl herkömmlicher empirischer Methoden⁹⁴ steht (vgl. ebd.: 104) und ob seines Schattendaseins Gefahr läuft, Makulatur zu sein⁹⁵. Wenn Design-Based Research (und alle übrigen Formen praxisorientierter Forschung) den Aspekt der Entwicklung wirklich zum Kern der Forschung erheben wollen, schlägt Reinmann vor, den gängigen wissenschaftlichen Prinzipien der „Deduktion“ (Reinmann 2015: 104, Hervorhebung im Original) und „Induktion“ (ebd., Hervorhebung im Original) die „Abduktion“ (ebd.: 105, Hervorhebung im Original) zur Seite zu stellen. Hier geht es darum, „spontane Eingebungen und Assoziationen, die zu Ideen werden, [...] mit Fakten ab[zu]gleichen, in Gedankenexperimenten [zu] überprüfen und später in der Realität testen [zu] lassen“ (ebd.)⁹⁶. Ebenfalls problematisch ist die „doppelte Zielsetzung, sowohl der Praxis als auch der Wissenschaft gerecht zu werden“ (vgl. ebd.: 106). Es ist schlechterdings unmöglich, in gleichem Maße effektiv im konkreten Einzelfall handlungswirksam zu sein und sich parallel der Wissenschaft mit „dekontextualisierte[n] Gesetzmäßigkeiten und Regeln“ (ebd.) anheischig zu machen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Transferwahrscheinlichkeit könnte sich die janusköpfige Zielsetzung ebenfalls als wenig zuträglich erweisen, da eine „theoretische Fundierung der Fragestellung [...] in der Praxis eher als Zusatzaufwand denn als nutzbringend [erscheint; A. M.]“ (Brahm/ Jenert 2014: 50).

⁹² Vgl. hierzu auch die nachfolgenden Ausführungen zur entwicklungsorientierten Bildungsforschung.

⁹³ Diesen bezeichnet Reinmann sogar als „eine Art Interimsphase in einem ansonsten (vor allem) empirischen Prozess“ (Reinmann 2015: 104).

⁹⁴ Vgl. Abbildung 1: „Situationen [...] werden als Ausgangspunkt mit gängigen empirischen Methoden untersucht, erste Lösungsansätze werden formativ evaluiert [...], ausgereifte Lösungen werden summativ evaluiert [...]“ (vgl. ebd.: 101).

⁹⁵ Der in den Arbeiten von Flechsig zur „praxisentwickelnden Unterrichtsforschung“ (Flechsig 1979) konzipierte Leitfaden versteht sich beispielsweise als Entwurf, „die nach wie vor wenig verstandene Phase der Entwicklung als eigenen Mikrozyklus“ (Reinmann 2015: 103) zu erfassen, sodass der zeitlich merklich später aufkeimenden Blütephase des Design-Based Research durchaus vorgehalten werden kann, diesbezüglich einen Schritt zurück zu machen.

⁹⁶ Konzeptionelle Vorarbeiten finden sich etwa bei Kleinings Überlegungen zum „Qualitative[n] Experiment“ (Kleining 1986: 724): „Es geht nicht von schon Bekanntem, von Hypothesen aus, sondern zielt auf Neues, auf *Entdeckungen*. Es verwendet nicht Variablen, sondern sucht und findet *Strukturen* (ebd.: 725, Hervorhebungen im Original).

Zur Übernahme im durchgeführten Fortbildungsprojekt geeignete und ungeeignete Aspekte und Elemente von Design-Based Research

Design-Based Research Forschung zielt (auch) darauf, der beteiligten Praxis am Ende eines zyklischen Forschungsverlaufs etwas Relevantes und Verwertbares zur Verfügung stellen zu können. Dabei arbeiten Praktikerinnen und Praktiker und Forscherinnen und Forscher miteinander, ohne dabei ihre jeweiligen Rollen zu tauschen. Gerade mit Blick auf das geplante Fortbildungsprojekt ist ebenfalls nur diese Aufteilung der Zuständigkeiten denkbar. Mittels einer ausgiebigen Dokumentation des Design-Based Research Forschungsprozesses wird ein größtmögliches Maß an Transparenz und Generalisierbarkeit gewährleistet. Auf diesem Wege lassen sich klassische Gütekriterien so gut als irgend möglich adaptieren. Zu diesem Zweck wird vorgeschlagen, den Forschungsprozess in zyklische Schritte aufzuteilen. Diese Schritte werden mit einem umfänglichen Fragenkatalog dokumentiert. Auch die responsive Bildungsforschung zielt prinzipiell auf die Ermittlung von Gelingensbedingungen, sodass sich die Vorschläge zur Dokumentation gut aufgreifen lassen.

Design-Based Research sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, die Phasen der Theoriebildung merklich stärker zu betonen als den Entwicklungsprozess und die konkrete Hilfe für die untersuchte Praxis. Das geplante Fortbildungsprojekt setzt diesbezüglich einen anderen Schwerpunkt: Die Ermöglichung im Sinne eines für die beteiligten Lehrkräfte effektiven und verwertbaren Entwicklungsprozesses steht merklich über dem Aspekt der Theoriebildung und der Ermittlung von Gelingensbedingungen. Die prototypische Erprobung der entwickelten Intervention markiert einen Schwerpunkt im Entwicklungsprozess einer Design-Based Research Forschung. Wenngleich auch hier unterschiedliche Modi denkbar sind, so bedeutet es doch letztlich immer, dass es zu einem Setting kommt, in dem eine Kohorte von Teilnehmenden etwas erprobt (und damit mindestens Zeitressourcen ‚investiert‘), das vielleicht noch nicht final nutzbar ist – dies würde man den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ehrlicherweise auch so offenlegen müssen. Somit ergibt sich ob immer wieder erfolgreicher Erhebungen eine recht zeitintensive Forschungspartnerschaft. Responsive Bildungsforschung ist bereit, von einer umfänglichen prototypischen Erprobung mit derselben Kohorte und dem damit verbundenen Erhebungsaufwand Abstand zu nehmen, wenn die Teilnehmenden nicht im Stande sind, so umfängliche Zeitressourcen zu investieren.

Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erscheinen folgende Aspekte und Elemente des Forschungsansatzes Design-Based Research grundsätzlich übernahmefähig mit Blick auf die Konzeption eines spezifischen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Fortbildungsprojekt:

- Innovieren und Ermöglichen statt empirischer Kontrolle.
- Zyklische Ablaufschritte.
- Transparenz und Generalisierbarkeit mittels ausgiebiger begleitender Dokumentation.

5.4.3 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und empirische Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln

Die Arbeiten zum „Ansatz einer „[p]raxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 10 f.) nehmen ihren Ausgangspunkt im innerdisziplinären Ringen um eine Balance zwischen einer theoretisch-konzeptionellen und empirisch-experimentellen Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschung und den während dieser Findungsphase entstandenen Ansätzen gestaltungsorientierter Bildungsforschung, „um den Desiderata der Didaktik und Lehr-Lernforschung zu begegnen“ (ebd.: 10). Mit dem Verfahren ist das Ziel verbunden, das breite Feld „unterrichtswissenschaftliche[r] Forschung“ (vgl. ebd. 60) um eine Vorgehensweise zu ergänzen, die weniger darauf zielt, im hypothesenprüfenden, naturwissenschaftlich-experimentellen Sinne zu arbeiten, sondern sich dem Versuch widmet, Forschung an einer praxisrelevanten Gestaltungsorientierung bei größtmöglicher Evidenz auszurichten. Zu diesem Zweck kommt dem Aspekt der Entwicklung durch eine flexible Kooperation von Praxis und Wissenschaft eine besondere Bedeutung zu. Wenngleich der Ansatz beabsichtigt, der oftmalsigen Praxisferne herkömmlicher Forschung etwas entgegenzusetzen, versteht er sich gleichwohl als bereichernde und wichtige Ergänzung und will den Stellenwert traditioneller Forschungsverfahren nicht beschneiden (vgl. ebd.: 62).

Seit den 1980er Jahren wird das Verfahren in vielzähligen Forschungsarbeiten aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. ebd.: 11) und zielt darauf,

„praxisrelevante Fragen aufzunehmen, innovative Konzepte für die praktische Unterrichtsgestaltung auf theoretischer Basis unter Einbezug vorliegender empirischer Ergebnisse zu entwickeln, konzeptbezogene Unterrichtseinheiten zu entwerfen und empirisch zu erproben sowie die Daten auszuwerten und in ihrer Bedeutung für die Unterrichtspraxis und für die Theorieentwicklung im Bereich von Lernen, Entwicklung und Didaktik zu diskutieren“ (ebd.).

Tulodziecki/ Grafe/ Herzig machen deutlich, dass sich ihre Überlegungen schon früh als Beitrag zur Würdigung des Stellenwerts der praktischen Relevanz von erziehungswissenschaftlicher Forschung verstehen (vgl. ebd.) und – zum Ausdruck gebracht mit der Denomination „Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik“ (ebd.: 3) – in das Feld vergleichbarer Ansätze (z. B. Aktionsforschung, Design-Based Research etc.) einzuordnen sind (ebd.: 205 ff.) und hier dann insbesondere auf Aspekte der unterrichtlichen Schulpraxis zielen (vgl. ebd.: 13). Am Beispiel eines in diesem Modus erfolgten Forschungsprojektes zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit einer Schülerinnen- und Schülergruppe der Sekundarstufe 1 (vgl. ebd.: 13 ff.) wird aufgezeigt, wie sich epistemologische Zugänge synergetisch mit praktischer Relevanz verquicken lassen. Dies gelingt etwa dadurch, dass die Zuständigkeit des Forschenden darin liegt, unterrichtliches Handeln, das oftmalsig von subjektiven Alltagstheorien geprägt ist, mit Hilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu substantzieren (vgl. ebd.: 21) und Lehrkräften zur Optimierung ihrer unterrichtlichen Performance zu verhelfen.

Im Kern sind dabei alle Schritte einer unterrichtlichen Vorbereitung im Sinne einer größtmöglichen Theoriekonformität (vgl. ebd.: 29) und empirischen Evidenz (vgl. ebd.: 36) bei gleichzeitiger Berücksichtigung der praktischen Relevanz zu planen und dementsprechend vorzunehmen.

Zur Überprüfung des Gelingens der erfolgten Maßnahme sind unterschiedliche Formen der empirischen Evaluation vorgesehen (vgl. ebd.: 36 ff.). Die jeweilige Variante einer Evaluation

kann flexibel an den Untersuchungsgegenstand angepasst werden, da ein „weiter Evaluationsbegriff“ (ebd.: 37) zugrunde liegt, „der sowohl formative und summative Vorgehensweisen als auch empirisch-analytische und bewertende Zugänge umfasst“ (ebd.). Das Verfahren zeichnet sich folglich durch eine große empirische Variabilität aus, deren konkrete Ausgestaltung am jeweiligen Gegenstand ausgerichtet wird und somit eine größtmögliche Passung erwarten lässt. Die Spannweite umfasst dabei evaluative und experimentelle „*Untersuchungsverfahren*“ (ebd., Hervorhebung im Original), die mit einer Vielzahl an „*Untersuchungstechniken*“ (ebd., Hervorhebung im Original) und „*Untersuchungsinstrumente[n]*“ (ebd., Hervorhebung im Original) ‚angereichert‘ werden. Für das konkrete Vorgehen im jeweiligen Evaluationsprozess⁹⁷ orientiert sich der Ansatz dann im Kern an Fragen zu Lernvoraussetzungen, Handlungen des Lehrenden, Lernaktivitäten und -ergebnissen (vgl. ebd.), die die Ausgestaltung der Maßnahme im Vorfeld und die Einschätzung im Nachgang prägen (vgl. ebd.: 37 f.) sowie an weiterführenden Fragen, die auf den Beitrag der Maßnahme zur Verzahnung von Theorie und Praxis verweisen (vgl. ebd.: 38), z. B.: „Was bedeuten die Untersuchungsergebnisse für die Gültigkeit der theoretischen Annahmen bzw. die Anwendbarkeit der zugrunde liegenden theoretischen Ansätze?“ (ebd.).

Der Ansatz zielt, und das unterscheidet ihn von ähnlichen Ansätzen und Verfahren, auf eine konkrete Verwertbarkeit für die unterrichtliche Praxis und nimmt dafür in Kauf, für weiterführende wissenschaftliche Fragen zwar hilfreiche Anregungen und Hinweise zu bieten, dies aber nur in begrenztem Maße tun zu können, da er eben nicht „die Formulierung allgemeiner Hypothesen und ihre experimentelle Prüfung in den Mittelpunkt [stellt], sondern die Entwicklung und Erprobung praxisrelevanter Unterrichtseinheiten“ (ebd.: 60) forciert.

Wendet man sich dem Ablauf des Forschungs- und Entwicklungsprozesses zu, ergeben sich folgende Schritte, denen eine praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln folgt:

„Aufgreifen einer praxis- und theorierelevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen:

- A1 Auswahl und Reflexion einer Fragestellung, die sowohl für die Praxis als auch für die Theorie weiterführende Einsichten verspricht,
- A2 Formulierung von (vorläufigen) Annahmen zu Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen,
- A3 Klärung kontextueller Rahmenbedingungen für entsprechende unterrichtliche Aktivitäten,
- A4 Prüfung lerntheoretischer oder entwicklungstheoretischer Ansätze hinsichtlich ihrer Eignung, gegebenenfalls Weiter- oder Neuentwicklung und Ausformulierung der theoretischen Grundlagen.

Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln:

- B1 Präzisierung der Zielvorstellungen und der Annahmen zu den Lernvoraussetzungen auf der Basis der theoretischen Grundlagen,
- B2 Formulierung einer lerntheoretischen und einer lehrtheoretischen Annahme,
- B3 Entwurf eines Grundmusters für das unterrichtliche Handeln,
- B4 Formulierung einer allgemeinen Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage.

Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten oder Projekten:

⁹⁷ Für einen ausgiebigeren Einblick in ein solches Evaluationsvorgehen am Beispiel einer erfolgten Entwicklungsarbeit vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 38 ff.

- C1 Konkretisierungen zur Umsetzung des Konzepts hinsichtlich des zeitlichen Umfangs, der inhaltlichen Ausgestaltung, der Medien bzw. Erfahrungsformen und der Sozialformen,
- C2 Entwurf einer Handlungslinie für entsprechende Unterrichtseinheiten oder Projekte.

Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung:

- D1 Entscheidung für ein Untersuchungsdesign und Auswahl oder Gestaltung geeigneter Untersuchungsinstrumente, gegebenenfalls Durchführung von Vorstudien,
- D2 Durchführung der Untersuchung mit der Erfassung von Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lerneffekten und weiteren relevanten Aspekten,
- D3 Auswertung der Daten und Beurteilung der Ergebnisse.

Diskussion der Untersuchungsergebnisse:

- E1 Überlegungen zur Übertragbarkeit,
- E2 Prüfung der Gültigkeit bzw. Bewährung der zugrunde liegenden Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage,
- E3 Einschätzungen zur Gültigkeit bzw. Bewährung der lehr- und der lerntheoretischen Annahme und zur Anwendbarkeit der gewählten theoretischen Grundlagen,
- E4 Formulierung von Empfehlungen bzw. Konsequenzen für Praxis, Theorie und Forschung“ (ebd.: 203 f., Hervorhebungen im Original).

Mit Bezugnahme auf vergleichbare Ansätze, die dem Feld einer sogenannten „gestaltungsorientierte[n] Bildungsforschung“ (vgl. ebd.: 205) zuzuordnen sind, definieren Tulodziecki/ Grafe/ Herzig „zehn Prozessstandards“ (ebd.: 235), denen auf Entwicklung und Transfer bedachte Forschung Rechnung tragen soll:

- „(1) Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung“ (ebd.: 227),
- „(2) Praxisrelevanz von Forschungsfragen und Praxistauglichkeit von Lösungen“ (ebd.: 228),
- „(3) Reflexion von Wertbezügen bei Gestaltungen und Erprobungen“ (ebd.),
- „(4) Theoriefundierung und Theorieentwicklung“ (ebd.),
- „(5) Empirische Fundierung und Kontrolle“ (ebd.),
- „(6) Forschung als zirkulärer und iterativer Prozess“ (ebd.),
- „(7) Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft“ (ebd.: 229),
- „(8) Forschung als Beitrag zur Professionalisierung“ (ebd.),
- „(9) Verknüpfung unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Datenerfassung und Auswertung“ (ebd.),
- „(10) Einhalten von Gütekriterien und Qualitätsstandards“ (ebd.: 230).

Damit wird der Anspruch unterstrichen, dass das Bemühen um Relevanz und Transfer keineswegs mit einer Abkehr von Evidenz und Gütekriterien verbunden sein soll, die konkreten Bezugsnormen jedoch andere sein müssen als in herkömmlicher Forschung. Wenngleich diese Standards zwar Ähnlichkeiten zu den Prinzipien und Leitgedanken anderer gestaltungsorientierter Ansätze aufweisen und sich sogar aus ihnen speisen, sind die Überlegungen von Tulodziecki/ Grafe/ Herzig diesbezüglich besonders umfangreich. Möglicherweise kann dies auch so gedeutet werden, dass sich bisher eben kein Kanon an Standards und Richtlinien etabliert hat und die Autorin und die Autoren deshalb den Legitimierungsbedarf einer auf Praxis ausgerichteten Wissenschaft als besonders hoch einstufen.

Bündelt man die Annahmen, Absichten und Vorgehensweisen des Ansatzes einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln, ergeben sich nach Tulodziecki/ Grafe/ Herzig vielfältige Vorzüge (vgl. ebd.: 60 ff.)⁹⁸:

- Da sich die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes nicht als vom ‚eigentlichen‘ Forschungsprozess losgelöster Tätigkeitsschritt versteht, wie es bei herkömmlichen Forschungsprozessen oftmals üblich ist, besteht ein direkter forschender Zugang zum Unterrichtsprozess (vgl. ebd.: 61).
- Der Ansatz schließt damit eine Lücke, indem er den Blick auf die Frage der Wirksamkeit von Forschungs- und Forschungsprozessen für die untersuchte Praxis priorisiert (vgl. ebd.).
- Dadurch, dass theoriebasierte Entwicklungen im Feld erprobt und Ergebnisse noch während der Erprobung wiederum in die Weiterentwicklung der Maßnahme Eingang finden, entsteht ein kritisch-produktives Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis (vgl. ebd.).
- Daran anknüpfend verstehen sich Ergebnisse immer auch als vorläufig und werden kontinuierlich angepasst und auf Basis gewonnener Erkenntnisse erweitert (vgl. ebd.).
- Agierende aus Forschung und Praxis wirken im forschenden Gestaltungsprozess – in unterschiedlichem Maße – zusammen und bereichern somit die jeweils andere Profession (vgl. ebd.).
- Der breite Einsatz von Untersuchungstechniken und -instrumenten ermöglicht ein variantenreiches Spektrum forschender Zugänge und bietet das Potenzial, die Praxis flexibel und gegenstandsangemessen zu durchdringen (vgl. ebd.).

Indem sich die Darstellung konkreter Phasen und Ablaufschritte eines entsprechenden Forschungsvorgehens „immer nur als ein flexibles Grundmuster [versteht], das im konkreten Forschungsprozess je nach Entwicklungs- und Forschungssituation variiert bzw. angepasst werden kann und soll“ (ebd.: 189), wird die „Offenheit des Verfahrens für unterschiedliche Fragestellungen, theoretische Grundlagen, Untersuchungsdesigns, Untersuchungsinstrumente und Auswertungsmethoden“ (ebd.) deutlich⁹⁹. Der Ansatz zeichnet sich durch eine hohe und flexible Anschlussfähigkeit an unterschiedliche theoretische und empirische Grundlagen aus, die für eine Unterrichtsplanung wichtig sind, wie z. B. die Wahl von „geeigneten lern- oder entwicklungstheoretischen Ansätzen“ (ebd.: 63) oder „passenden didaktischen Konzepten“ (ebd.)¹⁰⁰.

Zur Übernahme im durchgeführten Fortbildungsprojekt geeignete und ungeeignete Aspekte und Elemente des Ansatzes einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln

⁹⁸ Die Darstellung des spezifischen Mehrwerts des Ansatzes erfolgt hier aus kapazitativen Gründen gerafft, für einen ausführlichen Überblick vgl. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 61 f.

⁹⁹ Zur Veranschaulichung sei an dieser Stelle auch auf eine umfängliche Diskussion bereits erfolgter Projektvorhaben verwiesen (vgl. ebd.: 105 ff.).

¹⁰⁰ Umfangreiche Erprobungen und Vorarbeiten berufen sich auf den Ansatz einer „handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik“ (ebd.: 63) und belegen diesbezüglich eine besonders gute Passung.

Der Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln versteht sich als konzeptioneller Gegenentwurf zu ‚nur‘ experimentellen und evaluativen Verfahren im Feld der Bildungsforschung und zielt auf eine ‚versöhnliche‘ Erweiterung des methodologischen Spektrums. Diese grundsätzliche Intention teilt er sich auch mit der Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung. Die Vorgehensweise zielt dabei insbesondere darauf, Gelegenheiten zu entwickeln, die im Stande sind, subjektive Theorien von Akteurinnen und Akteuren der pädagogischen Praxis im Sinne einer Verzahnung von handlungsorientierender Theorie und theoriegeleiteter Praxis aufzubrechen. Da anzunehmen ist, dass hierfür auch flexible und kürzere Formate in Betracht gezogen werden können, die darauf ausgerichtet sind, der Praxis möglichst schnell handlungswirksames Wissen zur Verfügung zu stellen, ergeben sich auch hier Parallelen zur responsiven Bildungsforschung, die ebenfalls darauf zielt, den beteiligten Lehrkräften eine ‚unbürokratische‘ Verwertbarkeit zu ermöglichen. Die nachhaltigste Verbindung zum geplanten Fortbildungsprojekt findet sich hinsichtlich des Selbstverständnisses eines sowohl mit Blick auf evaluative Verfahren als auch bezüglich theoretischer Anknüpfungspunkte von Offenheit und Flexibilität geprägten Ansatzes. In eben dieser Weise ist auch die Idee einer responsive Bildungsforschung von Dynamik und Adaptivität geprägt, von denen ausgehend der Forschungsprozess konzipiert wird. Eine Passung ergibt sich zudem mit Blick auf die Prozessstandards, die Gestaltung, Praxisrelevanz und Zirkularität als Qualitätsstandard von Forschung verstehen und auf einer Ebene mit Gütekriterien und empirischer Kontrolle angesiedelt sind und der externen Validität somit einen gleichberechtigten Stellenwert zuweisen. Diese Offenheit kommt auch in den Entwicklungsschritten zum Ausdruck, die zwar den Ablauf präzise vorgeben, letztlich aber viel Spielraum für passende theoretische und methodologische Anknüpfungspunkte – immer unter der Prämisse der Gegenstandsadäquatheit – zulassen. Dadurch, dass der Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln bereits dem Namen nach auf die gestalterische Optimierung unterrichtlicher Prozesse ausgerichtet ist, ist nachvollziehbar und plausibel, dass die Ablaufphasen als recht statisch voneinander getrennte Bereiche dargestellt werden, bei der zwar von Beginn an die Praxisrelevanz zur dominierenden Prämisse erhoben wird, die eigentliche Entwicklungsarbeit dann aber letztlich ein Stück weit losgelöst vom Austausch mit der unmittelbar betroffenen Praxis erfolgt: Kinder und Jugendliche sind oftmals der forschersche Bezugspunkt unterrichtlicher Entwicklungen, deren Rückmeldungen für die Gestaltung zwar zentral sind, die sich jedoch entwicklungsbedingt nicht unbedingt für eine gleichberechtigte Forschungspartnerschaft eignen. Zudem stellt ‚Unterricht‘ als Organisationsrahmen einen klar definierten Ausgangspunkt dar. Zeit, Inhalt und Rahmenbedingungen sind weitestgehend vorgegeben, sodass sich bezüglich zentraler Voraussetzungen ohnehin kaum Möglichkeiten der entwicklungsbezogenen Mitgestaltung ergeben. Das geplante Lehrkräftefortbildungsprojekt zielt zwar darauf, Lehrkräfte zu befähigen, ihren Unterricht zu verbessern, nimmt unterrichtliche Prozesse aber nicht unmittelbar in den Blick.

Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erscheinen folgende Aspekte und Elemente des Forschungsansatzes einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln grundsätzlich übernah-

mefähig mit Blick auf die Konzeption eines spezifischen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Fortbildungsprojekt:

- Erweiterung und Fundierung subjektiver Theorien als Transferziel.
- Hohe Offenheit mit Blick auf die Auswahl theoretischer und evaluativer Bezüge.
- Gestaltung, Praxisrelevanz und Zirkularität als Qualitätsstandard von Forschung.
- Flexibilität bei zugleich maximaler empirischer und theoretischer Fundierung.
- Transparente und gegliederte Ablaufphasen.

5.4.4 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Den Grundstein der Überlegungen zur entwicklungsorientierten Bildungsforschung markiert ein Aufsatz von Reinmann/ Sesink aus dem Jahr 2011 (vgl. Reinmann/ Sesink 2011). Dieser Beitrag wird von Vertreterinnen und Vertretern der Fachgesellschaft als ein erster Entwurf für einen eigenständigen Ansatz rezipiert (vgl. z. B. Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2014). Dieser Eindruck manifestiert sich, als Reinmann in einem späteren Beitrag ihre Überlegungen zur entwicklungsorientierten Bildungsforschung (dabei bezieht Sie sich auf den besagten Aufsatz Reinmann/ Sesink 2011) in eine Reihe mit verschiedenen anderen Ansätzen stellt, wie z. B. Design-Based-Research, die „den Aspekt der *Entwicklung*“ (Reinmann 2013: 70, Hervorhebung im Original) fokussieren. In jüngeren Beiträgen stellt Reinmann (auch in Abgrenzung zur Lesart von Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2014) klar, dass sie den Begriff „*entwicklungsorientierte Bildungsforschung*“ (Reinmann 2014b: 93, Hervorhebung im Original) als deutsche Entsprechung zu „Design-based Research“ (ebd.; vgl. z. B. auch Reinmann 2014a: 64) versteht und beide nicht als Methode oder eigenständige Ansätze sondern als „eine Klammer für Ansätze [...], begreift, die die Entwicklung in den wissenschaftlichen Prozess integriert“ (Reinmann 2014b: 93). Reinmann betont, dass es sich bei der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (und vergleichbaren Ansätzen und Verfahren) „*nicht* um eine neue wissenschaftliche Methodik handelt, sondern um eine anders gelagerte *Strategie* bzw. einen *Ansatz* [...]“¹⁰¹ (vgl. Reinmann 2014a: 66). Da Reinmann gleichwohl ganz spezifische Vorschläge zum Ablauf und zur Legitimierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung einbringt, soll ihrer strategischen Überlegung an dieser Stelle dennoch Raum gegeben werden.

Die Konzipierung der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Reinmann/ Sesink 2011: 39) hat ihren Ursprung im Unbehagen darüber, dass sich der Kanon bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Ansätze in ungünstiger Weise durch die „Polarität von Empirie und Hermeneutik [als prägende Verfahren der bildungswissenschaftlichen Forschung; A.M.] sowie [...] [durch einen] mangelnden praktischen Nutzen“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 222) auszeichnet. Häufig erfolgen Auswertung und Analyse in empirischen Forschungsprozessen im Anschluss an die Forschung. Neue Perspektiven kommen demnach erst dann zum Tragen, „nachdem das Feld der Forschung wieder verlassen wurde“ (vgl. Reinmann/ Sesink 2011: 53). Wenngleich zwar beide Vorgehensweisen den Anspruch haben, mit ihren Erkenntnissen – im Sinne eines „Realitätsbezug[s]“ (ebd.: 42) zur Verbesserung der untersuchten Pra-

¹⁰¹ Dass in diesem Statement wiederum der Begriff des ‚Ansatzes‘ Verwendung findet, macht es nicht leichter, Reinmanns Argumentarium zu folgen. Für den Kontext dieser Arbeit sind die Überlegungen allerdings unabhängig von ihrer Intention hilfreich. Wenn nachfolgend der Begriff ‚Ansatz‘ Verwendung findet, ist damit ein Begriffsverständnis im Sinne Reinmanns gemeint.

xis beizutragen, beziehen sich die Analysen letztlich immer auf Vergangenes und „leiste[n] keinen produktiven Beitrag zur Realisierung und Gestaltung der Praxis“ (ebd.: 41). Der bildungswissenschaftliche Forschungskanon benötigt deshalb eine Erweiterung der „eigenen Perspektive auf *Gestaltung der Zukunft*“ (ebd.: 42, Hervorhebung im Original). Der Ansatz einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung stellt sich in den Dienst eines solchen Anspruchs. Ziel ist es, sich „über die Erforschung des Seienden hinaus auch mit der Realisierung von Sein-Sollendem“ (ebd.) zu befassen, also den Blick auf Zukünftiges (vgl. ebd.: 45) zu richten. Der entwicklungsbezogene Anspruch bezieht sich dann insbesondere auf „eine Erweiterung der Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 223). Im Gegensatz zum Begriff ‚Erziehung‘ betont der Begriff ‚Bildung‘ die „Subjektivität des Adressaten pädagogischer Bemühungen“ (Reinmann/ Sesink 2011: 43 f.). Bildungsprozesse zielen auf die Stärkung der Autonomie und sollen eine individuelle Entfaltung und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen (vgl. ebd.). Diese Bildungsauffassung verzichtet nicht auf eine normative Rahmung, „die ihr Handeln leitet“ (ebd.: 44), „[s]ie wirkt aber nicht mit Zwang auf die Menschen ein, um sie zu einer von ihr gewünschten Gestalt zu formen“ (ebd.). Bildung vollzieht sich im Lernen und den dadurch bewirkten Veränderungen (vgl. ebd.). Bildung kann und soll dieses Lernen „anstoßen, anleiten, begleiten, unterstützen, auch stören, irritieren und behindern, jedoch weder erzwingen noch direkt steuern“ (ebd.). Diesem Grundverständnis folgend, können sich Forschungsprozesse der Bildungswissenschaft nicht auf die nachträgliche Untersuchung empirisch-definierter oder hermeneutisch-konstruierter Wirkungen beschränken (vgl. ebd.), sondern müssen auch auf die Ermöglichung „*potenzielle[r] Wirkungen*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) zielen. Dazu müssen forschersche Initiativen (Maßnahmen, Interventionen, Entwicklungsprozesse etc.) ergriffen werden, die die adressierten „Akteure tatsächlich als eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten betrachten“ (ebd.): „Ermöglichung ist daher nichts, was einfach hergestellt werden kann, sondern etwas, das sich im Wechselverhältnis zwischen Akteur und objektiver Bedingung erst entwickeln muss“ (ebd.: 44 f.). Die so ergriffenen ‚Ermöglichungsmaßnahmen‘ können durchaus direktiven und auffordernden Charakter haben (vgl. ebd.: 45), „solange man weder davon ausgeht, noch intendiert, eine definierte Wirkung durch Ingangsetzung einer zwingenden Kausalkette mit Umgehung des freien Willens zu erzielen“ (ebd.). Legt man pädagogischem Handeln dieses Bildungsverständnis zugrunde, kann sich Forschung weder auf die Vermessung von Vergangenen beschränken, noch sich „auf prognostizierbare, da berechenbare und somit steuerbare Reaktionen von Menschen auf intervenierende Maßnahmen reduzieren“ (ebd.). Vielmehr braucht es auch Forschungsarrangements, die sich der Ermöglichung von zukünftig „Sein-Sollendem“ (ebd.: 42) zuwenden. In diesem Sinne sollen praxisrelevante Interventionen in Form von „Einzelmaßnahmen“ (ebd.: 46), „Lernumgebungen“ (ebd.), „Lernangebote[n]“ (ebd.), „Methoden“ (ebd.) oder „Lehr- und Lernmaterialien“ (ebd.) „in der Bildungspraxis“ (ebd.) entwickelt werden. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung beschränkt sich bei der Entwicklung einer Intervention dann aber nicht darauf, „*reine Praxis*“ (vgl. Reinmann 2014b: 96, Hervorhebung im Original) zu sein, sondern hat immer auch einen „Generalisierungsanspruch und dieser setzt voraus, dass man [im Unterschied zur ‚reinen Praxis‘, die nur für den unmittelbaren Moment funktionieren muss; A. M.] Theorien bildet“ (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei konstitutive Fragen für „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (ebd.):

- „Wie kann man als Forscher ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Bildungskontext durch eine noch zu entwickelnde Intervention am besten erreichen?“ (ebd. Hervorhebungen im Original).
- „Unter welchen Bedingungen kann die entwickelte Intervention auch in anderen Kontexten zum Erreichen vergleichbarer Ziele eingesetzt werden?“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Reinmann/ Sesink verbinden eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung mit dem Anspruch, „Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion aufeinander zu beziehen [...]“ (Reinmann/ Sesink 2011: 46). Dabei wird die „Entwicklung selbst zum wissenschaftlichen Akt“ (ebd.). Gerade der Aspekt der Entwicklung hat aber bisher kaum eine hinreichende Ausdifferenzierung erfahren (vgl. Reinmann 2013: 70). Unter Bezugnahme auf Kleinings Überlegungen zum „qualitative[n] Experiment“ (Kleining 1986: 724) oder Engels Ausführungen zum „Gedankenexperiment“ (Engels 2004: 9) bemüht sich Reinmann um Vorschläge, den Aspekt der Entwicklung auszudifferenzieren (vgl. Reinmann 2013: 76 ff.). Beiden Vorgehensweisen gemeinsam ist der Anspruch, sich in explorativer Weise einem zukünftigen Szenario gedanklich zuzuwenden (vgl. ebd.: 75 f.), um so ein Stück weit das Dilemma der Unplanbarkeit zu umgehen. Diese Varianten werden aber letztlich nur skizziert und erfahren keine weitere Vertiefung oder anwendungsbezogene Übertragung. Vielmehr verstehen sie sich als Versuch, der „Aura des Vagen“ (ebd.: 77), die eine so betriebene Forschung umgibt, etwas entgegenzusetzen. Reinmann betont aber auch, dass die genannten Möglichkeiten aufgrund ihres Intuitionismus für herkömmliche wissenschaftliche Prozesse als zu wenig standardisiert *erscheinen*¹⁰² (vgl. Reinmann 2014a: 67). Sie geht deshalb sogar soweit, die Frage „Kunst oder Wissenschaft?“ (ebd.: 75) aufzuwerfen. Gerade weil es darum geht, eine potenzielle Zukunft zu antizipieren und die Entwicklung einer Maßnahme für die Bildungspraxis flexibel und quasi ergebnisoffen zu konzipieren, stellt die Frage nach „methodische[n] Standards“ (Reinmann/ Sesink 2011: 46) eine besondere (und nicht final geklärte) Herausforderung dar.

In Anlehnung an Benners „Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Benner 1991: 340) gliedern Reinmann/ Sesink das Vorgehen einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung in drei Phasen:

„Phase I: Problematisierung und Entwurf“ (Reinmann/ Sesink 2011: 48; Hervorhebung A.M.): Ausgangspunkt der entwicklungsorientierten Bildungsforschung ist ein Problem, „das die Praxis hat“ (ebd.). Die begleitende Wissenschaft hat dann „lediglich“ (ebd.) die Aufgabe, die anzugehende Problematik zu identifizieren, Lösungswege zu entwerfen und deren praktische Erprobung systematisch zu beobachten und auszuwerten“ (ebd.). Ziel ist es, in einen partnerschaftlichen Dialog zwischen Forschung und Praxis zu treten (vgl. ebd.: 49). Dieser Dialog beginnt mit der Definition einer gemeinsamen Zielsetzung, der als „eine Art Vertragsgrundlage“ (ebd.) den Start einer „Entwicklungspartnerschaft“ (ebd.) markiert.

„Phase II: Realisierung und Analyse“ (ebd.; Hervorhebung A.M.): Reinmann/ Sesink nehmen in dieser Phase Bezug auf Benners ‚pädagogisches Experiment‘ (vgl. Benner 1991). Im

¹⁰² Dieses ‚erscheinen‘ bezieht Reinmann auf die Wahrnehmung dieser Verfahren im ‚empirischen und hermeneutischen Establishment‘. Sie selber hält es für erforderlich, eine so auf Praxis bezogene Forschung um intuitive und antizipierende Zugänge dieser Art zu erweitern (nicht zu ersetzen).

Sinne einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung ist jede Maßnahme, jede Entwicklungspartnerschaft ein individuelles Setting, eine Fallstudie (vgl. Reinmann/ Sesink 2011: 51). Das Ziel der Realisierung besteht dann darin, der pädagogischen Praxis neue Potenziale zu ermöglichen (vgl. ebd.: 50 f.). Diese Potenziale müssen sich den Adressatinnen und Adressaten erschließen, sie lassen sich nicht vorsetzen oder im Stile eines klassischen Experiments ‚herstellen‘. Im Zuge des gemeinsamen Entwicklungsprozesses soll ‚Unvorhergesehenes‘ gerade das Ziel darstellen (vgl. ebd.: 51). Herkömmliche Forschung zielt auf „statistisch oder qualitativ verallgemeinerbare Aussagen über Verläufe und Ergebnisse [...]“ (vgl. ebd.), zu- meist mit dem Ziel der Reproduzierbarkeit (vgl. ebd.). Zum Zwecke der Interpretation dieser Realisierungen kann ein breites methodisches Repertoire genutzt werden, einen besonderen Stellenwert hat „jedoch die qualitative Interpretation der Erfahrungen im Prozess“ (ebd.: 52). Da es nicht darum geht, Aussagen mit statistischer Gewissheit zu treffen und Einschätzungen durchaus auch „strittig bleiben“ (ebd.), kommt einer gründlichen Dokumentation ein großer Stellenwert zu (vgl. ebd.: 52). Ein so verstandener Entwicklungsprozess ist prinzipiell endlos (vgl. ebd.).

„**Phase III: Auswertung und neue Perspektive**“ (ebd.; Hervorhebung A.M.): Die Auswertung eines entwicklungsorientierten Bildungsforschungsprojektes bezieht sich – analog zu herkömmlichen Ansätzen – zunächst auf die korrekte Durchführung der „angewandten empirischen Verfahren“ (ebd.). Spezifischer ist dann allerdings die Interpretation der Daten, die „nicht nur rückwärtsgewandt in Bezug auf die zuvor formulierten Annahmen über den Zusammenhang von pädagogischem Handeln und darauf erfolgreichem Prozessverlauf“ (ebd.) erfolgen, sondern mit Blick auf die Zukunft interpretiert werden (vgl. ebd.). Dabei liegt der Fokus darauf, welche Handlungsmöglichkeiten das entwicklungsorientierte Forschungsprojekt den Adressaten eröffnet hat und welche Anschlussideen sich ergeben (vgl. ebd.). Neben herkömmlichen Methoden eignen sich dazu vor allem Verfahren, „mit denen man nicht Vorher-Gedachtes und Unerwartetes wahrnehmen und eine Verständigung darüber erreichen kann“ (ebd.: 53). Reinmann/ Sesink schlagen zu diesem Zweck „Forschungstagebücher“ (ebd.), „Sitzungsprotokolle“ (ebd.) oder „Videodokumente“ (ebd.) vor. Die Auswertungsphase versteht sich als formativ und markiert die Grundlage „eines modifizierten Entwurfs“ (ebd.). In Ergänzung zu den drei skizzierten Ablaufschritten nennt Reinmann in einem späteren Beitrag die folgenden Aspekte als wichtige weitere Prämissen (vgl. Reinmann 2013: 78):

- Die Ermittlung des Problems und der auf dieser Basis entwickelte „Vorentwurf“ (ebd., Hervorhebung im Original) ist bereits als eine erste Bearbeitung zu verstehen und ein wichtiger Schritt.
- Daran anknüpfend lässt sich dieser ‚Vorentwurf‘ in „Gedankenexperimente[n]“ (ebd., Hervorhebung im Original) durchspielen.
- Die Modifikation der entwickelten Maßnahme erfolgt schrittweise und auf Basis von „Evaluationsphasen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Diese Phasen sind Mittel zum Zweck: „Man setzt sie nur da ein, wo man sie braucht, erhebt nur so viele Daten, bis die aktuelle Frage beantwortet ist [...]“ (ebd.: 78).
- Die sukzessive Weiterentwicklung endet „willkürlich“ (ebd.). Da sich der Fokus auf Zukünftiges und Ermöglichung richtet, „handelt es sich bei einem entwicklungsorien-

tierten Forschungsvorhaben [...] um einen stets *unabgeschlossenen Prozess*“ (ebd., Hervorhebung im Original).

In den einzelnen Phasen und Schritten wird dann je nach Bedarf auf das ‚typische‘ und „gesamte Repertoire sozialwissenschaftlicher Methoden zur Erhebung und Auswertung von quantitativen und qualitativen Daten“ (vgl. Reinmann 2014a: 66) zurückgegriffen.

Mit Blick auf die Gewichtung des Realisierungsbezugs im Sinne einer Autonomie-stärkenden und auf Selbstbestimmung gerichteten Erweiterung des Handlungsradius, merken Tulodziecki/ Grafe/ Herzig kritisch an, dass unklar bleibt, „an welchen Indikatoren erkennbar wird, ob man sich diesem Ziel genähert hat und welche Vorgehensweise dazu eher oder weniger geeignet erscheinen [sic!]“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 226). Damit verbunden ist auch die weiterführende Einschätzung, dass den konzeptionellen Überlegungen letztlich ein Methodenkanon fehlt, mit dem sich die spezifischen Zielsetzungen erreichen lassen (vgl. ebd.). Offen bleibt, vor dem Hintergrund der Annahme einer „prinzipielle[n] Unabgeschlossenheit der Entwicklung“ (ebd.: 227), auch „die Transfer- bzw. Verbreitungsfrage“ (ebd.), „zumal [...] Dokumentationen und Publikationen höchstens als ein erster Schritt gelten können“ (ebd.).

Zur Übernahme im durchgeführten Fortbildungsprojekt geeignete und ungeeignete Aspekte und Elemente des Ansatzes einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung

Aus Sicht des Verfassers bleibt letztlich unklar, ob es sich bei der entwicklungsorientierten Bildungsforschung um die deutsche Übertragung der Konzeptionen zu Design-Based-Research handelt (dann wäre aber die kritische Frage zu stellen, warum nicht einfach eine Übersetzung der existierenden Vorarbeiten erfolgt) oder zumindest um den Versuch eines eigenständigen Ansatzes (dafür spricht, dass Reinmann Relativierungen erst in jüngeren Publikationen vornimmt). Unabhängig davon bringt gerade diese etwas diffuse Verortung zum Ausdruck, dass eine Fokussierung des Nutzens im Kanon erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher nur wenig anknüpfbare Vorarbeiten aufweist. Die Überlegungen zur entwicklungsorientierten Bildungsforschung haben deshalb auch in weiten Teilen den Charakter eines grundsätzlichen Plädoyers für Forschungsvorhaben, die den Nutzen für die adressierte Bildungspraxis zum zentralen Ziel erheben. Verfolgt man dieses Bestreben ernsthaft, muss auch intuitiven und spontanen Zugängen Raum gegeben werden. Auch der Prozess einer responsiven Bildungsforschung billigt ad-hoc Entscheidungen zum Zwecke der Ermöglichung. In der entwicklungsorientierten Bildungsforschung sind die forscherschen Bemühungen auf eine Verbesserung der Praxis gerichtet. Dabei greift gerade die evaluative Begleitung auf – je nach Passung – einen bestehenden quantitativen oder qualitativen Methodenkanon zurück. Neu sind ergo nicht die Methoden sondern ihr Zweck. Das scheint gerade für das vorliegende Projekt einer responsiven Bildungsforschung eine hilfreiche Parallele. Auch hierbei ist der Ausgangspunkt der maximale Ertrag für die adressierte Bildungspraxis, wobei *zu diesem Zweck* auf bewährte Methoden zurückgegriffen werden kann. Beinahe folgerichtig – umso hilfreicher ist es aber, dass es bei Reinmann/ Sesink eine so dezidierte Betonung erfährt – ist, dass eine so verstandene Forschung ihre Adressatinnen und Adressaten nicht als willenslose Endkonsumenten begreift, sondern als Individuen, die vom Nutzen der Sache überzeugt werden müs-

sen. Genauso wird auch das Verhältnis zwischen Anbieter und Adressatinnen und Adressaten im geplanten Lehrkräftefortbildungsprojekt verstanden.

Wenngleich es schlüssig ist, dass ein solcher Forschungsprozess prinzipiell endlos ist, hat sich im Zuge der Überlegungen zur responsiven Bildungsforschung herausgestellt, dass dies zumindest den beteiligten Lehrkräften gegenüber in dieser Form nicht artikuliert werden sollte, da aus dieser Warte schnell der Eindruck entstehen kann, dass sich der wirkliche Nutzen im Zweifel nie wirklich oder nur sehr mühselig einstellen könnte. Die ohnehin mühevollen Anbahnung einer forschenden Zusammenarbeit dürfte dadurch nicht erleichtert werden.

Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erscheinen folgende Aspekte und Elemente des Forschungsansatzes einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung grundsätzlich übernahmefähig mit Blick auf die Konzeption eines spezifischen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Fortbildungsprojekt:

- Forschung zielt auf die Verbesserung der Bildungspraxis, unter dieser Prämisse wird auf bestehende Methodenkanons zurückgegriffen.
- Rückgriff auf intuitive Entscheidungen, die via Dokumentation so gut wie möglich transparent gemacht werden.
- Realisierung einer besseren Zukunft statt Analyse von Vergangenem.
- Konsequente Orientierung am Primat des Nutzens.

Ein wichtiges Motiv für die Entwicklung einer alternativen Forschungsvariante im geplanten Fortbildungsprojekt besteht darin, dass sich bereits während der Akquisition herausgestellt hat, dass eine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften auf Basis bestehender praxisorientierter Forschungsansätze nicht möglich gewesen wäre (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Die in diesem Kapitel vorgenommenen Ausführungen zu entsprechenden Ansätzen untermauern diese Einschätzung und präzisieren die jeweiligen Limitierungen noch einmal. Zugleich finden sich aber auch unterschiedliche Anknüpfungspunkte und zur Adaption geeignete Elemente und Leitgedanken. Dabei handelt es sich weniger um konkrete Schritte und Vorgaben, die eins-zu-eins übernommen werden können, sondern um Inspirationen und Impulse, die sich bereichernd berücksichtigen lassen und insbesondere in den konzeptionellen und auswertenden Überlegungen in Kapitel 6 aufgegriffen werden. Auf dieser Basis und ausgehend von der zuvor entwickelten Definition der methodologischen Rahmung des geplanten Lehrkräftefortbildungsprojektes erscheint es dem Verfasser an dieser Stelle möglich, einen konkreten Forschungszyklus für das geplante Lehrkräftefortbildungsprojekt zu entwickeln (vgl. Kap. 5.6). Zuvor soll jedoch – ausgehend von der ursprünglichen Zielsetzung des Projektes – die finale und detailliertere Zielsetzung der Arbeit vorgestellt und kommentiert werden.

5.5 Zielsetzung der Arbeit

Die im Ursprung angedachte Zielsetzung des Projektes (vgl. Kap. 5.1) hat mit Blick auf die zuvor entfalteten Entwicklungen ebenfalls eine Anpassung erfahren und lässt sich nun wie folgt fassen:

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass aktuelle medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik Berücksichtigung finden können. Zu diesem Zweck wird im Rahmen eines praxisorientierten Vorgehens eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Pädagogik mit dem Ziel entwickelt, diese für eine Teilnahme zu aktivieren und den teilnehmenden Lehrkräften zu ermöglichen, medienerzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen. Im Rahmen einer begleitenden Evaluation sollen...

- ...Aussagen dazu gemacht werden, was die Lehrkräfte zur Teilnahme bewogen hat.
- ...Aussagen dazu gemacht werden, ob und wie die Fortbildungsveranstaltung den teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht, medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik zu berücksichtigen.
- ...generelle Gelingensbedingungen für eine aus Sicht von Lehrkräften gelungene Fortbildung ermittelt werden.

Diesen Rückmeldungen sollen zugleich Anpassungsbedarfe aus Sicht der Lehrkräfte entnommen und einer sukzessiven Weiterentwicklung des Veranstaltungsformats zugrunde gelegt werden.

Im Sinne der anvisierten Zielbereiche *Aktivierung* und *Ermöglichung* besteht die Absicht darin, eine Lehrkräftefortbildung zu entwickeln, durchzuführen und sukzessive so anzupassen, dass es aus Sicht der Teilnehmenden möglich ist, medienerzieherische Fragen im Pädagogikunterricht aufzugreifen. Auf dieses Bestreben richtet sich die evaluative Begleitung. Es ist aber zu erwarten, dass hierbei Daten auf unterschiedlichen Ebenen hervorgebracht werden:

- Einschätzungen zur besuchten Veranstaltung, die einer Anpassung zugrunde gelegt werden können.
- Einschätzungen, die zwar in einem inhaltlichen und thematischen Zusammenhang mit der Veranstaltung stehen, zugleich aber auch einen allgemeinen informativen Gehalt haben.

So ist zu anzunehmen, dass z. B. einer Aussage zu Gelingensbedingungen von Lehrkräftefortbildungen zwar sowohl Hinweise zu entnehmen sein werden, ob und wie die Fortbildungsveranstaltung anzupassen ist aber zugleich auch eine allgemeine Sichtweise von Lehrkräften auf dieses Thema darstellt. Da mit über 100 teilnehmenden Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine recht hohe Personenzahl an den Interviews beteiligt ist, erscheint es empirisch lohnenswert, neben einer von Veranstaltung zu Veranstaltung formativ erfolgenden Auswertung der Daten auch eine summative Auswertung im Nachgang des Veranstaltungsturnus vorzunehmen. Wenngleich diese ausführlichere Auswertung dann zwar nicht mehr dazu führt, den ‚Sättigungsgrad‘ der Fortbildung zu erhöhen (was das zentrale Anliegen der evaluativen Mühen aller zuvor zitierten Ansätze darstellt) und somit nicht unmittelbar Niederschlag im Feld findet, kann sie dennoch dazu beitragen zentralen Gegenständen dieser Arbeit empirisch ‚auf den Grund zu gehen‘, die Tragfähigkeit der Maßnahme retrospektiv einzuschätzen und –

bei allen Abweichungen – somit zumindest auch der in den Ansätzen zu praxisorientierter Forschung geforderten Theoriebildung (vgl. Kap. 5.4) Tribut zu zollen.

5.6 Der Forschungszyklus einer *responsiven Bildungsforschung* für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Auf Basis der bis hierher skizzierten Entwicklungen und Vorarbeiten wird vom Verfasser an dieser Stelle des Projektverlaufs ein konkreter Forschungszyklus entwickelt. Dieser Forschungszyklus soll

- die bereits erfolgten Schritte (vgl. Kap. 5.1 – 5.5) quasi rückwirkend umfassen und diese Entwicklungsarbeit dem Forschungsprozess zuordnen.
- den Verlauf des weiteren Vorgehens bei der Planung und Gestaltung eines prototypischen Veranstaltungsformats und seine sukzessive Weiterentwicklung und Anpassung strukturieren.

Wenngleich die Idee einer responsiven Bildungsforschung aus Sicht des Verfassers auch über diesen Projektkontext hinaus fruchtbar sein kann und ein Ertrag dieser Arbeit ist, sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass das vorrangige Ziel des Vorhabens in der Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung und nicht in der Bewährung des methodologischen Verfahrens besteht. Der nachfolgend dargestellte Forschungszyklus (vgl. Abb. 11) bezieht sich auf das geplante Fortbildungsprojekt und stellt keinen allgemeinen Ablauf einer responsiven Bildungsforschung dar (das wiederum widerspräche ja gerade auch der grundsätzlichen Idee, für jedes Vorhaben einen individuellen Ablauf zu konzipieren (vgl. Kap. 5.2)).

Vor diesem Hintergrund stellt sich das Verlaufsschema einer responsiven Bildungsforschung im geplanten Lehrkräftefortbildungsprojekt wie folgt dar:

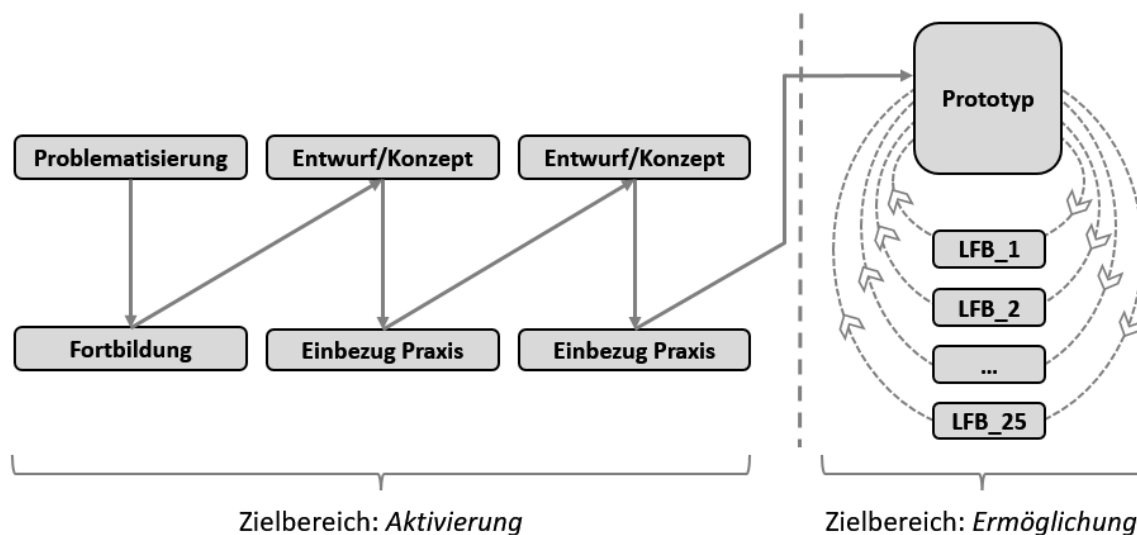


Abbildung 11: Der Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen die bereits erfolgten und noch ausstehenden Schritte dieses Forschungszyklus nachfolgend hinsichtlich ihrer jeweiligen Funktion grob erörtert und

en bloc vorgestellt werden. Der Chronologie dieser Projektschritte folgt dann die weiterführende Darstellung der Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildung in Kapitel 6.

Zielbereich: Aktivierung

Das Ziel der hier zuzuordnenden Projektschritte besteht darin, Lehrkräfte zu aktivieren, an einer Fortbildung teilzunehmen.

Der Zielbereich der Aktivierung und seine Entwicklung markiert den Ausgangspunkt des Projektes und ist in diesem Kapitel bereits ausführlich beschrieben worden. Wenngleich der Forschungszyklus aus den hier zuzuordnenden Projektschritten hervorgegangen ist und diese bereits abgeschlossen sind, werden sie hier dennoch explizit aufgeführt, um einer weiterführenden Auswertung und Diskussion in Kapitel 6 zugänglich zu sein. Damit soll dem viel diskutierten Anspruch praxisorientierter Forschungsansätze, den Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zum Gegenstand der Forschung zu machen, Rechnung getragen werden. Zudem lassen sich gerade diesen Phasen wichtige Erkenntnisse für eine erfolgreiche Anlage von Lehrkräftefortbildungen entnehmen.

(1) Problematisierung:

Der erste Projektschritt übernimmt die von Reinmann/ Sesink verwandte Bezeichnung der ‚Problematisierung‘ (vgl. Reinmann/ Sesink 2011). Das damit beschriebene Charakteristikum, sich ausdrücklich einem Problem bzw. einem Bedarf der Praxis zuzuwenden, findet sich mit jeweils unterschiedlichen Begriffen und Akzentuierungen auch in allen weiteren Ansätzen (vgl. Kap. 5.4). Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 und Kapitel 2 vorgenommenen Darstellungen, die den Bedarf von Kenntnissen, über die Lehrkräfte im Bereich der medienerzieherischen Kompetenzförderung verfügen sollten, unterstreichen. Da eine ausführliche Diskussion dieses Arbeitsschritts somit bereits erfolgt und die für das Vorhaben zentrale Frage der Praxisrelevanz des Themas umfassend beleuchtet worden ist und sich als unstrittig erwiesen hat, erfolgt in Kapitel 6 keine weiterführende Betrachtung.

(2) Fortbildung:

Aus der Perspektive dieser Problematisierung hat sich für die vorliegende Arbeit zu diesem Zeitpunkt zunächst die grundsätzliche Zielsetzung ergeben, mit einer oder wenigen Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine Lehrkräftefortbildung zur Förderung ihrer medienerzieherischen Kompetenz gemeinsam zu entwickeln und sukzessive zu optimieren (vgl. Kap. 5.1). Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 und Kapitel 3 vorgenommenen Darstellungen, die den Bedarf von Lehrkräftefortbildungen im Kontext eines medienerzieherischen Themas im Unterrichtsfach Pädagogik und die konkrete Zielsetzung im ursprünglich geplanten Fortbildungsprojekt nachzeichnen. Da eine ausführliche Diskussion dieses Arbeitsschritts somit ebenfalls bereits stattgefunden hat, erfolgt in Kapitel 6 keine weiterführende Betrachtung.

(3) Entwurf/ Konzept:

Auch die Bezeichnung dieser (und der fünften) Projektphase orientiert sich terminologisch an Reinmann/ Sesink, die ebenfalls vom ‚Entwurf‘ sprechen (vgl. Reinmann/ Sesink 2011). Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 vorgenommenen Darstellungen, die die erfolgte methodologisch-konzeptionelle Umsetzung im Stile praxisorientierter Forschungsansätze beschreiben und im ersten Anschreiben münden (vgl. Abb. 7). Da eine ausführliche Vorstellung dieses Arbeitsschritts somit bereits vorgenommen worden ist, erfolgt in Kapitel 6 keine weiterführende Betrachtung.

(4) Einbezug Praxis:

Im Rahmen der ersten Akquise kommt es zum Einbezug der für eine Zusammenarbeit vorgesehenen Praxis. An dieser Stelle und im Rahmen der nachfolgenden Projektschritte ist die prägende Kontur des Projektes entstanden. Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 vorgenommenen Darstellungen, die die ausbleibenden Rückmeldungen der ersten Akquise und den daraus und aus der Rückmeldung einer Fachschaftsvorsitzenden resultierenden Bedarf eines modifizierten Fortbildungsangebots beschreiben. Dieser Arbeitsschritt, insbesondere eine genauere Darstellung der Akquise, soll in Kapitel 6 aufgegriffen und weiterführend ausgewertet und diskutiert werden.

(5) Entwurf/ Konzept:

Die dem Einbezug der Praxis zu entnehmenden Hinweise werden aufgegriffen und wiederum in Form eines Anschreibens festgehalten (vgl. Abb. 8), mit dem Ziel, Lehrkräfte für eine gemeinsame Entwicklungspartnerschaft zu gewinnen. Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 vorgenommenen Darstellungen, die skizzieren, wie die Anregungen der Fachschaftsvorsitzenden umgesetzt werden. Dieser Entwurf nimmt in Kauf, von mustergültigen Abläufen praxisorientierter Forschung abzuweichen um der anvisierten Lehrkräfte Klientel eine Beteiligung zu ermöglichen. Die Abweichungen beziehen sich insbesondere auf stark verkürzte Erhebungsformate, einen spezifischen inhaltlichen Zuschnitt, eher instruktive Settings sowie die einmalige Teilnahme jeder Kohorte. Da eine ausführliche Vorstellung dieses Arbeitsschritts somit bereits stattfand, erfolgt in Kapitel 6 keine weiterführende Betrachtung.

(6) Einbezug Praxis:

Im Rahmen der zweiten Akquise kommt es erneut zum Einbezug der für eine Zusammenarbeit vorgesehenen Praxis. Zu dieser Phase gehören die in Kapitel 5.1 vorgenommenen Darstellungen, die die große Nachfrage innerhalb der Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik beschreiben. Als Reaktion auf die spezifischen Bedarfe der zur Teilnahme bereiten Lehrkräfte, wird die Idee einer responsiven Bildungsforschung entwickelt und ausdifferenziert (vgl. Kap. 5). In Kapitel 6 soll die genauere Darstellung der Akquise aufgegriffen und weiterführend ausgewertet und diskutiert werden.

Zielbereich: *Ermöglichung*

Das Ziel der hier zuzuordnenden Projektschritte besteht darin, ein Fortbildungsformat zu entwickeln, das dazu beiträgt, dass Lehrkräfte medienerzieherische Fragestellungen im

Unterrichtsfach Pädagogik am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien aufgreifen können.

Auf Basis der Entwicklung und Ausarbeitung der responsiven Bildungsforschung als Forschungsvariante für das geplante Fortbildungsprojekt (vgl. Kap. 5) ist es dem Verfasser nun möglich, eine konkrete Lehrkräftefortbildungsveranstaltung zu entwickeln, mit den beteiligten Fachschaften zu erproben und im Rahmen einer evaluativen Begleitung sukzessive anzupassen. Analog zum Zielbereich der Aktivierung werden die Schritte des Zielbereichs der Ermöglichung hier kurz mit Blick auf die Anknüpfungspunkte aus der Perspektive praxisorientierter Forschungsansätze (vgl. Kap. 5.4) vorgestellt. Die ausführliche Beschreibung der Entwicklung, Durchführung und Evaluation der durchgeführten Lehrkräftefortbildungsveranstaltungen wird dann in Kapitel 6 vorgenommen.

(7) Prototyp:

Im Sinne der im zweiten Anschreiben (vgl. Abb. 8) formulierten Themenfelder und Fortbildungsszenarien, wird eine prototypische Lehrkräftefortbildungsveranstaltung konzipiert. Der Begriff des Prototyps ist in Anlehnung an Eulers Überlegungen zum Forschungsverlauf in Design-Based-Research Projekten gewählt worden (vgl. Euler 2014a: 20). Dabei zielt die Maßnahme im Kern darauf, Fachwissen zu vermitteln, das dazu beiträgt, neuen curricularen Anforderungen besser gerecht zu werden.

(8) LFB_1 – LFB_25:

Das Herzstück der Entwicklungsarbeit in diesem Projekt ist die Durchführung und sukzessive Optimierung des Prototyps. Die entwickelte Lehrkräftefortbildung wird nach jedem Termin formativ evaluiert. Diese Evaluation wird in Form von Gruppeninterviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Ende jeder Veranstaltung stattfinden. Auf Basis der so gewonnenen Einschätzungen kann die Intervention systematisch weiterentwickelt werden. Ziel der Gruppeninterviews ist es, in Erfahrungen zu bringen, ob die Inhalte der Fortbildungsveranstaltung für die Lehrkräfte nachvollziehbar und im Unterricht verwertbar sind und ob das Fortbildungsformat als praktikabel eingestuft wird. Diese Nachvollziehbarkeit und Verwertbarkeit aus Sicht der Lehrkräfte ist dann auch zugleich ein wichtiges Gütekriterium dieser praxisbezogenen Forschung (vgl. Kap. 5.4). Dem mit diesem Projektschritt angestrebten Zielbereich der Ermöglichung nähert sich die begleitende Evaluation via Selbsteinschätzungen und Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Intervention an, was als Evaluationsziel in allen diskutierten Ansätzen Berücksichtigung findet (vgl. Kap. 5.4). Da zwischen einzelnen Veranstaltungen teilweise nur wenige Tage liegen, erfolgt die Wahl des Auswertungsverfahrens pragmatisch und insbesondere mit Blick auf die Realisierbarkeit. Die Legitimität dieses Vorgehens zeigt Reinmann an, die betont, dass Forschung auf die Verbesserung der Bildungspraxis zielt und unter dieser Prämisse auf Methoden als Mittel zum Zweck zurückgegriffen werden soll (vgl. Kap. 5.4.4). Eine (nicht die einzige, vgl. Kap. 5.2) Abweichung von gängigen Procedere besteht darin, dass die Weiterentwicklung nicht mehr mit der Kohorte erprobt wird, die die Einschätzung vorgenommen hat. Es finden sich letztlich keine Hinweise darauf, dass die damit verbundenen Abstriche hinsichtlich der Aussagekraft so auch in bestehenden Ansätzen Billigung finden (vgl. Kap. 5.4). Gleichwohl hat möglicherweise auch die

Bereitschaft zu diesem Vorgehen weit über 100 Lehrkräfte zur Teilnahme bewegt. Auf dieses Spannungsfeld wird sich ein Augenmerk der Auswertung und Diskussion richten. In Design-Based-Research Projekten mündet der zunächst vorläufige Prototyp nach umfänglichen Evaluationen in einem finalen Design (vgl. Euler 2014a: 20). Die Fortbildung wird aus kapazitativen Gründen ‚nur‘ 25 Mal durchgeführt, ohne, dass der Verfasser zu Beginn des Projektvorhabens wissen kann, ob bis dahin eine zufriedenstellende Version gefunden ist. Der Ansporn dieses Projektes besteht vielmehr darin, auch im Falle eines empirisch nicht vollends zufriedenstellend weiterentwickelten Prototyps, einer möglichst großen Zahl von Lehrkräften die Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung in einem Themenfeld ermöglicht zu haben, für das sich ansonsten keinerlei vergleichbare Angebote finden, denn insbesondere darauf zielt die Idee der responsiven Bildungsforschung.

Auf Basis der in diesem Kapitel entwickelten und dargestellten methodologischen Rahmung ist es dem Verfasser an dieser Stelle des Projektverlaufs nun möglich, einen Veranstaltungsprototyp zu konzipieren, wie skizziert zu erproben und anzupassen. Die vollständige Entwicklung sowie die Durchführung und Evaluation ist Gegenstand der Betrachtung im nachfolgenden Kapitel 6. Die Darstellung erfolgt dabei entlang der hier entwickelten Logik des Forschungszyklus ((1) – (8)).

6. Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung

Gemäß der zuvor entwickelten methodologischen Rahmung (vgl. Kap. 5), wird im nachfolgenden Kapitel die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik beschrieben und in einem ersten Zugriff ausgewertet. Die Darstellung erfolgt dabei entlang der acht Phasen des Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung (vgl. Kap. 5.6) und knüpft an die in Kapitel 5 begonnene Projektgenese sowie an die Erarbeitungen der Kapitel 2 bis 4 an bzw. greift diese auf.

Auch die dem Zielbereich der *Aktivierung* zuzuordnen Arbeitsschritte verstehen sich als wichtiger Teil des Forschungsprojektes. Wie in Kapitel 5.6 skizziert sollen die diesbezüglich bereits erfolgten Ausführungen hier vertieft und vor allem auch aus einer auswertenden Perspektive in den Blick genommen werden. Dies erfolgt unmittelbar im Anschluss an die jeweiligen Darstellungen und im Rahmen dieses Kapitels (sowie im Zuge eines kurzen Fazits zum Zielbereich der *Aktivierung*).

Wie bereits in Kapitel 5.5 angemerkt, eröffnen die erhobenen Interviewdaten im Zuge einer formativen Evaluation die Möglichkeit, aus Sicht der Lehrkräfte erforderliche Anpassungsbedarfe in Bezug auf den Veranstaltungsprototyp in Erfahrung zu bringen und diesen sukzessive zu optimieren. Dieser zentrale Projektschritt im Zielbereich der *Ermöglichung* soll in diesem Kapitel dargelegt und diskutiert werden. Eine sich anschließende, ausführlichere summative Auswertung der Interviewdaten soll in diesem Kapitel ebenfalls vorgenommen werden. Die Diskussion dieser Befunde, eine abschließende Einschätzung der methodologischen Vorgehensweise, ein die Arbeit resümierendes Fazit sowie ein Ausblick erfolgen dann in einem gesonderten, finalen Kapitel (vgl. Kap. 7).

6.1 Zielbereich: *Aktivierung*

Das Ziel der hier zuzuordnenden Projektschritte besteht darin, Lehrkräfte zu aktivieren, an einer Fortbildung teilzunehmen.

Die im Zuge dieser Projektphase erfolgten Arbeitsschritte und Entwicklungen stellen den Ausgangspunkt des Vorhabens dar. Aus diesen Projektschritten heraus hat sich das Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante im Kontext der anvisierten Lehrkräftefortbildung entwickelt. Weite Teile dieses Zielbereichs sind bereits in Kapitel 5 ausführlich skizziert worden, auf diese wird nur verwiesen. Aufgegriffen und vertiefend in den Blick genommen wird insbesondere der Einbezug der Praxis.

6.1.1 (1) Problematisierung

Eine ausführliche Darstellung dieses Arbeitsschritts erfolgt bereits in Kapitel 5.1 und Kapitel 2, worauf an dieser Stelle verwiesen sei.

6.1.2 (2) Fortbildung

Eine ausführliche Darstellung dieses Arbeitsschritts erfolgt bereits in Kapitel 5.1 und Kapitel 3, worauf an dieser Stelle verwiesen sei.

6.1.3 (3) Entwurf/ Konzept

Eine ausführliche Darstellung dieses Arbeitsschritts erfolgt bereits in Kapitel 5.1, worauf an dieser Stelle verwiesen sei.

6.1.4 (4) Einbezug Praxis

Dieser Projektschritt mündet in das Erfordernis einer spezifischen methodologischen Rahmung und ist deshalb ebenfalls in Kapitel 5.1 und 5.6 bereits ausführlich beschrieben worden. Diese Ausführungen sollen hier aufgegriffen, vertiefend dargestellt und insbesondere mit Blick auf den Übergang zur Anpassung der methodologischen Ausrichtung diskutiert werden. Das erste Anschreiben (vgl. Abb. 7) bündelt die zuvor erarbeiteten Inhalte und konzeptionellen Umsetzungsideen. In diesem Projektschritt gilt es, potenzielle Lehrkräfte und Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik für eine Teilnahme zu akquirieren. Wenngleich hier – zum Zwecke der größtmöglichen Beteiligung der Lehrkräfte – noch kein konkretes Design und Vorgehen vorgestellt wird, besteht zu diesem Zeitpunkt der Plan, das Forschungsvorhaben im Stile eines bewährten praxisorientierten Ansatzes durchzuführen. Die im Zuge der Vorarbeiten erfolgten Recherchen lassen zwar keinen Zweifel an der Relevanz und dem Bedarf dieses Themas, weisen aber zugleich nachdrücklich darauf hin, dass eine derartige ‚Kaltakquise‘ durchaus als herausfordernd zu bezeichnen ist. Die Gründe dafür sind vielfältig und umfassen insbesondere pragmatische Gesichtspunkte wie fehlende zeitliche Ressourcen. Um dennoch sicherzustellen, eine hinreichende Zahl an Teilnehmenden zu finden, soll der Adressatenkreis möglichst weit gefasst werden. Das Anschreiben wird deshalb an (fast) alle nordrhein-westfälischen Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen versandt. Zur Ermittlung der Kontaktdaten wird die Datenbank des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung genutzt, auf der die amtlichen Schuldaten hinterlegt sind (<https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online>; letzter Zugriff: 29.06.2017). Einbezogen werden öffentliche und private Gymnasien und Gesamtschulen in den fünf Regierungsbezirken Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster. Da das Fach an Berufskollegs in verschiedenen Bildungsgängen des Sozialwesens unterrichtet wird und denkbare Adressatinnen und Adressaten hier dementsprechend heterogene thematische und inhaltliche Bedürfnisse haben und der potenzielle Schulkreis auch so bereits sehr umfangreich ist, bleiben Berufskollegs unberücksichtigt. Ausgeschlossen werden zudem zehn Schulen, in denen verwandtschaftliche Beziehungen zu Lehrkräften bestehen. Insgesamt werden 941 Schulen einbezogen. Der Parameter ‚Unterrichtsfach Pädagogik‘ ist zwar technisch im Rahmen der Suchfunktion der Datenbank vorgesehen, führt allerdings zum Zeitpunkt der Recherche nicht zu Ergebnissen und scheint folglich nicht zu funktionieren. Deshalb ist anzunehmen, dass einige Schulen angeschrieben werden, die das Fach gar nicht oder zum Zeitpunkt der Anfrage nicht anbieten. Aufgrund der ausgesprochen hohen Popularität des Faches (vgl. Kap. 2.2) dürften die Fallzahlen jedoch gering sein. Die Anfragen erfolgen via Mail, in der darum gebeten wird, das angehängte Anschreiben im PDF-Format den Fachschaf-

ten des Unterrichtsfaches Pädagogik zukommen zu lassen. Die Mails werden im September 2013 versandt. An dieser Stelle ergibt sich eine erste interessante Beobachtung, die rückblickend durchaus bereits als Vorzeichen für den Bedarf der Ausrichtung im Sinne einer responsiven Bildungsforschung bezeichnet werden kann. Im Zuge des Versands kommt es zu insgesamt 48 sogenannter ‚E-Mail Bounces‘. Das heißt, E-Mails können von diesen Schulen nicht empfangen werden. Die Gründe dafür reichen von einer automatisierten Rückmeldung mit dem Wortlaut ‚E-Mails können zur Zeit [sic!] nicht bearbeitet werden‘ über überfüllte Postfächer bis zur Rückmeldung ‚Mail delivery failed‘. Kurzum können im besagten Zeitraum ca. 5% aller angeschriebenen Schulen nicht via E-Mail erreicht werden. Aus Sicht des Verfassers ist das eine alarmierend hohe Zahl. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Schulen beim Umgang mit elektronischer Kommunikation offensichtlich ohnehin großen Unterstützungsbedarf aufweisen. Auf der Webpräsenz des Schulministeriums finden sich umfangreiche Erläuterungen, wie mit E-Mails umzugehen ist. Zudem wird auf Schulungen und Fortbildungen hingewiesen. Einleitend heißt es hier: „Die elektronische Kommunikation mit E-Mails ist heute selbstverständlich“ (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/EMail/index.html>; letzter Zugriff: 15.07.2016). Dass das Schulministerium NRW diese (vermeintlich) fraglose Einschätzung an so exponierter Stelle platziert, ist bezeichnend. Gleichwohl deckt sich die Beobachtung ein Stück weit mit der Bedeutsamkeit, die digitale Medien in der Schullandschaft grundsätzlich zu haben scheinen. Es sind dem Verfasser zwar keine Studien bekannt, die Auskunft über den Stellenwert digitaler Kommunikation auf schuladministrativer Ebene geben, aber es scheint sich durchaus recht stimmig in den empirisch bestätigten Gesamteindruck über Schule und Medien einzufügen, wonach insbesondere digitale Medien eine nach wie vor randständige Bedeutung in Schulkontexten haben (vgl. Kap. 2 und 3). In Kapitel 5 ist die Kluft zwischen Schule und Hochschule mit Blick auf grundsätzliche Erwartungen bezüglich der Zielrichtung und des Ertrags forschersicher Bemühungen diskutiert worden. Hier zeigt sich (die E-Mail Ausfallquote bestätigt sich im weiteren Verlauf der Auswertung), dass bereits auf der Ebene der tagesüblichen Kommunikationsroutinen grundsätzlich andere Modi bestehen. Dieser Befund deutet an, dass Forschung, die anstrebt, möglichst praxisorientiert zu sein, bereits die Art der Kontaktaufnahme zum Zweck der Rekrutierung von Probandinnen und Probanden aus der Perspektive von Praxis vornehmen muss, wenn sie erfolgreich sein will. Bei dem großen Kreis an Schulen, der angeschrieben wird, ist der Ausfall zwar kein allzu großes Problem, macht aber deutlich, dass die Kontaktaufnahme mit einem deutlich kleineren Verteilerkreis risikoreicher gewesen wäre und möglicherweise anderer Zugänge bedurft hätte.

Obwohl der Zeitraum für die Akquise bewusst am Schulrhythmus ausgerichtet wird – das Anschreiben hat die Schulen zwischen Sommer- und Herbstferien des Jahres 2013 erreicht und liegt damit in einem Zeitfenster, das sich für Vorhabenplanungen dieser Art sehr gut eignet –, haben den Verfasser nach insgesamt drei Wochen *keine Rückmeldungen* erreicht.

Weichenstellend für die Anpassung des Projekts sind daraufhin die Anmerkungen einer Fachschaftsvorsitzenden des Unterrichtsfaches Pädagogik einer Gesamtschule in der Region Ostwestfalen-Lippe (vgl. Kap. 5.1). Dankenswerterweise ist diese Lehrkraft bereit, das Fortbildungsprojekt aus der Perspektive der Erfordernisse schulischer Praxis kritisch einzuschätzen. An dieser Stelle wird zunehmend offenkundiger, dass eine mustergültige Realisierung des Forschungsvorhabens schwierig wird und dass sich bereits die Herausforderungen, die sich

bei der Kontaktaufnahme und der Suche nach Kooperationspartnerschaften ergeben, als wichtige Hinweise mit Blick auf Gelingensbedingungen aufgreifen lassen. Deshalb ist die besagte Lehrkraft angefragt worden, ob sie bereit ist, ihre Einschätzung im Rahmen eines aufgezeichneten Interviews vorzutragen. Dies wurde vehement abgelehnt. Zugestimmt wird lediglich einem nicht aufgezeichneten Telefonat, zu dem sich der Verfasser Notizen anfertigt.

Handlungsleitend für die Überarbeitung des Projektvorhabens ist die Prämisse der ‚Antwortbereitschaft‘ (die zur Bezeichnung als ‚responsive Bildungsforschung‘ geführt hat (vgl. Kap. 5.2)). Die in diesem Projektschritt gewonnenen Rückmeldungen führen – sowohl in inhaltlicher als auch methodologischer Sicht – zu einer konsequenten Anpassung des Vorhabens (vgl. Kap. 5). Wenngleich diese Arbeitsphase von diversen Standards praxisorientierter Ansätze abweicht (vgl. Kap. 5.1 & Kap. 5.4), finden sich gleichwohl Bezüge. So sieht beispielsweise die Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung eine flexible Gestaltung des Forschungsdesigns vor (vgl. Kap. 5.4.1). Diese Flexibilität ist im vorliegenden Projekt im Sinne der ‚Antwortbereitschaft‘ adaptiert worden. Zudem entspricht das konsequente Vorgehen all denjenigen Stimmen (die sich besonders ausgeprägt insbesondere bei Reinmann finden (vgl. Kap. 5.4.4)), die eine konsequente Ausrichtung der Forschungstätigkeiten am Nutzen und an der Verwertbarkeit fordern, indem mit dem Zielbereich der Aktivierung ein Aspekt zum Ausgangspunkt erhoben wird, der eine notwendige Bedingung dafür darstellt, die Praxis überhaupt zu erreichen. Diskussionswürdig ist in diesem Zusammenhang, dass diese Entscheidung auf der Basis der Einschätzung einer einzelnen Lehrkraft erfolgt, die sich zudem in einem nicht standardisierten oder groß vorbereiteten Setting (z. B. einem aufgezeichneten Interview) geäußert hat. Die Anpassungen erfolgen somit auch ein Stück weit intuitiv. Ausbleibende Rückmeldungen lassen zwar darauf schließen, dass es sich dabei um eine verallgemeinerbare Sichtweise handelt, die so auch für andere Fachschaften gelten könnte, bleiben aber spekulativ. Für ein Großteil praxisorientierter Forschungsansätze würde ein dementsprechender Zugang nicht als Grundlegung ausreichen. Da sich die Einschätzungen der Lehrkraft aber durchaus mit Erkenntnissen und Erfahrungswerten aus Lehrkräftefortbildungsprojekten (vgl. Kap. 2) decken und die Alternative darin besteht, das Vorhaben abzuberechnen, erscheint es lohnenswert und mit geringem Aufwand leistbar, einen zweiten Versuch der Akquise zu wagen – wohlwissend, dass im Falle einer so zustande kommenden Kooperation erhebliche methodologische Legitimierungen erforderlich werden.

6.1.5 (5) Entwurf/ Konzept

Eine ausführliche Darstellung dieses Arbeitsschritts erfolgt bereits in Kapitel 5.1, worauf an dieser Stelle verwiesen sei.

6.1.6 (6) Einbezug Praxis

Im Zuge einer zweiten Akquise wird erneut versucht, Lehrkräfte für eine Teilnahme an Fortbildungen zu gewinnen. Die Resonanz ist bereits in Kapitel 5.1 beschrieben worden. Daran anknüpfend werden nachfolgend die konkret vereinbarten Fortbildungstermine detailliert in den Blick genommen und aus der Warte diskutiert, wie sich die Zustimmungsbereitschaft der Fachschaften deuten lässt und welche Implikationen damit für den weiteren Projektverlauf verbunden sind.

Das überarbeitete Anschreiben (vgl. Abb. 8) wird im Oktober 2013 an denselben Adressatenkreis (vgl. Kap. 6.1.4) versandt (941 Gymnasien und Gesamtschulen in NRW). Auch hierbei kommt es zu insgesamt 37 E-Mail-Bounces, die vielfach dieselben Schulen betreffen. Ganz bewusst ist die Zeitspanne zwischen den Akquisen sehr kurz gehalten worden, da 2013 in der vorletzten Oktoberwoche in Nordrhein-Westfalen bereits die Herbstferien beginnen und Schulen die organisatorischen Halbjahresplanungen in der Regel in der Zeitspanne zwischen den Sommer- und Herbstferien vornehmen. Gänzlich anders als bei der ersten Akquise wenige Wochen zuvor erreichen den Verfasser auf Basis dieses Anschreibens bereits binnen weniger Tage konkrete Anfragen. Von insgesamt 72 Schulen, die das Angebot bis zum Ende des Jahres 2013 nachfragen, erscheint es dem Verfasser möglich, 25 Fachschaften (verteilt in ganz NRW) anzunehmen. Die Wahl der Schulen erfolgt nach dem Zeitpunkt des Eingangs der Anfrage. Viele weitere Anfragen (die den Verfasser auf der Grundlage dieses Angebotsschreibens bis dato erreichen) können unabhängig von diesem Forschungsprojekt bedient werden. Für die erste Akquise, die zu keiner Rückmeldung geführt hat, ergeben sich vor dem Hintergrund dieser Nachfrage die Schlussfolgerungen, dass die E-Mails (mit Ausnahme der ‚Bounces‘) ihre Empfängerinnen und Empfänger erreicht haben müssen, da bei der zweiten Akquise derselbe Verteilerkreis verwendet wird und es folglich an der Art des Angebots oder seiner Aufbereitung liegt, dass keine Rückmeldungen erfolgen.

Folgende Termine und Fortbildungsvarianten werden vereinbart und durchgeführt:

Datum & lfd. Nr.			Schulform	Gewünschte Fortbildungsvariante ¹⁰³
November 2013	1	27.11.2013, 15:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	2	28.11.2013, 10:00 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
Dezember 2013	3	03.12.2013, 18:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	4	11.12.2013, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	5	13.12.2013, 12:45 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	6	16.12.2013, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	7	17.12.2013, 15:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
Januar 2014	8	08.01.2014, 14:30 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten , alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	9	10.01.2014, 10:00 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten , alle Themenfelder,

¹⁰³ Vgl. hierzu das zweite Anschreiben, Abb. 8.

				keine Sonderwünsche
	10	13.01.2014, 12:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	11	14.01.2014, 13:15 Uhr	Gesamtschule	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	12	20.01.2014, 12:00 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	13	21.01.2014, 14:00 Uhr	Gesamtschule	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	14	31.01.2014, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
Februar 2014	15	10.02.2014, 09:45 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten, alle Themenfelder, am Inhaltsfeld Cybermobbing nimmt das gesamte Kollegium teil
	16	11.02.2014, 12:00 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	17	12.02.2014, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	18	13.02.2014, 15:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	19	14.02.2014, 10:30 Uhr	Gymnasium	3 x 60 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	20	17.02.2014, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	21	18.02.2014, 14:00 Uhr	Gesamtschule	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	22	19.02.2014, 15:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	23	20.02.2014, 14:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	24	26.02.2014, 11:00 Uhr	Gymnasium	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche
	25	27.02.2014, 10:00 Uhr	Gesamtschule	90 Minuten, alle Themenfelder, keine Sonderwünsche

Tabelle 2: Zeitplan der vereinbarten und durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen

Vier der teilnehmenden Fachschaften unterrichten an Gesamtschulen, die überwiegende Mehrheit an Gymnasien. Sieben Fachschaften wählen die dreistündige Fortbildungsvariante,

alle übrigen die 90-minütige Überblicksveranstaltung. Alle Veranstaltungen finden – dem Wunsch der Fachschaften gemäß – in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule statt. Neben den Lehrkräften für das Unterrichtsfach Pädagogik nehmen an manchen Terminen auch weitere Lehrkräfte und Schulakteurinnen und -akteure (z. B. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulleitungen, Elternvertreterinnen und -vertreter etc.) teil. Dies ist dem Verfasser in den meisten Fällen nicht im Vorfeld bekannt und ergibt sich vor Ort. Diese Personen nehmen nicht an der abschließenden Evaluation teil. Vielfach verfügen die besuchten Schulen nicht über die erforderliche technische Infrastruktur (PC, Beamer), sodass entsprechendes Equipment vom Verfasser mitzubringen ist. Keine Fachschaft macht von dem Angebot Gebrauch, individuelle Themen und methodische Wünsche zu äußern.

Das breite Interesse der Lehrkräfte am zweiten Fortbildungsformat wirft verschiedene Fragen auf und legt diverse Annahmen nahe, denen nachfolgend nachgegangen werden soll:

1) Das erste Anschreiben hat die Anbahnung einer so offen gehaltenen Kooperation vorgesehen, dass es den Fachschaften letztlich auch auf dieser Basis möglich gewesen wäre, den inhaltlichen Bedarf und die veranstaltungsbezogenen Wünsche zu äußern, die, gemessen an der Resonanz auf das zweite Anschreiben, offensichtlich bestehen. Das aber ist nicht erfolgt. Auf den ersten Blick gibt dies Anlass zur Verwunderung: Parallel zum Zeitpunkt der Fortbildungsplanung erfolgt die Implementation eines Kernlehrplans (vgl. Kap. 2.2), der neue, medienbezogene Themenfelder vorsieht, die im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen sind. Im zentralen Publikationsorgan für das Unterrichtsfach Pädagogik, der Zeitschrift ‚Pädagogik-Unterricht‘, kritisieren Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis sogar, dass die neuen Anforderungen nicht mit flankierenden Fortbildungsmaßnahmen einhergehen (vgl. 2.2). Ein entsprechendes Angebot zur selben Zeit wird aber gleichwohl nicht zum Anlass genommen, Wünsche und Bedarfe zu artikulieren. Über die Gründe lässt sich an dieser Stelle nur mutmaßen, es scheint aber die Einschätzung der befragten Fachschaftsvorsitzenden zu bestätigen, dass die Faktoren Zeit und (angenommener) Aufwand von zentraler Bedeutung sind. Das erste Angebot hätte ja faktisch mehr Zeitaufwand, aber eben auch zugleich erheblich mehr Individualisierungsmöglichkeiten für die beteiligten Lehrkräfte bedeutet, die dem Ertrag und der Verwertbarkeit der Veranstaltungsinhalte sicherlich zuträglich gewesen wären. Ein möglicher Grund für das diametrale Rückmeldungsverhalten der Lehrkräfte mag darin begründet liegen, dass das erste Anschreiben nicht so aufbereitet ist, dass es seine Adressatinnen und Adressaten angesprochen hat. Es macht nicht auf den ersten Blick deutlich, worauf die Kooperation (zumindest in etwa) zielt, es sind längere Textpassagen zu lesen und ist nicht unmittelbar auf einen bestehenden ‚Leidensdruck‘ gerichtet. Das zweite Anschreiben hingegen macht Themen, zu erübrigende zeitliche Ressourcen und mögliche Erträge unmittelbar ersichtlich, wohingegen allerdings Individualisierungsmöglichkeiten und die Aussicht auf einen begleiteten Transfer nur bedingt gegeben sind. Dass derselbe Anbieter wenige Wochen nach einem ersten Angebot mit einem zweiten, zwar variierten aber inhaltlich wiedererkennbaren Angebot in Erscheinung tritt, hat erstaunlicherweise keine Schule zu Nachfragen veranlasst¹⁰⁴. Die genauen

¹⁰⁴ Selbstverständlich ist es auch denkbar, dass nur diejenigen Schulen das zweite Angebot wahrgenommen haben, die das erste nicht registriert haben, dies dürfte aber die unwahrscheinlichere Variante sein.

Gründe für die Reaktionen der Lehrkräfte lassen sich nicht abschließend bestimmen, sie demonstrieren allerdings anschaulich das komplexe Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis in schul- und unterrichtsbezogenen Kontexten und zeigen die Wichtigkeit der in Kapitel 5.3 bemühten Argumentationsgänge hinsichtlich der Frage, wie neue Erkenntnisse die Schul- und Unterrichtspraxis erreichen. Im vorliegenden Projekt macht es sich bezahlt, die Beziehung von Lehrkräften und Wissenschaft ein Stück weit wie die zwischen Auftraggeber bzw. Kunde und Auftragnehmer bzw. Dienstleister zu gestalten, indem ein stark serviceorientiertes Fortbildungsangebot gemacht wird. In Anknüpfung an die Diskussion zur ‚Kluft‘ zwischen Praxis und Wissenschaft und der Frage nach Schuldzuweisung und Lösungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 5.3) verweist das Reaktionsverhalten der angeschriebenen Fachschaften auf bestehende Strukturmerkmale im System Schule, die nahe legen, dass die eingeschlagene Vorgehensweise auch für vergleichbare Kooperationen und Kontaktaufnahmen gedeihlich sein könnte: Wenngleich die Vermittlung neuer Erkenntnisse und das Aktualisieren des fachlichen Wissens einen kontinuierlichen Bedarf eines jeden Arbeitnehmenden darstellt, erwarten Lehrkräfte in manchen Bereichen ihres Wirkens – im Unterschied zu vielen, vielleicht sogar den meisten anderen (akademischen) Berufen – nur sehr bedingt positive oder negative Konsequenzen, für die erfolgte oder ausgebliebene Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung (vgl. Kap. 3.2). Gerade mit Blick auf Kenntnisse fachspezifischer Inhalte in kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die sich zwar häufig ändern aber sich zugleich oftmals nicht durch unumstößliche Fakten auszeichnen, dürfte Schülerinnen und Schülern nur bedingt auffallen, ob Lerninhalte (die ja zudem in der Regel noch unbekannt sind) aktuell oder inaktuell sind und andere ‚natürliche‘ Korrektive oder systemimmanente Kontrollen gibt es letztlich nicht. Überdies ist das System Schule als Arbeitgeber nur bedingt kompetitiv und sieht kaum Anreizstrukturen vor, die Fort- und Weiterbildungsbereitschaft honorieren (vgl. Kap. 3.2). Zudem finden sich Hinweise darauf, dass der Beitrag, den Lehrkräfte außerhalb ihrer unmittelbaren dienstlichen Verpflichtungen zu ihrer eigenen Professionalisierung zu leisten bereit sind, im Vergleich zu anderen akademischen Berufszweigen gering ist (vgl. Kap. 3.2). Zieht man diese Sichtweise in Betracht, wird verstehbarer, warum sich Lehrkräfte von einem Angebot angesprochen fühlen, das sie ein Stück weit in die Rolle eines Auftraggebers versetzt, um dessen Gunst ein Anbieter buhlt, etwa indem gleich zu Anfang des Anschreibens das Signalwort ‚Cybermobbing‘ zu lesen ist und auf ein Phänomen rekuriert wird, dem die Schulen nach wie vor hilflos gegenüberstehen.

2) Ein weiterer Erklärungsversuch für das zögerliche Rückmeldeverhalten der Schulen besteht darin, dass es bisher keine flächendeckenden Routinen der (fortbildungsbezogenen) Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule gibt. Dies trifft strukturell in jedem Falle auf die Angebotsstruktur zu. Auch bei den mit der Lehrkräftebildung und -ausbildung befassten Zweigen der Hochschule ist Fortbildung von Lehrkräften keine genuine Aufgabe, sodass in Nordrhein-Westfalen bisher nur sporadisch und auf Nachfrage Angebote in den Fortbildungsmarkt eingespeist werden (vgl. Kap. 3.2). Zudem zeigt die schulbezogene Forschung in den zurückliegenden Jahren zwar vielzählige Monita im Schulwesen auf, zugleich dominiert in diesem Zusammenhang aber eine öffentliche Berichterstattung und Wahrnehmung, die die multifaktorielle Komplexität der Studienbedingungen und Einflussfaktoren in den Hintergrund und die pauschale Attestierung der geringen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von

Schulakteurinnen und -akteuren in den Vordergrund rückt (vgl. Kap. 3). Dies und die Tatsache, dass eine an den Verwertungsinteressen der Praxis ausgerichtete Forschung bisher noch keine weite Verbreitung und eine damit verbundene, positive Wahrnehmung erfahren hat, könnten dazu geführt haben, dass sich bei Lehrkräften der Eindruck manifestiert hat, dass eine Zusammenarbeit mit Wissenschaft in erster Linie darauf zielt, etwaige Missstände zu entlarven und Lehrkräfte als (vermeintliche) Verursacherinnen und Verursacher an den Pranger zu stellen. Das Angebot, das die Lehrkräfte mit dem vorliegenden Projekt erreicht hat, kann sich vor diesem Hintergrund betrachtet vielleicht auch deshalb durchsetzen, weil die Generierung von Daten über Lehrkräfte und Schulen gerade nicht im Vordergrund steht.

3) Ein dritter Blickwinkel ergibt sich aus dem konkreten Wahlverhalten der Fachschaften. Hier wird deutlich, dass ein Großteil der Veranstaltungen am Ende des Schultages in Randzeiten stattfindet und überwiegend die 90-minütige Überblicksveranstaltung gewählt wird. Dies könnte als Bestätigung der Vermutung gedeutet werden, dass sich das zweite Angebot vielleicht auch deshalb durchsetzen können, weil es zwar durchaus auch Ertrag verspricht, der Aufwand insgesamt aber kalkulierbar ist. Die große (und vom Verfasser sogar nicht bedienbare) Nachfrage an der Veranstaltung zeigt aber zugleich, dass die Lehrkräfte im Rahmen ihrer zeitlich begrenzten Möglichkeiten die Bereitschaft aufweisen, in ihrer Freizeit an der Veranstaltung teilzunehmen. Fortbildungen für Lehrkräfte können in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich auch während der Dienstzeit stattfinden, es muss aber sichergestellt sein, dass kein Unterricht ausfällt (vgl. Kap. 3.2). Bedenkt man die personelle Notlage, die vielfach in Schulen besteht, wird schnell deutlich, dass die denkbaren Zeitfenster äußerst gering sind. Gerade weil die große Nachfrage den Bedarf und die Bereitschaft der Lehrkräfte unterstreicht und hier ein Angebot formuliert wird, das den Rahmenbedingungen Rechnung trägt, legt dieser Einbezug der Praxis nahe, dass es auch für andere Forschungs- und Projektvorhaben sinnvoll sein kann, entsprechende Kurzformate als geeigneten Weg zur Kontaktaufnahme und Wissensvermittlung in Betracht zu ziehen.

4) Der bis hierher erfolgte Projektverlauf und das Rückmeldeverhalten der Lehrkräfte kann auch als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Voten und Einschätzungen einzelner Lehrkräfte durchaus auch charakteristisch für andere Lehrkräfte (desselben Faches und in vergleichbaren Schulkontexten) sind. Die Anpassung des Veranstaltungsformats fußt letztlich auf den Einschätzungen und Anregungen einer Lehrkraft (vgl. Kap. 5.1), die offensichtlich ein gutes Gespür für die Bedarfe der Fachkolleginnen und -kollegen hat. Diese Treffsicherheit gibt Grund zur Annahme, dass die jeweiligen Fachschaften eine recht homogene Bedürfnislage aufweisen und dass (unter Berücksichtigung spezifischer Situationsmerkmale an der jeweiligen Schule, individueller Befindlichkeiten etc.) singuläre Meinungsbilder in zentralen Aspekten auch für andere Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik zutreffend und dementisprechend aussagekräftig sind. Dieses Gleichmaß macht deutlich, dass der geplante Entwicklungszyklus, der vorsieht, die Fortbildung am Ende von den Teilnehmenden einschätzen zu lassen, auf dieser Basis anzupassen und dann aber mit einer anderen Gruppe zu erproben, durchaus zu einem tragfähigen Fortbildungsformat führen kann.

6.1.7 Zwischenfazit zum Zielbereich Aktivierung

Der Zielbereich strebt die Aktivierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an. Dadurch, dass dies gelingt, kann ein zentrales Projektziel erreicht werden. Indem bereits die Schritte (1) – (6) ausdrücklich zum Bereich der Forschung gezählt werden und die hier gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse im Zuge der Diskussion und Interpretation des Projektes Berücksichtigung finden, wird einem zentralen Anspruch praxisbezogener Forschung Rechnung getragen: Der Prozess der „Entwicklung selbst [wird] zum wissenschaftlichen Akt“ (Reinmann/Sesink 2011: 46). Eine wesentliche Erkenntnis dieses ‚wissenschaftlichen Akts‘ besteht darin, die Antwortbereitschaft zum zentralen Arbeits- und Entwicklungsprinzip zu erheben und dass es zielführend ist, alle Gestaltungsschritte maßgeblich am Bedarf der Praxis auszurichten. Ausgehend von diesen Leitgedanken wird eine spezifische methodologische Rahmung entwickelt und als responsive Bildungsforschung bezeichnet. Wenngleich diese Forschungsvariante unmittelbar auf die Anforderungen des vorliegenden Projektes gemünzt ist, kann sie einen Ansatzpunkt für vergleichbare Vorhaben markieren und stellt somit auch über das konkrete Fortbildungsprojekt hinaus einen Forschungs- und Entwicklungsertrag dieser Arbeit dar.

6.2 Zielbereich: Ermöglichung

Das Ziel der hier zuzuordnenden Projektschritte besteht darin, ein Fortbildungsformat zu entwickeln, das dazu beiträgt, dass Lehrkräfte medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien aufgreifen können.

Die vorausgehenden Projektschritte haben zum Ziel, einen Teilnehmerkreis zu aktivieren. Für diesen Teilnehmerkreis gilt es, in dieser Projektphase ein Fortbildungsformat zu entwickeln und zu erproben, das dazu beiträgt, dass es den Lehrkräften möglich ist, medienerzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen. Der Entstehungskontext des Zielbereichs der Ermöglichung ist in Kapitel 5.1 bereits erörtert worden. Während die Verortung der Schritte (1) bis (6) im Nachgang dieser methodologischen Rahmung erfolgt, liegen diese Überlegungen den Schritten (7) bis (8) unmittelbar zugrunde.

6.2.1 (7) Prototyp

Fußend auf den im zweiten Anschreiben (vgl. Abb. 8) formulierten Fortbildungsszenarien und Themenfeldern erfolgt die Entwicklung einer prototypischen Lehrkräftefortbildung. Dieser Projektschritt umfasst die Auswahl und Aufbereitung konkreter Veranstaltungsinhalte (*gemäß der insbesondere in Kapitel 2 und 4 vorgenommenen Erarbeitungen*) sowie die Planung des Veranstaltungsablaufs (*unter Berücksichtigung der insbesondere in Kapitel 3 erfolgten Ausführungen*) und wird nachfolgend ausführlich dargestellt.

Die Entwicklung der Fortbildungsveranstaltung orientiert sich eng an den im zweiten Anschreiben (vgl. Abb. 8) vorgenommenen Ankündigungen. Dabei handelt es sich um einen Prototypen, der im Laufe der Veranstaltungen dann sukzessive angepasst werden soll, wenn die

Teilnehmenden einen entsprechenden Bedarf signalisieren. Für die Konzeption und Aufbereitung der Themenfelder und Gegenstände ergeben sich im Wesentlichen zwei verschiedene Zielbereiche:

- Die Themenfelder Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien sollen mit Blick auf aktuelle Begrifflichkeiten, Befunde und Beispiele ausführlich vorgestellt werden.
- Bezugnehmend auf den neuen Kernlehrplan des Unterrichtsfaches Pädagogik sollen denkbare Anknüpfungspunkte medienerzieherischer Fragestellungen und ihre Relevanz vor- und zur Diskussion gestellt werden.

Die Fortbildungsveranstaltung berücksichtigt zwar sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Gesichtspunkte, die Gewichtung erfolgt – aus den zuvor skizzierten Gründen – aber zugunsten der Vermittlung von Fachwissen. Zum einen folgt diese Schwerpunktsetzung den artikulierten Wünschen der beteiligten Praktikerinnen und Praktiker, zum anderen ist gerade die Vermittlung fachdidaktischen Wissens sinnvollerweise auch mit Erprobungen und praktischen Übungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbunden, die sich in den kurzen Zeitfenstern der Veranstaltung nicht stimmig integrieren lassen. Bei der Vorbereitung ist darauf geachtet worden, dass zwar an aktuellen Beispielen angeknüpft wird, Inhalte und Befunde aber möglichst so grundlegend und exemplarisch sind, dass sie sich auf viele Phänomene und Vorkommnisse in den besagten Bereichen übertragen lassen und – trotz der Schnelllebigkeit, durch die sich gerade Medienphänomene auszeichnen – eine möglichst lange ‚Halbwertszeit‘ aufweisen. Methodisch setzt sich die Veranstaltung aus zwei Bereichen zusammen, die sich ergänzen:

- Präsentationsgestützter Vortrag (mit Hilfe des Computerprogramms ‚Microsoft PowerPoint‘) durch den Verfasser.
- Illustration bestimmter Phänomene und Beispiele, die als PDF- oder Video-Datei angelegt sind und auf Tabletcomputern (‚iPad‘, Apple), die der Verfasser jedem Teilnehmenden während der Fortbildung zur Verfügung stellt, angesehen werden können.

Am Ende der Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden eine Materialmappe, in der sich eine ausgedruckte Form der Präsentation sowie zwei bis drei (auch online abrufbare) ausgedruckte Artikel zu jedem Themenbereich befinden, deren Länge und Verständlichkeit auch die Lektüre mit Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsfach Pädagogik denkbar erscheinen lässt. Sowohl die 90-minütige als auch die dreistündige Veranstaltung folgen derselben Struktur und unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass in der kürzeren Variante weniger Beispiele und Detailinformationen dargeboten werden. Der Kern des relevanten Basiswissens ist jedoch vergleichbar. Neben den Vorlagen, die sich die Teilnehmenden auf den Tabletcomputern ansehen und die zum Austausch untereinander anregen sollen, sind auch die Präsentationsfolien in regelmäßigen Abständen durch Diskussionsanreize (z. B. Bilder, Fragen etc.) unterbrochen und zielen darauf ab, dass es zu Nachfragen und Diskussionen kommt. Zudem soll am Anfang der Veranstaltung deutlich darauf hingewiesen werden, dass Nachfragen, Diskussionen und

Widersprüche jederzeit erwünscht sind. Alle Inhalte werden so aufbereitet, dass in den Schulen keine drahtlose Internetverbindung erforderlich ist¹⁰⁵.

Ausgehend von dieser allgemeinen Darstellung sollen die Struktur und Inhalte der Veranstaltung jetzt noch einmal detaillierter vorgestellt und illustriert werden. Diese Ausführungen können aus kapazitativen Gründen nicht alle Inhalte und Aspekte der Veranstaltung aufgreifen und sollen hier in erster Linie einen Eindruck vermitteln, wie die Veranstaltungen strukturiert worden sind. Für eine umfassende Darstellung der angesprochenen Inhalte, Themenfelder und Gegenstände sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in den Kapiteln 2 bis 4 verwiesen. Die in Kapitel 4 erfolgte Ausarbeitung der Themen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien entspricht in dieser Form den Veranstaltungsinhalten. Zugleich erfolgen in der Veranstaltung einleitend Rückgriffe auf die in Kapitel 2 entfaltete Ausgangslage und einordnende Verweise auf grundlegende Fragen zur Professionalisierung und zum Professionsverständnis von Lehrkräften, fußend auf den Darstellungen in Kapitel 3. Ein potenziell dreifacher Nutzen mit Blick auf den Veranstaltungsertrag resultiert daraus, dass die Lehrkräfte einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand erhalten, der eine Grundlage dafür sein kann, medienerzieherische Fragen im Unterricht aufzugreifen. Zudem eignen sich auch bereits die Veranstaltungsinhalte als solche, um zum Gegenstand des Unterrichts zu werden, wenn etwa über den Einfluss von Medien auf Bildungs- und Erziehungsprozesse gesprochen wird. Zuletzt werden in der Fortbildung Themen behandelt, mit denen Lehrkräfte auch außerhalb des Fachunterrichts konfrontiert werden und die insbesondere aus einer allgemeinen erzieherischen Perspektive Relevanz für Schulen beanspruchen.

Konkret gliedert sich die Fortbildungsveranstaltung wie folgt:

- Einstieg
- Allgemeines
- Cybermobbing
- Gewalt in Medien
- Sexualisierung in Medien

Einstieg

In diesem Part stellt sich der Verfasser den Lehrkräften vor und führt in den Hintergrund und die Zielsetzung des Fortbildungsprojektes ein. Ausgehend von einem kurzen Überblick über Kompetenzbereiche des professionellen Lehrkräftehandelns werden die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Zielsetzungen der Fortbildung genannt. Neben diesen eher formalen Fragen werden an dieser Stelle auch erste fachdidaktische Erwägungen berücksichtigt, indem auf den Diskurs zu der Frage eingegangen wird, ob und wie sich im Unterrichtsfach Pädagogik die Balance zwischen einem angemessenen Einbezug aktueller und interdisziplinärer (Medien-)Themen und dem Bemühen um ‚das spezifisch Pädagogische‘ wahren lässt (vgl. Abb. 12).

¹⁰⁵ Dies hat sich als zentral herausgestellt, da keine der teilnehmenden Schulen über eine (stabile) drahtlose Internetverbindung verfügt.

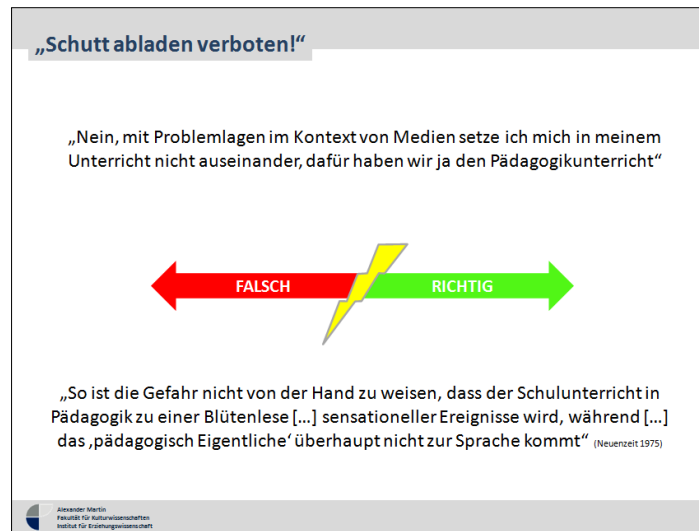


Abbildung 12: Screenshot einer Präsentationsfolie

Allgemeines

In diesem Abschnitt wird eingangs auf die Notwendigkeit von schulischer Medienerziehung am Beispiel jüngerer Diskussionen über Handy- und Medienverbote hingewiesen. Daran anknüpfend richtet sich der Blick auf die Mediensozialisation und es werden aktuelle Befunde aus Medienausstattungs- und Nutzungsstudien vorgestellt, die die beinahe flächendeckende Ausstattung älterer Kinder und Jugendlicher mit internetfähigen Endgeräten und ihre alltägliche Nutzung verdeutlichen. Um dieser Wirklichkeit und dem schulischen Anspruch der Vermittlung von Medienkompetenz gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte medienpädagogische Kompetenz. Ein Teilbereich der medienpädagogischen Kompetenz ist die Medienerziehung bzw. die medienernerzieherische Kompetenz, auf deren Förderung sich die Fortbildung richtet (vgl. Abb. 13).

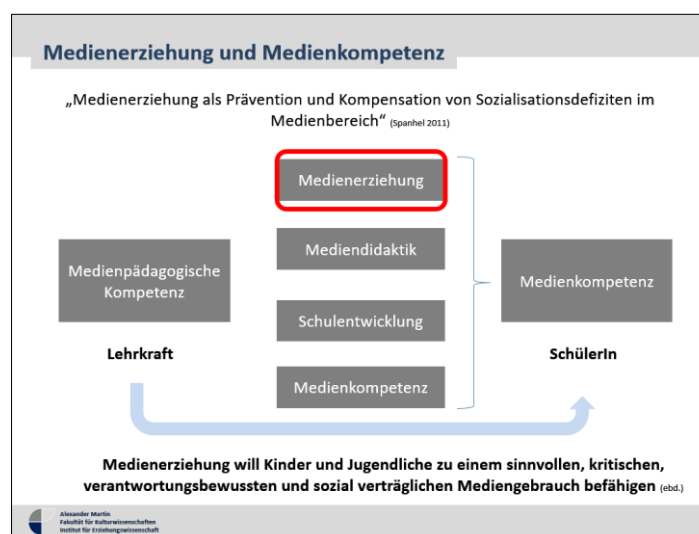


Abbildung 13: Screenshot einer Präsentationsfolie

Als eine fachübergreifende Möglichkeit, medienbezogene Unterrichtsvorhaben zu strukturieren, werden die zentralen Aufgabenbereiche zur Medienkompetenzförderung vorgestellt. Die Veranstaltungsreihe findet während des Zeitfensters statt, indem in Nordrhein-Westfalen der bestehende Lehrplan durch einen neuen Kernlehrplan ersetzt wird, der medienerzieherische Themen ausdrücklich vorsieht. Wenngleich der neue Kernlehrplan das Thema aufgreift, wird mit der Fortbildung zudem die Zielsetzung verfolgt, medienerzieherische Perspektiven im Kontext anderer Kursthemen immer dann zu berücksichtigen, wenn Fragen im Kontext von Erziehung, Lernen, Entwicklung, Sozialisation, Normen und Identität angesprochen werden, die sich in einer zunehmend ‚mediatisierten Gesellschaft‘ ohne Bezüge zur Mediennutzung letztlich nicht adäquat beantworten lassen. In dem Wissen darum, dass engmaschige zeitliche und inhaltliche Vorgaben kaum Spielräume für die Bearbeitung weiterführender und neuer Themen lassen, wird verdeutlicht, dass sich die Inhalte und Materialvorschläge dieser Veranstaltung auch eignen, um als ein alternativer bzw. ergänzender Blickwinkel in bestehenden Unterrichtsvorhaben eingesetzt zu werden (vgl. Abb. 14).

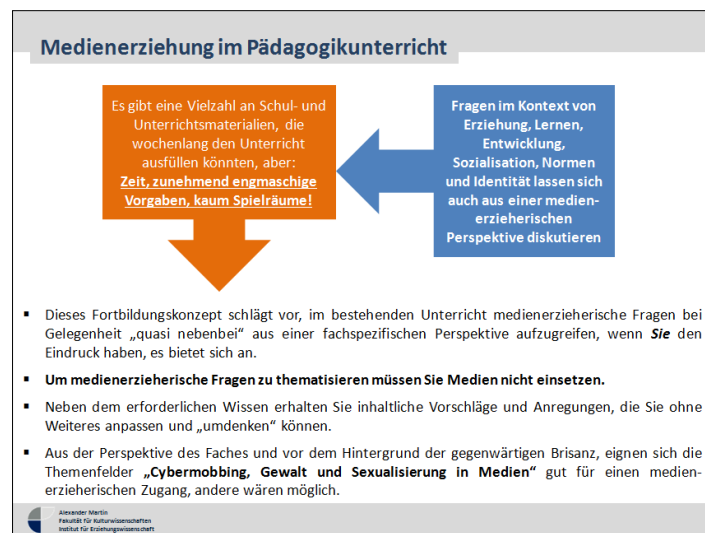


Abbildung 14: Screenshot einer Präsentationsfolie

Den Abschluss dieses Parts bilden eine kurze Einführung in die rechtlichen Grundlagen des Jugendmedienschutzes und die Struktur der zuständigen Gremien, Räte und Behörden, die sich mit der Regulation von Medieninhalten befassen. Deren Einflussmöglichkeiten enden oftmals bei internetbezogenen Anwendungen, die nicht der deutschen Rechtsprechung unterliegen. Gerade diese Angebote werden aber von Kindern und Jugendlichen genutzt und machen Medienkompetenz umso erforderlicher.

Cybermobbing

Jeder der drei inhaltlichen Kernabschnitte beginnt mit einer Abfrage der Erfahrungen und Einschätzungen, die Lehrkräfte mit dem Themenfeld haben die als Gesprächseinstieg und Auflockerung dient (vgl. Abb. 15).

Cybermobbing

Ihre Impressionen zum Thema

- Spielt das Thema Cybermobbing innerhalb Ihres Schullebens eine Rolle?
- Fühlen Sie sich versiert im Umgang mit dem Phänomen Cybermobbing in Schule?
- Was wünschen Sie sich in Bezug auf dieses Thema für Ihren Alltag als LehrerIn?
- Würden Sie sagen, Ihre SchülerInnen gehen mit diesem Phänomen verantwortungsbewusst um?

Alexander Martin
Fakultät für Naturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Abbildung 15: Screenshot einer Präsentationsfolie

Daran anschließend wird das Phänomen Cybermobbing zunächst als eine Facette von Gewalt definiert und durch typische Merkmale charakterisiert (vgl. Abb. 16).

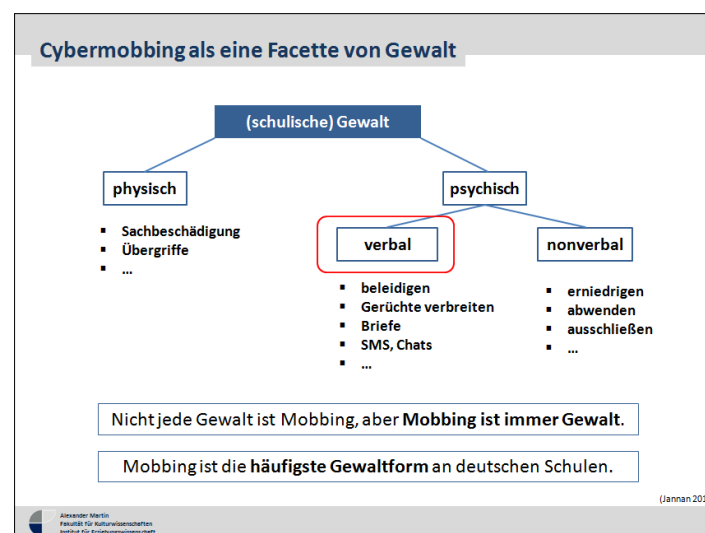


Abbildung 16: Screenshot einer Präsentationsfolie

An dieser Stelle ist ein erstes Beispiel vorgesehen, das sich die Lehrkräfte auf den ausgeteilten Tabletcomputern ansehen sollen. Auf den Einsatz eines Beispiels wird mit einer Präsentationsfolie hingewiesen, die die Nummer des Beispiels auf den Tabletcomputern und eine Aufgabe umfasst, die im Wesentlichen dazu dient, die Interaktion der Teilnehmenden untereinander zu stimulieren und einen Anlass darstellt, im Plenum zu diskutieren (vgl. Abb. 17).

Beispiel Nr. C1

Erscheinungsformen von Cybermobbing

- Schauen Sie sich einmal die Beispiele unter C1 an.
- Versuchen Sie, Kategorien zu bilden.
- Für wie problematisch halten Sie die Fälle
 - Sehr problematisch
 - Eher problematisch
 - Eher unproblematisch
 - Unproblematisch

Tablet-Einsatz!

Alexander Martin
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Abbildung 17: Screenshot einer Präsentationsfolie

Die Beispiele unter Nr. C1 (vgl. Abb. 17) zeigen Bildausschnitte typischer Erscheinungsformen von Cybermobbing, die sich im Internet finden lassen, wie z. B. die Verfremdung von Profilbildern mit Hilfe von Bildbearbeitungsprogrammen, und dienen vor allem der Veranschaulichung der theoretischen Grundlagen und der Differenzierung des Phänomens. Diese Erscheinungsformen werden dann im Vortrag wiederum aufgegriffen, voneinander abgegrenzt, verortet und mit weiteren Beispielen veranschaulicht. Das Augenmerk vieler Untersuchungen richtet sich auf das komplexe Gefüge der Rollenverteilung. Da sich das Phänomen Cybermobbing zum Zeitpunkt der Entwicklung der Fortbildungsveranstaltung auf keine umfängliche Befundlage stützen kann (dieser Status kann aber auch in den Folgejahren konstatiert werden), werden immer wieder Bezüge zum – sehr gut untersuchten – Mobbing hergestellt (vgl. Abb. 18).



Abbildung 18: Screenshot einer Präsentationsfolie

Ebenfalls in Anlehnung an die Untersuchungen zum Mobbing werden Erkenntnisse zu Typologien von Opfern und tatbegehenden Personen erläutert und Limitierungen (z. B., dass es noch keine belastbaren Längsschnittstudien gibt und kausale Aussagen nicht ohne weiteres

möglich sind) verdeutlicht. Neben diesen spezifischen Fragen werden Untersuchungen zur Häufigkeit entsprechender Vorkommnisse und Motive der tatbegehenden Personen einbezogen (vgl. Abb. 19).

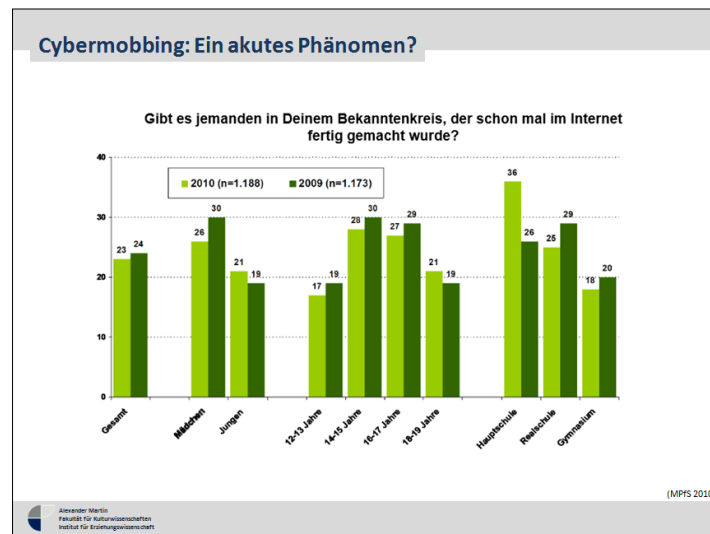


Abbildung 19: Screenshot einer Präsentationsfolie

In Ergänzung zu jedem thematischen Block werden die Tabletcomputer eingesetzt, für die Beispiele in Form von Bildern, kurzen Zitaten von Befragten in qualitativen Studien und kleinere Videoausschnitte (z. B. Clips aus Videoportalen, in denen gemobbt wird oder Opfer und Täterinnen und Täter zu Wort kommen) vorbereitet worden sind. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen der Perspektive von Erwachsenen und Kindern hinsichtlich der Frage, wann ein Konflikt in einem sozialen Netzwerk überhaupt als Mobbing zu bezeichnen ist (vgl. Abb. 20). Hieran lässt sich gut deutlich machen, dass gerade der Umgang mit Medienphänomenen auch eine Frage des Alters und häufig Gegenstand generationenbedingter Missverständnisse ist.

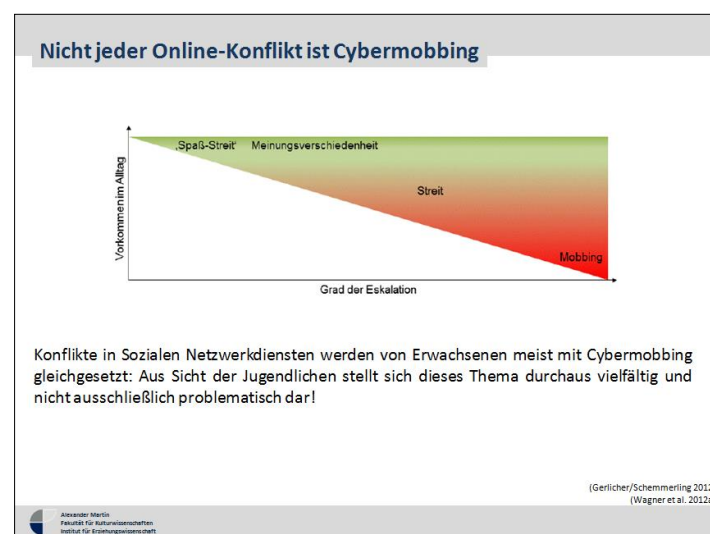


Abbildung 20: Screenshot einer Präsentationsfolie

Zum Cybermobbing finden sich bereits zum Zeitpunkt der Fortbildung erste verwaltungsgerichtliche Entscheidungen und juristische Einschätzungen mit Blick auf Schulordnungsmaßnahmen, die skizziert und zum Teil als Beispiele zur eigenständigen Lektüre für die Tabletcomputer aufbereitet werden. Cybermobbing kommt überall dort vor, wo sich Kinder und Jugendliche im Internet austauschen können. Einige Internetangebote eignen sich dazu mehr als andere und werden deshalb etwas ausführlicher gezeigt. Hierzu zählen z. B. die Plattformen ask.fm, hotornot.de und knuddels.de. Zum Abschluss des Themenfeldes ‚Cybermobbing‘ werden zwei online verfügbare Artikel vorgestellt, deren Einsatz im Unterrichtsfach Pädagogik denkbar ist und die den Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung ausgehändigt werden:

- Steeger, Petra (2013): Mobbing und Cybermobbing. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung (2), S. 11-12.
- Schardt, Kristina (2012): Forschungsbedarf zum Thema Cyber-Mobbing. Aktuelle Studien auf dem Prüfstand. In: AJS Forum. Vierteljährlicher Info-Dienst der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle Nordrhein-Westfalen e.V., Köln, S. 6-7.

Gewalt in Medien

Zu Beginn werden die Lehrkräfte gebeten, ihre Impressionen zum Thema zu äußern. Davon ausgehend werden unterschiedliche Definitionen und Erscheinungsformen von Gewalt vorgestellt (vgl. Abb. 21) und mit bestehenden Erfahrungen verglichen.

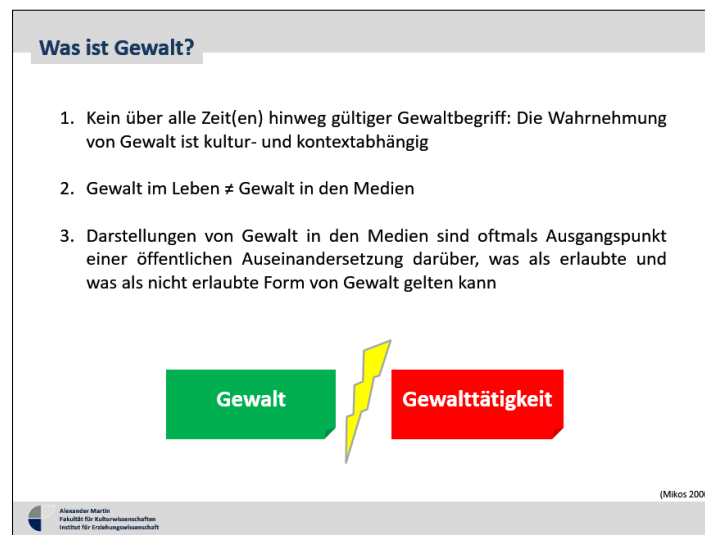


Abbildung 21: Screenshot einer Präsentationsfolie

Ein erstes, für die Ansicht auf den Tabletcomputern vorgesehenes Beispiel greift diese Diskussion auf und umfasst ganz unterschiedliche Formen der Gewaltdarstellung, wie z. B. das Gemälde ‚Judith enthauptet Holofernes‘ des italienischen Malers Caravaggio; eine Pressefotografie, die Polizisten zeigen, die einen Demonstranten überwältigen; Szenen aus einem ‚Ultimate Fighting‘ Kampf und Screenshots aus einem Ego-Shooter Computerspiel. Diese Darstellungen dienen als Anlass, um sich darüber auszutauschen, wie unterschiedlich subjektive Einschätzungen und Empfindungen zum Thema Gewalt sind. Sowohl der wissenschaftliche

als auch der öffentliche Diskurs zum Thema ‚Gewalt in Medien‘ befasst sich zumeist mit Fragen der Wirkung von Mediengewalt auf Rezipierende, insbesondere dann, wenn es sich dabei um Kinder und Jugendliche handelt. Diese Fragestellung ist an ganz unterschiedlichen Stellen im Unterrichtsfach Pädagogik relevant und wird auch in der Fortbildungsveranstaltung umfangreich berücksichtigt. Zu Beginn dieses Parts ist ebenfalls ein Beispiel für die Tabletcomputer vorgesehen, das Schlagzeilen aus der Tagespresse der letzten 15 Jahre beinhaltet, die im Nachgang von Amokläufen veröffentlicht wurden und Bezüge zwischen den Medienroutinen der tatbegehenden Personen und ihren Verbrechen aufgreifen. Diese Beispiele des öffentlichen Diskurses eignen sich um zu veranschaulichen, dass im Zusammenhang mit diesem Themenfeld zwar oftmals einfache Schlussfolgerungen bemüht werden, diese der Komplexität des Gegenstands aber keineswegs gerecht werden. Auch der Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hat in den vergangenen Jahrzehnten die gebotene Schärfung erfahren (vgl. Abb. 22).

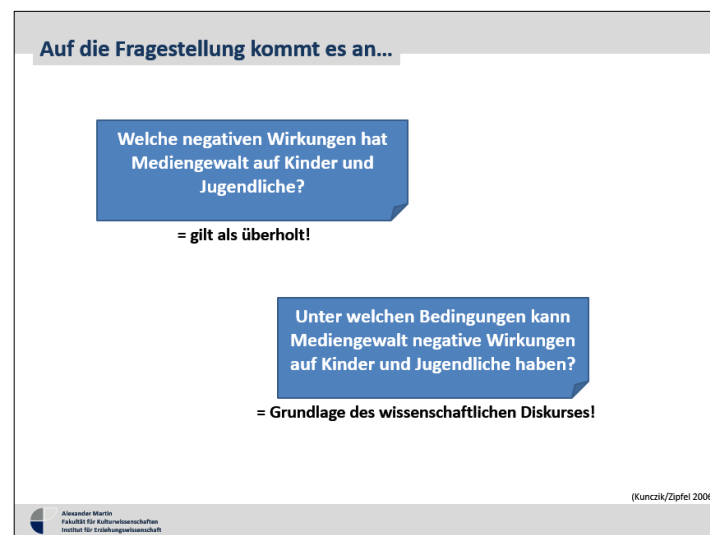


Abbildung 22: Screenshot einer Präsentationsfolie

Daran anknüpfend wird eine umfangreiche Unterscheidung von Korrelationen und Kausalitäten vorgenommen, die erforderlich ist, um Zusammenhänge richtig zu deuten (vgl. Abb. 23). Da diese Kenntnisse auch für die Frage nach der Auswirkung des Konsums sexualisierter Medieninhalte wichtig sind, wird diesen Fragen an dieser Stelle ein entsprechend großer Raum zugestanden.

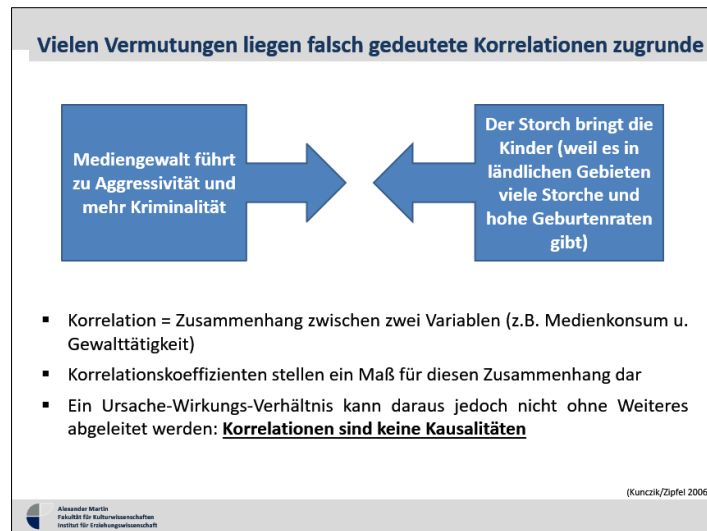


Abbildung 23: Screenshot einer Präsentationsfolie

Davon ausgehend werden Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung zu subjektiven Theorien von Eltern und beobachtbaren Verzerrungen der Häufigkeit von Nachrichtenberichterstattung im Zusammenhang mit Gewalttaten dargelegt. An verschiedenen Beispielen (etwa die Verbotsforderungen, die den Briefroman ‚Die Leiden des jungen Werthers‘ von Goethe nach seinem Erscheinen begleitet haben) lässt sich veranschaulichen, dass die Diskussion um die Auswirkungen von Mediengewalt ein Medieninhalte und -nutzungsweisen seit jeher begleitendes Phänomen ist. Bevor eine Einführung in die jüngere Befundlage erfolgt, werden die komplexen Untersuchungsdesigns und die diesen zugrunde liegenden bzw. aus ihnen hervorgegangenen Wirkungstheorien vorgestellt (vgl. Abb. 24).

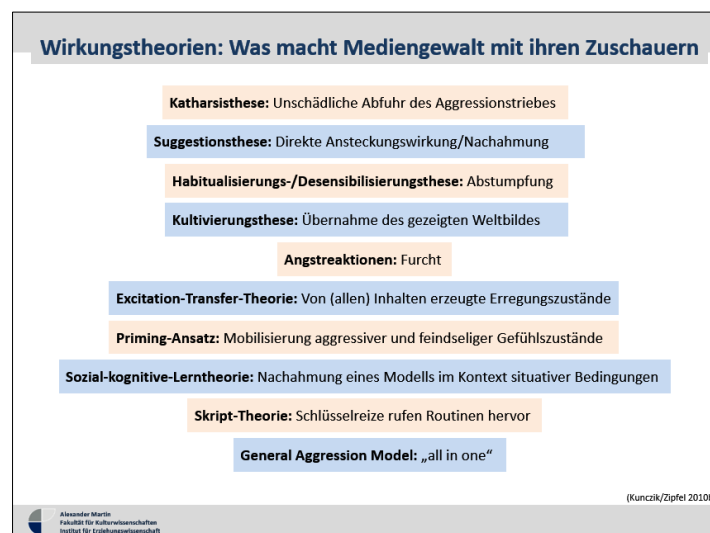


Abbildung 24: Screenshot einer Präsentationsfolie

Wenngleich die Ergebnisse ein insgesamt recht diffuses Bild zeichnen, lassen sich Personenvariablen und inhaltliche Faktoren identifizieren, die mit stärkeren Wirkungen von Mediengewalt einhergehen können. In einem für die Tabletcomputer aufbereiteten Beispiel, werden den Teilnehmenden diese Befunde präsentiert und exemplarisch einige Versuchsanordnungen und Experimente gezeigt, die einen Eindruck vermitteln, wie herausfordernd es ist, Drittvari-

ablen zu kontrollieren und belastbare Aussagen treffen zu können. Aktuelle Studien zu Spielroutinen und konkreten Spielen für Konsolen und den PC markieren den Übergang zu einer Reihe von vorbereiteten Beispielen in Form von Videoausschnitten aus Spielen, die in der Gruppe der 12- bis 19- Jährigen konsumiert werden, z. B. das kommerziell äußerst erfolgreiche Spiel ‚Grand Theft Auto V‘, in dem die Spielerin bzw. der Spieler einen Protagonisten steuert, der in einer fiktiven amerikanischen Großstadt eine Verbrecherkarriere anstrebt und das aufgrund seiner expliziten Gewalt- und Folterdarstellungen immer wieder Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen ist. Die bis hierher erfolgten Exkurse werden dann gebündelt und entlang unterschiedlicher Arten von Gewaltinhalten in Medien kategorisiert (vgl. Abb. 25).

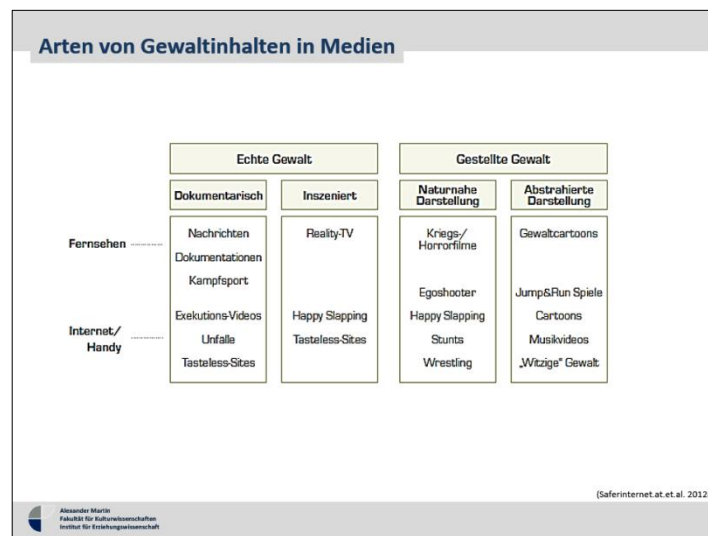


Abbildung 25: Screenshot einer Präsentationsfolie

Daran lässt sich veranschaulichen, dass es ‚die‘ Mediengewalt nicht gibt und Wirkungsannahmen nur entlang einer präzisen Definition der jeweiligen Inhalte (die noch dazu nicht immer trennscharf sind) formuliert werden können. Den inhaltlichen Abschluss markiert die Frage, wie Eltern und Erziehende den Konsum von Mediengewalt konstruktiv begleiten können (vgl. Abb. 26).

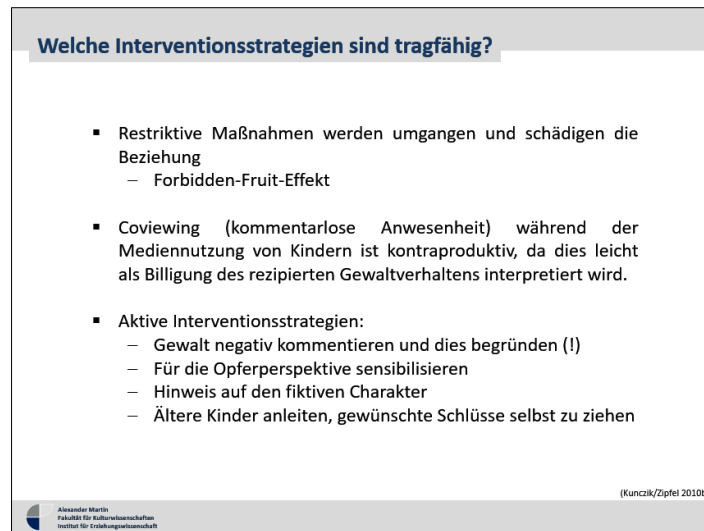


Abbildung 26: Screenshot einer Präsentationsfolie

Zum Abschluss des Themenfeldes ‚Gewalt in Medien‘ werden drei online verfügbare Artikel vorgestellt, deren Einsatz im Unterrichtsfach Pädagogik denkbar ist und die den Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung ausgehändigt werden:

- Fritz, Jürgen (2007): Virtuelle Spielwelten und virtuelle Gewalt. In: TV-Diskurs 42 (4), S. 34-39.
- TV-Diskurs (2006): Joachim von Gottberg im Gespräch mit Daniel Süss: Die Bedeutung der Fiktion für die Realität. Medienumgang von Kindern und Jugendlichen als Entwicklungsaufgabe. In: TV-Diskurs 37 (3), S. 40-45.
- Linz, Stefan (2010): Medienkompetenz und Jugendschutz – Jugendliche beurteilen Gewalt im Film. In: TV-Diskurs 14 (2), S. 46-49.

Sexualisierung in Medien

Aus einer medienerzieherischen Perspektive weisen die Bereiche Gewalt und Sexualisierung in Medien in weiten Teilen, etwa mit Blick auf die öffentlichen Diskussionen und Annahmen und Befürchtungen von Erziehenden, Überschneidungen auf. Auch hier beginnt die Fortbildung mit einer Abfrage der Impressionen, Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrkräfte zum Umgang ihrer Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Inhalten und Phänomenen. Daran schließt sich ein kurzer historischer Abriss an, der die Entwicklungen und Zusammenhänge von Sexualität und Medien vom 17. Jahrhundert (gesellschaftliche Ächtung von Erotika und Masturbation) über die einsetzende Ära des Aufklärungsfilms in den späten 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland bis hin zur ubiquitären Zugänglichkeit sexualisierter und pornografischer Angebote im Internet heute skizziert. In einer für die Tabletcomputer aufbereiteten Vorlage sind typische Erscheinungsformen sexualisierter Medieninhalte dargestellt, die die Bandbreite der Phänomene illustrieren, mit denen Kinder und Jugendliche beabsichtigt (z. B. Internetangebote) und auch unbeabsichtigt (z. B. Werbung) in Berührung kommen können. Die mit diesen Beispielen verbundene Frage nach der unausweichlichen omnipräsens sexualisierter Medieninhalte soll dann auch im Weiteren aufgegriffen und anhand

unterschiedlicher Einschätzungen zu entsprechenden Phänomenen vertieft werden (vgl. Abb. 27).

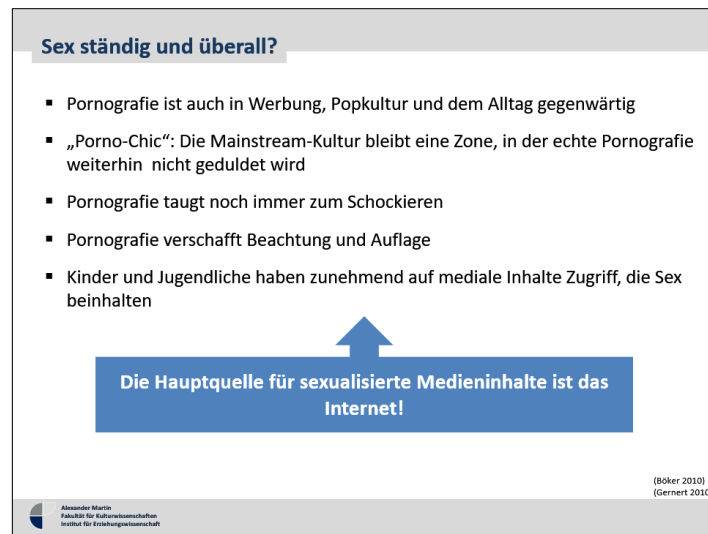


Abbildung 27: Screenshot einer Präsentationsfolie

Ausgehend von der Darstellung der empirischen Befundlage zu Nutzungsroutinen sexualisierter Medieninhalte von Kindern und Jugendlichen in der Altersgruppe der 13- bis 19- Jährigen werden diejenigen Angebote vertiefend in den Blick genommen, die im Fokus des Interesses stehen (vgl. Abb. 28).

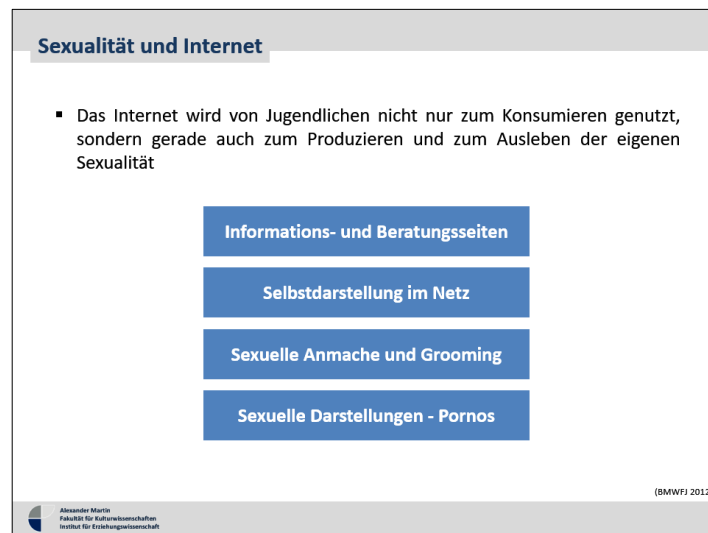


Abbildung 28: Screenshot einer Präsentationsfolie

Hierbei zeigt sich, dass das Bedürfnis nach Information, Beratung und Aufklärung einen Schwerpunkt in der Nutzung sexualisierter Medieninhalte im Internet ausmacht und eine Vielzahl neuer Möglichkeiten zum Austausch mit Gleichgesinnten und zur Konsultation entstanden, die Anliegen, Fragen, Sorgen und Wünsche der Jugendlichen aber seit einigen Jahrzehnten letztlich unverändert sind und keineswegs als Ausdruck einer durch das Internet begünstigten, sexuellen Desorientierung gedeutet werden können. Auch hier sind vielzählige Beispiele (z. B. exemplarische Forenbeiträge, Chatverläufe, Aufklärungsseiten) vorgesehen,

die sich die Teilnehmenden auf den Tabletcomputern ansehen und untereinander diskutieren können. Gerade für Fragen im Zusammenhang mit der Identitätsbildung, die im Unterrichtsfach Pädagogik an vielen Stellen eine wichtige Rolle spielen, sind die von Jugendlichen äußerst facettenreich genutzten Möglichkeiten der Selbstdarstellung im Internet ein wichtiger Bezugspunkt und werden ausgiebig dargestellt, mit Beispielen illustriert und mit Blick auf damit verbundene Chancen und Risiken diskutiert (vgl. Abb. 29). In diesem Zusammenhang wird auch das Phänomen ‚Sexting‘, was den Austausch von freizügigen Bild- und Videomaterial beschreibt, in den Blick genommen.

Selbstdarstellung im Netz

- Jugendliche fotografieren sich selber und stellen diese Bilder ins Netz
- Ein typisches Format sind „Ego-Bilder“: „Fotografien, die eine Einzelperson zeigen: etwa ihr Gesicht, die Kopf- und Halspartie, Dekolleté und Oberkörper
- Ein weiteres Format sind „Beziehungsbilder“, die ein junges Pärchen in „verliebten“ Momenten zeigt

Dramatisierungen wären unangemessen, Körperinszenierungen sind Teil der Identitätsfindung. Gleichwohl sollte für mögliche Gefahren sensibilisiert werden!

(Reißmann 2010)
(BMWi 2012)

Alexander Martin
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Abbildung 29: Screenshot einer Präsentationsfolie

Eine besondere Gefahrenlage stellt in diesem Kontext die Kontakthanbahnung von (zumeist männlichen) Erwachsenen zu (zumeist jüngeren) Kindern zum Zwecke der sexuellen Belästigung oder sogar zur Anbahnung eines Missbrauchs dar. Studien belegen deutlich die insgesamt hohen Fallzahlen und demonstrieren, dass auch dieses Phänomen zur medialen Lebenswirklichkeit Heranwachsender gehört. Neben diesen Nutzungsroutinen zählt – wenn auch nicht in dem gelegentlich befürchteten Umfang – auch der (für Minderjährige unzulässige) Konsum pornografischer Internetangebote (meist auf Videoplattformen im Internet) zum medialen Alltag von Kindern aber vor allem von Jugendlichen. Da sich entlang unterschiedlicher öffentlicher und wissenschaftlicher Einschätzungen gut nachzeichnen lässt, dass die mit Pornografie verbundenen Sorgen vielfach auch von mangelndem Faktenwissen geprägt zu sein scheinen, werden in Abgrenzung zu anderen sexualisierten Medieninhalten zunächst die definitorischen Schwierigkeiten begrifflich und mit Hilfe von vorbereiteten Bild- und Videobeispielen veranschaulicht. In noch erheblich strikterem Maße als gewalthaltige Medieninhalte unterliegt pornografisches Material vielzähligen Vertriebsbeschränkungen. Die rechtlichen Grundlagen werden vorgestellt und dann insbesondere vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes diskutiert, dass zwar ausgesprochen aufwändige Reglementierungen existieren, diese ob der freien Zugänglichkeit aller auf dem Markt verfügbaren Inhalte im Internet ihre beabsichtigte Wirkung aber vielfach verfehlen (vgl. Abb. 30).

Sexuelle Darstellungen zwischen Recht und Wirklichkeit

§ 184 Strafgesetzbuch (StGB)

- Pornografische Inhalte ohne vorhergehende Kontrolle des Jugendmedienschutzes unterliegen zahlreichen Vertriebsbeschränkungen:
 - Inhalte sollen von Kindern ferngehalten werden.
 - Verhinderung einer ungewollten Konfrontation mit Pornografie.
- Pornografie darf Personen unter 18 Jahren nicht angeboten, überlassen oder zugänglich gemacht werden.
- Pornografie wird so behandelt wie indizierte Inhalte.

Das Internet stellt praktisch alle Inhalte – die an anderer Stelle mit enorm hohem Aufwand reguliert werden – nahezu unbegrenzt zur Verfügung und führt die gesetzlichen Beschränkungen für Kino, DVD und TV ad absurdum...

(Gottberg 2011b)

Alexander Martin
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Abbildung 30: Screenshot einer Präsentationsfolie

Auch zu den Folgen und Auswirkungen des Konsums sexualisierter und pornografischer Inhalte finden sich – wenn auch noch nicht in dem Umfang, wie dies bei gewalthaltigen Medieninhalten der Fall ist – unterschiedliche Studien und Untersuchungen, die zu übereinstimmenden Ergebnissen gekommen sind (vgl. Abb. 31). Diese werden vorgestellt und umfassend erläutert.

Effekte im Zusammenhang mit dem Konsum von Pornografie

- Trotz früher Aufklärung haben Jugendliche tendenziell ein Wissensdefizit hinsichtlich des eigenen Körpers und sexueller Vorgänge, besitzen aber breite Kenntnis über (außerordentliche) sexuelle Praktiken.
- Jugendliche fühlen sich zunehmend unter Druck, den medialen Modellen bezüglich Körperbilder und Sexualität genügen zu können.

Auch wenn die Wirkung von Pornografiekonsum auf Jugendliche noch unzureichend erforscht ist, deutet vieles auf negative Einflüsse des Pornokonsums auf Geschlechterrolle, Körpermodelle, sexuelle Präferenzen und sexuelles Verhalten.

(Grimm et. al 2011)

Alexander Martin
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Abbildung 31: Screenshot einer Präsentationsfolie

Breiten Raum nimmt dann die Frage ein, welche medienpädagogischen Wege sich bewährt haben, um Unsicherheiten (z. B. mit Blick auf die eigene Körperwahrnehmung), die durch den Konsum sexualisierter Medieninhalte entstehen können, zu begegnen. Dazu sind Vorlagen für die Tabletcomputer vorgesehen, die exemplarische Aussagen von Jugendlichen zu ihren Erfahrungen mit dem Konsum von Pornografie umfassen und sich als anschauliche Diskussionsgrundlage eignen. Den inhaltlichen Abschluss markiert dann die öffentlich an vielen Stellen diskutierte Frage, ob die breite und letztlich ungefilterte Verfügbarkeit sexualisierter Medieninhalte zu flächendeckenden Verrohungstendenzen führt. Hierzu werden repräsentative Langzeitstudien zur Jugendsexualität entsprechenden Einschätzungen gegenübergestellt. Ähn-

lich wie beim Themenblock zur ‚Gewalt‘ lässt sich auch hier gut aufzeigen, dass es bestimmte inhaltliche und personenspezifische Variablen gibt, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit mit möglichen Gefährdungen verbunden sein können, aber dass auch hier keineswegs von einer pauschalen Gefährdungslage auszugehen ist. Zum Abschluss des Themenfeldes ‚Sexualisierung in Medien‘ werden zwei online verfügbare Artikel vorgestellt, deren Einsatz im Unterrichtsfach Pädagogik denkbar ist und die den Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung ausgehändigt werden:

- Weller, Konrad (2010): Kindheit, Sexualität und die Rolle der Medien. In: TV-Diskurs 51 (1), S. 54-57.
- Schmidt, Gunter/ Matthiesen, Silja (2012): Internetpornographie. Jugendsexualität zwischen Fakten und Fiktionen. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Fachtagung "Intimität im Netz – Sexual- und Medienpädagogik zwischen jugendlicher Selbstbestimmung und Gefährdung", am 9. Februar 2010 in Bonn.

6.2.2 (8) LFB_1 – LFB_25

Die Konzeption des forschungsmethodischen Designs der vorliegenden Arbeit erfolgt in Anlehnung an die in Kapitel 5 entwickelte methodologische Rahmung. Einzelne Komponenten finden hier bereits Erwähnung. Den nachfolgenden Ausführungen zur Veranstaltungsdurchführung und -auswertung werden ergänzende und bündelnde Überlegungen zum Forschungsdesign vorangestellt. Entlang der hier entwickelten Schrittfolge einer evaluativen Begleitung erfolgt dann die Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildungen.

6.2.2.1 Forschungsdesign

Die Entwicklung einer methodologischen Rahmung stellt einen Schwerpunkt dieser Arbeit dar und wird umfangreich beschrieben (vgl. Kap. 5). Auf dieser Basis ist es möglich, das Projekt in der vorliegenden Form bis hierher zu realisieren. Daran anknüpfend gilt es jetzt festzulegen, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln die für die sukzessive Weiterentwicklung des Veranstaltungsprototyps sowie eine übergreifende Diskussion erforderlichen Daten gewonnen, aufbereitet und ausgewertet werden sollen. Für die Bezeichnung und Umsetzung dieses Arbeitsschritts findet sich in der forschungsmethodischen Literatur eine schier unübersichtliche Fülle an Vorschlägen und Entwürfen, die sowohl mit Blick auf die Vielzahl als auch zum Teil hinsichtlich ihrer Diffusität den begrifflichen und konzeptionellen Erwägungen rund um die Benennung der Disziplin ‚Erziehungswissenschaft‘ und der Definition ihrer Zuständigkeitsbereiche in nichts nachsteht (vgl. Kap. 5.3), sondern vielmehr noch, eng mit ihr verwoben zu sein scheint. Häufig verwandte Bezeichnungen für diesen Arbeitsschritt in Forschungsprozessen sind „Forschungsdesign“ (Schnell/ Hill/ Esser 2013: 200) und „Untersuchungsplan“ (Mayring 2016: 40), daneben finden sich auch die Begriffe „Untersuchungsanalyse“ (ebd.), „Forschungsarrangement“ (ebd.), „Forschungstypus“ (ebd.), „Forschungskonzeption“ (ebd.) oder „Approach“ (Lamnek 2010: 273). Für letzteren formuliert Lamnek:

„Man kann einen Approach als einen Forschungsansatz verstehen, der die theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen umsetzt, ohne selbst Erhebungstechnik zu sein“ (ebd.).

Es handelt sich also um den allgemeinen Plan und Ablauf einer Untersuchung, der von den konkreten „Untersuchungsverfahren“ (Mayring 2016: 40) zu unterscheiden ist¹⁰⁶. Die methodologischen Erarbeitungen (vgl. Kap. 5) zeigen an (oder legen zumindest nahe), welcher Untersuchungsplan für die Durchführung und Auswertung der geplanten Fortbildungsveranstaltung geeignet sein kann. Im vorliegenden Projekt soll die Durchführung und Weiterentwicklung einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik so begleitet werden, dass die erhobenen Daten schnell Rückschlüsse auf etwaige Anpassungsbedarfe der Veranstaltung und grundsätzliche Gelingensbedingungen für Lehrkräftefortbildungen ermöglichen. Das primäre Ziel ist, eine aus Sicht der Lehrkräfte gelungene Fortbildung zu entwickeln und möglichst viele Lehrkräfte daran teilhaben zu lassen. Diese Zielsetzung impliziert zugleich die Reichweite des Erkenntnisinteresses, das sich auf „die Verbesserung der evaluierten Prozesse“ (Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 12 f.) richtet. Da es dabei aber weniger um eine „klassische Bewertung“ (ebd.: 12, Hervorhebung im Original) geht – hierzu läge es ja durchaus auch nahe, eine quantitative Evaluation anzustreben –, sondern um ein „besseres Verständnis für die Antworten in ihrem jeweiligen Kontext“ (ebd., Hervorhebung im Original) und gerade auch die Bezugnahmen auf verschiedene Ansätze einer praxisorientierten Forschung (vgl. Kap. 5.4) diesen Zugang als besonders geeignet anzeigen, sollen die Fortbildungsveranstaltungen in Form einer qualitativen Evaluation begleitet werden. Diese Verortung führt im nächsten Schritt zu der Frage, gemäß welchem Forschungsdesign die Begleitung der Veranstaltungsdurchführung erfolgt und welche Schritte dieses umfasst. Auch hierzu lassen sich zahlreiche Vorschläge finden, so unterscheidet beispielsweise Flick fünf „Basisdesigns in der qualitativen Forschung“ (Flick 2010: 253): „Fallstudien; Vergleichsstudien; retrospektive Studien; Momentaufnahmen: Zustands- und Prozessanalysen zum Zeitpunkt der Forschung und Längsschnittstudien“ (ebd.). Je nach Einsatzbereich lassen sich Forschungsvorhaben (mehr oder weniger exakt) einem solchen Basisdesign zuordnen, das dann wiederum mit bewährten und abgestimmten Teilschritten (Zielsetzung, Fragestellung, Methode etc.) (vgl. ebd.) verbunden ist beziehungsweise ein entsprechendes Arrangement an Komponenten und Schrittfolgen vorgibt.

Aus verschiedenen Gesichtspunkten orientiert sich der Untersuchungsplan des vorliegenden Projektes an den von Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. erprobten Schritten einer qualitativen Evaluation (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 12) und lässt sich als „qualitative Evaluationsforschung“ (ebd.: 13) bezeichnen. Auch hierzu finden sich unterschiedliche Vorstellungen, Ausführungen und Überlegungen. Da sich gerade praxisorientierte Forschung durch ein eher zweckmäßiges Methodenverständnis auszeichnet, das in erster Linie dazu dient, den Weg zur Verbesserung der Praxis zu begleiten, erscheinen die Auffassungen von Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. adaptierbar, die für die Verortung eines durchgeführten Evaluationsprojektes zu universitären Lehrveranstaltungen (vgl. ebd.: 15) (dessen Zielsetzung, die Verbesserung der Lehrveranstaltung (vgl. ebd.: 12 f.), mit der Zielsetzung des vorliegenden Projektes vergleichbar ist) folgende Auffassung vertreten:

¹⁰⁶ Mayring verweist darauf, dass diese Trennung an vielen Stellen nicht systematisch vorgenommen wird, „was dann oft zu einem Durcheinander an Methoden führt“ (Mayring 2016: 40).

„Unser Hauptaugenmerk lag vielmehr auf der Praxis [...], Deshalb erschien es uns auch wenig sinnvoll, unsere methodischen Vorschläge einem bestimmten Evaluationsmodell zuzuordnen, da qualitative Methoden unabhängig von einem Modell Anwendung finden“ (ebd.: 13).

Und weiter heißt es:

„Das Methodenverständnis der Autoren [...] lässt sich als ein pragmatisches kennzeichnen [...]. Nach unserem Verständnis ist es die Forschungsfrage, der die zentrale Bedeutung im Forschungsprozess zukommt. Die zur Beantwortung der Forschungsfrage eingesetzten Methoden haben sich als *gegenstandsangemessen* zu legitimieren“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Ebenfalls ‚unaufgeregt‘ handlungsbezogen definiert Flick

„qualitative Evaluationsforschung als Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt [...]. Dann wird die Beziehung zwischen qualitativer und Evaluationsforschung eine eher pragmatische, und das methodische Spektrum qualitativer Methoden steht für eine Anwendung bereit“ (Flick 2006a: 18).

(Qualitative) Evaluationsforschung kommt dann zum Einsatz, wenn „Aussagen über das Funktionieren des untersuchten Gegenstandes gemacht werden sollen“ (ebd.: 14). Der Vollständigkeit halber sei auch an dieser Stelle auf die Breite der vorliegenden Begriffsverständnisse verwiesen, die zwischen „Evaluation und Evaluationsforschung“ (ebd.: 13) unterscheiden und wiederum andere, die diese „Begriffe synonym“ (ebd.) verwenden. Daneben finden sich auch Stimmen, die die grundsätzliche Frage aufwerfen, „ob es eine eigene qualitative Evaluationsforschung überhaupt gibt bzw. ob es ihrer bedarf“ (ebd.: 22), wenn diese sich doch eigentlich ‚nur‘ dadurch auszeichnet, sich gegenstandsgemessen eines empirischen Methodenrepertoires zu bedienen (vgl. ebd.). Lüders ergänzt die Debatte um die Einschätzung, dass bezüglich qualitativer Evaluationsforschung „mehr Fragen als offen denn als gelöst gelten können“ (Lüders 2006: 34), kommt aber auch zu der Einschätzung, dass – wenngleich auch dies nicht unkritisch zu sehen sei – Evaluationsforschung ein probater Weg praxis- und anwendungsbezogener Forschungsvorhaben ist (vgl. ebd.: 37).

Wenngleich sich der Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung ja gerade dadurch auszeichnet, dass – analog zu entsprechenden Vorgehensweisen praxisorientierter Forschung (vgl. Kap. 5.4) – auch bereits die Phasen der Gestaltung zum Gegenstand der Forschung werden und somit beispielsweise auch die Akquise und ihre Hintergründe beschrieben und interpretiert werden (vgl. Kap. 5.1), steht auch im vorliegenden Projekt die Durchführung der entwickelten Fortbildungsveranstaltung und ihre empirische Begleitung im Mittelpunkt der Evaluation. Die Schritte dieser ‚qualitativen Evaluation‘ orientieren sich an den Vorschlägen von Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007) und stellen das Forschungsdesign für die evaluative Begleitung der Fortbildungsveranstaltungen dar. Die qualitative Evaluation nach Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. (vgl. ebd.) unterscheidet folgende sieben Schritte:

- „Schritt 1: Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele festlegen“ (ebd.: 5).
- „Schritt 2: Interviewleitfaden [...] entwickeln“¹⁰⁷ (ebd.).

¹⁰⁷ Die zitierten Autoren sehen in der von ihnen beschriebenen Evaluation zudem die Entwicklung und Auswertung eines Kurzfragebogens vor (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 5). Diese Überlegungen werden jedoch nicht berücksichtigt.

- „Schritt 3: Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren“ (ebd.).
- „Schritt 4: Daten erkunden, fallweise darstellen“ (ebd.).
- „Schritt 5: Das Kategoriensystem erstellen und die Interviews codieren“ (ebd.).
- „Schritt 6: Kategorienbasiert auswerten und Evaluationsbericht erstellen“ (ebd.).
- „Schritt 7: Fazit erarbeiten, Ergebnisse rückmelden, Bericht abschließen“ (ebd.).

Entlang dieser Schritte wird die Vorgehensweise bei der Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildung im Weiteren beschrieben. Die Darstellung und Diskussion der Interviewdaten erfolgt auf dieser Basis im Anschluss (vgl. Kap. 6.3; Kap. 7). An einigen Stellen greift die obige Schrittfolge aus Sicht des Verfassers zu kurz (z. B. finden sich nur knappe Überlegungen zum Erhebungsverfahren etc.) und wird deshalb entsprechend ergänzt. Insbesondere die Schritte vier bis sieben stellen zwar eine geeignete Bezugsgrundlage dar, im durchgeführten Projekt sollen sie aber unter ‚Auswertung der Interviews‘ zusammengefasst werden, da insbesondere der praxisorientierte Anspruch des Vorhabens an dieser Stelle mit spezifischen Erfordernissen verbunden ist. Ergänzt werden soll zudem ein Abschnitt zur Qualitätssicherung und zu Gütekriterien in der qualitativen (Evaluations-) Forschung.

Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele

Gegenstand der Evaluation sind die 25 Lehrkräftefortbildungen, deren Anlage in den vorherigen Kapiteln bereits dargelegt worden ist (vgl. Kap. 6.2.1). Die Evaluationsziele ergeben sich aus der Zielsetzung des Projektes, das an unterschiedlichen Stellen bereits Erwähnung findet und hier erneut genannt wird¹⁰⁸:

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass aktuelle medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik Berücksichtigung finden können. Zu diesem Zweck wird im Rahmen eines praxisorientierten Vorgehens eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Pädagogik mit dem Ziel entwickelt, diese für eine Teilnahme zu aktivieren und den teilnehmenden Lehrkräften zu ermöglichen, medienerzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen.

Im Rahmen einer begleitenden Evaluation sollen...

- ...Aussagen dazu gemacht werden, was die Lehrkräfte zur Teilnahme bewogen hat.
- ...Aussagen dazu gemacht werden, ob und wie die Fortbildungsveranstaltung den teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht, medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik zu berücksichtigen.
- ...generelle Gelingensbedingungen für eine aus Sicht von Lehrkräften gelungene Fortbildung ermittelt werden.

¹⁰⁸ An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass auch die vorherigen Teilschritte des Forschungszyklus bereits Gegenstand einer evaluativen Betrachtung waren und abschließend erneut aufgegriffen werden (vgl. Kap. 7), den Schwerpunkt des Projektes stellt aber die begleitende Auswertung der Interviews dar, die im Folgenden vorgenommen wird.

Diesen Rückmeldungen sollen zugleich Anpassungsbedarfe aus Sicht der Lehrkräfte entnommen und einer sukzessiven Weiterentwicklung des Veranstaltungsformats zugrunde gelegt werden.

Folgende **Ziele und konkretere Fragen** ergeben sich vor diesem Hintergrund **für eine begleitende Evaluation:**

Ziel 1: Sukzessive Weiterentwicklung und Anpassung der Fortbildungsveranstaltung. **Konkretere Fragen:**

- Finden sich in den auf die durchgeführte Fortbildungsveranstaltung bezogenen Antworten Hinweise auf Anpassungsbedarfe?
- Finden sich in den auf die generellen Gelingensbedingungen von Lehrkräftefortbildungen bezogenen Fragen Hinweise auf Anpassungsbedarfe?

Ziel 2: Beantwortung der Frage, was die Lehrkräfte zur Teilnahme bewogen hat und ob und wie die Fortbildungsveranstaltung den teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht, medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach zu berücksichtigen. **Konkretere Fragen:**

- Wie stufen die Lehrkräfte die Relevanz der Themen ein?
- Wie beurteilen die Lehrkräfte die Konzeption der Veranstaltung (von der Werbung bis zur Durchführung)?
- Welche Möglichkeiten der Umsetzung im Unterrichtsfach Pädagogik ziehen die Lehrkräfte in Betracht?
- Welche Änderungs- und Anpassungsbedarfe sehen die Lehrkräfte?

Ziel 3: Ermittlung genereller Gelingensbedingungen von Fortbildungen aus Sicht von Lehrkräften. **Konkretere Fragen:**

- Welche Fortbildungserfahrungen (allgemein und im Unterrichtsfach Pädagogik) haben die Lehrkräfte?
- Was sind Gelingens- und Misslingensbedingungen von Fortbildungen aus Sicht der Lehrkräfte?

Diese Ziele sind allerdings eng miteinander verknüpft und es ist zu erwarten, dass sich in den Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den jeweiligen (noch zu formulierenden) Fragen, jeweils auch Hinweise auf die anderen Fragen finden werden. Für die Überprüfung dieser Zielsetzung sollen in Form von Gruppeninterviews Selbstauskünfte der teilnehmenden Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik erhoben werden. Im Fokus der Erhebung stehen also „weiche Kriterien wie die Zufriedenheit [...], das geweckte Interesse an den Inhalten, das persönliche Verhalten des [...] [Referenten; A.M.] oder ob die Veranstaltung einen guten Überblick über das Themengebiet gibt“ (Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 17 f.) und ob sich die Lehrkräfte die Berücksichtigung der Themen im Unterricht vorstellen können. Eine valide Überprüfung dieser Zielsetzungen im Sinne einer Kontrolle (Finden die Themenbereiche nun tatsächlich Eingang im Unterricht und wie gut oder schlecht gelingt es den Lehrkräften?) oder einer Prüfung (Wie schneiden die Lehrkräfte in einem zu diesem Zweck entwickelten Kompetenztest ab?) ist auf diesem Wege natürlich nicht möglich (vgl. ebd.: 18 f.). Die Rückmeldun-

gen sollen in erster Linie dazu genutzt werden, den Prototypen der Fortbildungsveranstaltung sukzessive zu optimieren, deshalb werden im vorliegenden Projekt sowohl formative (Welche Anpassungen der Veranstaltung sind erforderlich?) als auch summative Komponenten (Was lässt sich abschließend über die durchgeführte Fortbildungsveranstaltung sagen?) miteinander verknüpft (vgl. ebd.: 19). Letztere ermöglichen darüber hinaus eine Diskussion der Befunde aus einer generalisierenden Perspektive.

Interviewleitfaden

Mit der Entwicklung eines Interviewleitfadens ist auch die Frage nach einem Erhebungsverfahren (vgl. Mayring 2016: 5) verbunden. Es finden sich unterschiedliche Vorschläge für „Methoden, die auf sprachlicher Basis arbeiten“ (ebd.: 66), die mit jeweils spezifischen Forschungsabläufen auf der Ebene der Durchführung und Auswertung einhergehen. Mayring diskutiert beispielsweise das ‚problemzentrierte‘ und das ‚narrative Interview‘, ‚Gruppendiskussionen‘ und ‚teilnehmende Beobachtung‘ (vgl. ebd.: 66 ff.). Lamnek betrachtet darüber hinaus zum Beispiel auch das ‚rezeptive Interview‘ (vgl. Lamnek 2010: 340 ff.). Bei Friebertshäuser/ Langer findet zudem auch das ‚ethnographische Interview‘ (Friebertshäuser/ Langer 2010: 445) Erwähnung. Auch auf dieser Ebene lässt sich das Spektrum der Vorschläge, Vorstellungen, begrifflichen Nuancen, Misch- und Sonderformen nahezu nicht erschöpfend aufarbeiten (vgl. Lamnek 2010: 326). Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. sehen für die Entwicklung eines adäquaten Leitfadens nicht den Bedarf, eines der oben genannten Erhebungsverfahren bemühen zu müssen (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 20). Ausgehend vom Ziel des Forschungsvorhabens formulieren sie daraufhin ausgerichtete Fragen unter der pragmatischen Prämisse, „dass sie die befragten Personen nicht einfach mit „ja“ oder „nein“ beantworten können“ und Antworten auf die gestellten Fragen gefunden werden können (ebd.: 21). Darauf Bezugnehmend, sollen die subjektiven Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik im vorliegenden Projekt mit einer offenen, halbstrukturierten Interviewbefragung (vgl. Mayring 2016: 66 f.) erfasst werden. Der geplante Ablauf orientiert sich dann (ohne dieses in Reinform zu sein) auch an einigen Merkmalen eines ‚problemzentrierten Interviews‘ (ebd.: 69)¹⁰⁹. Dieses Format sieht zwar vor, das Interview entlang von Leitfragen zu entwickeln, diese wiederum sind aber so offen formuliert, dass die Befragten „ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen können“ (ebd.: 68). Zudem kann mit „Ad-hoc-Fragen“ (ebd.: 70, Hervorhebung im Original) dynamisch auf den Gesprächsverlauf reagiert werden.

Der Interviewleitfaden im vorliegenden Projekt ist in Anlehnung an die Evaluationsziele in zwei Abschnitte unterteilt (vgl. Tab. 3). Da anzunehmen ist, dass die für die sukzessive Anpassung der Veranstaltung erforderlichen Hinweise und Anregungen (Ziel 1), bereits den Aussagen, die die befragten Lehrkräfte unter Ziel 2 und Ziel 3 treffen, zu entnehmen sind, wird danach nicht explizit gefragt. Im Sinne der mit einer qualitativen Evaluationsforschung verbundenen Prämissen, soll dieser Fragenkatalog Daten generieren, die „die Analyse des zu Evaluierenden aus der Sicht der Beteiligten“ (Mayring 2006: 231) ermöglichen. Dabei sind

¹⁰⁹ Charakteristische Schritte wie die ‚allgemeine‘ und ‚spezifische Sondierung‘, ‚Zurückspiegelungen‘ und ‚Konfrontationen‘ (vgl. Lamnek 2010: 332) finden keine Berücksichtigung.

die Fragen – im Sinne eines explorativen Vorgehens – bewusst offen formuliert worden, da das so entstandene Datenmaterial (neben der Ermittlung konkreter Anpassungsbedarfe) die Möglichkeit eröffnen sollte, neue, bisher nicht bekannte Aspekte im Zusammenhang mit Lehrkräftefortbildungen heuristisch zu erschließen.

1. Abschnitt	Fragen zur durchgeführten Fortbildungsveranstaltung
	Wie schätzen Sie die in dieser Veranstaltung behandelten Themen ein?
	Wie bewerten Sie die Konzeption der Veranstaltung (von der Werbung über die Absprache bis zur Durchführung)?
	Was würden Sie sich von einer zukünftigen Veranstaltung in diesem Themenbereich wünschen?
	Was müsste ich tun/ wie müsste die Veranstaltung gestaltet sein, damit Sie nicht wieder teilnehmen?
	Denken Sie einmal an Ihren Pädagogikunterricht: Worauf hätten Sie jetzt bei einer Umsetzung der Themen Lust? Was fehlt Ihnen? Was hindert Sie?
2. Abschnitt	Fragen zu Fortbildungserfahrungen und generellen Gelingensbedingungen von Lehrerfortbildungen¹¹⁰
	Haben Sie in den letzten Jahren Lehrerfortbildungen besucht? Wenn ja, welche?
	Wurden dort medienspezifische Themen angesprochen? Wenn ja, welche?
	Welche Erfahrungen haben Sie mit Lehrerfortbildungen bisher gemacht?
	Welche Erfahrungen haben Sie mit fachspezifischen Lehrerfortbildungen für das Unterrichtsfach Pädagogik gemacht?
	Wie muss Ihres Erachtens eine gute Lehrerfortbildung gestaltet sein?

Tabelle 3: Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden ist im Vorfeld mit einer Wissenschaftlerin, die sich durch Publikations- und Lehrtätigkeiten im Bereich qualitativer Forschung als Expertin erwiesen hat, erprobt worden, sodass konzeptionelle Anpassungen vorgenommen werden konnten. Hierbei hat sich gezeigt, dass es mit Blick auf die vermutlich unterschiedlichen Schulkontexte, denen die Interviewten entstammen, bei der Durchführung der Interviews wichtig sein wird, sich „nicht zu starr am Leitfaden“ (Flick 2006b: 230) zu orientieren, sondern möglichst flexibel auf den Gesprächsverlauf einzugehen. Eine Besonderheit im vorliegenden Projekt besteht darin, dass die Teilnehmenden als Gruppe interviewt werden. Bereits während der Akquise (vgl. Kap. 5.1) ist sehr deutlich geworden, dass Lehrkräfte nur über knappe zeitliche Ressourcen verfügen. Im Durchschnitt nehmen pro Fortbildung drei bis vier Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik teil. Da der Verfasser die Veranstaltungen alleine bestreitet, hätten Einzelinterviews hintereinander erfolgen müssen. Es ist zwar nicht erfragt worden, es war aber nicht zu erwarten, dass die Lehrkräfte dieses Format mitzutragen bereit gewesen wären. Wenngleich das Erhebungsverfahren nicht gleichzusetzen ist mit einer ‚Gruppendiskussion‘ (vgl. Lamnek 2010: 372; Bohnsack 2010: 205; Mayring 2016: 76)¹¹¹, die oftmals auch darauf zielt, via Gruppendynamik „psychische Sperren“ (Mayring 2016: 77) zu durchbrechen und „zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen“ (ebd.), erscheint die Entscheidung für ein Gruppeninterview aber auch aus einer inhaltlichen Perspektive angemessen. Die befragten Lehrkräfte sind (wenn auch nicht immer vollzählig) als Fachschaft eine feste Gruppe. Es ist nicht auszu-

¹¹⁰ Im Rahmen der Interviewdurchführungen wird der Begriff ‚Lehrerfortbildung‘ verwendet, da es sich hierbei um die in der Schulpraxis gebräuchliche Bezeichnung handelt.

¹¹¹ Auch hier findet sich eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, die von „Gruppeninterview“ (Lamnek 2010: 372) über „Gruppendiskussion“ (ebd.) bis zum „Kollektivinterview“ (ebd.) reicht.

schließen, dass auch in dieser Gruppe „Meinungen und Einstellungen [...] stark an soziale Zusammenhänge gebunden [sind]“ (ebd.: 76) und sich in einem Gruppengespräch besser ermitteln lassen (vgl. ebd.: 76 f.).

Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren

Die Rahmenbedingungen der Interviewdurchführung sind durch die Anlage des Projektes in weiten Teilen bereits vorgegeben. Die Gruppeninterviews sollen am Ende der Fortbildung mit den teilnehmenden Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik erfolgen. Die Zahl der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer kann im Vorfeld nicht genau bestimmt werden, da die exakte Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl bei den Absprachen mit den jeweiligen Fachschaften meistens nicht und auch auf Nachfrage nur vage angegeben wird. Die Teilnehmerkreise bei den Veranstaltungen umfassen in allen Fällen mehr als nur die Lehrkräfte des Unterrichtsfaches. Oftmals sind weitere interessierte Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen oder Elternvertreterinnen anwesend. Gelegentlich wird von diesen weiteren Personen der Wunsch geäußert, ebenfalls am Interview teilnehmen zu dürfen. Dem kommt der Verfasser zwar nach¹¹², bei der anschließenden Auswertung finden aber nur die Stimmen der Fachlehrkräfte Berücksichtigung. Alle Lehrkräfte, die an den Interviews teilnehmen sind nach eigener Auskunft auch Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik. Einige Lehrkräfte erteilen zum Zeitpunkt der Fortbildung hierin keinen Unterricht, weil sie mit ihrem vollen Stundenumfang in ihrem ersten oder zweiten (häufiger nehmen Lehrkräfte teil, die das Unterrichtsfach Pädagogik als Drittfach studiert haben) Fach eingebunden sind¹¹³. Insgesamt nehmen 105 Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik an den Interviews teil. Die Zahl der an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte liegt noch darüber, vereinzelt nehmen Lehrkräfte jedoch nicht an den Interviews teil. Die Zielsetzung und Anlage der Interviews wird den Lehrkräften im Vorfeld genannt. Die Interviews werden erst begonnen, nachdem alle nicht Teilnehmenden den Raum verlassen haben und eine ungestörte Atmosphäre hergestellt ist¹¹⁴.

Im Weiteren werden die gewählten ‚Aufbereitungsverfahren‘ (vgl. Mayring 2016: 85) vorgestellt. Die Gespräche werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Nachgang jeder Veranstaltung vom Verfasser wörtlich mit Hilfe der Transkriptions-Software f4 transkribiert. Hierfür ist es wichtig, das Regelsystem, dem die Transkription folgt, zu benennen (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 27). Diese Regularien richten sich nach dem Zweck und der Absicht der Untersuchung (vgl. ebd.). „Für erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Forschungen haben sich zumeist Transkripte als ausreichend erwiesen, die nicht derart detailliert sind, wie es z. B. Konventionen für linguistische Analysen vorgeben [...]“ (Langer 2010: 517). Die Transkription der Interviews orientiert sich an den Vorschlägen von

¹¹² Rückblickend wäre der Verfasser mit diesem Ansinnen anders umgegangen. Wenngleich die Gesprächsdynamik durch die ‚Gäste‘ nicht gestört wurde, entstand dadurch aber dennoch ein nicht ganz unerheblicher Mehraufwand bei der Transkription und nachträglichen Zuordnung der Aussagen.

¹¹³ Dies erklärt die teils hohen Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen von bis zu acht Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik.

¹¹⁴ Dies ist gerade dort schwierig, wo die Gespräche während des laufenden Schulbetriebs durchgeführt werden, hier kommt es häufig zu Störungen durch Lärm, Schülerinnen und Schüler, die den Raum betreten wollen oder terminbedingte Aufbrüche einzelner Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer während des Interviews.

Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. und erfolgt in Anlehnung an die hier aufgestellten Regeln (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 27 f.), von denen unter Rückgriff auf Kuckartz (vgl. Kuckartz 2016: 167 f.) nur einige Abweichungen vorgenommen werden:

- Die Transkription erfolgt wörtlich.
- Sprache und Interpunktion werden in Anlehnung an das Schriftdeutsch behutsam überarbeitet.
- Alle Angaben, die Rückschlüsse auf Orte und Personen erlauben, werden anonymisiert.
- Lautäußerungen werden transkribiert, wenn sie für das Verständnis und die Intention der Aussage relevant sind.
- Jede Äußerung wird als ein nummerierter Absatz transkribiert.
- Unverständlichkeiten werden durch (unv.) angegeben.
- Da mehrere Personen an den Interviews teilnehmen, werden sich überlappende Redebeiträge oder Unterbrechungen des Redeflusses durch einen neuen Redner mit ... angegeben.

Die vollständigen Transkripte sind dieser Arbeit als Anhang beigelegt (vgl. Anhang). Zu Beginn jedes Dokuments sind in einem „*Transkriptkopf*“ (Langer 2010: 521, Hervorhebung im Original) zentrale „Angaben zur Aufnahme des Gesprächs“ (ebd.: 521) notiert worden.

Auswertung der Interviews

Neben der Festlegung von Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren ist die Wahl eines „Auswertungsverfahrens“ (Mayring 2016: 103) ein zentraler Schritt im Forschungsprozess, der nachfolgend dargelegt werden soll. Entlang dieses Auswertungsverfahrens erfolgt die Analyse der Interviewdaten, die den Ausführungen zur Auswertung (vgl. Kap. 6.3) zugrunde liegt.

Die Auswertung der Interviews soll im vorliegenden Projekt auf zwei Ebenen erfolgen. Zuerst sollen die Daten Rückschlüsse auf Anpassungs- und Überarbeitungsbedarfe der Fortbildungsveranstaltung ermöglichen, die sich als ein sukzessive anzupassender Prototyp versteht. Auf dieses anwendungsbezogene Erkenntnisinteresse zielen die ‚Fragen zur durchgeführten Fortbildungsveranstaltung‘ (vgl. Tab. 2). Die ‚Fragen zu allgemeinen Gelingensbedingungen von Lehrerfortbildungen‘ (vgl. Tab. 2) richten den Blick dann auf einen Erkenntnisbereich von dem zwar ebenfalls anzunehmen ist, dass er Hinweise auf die Weiterentwicklung und Anpassung der Veranstaltung beinhaltet aber zugleich auch auf allgemeine Aspekte verweist, die für die Gestaltung von Fortbildungen aus Sicht von Lehrkräften wichtig sind.

Auch das Angebot an Auswertungsverfahren, mit Hilfe deren Systematik sich qualitativ gewonnene Daten auswerten lassen, kann als umfangreich (oder unübersichtlich) bezeichnet werden (vgl. hierzu z. B. Mayring 2016: 103 ff.). Die Auswertung der im vorliegenden Projekt erhobenen Interviewdaten soll gemäß der Verfahrensvorschläge von Kuckartz zur „inhaltlich strukturierende[n] qualitative[n] Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2016: 97) erfolgen, die sich in vielzähligen Projekten mit einer vergleichbaren Anlage bewährt haben (vgl. z. B. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007; Kuckartz 2016: 97) und gerade auch hinsichtlich der mit einer praxisorientierten Forschung verbundenen Intentionen, der beteiligten Praxis Erträge schnell zugutekommen zu lassen, gut in Einkunft zu bringen sind (vgl. Kap. 5.4). Gerade, da die

wesentliche Zielsetzung des Fortbildungsprojektes darin besteht, einen verwertbaren Beitrag zur Praxis von Lehrkräften zu entwickeln und die generierten Erkenntnisse zuallererst diesem Zweck dienen sollen, wird unter Bezugnahme auf Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007) der inhaltsanalytische Auswertungsprozess an einigen Stellen modifiziert.

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse umfasst sieben Phasen (vgl. Abb. 32). Entlang dieser Schrittfolge wird im Folgenden das Vorgehen im Zuge der Arbeit mit dem Interviewmaterial beschrieben. Die Transkripte werden unmittelbar nach ihrer Fertigstellung in die Daten- und Textanalysesoftware MAXQDA eingepflegt, mit der sämtliche Auswertungsschritte erfolgen.

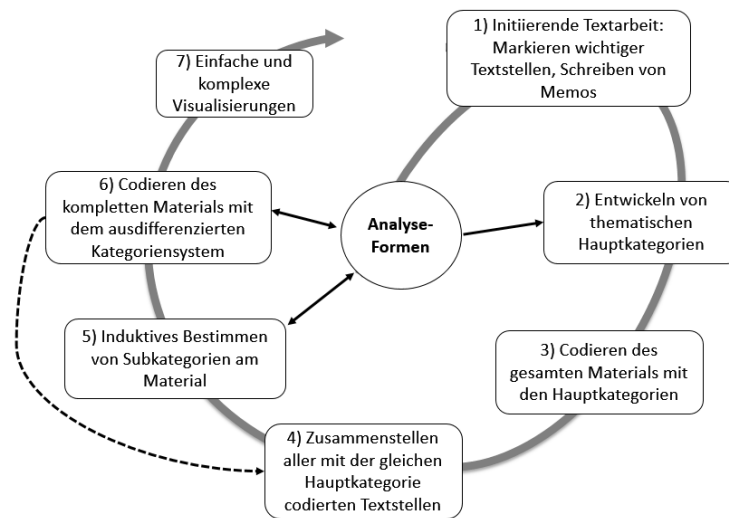


Abbildung 32: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2016: 100)

1) Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos

„Die erste Phase der Auswertung von qualitativen Daten sollte stets hermeneutisch-interpretativ sein, nämlich den Text sorgfältig zu lesen und den subjektiven Sinn zu verstehen versuchen“ (Kuckartz 2016: 56). Dieser erste Schritt, den Kuckartz als „*initiierende Textarbeit*“ (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnet, ist nach der Transkription der erste systematisch auswertende Kontakt mit den Interviewdaten. Hierbei entsteht ein erster Eindruck, wie sich die Befragten zu den angesprochenen Themen positioniert haben. Anders als bei quantitativen Daten, deren Auswertung in der Regel erst erfolgen kann, nachdem die Erhebung abgeschlossen ist (vgl. ebd.: 57), können erste Schritte der Auswertung qualitativer Daten auch während des laufenden Projektes erfolgen (vgl. ebd.). Dazu empfiehlt es sich, „Aufälligkeiten in den Texten und Ideen [...] in Form von Memos festzuhalten“ (ebd.: 58). Auf dieser Basis kann dann in einem nächsten Schritt im Zuge der ersten Textannäherung eine „erste Fallzusammenfassung („Case Summary““ (ebd.) verfasst werden. Diese Fallzusammenfassungen sind für jedes Interview anzufertigen, fassen den ersten Textzugriff „strikt am Gesagten“ (ebd.: 59) zusammen, können stichpunktartig erfolgen und werden mit einer cha-

rakteristischen Überschrift benannt (vgl. ebd.: 58 f.). „Es wird also eine resümierende Fallbeschreibung geschrieben, [...] gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage“ (ebd.: 58).

Im vorliegenden Projekt kommt der initiierenden Textarbeit eine besondere Bedeutung zu. Auf dieser Basis sollen die für die gegebenenfalls erforderlichen Anpassungen der Veranstaltung von den Lehrkräften genannten Hinweise systematisch ermittelt werden. Da dieser Schritt mit deutlich geringerem Zeitaufwand verbunden ist als die weiterführenden Auswertungsphasen, kann er unmittelbar im Nachgang der durchgeführten Veranstaltung erfolgen. Die Markierungsarbeiten werden direkt im Programm MAXQDA vorgenommen.

Den auf diesem Wege erstellten Fallzusammenfassungen sollen dann die Anpassungs- und Veränderungsbedarfe für die Fortbildungsveranstaltung entnommen werden und der Weiterentwicklung der Veranstaltung zugrunde gelegt werden. Die Fallzusammenfassungen erfolgen in kurzen Sätzen entlang des Interviews. Jede Fallzusammenfassung wird mit einer Überschrift betitelt, die ausdrückt, ob die befragten Lehrkräfte Anpassungsbedarfe beim Veranstaltungsformat sehen. Da dieser Arbeits- und Auswertungsschritt für die vorliegende Arbeit und ihren Entwicklungsanspruch zentral ist, werden die Fallzusammenfassungen der finalen Auswertung vorangestellt und dort diskutiert (vgl. Kap. 6.2.2.2).

2) *Entwickeln von thematischen Hauptkategorien*

Das Herzstück der Arbeit mit Interviewdaten ist die „inhaltliche Strukturierung der Daten“ (Kuckartz 2016: 101) „mittels Kategorien und Subkategorien“ (ebd.). Auch im Kontext dieser Begriffe findet sich ein weites Spektrum (vgl. ebd.: 29 ff.), das hier zunächst vorgestellt werden soll. An einzelnen Stellen sollen das eigene Vorgehen und die gewählten Begrifflichkeiten hier bereits kurz verortet werden. Dort, wo dies noch nicht erfolgt, erscheint es dem Verfasser geeigneter, es an anderer Stelle nachzuholen. Noch vor der eigentlichen Arbeit mit den Kategorien erfolgt mit der Definition der „**Auswahleinheit und Analyseeinheit**“ (ebd.: 30, Hervorhebung im Original) die präzisere Bestimmung des Materials, mit dem dann kategorienbasiert gearbeitet werden kann. Hierbei handelt es sich um die „Grundeinheit einer Inhaltsanalyse“ (ebd.), die aus der „Grundgesamtheit (d.h. der Menge aller potenziellen Untersuchungsobjekte) für die Inhaltsanalyse ausgewählt“ (ebd.) werden. Im vorliegenden Projekt umfasst die Auswahleinheit 25 Interviews mit den Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik. Mit der Analyseeinheit wird „die Art des Einbezugs in die inhaltsanalytische Auswertung“ (ebd.) bezeichnet. Es handelt sich hierbei um die präzise Bestimmung, welche Elemente der Auswahleinheit bei der Analyse wie berücksichtigt werden sollen (vgl. ebd.: 30 f.). „Analyseeinheiten sind immer Teil einer Auswahleinheit, sie gehen nie über eine Auswahleinheit hinaus [...]“ (ebd.). „Normalerweise entspricht eine Analyseeinheit einem Fall, [...] [z. B., wenn; A.M.] jedes geführte Interview eine Analyseeinheit, d.h. einen Fall darstellt [...]“ (ebd.: 31). Durch die Teilnahme mehrerer Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer an den Gruppeninterviews gestaltet sich die Definition der Analyseeinheit im vorliegenden Projekt etwas diffiziler. Da sich bereits bei der Akquise angedeutet hat, dass die Meinungsbildung innerhalb der beteiligten Fachschaften recht homogen verläuft, wird – in Anlehnung an Kuckartz (ebd.) – im vorliegenden Projekt jedes Gruppeninterview mit einer Fachschaft als ein Fall definiert, sodass die Studie aus $n = 25$ Fällen besteht. Für die Darstellung der Ergebnisse bedeutet dies, dass die zugrundeliegenden Aussagen immer als Aussagen ‚der Fachschaft‘ verstanden und

im Zuge der Fallzusammenfassungen nicht nach Einzelstimmen differenziert werden, wohingegen in der finalen Auswertung dann auch Einzelstimmen zur Illustration der kollektiven ‚Fachschaftsmeinung‘ aufgegriffen werden¹¹⁵ (vgl. Kap. 6.3).

An diesen Bezeichnungsschritt schließt sich die Frage nach der Bestimmung von „**Kategorie (Code) [und] Kategorienarten**“ (ebd., Hervorhebung im Original) an. Auch auf die Frage, was genau als Kategorie zu bezeichnen ist, lässt sich keine eindeutige Antwort geben. In einem ersten – vermutlich über unterschiedliche Verwendungskontexte in der Forschung hinweg konsensfähigen – Zugriff können Kategorien als „die Durchsicht aller Interviews unter einem bestimmten Aspekt“ (Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 36) verstanden werden. Davon ausgehend gilt es, für das jeweilige Projekt aus unterschiedlichen „Arten von Kategorien“ (Kuckartz 2016: 33), die passende auszuwählen oder eine Mischform zu begründen. Im vorliegenden Projekt erfolgt die Kategorienbildung gemäß „**[t]hematische[r] Kategorien (Themencodes)**“¹¹⁶ (ebd.: 34, Hervorhebung im Original): „Hier bezeichnet eine Kategorie ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc. [...]. Innerhalb eines Interviews werden bestimmte Textstellen bezeichnet, die Informationen zu der inhaltlichen Kategorie enthalten. Die Kategorien haben hier die Funktion von Zeigern, sie zeigen auf eine bestimmte Stelle [...]. Gütekriterium [...] ist, dass die richtigen Stellen bezeichnet werden, dass die Richtung des Zeigers stimmt. Eine exakte Bestimmung der Grenzen des Segments ist nicht vorrangig“ (ebd.).

Mit dem Begriff „*Kategoriensystem* oder *Codesystem*“ (ebd.: 38, Hervorhebung im Original) wird „die Gesamtheit aller Kategorien bezeichnet“ (ebd.). Diese gliedern sich in den meisten Fällen in Haupt- und Subkategorien (vgl. ebd.), womit aber keine wertende Hierarchie sondern eine strukturierend-analytische Unterscheidung zum Ausdruck gebracht werden soll (ebd.: 38 f.).

Kategorien werden letztlich erst „durch ihre genaue Definition“ (ebd.: 37) zu Kategorien, die „durch Umschreibung ihres Inhalts und durch Angabe von Indikatoren [...] sowie in der Regel auch durch konkrete Beispiele (z.B. Zitate aus den Interviewtranskripten)“ (ebd.) erfolgt. Um den Prozess der Kategorienbildung nachvollziehbar zu machen, kommt deshalb der „**Kategoriendefinition**“ (ebd.: 39, Hervorhebung im Original) eine zentrale Bedeutung zu.

Als „**Codiereinheit**“ wird [...] eine Textstelle verstanden, die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt [...] in Verbindung steht“ (ebd.: 41; Hervorhebung A.M.). Im deduktiven Sinne bezeichnet eine Codiereinheit dann eine Textstelle, die sich einer an das Material herangetragenen Kategorie zuweisen lässt. Im induktiven Sinne beschreibt eine Codiereinheit eine Textstelle, die zur Bildung einer Kategorie führt (vgl. ebd.). In beiden Fällen bedeutet Codiereinheit „eine Verbindung von Textstelle und Kategorie“ (ebd.). Für qualitative Inhaltsanalysen werden „in der Regel Sinneinheiten als Codiereinheiten gewählt“ (ebd.: 43), die sich „durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein können“ (ebd.). Zentrales Kriterium ist, „dass die Segmente [Kuckartz zieht diesen Begriff der ‚Codiereinheit‘ vor, meint aber dasselbe; A. M.] auch außerhalb ihres Textes verständlich sein sollen“ (ebd.).

¹¹⁵ Das Datenmaterial zeigt an, dass dieses Vorgehen probat ist, da die Fachschaften die angesprochenen Themenkomplexe ausgesprochen geschlossen beantworten (vgl. Transkripte im Anhang).

¹¹⁶ Stellenweise stößt man auch auf die Begriffe „Konzept und Variable“ (Kuckartz 2016: 36), die – ohne eine ausgeprägte Konstanz – oftmals synonym verwandt werden.

Zuletzt wird mit dem Begriff der „**Kontexteinheit**“ (ebd.: 44, Hervorhebung im Original) die größte Einheit bezeichnet, „die hinzugezogen werden darf, um eine Codiereinheit zu verstehen und richtig zu kategorisieren“ (ebd.). In den meisten Fällen entspricht die maximale Kontexteinheit dann der Analyseeinheit (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der Hauptkategorien stellt den ersten, strukturierenden Zugriff auf das Interviewmaterial dar und erfolgt im Nachgang bzw. in Ergänzung der initiiierenden Textarbeit. Auch zur Kategorienbildung finden sich vielzählige Vorgehensweisen (vgl. ebd.: 63 ff.). Grundsätzlich lässt sich zwischen einer deduktiven und induktiven Kategorienbildung unterscheiden (ebd.). Bei der deduktiven (Kuckartz präferiert den Begriff der „A-priori-Kategorienbildung“ (ebd.: 64)) „Kategorienbildung werden die bei der Inhaltsanalyse zum Einsatz kommenden Kategorien auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung gebildet“ (ebd.). Die „induktive Kategorienbildung“ (ebd.: 72) bezeichnet die „Kategorienbildung empirisch direkt am Material“ (ebd.: 102), indem man die Interviewdaten Zeile für Zeile durchgeht und „alles Relevante und Auffällige“ (ebd.: 101) festhält. Auf diese Weise kristallisieren sich signifikante Themen heraus, die die Hauptkategorien darstellen. In vielen Projekten und Anwendungssituationen werden Mischformen der Kategorienbildung gewählt (vgl. ebd.: 95 f.).

Wenngleich die Gruppeninterviews im vorliegenden Projekt entlang eines Leitfadens geführt wurden, dessen Fragen sich als deduktive Kategorien eignen könnten (vgl. ebd.: 101), hat sich der Verfasser dazu entschieden, die Kategorien vollständig induktiv zu entwickeln. Dieser Auswertungsschritt erfolgt im Anschluss an die initiiierende Textarbeit im Zuge einer zweiten Durchsicht des (bis zum jeweiligen Zeitpunkt bereits vorliegenden) Interviewmaterials.

Auch für die „Kategorienbildung am Material“ (ebd.) existieren verschiedene Vorschläge und Verfahrensweisen (vgl. ebd.: 72 ff.). Die Annäherung an die geführten Interviews soll via „Bildung von thematischen Kategorien direkt am Text“¹¹⁷ (ebd.: 101) erfolgen. Dabei orientiert sich der Verfasser an den sechs Schritten, die Kuckartz als „Guideline für die Kategorienbildung am Material“ (ebd.: 83) benennt und sich für die Variante der direkten Kategorienbildung am Material gut adaptieren lässt.

- 1) „Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen“ (ebd.):

Die Kategorienbildung resultiert aus den Zielen und der Forschungsfrage der Studie (vgl. ebd.), für die Antworten gefunden werden sollen. Deshalb ist an dieser Stelle zu fragen, welchem Zweck die zusammenfassenden, strukturierenden und komprimierenden Momente der Kategorienbildung dienen (vgl. ebd.).

Im vorliegenden Projekt soll in Erfahrung gebracht werden, ob sich das entwickelte Fortbildungsformat aus Sicht der Lehrkräfte eignet, um dazu beizutragen, dass medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgegriffen werden, bzw. an welchen Stellen die Veranstaltung zu diesem Zweck anzupassen ist¹¹⁸ und wodurch sich gelungene Lehrkräftefortbil-

¹¹⁷ Eine alternative Vorgehensweise besteht beispielsweise in der „Kategorienbildung via fokussierter Zusammenfassung“ (Kuckartz 2016: 86).

¹¹⁸ Auch im Zuge der Kategorienbildung sollen Veränderungsbedarfe vertiefend in den Blick genommen werden. Die angezeigten Anpassungen werden zuvor auch bereits im Rahmen der Fallzusammenfassungen berücksichtigt, um diese schon für den jeweils nächsten Veranstaltungsdurchlauf übernehmen zu können. Hier sollen sie aus einer auswertenden Perspektive analytisch erneut in den Blick genommen werden.

dungen aus Sicht der Lehrkräfte im Allgemeinen auszeichnen. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um eine deskriptive Zielsetzung, sodass auch die Häufigkeit der Nennungen und Einschätzungen von Interesse ist (vgl. ebd.: 88). In einem beschreibenden Überblick sollen die Ergebnisse abschließend zusammenfassend vorgestellt werden.

2) „Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen“ (ebd.: 83):

Im Zuge der zuvor vorgenommenen, begrifflichen Definition sind die Erläuterungen dieses Projektschritts bereits erfolgt. Ausgehend von der deskriptiven Ausrichtung des Forschungsinteresses, stellt die thematische Kategorienbildung ein probates Verfahren dar (vgl. ebd.: 89).

3) „Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen“ (ebd.: 84):

Dadurch, dass der Verfasser der Phase der initiiierenden Textarbeit besonderen Raum gibt, ist das Material bereits gut bekannt. Als Codiereinheit werden Sinneinheiten mit den unter 3) erwähnten Spezifikationen festgelegt.

4) „Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden. Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien“ (ebd.):

Das zur Analyse vorliegende Material wird „Zeile-für-Zeile bearbeitet“ (ebd.) und es ist jeweils zu entscheiden, ob eine neue Kategorie zu bilden ist oder ob die jeweiligen Textpassagen einer bestehenden zugeordnet werden können. Dabei ist darauf zu achten, eng am Material zu kodieren, „weit ausholende Interpretationen sind zu vermeiden, Auffälliges sollte immer festgehalten werden“ (ebd.: 91). Bei der ersten Entwicklung von Hauptkategorien ist es nicht erforderlich, wiederkehrende Codes erneut zu codieren, da es hier zunächst nur darum geht, Kategorien zu entwickeln, die Zuordnung aller Textpassagen erfolgt im nächsten Schritt (vgl. ebd.: 92).

5) „Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems“ (ebd.: 85):

Bei fortschreitender Anzahl entwickelter Kategorien, sollte der Kodierprozess unterbrochen und vergleichbare Kategorien „zusammengefasst werden und ggf. zu einer allgemeineren Kategorie gebündelt werden“ (ebd.). Mit Blick auf das Erfordernis einer gut handhabbaren Anzahl an Kategorien (mehr als zehn Kategorien und nur unerheblich mehr Subkategorien sollten vermieden werden), ist es „nun an der Zeit, über die Hauptkategorien nachzudenken, d.h. es werden entweder neue Hauptkategorien definiert oder vorhandene Kategorien werden zu Hauptkategorien“ (ebd.). An dieser Stelle erfolgt die Definition von Hauptkategorien (vgl. ebd.: 93) im zuvor beschriebenen Sinne.

6) „Das Kategoriensystem festlegen“ (ebd.: 85):

Wenn sich beim Bearbeiten des Materials gemäß der Schritte 4) und 5) ein gewisser ‚Sättigungsgrad‘ (vgl. ebd.) einstellt – dies zeigt sich daran, dass keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können – „gilt es, das Kategoriensystem noch einmal auf das Einhalten der wichtigen Kriterien (disjunkt, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar) zu prüfen und ggf. zu verändern“ (ebd.). An dieser Stelle ergibt sich dann das (nicht zwangsläufig finale, „im weiteren Fortgang der Inhaltsanalyse erfolgt ja ein Durchlauf durch das gesamte restliche Material“ (ebd.)) Kategoriensystem, mit dem die Weiterarbeit erfolgt (ebd.).

Die bereits begonnene Kategoriendefinition wird jetzt vervollständigt (ebd.: 86) und der insbesondere im Falle mehrerer Codierer wichtige „Kategorienleitfaden“ (ebd.) wird angelegt.

Auf dieser Basis ergeben sich nach einer gründlichen Durchsicht der ersten sechs ($\approx 25\%$ des gesamten Datenmaterials) Interviews neun Hauptkategorien, für die eine Kategoriendefinition entwickelt wird (vgl. Tab. 4)¹¹⁹.

Kategorie	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Relevanz der Themen für das UFP	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert der Fortbildungsthemen für das UFP hervorheben.	„Das hat für mich persönlich als Lehrer eine sehr, sehr hohe Relevanz [...]“ (IV_4, 7).
Relevanz der Themen für Schule	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert der Fortbildungsthemen für Schule insgesamt hervorheben.	„[...] das wäre vielleicht auch ein Thema für eine Pädagogische Konferenz und zwar für das gesamte Kollegium [...]“ (IV_5, 43).
Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, dass und warum die Veranstaltung bei den Lehrkräften auf viel Zuspruch gestoßen ist.	„[...] ich habe noch nie eine Fortbildung besucht, obwohl ich schon viele besucht habe, die so sachlich kompetent durchgeführt wurde [...]“ (IV_2, 5).
Wünsche für zukünftige Veranstaltungen	Umfasst Äußerungen, in denen darauf verwiesen wird, was man sich für eine weiterführende Veranstaltung wünschen würde.	„Also während des Vortrags habe ich auch gedacht, ich hätte gerne auch die längeren Versionen gehört, so persönlich“ (IV_14, 55).
Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Umsetzungsmöglichkeiten im UFP gesehen werden.	„Gerade die beiden ersten Themen sehr gut einsetzbar oder als Unterrichtsschwerpunkt in – momentan in der Q1 beim Thema ‚Gewalt‘“ (IV_3, 5).
Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik	Umfasst Äußerungen zu Fortbildungserfahrungen im UFP	„Ja sonst in Pädagogik habe ich in den letzten Jahren eigentlich nichts gemacht“ (IV_1, 80).
Fortbildungserfahrungen (allgemein)	Umfasst Äußerungen zu allgemeinen Fortbildungserfahrungen der Lehrkräfte unabhängig vom UFP	„Ich bin Beratungslehrerin für Suchtvorbeugung, da mach ich manchmal was“ (IV_1, 82).
Gelingensbedingungen von Fortbildungen	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Aspekte aus Sicht der Lehrkräfte zum Gelingen einer Fortbildung beitragen.	„Ich finde, das, ich finde auch solche Fortbildungen gut, wo ein Experte, der über bestimmtes Wissen verfügt, das auch mitteilt [...]“ (IV_1, 10).
Misslingensbedingungen von Fortbildungen	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Aspekte aus Sicht der Lehrkräfte zum Misslingen einer Fort-	„[...] aber jetzt Fortbildungen zum Beispiel in Form von Gruppenarbeit, man erarbeitet sich selbst irgendwas, oder so,

¹¹⁹ In den nachfolgenden tabellarischen Darstellungen sowie auch in der ausführlicheren Darstellung der Evaluationsergebnisse im Anschluss wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit der Begriff ‚Unterrichtsfach Pädagogik‘ mit dem Kürzel ‚UFP‘ und der Begriff ‚Lehrkräftefortbildung‘ mit dem Kürzel ‚LFB‘ dargestellt.

	bildung beitragen.	das finde ich viel zu zeitaufwändig“ (IV_1, 10).

Tabelle 4: Kategoriendefinition

3) Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

Dieser Auswertungsschritt wird im vorliegenden Projekt nach dem Abschluss der letzten Fortbildungsveranstaltung vorgenommen, sodass bereits das vollständige Interviewmaterial vorliegt. Ziel dieses Kodierschrittes ist es, „Textabschnitte den [Haupt-; A.M.]Kategorien“ (Kuckartz 2016: 102) zuzuweisen. „Nicht sinntragende Textstellen [...], die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (ebd.). Hierbei gilt, dass „einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden“ (ebd.) können, die sich überschneiden können (vgl. ebd.), solange sichergestellt ist, dass sie sich nicht „wechselseitig ausschließen“ (ebd.: 103). Das Kategoriensystem orientiert sich dabei an bestimmten Regeln (vgl. ebd.), die besagen, dass dieses

- „in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projektes“ (ebd.) zu bilden ist,
- „nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein“ (ebd.) soll,
- „eine möglichst genaue Beschreibung der Kategorien enthalten“ (ebd.) soll und
- „mit Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht formuliert sein [soll; A.M.], indem z. B. Kategorien gewählt werden, die sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen“ (ebd.).

Auch die Größe der zu codierenden Textpassage ist zu definieren (ebd.: 103 f.). Die vorliegende Auswertung erfolgt gemäß der folgenden „Codierregeln“ (ebd.: 104):

- „Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz“ (ebd.).
- „Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert“ (ebd.).
- „Bei stichwortartigen Antworten werden nur die zusammenhängenden Wörter [...], ggf. auch nur einzelne Wörter codiert“ (ebd.: 90).
- „Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert“ (ebd.: 104).
- „Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich alleine ausreichend verständlich ist“ (ebd.).

Entlang dieses Schemas wird das erhobene Interviewmaterial vollständig gesichtet und strukturiert. Mit Blick auf die im vorherigen Schritt bereits induktiv entwickelten Hauptkategorien sind keine Veränderungen dieses Schemas (vgl. Tab. 4) erforderlich geworden.

4) Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen

5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Die Auswertungsphasen vier und fünf lassen sich en bloc vornehmen (vgl. Kuckartz 2016: 106). In diesem Arbeitsschritt sollen die entwickelten Hauptkategorien (dort wo möglich und nötig) nun weiter ausdifferenziert werden (vgl. ebd.). Hierzu werden zunächst alle Abschnitte, die einer Hauptkategorie zugeordnet sind zusammengestellt (vgl. ebd.). Dies kann via MAXQDA einfach vorgenommen werden. Für diese Zusammenstellung aller einer Hauptkategorie zugeordneten Interviewabschnitte werden dann induktiv „Subkategorien am Material“ (ebd.) gebildet und über verschiedene Zusammenfassungen hinweg systematisiert (vgl. ebd.). Auch für diese neu entstandenen Subkategorien werden Definitionen formuliert und „durch Zitate aus dem Material“ (ebd.) veranschaulicht. Wie auch für die Bildung von Hauptkategorien, gilt auch für die Entwicklung der Subkategorien, dass man dafür hinreichend viel Material herangezogen hat, um nicht im nachfolgenden, finalen Auswertungsschritt (6)) festzustellen, „dass Präzisierungen und Erweiterungen der Subkategorien notwendig sind“ (ebd.: 110). Hierzu empfiehlt es sich, die Subkategorien an Interviews zu testen, „die sich hinsichtlich Länge und Inhalt möglichst stark unterscheiden“ (Kuckartz/ Dresing/ Rädiker et al. 2007: 36). Im vorliegenden Projekt sind deshalb die zwei längsten und kürzesten Interviews, die sich aufgrund der ersten Auswertungsschritte zudem als inhaltlich heterogen erwiesen haben der Subkategorienbildung zugrunde gelegt worden.

Auf dieser Basis haben sich zu jeder Hauptkategorie weitere Subkategorien ergeben, für die wiederum eine Definition entwickelt worden ist (vgl. Tab. 5-13).

Subkategorien zu „Relevanz der Themen für das UFP“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Alle Themen	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert aller Themen für das UFP pauschal hervorheben.	„Ne, wir haben ja heute schon gesehen, dass das ein riesen Themenblock ist, der eine hohe Aktualität einfach auch hat“ (IV_11, 8).
Cybermobbing und Gewalt in Medien	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert der Themen Cybermobbing und Gewalt in Medien hervorheben.	„Oder auch jetzt so zum Thema Gewalt, das kann man natürlich jetzt für Pädagogik ohnehin gut verwenden“ (IV_16, 30).
Sexualisierung in Medien	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert des Themas Sexualisierung in Medien hervorheben.	„Sprechen über Pornografie und das Thema überhaupt thematisieren fände ich unheimlich wichtig [...]“ (IV_15, 15).
Inhaltsfelder, Lehrplan, Stufe und Kurs	Umfasst Äußerungen, die den Stellenwert der Fortbildungsthemen ausgehend von Inhaltsfeldern, dem Lehrplan oder bestimmten Jahrgangsstufen und Kursen hervorheben.	„Also ich würde da bei dir andocken mit dem Identitätsthema, dass Identitätsbildung bei jungen Leuten so stark medial bedingt ist [...]“ (IV_10, 12).

Tabelle 5: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Relevanz der Themen für das UFP“

Subkategorien zu „Relevanz der Themen für Schule“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Medienassoziierte Probleme im Schulalltag	Umfasst Äußerungen, die die Relevanz der Themen mit medienassoziierten Problemen im	„Ja, das Thema ist halt sehr relevant für uns, wir haben halt in der Schule mehrere Vor-

	Schulalltag begründen.	kommissive [...]“ (IV_4, 9).
Thematisierung in anderen Unterrichtsfächern	Umfasst Äußerungen, die die Relevanz der Themen auch für andere Unterrichtsfächer als gegeben ansehen.	„Ich denke, es ist vielleicht nicht nur für die Pädagogikfachschaft wichtig, sondern auch für die Biologiefachschaft [...]“ (IV_15, 16).
Weitere Schulakteurinnen und -akteure	Umfasst Äußerungen, die die Relevanz der Themen auch für andere Schulakteurinnen und -akteure als UFP Lehrkräfte als gegeben ansehen.	„Also einfach auch im Rahmen Sensibilisierung oder Desensibilisierung der Eltern als sehr wichtiger Faktor“ (IV_2, 7).

Tabelle 6: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Relevanz der Themen für Schule“

Subkategorien zu „Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Aufwand/ Ertrag-Verhältnis	Umfasst Äußerungen, die das stimmige Verhältnis von Aufwand und Ertrag hervorheben.	„[...] wo ich rausgehe und habe jetzt nach diesen vier Stunden das Gefühl, ich bin jetzt ein Stück weiter gekommen, ich habe was für den Unterricht und einfach mein Fachwissen ist erhöht worden [...]“ (IV_2, 5).
Service-/ Bedürfnis- und Adressantinnen- und Adressatenorientierung	Umfasst Äußerungen, die hervorheben, dass die Veranstaltungsdurchführung als serviceorientiert eingestuft wird.	„Also einfach eine Serviceleistung, die hervorragend ist, das muss man einfach ganz klar herausheben“ (IV_8, 14).
Medienvarianz	Umfasst Äußerungen die den abwechslungsreichen Medieneinsatz als positiv hervorheben.	„Ja und ich meine, so, wie Sie das gemacht haben, mit Wisseninput und dann anhand von Beispielen, da sieht man ja schon, das ist irgendwie ein guter Wechsel [...]“ (IV_21, 35).
Aktualität der Themen und Beispiele	Umfasst Äußerungen, die die Aktualität der Themen und Beispiele als positiv hervorheben.	„Und wir brauchen einfach auch mal Antworten auf dem Stand der wissenschaftlichen Forschung [...]“ (IV_7, 29).
Versachlichung	Umfasst Äußerungen, die positiv hervorheben, dass die Veranstaltung einen differenzierten Umgang mit Medienthemen nahelegt.	„Was mir insgesamt an Ihrer Darstellung eben super gefallen hat, ist wirklich dieses, es wird nicht verteufelt [...]“ (IV_13, 12).
Sozialform und Methode	Umfasst Äußerungen, die die Arbeitsform der Veranstaltung als positiv hervorheben.	„Ich finde, das, ich finde auch solche Fortbildungen gut, wo ein Experte, der über bestimmtes Wissen verfügt, das auch mitteilt [...]“ (IV_1, 10).
Referent	Umfasst Äußerungen, die den Stil Referenten positiv hervorheben.	„[...] Sie machen das einfach so dermaßen zielführend und "zack, zack" und aber auch nicht so, dass ich denke, jetzt hab ich hunderttausend Worte

		gehört und eigentlich bin ich verwirrter als vorher“ (IV_13, 16).
Rahmenbedingungen	Umfasst Äußerungen, die die Rahmenbedingungen der Veranstaltung als positiv hervorheben.	„keine Pilgerfahrt irgendwo hin“ (IV_2, 21).

Tabelle 7: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption“

Subkategorien zu „Wünsche für zukünftige Veranstaltungen“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Didaktische Aufbereitung	Umfasst Äußerungen, die darauf hinweisen, dass man sich eine konkrete Vorbereitung für den Unterricht wünscht.	„Ich hätte es schön gefunden, wenn man noch konkreter gewusst hätte, wo man das genau einsetzen kann [...]“ (IV_15, 25).
Inhaltliche Vertiefung	Umfasst Äußerungen, die darauf hinweisen, dass man sich eine inhaltliche Vertiefung der Themen wünschen würde.	„[...] dass man vielleicht die Möglichkeit hat, da noch mehr zu erfahren oder noch mehr in die Materie einzugehen [...]“ (IV_3, 69).
Veranstaltung zum Thema Cybermobbing	Umfasst Äußerungen, die darauf hinweisen, dass man sich eine Vertiefung des Themas Cybermobbing wünschen würde.	„Also mich würde fortbildungstechnisch interessieren, was können Lehrer gezielt aktiv selber tun um an ihrer – wenigstens ihrer eigenen – Schule dieser Problematik Herr werden zu können [...]“ (IV_17, 16).
Rahmenbedingungen	Umfasst Äußerungen, die auf Rahmenbedingungen verweisen, die bei einer nächsten Veranstaltung anders sein sollten.	„Also ich persönlich finde den Zeitpunkt nicht gut. Ich hatte heute Morgen sieben Stunden Unterricht und danach noch eine Fortbildung zu machen [...]“ (IV_1, 11).

Tabelle 8: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Wünsche für zukünftige Veranstaltungen“

Subkategorien zu „Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Bereitschaft und Befähigung	Umfasst Äußerungen, die allgemein Auskunft zur Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte geben, die Themen im UFP zu berücksichtigen.	„Also ich könnte mir jetzt an verschiedenen Stellen vorstellen, da eine Unterrichtsstunde zu zu machen [...]“ (IV_8, 5).
Inhaltsfelder Lehrplan, Stufe und Kurs	Umfasst Äußerungen, die unter Bezugnahme auf Inhaltsfelder des Lehrplans, oder für eine bestimmte Jahrgangsstufe Auskunft zur Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte geben, die Themen im UFP zu berücksichtigen.	„[...] so ein Anknüpfungspunkt wäre ja [...] Entwicklung im Jugendalter [...]“ (IV_1, 58).

	sichtigen.	
Cybermobbing	Umfasst Äußerungen, die Auskunft zur Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte geben, das Thema Cybermobbing im UFP zu berücksichtigen.	„Cybermobbing und Gewalt fand' ich auch sehr umsetzbar für den Unterricht“ (IV_3, 7).
Gewalt in Medien	Umfasst Äußerungen, die Auskunft zur Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte geben, das Thema Gewalt in Medien im UFP zu berücksichtigen.	„[...] dann mit der Aggression, das, also für die EF, ist es super interessant gewesen, da nochmal so die Hinweise zu bekommen“ (IV_22, 24).
Sexualisierung in Medien	Umfasst Äußerungen, die Auskunft zur Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte geben, das Thema Sexualisierung in Medien im UFP zu berücksichtigen.	„Sprechen über Pornografie und das Thema überhaupt thematisieren fände ich unheimlich wichtig und [...] ich habe mir sofort vorgenommen, das gleich mehrfach jetzt in der Q1 im Thema Entwicklung im Jugendalter zu verarbeiten [...]“ (IV_15, 15).
Grenzen und Hindernisse	Umfasst Äußerungen, die Auskunft zu Grenzen und Hindernissen geben, vor die sich die Lehrkräfte bei der Umsetzung gestellt sehen.	„[...] weil so sind wir ja schon sehr eng gestrikt in unserem Zeitraster, dass das eigentlich kaum noch Platz findet“ (IV_11, 8).

Tabelle 9: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik“

Subkategorien zu „Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Angebotsstruktur und Erfahrungen	Umfasst Äußerungen, die Auskunft über die Angebotsstruktur von Fortbildungen im UFP und Erfahrungen der Lehrkräfte geben.	„Das ist ja auch sehr stark beschnitten, es gibt ja nicht so viel und es gibt oft auch nicht so viel zu einer Zeit, wo man dann tatsächlich darf, also die keine Unterrichtszeit ist“ (IV_3, 45)
Pädagogiklehrreritag	Umfasst Äußerungen, die Auskunft über die Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte geben mit dem Pädagogiklehrreritag geben.	„Also die letzten Pädagogiklehrrertage waren meistens mit Themen zentral bestückt, die auch Themen des Zentralabiturs sind“ (IV_1, 84).

Tabelle 10: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik“

Subkategorien zu „Fortbildungserfahrungen (allgemein)“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Angebotsstruktur und Erfahrungen	Umfasst Äußerungen, die Auskunft über die Angebotsstruktur von Fortbildungen und Erfah-	„Also wir waren letztens noch auf einer Fortbildung zum Thema mündliche Prüfung im

	rungen der Lehrkräfte geben.	Englischunterricht“ (IV_2, 52)
Medienspezifische Themen	Umfasst Äußerungen, die Auskunft über die Erfahrungen der Lehrkräfte mit medienspezifischen Fortbildungsthemen geben.	„Also in dem anderen Bereich haben wir auch was über Onlinesucht gemacht [...]“ (IV_1, 87).

Tabelle 11: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Fortbildungserfahrungen (allgemein)“

Subkategorien zu „Gelingensbedingungen von Fortbildungen“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Rahmenbedingungen	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte zum Gelingen einer Fortbildung beitragen.	„Also wenn man den ganzen Tag woanders hingeht, dann lohnt sich das [...]“ (IV_1, 106).
Sozialform und Methode	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Sozialform und Methode aus Sicht der Lehrkräfte zum Gelingen einer Fortbildung beiträgt	„[...] ich freue mich einfach, wenn ich mich irgendwo hinsetzen kann und einen fundierten Vortrag höre [...]“ (IV_16, 49).
Ergiebigkeit	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, dass der Ertrag einer Lehrkräftefortbildung ein wichtiges Kriterium zur positiven Beurteilung einer Fortbildung darstellt.	„Die Frage ist auch immer der, der Einbindbarkeit und Brauchbarkeit in Unterrichtszusammenhänge [...]“ (IV_5, 59).

Tabelle 12: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Gelingensbedingungen von Fortbildungen“

Subkategorien zu „Misslingsbedingungen von Fortbildungen“	Kurze Definition	Beispiel für Anwendungen
Rahmenbedingungen	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte zum Misslingen einer Fortbildung beitragen.	„Hier wird besonders auch drauf geachtet, kein Unterrichtsausfall, das erschwert das dann manchmal“ (IV_14, 71).
Sozialform und Methode	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Sozialform und Methode aus Sicht der Lehrkräfte zum Misslingen einer Fortbildung beiträgt.	„Dumme Spielchen nicht gut [...]“ (IV_1, 102).
Unergiebigkeit	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, dass der fehlende Ertrag einer Fortbildung ein wichtiges Kriterium zur negativen Beurteilung einer Fortbildung darstellt.	„Also wir sind wirklich froh, wenn wir von außen was rein bekommen, wenn das was Aktuelles ist und unsere Bedürfnisse trifft, das ist schon so, also bei pädagogischen Tagen schmoren wir auch oft im eigenen Saft“ (IV_3, 76).

Referent/ Referentin	Umfasst Äußerungen, die Aufschluss darüber geben, welche Referentinnen- und Referenteneigenschaften zum Misslingen einer Fortbildung beitragen.	„Oder, dass die Moderatoren, was selber Lehrer sind, und dass deren Zeit zur Vorbereitung so minimalistisch ist, dass sie eigentlich fast nicht mehr wissen als wir selber“ (IV_4, 27).

Tabelle 13: Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Misslingsbedingungen von Fortbildungen“

6) Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien

Im finalen Schritt der Auswertung werden „die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet“ (Kuckartz 2016: 110). Dieser Schritt erfolgt entlang des gesamten Materials (vgl. ebd.) und stellt die Grundlage für die Ergebnisformulierung im nachfolgenden, letzten, Arbeitsschritt dar.

Im vorliegenden Projekt ergeben sich hinsichtlich der gebildeten Kategorien keine Interferenzen und es kann ein sauberer Codierprozess erfolgen.

7) Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen

Auf Basis des zweiten Codiervorgangs erfolgt „die eigentliche Analyse [...] und die Ergebnispräsentation“ (ebd.: 117). „Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sind es selbstverständlich die Themen und Subthemen, die im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen“ (ebd.). Es ergeben sich – je nach Fragestellung und Absicht – unterschiedliche Auswertungsformen (vgl. ebd.: 118 ff.).

Mit Blick auf die Grundintention der qualitativen Evaluationsforschung, handhabbare Antworten auf die gestellten Forschungsfragen zu finden (vgl. hierzu die einleitenden Ausführungen dieses Kapitels), erfolgt im vorliegenden Projekt eine „[k]ategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz 2016: 118). Hierbei werden die unter der jeweiligen Hauptkategorie eingeordneten Ergebnisse berichtet (vgl. ebd.). Strukturgebend ist hierbei die Frage, was zum jeweiligen Thema alles gesagt wird (vgl. ebd.). Für den Aufbau dieses Abschlusses ist eine sinnvolle Anordnung und Abfolge der Hauptkategorien festzulegen (vgl. ebd.). Überall dort, wo Subkategorien gebildet wurden, sind diese ebenfalls aufzugreifen (vgl. ebd.). Neben der Veranschaulichung durch Häufigkeiten der Nennungen in Klammern hinter den Aussagen, sollen „die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise“ (ebd.: 118 f.) dargestellt werden (vgl. ebd.). In einem abschließenden Fazit werden am Ende der „Bogen zur ursprünglichen Forschungsfrage [ge]schlagen“ (ebd.: 120), die Ergebnisse resümiert und Desiderate angesprochen (vgl. ebd.: 120).

Die gemäß dieser Struktur aufbereitete Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel 6.3 und Kapitel 7.

Qualitätssicherung und Gütekriterien in der Qualitativen (Evaluations-) Forschung

Bevor im Weiteren die Darstellung und Diskussion der Auswertungsergebnisse vorgenommen wird, soll zuvor die Qualität der in diesem Kapitel erfolgten methodischen Schritte reflektiert

werden. Dieses muss auf zwei (letztlich aber nicht voneinander losgelösten) Ebenen erfolgen: Zum einen betrifft dies die Qualitätssicherung in der qualitativen (Evaluations-) Forschung und zum anderen die Gütekriterien der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.

Gerade in der Diskussion um Qualitätsstandards in der Qualitativen Evaluationsforschung zeigt sich eine bestechende Nähe zur Erörterung dieser Fragestellungen in der praxisorientierten Forschung (vgl. Kap. 5.4). Neben ‚typischen‘ Qualitätskriterien, die sich zum Beispiel auf die methodisch saubere Durchführung beziehen, sind „Fragen der Durchführbarkeit im konkreten Feld, der Zumutung an das untersuchte Feld und der Nützlichkeit der erzielten Ergebnisse“ (Flick 2006c: 424 f.) in der Qualitativen Evaluationsforschung ebenfalls eine wichtige Bezugsnorm. Auffallend ist hierbei auch die Nähe des Zungenschlags, den Flick wählt, zu der Art der Äußerungen, die im Rahmen der Legitimierungsbemühungen einer responsiven Bildungsforschung zitiert werden (vgl. Kap. 5.3):

„Was nützt es, wenn eine Studie zwar methodischen Ansprüchen standhält, im Alltag der zu evaluierenden Institution jedoch nicht so durchgeführt werden kann, dass das erhobene Bild noch etwas mit den üblichen Routinen der Institution zu tun hat?“ (vgl. Flick 2006c: 424 f.).

Auch Flick wirft – ähnlich wie in den bemühten Debatten zuvor (vgl. Kap. 5.3) – die Frage auf, ob sich die Güte qualitativer Forschung überhaupt mit herkömmlichen Standards bemessen lässt (vgl. Flick 2006c: 428). Gerade die Übertragung der „klassischen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität“ (ebd.: 429) ist nur bedingt möglich und es finden sich im Wesentlichen Anpassungen und Modifikationen dieser Kriterien, um sich auch in qualitativer Forschung „zumindest den Fragen [zu] stellen“ (ebd.: 430), die damit verbunden sind (vgl. ebd.). Flick verweist in seinem Beitrag zur Frage nach der Qualitätssicherung darauf, dass – insbesondere international – in Anlehnung an die Standards quantitativer Forschung bereits vielzählige Versuche unternommen wurden, entsprechende Pendanten für die qualitative Forschung zu entwickeln (vgl. ebd. 2006c), resümiert diese Ausführungen aber mit der Feststellung, „dass die Qualität qualitativer Forschung jenseits dessen liegt, was mit eindeutigen Kriterien gefasst werden kann“ (ebd.: 439). Das Spektrum qualitativer Forschung ist so weit und umfassend, dass es schnell einleuchtet, dass das Unterfangen, vom Einzelfall bis zur Feldforschung die Qualität der jeweiligen Forschungsdesigns mit denselben Kriterien zu beurteilen, zum Scheitern verurteilt ist. Unbestreitbar ist hingegen, dass Kriterien zu berücksichtigen sind, nicht zuletzt, weil qualitative Forschungszugänge mit dem Anspruch verbunden sind, „sich der Vielschichtigkeit von Praxis sachgerechter annähern zu können“ (Lüders 2006: 461) und „zumindest potenziell steuerungsrelevantes Wissen bereit[zu]stellen“ (ebd.). Einen gangbaren Weg der Qualitätssicherung sieht Flick im „Ansatz des Qualitätsmanagements“ (Flick 2006c: 440). Dieses an betrieblichen Optimierungsprozessen orientierte Vorgehen sieht vor, im Vorfeld eines Projektes grundsätzlich zu definieren, was hier Qualität heißt und dementprechende Qualitätskriterien (idealerweise in einem Forschungsteam) für das jeweilige Projekt zu entwickeln (vgl. ebd.: 441 f.). Dabei wird „der Gedanke aufgegeben, Forschungsqualität ließe sich allgemein, abstrakt und von außen bestimmen“ (ebd.: 442). Gerade weil qualitative Forschung stark in ihren jeweiligen Kontext eingebunden ist (vgl. Lüders 2006), besteht die zentrale Aufgabe der Qualitätssicherung darin, diesen Kontext darzulegen, indem alle Schritte des Forschungsprozesses beschrieben, die zugrundeliegenden Rohdaten und das bearbeitete Material verfügbar gemacht wird (Flick 2006c: 440). Die Notwendigkeit dazu

illustriert auch Lüders, indem er konstatiert, dass oftmals auch qualitative Evaluationsergebnisse zum Beispiel die Grundlage politischer Entscheidungsfindung sind und es für die Akteurinnen und Akteure unerlässlich ist, die „Seriosität der Informationen“ (Lüders 2006: 457) einschätzen zu können. Gerade weil Forschung in diesem Kontext keineswegs „nur der distanzierte, neutrale Produzent gesicherten Wissens“ (ebd.: 458) ist und eine gesellschaftliche und politische Mitverantwortung trägt, ist es unerlässlich, den Kontext und das Zustandekommen der Daten transparent zu machen (vgl. ebd. 2006)¹²⁰. Zu den zuvor angeführten Forderungen nach von Fall zu Fall festzulegenden Standards gesellt sich für die Evaluationsforschung der Versuch, übergreifende Standards zu etablieren. Hierzu haben Beywl und Widmer die im angloamerikanischen Sprachraum seit Jahrzehnten etablierten „Standards des ‚Joint Committee on Standards for Educational Evaluation‘“ (JCSEE/ Sanders 2006: 3) ins Deutsche übersetzt. Hierin finden sich auch Vorschläge zur „Analyse qualitativer Informationen“ (ebd.: 205). Die Analyse qualitativer Daten ist demnach unter folgenden Bedingungen richtig:

„Es wurde eine Reihe von Kategorien abgeleitet, welche die entdeckten Informationen angemessen in die Betrachtung einbeziehen und ausreichen, um die Fragestellungen der Evaluation zu dokumentieren, zu erläutern und zu beantworten. Die Informationen wurden in diese Kategorien eingeteilt und die Kategorien selbst wurden auf Validität und Reliabilität hin überprüft. Die Bedeutung der Schlußfolgerungen [sic!] und Empfehlungen wurde unter Bezugnahme auf diese Kategorien dargestellt“ (ebd.: 206).

Zur Ausdifferenzierung werden acht kurze Richtlinien formuliert, die im Wesentlichen die Notwendigkeit präziser Kategorienbildung, die Offenlegung der Vorgehensweise und die Kontrolle durch Mitevaluatorinnen und -evaluatoren fordern (vgl. ebd.). Trotz der vielfältigen Bemühungen um stabile und anerkannte Bewertungskriterien qualitativer Forschung, stuft Flick dieses Problem als noch nicht gelöst ein (vgl. Flick 2016: 485). Deshalb wird insbesondere auch die Übertragbarkeit herkömmlicher Gütekriterien (Reliabilität, Validität, Objektivität) in Betracht gezogen. Für den Nachweis der Reliabilität¹²¹ finden sich unterschiedliche Vorschläge (vgl. ebd.: 489 f.). Theoretisch denkbar aber in der qualitativen Forschungswirklichkeit nicht praktikabel ist beispielsweise, zu überprüfen, „inwieweit eine einzelne Methode kontinuierlich zu unveränderten Messungen bzw. Ergebnissen führen kann“ (ebd.). Auch die „Stabilität von Messergebnissen bzw. Beobachtungen im zeitlichen Verlauf“ (vgl. ebd.: 490) wird den Untersuchungsgegenständen qualitativer Forschung meistens nicht gerecht, die sich ja gerade durch eine gewisse Veränderlichkeit auszeichnen (vgl. ebd.). Am ehesten überprüfbar – so zum Beispiel im Zuge eines triangulativen Vorgehens – ist die „Konsistenz von Ergebnissen zum selben Zeitpunkt, aber bei Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente“ (ebd.). Wirklich tragfähig wird das Kriterium der Reliabilität, wenn hierunter verstanden wird, den gesamte Prozess der Datenerhebung, -auswertung und -analyse zu explizieren, das Zustandekommen der Aussagen nachvollziehbar zu machen und deutlich werden zu lassen, „was Aussage des jeweiligen Subjekts ist und wo die Interpretation des Forschers schon

¹²⁰ Dass der parlamentarische, an Kurzberichte und Statements gewöhnte, Rezeptionsmodus diese Differenziertheit nicht würdigt und im Zuge geraffter Darstellungen nicht nur ‚entkontextualisiert‘, sondern für politische Legitimationen auch immer wieder ‚rekontextualisiert‘, ist ein immenses Problem (vgl. Lüders 2006: 453 ff.), das hier aber aus kapazitativen Gründen nicht weiter aufgegriffen werden kann.

¹²¹ „Die Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit einer Messung bezeichnet ihre Genauigkeit und Sicherheit“ (Sacher 2009: 36, Hervorhebung im Original).

begonnen hat“ (ebd.: 492). Die Frage nach der Validität¹²² bezieht sich in der qualitativen Forschung auf die „Bestimmung des Verhältnisses zwischen den untersuchten Zusammenhängen und der Version, die der Forscher davon liefert“ (ebd.: 493). Zur Bestimmung der Validität finden sich ebenfalls verschiedene Vorschläge. Unter der Bezeichnung „**Analyse der Interviewsituation**“ (ebd.: 494, Hervorhebung im Original) wird zusammengefasst, ob der Befragte während des Interviews authentisch, offen und ehrlich antworten konnte (vgl. ebd.). „Die Interviewsituation wird auf Anhaltspunkte für [...] [etwaige; A.M.] Verzerrungen untersucht“ (ebd.). Im Zuge der „**[k]ommunikative[n] Validierung**“ (ebd.: 495, Hervorhebung im Original) wird das Transkript des Interviews der Interviewpartnerin bzw. dem -partner zur Billigung vorgelegt (vgl. ebd.). Mit der „**Reformulierung des Validitätskonzepts**“ (ebd., Hervorhebung im Original) und der „**[p]rozeduralen Validität**“ (ebd.: 497, Hervorhebung im Original) verweist Flick auf weitere Vorschläge, die er aber für wenig(er) handhabbar und tendenziell unausgereift hält (ebd.: 494), sodass sie hier nicht weiter aufgegriffen werden sollen. Auch für den Prozess der Validität formuliert Flick abschließend, dass es vor allem um die „Herstellung von Transparenz über den Forschungsprozess“ (ebd.: 499) geht. Objektivität¹²³ wird als Bewertungskriterium qualitativer Forschung nur selten diskutiert (vgl. ebd.) und steht quasi auch schon semantisch im Widerspruch zu qualitativen Erhebungsformaten, die sich ja gerade durch Situationen auszeichnen, in denen der Forscher ad hoc auf zum Beispiel den Gesprächsverlauf reagieren muss. Am ehesten lässt sich das Kriterium der Objektivität zur Beurteilung dort heranziehen, wo „mehrere Forscher zu denselben Schlussfolgerungen gelangen“ (ebd.), wobei sich die Frage aufdrängt, ob hierbei wirklich so etwas wie Personenunabhängigkeit entsteht oder dies nicht eher der Annäherung an Konsistenz entspricht (vgl. ebd.). In Reinform lässt sich gerade dieses Kriterium nicht stimmig auf die Arbeit mit qualitativen Daten übertragen (vgl. ebd.). Gerade der Versuch, die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität auf die Prozesse qualitativer Forschung zu übertragen ist nicht trivial und stößt auf viel Widerspruch (vgl. ebd.). Flick ist bei den zuvor genannten Überlegungen zur Adaptation so vorgegangen, die in der Methodenliteratur zu findenden Konsense über Gütekriterien qualitativer Forschung den Begriffen Reliabilität, Validität und Objektivität quasi zuzuordnen. Diesen Versuch stuft er selber als nur bedingt geglückt ein und könnte kritisch auch als ‚Kniefall‘ gegenüber der Deutungsmacht quantitativ ausgerichteter Forschung gedeutet werden. Wenngleich er hierbei zwar bereits die in der Methodenliteratur breit diskutierten Vorschläge aufgegriffen hat, sollen nachfolgend noch einmal zwei weitere Konzeptionen angeführt werden, die gemessen an ihrer breiten Rezeption innerhalb der Scientific Community als zustimmungsfähig eingeschätzt werden.

Ausgehend von Gütekriterien, die sich auf bestimmte Verfahren beziehen, formuliert Mayring „**[s]echs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung**“ (Mayring 2016: 144, Hervorhebung im Original), die hier zwar vereinzelt anders benannt werden, so aber auch schon in den vorherigen Ausführungen Erwähnung finden.

Das erste Kriterium ist die „**Verfahrensdokumentation**“ (ebd., Hervorhebung im Original). Hierunter wird das Erfordernis gefasst, dass nicht nur die konkrete Auswertung der erhobenen

¹²² „Validität bzw. Gültigkeit einer Messung ist dann gegeben, wenn gewährleistet ist, dass tatsächlich das gemessen wird, was man vorgibt zu messen“ (ebd.: 37, Hervorhebung im Original).

¹²³ „Die Objektivität einer Messung bezeichnet den Grad, in welchem ihre Ergebnisse unabhängig von der Person des Messenden sind“ (ebd.: 36, Hervorhebung im Original).

Daten offengelegt wird, sondern sämtliche Auswahl- und Entscheidungsschritte (vom Untersuchungsplan angefangen) benannt und begründet werden (vgl. ebd.: 144 f.).

Die „[a]rgumentative Interpretationsabsicherung“ (ebd.: 145, Hervorhebung im Original) hat ihren Ursprung im Wesenskern jeder Interpretation, die auch im besten Fall immer nur eine plausible und auf methodisch sauberer Durchführung ruhende Deutung sein und nicht die Belastbarkeit eines Beweises annehmen kann (vgl. ebd.). Indem die thematisch mit dem Material verbundenen Vorannahmen¹²⁴ offengelegt werden und der Gang der Argumentation stringent ist (dadurch, dass etwa gezeigt wird, dass sich alternative Deutungen nicht als tragfähig erweisen), kann die Gültigkeit der Interpretation veranschaulicht werden (vgl. ebd., Hervorhebung im Original).

Ein zentrales Kriterium stellt die „Regelgeleitetheit“ (ebd., Hervorhebung im Original) dar. Diese lässt sich dadurch sicherstellen, dass die Durchführung der Studie einem mit Blick auf die Zielsetzung begründet ausgewählten „Ablaufmodell“ (ebd.: 146) folgt, das spezifische Schrittfolgen und Vorgehensweisen vorsieht und den „Analyseprozess in einzelne Schritte zerlegt“ (ebd.: 145), wobei begründete Ausnahmen gestattet sind, wenn sie den Bedarfen des Gegenstandes Rechnung tragen (vgl. ebd.: 145).

Die „Nähe zum Gegenstand“ (ebd.: 146, Hervorhebung im Original) ist die tragende Säule qualitativer Forschung. Sie äußert sich in dem Bemühen darum, die untersuchte Praxis zu verstehen und ihr dieses Verständnis dann wiederum zum Vorteil zu gereichen (vgl. ebd.). Anders als etwa das Experiment, „das von der Täuschung der Versuchsperson lebt“ (ebd.), soll Forschung partnerschaftlich und auf Augenhöhe erfolgen und auf eine „Interessenübereinstimmung“ (ebd.) von Beforschten und Forscher gerichtet sein.

Auch Mayring sieht die „[k]ommunikative Validierung“ (ebd.: 147, Hervorhebung im Original) als eine wichtige Möglichkeit zur Absicherung der Ergebnisse an und versteht sie im zuvor bereits genannten Sinne (vgl. ebd.). Gerade mit diesem Schritt lässt sich zum Ausdruck bringen, dass die Befragten „nicht Datenlieferanten, sondern denkende Subjekte wie die Forscher auch“ (ebd., Hervorhebung im Original) sind.

Auch die „Triangulation“ (ebd., Hervorhebung im Original) bewertet Mayring als eine gute Möglichkeit zur Absicherung der Befunde. Diese kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, etwa durch verschiedene „Datenquellen“ (ebd.) oder mehrere „Interpreten“ (ebd.). Dabei geht es nicht darum (so wie es mit den Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität im ‚klassischen Sinne‘ angestrebt wird), völligen Einklang herzustellen, sondern ein möglichst facettenreich begründetes, stimmiges Gesamtbild (ebd.: 147 f.).

Ähnlich grundsätzlich wie Mayring (vgl. ebd.: 123 ff.) hält auch Steinke die Übertragung der „aus der experimentell-statistischen und hypothesenprüfenden Forschung und aus der Psychometrie“ (Steinke 2010: 319) stammenden Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für unstimmtig (vgl. ebd.: 319 ff.). Auch sie formuliert deshalb spezifische Kriterien für die qualitative Forschung, die in weiten Teilen mit den vorherigen Einschätzungen übereinstimmen und nachfolgend kurz dargestellt werden sollen.

Mit dem Kriterium der „[i]ntersubjektive[n] Nachvollziehbarkeit“ (ebd.: 324, Hervorhebung im Original) beschreibt sie das, was Mayring als ‚Verfahrensdokumentation‘ (vgl. Mayring

¹²⁴ Ein wichtiger Weg diese Absicherung vorzunehmen besteht in der „selektive[n] Plausibilisierung“ (Flick 2016: 488), womit das Einpflegen von Interviewziten zur Illustration und Untermauerung von Aussagen und Deutungen bezeichnet wird.

2016: 144) bezeichnet. Qualitative Forschung lässt sich nicht im quantitativen Sinne kontrollieren (vgl. Steinke 2010: 324), aber indem alle Teilschritte des Forschungsprozesses dargelegt, begründet und expliziert werden, wird dieser für Dritte nachvollziehbar und das ist zentral (vgl. ebd.: 324 f.).

Als „*Indikation des Forschungsprozesses*“ (ebd.: 326, Hervorhebung im Original) bezeichnet Steinke die Gegenstandsangemessenheit aller im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen (vgl. ebd.). Das Sicherstellen dieser Passung nimmt seinen Ausgangspunkt in der Zielsetzung des Forschungsvorhabens, umfasst die Frage danach, ob ein qualitativer Zugang oder eher ein quantitativer Zugang angemessen ist bis hin zu allen weiteren „*methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung*“ (ebd.: 328, Hervorhebung im Original) und ihrer Bewertung (vgl. ebd.: 326 ff.).

Unter dem Begriff „*[e]mpirische Verankerung*“ (ebd.: 328, Hervorhebung im Original) wird das Erfordernis zusammengefasst, Ergebnisse, Aussagen, Theorien oder Hypothesen mit entsprechendem Datenmaterial zu belegen (vgl. ebd.: 328 f.).

Indem man sich mit der „*Limitation*“ (ebd.: 329, Hervorhebung im Original) des „Geltungsbereichs“ (ebd.) der eigenen Befunde auseinandersetzt und die Eingrenzung der Aussagekraft der Ergebnisse deutlich macht, trägt man dem Anspruch Rechnung, den Einfluss der jeweils sehr individuellen Bedingungen der Untersuchung nicht zu unterschätzen und deutlich zu explizieren (vgl. ebd.: 329 f.).

Mit dem Begriff der „*Kohärenz*“ (ebd.: 330, Hervorhebung im Original) verbindet Steinke den Anspruch, dass die gefällten Aussagen widerspruchsfrei und immanent schlüssig sein müssen (vgl. ebd.).

Gerade wenn qualitative Forschung darauf gerichtet ist, Theorien zu bilden, kommt dem Kriterium der „*Relevanz*“ (ebd., Hervorhebung im Original) eine noch wichtigere Bedeutung zu als bei Untersuchungsplänen, die sich dem pragmatischen Nutzen der Ergebnisse per se bereits verschrieben haben. Hierbei geht es darum, den Stellenwert der Befunde für das untersuchte Feld deutlich zu machen (vgl. ebd.).

Zuletzt prüft das Kriterium der „*[r]eflektierten Subjektivität*“ (ebd., Hervorhebung im Original), wie die Person des Forschers, seine Interessen, seine Vorannahmen, sein Redestil, also seine „konstituierende Rolle“ (ebd.) Einfluss auf den Forschungsprozess genommen haben und bezieht dies schlüssig auf die formulierten Schlussfolgerungen (vgl. ebd.: 330 f.).

Ausgehend von den zuvor beschriebenen Ablaufschritten bei der Auswertung des Interviewmaterials im vorliegenden Projekt zeigen die Ausführungen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung an, dass diesen nahezu vollständig entsprochen wird. Mit Ausnahme der Kontrollschritte, die mindestens eines zweiten Forschenden oder einer umfangreicheren Datenlage (z. B. Triangulation) bedurft hätten oder für die Befragten mit einem vermehrten zeitlichen Aufwand verbunden wären (z. B. kommunikative Validierung), finden zentrale Gütekriterien Berücksichtigung:

- Alle Daten werden offengelegt und die Vorgehensweise der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung wird ausführlich beschrieben.
- Alle Verfahrensschritte erfolgen abwägend und begründet sowie nachvollziehbar und regelgeleitet ausgehend davon, was für den ‚Erhebungsgegenstand‘ angemessen ist.

- Der Radius des Geltungsbereichs wird deutlich aufgezeigt.
- Die Relevanz der Befunde für das untersuchte Feld steht im Mittelpunkt der Auswertung.

Sowohl die vorausgegangenen Ausführungen als auch der letzte Punkt machen deutlich, dass sich praxisorientierte Forschungszugänge und qualitative Methoden hinsichtlich ihrer grundlegenden Prämissen ähneln, vielfach sogar identisch sind. Somit trägt die Anlage des Designs zugleich auch dazu bei, ‚Auflagen‘ praxisbezogener Forschung gerecht zu werden¹²⁵.

6.2.2.2 Fallzusammenfassungen als Grundlage für die Anpassung des Prototyps

Wie zuvor beschrieben, kommt den Fallzusammenfassungen im Rahmen des Projektvorhabens nicht nur die Bedeutung zu, die ausführlichere Analyse der Interviews vorzubereiten, sondern sie stellen auch die Grundlage für die Überarbeitung des Veranstaltungsprototyps dar.

Allerdings signalisiert keine der beteiligten Fachschaften in den im Nachgang der Veranstaltung geführten Interviews Anpassungsbedarfe. Die Rückmeldungen machen vielmehr deutlich, dass sowohl die inhaltliche Ausrichtung als auch die methodische Anlage der Fortbildung bereits in der ersten, als Prototyp geplanten Ausführung, den Vorstellungen und Bedürfnissen der teilnehmenden Lehrkräfte entspricht. Bevor dieser Befund im Weiteren diskutiert wird, sei zunächst auf die nachfolgend aufgeführten Fallzusammenfassungen verwiesen (vgl. Tab. 14)¹²⁶.

Interview_1: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:16:29	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Curriculare Vorgaben lassen kaum Raum für Ergänzungen und Abweichungen vom bestehenden Unterricht.		
Fortbildung wird als sehr gelungen eingestuft, auch, weil es keine Gruppenarbeiten sondern komprimierten Input gab.		
Zeitpunkt der Veranstaltung (am Abend, nach einem vollen Unterrichtstag) wird als ungünstig eingestuft.		
Hätten sich gewünscht, von der Schulleitung für die Fortbildung freigestellt zu werden.		
Hätten sich ausgiebigeren Input gewünscht, der damit verbundene, zeitliche Mehraufwand spricht aber dagegen.		
Ganztage führt zu zeitlichen Engpässen.		
Cybermobbing ist als Thema für die gesamte Schule relevant.		
Fortbildungen, die ausladende Gruppenarbeiten oder pädagogische Spiele und Methoden vorsehen, werden abgelehnt.		
Themen können im UFP ‚nebenbei‘ berücksichtigt werden.		
Kaum medienpezifische Themen bei Fortbildungen.		
Interview_2: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:18:24	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Stufen ihr Fachwissen nach dem Veranstaltungsbesuch als aktualisiert ein.		
Stufen die Relevanz der Themen sowohl für das UFP als auch für das Schulleben und den Umgang		

¹²⁵ Eine ausführlichere Einschätzung zentraler Gütekriterien praxisorientierter Forschung erfolgt ergänzend in Kapitel 7.

¹²⁶ Im Rahmen der Fallzusammenfassungen sowie der sich anschließenden Ergebnisdarstellung werden überwiegend keine geschlechtsneutralen Begriffe verwendet, da es sich hierbei um die Bezeichnungen handelt, die die Lehrkräfte selbst verwenden.

mit Schülern und auch für Eltern als äußerst hoch ein.		
Themen lassen sich auch in anderen Fächern der teilnehmenden Lehrkräfte integrieren.		
Orientierung an den Bedarfen der Lehrkräfte (Zeit, Ort) hat die Teilnahme an der Fortbildung möglich gemacht.		
Angemessenes Theorie – Praxis – Verhältnis.		
Ausgedruckte Materialien werden sehr begrüßt und erhöhen die Bereitschaft zum Einsatz im Unterricht.		
Themen lassen sich auf Basis der Fortbildungsveranstaltung als routinierte Lehrkraft jetzt schnell im Unterricht aufgreifen.		
Nahezu keine Fortbildungsveranstaltungen im UFP; Ausnahme sind der ‚Pädagogiklehrrtag‘ und Einführungen in neue Lehrpläne und Vorgaben.		
Medienbezogene Lehrerfortbildungen beziehen sich auf die Vermittlung technischer Einweisungen in neue Geräte.		
Interview_3: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:16:13	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Cybermobbing und Gewalt in Medien lassen sich als Themen gut im UFP aufgreifen.		
Fragen zur ‚Identitätsbildung‘ können mit den Themen verknüpft werden.		
Fragen zu ‚Sexualisierung in Medien‘ werden als Unterrichtsthema auch in der Oberstufe als heikel empfunden.		
Werbung und Absprachen werden als serviceorientiert empfunden.		
Lehrkräfte haben das Gefühl, ‚verwöhnt‘ worden zu sein.		
Viele der angesprochenen Themen sind schulweit ein Problem.		
Ausgehändigtes Material wird begrüßt und hätte aus Zeitgründen nicht selbständig recherchiert werden können.		
Seit längerem sind keine Lehrerfortbildungen mehr besucht worden.		
Am ‚Pädagogiklehrrtag‘ darf immer nur eine Lehrkraft teilnehmen.		
Fortbildungen mit Gruppenarbeiten, Gruppenpuzzeln und anderen Methoden werden strikt abgelehnt; hier fehlt oftmals Input durch den Referenten.		
Wenn mehr Zeit gewesen wäre, hätten die Lehrkräfte gerne mehr Raum für Diskussionen gehabt.		
Interview_4: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:12:44	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Themen haben eine sehr hohe Relevanz.		
Umsetzungen im UFP müssen jetzt ausgelotet werden.		
Teilnahme aller Lehrkräfte des UFP war nur möglich, weil sich die Ausrichtung der Veranstaltung an den Rahmenbedingungen der Schule orientiert.		
Komprimierte Form der Veranstaltung und wenige Übungen werden begrüßt.		
Input in Kombination mit Materialien schafft Möglichkeit für den Einsatz im Unterricht.		
Fortbildungen, in denen man sich in Gruppen etwas erarbeiten soll, werden abgelehnt.		
Moderatoren, die selber Lehrer sind, wissen oft nicht viel mehr als die Fortzubildenden.		
Im UFP gibt es gute Erfahrungen mit Referenten aus der Universität.		
Im UFP gibt es – anders als in anderen Fächern – keine Fortbildungen im näheren Umfeld.		
Fachschaften können meist nur Vertreter zu Fortbildungen entsenden, die ihr Wissen dann weitertragen sollen, was nur bedingt gelingt.		
Fortbildung ist genau das, was sich die Lehrkräfte gewünscht haben.		
Input und Material reichen aus, um jetzt in der Fachschaft die Umsetzung im UFP anzugehen.		
Interview_5: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:26:37	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 8
Cybermobbing ist ein zunehmend dominantes Thema im Schulkontext.		
Cybermobbing eignet sich als Thema im UFP, um grundsätzliche Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders zu erörtern.		
Sehr wenig Fortbildungsangebote für das UFP.		
Planung der Veranstaltungsdurchführung wird als sehr komfortabel eingestuft.		
Kompaktes Format vor Ort wird begrüßt.		

Themen lassen sich an bestehende Unterrichtsvorhaben andocken.		
Themen motivieren Schüler.		
Hätten gerne auch ein längeres Zeitfenster gewählt, das war aber nicht möglich.		
Thema ist für alle Schulkollegen relevant.		
Einsetzbarkeit der Themen im Unterricht ist zentrales Beurteilungskriterium für LFB.		
Einsatz der iPads wird als gelungen eingestuft.		
Serviceorientierung wird als äußerst angenehm empfunden.		
Pädagogiklehrrtag wird gerne besucht, besonders geschätzt werden hier die fachwissenschaftlichen Vorträge.		
Aktivierende, gruppenbasierte Methoden bei Fortbildungen werden abgelehnt, direkte Instruktion wird begrüßt.		
Fortbildner sollten sich als Dienstleister verstehen.		
Das Zentralabitur wird als Einschränkung empfunden.		
Interview_6: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:06:49	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Sehr relevant für das UFP aber auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen.		
Die meisten internetbasierten aktuellen Phänomene und Nutzungsroutinen waren den Lehrkräften nicht bekannt.		
Veranstaltung erhöht die fachliche Sicherheit.		
Einsatz der iPads gefällt.		
Freier Vortragsstil und wenig abgelesene Folien haben überzeugt, hier gibt es oftmals andere Erfahrungen.		
Dreiklang aus Input, iPad-Einsatz und Materialien wird als positiv empfunden.		
Anschaulichkeit der Veranstaltungsinhalte wird hervorgehoben.		
Kurzes, intensives Format der Wissensvermittlung wird positiv hervorgehoben und ist ausreichend, um die Themen im Unterricht aufzugreifen.		
Interview_7: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:21:14	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Themen werden als sehr relevant für das UFP und darüber hinaus eingestuft.		
Gerade im Medienbereich sind Unterrichtsbeispiele im UFP in Schulbüchern häufig veraltet.		
Persönliche Distanz zu den Medienthemen der Veranstaltung verhindert, Schüler besser zu verstehen; Fortbildung reduziert die Distanz.		
Gerade Cybermobbing und Sexualisierung sind als Themen jenseits des Fachunterrichts in Schule omnipräsent.		
Schulmaterialien und -beispiele sind im Medienbereich oftmals veraltet, deshalb bietet die Veranstaltung viele Anknüpfungspunkte zur Aktualisierung.		
Alle Schüler haben Erfahrungen mit Mobbing (aktiv oder passiv).		
Schulen fehlen oftmals Antworten auf dem Stand der wissenschaftlichen Forschung.		
Bei mehr Zeit, wäre didaktische Aufbereitung der Themen/ des Materials wünschenswert.		
Akquise, Absprachen und Durchführung werden als positiv eingeschätzt.		
Dankbar, dass im UFP einmal eine Fortbildung angeboten wird.		
Schlechte Fortbildungsstruktur in NRW, gerade fachgebundene Fortbildungen fehlen.		
Fachdidaktiker an der Uni erwecken häufig einen abgehobenen Eindruck.		
Interview_8: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:09:24	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Können sich vorstellen, einzelne Unterrichtsstunden zu den angesprochenen Themen zu konzipieren.		
Textauswahl wird als hervorragend eingestuft.		
So flexibel und bedürfnisorientiert ist Fortbildung noch nicht erlebt worden.		
Angebot wurde nur zufällig in einem Poststapel im ‚Fachschaftsfach‘ entdeckt und wäre fast nicht aufgefallen; Schulsekretariat leitet sehr unsystematisch weiter.		
Veranstaltung weist hinreichend Bezugspunkte zum UFP auf, was sehr begrüßt wird.		
UFP-Fachschaften können fast nie gemeinsam an einer LFB teilnehmen, das war hier das erste Mal möglich.		

Interview_9: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:12:03	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Unterrichtsmaterialien sind oftmals überholt, die Fortbildung steuert dem entgegen.		
Themen lassen sich auf Basis der Fortbildungsveranstaltung jetzt an unterschiedlichen Stellen im bestehenden Curriculum integrieren.		
Fachspezifischer Blick auf die Medienthemen wird als positiv empfunden.		
Älteren Kollegen fehlt Sensibilisierung für medienbezogene Fragestellungen.		
Im Schulalltag stehen Lehrkräfte medienbezogenen Problemen oft hilflos gegenüber.		
„Vortragsartiger“ Input im Wechsel mit Beispielen und Diskussionen ohne „gruppenaktivierende“ Momente wird als äußerst positiv eingeschätzt.		
Einbezug der Tablets wird als positiv eingeschätzt.		
Fortbildungen sind oft so konzipiert, dass sie Unterricht mit Schülern ähneln, was als unsäglich empfunden wird.		
Medienbezüge werden in LFB sehr selten hergestellt.		
In einer Aufbauveranstaltung ließen sich jetzt Unterrichtsreihen planen.		
Interview_10: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:11:46	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Fortbildungsthemen lassen sich gut in bestehende Unterrichtsvorhaben integrieren.		
Medien- und Erziehungsfragen sind eng miteinander verwoben und deshalb notwendigerweise Gegenstand im UFP.		
Schüler bringen Medienthemen im UFP immer wieder ins Spiel, wenn über Erziehungs- und Sozialisationsprozesse diskutiert wird.		
Im Nachgang der 90-minütigen Fortbildungsvariante hätten die Lehrkräfte gerne die längere Variante gewählt, hätten dies zeitlich aber nicht realisieren können.		
Lehrkräfte hätten keine zeitlichen Ressourcen gehabt, um sich eigenständig in die angesprochenen Themenfelder einzuarbeiten.		
Kommunikations- und Umgangsformen des Referenten werden positiv hervorgehoben.		
Pädagogiklehrtage wird besucht, leidet aber darunter, dass dieser völlig überlaufen ist, weil es sich um das einzige Angebot des Faches handelt.		
Fortbildungsangebote auf Bezirks- und Kreisebene hängen vom Referenten ab und werden als schlecht bewertet, wenn es zu viele aktivierende Gruppenarbeits- und Anwendungsphasen gibt.		
Input und Beispiele reichen aus, um die „Feinarbeit“ der Umsetzung selbst vorzunehmen.		
Interview_11: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:05:11	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Medienthemen werden als äußerst relevant im UFP eingestuft.		
Engmaschige curriculare Vorgaben verhindern Berücksichtigung aktueller (Medien-)Themen oftmals.		
Teilnahme der gesamten Fachschaft war möglich und bietet die Chance, jetzt gemeinsam im Nachhinein die Umsetzung im UFP zu planen.		
Struktur und Konzept der Fortbildung wird als äußerst positiv bewertet.		
Thematik wäre auch für das gesamte Kollegium relevant.		
Interview_12: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:04:57	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Themen weisen vielzählige Anknüpfungspunkte zum UFP auf und lassen sich gut einbinden.		
Themen lassen sich – in abgewandelter Form – auch in anderen Unterrichtsfächern berücksichtigen.		
Lehrkräften fehlt häufig der Bezug zur Lebens-Medienwelt der Schüler, hier hat die Fortbildung geholfen, die Kluft zu verringern.		
Veranstaltungsformat wird auch deshalb so begrüßt, weil es keine Gruppenarbeiten gab.		
Methodische Aktivierungsformen sind Usus in LFB und werden kategorisch abgelehnt.		
Gerade, wenn LFB zu lange sind, führt das schnell zu Unmut bei den Lehrkräften.		
Lehrkräfte wollen in LFB nicht mit denselben Methoden arbeiten, mit denen sie auch mit Schülern im Unterricht arbeiten.		
Interview_13: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:07:46	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4

Themen sind sehr relevant für das UFP und können aufgegriffen werden.		
Probleme im Zusammenhang mit Medien im Schulleben werden als Überforderung empfunden.		
Bewahrpädagogische Diskurse („Spitzer“) haben Lehrkräften in ihrem Schulalltag überhaupt nicht geholfen.		
Vortragsart und -struktur werden als äußerst positiv empfunden.		
Lehrkräfte sind dankbar, in dieser Fortbildung keine kooperativen Arbeitsformen durchführen zu müssen.		
Instruktive Wissensvermittlung wird als Fortbildungsformat begrüßt; die konkrete Aufbereitung für den Unterricht können Lehrkräfte jetzt alleine vornehmen.		
Tableteinsatz wird sehr begrüßt.		
Interview_14: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:10:38	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 1
Lehrpläne sind überfrachtet, das erschwert den Einbezug von (neuen) (Medien-)Themen sehr.		
Experten müssten bei Medienthemen auch in den Unterricht des UFP eingeladen werden, um mit Schülern zu arbeiten.		
Medienpass NRW stellt bisher die Bezüge zu den Medienthemen sicher.		
Viele der angesprochenen Medienphänomene waren den Lehrkräften absolut unbekannt.		
Bewahrpädagogischen Ansätzen begegnen die Lehrkräfte häufig, sie lehnen diese aber ab.		
Gerade der neue Kernlehrplan im UFP sieht die Verankerung dieser Themen vor.		
Redestil beim Vortrag war fast etwas zu schnell, insgesamt wurde dies aber nicht als störend empfunden.		
Unterrichtsausfall verhindert die Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten.		
Fortbildungsangebote in der Freizeit werden eher abgelehnt.		
Interview_15: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min.¹²⁷ Dauer des Interviews: 00:24:13	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Themen sind für das UFP sehr relevant.		
Einbezug des Themas ‚Pornografie‘ im Unterricht wird als äußerst schwierig aber wichtig angesehen.		
Themen sind auch für andere Fächer wichtig.		
Fortbildung sorgt für Entlastung, weil sie die sachunbegründete Sorge vor potenziellen Mediengefahren aufzeigt.		
Schnelllebigkeit der Medienthemen empfinden Lehrkräfte als überfordernd, Fortbildung trägt zur Aktualisierung des Wissens bei.		
Fortsetzungsveranstaltung müsste dann auch die Frage der konkreten Umsetzung stärker in den Blick nehmen.		
Zuständigkeiten bei justiziablen Konflikten im Zusammenhang mit der Mediennutzung sind unklar und führen bei Lehrkräften zu erheblicher Belastung.		
Bei sexualisierten Medieninhalten haben Lehrkräfte die Sorge, in Konflikte mit Eltern zu geraten.		
Neugierde der Schüler bei sexualisierten Medieninhalten ist besonders groß.		
Kurzes, instruktives Format der Fortbildung wird als positiv empfunden.		
Fächerübergreifende, ergänzende Verankerung der Themenfelder wäre lohnenswert.		
Interview_16: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:11:42	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Cybermobbing kommt im Schulalltag sehr häufig vor und lässt sich auch im UFP gut aufgreifen.		
Themen werden als Dreiklang gesehen und lassen sich gut vernetzen.		
Veranstaltung wäre auch für die ‚Medienscouts‘ (Schüler) interessant gewesen.		
Sensibilisierung für die Relevanz dieser Themen ist wichtig.		
Veranstaltung wäre für das gesamte Kollegium relevant gewesen.		
‚Entdramatisierung‘ der Themen wird als entlastend empfunden.		

¹²⁷ Diese Fortbildungsveranstaltung hat im Rahmen eines pädagogischen Tages stattgefunden, sodass im Part ‚Cybermobbing‘ alle Lehrkräfte der Schule teilgenommen haben und die Parts ‚Gewalt- und Sexualisierung in Medien‘ dann nur mit der Fachschaft des Unterrichtsfaches Pädagogik stattgefunden hat (vgl. hierzu auch Anhang, Transkriptkopf Interview_15).

Im UFP müssen alle Fragen zum Thema ‚Identität‘ auch aus einer Medienperspektive betrachtet werden.		
Instruktives Vortragsformat wird als äußerst positiv eingeschätzt.		
Gruppenarbeiten in Lehrerfortbildungen werden abgelehnt.		
Aushändigen von Materialien wird als sehr wichtig eingestuft.		
Lehrkräften fehlt die Zeit, neue Themen eigenständig zu erarbeiten.		
Interview_17: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:09:02	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Im UFP lassen sich die Themenfelder im Kontext ‚Identität‘ sehr gut einbinden.		
In den Themenbereichen bräuchten alle Schüler, insbesondere die jüngeren, Aufklärung.		
Relevanz für das Schulleben ist sehr hoch, gerade die Klassenlehrer bräuchten Fortbildung.		
Unterstützung der Eltern fehlt bei Medienproblemen im Schulalltag oftmals.		
Die Fortbildung befähigt, die Themen jetzt eigenständig für den Unterricht aufzubereiten.		
Fortbildungen im Medienbereich finden zu wenig statt.		
Interview_18: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:08:24	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Relevanz der Themen ist für das Fach und für das Schulleben sehr hoch.		
Cybermobbing ist ein tägliches Vorkommnis in der Schule.		
Fragen zur Mediengewalt lassen sich gut im UFP diskutieren.		
Werbung zum Veranstaltungsangebot stieß auf breiten Zuspruch in der Fachschaft.		
Zeitlich umfangreicheres Veranstaltungsangebot hätte nicht angenommen werden können.		
Für die ‚großen Fächer‘ gibt es einen guten Fortbildungsmarkt, für das UFP nicht.		
Arbeit des Verbands der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer wird positiv hervorgehoben.		
Bezirksregierungen vernachlässigen das UFP.		
Gruppenarbeitsphasen in LFB werden strikt abgelehnt.		
Erwachsene Zuhörer sollten auch wie erwachsene Zuhörer behandelt werden.		
Interview_19: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 3x60 Min. Dauer des Interviews: 00:19:18	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Themen wären auch für die Medienscouts (Schüler) interessant gewesen.		
Themen lassen sich im UFP gut aufgreifen und verwerten.		
Themenfeld ‚Jugend und Gewalt‘ bietet hervorragende Anknüpfungspunkte im UFP.		
Themen sind gerade mit Blick auf den neuen Kernlehrplan im UFP relevant.		
Erweitertes Veranstaltungsformat, in dem Umsetzungsfragen aufgegriffen werden können, wäre wünschenswert.		
Gerade Cybermobbing sollte auch schon in unteren Jahrgangsstufen angesprochen werden.		
Gerade Lehrkräfte, die auch Eltern sind, empfinden die alltagspraktische Notwendigkeit der Wissensvermittlung als äußerst wertvoll.		
Rasanz der Medienentwicklung wird als Überforderung wahrgenommen.		
Fortbildungsveranstaltung sensibilisiert für die Medienphänomene und nimmt die Scheu.		
Informationsdichte in kurzer Zeit wird als äußerst positiv empfunden.		
Mischung aus Input, Tableteinsatz und Materialien wird als positiv eingeschätzt.		
Interview_20: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:06:54	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Themen werden als sehr relevant für das UFP und das Schulleben eingestuft.		
Die Thematisierung von Sexualisierung wird als schwierig gesehen.		
Vorkommnisse mit sexualisierten Medieninhalten sind im Schulalltag häufig.		
Engmaschige curriculare Vorgaben lassen nur wenig Raum für Ergänzungen, Alternativen und Neues.		
Vortragsform der Veranstaltung wird als gelungen eingestuft.		
Fortsetzung der Veranstaltung in einem zweiten Teil wäre wünschenswert.		
Materialmappe wird als sehr positiv eingestuft.		
Flexibilität und Serviceorientierung des Formats wird als äußerst positiv bewertet.		
Externe Fortbildungen sind die Regel aber organisatorisch sehr herausfordernd.		
Tableteinsatz wird als sehr gelungen eingestuft.		

Interview_21: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:08:09	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 3
Fülle der curricularen Vorgaben lassen Berücksichtigung der Themen im UFP nur sehr begrenzt zu.		
Fachschaft kann jetzt intern mit den Inhalten weiterarbeiten und unterrichtliche Umsetzung planen.		
Ein 90-minütiges Fortbildungsformat ist zeitlich ‚nebenbei‘ noch gerade so zu realisieren.		
Aufbauveranstaltung wäre jetzt wünschenswert.		
Überblicksartiges Format wird als gelungen eingeschätzt.		
Langweilige Fortbildungen werden abgelehnt.		
Fortbildungen, in denen Inhalte und Wissen vermittelt wird, das schon bekannt ist, werden abgelehnt.		
Vermittlung neuen Wissens ist Lehrkräften wichtiger als die Erarbeitung didaktischer Umsetzungen, da sie diese auch im Nachgang vornehmen können.		
Interview_22: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:16:17	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 6
Mobbing weist als Thema eine besondere Relevanz im Schulleben (v. a. auch fachunabhängig) auf.		
Lehrkräfte hätten sich mehr Informationen und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Mobbing gewünscht.		
Exemplarische Verortungen im Lehrplan werden als hilfreiche Anregung eingestuft.		
Cybermobbing ist als Thema für Lehrkräfte fachunabhängig relevant.		
Aufbauveranstaltung zur Planung der Umsetzung in den Unterricht wäre wünschenswert.		
Kennenlernen von bisher unbekannten Medienphänomenen wird als positiv eingestuft.		
Fortbildungsformat (Input, Beispiele, Materialien) wird als äußerst gelungen eingeschätzt.		
Hätten rückblickend gerne einen gesamten Tag für eine entsprechende Fortbildung gehabt.		
Fortbildung sensibilisiert für die Themen.		
Langweilige Fortbildungen, die nur bereits Bekanntes oder Naheliegendes vermitteln, werden abgelehnt.		
Interview_23: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:10:02	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 6
Themenfelder der Fortbildung sind für das UFP sehr relevant und lassen sich gut integrieren.		
Cybermobbing ist (leider) Teil des Schulalltags.		
Fragen zur Identität im UFP bieten sich zum Einbezug der Themenfelder an.		
In einer Fortsetzungsveranstaltung könnten die Themen jetzt mit Blick auf den Unterrichtseinsatz vertieft werden.		
Zeitfenster der Fortbildung von 90 Min. wird als ausreichend empfunden und als kompaktes Format sehr begrüßt.		
Längere Fortbildungsveranstaltung nach einem Unterrichtstag wird abgelehnt.		
Cybermobbing ist als Thema für alle Lehrkräfte relevant.		
Fortbildungsformate dieser Art sollten häufiger angeboten werden.		
Zielgruppenorientierung der Fortbildungsveranstaltung wird als positiv hervorgehoben.		
Der Vortragsstil wurde als anregend empfunden.		
Fortbildung motiviert, sich jetzt mit den Themen weiter zu beschäftigen.		
Interview_24: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:10:09	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 5
Relevanz der Themen für das UFP ist durch die Verankerung im neuen Kernlehrplan hoch.		
Veranstaltung ist für das gesamte Kollegium relevant und wichtig.		
Sexualisierte Cybermobbingvorkommnisse sind Alltag im Schulleben, dem Lehrkräfte recht hilflos gegenüber stehen.		
Für Eltern wäre die Veranstaltung zu wissenschaftlich.		
Lehrkräfte würden sich selber eher als medienkritisch einstufen und wählen Texte aus dieser Warte selektiv aus; Fortbildung trägt dazu bei, hier differenzierter vorzugehen.		
Mischung aus Input, Tableteinsatz und Materialien wird als positiv eingestuft.		
Fortbildungen, die Unterrichtsmethoden anpreisen und dies als revolutionäre Veränderung des Unterrichts darstellen, werden abgelehnt.		
Fortbildungen von Wissenschaftlern/ aus der Uni werden häufig als belehrend empfunden.		

Interview_25: Keine Veränderungswünsche	Fortbildungsvariante 90 Min. Dauer des Interviews: 00:20:07	Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte des UFP: 4
Themen sind für das UFP sehr relevant, gerade im Bereich ‚Gewalt‘ und ‚Identität‘.		
Umfangreiche Materialien lassen sich im UFP nicht integrieren, sodass gerade die kürzeren Materialvorschläge gut geeignet sind, ‚nebenbei‘ eingesetzt zu werden.		
Themen sind für die gesamte Schule und auch für Eltern relevant.		
Medienerziehung müsste in Familien ausgeprägter stattfinden.		
Lehrkräfte vertreten häufig bewahrpädagogische Haltungen und sehen diese selbstkritisch als Grund dafür, dass sich Schüler ihnen gegenüber in Medienfragen nicht öffnen.		
Schule hat Demokratieerziehung als Auftrag, das geht nur unter Einbezug medialer Lebenswirklichkeiten.		
‚Beutelsbacher Konsens‘ sollte auch Grundlage für die Arbeit mit Medien- und Medienthemen sein.		
Aufbauende Phase, die sich der unterrichtlichen Umsetzung widmet, würde begrüßt.		
Lehrkräften fehlt die Zeit, sich in aktuelle Themen einzuarbeiten.		
Fortbildungen durch Lehrkräfte, die Moderatoren sind, sind häufig mit Blick auf neues Fachwissen begrenzt.		
Fortbildungen müssen anschaulich sein.		
Fortbildungsveranstaltung wird als äußerst positiv eingeschätzt.		
Fortbildungen im Vortragsformat werden als kritisch eingestuft, die erfolgte Fortbildung stellt eine gelungene Ausnahme dar.		
Lehrkräfte möchten in Fortbildungen ernst genommen werden, das zeigt sich auch in der Wahl des methodischen Repertoires.		

Tabelle 14: Fallzusammenfassungen der Interviews

Die teilnehmenden Lehrkräfte sind ausnahmslos zufrieden mit der besuchten Veranstaltung. Dies gilt insbesondere für die Fachschaften, die die dreistündige Variante gebucht haben. **Bereits auf Basis dieses Datenzugriffs ergibt sich, dass die Fortbildung in der ursprünglich geplanten Form aus Sicht der Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte dazu beiträgt, die Themen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgreifen zu können und zu wollen.** Umsetzungsbezogene Hemmnisse, die genannt werden, beziehen sich ausschließlich auf Rahmenbedingungen, die sich dem Zugriff des Verfassers entziehen (z. B. ‚zeitliche Engpässe in Folge des Zentralabiturs‘). Auch Einwände im Zusammenhang mit der Veranstaltungsdurchführung rekurren auf nicht beeinflussbare Aspekte (z. B. ‚ungünstiges Zeitfenster, da keine Freistellung vom Unterricht für die Fortbildung erfolgt ist‘). Der stellenweise geäußerte Wunsch, sich jetzt gerne auch mit der Entwicklung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht im Rahmen einer solchen Veranstaltung zu befassen, bezieht sich durchweg auf eine nächste Veranstaltung, die man sich wünschen würde oder ein längeres Zeitfenster für diese Veranstaltung. Zugleich wird aber immer auch signalisiert, dass für beide Varianten keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, sodass das besuchte Format zugleich auch das aktuell einzig leistbare darstellt. Die Aussagekraft einschränkend ist nicht von der Hand zu weisen, dass die positiven Rückmeldungen der Lehrkräfte auch verzerrenden Effekten im Sinne einer ‚sozialen Erwünschtheit‘ bzw. der Höflichkeit gegenüber dem Anbieter geschuldet sein können. Dies fällt nach Einschätzung des Verfassers aber nur bedingt ins Gewicht: Zum einen wird den Lehrkräften im Vorfeld der Interviews die Zielsetzung der Erhebung genannt und es wird zudem sogar ausdrücklich darum gebeten, dass die möglichst präzise Formulierung von Kritik und Verbesserungswünschen dem Anliegen der Arbeit zuträglich ist und vom Referenten keinesfalls als Missbilligung empfunden wird. Zum anderen erwecken die Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews nicht den Eindruck, als hätten diese Scheu, ihre Meinung und Hal-

tung kundzutun. Im Gegenteil. Beanstandungen werden sogar ausgesprochen freimütig geäußert, auch, wenn sie sich gegen die Schulleitung oder den Dienstherrn richten. Für den praxisbezogenen Entwicklungsanspruch resultiert daraus zum Zeitpunkt des laufenden Veranstaltungsturnus und unmittelbar nach seinem Abschluss, dass das zentrale Anliegen des Projektvorhabens – die Entwicklung einer Lösung, die nach Einschätzung der teilnehmenden Lehrkräfte dazu beiträgt, dass aktuelle medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik Berücksichtigung finden können – erreicht worden ist. Zugleich zeigen die Fallzusammenfassungen, dass sich die Lehrkräfte teils recht ausführlich zu Themen und Gegenständen äußern, die die Anlage des Projektvorhabens unmittelbar tangieren. Eine weiterführende Auswertung und Diskussion des Datenmaterials im Nachgang der Fortbildung verspricht somit

- eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Gründen für die Tragfähigkeit des Fortbildungsformats und
- lohnenswerte Einsichten zu Fragen, die über das unmittelbare Verwertungsinteresse im Sinne einer Anpassung der Veranstaltung hinausgehen, aber für die Themen dieser Arbeit (‘Medienerziehung im Pädagogikunterricht’, ‘Lehrkräftefortbildungen’, ‘Umgang mit potenziell problematischen Medienangeboten’ etc.) relevante Erkenntnisse darstellen.

Die ausführliche Auswertung dieser Daten erfolgt im Anschluss an ein kurzes Zwischenfazit zum Zielbereich (vgl. Kap. 6.3) und wird in einem abschließenden Kapitel ausführlich diskutiert (vgl. Kap. 7).

6.2.3 Zwischenfazit zum Zielbereich *Ermöglichung*

Der Zielbereich strebt die Entwicklung, Durchführung und etwaige Anpassung eines Fortbildungsformats an, das dazu beiträgt, dass Lehrkräfte medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien aufgreifen können. Die Konzeption eines Veranstaltungsprototyps erfolgt dabei entlang der Rahmenbedingungen, die sich im Zuge des Projektverlaufs ergeben haben (komprimierte, eher instruktive Kurzformate, einmalige Teilnahme etc.). Erwiesene Gelingensbedingungen von Lehrkräftefortbildungen (vgl. Kap. 3) müssen dabei unberücksichtigt bleiben, um einen Zugang zum Feld zustande kommen zu lassen und Lehrkräften die Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.1). Methodologisch gerahmt werden diese Abweichungen von den Prämissen einer responsiven Bildungsforschung (vgl. Kap. 5.2). Eine vorläufige und formativ erfolgende Auswertung der Daten auf Basis von Fallzusammenfassungen deutet darauf hin, dass aus Sicht der Lehrkräfte keine Anpassung des Fortbildungsprototyps erforderlich ist, um das Aufgreifen medienerzieherischer Fragen im Unterrichtsfach Pädagogik zu begünstigen. Somit erlaubt sich mit Blick auf den Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung im durchgeführten Lehrkräftefortbildungsprojekt bereits an dieser Stelle die Einschätzung, dass dieser seinem Anspruch gerecht geworden ist. Zwar soll diese Einschätzung auch dezidiert im Zuge der weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial kritisch in den Blick genommen und geprüft werden, formal markiert dieser Zeitpunkt des Projektverlaufs aber den Abschluss des Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung. Somit erfolgt eine ausführliche Darstellung (vgl. Kap. 6.3) und Diskussion (vgl. Kap. 7) der Daten deshalb zwar auch rückwirkend bezugnehmend auf den Forschungszyklus und seine Zielbereiche, hier

soll aber insbesondere auch das mit der Zielsetzung dieser Arbeit verbundene generelle Erkenntnisinteresse in den Fokus gerückt werden, sodass die Darstellung und Diskussion nachfolgend gesondert erfolgt.

6.3 Darstellung der Evaluationsergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Gruppeninterviews entlang der ermittelten Haupt- und Subkategorien dargestellt. Einige allgemeine Beobachtungen und Auffälligkeiten seien vorab erwähnt, die im Zuge der Diskussion wieder aufgegriffen werden.

Die an den Gesprächen teilnehmenden Lehrkräfte lassen sich mit Blick auf ihr Bereitwilligsein, Auskunft zu geben, grob in zwei Gruppen einteilen. Die erste und mit Abstand größte Gruppe zeichnet sich durch eine ausgeprägte Auskunftsbereitschaft aus. Diese Lehrkräfte nehmen ohne Zögerlichkeit an den Gesprächen teil und signalisieren dem Verfasser, dass sie nicht nur Verständnis für sein Erfordernis der Datenerhebung haben, sondern dass damit verbundene Erkenntnisinteresse als zielführend und wichtig erachten und dies als gute Gelegenheit sehen, ihre Dankbarkeit, an einer kostenlosen Fortbildung teilzunehmen, zum Ausdruck bringen zu können. Erwartungsgemäß tragen diese Personen durch ihren Auskunftswillen sowie die Länge und Differenziertheit ihrer Wortbeiträge maßgeblich zur Aussagekraft des Interviewmaterials bei. Eine erfreulicherweise sehr kleine, aber mit Ausnahme von wenigen Interviews eben dennoch überall vertretene Gruppe sticht durch eine ostentative Unwilligkeit zur Interviewteilnahme hervor. Diese Lehrkräfte äußern sich entweder sehr knapp oder gar nicht und überlassen das Feld ihren Kolleginnen und Kollegen. Der eigentliche Unterschied zur ersten Gruppe zeigt sich jedoch nicht nur in der geringeren Antwortlänge und -frequenz, sondern zum Beispiel auch darin, dass dem Verfasser im Vorfeld des Interviews signalisiert wird, dass man nur ausgesprochen wenig Zeit habe und es begrüßenswert wäre, wenn nach der Veranstaltung das Interview nicht auch noch allzu viel Zeit in Anspruch nähme oder, dass bereits nach den ersten zwei oder drei Fragen aufgebrochen wird, oder dass mit der Begründung nicht teilgenommen wird, dass man vermutlich dasselbe sagen würde wie die anderen Kolleginnen und Kollegen und deshalb verzichtbar sei. Alle Varianten kommen mehrfach vor.

6.3.1 Relevanz der Themen für das Unterrichtsfach Pädagogik

Insgesamt wird die Relevanz der Themen für das Unterrichtsfach Pädagogik in einem Großteil der Fachschaften als hoch eingestuft. Dies gilt insbesondere für ‚Cybermobbing‘ und ‚Gewalt in Medien‘. Das Themenfeld ‚Sexualisierung in Medien‘ wird zwar nicht ausdrücklich ausgeschlossen, findet aber in weitaus geringerem Maße Erwähnung. Greift man in diesem Zusammenhang bereits hier einmal auf die Ergebnisse der Hauptkategorie ‚Umsetzungsmöglichkeiten im UFP‘ zu, gewinnt man den Eindruck, dass gerade der Einbezug sexualisierter Fragestellungen im Unterricht als besonders herausfordernd gesehen wird. Das deutet darauf hin, dass die geringeren Nennungen hier keine inhaltlichen sondern umsetzungsbezogene Gründe haben. In vielen Fachschaften wird die Relevanz der Themen entlang curricularer Vorgaben begründet und entfaltet teils sehr konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und -erfordernisse, aus denen die Relevanz der Themen abgeleitet wird. Hier fallen Äußerungen auf, die zeigen, dass diesen Lehrkräften die Bedeutsamkeit und Eignung der Themen für

obligatorische Inhaltsbereiche des UFP bisher nicht bewusst war, dies aber vor dem Hintergrund der Fortbildungsinhalte rückblickend als Versäumnis gesehen wird.

Alle Themen

Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien werden in einem Großteil der Fachschaften (16)¹²⁸ als für das UFP grundsätzlich relevante Themen eingestuft. Dies wird insbesondere auch damit begründet, dass es sich bei allen „drei Teilaspekten gleichermaßen“ (IV_8, 11) um Themenfelder handelt, die der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler entstammen, was „ein ganz, ganz wichtiger Faktor“ (IV_2, 37) ist und somit „für [...] Lehrer eine sehr, sehr hohe Relevanz“ (IV_4, 7) haben. Da die besprochenen Themen und Gegenstände „Lebensweltbezug [...] [a]lso für die Schüler“ (IV_20, 7) haben, bieten sie motivierende Anknüpfungspunkte:

„Und es ist für die Schüler auch glaube ich, auch sehr interessant!“ (IV_2, 37).

„Weil es halt aktuelle Themen sind, also Themen, die Schüler sofort betreffen in ihrer Lebenswirklichkeit...“ (IV_8, 10).

Die ‚Chronologie der Relevanz‘ beginnt für viele Lehrkräfte dort, wo sie den Themen im Schulalltag – zumeist im Zusammenhang mit medienassoziierten Vorkommnissen – begegnen oder vielmehr noch ausgesetzt sind. Dies erklärt auch die hohe Anzahl entsprechender Aussagen der nachfolgenden Subkategorie ‚Relevanz der Themen für Schule‘. Der häufigste Zugang für die befragten Lehrkräfte ist ein allgemeiner Leidensdruck unabhängig vom fachbezogenen Auftrag. Für viele Lehrkräfte des UFP ergibt sich aber gerade aus der Virulenz der Themen für allgemeine schulische Erziehungsmaßnahmen zugleich die Notwendigkeit, entsprechende Fragestellungen auch im UFP aufzugreifen, denn hier stehen Fragen im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung im Mittelpunkt. Die Einschätzung der Relevanz des Themas erfolgt bei einigen Lehrkräften auch vor dem Hintergrund der Kapazitäten, die sie im Unterricht dafür einräumen können. Und wenngleich die zeitlichen Ressourcen äußerst knapp sind (vgl. hierzu die Auswertung der Hauptkategorie ‚Umsetzungsmöglichkeiten‘), führt das keineswegs zu einer Herabstufung des Stellenwerts:

„[...] oder aber auch, wenn die Zeit knapp wird, selbst im Lehrervortrag dazu fungieren und relativ schnell dann Wissen an den Mann zu bringen, also, ja. Egal, wie man’s macht, die Relevanz ist hoch!“ (IV_14, 47).

Für einen Teil der Lehrkräfte zeigt sich die Relevanz aller Themen vor allem im Kontrast zu den vielfach veralteten Themen, die sich in Lehrwerken finden:

„Und zwar alle, sowohl die Gewalt als auch die sexualisierte Gewalt, das Thema Mobbing. Für uns sind die alle sehr relevant, als Lehrer und ich finde auch in unserem Fach. Und [...] wenn wir da immer noch die Katharsishypothese angeboten kriegen, ernsthaft, ne, und aus dem alten Cornelsen diesen Rambotext da [...]“ (IV_7, 7).

¹²⁸ Die Angabe der Häufigkeiten bezieht sich in der gewählten Darstellung auf die Anzahl der Fachschaften, in denen die jeweiligen Aspekte Erwähnung finden.

„Also vor allem in der Entwicklung und Identität, dass man da wirklich [...] diesen ganzen Medienbereich mit hinzunehmen muss. Und es ist jetzt in den Unterrichtsmaterialien nicht drin“ (IV_9, 5).

Gerade die Demonstration aktueller Beispiele und Verweise auf Medienangebote, die Kinder und Jugendliche nutzen, sind für viele Lehrkräfte der erste systematische Kontakt mit diesen Themen und hat mit Blick auf die Relevanz der Themen einen beinahe so offenbarenden Charakter, dass man gar nicht umhin kommt, sie im UFP aufzugreifen, wenn man dem Auftrag des Faches gerecht werden will. In diesem Zusammenhang finden sich einige Stimmen, für die sich die Relevanz der Themen im UFP daraus ergibt, dass sich gerade dieses Fach aufgefördert sehen muss, die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit entsprechenden Medienvorkommnissen zu stärken und „das ist gerade im Pädagogikunterricht eine schöne Idee, das einzubringen“ (IV_15, 25).

Cybermobbing und Gewalt in Medien

In einem Teil der Fachschaften (7) wird den Themenfeldern ‚Cybermobbing‘ und ‚Gewalt in Medien‘ hinsichtlich ihrer Relevanz im UFP eine exponierte Stellung zugesprochen. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass das Thema ‚Gewalt‘ seit jeher im Lehrplan vorkommt und eine etablierte und erprobte Größe darstellt und es den Lehrkräften leicht fällt, Unterrichtsszenarien unter Berücksichtigung medienbezogener Fragestellungen gedanklich für Planungen zu antizipieren:

„Also ich denke, für den Pädagogikunterricht könnte ich da einiges raus ziehen und auch in verschiedenen Zusammenhängen gut gebrauchen, ja, gerade zum Thema Gewalt, was ja ein Thema nun ist. Also das dann auszuweiten, weil den Bereich habe ich eigentlich bis jetzt als Unterrichtsthema nicht gemacht, muss ich ganz klar sagen, Mediengewalt. Und ich glaube, das ist ein ganz wichtiges Thema. Also von daher würde ich da, auch mit den ganzen Adressen, die ich mir da jetzt im Einzelnen noch angucken muss, glaube ich, dass da viele Anregungen drin sind, auch für den Unterricht (IV_19, 16).

In den Aussagen wird deutlich, dass es den Lehrkräften in diesen Bereichen am leichtesten fällt, den Inhalten zu folgen, da an vielen Stellen auf Bekanntes verwiesen und an Vorwissen angeknüpft wird. In einigen der Fachschaften wird zu verstehen gegeben, dass man die Relevanz dieser Themen im Nachgang der Veranstaltung für beinahe unumstößlich hält, wenn man sich dem Inhaltsfeld im UFP adäquat nähern will und sich aber gerade das Themenfeld ‚Gewalt‘ durch eine Fixierung „auf bestimmte Theoretiker und Theorien, die [...] in den zentralen Vorgaben für das Abitur [vorkommen]“ (IV_25, 5), auszeichnet. Einigen hat die Veranstaltung deutlich gemacht, wie überholt ihr Fachwissen in diesen Bereichen ist und dass es umso wichtiger ist, mit Schülerinnen und Schülern entlang aktueller Themen, Beispiele und Befunde zu arbeiten:

„[...] wir müssen unsere Schüler verstehen und wir müssen die Inhalte bearbeiten, ne. Und da können wir gar nicht genug wissen über diese Zusammenhänge, über die wir eigentlich im Privaten, also ich mache da am Liebsten einen riesen Bogen drum, muss ich sagen. Ich muss mich da richtig zu hin-nötigen, das wahrzunehmen“ (IV_7, 13).

Sexualisierung in Medien

Nur in zwei Fachschaften wird der Stellenwert des Themas ‚Sexualisierung in Medien‘ für das UFP gesondert hervorgehoben:

„Sprechen über Pornografie und das Thema überhaupt thematisieren fände ich unheimlich wichtig [...], also ich habe mir sofort vorgenommen, das gleich mehrfach jetzt in der Q1 im Thema Entwicklung im Jugendalter zu verarbeiten“ (IV_15, 15).

Diese geringe Zahl wird verständlicher, wenn man sich die Aussagen unter der Kategorie ‚Umsetzungsmöglichkeiten im UFP‘ anschaut. Hier wird deutlich, dass die Einschätzung der Relevanz dieses Themenfeldes eng an die Bereitschaft und Befähigung zur unterrichtlichen Umsetzung geknüpft ist.

Inhaltsfelder, Lehrplan, Stufe und Kurs

In vielen Fachschaften wird die Relevanz der Themen entlang organisatorischer Eckpunkte von Unterricht begründet (13). Nahezu durchgehend werden die Themen bei allen Fragestellungen rund um das Thema ‚Identität‘ als besonders berücksichtigenswert gesehen:

„Was mir mehrfach eingefallen ist, das ist die Identität, die Identitätsbildung, was sich ja so durchzieht in verschiedenen Theorien, das, Sie haben ja auch häufig den Begriff Identität gebraucht und ich, das ist etwas, woran ich bisher eigentlich gar nicht so gedacht habe, als eine Facette und das stimmt, das ist ja wirklich persönlichkeitsprägend“ (IV_3, 6).

„Für mich war der Aspekt auch interessant, so Identitätsbildung, ne, das ist ja so ein Hauptthema, was eigentlich so die ganzen Unterrichtsreihen durchzieht und das war für mich relativ neu, weil ich also da in dem Bereich nicht so firm bin, ne, aber, dass das für Jugendliche eine Rolle spielt, das fand ich ganz wichtig“ (IV_10, 6).

Viele Lehrkräfte geben zu verstehen, dass es ihnen im Nachgang der Veranstaltung unmittelbar einleuchtet, das Thema ‚Identität‘ auch unter einer medienbezogenen Perspektive im UFP aufzugreifen und dass ihnen dies vorher so nicht klar gewesen ist: „Mir hat das an mancher Stelle nochmal so die Augen geöffnet, wie viel das auch so mit dem Thema Identität zu tun hat [...]“ (IV_16, 33). Neben dem Inhaltsfeld ‚Identität‘ wird insbesondere die Berücksichtigung der Themen ‚Cybermobbing und Gewalt in Medien‘ „in der Q1 beim Thema ‚Gewalt‘“ (IV_3, 5) für relevant erachtet. Darüber hinaus werden auch Bezüge zum „Komplex Lernen in der 11“ (IV_10, 5) gesehen. Des Weiteren legt der Stellenwert der Auseinandersetzung mit „Rollenbild[ern]“ (IV_10, 3) im UFP die Bedeutsamkeit der Fortbildungsthemen nahe. Aus der Perspektive, die in mehreren Gesamtschulfachschaften geäußert wird, erscheinen alle Themen in den Klassen „9 und 10“ (IV_11, 5) als berücksichtigenswert, eine Lehrkraft geht sogar weiter und konstatiert: „...möglicherweise sollten wir es vorverlegen, das denke ich schon auch mittlerweile, dass das dann in der 8 auch anfangen sollte“ (IV_13, 12). Neben der Zuordnung zu einzelnen Bereichen, Jahrgängen und Feldern, finden sich auch Stimmen, die die Relevanz globaler einschätzen:

„[...] Anknüpfungspunkte lassen sich auf jeden Fall in allen Halbjahren finden, meiner Meinung nach, oder in fast allen Halbjahren, weil alles mit Sozialisation verbunden ist und mit

dem Thema Identität. Und das sind halt einfach Dinge, die immer wieder, die sich immer aufgreifen lassen und auch im Sinne dieses Spiralcurriculums kommt die Thematik ja immer wieder zum Tragen und man kann immer wieder Bezüge herstellen, deswegen finde ich's auf jeden Fall relevant und man kann es gut einsetzen, an jeglichen Stellen“ (IV_12, 5).

Für einige Lehrkräfte zeigt sich auch innerhalb dieser Subkategorie die Relevanz der Themen im Kontrast zu den teils veralteten Lehrwerken:

„[...] also gerade diese Sachen wie – und ich finde das auch total gut, weil es ist total relevant, und gerade für den Pädagogikunterricht, das kann man ja Gewalt usw., Identitätsentwicklung, Entwicklung generell, das sind ja wirklich Themen, da kann ich das gut einbinden, aber mir fehlt ja im Unterrichtsmaterial völlig an Text, an Infos, an Bildern und letztendlich in der Schule auch an Medien, dass man nicht mal eben sagen, man geht ins Internet, man guckt es sich an [...] also da ist ja eigentlich total hinterm Mond, was da Medienpädagogik angeht“ (IV_17, 47-49).

Viele Lehrkräfte geben zu verstehen, dass die Relevanz der Themen auch deshalb als besonders hoch angesehen wird, weil ihnen schon während der Teilnahme unmittelbare Einsatzmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für das UFP einfallen:

„[...] ich hatte eben direkt immer Anknüpfungspunkte im Kopf an Unterricht, d. h. ohne, dass man da explizit nochmal drauf eingehen müsste, sind eben so Sachen wie bis hoch kurz vorm Abitur, also Identität usw. alles Anknüpfungspunkte für den Unterricht, die mir sofort eingefallen sind (IV_2, 6).

Diese Argumentationsstruktur findet sich an verschiedenen anderen Stellen der Auswertung wieder und macht deutlich, dass Lehrkräfte eher pragmatische Zugänge wie die Einsetzbarkeit in bestimmten Jahrgängen wählen, um sich neuen Themen und Gegenständen mit Blick auf Unterricht zu nähern. Abstraktere Argumentationen – etwa entlang fachübergreifender Bildungsstandards oder allgemeinbildender Ressourcen – werden nicht vorgenommen. Dies verweist indirekt bereits an dieser Stelle auf den Stellenwert der Subkategorie ‚Aufwand/Ertrag-Verhältnis‘. Dass der neu eingeführte Kernlehrplan das Thema ‚Medienerziehung‘ ausdrücklich vorsieht, stellt ebenfalls für einige Lehrkräfte einen Anknüpfungspunkt dar. Dabei handelt es sich aber um eine eher randständige Begründung, die Mehrheit der Einschätzungen bezieht sich darauf, welche Relevanz sich aus den Themen ergibt, unabhängig davon ob diese im Curriculum als obligatorisch eingestuft werden: „Das Thema Medien kriegen wir jetzt ganz neu auf den Lehrplan, das war vorher gar nicht da“ (IV_14, 10). Es fällt prinzipiell im Verlauf der gesamten Hauptkategorie, aber im Besonderen im Bereich der Aussagen zu ‚Identität‘ auf, dass die Bedeutsamkeit der Themen beinahe ausschließlich aufgrund des Stellenwertes, den die Themen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben, gesehen wird. Die (ja durchaus naheliegende) Frage, was genau diese Betroffenheit dann für die Behandlung dieser Themen als Unterrichtsgegenstand heißt, wird nicht aufgegriffen.

6.3.2 Relevanz der Themen für Schule

In den allermeisten Fachschaften wird die Relevanz der Themen für den Schulalltag als ausgesprochen hoch eingestuft. An nicht wenigen Stellen der Interviews gewinnt man den Eindruck, dass gerade diese Einschätzung ein wichtiges Motiv für die Teilnahme und positive Bewertung der Fortbildungsveranstaltung darstellt. Diese Einschätzung gewinnt an Kontur, wenn man sich vor Augen führt, dass beinahe alle Fachschaften zuhauf mit medienassozii-

ten Problemen im Schulalltag konfrontiert sind. Dabei handelt es sich dann zumeist um Vorkommnisse, die sich als sexualisierte Formen des Cybermobbings bezeichnen lassen. Ausschlaggebend für die Einschätzung der Relevanz der Themen ist dann aber nicht nur die Existenz der Phänomene, sondern vielmehr die ausgesprochene Hilflosigkeit, mit der Lehrkräfte ihnen gegenüberstehen. Daneben ergeben sich in vielen Fachschaften Einsatzszenarien in anderen Unterrichtsfächern, die teils erwartungsgemäß (z. B. Sexualerziehung in Biologie) und teils weniger offensichtlich sind (z. B. Kunst). Mit Blick auf die Häufigkeit und Heftigkeit konkreter Vorkommnisse im Schulalltag werden die Themen dann auch als relevant für Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schülerinnen und Schüler gesehen. Für alle drei Gruppen werden Informations- und Umgangsdefizite konstatiert.

Medienassoziierte Probleme im Schulalltag

Medienassoziierte Probleme im Schulalltag sind der weitaus häufigste Grund dafür, die Themen der Fortbildung für relevant einzustufen und werden in den meisten Fachschaften angeführt (18). Sowohl in der Anzahl als auch im Umfang machen die Rückmeldungen hier deutlich, dass ein wichtiger Besuchsgrund der Veranstaltung auch für die UFP-Fachlehrkräfte darin besteht, etwas zu erfahren, das ihnen im Umgang mit entsprechenden Vorkommnissen im Schulalltag hilft:

„Ja, das Thema ist halt sehr relevant für uns, wir haben halt in der Schule mehrere Vorkommnisse, die zeigen, dass die Kinder im Unterricht durch Schule auch sensibilisiert werden müssen für diese Themen, deshalb ist es wichtig, sich darin auch fortbilden zu lassen“ (IV_4, 9).

Dabei wird aber zugleich auch darauf verwiesen, dass es sich um eine doppelt nützliche Veranstaltung handelt, die für die Teilnehmenden sowohl als „Lehrer und [...] [für das] Fach“ (IV_7, 7) dienlich ist: „[...] weil ich denke, dass es uns auf zwei Ebenen betrifft [...]“ (IV_2, 6):

„Sind ja im Grunde genommen so zwei Bereiche, in denen diese Themen für uns relevant sind. Einmal fächerübergreifend ist das sehr grundsätzlich im Rahmen unserer Schule relevant. Nicht umsonst sind hier auch Beispiele aus der Unterstufe von dir angesprochen worden. Da ist ja das Mobbing oder der Umgang mit Sexualität, mit solchen Sexangeboten ganz wichtig. Und andererseits haben wir natürlich auch ein fachspezifisches Interesse an spezifischen Themen, die Sie heute behandelt haben. Nicht, das Gewaltthema ist ja für uns ein obligatorisches Thema [...]“ (IV_7, 14).

Zieht man in Betracht, der Reihenfolge der Nennungen Bedeutung beizumessen, ist festzustellen, dass beinahe immer zuerst die Relevanz für den Schulalltag und dann für das UFP genannt wird. Die Relevanz im Zusammenhang mit medienassoziierten Problemen im Schulalltag bezieht sich im Wesentlichen auf Vorkommnisse in den Bereichen ‚Cybermobbing‘, was als Phänomen in Schulen insbesondere „in den Jahrgängen 7 und 8“ (IV_13, 26) omnipräsent ist:

„Also im Kontext des Themas Gewalt ist das zumindest auf jeden Fall immer das, wenn man Schüler und Schülerinnen fragt, womit sie Erfahrungen haben, also ist es immer Mobbing, alle“ (IV_7, 24).

Im Bereich Cybermobbing werden konkret Ausgrenzungen bei „WhatsApp Gruppen“ (IV_3, 27) als Vorkommnis genannt, die Lehrkräfte erreichen und zu denen sie sich gerne adäquat verhalten möchten:

„Kürzlich war bei uns in der 5. Jahrgangsstufe, da hatte ein Mädchen eine WhatsApp-Gruppe und dann wurde das Mädchen aufgefordert, sich in der Unterhose zu präsentieren per Bild. Fünfte Klasse. Hat sie gemacht. Und das Bild ging dann rund“ (IV_15, 31).

Gerade vor dem Hintergrund der vielfach benannten Hilflosigkeit im Umgang mit medienassoziierten Problemen im Schulalltag erscheint insbesondere das Thema ‚Cybermobbing‘ im Gewaltkontext als besonders wichtig:

„Auch die fehlende Sensibilität gegenüber Gewalttätigkeit und verschiedenen Aktionen, die Mobbing ausmachen, so im Schulalltag, haben viel mehr Relevanz bekommen. Da haben wir täglich mit zu tun“ (IV_5, 11).

Dort, wo medienassoziierte Probleme im Schulalltag ein wesentlicher Grund dafür sind, die Relevanz der Themen als hoch einzuschätzen, stehen die als Beispiel angeführten Probleme meistens auch im Zusammenhang mit Sexualisierung:

„[...] also Cybermobbing [...], das überschneidet sich ja mit der Sexualisierung, weil das ja oft zusammenhängt sogar [...]“ (IV_15, 73).

Insbesondere eine Lehrkraft, die als Klassenlehrer und Biologielehrer mit „Sexualkundeunterricht“ (IV_15, 59) befasst ist, merkt an, dass schon junge Schülerinnen und Schüler viele „Begriffe auch mit pornografischem Hintergrund“ (IV_15, 59) kennen. Beim Thema Cybermobbing fühlen sich die Lehrkräfte vielfach ‚allein gelassen‘ und würden sich mehr Unterstützung durch klare Gesetzgebungen wünschen, die hilft, Täterinnen und Täter schneller zur Strecke zu bringen. Zugleich evozieren die erörterten Beispiele bei einigen Lehrkräften den Impetus, ob der großen Relevanz nun gemeinsam mit anderen Schulakteurinnen und -akteuren präventive Aktivitäten für die Schule zu entwickeln. Dass sich die aus der Relevanz der Themen für Schule resultierenden Konsequenzen nicht darauf beschränken dürfen, entsprechenden Vorkommnissen nur reaktiv zu begegnen, sondern dass die Auseinandersetzung einem übergeordneten Ziel dienen sollte, darauf verweist diese Lehrkraft:

„[...] Schule hat etwas mit Demokratieerziehung zu tun, als pädagogisches oder politisches Projekt, dann müssen wir das als Querschnittsaufgabe sehen und das hat es heute ja auch gezeigt, da ist ein enormer Informationsbedarf“ (IV_25, 11).

Einige Lehrkräfte bringen zum Ausdruck, dass ihnen die Veranstaltung die Relevanz der Themen im Schulalltag verdeutlicht hat und ihnen erst im Kontrast zum Ausmaß des Themenfeldes und des Mobbingpektrums gewahr geworden ist, wie „hilflos“ (IV_9, 16) sie diesen Phänomenen im Schulalltag gegenüber stehen:

„[...] dass man halt erkennt, wie schlimm und wie breit dieses Problem ist, aber dass man nicht so viel machen kann. Also dass uns als Lehrer da so ein bisschen die Hände gebunden sind, aber diese Erwartung irgendwie an uns herangetragen wird. Und man will ja sich auch dem nicht verschließen und will ja auch seinen Schülern helfen und so, aber, ja, dass man da – außer eben, das zu thematisieren und darüber zu sprechen und so – ja und dass wir immer so hinterher sind, ne“ (IV_9, 18).

In einigen Fachschaften weisen Lehrkräfte, die sich selbst als erfahren beschreiben, darauf hin, dass sie zwar zum herkömmlichen ‚Mobbing‘ bereits einige Erfahrungen im Umgang

damit gewonnen haben, aber die damit zumeist verbundene „physische Gewalt“ (IV_7, 10) heute im Gymnasialschulalltag kaum noch vorkommt, da sich das Drangsalieren quasi ins Digitale verlagert hat, was die Relevanz des Themenfeldes für den Schulalltag unterstreicht. Insbesondere bei Medienphänomenen sehen Lehrkräfte unabhängig vom Fach den Bedarf, regelmäßig darüber aufgeklärt zu werden, welche konkreten Angebote Kinder und Jugendliche aktuell nutzen, selbst aber aus Zeitgründen nicht oder nur äußerst bedingt dazu im Stande sind dies selbst zu eruieren, denn „der Arbeitsaufwand ist einfach viel zu hoch [...]“ (IV_14, 19). Dabei geht es dann aber nicht nur um das Kennenlernen von Beispielen, sondern auch um Aktualisierung von Fachwissen und Zusammenhängen, die für den Berufsstand des Lehrers per se wichtig sind:

„Gerade weil es sehr aktuell ist. Weil zum Beispiel glaube ich, dieses nur viel oder häufig Ballerspiele spielen oder Ego-Shooter heißt nicht automatisch, dass man tendenziell eher dazu neigt, gewalttätig zu werden. Sodass diese Zusammenhänge nochmal klar werden, weil man hat, jeder hat schon ein bisschen was davon gehört, aber viele Dinge, aber was heißt viele Dinge, einige Dinge waren mir trotzdem nicht bewusst“ (IV_12, 8).

Eine Lehrkraft weist darauf hin, dass die mögliche Wirkung, die von etwaigen Problemlagen ausgeht, nicht zuletzt auch deshalb ein relevantes Thema ist, da auch Lehrkräfte in Medien „mit Sexualität und all dem“ (IV_15, 30) selber konfrontiert sind und sich vor möglichen Auswirkungen nicht per se verwahren können.

Thematisierung in anderen Unterrichtsfächern

Ein im Zusammenhang mit der Beurteilung der Relevanz oft genannter Grund ist die Einschätzung, dass es sich bei den Themen auch um für andere Unterrichtsfächer relevante Zugänge handelt. Neben spezifischen Vorschlägen für bestimmte Unterrichtsfächer findet sich öfters die allgemeine Einschätzung, dass die Themen „für viele Fächer interessant“ (IV_25, 9) sind:

„Also ich hatte so mehrere Schnittstellen, an denen ich dachte, ach guck mal, das kannst du doch aus einer anderen fachlichen Perspektive noch nutzen“ (IV_5, 82).

Einige Lehrkräfte formulieren, dass sie jetzt einige Ideen haben, wie sie die Themen „auch in Englisch integrieren“ (IV_2, 9) können: „[...] du sagtest auch sofort, im Englischunterricht dieses Happy Slapping [...]“ (IV_5, 77). Daneben wird die Passung der Themen häufiger auch „für Deutsch [...] in Ergänzung an das Unterrichtsvorhaben zum Thema Medien, also Massenmedien und ihre Wirkung [...]“ (IV_12, 6) gesehen. Häufig werden auch Bezüge zum Fach Biologie und dem dort verankerten Sexualerziehungsauftrag hergestellt:

„Ich denke, es ist vielleicht nicht nur für die Pädagogikfachschaft wichtig, sondern auch für die Biologiefachschaft, weil wir haben ja vor allem den Sexualerziehungsauftrag und man wird mit solchen Sachen auch schon im Unterricht konfrontiert und da spielt jetzt vielleicht Gewalt in den Medien nicht so die Rolle, aber für die Biologen wäre das sicherlich auch ein gutes Fortbildungsangebot, gerade der letzte Teil“ (IV_15, 16).

Auch die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Themen im „Religionsunterricht“ (IV_15, 66) wird von einigen Lehrkräften erwähnt:

„Ich bin auch noch Religionslehrerin, das Thema Liebe und Sexualität gehört fest zu den Inhalten, die wir machen und dass fand ich sehr interessant Ihre Ausführungen. Also da kann ich was mit anfangen, könnte man einbauen“ (IV_20, 21).

Daneben weisen die Themen für „Politik“ (IV_17, 14), „Sozialwissenschaften“ (IV_25, 9) und „Kunst“ (IV_20, 27) geeignete Bezüge auf.

Weitere Schulakteurinnen und -akteure

Ein zentraler Blickwinkel zur Beurteilung der Relevanz der Themen besteht in vielen Fachschaften darin, dass die während der Fortbildung behandelten Themen auch für weitere Schulakteurinnen und -akteure wichtig sind. Wenngleich die Einschätzungen der Lehrkräfte nicht immer ganz deutlich machen, für welche der drei Themen sie die Relevanz auch für weitere Schulakteurinnen und -akteure als gegeben sehen, lässt dort, wo es nicht expressis verbis Erwähnung findet, der Kontext erahnen, dass sie sich zumeist auf Cybermobbing beziehen. Vielfach wird dies aber auch gleich deutlich gemacht:

„[...] ich dachte gerade, so was wie Cybermobbing, wäre natürlich auch für eine Lehrerkonferenz oder für so einen pädagogischen Tag [...] interessant“ (IV_1, 34-36).

Wie auch in diesem Zitat werden insgesamt sehr häufig Schulveranstaltungen genannt, an denen die gesamte Lehrerschaft teilnimmt und die aus Sicht vieler Lehrkräfte einen ebenfalls geeigneten Rahmen für die Fortbildung darstellen. Hierzu zählen am häufigsten pädagogische Tage, Lehrerkonferenzen und Schulpflegschaftssitzungen. Zumeist werden Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer als weitere Schulakteurinnen und -akteure genannt, die sich mit diesen Themen ebenfalls auseinandersetzen sollten:

„Also ich würd' sogar so weit gehen und sagen, das wäre vielleicht auch ein Thema für eine Pädagogische Konferenz und zwar für das gesamte Kollegium [...]“ (IV_5, 43)

Dabei finden sich unterschiedliche Äußerungen, die darauf hinweisen, dass gerade Lehrkräfte ohne das UFP den Bedarf aufweisen, „ja überhaupt mal so sensibel zu werden für dieses Thema“ (IV_5, 42). Als weitere wichtige Zielgruppe im Kollegium werden häufiger insbesondere „ältere Kollegen, die mit den Medien gar nicht so vertraut sind, die sich deren Gefahren auch gar nicht bewusst sind“ (IV_9, 10) genannt. Der Einbezug weiterer Lehrkräfte soll in erster Linie darauf zielen, diese für den Umgang mit medienbezogenen Vorkommnissen zu rüsten, die Schulung zum Zwecke des Einbezugs im Fachunterricht hingegen spielt in den meisten Äußerungen keine oder nur eine nachgelagerte Rolle. Wenn diese Nennung doch erfolgt, werden die Themen als Input eines pädagogischen Tages gesehen, an dem dann auch Fragen der fachspezifischen Einbettung erarbeitet werden könnten: „Wo können wir das bei uns im Curriculum, im schulinternen, möglicherweise implementieren, wo können wir anknüpfen?“ (IV_8, 27). Neben Kolleginnen und Kollegen werden Eltern als wichtige Adressatinnen und Adressaten einer entsprechenden Fortbildung gesehen, für die ein „ganz großes [...] Defizit in ganz vielen Bereichen“ (IV_23, 19) konstatiert wird:

„Also einfach auch im Rahmen Sensibilisierung oder Desensibilisierung der Eltern als sehr wichtiger Faktor“ (IV_2, 7).

Bei entsprechenden Aussagen hierzu fällt auf, dass die befragten Lehrkräfte diese Klientel für besonders aufklärungsbedürftig und unvertraut im Umgang mit Medien halten:

„[...] wenn man das für Eltern konzipiert, dann sollte das genauso ablaufen, dass die selber so ein Ding in den Händen auch haben und tatsächlich auch die Möglichkeit haben, vielleicht sogar das Ganze noch realer zu gestalten, dass die bei Facebook jetzt mal eintreten [...]“ (IV_9, 37).

Dabei weisen viele der entsprechenden Einschätzungen auch den mehr oder weniger direkt erhobenen Vorwurf an Elternhäuser auf, ihren heimischen Erziehungsauftrag im Zusammenhang mit der Vermittlung von Medienkompetenz versäumt zu haben:

„Vielleicht ist da auch so was wie Verkehrserziehung ist mittlerweile ganz normal, alle Mütter gehen, wenn die Kinder eingeschult werden, mit den Kindern los und üben, über die Straße zu gehen, aber wir haben noch nicht drauf, mit den Kindern loszugehen und zu üben, wie gehe ich in dieses Netz, in dieses World Wide Fragezeichen, weil die Eltern auch nicht so richtig damit umgehen können“ (IV_15, 26).

„[...] man muss halt gucken, dass man Medienerziehung irgendwo in die Familien bringt [...]“ (IV_25, 5).

Auch für Schülerinnen und Schüler werden die Themen der Veranstaltung als sehr relevant eingestuft, da sich diese zwar durch eine häufige Nutzung der Medien, keineswegs aber durch ihren reflektierten Einsatz auszeichnen. An vielen Schulen sind mittlerweile Schülerinnen und Schüler als sogenannte „Medienscouts“ (IV_16, 9) eingesetzt, deren Arbeit quasi entlang von Medienproblemen stattfindet und für die die Teilnahme an der Veranstaltung schon beinahe obligatorisch ist. Einige der teilnehmenden Fachschaften unterrichten an Schulen, die sich ein Medienprofil gegeben haben oder an denen sich „ein medialer Schwerpunkt“ (IV_2, 7) entwickeln soll. Dabei geht es zumeist darum, Schülerinnen und Schüler mit mobilen Endgeräten auszustatten und diese im Unterricht einzusetzen. Im Nachgang der Veranstaltung fällt einigen dieser Lehrkräfte auf, dass die bisherigen Bestrebungen der Schule im Wesentlichen von technischen, datenschutzrechtlichen und organisatorischen Fragen geprägt waren, jetzt aber auch die Relevanz gesehen wird, eine medienerzieherische Perspektive zu berücksichtigen, denn bisher ist „noch nicht so eine richtige Plattform dafür entwickelt“ (IV_16, 18).

6.3.3 Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption

Entlang unterschiedlicher Aspekte wird in den Fachschaften sehr deutlich gemacht, dass man mit dem Verlauf und der Konzeption der Veranstaltung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet äußerst zufrieden ist. Dazu trägt im Wesentlichen bei, dass die Lehrkräfte den Ertrag der Veranstaltung bei verhältnismäßig geringem (Zeit-) Aufwand als hoch einstufen. Eng an diese Einschätzung gebunden ist die Serviceorientierung der Veranstaltung, die sich von der Akquise über die Absprache bis hin zur Durchführung erstreckt und unter anderem durch Flexibilität und Adressatinnen- und Adressatenorientierung besticht. Gerade weil in kurzer Zeit viel Inhalt bearbeitet wird, werden der abwechslungsreiche Medieneinsatz und insbesondere die Arbeit mit den Tablet-Computern als anschauliche und anregende Auflockerung empfunden. Neben den fachwissenschaftlichen Inhalten, werden Theorien und Befunde entlang aktueller und konkreter Beispiele bearbeitet, was für Lehrkräfte gerade vor dem Hintergrund teils stark überholter Lehrwerke ein willkommenes Setting markiert. Befunde und Beispiele tragen

in ihrer Mischung dann dazu bei, dass die Veranstaltung in einigen Fachschaften zur Versachlichung der teils aufgeladenen Debatte um Medienwirkungen beiträgt und als Entlastung empfunden wird. Sehr deutlich wird hervorgehoben, dass gerade auch das direkt instruktive Format der Veranstaltung und der Verzicht auf aktivierende Methoden ausdrücklich gewürdigt wird, da es sich dabei um ein Setting handelt, das Lehrkräfte ernst nimmt und ihren Bedürfnissen entspricht. In diesem Zusammenhang findet auch die Art der Veranstaltungsleitung und -strukturierung durch den Referenten Erwähnung. Ebenfalls zentral ist für einige Fachschaften, dass die Veranstaltung im eigenen Schulgebäude ‚vor Ort‘ stattgefunden hat, was die teils vollständige Teilnahme der UFP Fachschaften sichergestellt hat.

Aufwand/ Ertrag-Verhältnis

In der überwiegenden Mehrheit der Fachschaften hat das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag einen entscheidenden Anteil an der positiven Bewertung der Veranstaltungskonzeption (21). Von unterschiedlichen Lehrkräften werden bei der Bewertung der Veranstaltung Bezüge zum Nutzen anderer (zeitlich meist umfangreicherer) Fortbildungserfahrungen hergestellt:

„[...] ich habe noch nie eine Fortbildung besucht, obwohl ich schon viele besucht habe, die so sachlich kompetent durchgeführt wurde, wo ich rausgehe und habe jetzt nach diesen vier Stunden das Gefühl, ich bin jetzt ein Stück weiter gekommen, ich habe was für den Unterricht und einfach mein Fachwissen ist erhöht worden oder aktualisiert, sagen wir es mal so“ (IV_2, 5).

Großen Anteil an der Bewertung des Ertrags hat auch das verwertungsorientierte „Theorie-Praxis-Verhältnis“ (IV_2, 29), das sich für viele Lehrkräfte durch den Dreiklang aus Input, praktischen Beispielen und ausgehändigten Materialvorschlägen, die sich für einen unterrichtlichen Einsatz eignen können, auszeichnet. Eine wichtige Bezugsnorm für Lehrkräfte ist dabei, dass die Fortbildung so eine Umsetzung der Themen im Unterricht ohne größeren Aufwand „sehr, sehr schnell“ (IV_2, 31) ermöglicht. Wenngleich die Veranstaltung mit maximal drei Stunden als zeitlich kompakt bezeichnet werden muss, wird der Ertrag von vielen Lehrkräften auch deshalb als so hoch eingeschätzt, weil ihnen „die Zeit fehlen [würde], das selbst rauszusuchen“ (IV_3, 28). Zeit zur Unterrichtsvorbereitung besteht aus Sicht vieler Lehrkräfte ohnehin in viel zu geringem Maße und man würde sich wünschen, hier über umfangreichere Ressourcen zu verfügen. Entsprechende Einschätzungen finden sich mannigfach. Vor diesem Hintergrund ist alles willkommen, was dazu beiträgt, diesen Arbeitsprozess mit möglichst geringem Aufwand zu erleichtern und zu bereichern. Begrüßt werden dann eben gerade Formate, die die Dinge

„...gleich auf den Punkt bringen und wo ich dann nicht lange erst in Büchern rumsuchen muss, um Materialien zu finden, die ich dann schnell verwenden kann. Manchmal bleibt so viel Zeit nicht zur Unterrichtsvorbereitung“ (IV_5, 65).

„Gut fand ich auch [...] die Anknüpfung an die neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse. Das ist immer das, was wir eigentlich im Alltagsgeschäft viel häufiger machen müssten, wozu unsere Vorbereitungszeit aber für Unterricht gar nicht mehr reicht“ (IV_6, 11)

Dabei geht es vielen Lehrkräften auch weniger darum, dass bereits alle Materialien einer unmittelbaren unterrichtlichen Umsetzung zugänglich gemacht werden können, sondern dass der

Mix aus Veranstaltung und Material ausreicht, jetzt im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung schnell umgesetzt zu werden und das gerade das dann auch die Bereitschaft erhöht, neue Themen auch wirklich zu berücksichtigen:

„So dass man halt einfach nochmal auch für sich gucken kann, welche Artikel denn jetzt auch wirklich geeignet sind für den Einsatz im Unterricht und das ist natürlich jetzt so eine absolute Arbeitserleichterung...

Ja, das ist eine Riesenentlastung!

...deswegen, ich glaube auch, dass man es dann so eher tatsächlich einsetzt, als wenn man es selber suchen müsste“ (IV_3, 34-36).

Mit Blick auf die Kürze der Veranstaltung lassen die Lehrkräfte nicht unerwähnt, dass vieles „teilweise eben nur angerissen“ (IV_4, 7) werden kann, dass dies aber bei einem solchen Format in der „Natur der Sache“ (IV_4, 7) liegt und auch nicht anders erwartet wird. Dabei geht es dann auch weniger darum, dass bereits alles vollständig während der Veranstaltung durchdrungen wird, sondern dass das Format und die Unterlagen eine Weiterarbeit ermöglichen: „[...] sie haben ja jetzt schon vollständig selektiert, was da in den letzten zwei, drei Jahren auf den Markt verwertbar ist und das ist, also das ist, finde ich genial“ (IV_5, 82). Ähnliche Einschätzung, dass der Gewinn gerade darin besteht, sich auf dieser Basis zur unterrichtlichen Aufarbeitung befähigt zu fühlen, finden sich sehr häufig und signalisieren, dass die beteiligten Fachschaften darin einen wichtigen Ertrag bei geringem Aufwand sehen:

„Also mir hat das so eigentlich gereicht und auch gefallen. Das war ein konzentrierter Input auf der Sachebene, ich hätte ein Haufen Zeit gebraucht, um mir das selber alles zusammensuchen zu müssen. Jetzt habe ich eine Basis, da kann ich darauf weiterarbeiten, weil das Kleinarbeiten, um da eine Unterrichtsreihe draus zu machen, das muss ich eh selber machen“ (IV_10, 36).

Stellenweise machen die Fachschaften deutlich, dass sie den Ertrag der Veranstaltung auch deshalb positiv bewerten, weil sie die Fortbildung als „sehr kurzweilig“ (IV_18, 51) empfinden und neben vielen Informationen, die sich auch weiter verwerten lassen, einen nicht nur informativen, sondern auch unterhaltsamen Überblick über relevante Themenfelder erhalten haben. Dass die konkrete unterrichtliche Umsetzung nicht Gegenstand dieses Veranstaltungsformats ist, schmälert aus Sicht vieler Lehrkräfte nicht den Ertrag. Direkt dazu nachgefragt antwortet eine Lehrkraft: „Ich glaube, das wissen wir selber“ (IV_25, 28).

Service-/ Bedürfnis- und Adressatinnen- und Adressatenorientierung

Einen ebenfalls großen Anteil an der positiven Bewertung der Fortbildungsveranstaltung hat, dass die gesamte Konzeption und Durchführung der Veranstaltung als eng auf die Bedarfe der Fachschaften zugeschnitten empfunden wird (16). Bereits die Kontaktabstimmung und konkretisierende Absprachen werden als „völlig unproblematisch und total gut“ (IV_2, 28) eingestuft. Das ist nicht selbstverständlich, da Lehrkräfte die Kommunikations- und Organisationsstruktur innerhalb der Schule häufiger als schwierig bezeichnen und Angebote, die Fachschaften über die Schulsekretariate erhalten, oft „im Mülleimer“ (IV_2,17) landen. Wenn Lehrkräfte dann etwas erreicht, ist es wichtig, dass es – bei der Flut der Informationen und Angebote – die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erregt, was im Falle des Angebotsanschreibens der Fortbildung gelungen ist:

„Ne, genau, dann lese ich die ersten zwei Sätze, aber die haben mich direkt neugierig gemacht“ (IV_2, 19).

Unter dem Begriff Adressatinnen- und Adressatenorientierung lassen sich dann auch zahlreiche Rückmeldungen fassen, die zum Ausdruck bringen, dass es sehr angenehm (und keineswegs selbstverständlich) ist, dass der Referent nicht starr an seinem Ablaufplan festgehalten hat, sondern flexibel auf die Fragen, Anliegen und Diskussionsbedarfe der Fachschaften eingegangen ist:

„Sie haben sich nach wenigen Minuten schon unterbrechen lassen, sind auf das eingegangen, was hier gesagt wurde, äußerst flexibel“ (IV_1, 52).

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte machen häufig deutlicher, dass die Service- und Bedürfnisorientierung dieses Veranstaltungsformats weit über dem Durchschnitt anderer Fortbildungserfahrungen liegen und dass sich daraus ein gewisser Leidensdruck ergibt, der mit einer gewissen Schmerzlichkeit zum Ausdruck gebracht wird:

„Also ich hab' ja die Organisation dieser Veranstaltung mit Ihnen zusammen vorgenommen und ich fand' das sehr, sehr angenehm, in Kontakt, ganz leicht mit Ihnen treten zu können und auch sofort eine Terminvereinbarung machen zu können und diese Bereitschaft, sich da auf uns einzustellen, das war für mich eine völlig neue Erfahrung, was Fortbildung angeht. Das jemand also wirklich gerne zu uns kommt [...]“ (IV_3, 9).

„Was ihr ja auch gesagt habt, das Bedürfnis, auch mal ein bisschen verwöhnt [...] zu werden und was persönlich, so individuell zu bekommen“ (IV_3, 23-25).

Dabei beziehen sich die positiven Einschätzungen keineswegs nur auf die Akquise sondern letztlich zumeist auf das gesamte Arrangement der Veranstaltung, denn „das ist ein Service, den man so nicht hat“ (IV_5, 86). Hierunter werden dann insbesondere auch die Bereitschaft und Befähigung zum Abweichen von einzelnen Inhalten (je nach Diskussionsbedarfen) gefasst und „dass das jetzt alles in einem Mäppchen ist und ich jetzt entscheiden kann [...]“ (IV_6, 84). Obwohl sich die Nutzung des Angebots zur Vertiefung und Individualisierung der Veranstaltung bei allen Fachschaften darauf beschränkt hat zu entscheiden, ob man an der 90-minütigen oder dreistündigen Veranstaltung teilnimmt, werden die Möglichkeit, „Bausteine“ (IV_8, 13) zu wählen und anzupassen, als besonderer Mehrwert empfunden: „So flexibel habe ich Fortbildung noch nicht erlebt“ (IV_8, 13):

„Also einfach eine Serviceleistung, die hervorragend ist, das muss man einfach ganz klar herausheben“ (IV_8, 14).

Als ein besonderes Angebot wird dann insbesondere auch gesehen, dass es sich um ein fachspezifisches Angebot handelt, an dem zwar auch weitere Schulakteurinnen und -akteure teilnehmen können, aber das „Vollkollegium“ (IV_23, 25) eben nicht im Fokus steht und man von einem höheren „Ausgangslevel“ (IV_23, 25) starten kann.

Medienvarianz

In vielen Fachschaften wird der abwechslungsreiche Medieneinsatz als positives Moment der Veranstaltung hervorgehoben (16). Der Einsatz unterschiedlicher Medienformate wird als stimmig empfunden, weil somit nicht nur über Medien gesprochen, sondern „mit den Medien

gearbeitet“ (IV_2, 6) wird. Zur Medienvarianz zählt in den die meisten Fachschaften, in denen dieser Punkt hervorgehoben wird, der Input durch den Verfasser, der Tablet-Computereinsatz und die Materialmappe. Ein solches Setting „wäre bei normalen Veranstaltungen überhaupt nicht möglich“ (IV_7, 74). Dabei trägt gerade diese Mischung auch dazu bei, dass „neben den theoretischen Elementen, einfach diese Auflockerung“ (IV_5, 66) stattfindet und das Format die zuvor bereits erwähnte Unterhaltsamkeit bei gleichzeitig hoher Informationsdichte bietet. Dieser Aspekt findet sich in unterschiedlichen Kontexten wieder und rekurriert dabei oftmals auch auf die sinkende Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit während längerer Veranstaltungen:

„[...] das hat man auch ganz oft bei so einer Fortbildung, die drei bis vier Stunden geht, dass man dann irgendwann da sitzt und irgendwie gar nichts mehr kann. Und dadurch, dass man halt immer zwischendurch noch mal schauen konnte und so ein bisschen das Medium gewechselt hat, fand ich irgendwie, wurde das, war es auch spannend“ (IV_12, 19).

Ein besonderes Augenmerk liegt dabei häufig auf dem Einsatz der Tablet-Computer:

„[...] also ich fand das mit den iPads ganz toll und dann zum Teil eben dann die PowerPoint-Präsentation und mal ein Film oder ein Lied, das war sehr abwechslungsreich. Und das habe ich, kann ich mich nicht erinnern, dass ich das schon mal in der Art, so Fortbildung, Lehrerfortbildung erlebt hätte“ (IV_3, 51).

Viele der gezeigten Beispiele sind für nicht wenige Lehrkräfte der erste Kontakt mit entsprechenden Gegenständen und Inhalten, sodass gerade das Setting, selbständig „diese Dinge abzurufen und dann wieder weiter zu machen“ (IV_5, 68) begrüßt wird:

„[...] ich hab' was anderes auch schon besucht zu dem Thema, und es ist das erste Mal, dass ich mir parallel selbst was angucken konnte, das fand ich schon gut“ (IV_14, 79).

Obwohl nicht intendiert, ergeben sich durch den Einsatz der Tablet-Computer auch mediendidaktische Anknüpfungspunkte, indem das Ausprobieren zugleich einen vorher nicht dagewesenen, positiven Zugang zum Medium bietet:

„Ja und ich habe jetzt gerade die ganzen Medien so in einem ganz positiven Kontext, obwohl man ja erst mal da so über ein Problem damit spricht, gleichzeitig gesehen, dass das auch helfen kann und auch ganz positiv genutzt werden konnte und ich fand jetzt auch die iPads so auf dem Tisch mit den Beispielen und so echt anschaulich“ (IV_9, 36).

Dabei handelt es sich dann auch um ein Setting, dessen Adaption im Unterricht denkbar wäre:

„Ja und ich meine, so, wie Sie das gemacht haben, mit Wissensinput und dann anhand von Beispielen, da sieht man ja schon, das ist irgendwie ein guter Wechsel, den man ja auch so übertragen könnte dann in Unterricht“ (IV_21, 35).

„Das wird aber die Zukunft sein, dass wir Tablets im Unterricht haben. Das ist ganz spannend, wie man die einsetzen kann. Das habe ich jetzt auch nochmal beobachtet“ (IV_25, 52).

Aktualität der Themen und Beispiele

In knapp der Hälfte der Fachschaften wird die Aktualität der Themen und Beispiele als positiver Aspekt der Veranstaltungskonzeption hervorgehoben (12). Dabei wird aus der Sicht des UFP insbesondere geschätzt, nun für den Bereich ‚Medienerziehung‘ etwas kennengelernt zu

haben, „denn es gibt in EW in der Richtung noch gar nichts. Man hat zwar Themenhefte über Aggression, da ist das aber ganz anders angebunden [...]“ (IV_5, 25). Dass die Aktualität der Beispiele als genannter Punkt so ins Gewicht fällt, wird in Anbetracht der Ausführungen der Lehrkräfte zu den vielfach überholten Unterrichtsmaterialien verständlich:

„Und wenn ich, wenn wir da immer noch die Katharsishypothese angeboten kriegen, ernsthaft, ne, und aus dem alten Cornelsen diesen Rambotext da [...], also da kriege ich zu viel“ (IV_7, 7-9).

Gerade bei medienbezogenen Fragen haben die Lehrkräfte die Einschätzung, dass „selbst jetzt das aktuellste Lehrwerk“ (IV_5, 82) schon wieder überholt ist. Dass es dementsprechend auch dem Unterricht an aktuellen Beispielen – wie sie sich in dieser Veranstaltung finden – mangelt, wird auch von den Lehrkräften wahrgenommen, wenn sie feststellen, dass der Unterricht „ja eigentlich total hinterm Mond [ist], was da Medienpädagogik angeht“ (IV_17, 49). Aussagen wie diesen ist anzumerken, dass es den Lehrkräften auch selbst Unbehagen bereitet, mit Blick auf medienbezogene Fragen hinter ihrem Anspruch an Aktualität zurück zu bleiben:

„Und wir brauchen einfach auch mal Antworten auf dem Stand der wissenschaftlichen Forschung [...]“

Ja.

[...] der heute da ist. Und können uns dann nicht mehr mit so Pseudofragen wie: Wird man gewalttätig, wenn man Ego-Shooter spielt? Solche Stunden, ne, die werden ja wirklich gehalten [...]“ (IV_7, 27-29).

Einige Lehrkräfte heben in diesem Zusammenhang hervor, dass gerade in puncto Mediennutzung die Kluft zwischen Schülerinnen und Schülern und älteren Lehrkräften besonders groß ist und diese sich im Nachgang der Veranstaltung jetzt wieder etwas besser gerüstet fühlen und einen Teil der Lebenswelt der Jugendlichen kennengelernt haben, „weil man selber nicht mehr so an dem Thema dran ist und nicht in Schülerköpfen steckt“ (IV_24, 33).

Versachlichung

In rund einem Viertel der teilnehmenden Fachschaften wird positiv hervorgehoben, dass die Veranstaltung auch zur Versachlichung einer oft aufgeladenen Diskussion über Medienthemen beiträgt (6). Einige Lehrkräfte empfinden Diskussionen zu Wirkungen von Medien, etwa im Zusammenhang mit Amokläufen an Schulen, häufig als sehr einseitig, haben dem Mainstream der öffentlichen, zumeist bewahrpädagogisch aufgeladenen Meinungen aber bisher fachlich wenig entgegenzusetzen. An der Fortbildung wird begrüßt, dass hier ein ausgewogenes Für und Wider entlang wissenschaftlicher Fakten vorgenommen wird:

„Was mir insgesamt an Ihrer Darstellung eben super gefallen hat, ist wirklich dieses, es wird nicht verteufelt, es wird nicht als irgendwas "Bahh" hingestellt, so, sondern es ist so und es hat super viele, super gute Seiten und es hat auch Gefahren und da müssen wir gucken. So, also diese ganze "Spitzer-Diskussion" und so, die fand ich immer ganz schäbig und von daher fand ich das sehr, sehr schön, dass Sie das so differenziert und ausgewogen auch rüberbringen“ (IV_13, 12).

Diese im Zitat als ‚Spitzer-Diskussion‘ bezeichnete Richtung der Kontroverse um Medien wird von den Lehrkräften insbesondere deshalb abgelehnt, weil sie ihnen in ihrem Schulalltag, der von Kindern und Jugendlichen geprägt ist, die ein aktives Medienleben haben, nicht

geholfen hat, sondern die „Angstmacherei“ (IV_15, 18) vielmehr dazu geführt hat, einen großen Bogen um die aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit Medien zu machen. Die Veranstaltung hat dazu beigetragen, dass „sich eine gewisse Gelassenheit durchaus breit machen darf“ (IV_15, 18), denn der „Untergang des Abendlandes“ (IV_15, 18) steht noch nicht bevor. Dass viele Medieninhalte tatsächlich problematisch sein können, steht dabei außer Frage, vielmehr geht es aber darum, den richtigen Blickwinkel einzunehmen und pädagogisches Einwirken an der richtigen Stelle vorzunehmen:

„Was nicht bedeutet, wir gucken da nicht hin und es ist nicht wichtig, sondern was bedeutet, wir gucken nicht, wir starren nicht auf die Schlange, sondern wir kümmern uns um das Karnickel. Und wenn wir das stark machen, dann kann das vor der Schlange weglaufen“ (IV_15, 18).

Insbesondere mit Blick auf die Identitätssuche und der damit oftmals verbundenen, sexuell-konnotierten Selbstinszenierung, die vielfach als besonders alarmierendes Vorkommnis gesehen wird, konnte die Veranstaltung zur Relativierung beitragen:

„Die haben ganz normale Fragen [...], die kümmern sich um Partnerschaft mit vierzehn, die kümmern sich um ihr Image, die wollen toll sein, die wollen Anerkennung, das wollten wir auch. Meine Großmutter auch. Das hat sich gar nicht verändert“ (IV_15, 19).

Gerade das „Thema Pornografie“ (IV_16, 28) treibt Lehrkräfte durchaus um und es fehlt zugleich an profunden Kenntnissen, sodass Informationen, „die das [...] auf realistische Füße stellen“ (IV_16, 28) als sehr hilfreich empfunden werden. Dabei richten sich die Einschätzungen zur Versachlichung sowohl auf die Frage, wie mit den Themen im Unterricht umzugehen ist als auch auf die Frage, wie viel Verantwortung Lehrkräfte im Schulalltag für Vorkommnisse beim Cybermobbing tragen müssen. Dass die Rechtsprechung hier deutlich macht, dass sich die Zuständigkeit von Lehrkräften auf die pädagogische Begleitung bezieht, diese aber dort endet, wo es sich um Straftaten handelt, wird als „enorm hilfreich“ (IV_19, 59) empfunden.

Sozialform und Methode

In vielen Fachschaften wird das Arrangement aus Sozialform und Methode als besonders positiver Aspekt der Veranstaltungskonzeption hervorgehoben (10). Dabei beziehen sich die meisten Einschätzung auf die Phasen der Fortbildung, in denen via direkter Instruktion Inhalte referiert worden sind:

„Ich finde, das, ich finde auch solche Fortbildungen gut, wo ein Experte, der über bestimmtes Wissen verfügt, das auch mitteilt und man vielleicht auch zwischendurch mal selbst irgendwie was macht, aber jetzt Fortbildungen zum Beispiel in Form von Gruppenarbeit, man erarbeitet sich selbst irgendwas, oder so, das finde ich viel zu zeitaufwändig. Also ich finde das besser, wenn man auf so eine Art und Weise was vermittelt kriegt, wie Sie das jetzt gemacht haben“ (IV_1, 10).

Insbesondere die auch in diesem Zitat bereits angesprochenen übungs- und gruppenbasierten Methoden werden als „[d]umme Spielchen“ (IV_1, 102), „kooperatives Gedöns“ (IV_13, 18), „Ringelpietz mit Anfassen“ (IV_10, 38) oder „irgendwelche Rollenspiele“ (IV_9, 25) kategorisch abgelehnt. Das „vortragsartig[e]“ (IV_9, 23) Format der Fortbildung hingegen, bei der der Verfasser „das in die Hand genommen“ (IV_13, 18) hat und zwischendurch Beispiele sel-

ber angeschaut werden können, ohne sich „hundert Stunden lang irgendwas selber“ (IV_13, 20) zu erarbeiten kommt dem „Bedürfnis sehr entgegen“ (IV_13, 20).

Referent

In einem Teil der Fachschaften wird die Art des Referenten als Grund für die positive Einschätzung der Veranstaltung hervorgehoben (12). Die Rückmeldungen beziehen sich hierbei im Wesentlichen auf einen positiven Gesamteindruck, den die Lehrkräfte gewonnen haben:

„[...] diese klare Sprache, die Sie hatten, die klare Information, diese Struktur, die da war, das, wie Sie toll vorbereitet waren. Wie Sie alles hatten, wie Sie aufbauen konnten, wie Sie uns begrüßt haben, wie Sie mit uns als Referent so in der Kommunikation umgegangen sind, toll, können Sie weiter machen“ (IV_10, 22).

Gerade mit Blick auf die ablehnende Haltung gegenüber aktivierenden Methoden machen die Aussagen deutlich, dass die Lehrkräfte eigentlich weniger den Referenten als Person, sondern vielmehr die Art, die Führung zu übernehmen und die Struktur der Veranstaltung zu gewährleisten, ohne Wünsche, Fragen und Diskussionsbedarfe unberücksichtigt zu lassen, positiv hervorheben. Denn diese Stringenz hat dazu geführt, dass viel Stoff „kurz und knackig“ (IV_11, 14) angesprochen werden kann, ohne dabei zu hektisch zu werden – obwohl sich hier Stimmen finden, die das „sehr schnell[e]“ Sprechen monieren – oder Langeweile entstehen zu lassen:

„[...] irgendwie hab' ich mich gefragt, wie soll das jetzt gehen in zwei Stunden? So und jetzt hab' ich Sie kennengelernt und dann denke ich ok, mit so jemandem geht es [...], Sie machen das einfach so dermaßen zielführend und "zack, zack" und aber auch nicht so, dass ich denke, jetzt hab ich hunderttausend Worte gehört und eigentlich bin ich verwirrter als vorher“ (IV_13, 16).

Dabei ist bei den Lehrkräften nicht der – in anderen Fortbildungen häufiger gewonnene – Eindruck entstanden, „dass sie da irgendwas erzählen, was sie nicht vorher recherchiert haben, das hat auch was mit sicherem Auftreten zu tun“ (IV_25, 45).

Rahmenbedingungen

In rund einem Drittel der Fachschaften wird auf die positiven Rahmenbedingungen der Veranstaltungsdurchführung rekuriert (8). Dazu zählt zuallererst, dass die Veranstaltung in der Schule stattfindet und das somit „keine Pilgerfahrt irgendwo hin“ (IV_2, 21) mit der Teilnahme verbunden ist, was als „unheimlicher Vorteil“ (IV_8, 14) gesehen wird. Das und die flexible Anpassung des Formats an die zeitlichen Wünsche der Fachschaften hat an vielen Standorten überhaupt erst sichergestellt, dass „in dieser großen Gruppe“ (IV_4, 11) teilgenommen werden kann, da das „mit relativ wenig Unterrichtsausfall irgendwo zu managen ist“ (IV_4, 11). Die Rückmeldungen der Lehrkräfte stellen sehr deutlich heraus, dass es für Fachschaften beinahe unmöglich ist, geschlossen an solchen Veranstaltungen teilzunehmen:

„[...] das wär' wieder um 93-Ecken gegangen, man hätte sich im Tagesgeschäft wieder nicht erwischt, sodass die Hälfte wieder unter den Tisch gefallen ist, also das ist, kann ich nur nochmal echt herausstellen, also das in der Schule selbst abzuhalten, ist hervorragend, also eine ganz hervorragende Idee“ (IV_8, 50).

Neben dem Ort der Veranstaltung betonen insbesondere die Fachschaften, die an der 90-minütigen Variante teilgenommen haben, „dass das sehr pragmatisch angelegt ist, also mit diesen 90 Minuten, das kann man sich eben so vorstellen noch nebenbei“ (IV_21, 15), das „kriegt man jetzt auch wirklich noch gut hin am Nachmittag, wir haben mehr oder minder unsere sechs Stunden jetzt hinter uns alle“ (IV_23, 15).

6.3.4 Wünsche für zukünftige Veranstaltungen

Anstelle von Kritik oder Veränderungswünschen werden in einigen Fachschaften Wünsche für zukünftige Veranstaltungen formuliert. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass diese Rückmeldungen ausdrücklich nicht darauf zielen, dass die erfolgte Veranstaltung anders hätte sein sollen, sondern dass sich im Anschluss daran eine nächste, fortsetzende Veranstaltung anbietet. Diese – insgesamt nicht sehr ausgeprägten – Rückmeldungen heben in erster Linie hervor, dass sich eine Fortsetzungsveranstaltung jetzt einer didaktischen Aufbereitung und konkreten unterrichtlichen Umsetzung zuwenden sollte, da auch dieser Schritt für Lehrkräfte mit viel Zeitaufwand verbunden ist, dies dann aber idealerweise von einer Praktikerin bzw. einem Praktiker vorgenommen wird. Daneben wird in einigen Fachschaften signalisiert, dass medienbezogene Fragestellungen aufgrund ihrer kurzen Halbwertszeit regelmäßig stattfindender Fortbildungsveranstaltungen bedürften. Konkret zum Umgang mit Cybermobbing wäre das hilfreich, und zwar vor allem auf der Ebene der Reaktion auf Vorkommnisse jenseits des Fachunterrichts. Dass eine künftige Veranstaltung nicht in den Abendstunden nach einem Schultag stattfinden sollte und Schulsekretariate solche Angebote systematischer weiterleiten müssten, ist ebenfalls der Wunsch für zukünftige Veranstaltungen.

Didaktische Aufbereitung

In einem Teil der Fachschaften wird der Wunsch formuliert, nun gerne eine Fortsetzungsveranstaltung zu besuchen, in der eine konkrete unterrichtliche Umsetzung für das UFP erarbeitet wird (9). Dabei machen alle Äußerungen zu diesem Punkt deutlich, dass der Wunsch nach „Didaktisierung“ (IV_7, 45) beziehungsweise einer „Didaktisierungsphase“ (IV_25, 26) der Schwerpunktsetzung der erfolgten Fortbildung nicht gegenübersteht oder anstelle hätte stattfinden sollen, sondern dass man sich gerade jetzt eine Verlängerung dieser oder eine Aufbauveranstaltung wünschen würde, um die „Implementation so einer Reihe mal“ (IV_5, 134) vorzunehmen:

„Also es ist [...] schon total toll, wenn man so eine konkrete, ausgearbeitete Unterrichtsreihe sich mal anschaut, mit interessanten Einstiegsideen, mit interessanten Texten, das ist natürlich eine totale Erleichterung. Aber das wäre jetzt für mich, also ich würde deswegen jetzt nicht so gerne auf das verzichten, was wir heute gemacht haben [...], das wäre eher so der zweite Tag [...]“ (IV_9, 73-75).

„Aber das wäre dann tatsächlich eine Folgeveranstaltung“ (IV_15, PL3)

Dabei zielen viele der Äußerungen darauf, dass eine solche Vertiefung dann zu noch größeren Zeitersparnissen bei der Vorbereitung führen würde. An einem solchen Format sollten dann aber auch „Kollegen dran beteiligt sein, die wirklich aus der Praxis kommen“ (IV_7, 57), denn dabei „geht es dann wirklich um das Eingemachte“ (IV_7, 61). Ein solches Format

müsste auch gar nicht unbedingt mit einem externen Referenten erfolgen, hilfreich wäre es auch bereits, wenn man überhaupt als Fachschaft gemeinsam „jetzt dann nochmal Zeit hat, um gemeinsam zu arbeiten um zu gucken, wie können wir jetzt die Materialien einsetzen“ (IV_11, 13). Gerade weil dieses Thema auch für andere Fächer und Schulkolleginnen und -kollegen relevant ist, wird es als zielführend empfunden, wenn man im Nachgang dieser Veranstaltung „einen Raum schaffen würde, in dem man fächerbezogen und fächerübergreifend nochmal Anwendungen diskutieren könnte“ (IV_15, 70). Gerade diese Möglichkeit der gemeinsamen Diskussionsgelegenheiten wird vielfach nicht nur als Wunsch für eine weitere Fortbildung sondern als grundlegender Wunsch im Schulleben formuliert.

Inhaltliche Vertiefungen

In einige Fachschaften wird im Nachgang der Fortbildung der Wunsch einer inhaltlichen Vertiefung der angesprochenen Themenfelder geäußert (11). Nur eine Einschätzung bezieht sich dabei auf einen konkreten Aspekt¹²⁹ und hätte sich „das mit der Sexualisierung“ (IV_1, 24) noch ausführlicher gewünscht. Viele Aussagen nehmen Bezug auf die „Schnelllebigkeit“ (IV_2, 6) von Medienthemen, die es erforderlich machen, weitere Veranstaltungen oder vergleichbare Formate anzubieten, die dazu beitragen, dass die Lehrkräfte auf dem aktuellen Stand sind, etwa im Sinne „kleine[r] Updates“ (IV_23, 12). Auch dieser Wunsch wird allerdings nicht als Alternative zum erfolgten Fortbildungsformat formuliert, sondern als „Teil zwei dazu“ (IV_5, 35):

„[...] also wenn man jetzt zum Beispiel sagt, dieser eine Aspekt war mir besonders wichtig und da würde ich mich noch weiter gerne fortbilden, dass man vielleicht die Möglichkeit hat, da noch mehr zu erfahren oder noch mehr in die Materie einzugehen. Natürlich war das heute ein Überblick, definitiv, [...] da wäre es halt schön, wenn man wüsste, in ein paar Monaten oder in einem Jahr gäbe es eine Fortbildung, die darauf aufbaut“ (IV_3, 69).

Es fällt auf, dass die Wünsche einer inhaltlichen Vertiefung insbesondere in den Fachschaften geäußert werden, die die 90-minütige Fortbildungsvariante gewählt haben, hier hätte man sich „so ein bisschen mehr Zeit gewünscht“ (IV_10, 20) und „man würde jetzt gerne in die Tiefe gehen“ (IV_20, 49):

„Also während des Vortrags habe ich auch gedacht, ich hätte gerne auch die längeren Versionen gehört, so persönlich“ (IV_14, 55).

Eine weitere Facette der inhaltlichen Vertiefung bietet sich nach der Einschätzung einiger Fachschaften dann auch an, wenn die Lehrkräfte Zeit gehabt haben, die Materialien zu sichten und sich nach ersten Erprobungen im Unterricht möglicherweise neue Fragen ergeben.

Veranstaltung zum Umgang mit Cybermobbing

Als konkret themenbezogener Wunsch wird in einigen Fachschaften geäußert, dass in einer zukünftigen Veranstaltung insbesondere das Thema ‚Cybermobbing‘ eine Vertiefung erfahren

¹²⁹ Häufiger wird der Wunsch einer Vertiefung im Bereich ‚Cybermobbing‘ genannt, sodass diese Äußerungen gesondert kodiert und nachfolgend aufgeführt werden.

sollte (4). Analog zur hohen Relevanz des Themenfeldes im Kontext medienassoziierter Problemlagen sollte eine entsprechende Veranstaltung nicht einen fachspezifischen Einsatz anvisieren, sondern dazu beitragen, dass Lehrkräfte im Schulalltag „dieser Problematik Herr werden“ (IV_17, 16) können. Gerade dabei bestehen offensichtlich große Bedarfe an Fort- und Weiterbildungen, die „über die theoretischen Kenntnisse“ (IV_17, 16) hinausgehen und die Frage aufgreifen: „Was kann ich tun als Lehrer“ (IV_17, 16). Es geht dabei dann darum, „auch tatsächlich Handlungskompetenzen zu erwerben gegen Mobbing“ (IV_22, 5). Daneben wird aber auch der Wunsch formuliert, etwas darüber zu erfahren, wie „man das mit Schülern aufarbeiten kann“ (IV_22, 20) und welche „Fragestellungen für Unterrichtsplanung“ (IV_25, 26) denkbar sind, die sich nicht auf den eher reflexiven Blickwinkel des UFP beschränken. Dabei machen die Rückmeldungen deutlich, dass Schulleitungen gerade bei Vorkommnissen rund um das Thema Cybermobbing sehr sensibel sind und nach außen gerne signalisieren, „bei uns gibt’s das nicht, [...] wir sind ein ordentliches Haus“ (IV_15, 74). Gerade das führt aber nicht dazu, dass Gelegenheiten geschaffen werden, die sich zur Aufarbeitung und Prävention eignen. Dabei sehen einige Lehrkräfte den Bedarf sogar als so hoch an, dass entsprechende Fortbildungsformate „ein fester Bestandteil von Schule“ (IV_17, 16) werden, sodass „es regelmäßig zum Thema wird“ (IV_15, 75).

Rahmenbedingungen

In einigen wenigen Fachschaften werden die Rahmenbedingungen moniert, unter denen die Fortbildung in ihrem Schulalltag stattgefunden hat (3). Zwei Einwände beziehen sich darauf, dass man sich für diese und auch für eine weiterführende Veranstaltung gewünscht hätte, von der „Schulleitung“ (IV_1, 16) die Genehmigung zu bekommen, während des Unterrichtsbetriebs die Veranstaltung durchzuführen und den „Vormittag freizuschaukeln“ (IV_1, 22). Als Abendveranstaltung „nach sieben Stunden Unterricht [...] bleibt nicht mehr allzu viel sitzen“ (IV_1, 11). Dass die Veranstaltung am Abend stattgefunden hat, hat dann aber wiederum sichergestellt, dass alle Lehrkräfte der UFP Fachschaft teilnehmen konnten, was ansonsten „schwierig“ (IV_1, 31) ist. In einer Fachschaft ist das Angebot zur Veranstaltung beinahe nur „zufällig“ (IV_8, 15) aufgefallen, da es „allgemein an die Schule gegangen“ (IV_8, 15) ist und vom Schulsekretariat nicht die gebotene Würdigung erfahren hat:

„Die E-Mail wurde ausgedruckt und dann einfach ins Fachschaftsfach mit einem Packen von anderen Zetteln gelegt, mit ganz viel Werbung und ist quasi so dazwischen gelandet“ (IV_8, 19).

6.3.5 Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik

Innerhalb der teilnehmenden Fachschaften finden sich sehr ausführliche Äußerungen zu den Umsetzungsmöglichkeiten im UFP, die sich durch die Teilnahme an der Fortbildung ergeben. Dabei sieht die überwiegende Mehrheit jetzt realistische Umsetzungsmöglichkeiten im UFP. Diejenigen Lehrkräfte, die sich selbst als der Thematik distanziert gegenüberstehend bezeichnen, schildern anschaulich, dass die Veranstaltung ihnen geholfen hat, die Relevanz der Themen zu erkennen und sie jetzt die Bereitschaft haben, diese im Unterricht einzubinden. Die konkrete Umsetzung wird am Häufigsten entlang bestimmter Inhaltsfelder, die der Lehrplan bereits vorsieht, oder Jahrgangsstufen skizziert. Dabei handelt es sich offensichtlich um die

Logik der Unterrichtsplanung und die zeigt vielfältige Einsatzmöglichkeiten. In einigen Fachschaften wird auch ausgehend vom Inhalt argumentiert und Gründe dafür genannt, warum die einzelnen Themenfelder im Unterricht Berücksichtigung finden sollten und welche Bedenken insbesondere im Themenfeld ‚Sexualisierung in Medien‘ bestehen. In einem Teil der Fachschaften werden dann aber auch Grenzen und Hindernisse formuliert, die einem angemessenen Einsatz im Unterricht gegenüberstehen. Allen voran werden hier die engmaschigen Vorgaben im Rahmen des Zentralabiturs genannt, die für viele Lehrkräfte dazu beitragen, dass der Unterricht weniger facettenreich geworden ist und Exkurse kaum zulässt.

Bereitschaft und Befähigung

In nahezu allen Fachschaften wird zum Ausdruck gebracht, dass die Fortbildungsveranstaltung auf ganz unterschiedlichen Ebenen zur Bereitschaft und Befähigung beiträgt, die angesprochenen Themen im UFP aufzugreifen (20). Die instruktive Mischung aus Input, Beispielen und Materialien hilft, dass man die Themen jetzt „sehr, sehr schnell“ (IV_2, 31) für den Unterricht aufbereiten kann, denn „da steckt eine ganze Menge an Potenzial hinter, das [...] im Unterricht [...] auf jeden Fall thematisiert werden müsste“ (IV_19, 20):

„Also ich könnte mir jetzt an verschiedenen Stellen vorstellen, da eine Unterrichtsstunde zu machen, nicht jetzt eine ganze Unterrichtsreihe, aber einzelne Unterrichtsstunden schon“ (IV_8, 5).

Dabei wird die Gewichtung von direkter Instruktion, Beispielen und Diskussion auch als „ein guter Wechsel, den man ja so auch übertragen könnte dann in Unterricht“ (IV_21, 35) gesehen. Gerade die vielfältigen Bezüge zum UFP tragen dazu bei, dass sich an vielen Stellen sofort Bezüge zur Umsetzung im Unterricht ergeben:

„ich hab' grad' eben an einer Stelle direkt gesagt: 'Naja, das könnte ich eigentlich schon nächste Woche machen!' Man hat da ganz, ganz schnell die Zusammenhänge und man hat auch das Gefühl, man kann es umsetzen, weil man eben die Sachen an der Hand hat jetzt“ (IV_2, 34).

Diese Einschätzung ist ein Stück weit paradigmatisch für vielzählige vergleichbare Äußerungen, in denen die Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, dass sich im Verlauf der gesamten Veranstaltung für unterschiedliche Themen beinahe automatisch Anknüpfungsmöglichkeiten aus der Sicht des unterrichtlichen Einsatzes ergeben, obwohl diese fachdidaktische Perspektive vielfach nur angerissen wird:

„Für mich ist es so, dass ich jetzt ganz viele so Ideen im Kopf hab', an welchen Stellen man das einsetzen könnte [...]. Ja und man könnte jetzt eine Unterrichtsreihe entwickeln [...]“ (IV_9, 76).

Die Frage der unterrichtlichen Umsetzung gehört zum routinierten Handlungsrepertoire von Lehrkräften und wird auch als ihr Zuständigkeitsbereich gesehen, denn die Frage, „wie können wir das in unseren Unterricht einbringen, ne, das wäre dann jetzt unser Job“ (IV_IV_16, 54). Woran es gerade bei medienbezogenen Fragen fehlt, ist aktuelles „Fachwissen“ (IV_2, 5). Indem dieses während der Veranstaltung „erhöht worden“ (IV_2, 5) ist und dazu beiträgt, „dass man so in seiner Fachlichkeit [...] sicherer wird“ (IV_6, 8), erkennt man als Lehrkraft des UFP „ganz schnell die Zusammenhänge und man hat auch das Gefühl, man kann es umsetzen“ (IV_2, 34). In weitaus überwiegendem Maße sehen sich die Lehrkräfte im Stande, auf

Basis dieser eher auf fachwissenschaftliche Inhalte bezogenen Veranstaltung eine unterrichtliche Umsetzung nun eigenständig vorzunehmen: „...also dafür brauche ich jetzt nicht unbedingt noch jemanden, der mich da anleitet“ (IV_4, 42). Dass es durchaus angenehm wäre, zeitliche Kapazitäten zur Verfügung zu haben, um entsprechende Unterrichtsvorhaben im Rahmen einer Fortbildung zu entwickeln, wird dabei auch betont (vgl. ‚Wünsche für zukünftige Veranstaltungen‘). Die unter dieser Subkategorie subsumierten Äußerungen bringen aber zum Ausdruck, dass die Bereitschaft und die Befähigung zur Umsetzung der Themen im UFP von den Lehrkräften auch bereits im Nachgang dieser Fortbildung bestehen, denn:

„Jetzt habe ich eine Basis, da kann ich darauf weiterarbeiten, weil das Kleinarbeiten, um da eine Unterrichtsreihe draus zu machen, das muss ich eh selber machen [...]“ (IV_10, 21).

Einige Lehrkräfte heben auch hervor, dass die Veranstaltung die richtige Balance aus motivierenden Anregungen und Raum für eigene Umsetzungsideen ermöglicht:

„Es war genug, um eben die Motivation zu kriegen, da weiter zu denken, oder Ideen zu kriegen, aber es war auch wenig genug, um mir den Freiraum jetzt zu lassen. Ne, weiter zu machen und zu wissen, da will ich jetzt hin. Dafür brauche ich nicht fünf Stunden irgendwo zu sitzen oder einen ganzen Tag zu investieren“ (IV_23, 43).

Diesen Einsatzmöglichkeiten steht die Äußerung einer Lehrkraft gegenüber, die „sich höchstens so einen kleinen Exkurs vorstellen“ (IV_21, 5) kann. Daneben finden sich aber auch Aussagen vieler Lehrkräfte, die die Fortbildung als einen wichtigen ersten Zugriff verstehen und die jetzt für die Themenfelder sensibilisiert worden sind, die genaue Umsetzung nun aber im Rahmen einer vertieften Auseinandersetzung geplant werden muss, zum Beispiel in der „Fachkonferenz“ (IV_4, 39) oder in „Fachgruppen“ (IV_17, 25):

„Ja ich finde auch, es hat oft an einigen Stellen wirklich zum Nachdenken angeregt. Also das sind so Sachen, wo man jetzt nochmal im Nachhinein drüber sprechen kann, auch in der Fachschaft oder auch einfach mal so, das fand ich sehr gut“ (IV_3, 77).

Einen entscheidenden Anteil an der Bereitschaft zur Umsetzung haben die ausgehändigten Materialmappen. Auf diese Weise „kann man zurückgreifen auf Texte, die man auch im Unterricht nutzen kann“ (IV_4, 23) und es ist „sehr schön, dass wir da Material bekommen haben [...], das hilft einem“ (IV_10, 21). Neben der Signalisierung der grundsätzlichen Willigkeit zeugen insbesondere die von den Lehrkräften zum Teil bereits sehr konkret geäußerten Umsetzungsideen für den Unterricht davon, dass ihnen die Fortbildungsveranstaltung Perspektiven eröffnet hat, wie sich die Themenfelder mit Schülerinnen und Schülern im UFP aufgreifen lassen. So signalisiert etwa eine Lehrkraft, dass die Veranstaltung noch einmal sehr deutlich gemacht hat, dass es bei diesen Themen keine pauschalen Wahrheiten gibt und das es bei medienerzieherischen Zugängen wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die „Autonomie der Persönlichkeit [...] keine moralischen Vorgaben“ (IV_5, 13) zu machen. So wäre es jetzt aus Sicht einer Lehrkraft möglich, „mal nicht den Amokläufer Tim K. [zu] nehmen [...], sondern man kann mal wirklich auch vielleicht ein Beispiel aus dem Netz nehmen [...]“ (IV_7, 23). In einer anderen Fachschaft formuliert eine Lehrkraft:

„Also es hat so ein paar Mal bei mir so, irgendwie leuchtete das so auf, dass ich so dachte: Boah, wir können hier ansetzen, also nicht nur Identität, Sozialisation, sondern vielleicht auch in einer EF schon, Enkulturation und Internetnutzung, was auch immer, gehört ja irgendwie fast schon gleichwertig zusammen“ (IV_9, 6).

Selbst, „wenn die Zeit knapp wird“ (IV_14, 47), ist das Thema so wichtig, dass man es zur Not „selbst im Lehrervortrag [...] an den Mann“ (IV_14, 47) bringt. Neben dem Thema „Gewalt“ (IV_25, 15) wird auch die Frage „was ist identitätsstiftend heute für Jugendliche“ (IV_25, 15) in vielen Fachschaften als wichtiger Zugang zur Umsetzung im UFP gesehen. Die Texte lassen sich dann etwa beim „Lernen an Stationen“ (IV_25, 34) berücksichtigen. Dabei geht es vielen Lehrkräften dann auch nicht darum, gleich den gesamten Unterricht von Grund auf zu ändern, sondern jetzt stellenweise „mal andere Schwerpunkte“ (IV_7, 17) zu setzen, denn das „machen wir ja schon seit langem nicht mehr, muss ich ehrlich sagen“ (IV_7, 18). Ähnlich wird es auch in einer anderen Fachschaft formuliert:

„also ich habe vieles, von dem, was Sie uns erzählt haben, habe ich gedacht, ja, das weiß man, aber noch nie unter diesem Aspekt so beleuchtet unter der fachlichen Perspektive, das fand ich gut“ (IV_9, 8).

Viele Lehrkräfte sehen sich als Fachvertreterinnen und -vertreter auch in der Pflicht und das UFP als geeigneten Ort, um einen aktiven Beitrag zu leisten, medienassoziierten Problemen im Schulalltag zu begegnen. So ist es etwa bei der Ausbildung von „Medienscouts“ (IV_5, 42) oder bei einem „Handyscout Projekt“ (IV_11, 17) möglich, „dass EW als Fach eine Vorlage bietet“ (IV_5, 42) und gerade auch Schülerinnen und Schüler des UFP geeignet wären, denn diese sind „schon sensibilisiert für das Thema“ (IV_5, 42). Einen entscheidenden Anteil hat die Fortbildung für viele Lehrkräfte daran, dass sie für die Themenfelder, deren Relevanz außer Frage steht, zu denen sie aber keine Zugänge hatten, nun sensibilisiert(er) sind, wie diese Aussage zu gewalthaltigen Computerspielen exemplarisch demonstriert:

„Und diese Spiele, ich hab da so eine natürlich Scheu auch, ich möchte das gar nicht sehen, weil ich immer denke, dann kriege ich diese Bilder gar nicht aus dem Kopf, aber man muss sich ja diesem Gegenstand auch irgendwie widmen, weil man merkt, dass man die Schüler auch sehr viel stärker erreicht, wenn man ihnen signalisiert, ich weiß, was ihr euch da anguckt. Und ich kenne diese Portale, oder. Also das hat, das macht schon, schafft schon eine Gesprächsbasis, die einem sonst verwehrt bleibt [...]“ (IV_5, 42).

Da gerade (vor allem auch ältere Lehrkräfte) „so eine bestimmte medienkritische Tendenz“ (IV_24, 23) aufweisen, trägt die Veranstaltung dazu bei „zu differenzieren“ (IV_24, 23):

„Das mag mit dem Alter zu tun haben, die jungen Kollegen sind da mehr unterwegs, aber ich bin da gar nicht fit. Und da bin ich dankbar, wenn ich da schon so auf Seiten zurückgreifen kann, wo ich die als Beispiel nehmen kann und die haben auch nix mit den Schülern selber zu tun“ (IV_25, 32).

Dass die Bereitschaft zur Berücksichtigung aktueller medienerzieherischer Themen auch eng mit persönlichen Haltungen und Einstellungen verbunden ist, die im Rahmen der Fortbildung ebenfalls erreicht werden konnten, zeigt diese Einschätzung einer Lehrkraft:

„[...] ich war bis jetzt immer so der Meinung, Facebook und so was, bin ich kein Nutzer ja und ich weiß, meine Kinder nutzen das, und ich sag mir, ich will das gar nicht wissen, was da alles abläuft [...]. Aber jetzt bin ich das erste Mal, ob das nicht so eine Abschottungsgeschichte ist, ob ich damit weiterkomme, ja? Ob das nicht doch besser wäre, zumindest zu wissen, was da passieren kann. Ich bin da auch ein absoluter Laie und kann es nicht wissen. Also deswegen frage ich mich jetzt das erste Mal, ob es nicht doch sinnvoll ist, evtl. in solche Medien zumindest mal zu gucken, was passiert da überhaupt, ja“ (IV_19, 43).

Auch ein Gespür für die Unabänderlichkeit der Schnelllebigkeit medienbezogener Entwicklungen und Phänomene, die von vielen Lehrkräften als Belastung empfunden wird, wird im Nachgang der Fortbildung etwas relativierter gesehen, „denn, egal, in welchem Bereich man arbeitet mit Kindern oder Jugendlichen [...]. Das, was gestern war, ist heute wieder anders, es ist in der Natur der Entwicklung“ (IV_19, 57).

Inhaltsfelder Lehrplan, Stufe und Kurs

Die Möglichkeit einer unterrichtlichen Umsetzung wird in vielen Fachschaften anhand von Bezügen zu bestimmten Inhaltsfeldern im Lehrplan, bestimmten Jahrgangsstufen und Kursen formuliert (10). Eine Einbindung der Themen im Unterricht wird insbesondere dort als Option erwägt, wo der ohnehin bereits sehr verdichtete Lehrplan überhaupt noch den dafür erforderlichen „Freiraum“ (IV_2, 41) lässt. Prädestiniert sind aus dieser Warte betrachtet dann vor allem der „Leistungskurs“ (IV_2, 41) und die „Oberstufe“ (IV_2, 41). Gerade die Jahrgangsstufe zehn wird als „sehr offen für solche Sachen“ (IV_5, 25) eingestuft. Inhaltlich sehen viele Fachschaften Bezüge und Einsatzmöglichkeiten an ganz unterschiedlichen Stellen:

„[...] so ein Anknüpfungspunkt wäre ja [...] Entwicklung im Jugendalter, Hurrelmann und Einflüsse im Sozialisationsprozess, da sagt der Hurrelmann ja auch selbst schon, dass die Medien heute einen ganz anderen Stellenwert haben als für frühere Generationen, da könnte man vielleicht auch so was wie Cybermobbing dann mal kurz mit rein nehmen“ (IV_1, 58).

Erwartungsgemäß werden die Themen Cybermobbing und Gewalt in Medien überall dort für einsetzbar gehalten, wo das Thema Gewalt eine Rolle spielt, denn „eine Form von Gewalt ist eben mediale Gewalt“ (IV_3, 5). Auch Fragen im Zusammenhang mit „Lernen und Entwicklung und Erziehung“ (IV_5, 25) und Theorien nach „Bandura“ (IV_5, 26) „im Kontext Gewalt“ (IV_20, 16) werden als geeignet gesehen. Im Zusammenhang mit dem Inhaltsfeld Identität bietet „Krappmann“ (IV_18, 27) stimmige Bezüge. Daneben finden sich auch curriculare Schulspezifika, wie zum Beispiel ein „Jugendweltencurriculum“ (IV_2, 39), das passende Anknüpfungsmöglichkeiten bietet oder „ab Jahrgangsstufe Zwölf in Form eines Projektkurses“ (IV_21, 8). Neben der aktiven Einbindung der Themen durch die Lehrkraft merkt eine Lehrkraft an, dass Schülerinnen und Schüler medienbezogene Fragen und Einschätzungen schon jetzt „selbst mit einfließen lassen“ (IV_10, 14), weil es „eben Teil ihrer Lebenswirklichkeit ist“ (IV_10, 15).

Cybermobbing

Ganz konkret wird in einigen Fachschaften das Thema Cybermobbing als im UFP besonders gut einsetzbar hervorgehoben (3). Die geringe Zahl der Nennungen an dieser Stelle erklärt sich möglicherweise vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass dieses Thema in Schule dann Berücksichtigung finden sollte, wenn sich auf diesem Wege bestehenden Vorkommnissen entgegenwirken lässt, denn im UFP sind die Schülerinnen und Schüler „doch eigentlich schon vom Alter her meistens irgendwie über diese Seiten hinüber“ (IV_19, 29). Gleichwohl wird Cybermobbing von einer Lehrkraft auch als „sehr umsetzbar für den Unterricht gesehen“ (IV_3, 7) und es ist „auch sehr wichtig, das mal zu thematisieren das Thema Facebook und dieses Cybermobbing“ (IV_15, 25).

Gewalt in Medien

Auch das Thema Gewalt wird in einigen Fachschaften als besonders geeignet für den Einsatz im UFP angesehen (4). Grundsätzlich seien bei der Diskussion über „Gewaltformen“ (IV_1, 60) Gewalt in Medien und „solche internetbezogenen Gewaltformen“ (IV_1, 62) „sehr umsetzbar für den Unterricht“ (IV_3, 7). In diesem Zusammenhang berichtet eine Lehrkraft von einer Unterrichtsstunde, in der ein Schüler „das GTA Video“ (IV_18, 18) gezeigt hat, „wo gefoltert wird“ (IV_18, 18) und dass dies im Zusammenhang mit dem Thema ‚Gewalt‘ ein Einstieg war und „dann haben wir halt auch darüber gesprochen, wie man damit umgehen sollte und wie das eben auf den Edukanden wirkt“ (IV_18, 22).

Sexualisierung in Medien

Das Thema Sexualisierung in Medien wird zwar als durchaus wichtiger Zugang betrachtet, aber stellt sich in der Umsetzung im UFP in einigen Fachschaften als besonders herausfordernd dar (4). Die Sorgen der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang bestehen darin, dass es sich hierbei als sehr schwierig gestaltet, Beispiele und Anschauungsmaterialien zu finden, die man überhaupt im Unterricht zeigen darf. Daneben wird eine Thematisierung auch in der Oberstufe als „äußerst heikel“ (IV_3, 7) gesehen:

„Darüber zu sprechen und damit umzugehen, finde ich schon schwierig“ (IV_3, 7).

Gerade in unteren Jahrgangsstufen besteht hier die Sorge, auch mit Eltern „ganz flott Probleme“ (IV_15, 38) zu bekommen. In diesem Themenfeld kann man „nicht so viel mit machen“ (IV_22, 24): „[...] ich finde, dieses Thema Sexualisierung in den Medien schwieriger zu verorten [...]“ (IV_18, 29). Dem gegenüber steht die Einschätzung einer Lehrkraft, die diese Sorgen offenbar nicht zum Anlass nimmt, das Thema auszuklammern:

„Sprechen über Pornografie und das Thema überhaupt thematisieren fände ich unheimlich wichtig und ich würde es vor allen Dingen, also ich habe mir sofort vorgenommen, das gleich mehrfach jetzt in der Q1 im Thema Entwicklung im Jugendalter zu verarbeiten [...]“ (IV_15, 15).

Grenzen und Hindernisse

Ihrer eigenen Bereitschaft und Befähigung zur Umsetzung der Themen im UFP sehen viele Lehrkräfte in verschiedenen Fachschaften auch bürokratische und formale Grenzen gesetzt, die den Willen zur Berücksichtigung erheblich beschneiden (10). Grenzen und Hindernisse beziehen sich zuvörderst auf die „ministeriellen Vorgaben für das Zentralabitur“ (IV_1, 64) und die damit verbundene Stoffdichte. Wenn alle obligatorischen Theorien und Inhalte erledigt sind, dann „bleibt nichts, aber auch gar nichts übrig“ (IV_1, 68). Viele Lehrkräfte tun ihren Unmut über diese Überfrachtung sehr offensiv kund, denn die Berücksichtigung der Themen „wäre schön“ (IV_11, 10) und sehen die Chance einer vertieften Auseinandersetzung eigentlich nur dann als gegeben an, „wenn das aufgenommen würde in die zentralen Vorgaben, damit man es auch behandeln könnte“ (IV_11, 8):

„Der Druck ist groß, durch diese massiven Abiturvorgaben. Und da hat man eh immer das Gefühl, man muss nur diese Theorien durcharbeiten und man kann eigentlich selten – da haben wir heute noch drüber gesprochen – man arbeitet nur noch Theorien durch und kann gar keine richtig netten Unterrichtsreihen gestalten. Gerade so kurz vorm Abitur ist es dann so“ (IV_20, 24).

Merklich ernüchtert konstatiert diese Lehrkraft:

„Wahrscheinlich setzen wir uns nicht zusammen und entwickeln eine Unterrichtsreihe, zumindest nicht für die Oberstufe, weil da einfach kein Raum ist für die Thematik“ (IV_11, 17).

Wenn Umsetzungen denkbar sind, dann nebenbei, denn für „das andere haben wir wirklich die Zeit nicht mehr“ (IV_5, 146):

„Ne, also dadurch, dass der Kernlehrplan ja schon einfach sehr viele Themen vorsieht, könnte ich nur mir vorstellen, dass ich das irgendwie einfließen lasse, aber nicht jetzt als ganze Unterrichtsreihe glaube ich [...] das würde sich nicht anbieten“ (IV_21, 5-7).

Einige Lehrkräfte bringen auch in diesem Zusammenhang noch einmal zum Ausdruck, dass einer unmittelbaren Umsetzung jetzt eher der fehlende „didaktisierte Teil“ (IV_7, 55) gegenübersteht und man so ad hoc noch nicht konkret weiß, „inwieweit ich das quasi jetzt implementieren kann, also verwerten kann für den Unterricht“ (IV_4, 7).

6.3.6 Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik

Die Fortbildungslandschaft im UFP wird von den Lehrkräften als karg eingestuft. Oftmals finden sich Einschätzungen, dass es – im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern – nahezu keine Angebote gibt. Dementsprechend dürftig sind die Erfahrungen, die dann häufiger in Veranstaltungen gewonnen wurden, die ein allgemeines pädagogisches Thema aufgegriffen haben ohne Fachbezüge herzustellen. Eine Ausnahme markiert der Pädagogiklehrrtag, der ein häufig genanntes und gern besuchtes Fortbildungsformat darstellt, das aber ebenfalls nicht unkritisch gesehen wird.

Angebotsstruktur und Erfahrungen

Die Fortbildungslandschaft wird in vielen Fachschaften als äußerst niedrig beschrieben und dementsprechend wenig ausgeprägt sind die persönlichen Erfahrungen (13). Viele Lehrkräfte stellen mit Bedauern fest, dass „es für das Fach Pädagogik ja so gut wie gar nichts“ (IV_2, 50) gibt. Dementsprechend haben einige Lehrkräfte im UFP „in den letzten Jahren eigentlich nichts gemacht“ (IV_1, 80). Häufiger erwähnen Lehrkräfte, dass Fortbildungen, die sie in der Hoffnung auf einen Mehrwert für das UFP besucht haben, oftmals „nicht fachspezifisch“ (IV_2, 50) waren, sondern Themen aufgegriffen haben, die einen Einsatz im UFP denkbar erscheinen lassen, zum Beispiel „zum Thema Essstörung oder zum Thema Gewalt, die aber nicht speziell auf das Fach Pädagogik abgezielt haben“ (IV_2, 50) und „der Bogen zum Unterrichtsfach aber selten gestellt wurde“ (IV_8, 38). Eine in mehreren Fachschaften skizzierte Einschränkung besteht auch darin, dass Schulleitungen die Ressourcen, die für den Besuch einer Fortbildung zur Verfügung stehen, stark einschränken, um etwa Unterrichtsausfall zu verhindern:

„Das ist ja auch sehr stark beschnitten, es gibt ja nicht so viel und es gibt oft auch nicht so viel zu einer Zeit, wo man dann tatsächlich darf, also die keine Unterrichtszeit ist“ (IV_3, 45).

„Aber wir haben ja grundsätzlich immer das Problem in unserem Fach, dass es sehr wenige Fortbildungsangebote gibt insgesamt, also es sind oft nur so drei pro Jahr und wenn dann eine Kollegin hingeschickt werden kann, mehr dürfen in der Regel nicht, weil nicht so viel Unterricht ausfallen darf, dann tauscht man sich natürlich darüber aus, aber nicht in so einer Intensität [...], von daher war das jetzt wirklich einfach klasse, dass wir alle mal die Möglichkeit hatten, an so einer Fortbildung teilzunehmen“ (IV_8, 47-49).

Diese Begrenzung zeigt sich dann auch in einem sehr kleinen „Fachetat“ (IV_7, 70), der es kaum ermöglicht, größere Veranstaltungen zu besuchen oder gar externe Referentinnen oder Referenten einzuladen. Insbesondere Fortbildungen auf „Bezirksregierungsebene“ (IV_10, 38) stuften die Lehrkräfte als wenig gelungen ein, was häufig am „Referenten“ (IV_10, 38) liegt:

„Also von Pädagogikfortbildungen habe ich unangenehme Erfahrungen, obwohl sie hier im Kreis stattgefunden haben mit einem Fortbildner, der immer sehr stark so in diese Methodenrichtung gegangen ist und wo wir grundsätzlich in Gruppenarbeit arbeiten mussten und Gruppenpuzzle machen mussten und Karten ziehen mussten, um zufällige Gruppen zusammenzusetzen. Wo viele von uns sich doch ziemlich veräppelt gefühlt haben, wirklich wie die Schüler behandelt zu werden und ihn nie mal in der vermittelnden Rolle zu haben, sondern wir immer uns in Stationenlernen dann Texte selbst erarbeiten mussten, da war ich – auch eine ganze Menge anderer – immer recht frustriert hinterher“ (IV_3, 51).

Die Gründe dafür liegen nach Einschätzung einer Lehrkraft in der Fortbildungsstruktur:

„Also das liegt daran, weil die Moderatoren oftmals Lehrer sind und die zwei Entlastungsstunden von der Bezirksregierung dafür kriegen, Moderatoren zu sein, aber quasi nicht die Zeit und die Kompetenzen haben, also wissenschaftlich fundiert, da braucht man ja Zeit für, das kann man nicht mal nebenbei machen [...] so und dieses Konzept ist – entschuldigung, wenn ich das so platt sage – scheiße, weil da braucht man nicht hingehen (IV_4, 27-29).

Das Setting, dass eine Lehrkraft Lehrkräfte fortbildet, wird in vielen Fachschaften als ungünstig eingestuft, denn „wenn die von Lehrern organisiert sind, kommt da zumindest in Pädagogik nichts bei raus“ (IV_4, 30). Die fachwissenschaftliche Unsicherheit dieser Lehrkräfte, die als Fortbildnerinnen und Fortbildner eingesetzt werden, äußert sich dann etwa in einer sehr unflexiblen Veranstaltungsstruktur und „da hat man eigentlich selbst kaum Möglichkeiten, da eigene Interessen noch mit einfließen zu lassen oder viele Rückfragen zu stellen“ (IV_8, 35). Neben diesen grundsätzlichen Einschätzungen werden aber auch Fortbildungserfahrungen genannt. Erwähnung findet eine „Mead-Fortbildung“ (IV_4, 27) und Veranstaltungen „zum Thema Gewalt“ (IV_9, 62). Als ein Grund für die missliche Fortbildungssituation im UFP wird auch gesehen, dass es an den Hochschulen keine „Fachdidaktiker“ (IV_7, 123) gibt. Vor dem Hintergrund des schwach ausgeprägten Angebots und der meist fachunspezifischen Veranstaltung wird das Fortbildungsangebot außerordentlich gerne angenommen:

„Also in unserem Fach gibt's ja immer sehr wenige Angebote, ne, von daher gingen ein Juchzen eigentlich durch unsere Fachschaft, dass es überhaupt ein Angebot speziell für das Fach Erziehungswissenschaften gibt“ (IV_5, 17)

Pädagogiklehrertag

In rund einem Drittel der Fachschaften findet der Pädagogiklehrertag im Zusammenhang mit Fortbildungen im UFP Erwähnung und wird als feste Instanz beschrieben (8). Der „Pädagogiklehrertag“ (IV_1, 78) erfreut sich bei den Lehrkräften großer Beliebtheit:

„Ja, wir gehen alle gerne zum Pädagogiklehrertag“ (IV_1, 78).

Seine exponierte Stellung scheint die Veranstaltung auch deshalb innezuhaben, „weil es ansonsten [...] für uns eigentlich nichts“ (IV_2, 50) gibt. Dass die Veranstaltung meist „in Bochum“ (IV_3, 46) stattfindet, wird in denjenigen Fachschaften, in denen das für die Lehrkräfte mit einer längeren Anfahrt verbunden ist, als Nachteil empfunden. Dabei wird die Fortbildung als „Riesenveranstaltung, wo wir mit 800 Leuten in einem Hörsaal sitzen und wo einer einen Vortrag hält“ (IV_10, 30) beschrieben, bei dem sich der Verband der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer bemüht „Koryphäen“ (IV_10, 31) einzuladen und der aus Sicht einiger Lehrkräfte so etwas wie eine „Materialbörse“ (IV_10, 38) darstellt. Dafür, dass es sich um ein kleines Fach handelt, würdigen die Lehrkräfte, dass an diesen Tagen „schon eine Menge“ (IV_18, 55) gemacht wird.

6.3.7 Fortbildungserfahrungen (allgemein)

Konträr zu den nur sporadischen Fortbildungserfahrungen im UFP gestalten sich die Fortbildungserfahrungen auf anderen Ebenen. Dabei dominieren insbesondere Veranstaltungen in Frequenzfächern wie Englisch. Daneben finden sich vielzählige Angebote, die auf die Umsetzung administrativer Vorgaben, wie etwa das Zentralabitur, zielen. Gleichsam zur vorherigen Auswertung sehen die Lehrkräfte Veranstaltungen der Bezirksregierung auch auf anderen Ebenen kritisch. Medienspezifische Themen werden zwar als großer Fortbildungsbedarf betrachtet, die besuchten oder angebotenen Veranstaltungen spiegeln dieses Anliegen aber keinesfalls wider.

Angebotsstruktur und Erfahrungen

Im Gegensatz zu den geringen Fortbildungserfahrungen im UFP schildern die Lehrkräfte vieler Fachschaften für ihre anderen Unterrichtsfächer ein breites Repertoire an Erfahrungen (17). Grob lassen sich drei unterschiedliche Typen von Fortbildungen unterscheiden, die von den Lehrkräften besucht werden. Der erste Typus umfasst fachspezifische Fortbildungen. Hierbei fällt – gerade im Kontrast zu den (nicht-) Erfahrungen im UFP – auf, dass nicht nur die Veranstaltungsdichte, zum Beispiel im häufiger erwähnten „Englischunterricht“ (IV_2, 52), wesentlich höher ist („für Englisch besuche ich fast wöchentlich irgendwelche Fortbildungen“ (IV_18, 53)), sondern hier dann auch fachspezifische Detailfragen – etwa „zum Thema mündliche Prüfung“ (IV_2, 52) – zum Gegenstand einer einzelnen Veranstaltung gemacht werden. Entsprechende Angebote werden dann als gut bewertet, wenn sie „praxisrelevant“ (IV_2, 54) sind. Der zweite Typus umfasst Fortbildungen, die sich auf die Umsetzung von neuen administrativen Vorgaben, wie das „Zentralabitur oder solche Sachen“ (IV_2, 53), „Unterrichtsformen“ (IV_5, 104), „Inklusion“ (IV_6, 37) oder „Teambildung“ (IV_9, 61) beziehen. Öfters betätigt sich hierbei dann der „schulpsychologisch[e] Dienst“ (IV_9, 69) als

Veranstalter. Ebenfalls häufiger der Kritik ausgesetzt sind Fortbildungen zu internen Schulentwicklungsplänen,

„die am Ende stapelweise, tonnenweise pädagogisch bzw. akademisches Papier produzieren, bis an den Rande der Unlesbarkeit“ (IV_22, 68).

Der dritte Typus sind solche Fortbildungen, die Lehrkräfte entweder aufgrund einer zusätzlichen Aufgabe in der Schule übernehmen oder die sich auf allgemeine, für Pädagoginnen und Pädagogen und Schulakteurinnen und -akteure relevante Themen beziehen, so schildert eine Lehrkraft, „als Beratungslehrerin für Suchtvorbeugung“ (IV_1, 82) manchmal etwas zu machen. Eine andere Fachschaft berichtet von einer Fortbildung „zum Thema Mobbing“ (IV_5, 98). Neben diesen Formaten werden auch Fortbildungen angeboten, in denen „ein neues Buch oder ein neues Medium“ (IV_3, 56) präsentiert wird, die aber schnell den Charakter einer „Werbeveranstaltung“ (IV_3, 56) entfalten und sich keiner großen Beliebtheit erfreuen. Insgesamt werden Fortbildungserfahrungen als negativ eingestuft, wenn kaum Input durch eine externe Referentin bzw. einen externen Referenten erfolgt oder diese bzw. dieser kaum mehr weiß als die Lehrkräfte:

„Also wir sind wirklich froh, wenn wir von außen was rein bekommen, wenn das was Aktuelles ist und unsere Bedürfnisse trifft, das ist schon so, also bei pädagogischen Tagen schmoren wir auch oft im eigenen Saft. Und ich würde mir da sehr mal von außen auch Expertise wünschen, eine Erweiterung des Horizonts [...]“ (IV_3, 76).

Schlechte Erfahrungen haben einige Lehrkräfte häufiger dann gemacht, wenn nur einzelne Vertreterinnen und Vertreter einer Fachschaft eine Fortbildung mit dem Ziel besuchen dürfen, dass diese dann als Multiplikatoren für die anderen Lehrkräfte fungieren, denn dazu kommt es meistens nicht:

„Also das Konzept, Einen wegzuschicken und der impft dann alle anderen, halte ich persönlich für Quatsch“ (IV_4, 37).

Lehrkräfte einiger Fachschaften, die im Rahmen evaluativer Begleitungen oder größeren Kooperationsprojekten mit Universitäten und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Fortbildungen kooperiert haben, berichten von Interferenzen:

„Immer wieder kommen wir da an den Punkt, das höre ich also aus allen Fächern, dass diese Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, Uni und Schule, dass es da immer wieder zu Reibereien kommt, weil eben die Blicke unterschiedlich sind“ (IV_7, 100).

Ältere Lehrkräfte schildern den Eindruck, dass „die Fortbildungsmöglichkeiten seit zehn Jahren ungefähr so zurückgedrängt“ (IV_9, 57) werden:

„Das ist etwas, was früher mehr, also in manchen Bereichen eher gelaufen ist, also auch nicht zu lang und mit Material und allem, was aber durch diese Dezentralisierung und komplettes Umstellen dieser Fortbildung kaputt gemacht worden ist“ (IV_25, 39).

In diesem Zusammenhang werde – ähnlich wie beim UFP – skrupulös darauf geachtet, dass „ja kein Unterricht ausfällt“ (IV_14, 69). Damit verbunden sind dann eine Reihe kritischer Anmerkungen, die Bezug darauf nehmen, dass Nachmittags- oder gar Wochenendveranstaltungen selten den Zuspruch der Lehrkräfte finden.

Fortbildungserfahrungen, in denen medienspezifische Themen in den Blick genommen wurden, werden nur in einem geringen Teil der Fachschaften geäußert (7). Den häufigsten fortbildungsbezogenen Kontakt mit Medien oder Medienthemen haben Lehrkräfte, wenn an ihrer Schule neue Medien, wie zum Beispiel das „Smartboard“ (IV_2, 59) eingeführt werden. Diese Veranstaltungen beziehen sich dann im Wesentlichen auf eine technische Einweisung. Daneben schildert eine Lehrkraft als Beratungslehrerin „auch was über Onlinesucht gemacht“ (IV_1, 87) zu haben. Die insgesamt wenigen Angebote sind dann zumeist nicht auf ein „Fach speziell zugeschnitten“ (IV_5, 17). Hier sehen die Lehrkräfte aber erhebliche Nachholbedarfe, denn „eigentlich kommt das wirklich viel zu kurz“ (IV_17, 45).

6.3.8 Gelingensbedingungen von Fortbildungen

Die befragten Lehrkräfte formulieren eine Reihe von Kriterien, die sich als Gelingensbedingungen für Fortbildungen deuten lassen. Dabei beziehen sie sich auf die Rahmenbedingungen, wonach eine Fortbildung dann am ehesten goutiert wird, wenn sie während der ausfallenden Unterrichtszeit stattfindet. Der Referierende wählt idealerweise einen instruktiven Vortragsstil und die Veranstaltung sollte sicherstellen, dass sie möglichst gut im Unterricht verwertbar ist. Die Gelingensbedingungen finden ihre negative Entsprechung dann beinahe eins-zu-eins in den sich anschließenden Misslingensbedingungen, zu denen sich die Lehrkräfte weitaus umfangreicher äußern.

Rahmenbedingungen

In einigen der Fachschaften werden bestimmte Rahmenbedingungen als wichtige Voraussetzung für eine gelungene Fortbildung angesehen (5). Allen voran wird hier – wie schon an anderen Stellen – erwähnt, dass Fortbildungen dann besonders gerne angenommen werden, wenn den Lehrkräften dafür ihr Unterricht erlassen wird:

„Wenn man einen freien Tag hatte ja, aber nicht nach einem Unterrichtstag, ich hatte da überhaupt nichts von, da müsste man also wirklich dafür sorgen, dass alle aus dem Unterricht rausgezogen werden [...]“ (IV_1, 103).

Überhaupt sollte eine Fortbildung mit möglichst wenig privatem Zeitaufwand verbunden sein, etwa, „wenn ich zwischendurch nach Hause fahre und dann extra nochmal wiederkommen muss“ (IV_1, 111). Ebenfalls vorteilhaft wäre es, wenn der „Unterrichtsausfall“ (IV_4, 11) nicht zum Anlass genommen wird, Fortbildungen zu limitieren. Da sich das vielfach nicht umgehen lässt, werden in den ohnehin schon engen Zeitfenstern Fortbildungen favorisiert, die „punktuell, kompakt und tough“ (IV_5, 20) sind. Begrüßt wird es auch, wenn die Fortbildung „in anderer Umgebung, also aus der Schule raus“ (IV_1, 103), stattfindet. Gerne gesehen wird außer Haus dann auch „ein wunderbares Catering“ (IV_1, 107).

Sozialform und Methode

Die richtige Wahl von Sozialform und Methode ist in rund einem Viertel der Fachschaften ein wichtiges Kriterium (8). Beinahe einhellig werden Fortbildungen präferiert, „wo ein Experte, der über bestimmtes Wissen verfügt, das auch mitteilt“ (IV_1, 10):

„Also was, glaube ich, immer wichtig ist, ist, dass man einen Input bekommt, das ist uns ja immer wichtig bei Fortbildung, dass es nicht darum geht, dass wir uns selbst was erarbeiten, das machen wir sowieso, auch in der Fachschaft schon [...]“ (IV_4, 26).

Wenn dies dann im Wesentlichen in Form einer direkten Instruktion erfolgt und auf aktivierende Momente eher verzichtet, wird das in der Regel als angenehm empfunden, da „[...] erwachsenen Lernern ein gewisses Maß an Präsentation wichtiger ist als selbständige Durchführung [...]“ (IV_18, 69):

„[...] ich freue mich einfach, wenn ich mich irgendwo hinsetzen kann und einen fundierten Vortrag höre [...]“ (IV_16, 49).

Eine Lehrkraft bricht aber auch eine Lanze für andere methodische Zugänge, wenn „die Methode passt“ (IV_25, 52).

Ergiebigkeit

In einigen Fachschaften werden Fortbildungen dann als gelungen hervorgehoben, wenn ihnen ein verwertbarer Ertrag entwächst (8). Ein wichtiges Kriterium einer ergiebigen Fortbildung ist, dass sie „praxisrelevant“ (IV_2, 54) ist. Darunter lassen sich zumeist die „Einbindbarkeit und Brauchbarkeit in Unterrichtszusammenhänge“ (IV_5, 59) fassen. Als gehaltvoll werden von einigen Lehrkräften vor allem auch „fachwissenschaftliche Vorträge“ (IV_5, 97) eingestuft, gerne in Kombination mit

„[...] Literatur für die Schülerhand. Sodass ich an einem Tage ganz viel erledigen konnte und auch immer viel mit nach Hause nehmen konnte“ (IV_5, 97).

Gerade die Herausgabe von „Material“ (IV_20, 57) wird als „I-Tüpfelchen“ (IV_20, 57) gesehen. Letztlich aber muss vor allem der Inhalt

„[...] ein zentraler sein, ein wichtiger sein, der auch was mit ihrer Berufstätigkeit zu tun hat. Ich gehe da hin mit der Erwartung, mich fachlich weiter zu qualifizieren und in dem Sinne dass ich daraus für meinen Unterricht einen Mehrwert ableiten kann“ (IV_25, 50).

6.3.9 Misslingensbedingungen von Fortbildungen

Mit Misslingensbedingungen von Fortbildungen haben Lehrkräfte aller befragten Fachschaften ausgiebige Erfahrungen gemacht und beziehen klare Positionen. Häufig scheitert das Gelingen einer Fortbildung bereits an den Rahmenbedingungen der Veranstaltung. Diese können im unattraktiven und kalten Schulgebäude begründet liegen oder sich auf den Zeitpunkt beziehen, der zumeist dann als ungünstig empfunden wird, wenn er nach einem Schultag oder in der Freizeit liegt. Hinsichtlich der Sozialform und Methode ziehen sich in der Regel alle gruppenbasierten Settings den Unwillen der Lehrkräfte zu. Diese Einschätzung ist eng gekoppelt an die Erfahrung, dass es sich dabei um eher unergiebigere Veranstaltungen handelt, was wiederum problematisch ist, da gerade dem Ertrag einer Veranstaltung viel Bedeutung beige-

messen wird. Die monierten Strukturmerkmale stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit der Person des Referierenden, der ebenfalls viel Wichtigkeit beigemessen wird. Gelingt es dieser nicht, eine unterhaltsame und ertragreiche Veranstaltung zu konzipieren, etwa weil kein Input erfolgt oder dieser schlecht und unstrukturiert vorgetragen wird, wird ihm das Misslingen der Veranstaltung zur Last gelegt.

Rahmenbedingungen

In rund einem Viertel der Fachschaften werden Fortbildungen dann moniert, wenn die Rahmenbedingungen der Veranstaltung als ungünstig eingestuft werden (6). Der zuvor genannte Wunsch, Fortbildungen nicht am Schulstandort stattfinden zu lassen, rührt womöglich auch daher, dass die Rahmenbedingungen in Schulgebäuden oftmals nicht als einladend zu bezeichnen sind:

„Ich finde das hier einfach kalt, ne', die Heizungen sind ja abgestellt und das sind die Räume, die wir hier immer haben und es ist einfach vom Ambiente her schöner in dieser Tagungsstätte in [Ort]“ (IV_1, 107).

Dass Fortbildungen oftmals nach einem mehrstündigen Schultag besucht werden müssen, weil es sich anders nicht realisieren lässt, wird von vielen Lehrkräften auch wegen „der eigenen Müdigkeit“ (IV_1, 140) als Manko gesehen. Mit den langen Ganztagsschultagen geht dann auch die organisatorische Herausforderung einher, größere Teile des Kollegiums zu versammeln, weil „[s]onst haben Sie immer einen Teil des Kollegiums, was beschäftigt ist“ (IV_1, 127). Eine mehrfach genannte, ungünstige Rahmenbedingung sind auch lange Anfahrten. Gerade fachspezifische Fortbildungen sind von der Schulleitung häufig an die Bedingung geknüpft, dass nur einzelne Vertreterinnen oder Vertreter einer Fachschaft teilnehmen können, die die übrigen Lehrkräfte dann nach dem ‚Multiplikatoren Prinzip‘ informieren, „was die letzten 30 Jahre nicht funktioniert“ (IV_4, 39) hat. Überhaupt erscheint der Haltung der Schulleitung im Zusammenhang mit Fortbildungen für ‚ihre‘ Lehrkräfte eine entscheidende Bedeutung zuzukommen. Dass der Unterrichtsausfall eine so zentrale Stellschraube im Fortbildungsplan der Schulen ist, wird in einigen Fachschaften mit deutlichen Unmutsbekundungen quittiert, denn das „ist schlimm“ (IV_22, 45) und zeuge von einer „Schulleitung von gestern“ (IV_22, 43). Eng damit verbunden ist der Einwand einer Lehrkraft, dass Fortbildungen, die nicht exklusiv für eine Schule erfolgen, oftmals damit einhergehen, mit Lehrkräften zusammenzuarbeiten, die man „nicht kennt und mit denen man dann auch selten wieder zu tun hat. Und ja, da fehlt dann vielleicht auch so der Austausch im Nachhinein [...]“ (IV_11, 12).

Sozialform und Methode

In weit über der Hälfte der Fachschaften werden misslungene Fortbildungen an der gewählten Sozialform und Methode der Veranstaltung festgemacht (14). Die Einschätzungen, die unter dieser Subkategorie subsumiert werden, sprechen eine klare Sprache. Sowohl in der Häufigkeit der Nennungen als auch mit Blick auf den damit verbundenen Nachdruck lassen es die Einschätzung nicht übertrieben erscheinen, dass Lehrkräften aktivierende „Gruppenarbeits-

phasen“ (IV_18, 61) und Veranstaltungen, die „dann zu so einer Art Workshop“ (IV_18, 64) werden, geradezu zuwider sind:

„Ja, wenn ich jetzt hier die ganz Zeit lang Gruppenarbeit hätte machen sollen, wir hätten uns selbst miteinander beschäftigen sollen [...]. [...] wir haben schon die albernsten Spielchen hier gemacht, auch auf pädagogischen Tagen, wo wir hier auf dem Schulhof Flaschendreher gemacht haben, wo ich wirklich überlegt habe zu gehen, weil das einfach [...] schlicht nur noch albern war und unglaublich viel Zeit gekostet hat“ (IV_1, 44-50).

Gerade gruppenbasierte Methoden werden als „viel zu zeitaufwändig“ (IV_1, 10) beschrieben, was den Stellenwert der ‚Ergiebigkeit‘ unterstreicht und stoßen „nicht auf viel Gegenliebe“ (IV_5, 107). In besonderem Maße trifft der Unmut dann „[d]umme Spielchen“ (IV_1, 102), die bei vielen Lehrkräften den Eindruck entstehen lassen, „wie die Schüler behandelt zu werden“ (IV_3, 51) und „unserem Unterricht irgendwo ähneln“ (IV_9, 45). Entsprechende Erfahrungen schildert eine Lehrkraft so:

„[...] mit einem Fortbildner, der immer sehr stark so in diese Methodenrichtung gegangen ist und wo wir grundsätzlich in Gruppenarbeit arbeiten mussten und Gruppenpuzzle machen mussten und Karten ziehen mussten, um zufällige Gruppen zusammenzusetzen. Wo viele von uns sich doch ziemlich veräppelt gefühlt haben [...]“ (IV_3, 51).

Häufiger wird erwähnt, dass gerade Veranstaltungen, die von der Bezirksregierung organisiert oder koordiniert werden, „oftmals nur anwendungsbezogen“ (IV_10, 35) sind und nach denen eine Lehrkraft „jedes Mal hinterher so einen Hals [hat], weil ich denke, also in Kleingruppen arbeiten können wir dann hinterher immer noch“ (IV_16, 49):

„Also so ein bisschen zwiegespalten bin ich immer bezüglich dieser praxisnahen Blöcke. [...] das ist jetzt bei den Implementationsveranstaltungen zum neuen Lehrplan ist das jetzt auch wieder gemacht worden. Mehrere Stunden am Nachmittag in Gruppen an Lernfeldern arbeiten [...]“ (IV_5, 106-113).

„Dann gibt es eben so auf Bezirksregierungsebene, auf Kreisebene oder so Veranstaltungen, die sind stark vom Referenten abhängig und ja, da gibt es, also ich nenne das immer so Spielchen, so "Ringelpietz mit Anfassen", ich will da Informationen mitnehmen und nicht irgendwelchen "Trallafitti" machen“ (IV_10, 38).

Verbunden mit dieser Ablehnung ist der Wunsch, von einer Fortbildung etwas zu erhalten und weniger selber etwas zu liefern, etwa wenn „man dann sofort eingespannt wird und am besten gleich eigene Erfahrungen verwerten soll, bevor man überhaupt sich mit einem Thema beschäftigt hat“ (IV_4, 14). Ohne einen größeren Input genossen zu haben gleich in eine Gruppenarbeit einzusteigen, wird bei den meisten Äußerungen auch nicht aus Prinzip abgelehnt, sondern weil es sich „als nicht so ganz funktional“ (IV_5, 110) erwiesen hat, ohne eine vertiefte Kenntnis der jeweiligen Materie, in der man sich ja gerade fortbilden möchte, eigenständig zu arbeiten, denn dabei zeigt sich, „dass, wenn kein Input ist, eigentlich auch kein Output sein kann“ (IV_5, 129):

„Oft finde ich an Fortbildungen schwierig, dass man selbst nochmal in Gruppen was erarbeitet, aber irgendwie kommt man dann nicht wirklich weiter“ (IV_6, 16).

Häufiger finden sich Äußerungen von Lehrkräften, die deutlich werden lassen, dass Gruppenarbeiten mit einem vermeintlich besonderen Erkenntnisgewinn verbunden sein sollen, der sich auf einem zeitlich eben sehr ausuferndem Weg entfalten soll, obwohl „in der ersten Sekunde

eigentlich klar ist, wohin das führen soll [...]“ (IV_5, 118). Eine Lehrkraft betont aber auch, dass Veranstaltungen, die länger dauern und nur vortragsartig sind, für sie keine Option darstellen: „Zwei Stunden Vortrag, aber dann muss gearbeitet werden, irgendwie Workshops oder so [...]“ (IV_20, 55). Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass Vortragsformate dann anstrengend sind, wenn sie für ein sehr großes Publikum, wie etwa beim Pädagogiklehrrtag, gehalten werden.

Unergiebigkeit

Wenn sich das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag bei einer Fortbildung als unausgewogen darstellt, ist das für einen nicht geringen Teil der Lehrkräfte vieler Fachschaften ein Grund, entsprechende Veranstaltungen als negativ einzustufen (10). Die Beurteilung einer Fortbildung als unergiebig hat unterschiedliche Ursachen. Mehrfach tun die Lehrkräfte ihren Unmut darüber kund, dass sich Veranstaltungen für Lehrkräfte häufig sehr ausgiebig (etwa zum Einstieg) „so Basisinformationen in epischer Breite widmen“ (IV_23, 44), die den Lehrkräften bereits gut bekannt sind:

„[...] wenn es aber da dann darum geht, dass eine Fortbildung damit anfängt, das ungefähr eine Stunde lang die Lehrpläne des Faches vorgestellt werden, mit denen man ja nun jeden Tag arbeitet, also das war so eine Veranstaltung, wo ich dann auch nach zehn Minuten erst mal wieder rausgegangen bin, weil ich gedacht habe, die erste Stunde kann ich mir dann sparen“ (IV_2, 53).

„Ja, so banale Fakten, also ich habe letztens eine gemacht, das war so banal alles, das wusste man, also wenn man nichts Neues hört, dann ist es unheimlich langweilig“ (IV_22, 64).

Eng damit verbunden ist die kritische Einschätzung von Fortbildungen, die mit keinem nennenswerten Neuigkeitswert aufwarten, denn „bei pädagogischen Tagen schmoren wir auch oft im eigenen Saft. Und ich würde mir da sehr mal von außen auch Expertise wünschen, eine Erweiterung des Horizonts“ (IV_3, 76). Ebenfalls kritisch gesehen wird es, wenn Veranstaltungen bestimmte Methoden „als pädagogische Innovation“ (IV_24, 39) darstellen, einen realistischen Mehrwert aber nicht vermitteln. Veranstaltungen, die keine klare Struktur aufweisen und sich in methodischen Arrangements verlieren, laufen auch schnell Gefahr, bei Lehrkräften den Eindruck entstehen zu lassen „nicht besser oder schlechter informiert wie vor dieser Fortbildung“ (IV_4, 27) zu sein und dann ist „der Wutfaktor“ (IV_4, 27) groß. Als ähnlich ineffizient werden Formate eingestuft, in denen Gruppen etwas gemeinsam erarbeiten sollen, und die Ergebnisse wie zum Beispiel „Ausarbeitungen für einen möglichen schulinternen Lehrplan“ (IV_5, 121) dann auch den Fortbildnerinnen und Fortbildnern zur Weiterarbeit dienen, weil sich den Lehrkräften dann die Frage stellt, ob die davon „womöglich mehr“ (IV_5, 121) als die Teilnehmenden selber haben. Insbesondere Veranstaltung auf Ebene der Bezirksregierung verfahren häufiger so. Wenn neue inhaltliche oder administrative Vorgaben durch eine Fortbildungsveranstaltung begleitet werden, wird das zwar begrüßt, oft werden aber gerade diese Bedarfe viel zu spät bedient:

„[...] weil die uns ja ständig auch die Schwerpunktangaben wechseln für das Abitur: Bis da irgendwas kommt, habe ich das schon lange selber gemacht“ (IV_10, 38).

Gerade bei längeren Veranstaltungen haben einige Lehrkräfte die Erfahrung gemacht, dass „Langeweile aufkommt“ (IV_21, 24). Dies ist häufiger der Fall, wenn es während der Veranstaltung nicht gelingt, die „Motivation“ (IV_23, 43) der Teilnehmenden zu wecken oder wenn Veranstaltungen auf gruppenbasierte Arbeitsformen setzen und die Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Zeiten ihre Arbeit abschließen und dann „dahinweilen“ (IV_21, 28) bis andere Gruppen fertig sind.

Referent/ Referentin

In einigen Fachschaften wird das Misslingen einer Fortbildung auch an bestimmten (Un-)Eigenarten des Referierenden festgemacht (8). Hierbei rekurren die Lehrkräfte des Öfteren auf Erfahrungen mit unsicheren und vor allem unstrukturierten Referentinnen und Referenten, denen es nicht gelingt, eine motivierende Stimmung zu erzeugen, was zum Beispiel der Fall ist, wenn Präsentationsfolien „hintereinander weggespult [...] und abgelesen [...]“ (IV_1, 50-52) werden. Überhaupt kommt der Rolle des Referenten eine zentrale Bedeutung zu:

„Also das ist wirklich stark abhängig von den Leuten, die es moderieren, was da dann bei rum kommt“ (IV_10, 38).

Mehrfach werden die von der Bezirksregierung eingesetzten „Moderatoren“ (IV_4, 27) als eher ungeeignete Referierende gesehen, weil es „selber Lehrer sind, und [...] deren Zeit zur Vorbereitung „so minimalistisch ist, dass sie eigentlich fast nicht mehr wissen als wir selber“ (IV_4, 27). Daneben finden sich auch Einschätzungen, dass es mit Referentinnen und Referenten aus der Hochschule „immer wieder zu Reibereien kommt, weil eben die Blicke unterschiedlich sind“ (IV_7, 100) und es dem „Unimitarbeiter“ (IV_7, 136) eher darum geht, Erkenntnisse zu gewinnen als für verwertbare Erträge auf Seiten der Lehrkräfte zu sorgen. Daneben schildern zwei Lehrkräfte auch Erfahrungen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Lehrkräfte nicht ernst nehmen, obwohl es ja die Lehrkräfte sind, die „[...] als eigentliche Experten [...] die Kinder kennen und den Unterricht kennen“ (IV_24, 43):

„Also, man nimmt oft eine gewisse Kluft zwischen universitärem Betrieb, also dem Blick von außen und dem Blick von innen wahr, den, den wir haben und das hat auch eine gewisse Berechtigung der Blick des Praktikers. Zumal wir ja auch alle eine akademische Laufbahn durchlaufen haben. Wenn man den Eindruck hat, dass nicht etwas transportiert wird, sondern etwas, [...] oktroyiert wird. Man missioniert werden soll, dann kommt so eine Haltung, wo man sagt, nee, nee, was wollen die uns denn“ (IV_24, 40).

Im nachfolgenden Kapitel werden die hier dargestellten Evaluationsergebnisse aufgegriffen und sowohl aus der Perspektive der angesprochenen Gegenstände als auch mit Blick auf das Projektvorhaben insgesamt diskutiert. Diese Überlegungen stellen die Grundlage für ein resümierendes Fazit sowie einen die Arbeit abschließenden Ausblick dar.

7. Diskussion der Ergebnisse, Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel sollen in einem ersten Schritt die zuvor dargestellten Evaluationsergebnisse mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit diskutiert werden. Ausgehend von der Absicht, den Lehrkräften mit der Teilnahme an der Fortbildung zu ermöglichen, medienerzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen und generelle Gelingensbedingungen für eine aus Sicht von Lehrkräften gelungene Fortbildung zu ermitteln, bezieht sich die Auswertung und Interpretation der Evaluationsergebnisse auf zwei zentrale Fragen:

- *Trägt die Teilnahme an der Fortbildung dazu bei, dass medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgegriffen werden können?*
- *Welche Merkmale kennzeichnen aus Sicht der Lehrkräfte gelungene und misslungene Fortbildungen?*

Vor dem Hintergrund des Stellenwerts, dem in dieser Arbeit die Entwicklung einer spezifischen methodologischen Rahmung und dem daraus hervorgegangenen Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung zukommen, soll – in Ergänzung der bereits erfolgten Zwischenfazits – in einem zweiten Schritt die praxisorientierte Vorgehensweise erneut aufgegriffen und diskutiert werden. Ein übergreifendes Fazit sowie ein Ausblick schließen die Arbeit dann in einem dritten Schritt ab. Dort, wo es sich anbietet, werden bei den nachfolgenden Ausführungen immer auch Bezüge zu den in den vorherigen Kapiteln aufgegriffenen Themen hergestellt und der nachstehenden Diskussion zugrunde gelegt.

7.1 Diskussion der Evaluationsergebnisse

Trägt die Teilnahme an der Fortbildung dazu bei, dass medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgegriffen werden können?

Dass die Relevanz der Themen für das Unterrichtsfach Pädagogik in allen Fachschaften als hoch eingestuft wird, kann – gemäß des dieser Arbeit zugrunde liegenden Professionsverständnisses, wonach einstellungsbezogene Aspekte einen wichtigen Anteil am Handeln einer Lehrkraft haben – als zentrale Voraussetzung dafür aufgefasst werden, dass die Themen im Unterricht auch berücksichtigt werden. Zwar ist anzunehmen, dass einige der Lehrkräfte die Themen auch bereits im Vorfeld der Veranstaltung als wichtigen Unterrichtsgegenstand einstufen, zugleich aber finden sich häufig Stimmen, die sehr deutlich werden lassen, dass ihnen erst durch die Teilnahme das Ausmaß der Relevanz deutlich wird und sie dies zukünftig veranlassen könnte, entsprechenden Fragestellungen im Unterricht mehr Raum zu geben.

Ein wichtiges Anliegen der Veranstaltung besteht darin, Fachschaften zu verdeutlichen, dass sich medienbezogene Perspektiven im Unterrichtsfach Pädagogik nicht nur dort anbieten, wo dies der Kernlehrplan ausdrücklich fordert, sondern diese an verschiedenen Stellen Eingang finden können, da sich Erziehungs- und Bildungsprozesse nahezu immer auch aus medienbe-

zogenen Blickwinkeln betrachten lassen. Ohne, dass dies in dieser Ausgiebigkeit Gegenstand der Veranstaltung ist, ergeben sich für die Lehrkräfte viele weiterführende Inhaltsbereiche, in denen sie eine Passung der Themen sehen. Somit bestätigt sich der fachwissenschaftliche Schwerpunkt der Veranstaltung, der für Lehrkräfte offensichtlich ausreicht, um einen entsprechenden Input auf dieser Grundlage dann fachdidaktisch eigenständig verwerten zu können.

An ganz unterschiedlichen Stellen verweisen die Rückmeldungen auf ein merkliches Problem: Vielfach monieren die Lehrkräfte veraltete Lehrwerke und begründen damit, aktuelle medienbezogene Themen nicht aufgreifen zu können. Die Veranstaltung wird insofern auch als eine ‚Materialbörse‘ genutzt. Die teilnehmenden Lehrkräfte haben im Nachgang der Fortbildung die Möglichkeit, neue Materialien im Unterricht einzusetzen. Nicht zuletzt aufgrund der Unzufriedenheit mit den überholten Quellen spricht vieles dafür, dass sie dies zumindest auch versuchen werden.

Dass die Themen für viele Lehrkräfte auch deshalb relevant sind, weil sie ihnen im Schulalltag immer wieder im Rahmen von Konflikten und erzieherischen Auseinandersetzungen begegnen, bestätigt die Strategie des Verfassers bei der Überarbeitung des Veranstaltungsangebots. Ganz bewusst werden hier Themen gewählt, die Lehrkräfte, über das Fach hinaus, im Kontext von Schule umtreiben. Der allgemeine Charakter der Veranstaltung und die vielfältigen Anknüpfungspunkte für Schule, für andere Unterrichtsfächer oder die Zusammenarbeit mit Eltern, muss mit Blick auf die Zielstellung der Arbeit aber auch kritisch gesehen werden: Die ‚schnelle‘ Berücksichtigung entsprechender Gegenstände ‚an allen möglichen Stellen‘ kann einer fundierten Vermittlung von Medienkompetenz durchaus auch im Wege stehen, weil Lehrkräfte so zwar das ‚gute Gefühl haben‘, zentrale Fragen anzusprechen, dies aber fälschlicherweise damit gleichsetzen könnten, einem umfassenden Medienbildungsverständnis bereits Genüge getan zu haben. Dennoch deuten die Ausführungen darauf hin, dass gerade die fachunspezifische Relevanz der Themen zu einer Betroffenheit bei den Lehrkräften führt, die auch den angekündigten Einsatz im Fachunterricht wahrscheinlicher macht.

Dass gerade auch Schülerinnen und Schüler als ein geeigneter Adressatenkreis für die Fortbildung gesehen werden, lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte die Inhalte dieser Veranstaltung auch im Unterricht berücksichtigen können und dass sich die Aufbereitung der Themen für den Einsatz mit Lerngruppen eignet, was ein wichtiges Anliegen bei der Konzeption der Veranstaltung ist und ihren Transfer begünstigen dürfte.

Zwar verbietet es sich, die durchweg positiven Beurteilungen des Veranstaltungsformats zugleich als Umsetzungsbestrebungen aufzufassen, gleichwohl dürfte ein dementsprechendes Stimmungsbild einem möglichen Transfer aber zuträglicher sein, als eine kritische Haltung. Nicht mehr, aber auch nicht weniger Rückschluss ermöglicht die Ebene einer selbst eingeschätzten Zufriedenheit. Ganz erheblichen Anteil an der positiven Bewertung hat das kompakte Format der Veranstaltung, das zwar auch aus Sicht der Lehrkräfte mit Begrenzungen verbunden ist, aber letztlich einen großen Ertrag bei verhältnismäßig geringem Aufwand bedeutet. Lehrkräfte stehen in ihrem Berufsalltag unter erheblichem Zeitdruck und haben keine oder kaum Ressourcen, sich ausgiebig in aktuelle Themen einzuarbeiten. Wenn dann aber verein-

zelt zugleich der Zeitpunkt der Veranstaltung im Anschluss an einen sechsstündigen Schultag oder bei Veranstaltungen am Mittag bereits als ungünstig und zu anstrengend empfunden wird, wirft dies durchaus die Frage auf, ob diese Lehrkräfte wirklich als überlastet oder als wenig belastbar einzustufen sind. Unabhängig von einer Klärung dieser Frage wird aber gerade deshalb deutlich, warum das serviceorientierte Format der Fortbildung auf so viel Anklang stößt. Für die Zielsetzung des Vorhabens handelt es sich dabei um einen entscheidenden Aspekt. Die Bereitschaft des Verfassers, sich auf die Wünsche der Fachschaften einzustellen, hat nicht nur dazu geführt, diese überhaupt zu erreichen, sondern sie trägt auch dazu bei, dass sich die Fachschaften wertgeschätzt und ‚verwöhnt‘ fühlen, was bei bisherigen Fortbildungen oftmals nicht der Fall ist. Auch diesbezüglich darf die ‚Beseeltheit‘ nicht mit Transfer gleichgesetzt werden, dürfte diesen aber auch keineswegs hemmen.

Gerade den Einsatz der Tablet-Computer empfinden die Lehrkräfte als stimmig und nicht zuletzt deshalb geeignet, weil so Medienthemen mit Mediennutzungen verbunden werden. Es kann zumindest begründet gehofft werden, dass diese Einschätzung dazu beiträgt, ähnliche Formate auch im Unterricht einzusetzen, was einem wichtigen Ziel schulischer Medienarbeit entspricht.

Entscheidenden Anteil an der Zufriedenheit der Lehrkräfte hat der Verzicht auf aktivierende Gruppenmethoden und der Fokus auf ‚aufgelockerte‘ Instruktion. Das bestätigt die Präferenzen aus anderen Fortbildungsprojekten (vgl. Kap. 3). Daraus resultiert eine besonders große Herausforderung. Die Ablehnung aktivierender Methoden und Sozialformen verhindert Settings, die die Transferwahrscheinlichkeit begünstigen würden. Aber auch hier dürfte gelten, dass eine aufgeschlossene Teilnahme an instruktiven Formaten nicht weniger zielführend als eine widerstrebende Teilnahme an interaktiven Formaten ist.

Dass die Fachschaften keine Veränderungswünsche für die besuchte Veranstaltung anzeigen, darf mit Blick auf die Zielsetzung positiv stimmen. Die geäußerten Wünsche, in einer erneuten Veranstaltung gerne eine konkrete didaktische Umsetzung vornehmen zu wollen, relativieren aber zugleich den Eindruck, dass allein die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Grundlagen ausreicht, um eine Umsetzung zu ermöglichen. Auch der in diesem Zusammenhang vereinzelt geäußerte Wunsch, gerade den Umgang mit Cybermobbing vertiefen zu wollen, könnte – pessimistisch betrachtet – darauf schließen lassen, dass das Motiv zur Teilnahme dieser Lehrkräfte weniger der Wille zur Berücksichtigung neuer Unterrichtsthemen ist, sondern der unausweichliche Leidensdruck im Zusammenhang mit entsprechenden Vorkommnissen im Schulalltag. Auch das wäre zwar verständlich, entspräche aber zugleich nicht der anvisierten Zielsetzung eines unterrichtlichen Einsatzes, muss ihr aber auch nicht widersprechen.

Das zentrale Indiz dafür, dass die Teilnahme an der Fortbildung dazu beiträgt, dass medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik aufgegriffen werden können, sind die Vielzahl der Umsetzungsmöglichkeiten, auf die die Lehrkräfte verweisen und ihre Bereitschaft, dies tun zu wollen. Diese Einschätzungen bestätigen die in der Ausgangslage (vgl. Kap. 2) formulierte Annahme, dass sich medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik an vielen Stellen berücksichtigen lassen. Das, was Lehrkräften dazu fehlt, sind insbe-

sondere aktuelle fachwissenschaftliche Grundlagen in der Form, wie sie in der Fortbildung vermittelt werden. In Ergänzung mit ihrem vorhandenen fachdidaktischen ‚Know-how‘ sehen sie sich im Stande und sind willens, medienbezogene Fragen zu berücksichtigen. Vielfach legen die Ausführungen die Annahme nahe, dass die Beschränkung auf fachwissenschaftliche Grundlagen auch deshalb begrüßt wird, weil die Vermittlung fachdidaktischer Fähigkeiten so gedeutet werden könnte, dass die Lehrkräfte den Kern ihrer Profession nicht bereits beherrschen. Mangelndes Fachwissen hingegen wird offensichtlich eher als eine Ressource gesehen, für deren Aktualisierung die Lehrpersonen nur bedingt die Verantwortung tragen. Trotz der Breite an Erklärungen zur Umsetzungsbereitschaft, bleiben diese schemenhaft und gehen nicht ins Detail. Rückblickend hätte an dieser Stelle ein gezielteres Nachfragen dazu beitragen können, die vereinzelte Beliebigkeit der Aussagen zu vermindern. In jedem Falle aber gelingt es der Veranstaltung, eine gewisse ‚Aufbruchsstimmung‘ zu erzeugen und dafür zu motivieren, sich an dem Einbezug der Themen im Unterricht zumindest zu versuchen. Gerade weil viele Lehrkräfte hierbei ohne Umschweife darauf hinweisen, dass sich dieser Einbezug vermutlich nur gelegentlich und stellenweise realisieren lässt, legt diese Freimütigkeit nahe, dass dies dann aber auch wirklich versucht wird.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es vielen Lehrkräften schwer fällt, Zugänge zu entsprechenden Medienfragen zu entwickeln, da sie selber keine entsprechenden Medienroutinen haben. Die Veranstaltung trägt deshalb dazu bei, für die Notwendigkeit einer Berücksichtigung zu sensibilisieren, weil für viele Teilnehmende hier zum ersten Mal ein persönlicher Kontakt mit entsprechenden Gegenständen stattgefunden hat. Auf diese Weise reduziert das Format auch die generationenbezogene Distanz. Es ist anzunehmen, dass sich eine erhöhte (empfundene) Sicherheit im Umgang mit Medien und Medienthemen, förderlich darauf auswirkt, entsprechende Bezüge im Unterricht herzustellen.

Die größte Bereitschaft zur Umsetzung besteht im Themenkomplex ‚Gewalt‘. Das ist durchaus erwartungsgemäß, da es sich hierbei um einen bereits seit langem etablierten Inhaltsbereich handelt, an den sich das Thema leicht andocken lässt. Indirekt deutet dies zugleich darauf hin, dass sich die Grundintention der Veranstaltung, die Themenfelder auch vereinzelt aufgreifen zu können und nicht zwangsläufig ausgiebige Unterrichtseinheiten vorzubereiten sind, als kompatibel mit dem Arbeitsmodus von Lehrkräften erweist.

Durchaus auffallend ist, dass eine Umsetzung des Themas ‚Sexualisierung in Medien‘ zwar für wichtig, aber nur äußerst bedingt möglich gehalten wird. Da sich ein Verständnis für entwicklungsbezogene Prozesse von Kindern und Jugendlichen keineswegs ohne Bezugnahmen auf Sexualität entwickeln lässt und dieses nicht zuletzt mindestens durch die obligatorische Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und psychoanalytischer Ansätze bereits erfolgt, erstaunt es, dass nicht ebenso schnell wie im Bereich Gewalt, Möglichkeiten gesehen werden, entsprechende Fragen aufzugreifen. Zugleich bestätigt diese Haltung die Einschätzungen, wonach gerade dieses Thema für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Kap. 4.3).

Der Bereitschaft zur Umsetzung stehen letztlich keine meinungsbezogenen Bedenken der Lehrkräfte gegenüber. Nicht weniger einschränkend sieht sich ein möglicher Transfer aber damit konfrontiert, die Vorgaben des Zentralabiturs möglicherweise ‚nicht überstehen zu können‘. Nicht wenige Lehrkräfte machen diesbezüglich deutlich, dass bereits jetzt eine thematische Überfrachtung viele Exkurse und tiefergehende Auseinandersetzungen mit bestimmten Themen verhindert. Zugleich wird gerade in dieser Hinsicht aber auch noch einmal betont, dass man es zumindest nebenbei versuchen wird.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung mindestens einen Anteil daran haben könnte, dass sich die Bereitschaft und Befähigung der Lehrkräfte zur Berücksichtigung medienerzieherischer Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik erhöht hat. Auf Basis der in den Blick genommenen Selbsteinschätzungen sind weitreichendere Urteile nicht möglich. Wahrscheinlich ist aber, dass das Format dazu beiträgt, die Relevanz der Themen zu verdeutlichen, für ihre Berücksichtigung zu motivieren und die grundlegenden fachwissenschaftlichen Kenntnisse zu vermitteln. All dies wird der Chance auf einen Transfer nicht abträglich sein.

Welche Merkmale kennzeichnen aus Sicht der Lehrkräfte gelungene und misslungene Fortbildungen?

Die Befragten bestätigen, dass Fortbildungen für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik rar gesät sind. Unter den Teilnehmenden finden sich Lehrkräfte, die vereinzelt Veranstaltungen besuchen und solche, die dies nie tun. Kleine Etats beschränken zudem die Möglichkeiten, eigene Veranstaltungen schulintern zu organisieren. Dass sich das im Rahmen dieses Projektes entwickelte Veranstaltungsangebot in dieser misslichen Situation hat durchsetzen können, verwundert somit nicht. Zwar ist es naheliegend, dass das Fortbildungsangebot in ‚kleinen‘ Fächern weniger umfangreich als in ‚großen‘ Fächern ist, zugleich aber handelt es sich dabei um ein Missverhältnis, von dem anzunehmen ist, dass es einer Fachkultur in diesem Ausmaß schaden kann. In Nordrhein-Westfalen gehört das Unterrichtsfach Pädagogik zum Fächerkanon, erfreut sich großer Beliebtheit und weist als Abiturfach hohe Anmeldezahlen auf. Diesem Stellenwert tragen die bestehenden Fortbildungsangebote keinesfalls Rechnung. Gemessen an der insgesamt geringen Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften (vgl. Kap. 3.2), könnte die Angebotslage den Eindruck manifestieren, dass die Berücksichtigung neuer Kenntnisse insbesondere in ‚großen‘ Fächern wichtig ist, da deren bildungspolitischer Stellenwert höher zu sein scheint. Geht man davon aus, dass Fortbildungen nicht nur dazu beitragen, in einem spezifischen Themenfeld neues Wissen und neue Fähigkeiten zu vermitteln, sondern Lehrkräfte darüber hinaus animieren und motivieren können, sich mit den behandelten Gegenständen auseinanderzusetzen und so die informelle Weiterbildung stimulieren, dann würden fehlende Angebote eine stagnierende Fachkultur begünstigen. Die Klagen der Lehrkräfte deuten insofern darauf hin, dass die Kontinuität von Fortbildungsangeboten und die Möglichkeit, daran teilzunehmen, ein zwar offensichtliches und zentrales Kriterium von Fortbildungen ist, dies aber gerade im Unterrichtsfach Pädagogik nicht ausreichend gegeben ist. Wenngleich es profan klingt, so ergibt sich daraus als grundlegende Gelingensbedingung für eine Fortbildung, dass es sie überhaupt gibt.

Die Befragten bestätigen die Einschätzung des Verbands der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer, dass es sich beim ‚Pädagogiklehrtag‘ um die zentrale Fortbildungsveranstaltung des Faches handelt (vgl. Kap. 3.2.8). Keinesfalls aber ersetzt diese ‚Großveranstaltung‘ schulinterne Fortbildungen, die auf die Bedürfnisse der jeweiligen Fachschaft zugeschnitten sind. Neben ihrem fachlichen Mehrwert stellt die Veranstaltung eine Möglichkeit dar, dass sich die Lehrkräfte untereinander vernetzen können und schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Gerade weil es dem Verband gelingt, renommierte Referierende zu akquirieren, trägt dieses Format somit dazu bei, den Lehrkräften den Stellenwert ihres Faches zu verdeutlichen.

Die in anderen Unterrichtsfächern wesentlich ausgeprägtere Fortbildungsichte wird als grundsätzlicher Mehrwert eingestuft. Gerade diesen Erfahrungen lassen sich Kriterien entnehmen, die aus Sicht der Lehrkräfte zu einer guten oder schlechten Fortbildung beitragen. Dass insbesondere externe Interessengruppen aus der Wirtschaft (z. B. Schulbuchverlage) zwar Fortbildungen anbieten, diese aber zugleich auch mit einem unternehmerischen, eigenen Anliegen verbunden sind, sehen einige Lehrkräfte kritisch. Auch die Zusammenarbeit mit Anbieterinnen und Anbietern aus der Hochschule, die oftmals nicht nur die Fortbildung, sondern auch ein Erkenntnisinteresse für eigene Fragestellungen antreibt, stößt auf wenig Zuspruch. Wenngleich sich der Vergleich nur bedingt aufdrängt, ergeben sich daraus durchaus Bezüge zu den im Rahmen des vorliegenden Projektes gewonnenen Erfahrungen. Lehrkräfte sind nur begrenzt bereit, Interessen von Anbieterinnen und Anbietern zu billigen, deren Mehrwert sich nicht unmittelbar ergibt. Dies mag strukturell daran liegen, dass sie als Staatsdienerinnen und -diener in der Regel von ihrem Dienstherrn ‚versorgt‘ werden und keine Routinen darin haben, im Sinne eines ‚Tauschgeschäfts‘ eine Dienstleistung ‚zu erwerben‘. Somit zeigt sich auch hier, dass der Serviceorientierung ein entscheidender Stellenwert dafür beizumessen ist, welches Fortbildungsformat trägt.

Bereits die Darstellung der Ergebnisse zu Gelingens- und Misslingensbedingungen von Fortbildungen zeichnet ein klares Bild, worauf Lehrkräfte bei einer Fortbildungsveranstaltung Wert legen. Den Rahmenbedingungen einer Fortbildung kommt eine wichtige Bedeutung zu. Der einmütige Wunsch besteht darin, diese nicht nur in der Freizeit und in Randzeiten, sondern während der Unterrichtszeit besuchen zu können. Zudem wird es begrüßt, wenn die Fortbildung mit einem atmosphärisch angenehmen Rahmen verbunden ist und nicht im Schulgebäude stattfindet. Diese Wünsche deuten nach Einschätzung des Verfassers weniger darauf hin, dass Lehrkräfte nicht die Bereitschaft haben, persönliche Ressourcen zu investieren, sondern die Forderung nach bestimmten Rahmenbedingungen auch als Wunsch verstanden werden kann, der Tätigkeit von Lehrkräften Wertschätzung und Respekt gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Da gerade Fortbildungen ein zentraler Ort dafür sind, dass Dienstherr und Lehrkräfte miteinander in Kontakt kommen, dürfte ein ansprechendes ‚Gesamtarrangement‘ somit dazu beitragen, mit der Fortbildung verbundene Steuerungsinteressen wirksam werden zu lassen.

Die im Rahmen dieses Projektes befragten Lehrkräfte betonen mit großem Nachdruck, dass sie von einer Fortbildungsveranstaltung erwarten, dass Wissen vermittelt wird. Der dabei be-

vorzugte Modus ist vor allem ein rezeptiver. Die unterhaltsame Instruktion durch einen versierten Referierenden wird begrüßt, wohingegen aktivierende und gruppenbasierte Methoden kategorisch abgelehnt werden. Damit decken sich die Einschätzungen mit den Befunden zur Lehrkräftefortbildung (vgl. Kap. 3.2). In diesem Zusammenhang finden sich immer wieder ‚Zwischentöne‘, dass es den Lehrkräften dabei auch darum geht, ‚nicht wie Kinder behandelt zu werden‘. Somit kann auch diese Präferenz dahingehend gedeutet werden, dass die Orientierung an Adressatinnen und Adressaten eine wichtige Rolle spielt, um ihnen gegenüber Wertschätzung und Respekt zum Ausdruck zu bringen. Dass nicht in Betracht gezogen wird, dass Methoden, die sich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern bewährt haben, auch Potenziale in Formaten für Erwachsene innewohnen, verwundert aber durchaus. Ohne, dass dies so artikuliert wird, hängt der Wunsch nach instruktiven Formaten vermutlich auch damit zusammen, dass Fortbildungen keinem Selbstzweck dienen, sondern idealerweise mit einem unmittelbar im Unterricht verwertbaren Ertrag verbunden sind und der Referierende diesem Anspruch gerecht wird. Diese Verwertungsorientierung ist nicht nur vor dem Hintergrund der artikulierten Berufsbelastung nachvollziehbar. Auch diesbezüglich legt die Schärfe der Aussagen nahe, dass Lehrkräfte an einer geringen Verwertbarkeit insbesondere kritisieren, dass dabei über ihre ohnehin knappen zeitlichen Ressourcen verfügt wird. Wichtig erscheint es, in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass es sich im Wesentlichen um eine empfundene Ergiebigkeit handelt. In Kombination mit den vorausgegangenen Wünschen, nach kompakten und instruktiven Kurzformaten, machen die Aussagen deutlich, dass für ergiebig gehalten wird, was schnell geht, bequem und angenehm machbar ist und sich sofort verwerten lässt. Die Frage danach, welche Art von Fortbildung dazu beitragen würde, sich möglichst umfassend und wirkungsvoll auf der Ebene des Unterrichts niederzuschlagen, ist hingegen nicht die artikulierte Bezugsnorm.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte darüber, wie eine Fortbildung idealerweise gestaltet sein muss, zeichnen ein klares Bild. Zwar ergeben sich hier keine Erkenntnisse, die von bisherigen Befunden abweichen, aber sie veranschaulichen die unterschiedlichen Motive noch einmal und ermöglichen insbesondere einen Einblick in die Fortbildungssituation im Unterrichtsfach Pädagogik.

7.2 Diskussion der *responsiven Bildungsforschung* als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt

Mit der Idee der Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung wird der Fokus auf die Möglichkeiten der Praktikerinnen und Praktiker gerichtet, deren (Bildungs-)Praxis verbessert werden soll. Diese werden zum Ausgangspunkt aller nachfolgenden Entscheidungen zur konkreten Anlage des Forschungsprojektes. Im vorliegenden Fortbildungsprojekt ermöglicht die eingeschlagene Vorgehensweise mehr als hundert Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik, an einer Fortbildungsveranstaltung teilzunehmen. Für viele Fachschaften ist dies das erste Mal, als Fachschaft gemeinsam fortgebildet zu werden. Diese Anpassungsbereitschaft an die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der beteiligten Praxis hat aber seinen Preis: Es lässt sich auch nach Abschluss des Projektes nicht der Beweis antreten, dass sich die Praxis

verbessert hat. Die beschrittene Vorgehensweise setzt darauf, dass die von der Praxis artikulierten Motivation und Bereitschaft zur Umsetzung zumindest dazu beiträgt, Umsetzungsversuche im Unterricht auch wirklich folgen zu lassen. Möglicherweise hat auch das damit in die Lehrkräfte gesetzte Vertrauen zu den positiven Rückmeldungen beigetragen. Zugleich aber ist das die Schwachstelle des Projekts. Wenn es wirklich darum gehen soll, die Praxis zu verbessern, also die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, dann muss eine Zusammenarbeit Momente vorsehen, die das sicherstellen oder zumindest deutlicher werden lassen, als es im vorliegenden Projekt der Fall ist. Dies leistet die Forschungsvariante einer responsiven Bildungsforschung nicht in ausreichendem Maße.

Die Forschungsvariante setzt einen Schwerpunkt, der weit vor dem Nachweis einer möglichen Wirksamkeit liegt, für diesen aber zugleich eine unerlässliche Voraussetzung ist, nämlich die Frage, wie sich ein Zugang zum Feld überhaupt eröffnen lässt. Gerade in schulbezogenen Kontexten legen vielzählige Befunde nahe, dass die Praxis vielfach losgelöst vom Stand der Forschung agiert. Die hohe Zahl an Nachfragen aus Schulen im vorliegenden Projekt deutet darauf hin, dass auch hier der Bedarf einer fortbildungsbezogenen Zusammenarbeit gesehen wird. Die entwickelte Idee einer responsiven Bildungsforschung kann sich als kreativer Versuch verstehen, darauf zu reagieren. Würdigt man ‚Kreativität‘ als ein Gütekriterium praxisorientierter Forschung, kann dieses mindestens als berücksichtigt gelten. Das vorliegende Vorgehen wagt sich zudem auch an die Frage, ob und inwieweit Intuition eine Erkenntnisquelle (vgl. Reinmann 2010: 34) sein kann. Zwar liegt der Anpassung des Fortbildungsprojektes eine Rückmeldung aus der Praxis zugrunde, letztlich aber erfolgt die Überarbeitung des Formats eher ad hoc und ohne die Gewissheit, damit mehr Erfolg zu haben. Im Rahmen des vorliegenden Projektes hat dies dazu geführt, dass das Ziel – die Aktivierung von Teilnehmenden – erreicht werden kann. Zwar lassen sich intuitive Entscheidungen nur schwer mit ‚harten‘ wissenschaftlichen Kriterien in Einklang bringen, es spricht aber vieles dafür, dass dies ein Teil von Forschung sein kann, den es künftig zu explizieren gilt.

Hinsichtlich der Fragen zur Professionalisierung von Lehrkräften leistet das vorliegende Projekt einen explorativen Erkenntnisbeitrag: Einer systematischen Professionalisierung durch Fortbildung stehen in erster Linie Rahmenbedingungen im Wege. Berücksichtigt ein Fortbildungsangebot dies, hat es gute Chancen, von Lehrkräften angenommen zu werden. Insofern erscheint es lohnenswert, die strukturellen Voraussetzungen auf der Ebene des Schulsystems (Zeit, Anreize etc.) als Stellschraube künftig vermehrt zu forcieren.

Es ist anzunehmen, dass es eine Vielzahl anderer Themen gibt, von denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern behaupten, dass sie in dieser Form auch von Lehrkräften in ihren jeweiligen Schulfächern berücksichtigt werden sollten, weil sie relevant sind. In diesen Fällen kann die vorliegende Arbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten, aufzuzeigen, wie sich Schule und Wissenschaft annähern können. Hier wird der Standpunkt vertreten, dass das Tagesgeschäft von Lehrkräften dabei weniger Abstriche erlaubt, als es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern möglich ist, deren Alltag (bei allen Ausnahmen) weniger reglementiert ist. Das Rückmeldeverhalten der beteiligten Lehrkräfte zeigt, dass diese an aktuellen Forschungserträ-

gen ihrer Bezugsdisziplinen interessiert sind. Dieses Potenzial lässt sich auch in anderen Kontexten nutzen.

Im vorliegenden Projekt hat ‚Not erfinderisch gemacht‘ und Einblicke in Praxis ermöglicht, die andernfalls nicht zustande gekommen wären. Dass sich mehr als hundert Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik in Nordrhein-Westfalen gefunden hätten, die ohne ‚Gegenleistung‘ zu einem Interview bereit gewesen wären, ist nicht anzunehmen. Die in Kapitel 6.3 erfolgte Darstellung der Ergebnisse ist somit ein empirischer Fundus, der qualitativ Aufschluss darüber gibt, was Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik hinsichtlich ihres Faches und Lehrkräftefortbildungen im Allgemeinen umtreibt. Diese Daten können ein hilfreicher Anknüpfungspunkt für andere Projekte in den Bereichen schulischer Medienbildung, Lehrkräftefortbildung und dem Unterrichtsfach Pädagogik sein. Damit leistet das Vorhaben einen Erkenntnisbeitrag, der ohne die flexible Anpassung der eigenen Vorgehensweise nicht denkbar gewesen wäre.

7.3 Fazit und Ausblick

Das durchgeführte Projekt nimmt seinen Ausgangspunkt im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer mediatisierten Gesellschaft. Auch für Schule und Unterricht resultiert daraus ein pädagogischer Auftrag: Die Vermittlung von Medienkompetenz. Im Unterrichtsfach Pädagogik kann dazu insbesondere aus einer medienerzieherischen Perspektive ein Beitrag geleistet werden. Die Rückläufe im Rahmen dieses Projektes zeigen, dass viele Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik in Nordrhein-Westfalen daran interessiert sind, hieran mitzuwirken. Mit dem durchgeführten Vorhaben kann zumindest in einigen Fachschaften eine ‚kleine Aufbruchsstimmung‘ entstehen. Gerade die kooperative Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis erscheint ein zukunftsweisender Weg für Lehrkräftefortbildungen. Wenn gleich die gewonnenen Rückmeldungen darauf schließen lassen, dass hier auf beiden Seiten gewisse Vorbehalte zu bestehen scheinen, können gerade praxisorientierte Forschungsvorhaben eine produktive Möglichkeit sein, gemeinsame Wege zu beschreiten. Hier muss sich zukünftig die Erziehungswissenschaft, als Bezugsdisziplin des Unterrichtsfaches Pädagogik, aufgefordert sehen, diesen Weg zu ebnen und die Zusammenarbeit mit den Fachvertreterinnen und -vertretern zu intensivieren. Die Initiative entsprechender Kooperationen kann die Schulpraxis kapazitiv nur bedingt leisten. Ihre Aufgabe muss darin gesehen werden, die Bereitschaft zum Mitwirken und zur Umsetzung aufzubringen. Vieles deutet jedoch auch darauf hin, dass alle projektbezogenen Bemühungen – so wünschenswert sie auch sind – in der Fläche nur wirksam werden können, wenn strukturelle Fragen der Lehrkräftefortbildung systematisch in Blick genommen werden. Hierzu zählen etwa:

- Welche Anreizstrukturen erhöhen die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen?
- Wie lassen sich die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ressourcen in Hochschulen einbinden?
- Wie lässt sich die Wirksamkeit von Fortbildungen, insbesondere mit Blick auf ihren Mehrwert für Lernende, sicherstellen?

Hierzu bedarf es einer engen Zusammenarbeit von Schule, Wissenschaft und Politik, von der zu hoffen ist, dass sie in naher Zukunft aufgenommen wird.

Literaturverzeichnis

- Aigner, Josef C./ Hug, Theo/ Schuegraf, Martina/ Tillmann, Angela (Hg.) (2015): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS (Digitale Kultur und Kommunikation, Band 4).
- Aldorf, Anna-Maria (2016): Lehrerkoooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, Herbert/ Aichner, Waltraud/ Soukoup-Altrichter, Katharina/ Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 803-818.
- Altrichter, Herbert/ Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 449-466.
- Altrichter, Herbert/ Feindt, Andreas/ Zehetmeier, Stefan (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 285-307.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amlung, Ulrich/ Meyer, Peter (2008): „Wir möchten eine ‚Nation von Selbstdenkern‘ werden“ – Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-41.
- APA (American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls) (2007): Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls. Online verfügbar unter: <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf> (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Armbrüster, Margaretha (2013): Pädagogikunterricht NRW. In: PädagogikUnterricht 33 (4), S. 52-53.
- Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, Band 26).
- Aufenanger, Stefan (2008): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Mediensozialisation. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-91.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter (1999): Was ist Medienkompetenz? In: Jürgen Lauffer und Renate Röllecke (Hg.) (2013): Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte. München: kopaed, S. 159-160 (Dieter Baacke Preis, Handbuch 8).
- Balceris, Michael (2011): Medien- und Informationskompetenz – Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Universität Paderborn.
- BASS [Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW] (2015): Fort- und Weiterbildung: Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§57-60 SchulG). RdErlf. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 06.04.2014. Stand 01.06.2015.
- Bauer, Karl G. (1791): Über die Mittel, dem Geschlechtstriebe eine unschädliche Richtung zu geben. Leipzig (abrufbar über die Bayerische Staatsbibliothek).
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-53.

- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike/ Blum, Werner/ Klusman, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 7-25.
- Baumgart, Franzjörg/ Bubenzer, Kirsten (2001): Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien. Neuere Publikationen zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (3), S. 359-374.
- Beck, Klaus (2000): Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung – Defizite, Erfolge, Desiderate. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 28 (1), S. 23-29.
- Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verbesserte Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. überarbeitete Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Berger, Stefanie/ Bouley, Franziska/ Fritsch, Sabine/ Krille, Claudia/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (2015): Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im wirtschaftspädagogischen Studium – Entwicklung eines Testinstruments und erste empirische Befunde. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 105-125.
- Bergold, Jarg/ Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 334-344.
- Bettinger, Patrick/ Aßmann, Sandra (2017): Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften. In: Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz und Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-100 (Medien – Kultur – Kommunikation).
- Beyer, Klaus (2008): Der spezifische Auftrag des Pädagogikunterrichts (1997). In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 136-148 (Didactica Nova, Band 8).
- Beyer, Klaus (2008): Die Unverzichtbarkeit eines allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts. In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66-78 (Didactica Nova, Band 8).
- Bilz, Ludwig/ Schubarth, Wilfried/ Dudziak, Ines/ Fischer, Saskia/ Niproscheke, Saskia/ Ulbricht, Juliane (Hg.) (2017): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blech, Thomas (2015): Unsere kompetenzorientierte Gesellschaft – die Schule als (H)Ort der Kompetenzen. In: PädagogikUnterricht 35 (4), S. 4-14.
- Blochmann, Elisabeth/ Geißler, Georg/ Nohl, Herman/ Weniger, Erich (Hg.) (1965): Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Vorwort von Herman Nohl. Weinheim: Verlag Julius Beltz (Kleine pädagogische Texte, 25).
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd Verlag.
- Blömeke, Sigrid (2004): Medien und Gewalt. Neue Studien belegen langfristige Wirkungen. In: Die Deutsche Schule 96 (2), S. 218-222.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Berlin: BMBF.
- BMWFJ [Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend] (2012): Sexualität und Internet. Elternratgeber. 2. Aufl. Wien. Online verfügbar unter:

http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Elternratgeber_Sexualitaet_und_Internet.pdf
(letzter Zugriff: 21.3.2013).

- Böker, Arnfried (2010): Sex ständig und überall? Vom Umgang mit der medialen Präsenz von Sexualität im pädagogischen Alltag. In: *merz medien + erziehung* 54 (3), S. 44-47.
- Bohndick, Carla/ Buhl, Heike M. (2014): Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (1), S. 63-68.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 205-218.
- Bonnet, Andreas/ Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (3), S. 3-13.
- Bornmann, Lutz/ Daniel, Hans-Dieter (2003): Begutachtung durch Fachkollegen in der Wissenschaft. Stand der Forschung zur Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review-Verfahrens. In: Stefanie Schwarz und Ulrich Teichler (Hg.): *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. Frankfurt und New York: Campus Verlag, S. 207-225.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brahm, Taiga/ Jenert, Tobias (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27), S. 45-61.
- Breiter, Andreas/ Averbek, Ines/ Welling, Stefan/ Schulz, Arne H. (2015): Der Medienpass als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz. Entwicklungsstand in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Vergleich (2011/2014). Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf.
- Breiter, Andreas/ Welling, Stefan/ Stolpmann, Björn E. (2010): *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas Verlag (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 64).
- Brunner, Martin/ Kunter, Mareike/ Krauss, Stefan/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Dubberke, Tamar/ Jordan, Alexander/ Klusmann, Uta/ Tsai, Yi-Miau/ Neubrand, Michael (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (9), S. 521-544.
- Bubenzer, Kirsten (2010): *Schulfach Pädagogik – Formale Gleichheit, diskrete Differenzierung? Entwicklung und aktuelle Situation in der gymnasialen Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Didactica Nova, Band 18).
- Buchholtz, Christiane/ Blömeke, Sigrid (2007): Neue Medien ohne neues Lernen? Bedingungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Doris Lemmermöhle, Martin Rothgangel, Susanne Bögeholz, Marcus Hasselhorn und Rainer Watermann (Hg.): *professionell lehren erfolgreich lernen*. Münster: Waxmann, S. 65-76.
- Burchert, Joanna/ Grobe, Rasmus (2017): Implementierung digital gestützter Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 11 (30), S. 2-9.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (2010): *Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern – aktueller Schwerpunkt Migration*.
- Combe, Arno/ Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Dallmann, Christine/ Vollbrecht, Ralf (2014): *Jugend in Gefahr? Gefährdungsannahmen, Debatten und pädagogische Herausforderungen*. In: *medien concret Magazin für die pädagogische Praxis* (1), S. 6-9.

- Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerd Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Westermann und Klinkhardt, S. 290-301.
- DBRC (The Design Based Research Collective) (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher 32 (1), S. 5-8.
- Debl, Helmut (1971): Einleitung. In: Helmut Debl (Hg.): Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften. München: Ehrenwirth Verlag, S. 7-9.
- Dernbach, Beatrice/ Kleinert, Christian/ Münder, Herbert (Hg.) (2012): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bundestag (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. 20.10.2011. Berlin.
- Diergarten, Anna-Katharina/ Nieding, Gerhild/ Ohler, Peter (2014): Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen durch Werbung. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 103-131.
- Döring, Klaus W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Döring, Nicola (2011a): Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 24 (3), S. 228-255.
- Döring, Nicola (2011b): Pornografie im Internet: Fakten und Fiktionen. In: tv diskurs 15 (3), S. 32-37.
- Döring, Nicola (2012): Sexting. Fakten und Fiktionen über den Austausch erotischer Handyfotos unter Jugendlichen. In: merz medien + erziehung 56 (1), S. 47-52.
- Döring, Nicola (2015a): Medien und Sexualität. In: Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa, S. 323-364.
- Döring, Nicola (2015b): Gefährliche Videoübertragung aus dem Kinderzimmer? YouNow im Faktencheck. In: merz medien + erziehung 59 (3), S. 51-58.
- Drossel, Kerstin/ Willems, Ariane S. (2014): Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In: Kerstin Drossel, Rolf Strietholt und Wilfried Bos (Hg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 129-154.
- Duits, Linda/ van Zoonen, Liesbet (2013): Zum Umgang mit Sexualisierung. In: Skadi Loist, Sigrid Kannengiesser und Joan Kristin Bleicher (Hg.): Sexy Media? Gender/Queertheoretische Analysen in den Medien- und Kommunikationswissenschaften. Bielefeld: transcript Verlag, S. 89-112.
- Eichenberg, Christiane (2014): Online-Foren für junge Menschen mit selbstschädigenden Problematiken: Pro-Ana-Blogs, Suizid-Boards und Foren zu selbstverletzendem Verhalten. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 245-274.
- Eichenberg, Christiane/ Auersperg, Felicitas (2014): Sexuelle Belästigung im Internet. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 159-190.
- Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Drossel, Kerstin/ Bos, Wilfried (2016): Vertiefende Analysen zu ICILS 2013 – Konzeption, zentrale Befunde und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Kerstin Drossel und Wilfried Bos (Hg.): ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster: Waxmann 2016, S. 7-32.
- Eikenbusch, Gerhard (2013): Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen. Wie Schulentwicklung und Lehrerentwicklung zusammenwirken können... In: Pädagogik 10 (65), S. 6-9.
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.) (2011): Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-70.
- Engels, Helmut (2004): „Nehmen wir an...“ Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim: Beltz Verlag.

- Ertelt, Jürgen/ Fachinger, Bernd/ Schauerhammer, Manuela/ Stadler, Thomas/ Tillmann, Henning (2011): Ein Ungetüm stolpert über die Internet-Evolution. Strategien für den Jugendmedienschutz. In: merz medien + erziehung 55 (1), S. 45-49.
- Euler, Dieter (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hg.): Der Nutzen wird vertagt... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 82-100.
- Euler, Dieter (2014a): Design-Research – a paradigm under development. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 15-41.
- Euler, Dieter (2014b): Design Research – ein Paradigma in Entwicklung. Deutsche Version des Beitrags: Euler, Dieter (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 15-41.
- Euler, Dieter/ Sloane, Peter F.E. (2014): Editorial. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 7-12.
- Fatke, Reinhard/ Oelkers, Jürgen (Hg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9083/pdf/Falke_Oelkers_2014_Selbstverstaendnis_der_Erziehungswissenschaft.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Faulstich, Peter/ Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft – eine Einordnung. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hg.): Erziehungswissenschaften. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 9-30.
- Fawzi, Nayla (2009): Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft/ Edition Reinhard Fischer (Reihe Internet Research).
- Fend, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 55-72 (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft).
- Fend, Helmut (2009): Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In: Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-24.
- Festl, Ruth (2015): Täter im Internet. Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Britta (2013): Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten. In: Das Hochschulwesen 5 (61), S. 169-174.
- Fischer, Frank/ Waibel, Mira/ Wecker, Christof (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3), S. 427-442. Online verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/p88r2m456654u242/fulltext.pdf> letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Fischer, Frank/ Wecker, Christof (2006): Pasteurs Quadrant und die Diskussion in den USA um die Verbesserung des praktischen Nutzens der Bildungsforschung. In: Anne Brüggemann und Rainer Bromme (Hg.): Deutsche Forschungsgemeinschaft. Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Rundgespräche und Kolloquien. Berlin: Akademie Verlag GmbH, S. 27-37.
- Fischer, Wolfgang (2008): Zur Legitimation des Pädagogikunterrichts an Schulen. In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 35-43 (Didactica Nova, Band 8).
- Flehsig, Karl-Heinz (1979): Leitfaden zur praxisentwickelnden Unterrichtsforschung. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e.V. (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung, Heft 1).

- Fleischer, Sandra/ Hajok, Daniel (2016): Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Kindheitspädagogik).
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Verlag, S. 9-29.
- Flick, Uwe (2006a): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag GmbH, S. 9-29.
- Flick, Uwe (2006b): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag GmbH, S. 214-232.
- Flick, Uwe (2006c): Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag GmbH, S. 424-443.
- Flick, Uwe (2010): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag, S. 252-265.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7., Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Florian, Alexander (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. Inaugural-Dissertation. Universität Augsburg.
- Fölling-Albers, Maria/ Hartinger, Andreas/ Mörtl-Hafizovic, Dženana (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (5), S. 727-747.
- Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 437-455.
- Friedrichs, Henrike (2013): Das Zusammenspiel von erzieherischem Jugendmedienschutz und (Medien-)Sozialisationsinstanzen. In: Henrike Friedrichs, Thorsten Junge und Uwe Sander (Hg.): Jugendmedienschutz in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-255 (Medienbildung und Gesellschaft, Band 22).
- Friedrichs, Henrike/ Junge, Thorsten/ Sander, Uwe (Hg.) (2013): Jugendmedienschutz in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, Band 22).
- Fritz, Jürgen (2007): Virtuelle Spielwelten und virtuelle Gewalt. In: tv diskurs 42 (4), S. 34-39.
- Fromme, Johannes/ Biermann, Ralf/ Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-73.
- Fussangel, Kathrin/ Rürup, Matthias/ Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 361-384.
- Ganguin, Sonja (2016): Digitale Spiele. Editorial. In: merz medien + erziehung Wissenschaft 60 (6), S. 3-10.
- Ganguin, Sonja/ Meister, Dorothee (Hg.) (2012): Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München: kopaed (Schriften zur Medienpädagogik, 45).
- Ganguin, Sonja/ Sander, Uwe (2008): Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 422-427.
- Gebel, Christa/ Eggert, Susanne (2013): Konflikttherd Computerspiele. Konflikte über Computerspielerziehung in Familien mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. In: merz medien + erziehung 57 (4), S. 36-41.
- Geissler, Erich E. (2008): Bildungstheoretische Legitimation des Pädagogikunterrichts. In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studententexte zum fachdidaktischen Anteil

- der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 28-34 (Didactica Nova, Band 8).
- Geißler, Karlheinz A. (2006): Pädagogische Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 412-420.
- Gerholz, Karl-Heinz (2014): Selbstreguliertes Lernen gestalten – Darstellung eines Design-Research Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 215-229.
- Gerick, Julia/ Eickelmann, Birgit/ Drossel, Kerstin/ Lorenz, Ramona (2016): Perspektiven von Schulleitungen auf neue Technologien in Schule und Unterricht. In: Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Kerstin Drossel und Wilfried Bos (Hg.): ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster: Waxmann, S. 60-92.
- Gerlicher, Peter/ Schemmerling, Mareike (2012): Wenn aus Spaß Ernst wird...Jugendliche und ihre Perspektive auf Online-Konflikte. In: Computer + Unterricht 88 (22), S. 37-39.
- Gernert, Johannes (2010): Generation Porno. Jugend, Sex, Internet. Köln: Fackelträger Verlag.
- Ghefaili, Aziz (2003): Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments. In: Journal of Educational Computing, Design & Online learning 4.
- Glaser, Stefan (2011): Rechtsextremismus online. In: merz medien + erziehung 55 (5), S. 10-17.
- Glogauer, Werner (1991): Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien. Wirkungen gewalttätiger, sexueller, pornographischer und satanischer Darstellungen. 2. verbesserte Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Glück, Gerhard (1998): Sex in der Badewanne. Die Bravo als Leitmedium in der schulischen Sexualerziehung? In: Pädagogik 50 (4), S. 15-18.
- Goertz, Stephan (2015): Sexualität und Christentum. Zur Sexualmoral der katholischen Kirche. Impulsvortrag auf dem thematischen Forum „Sexualität. Leben“ anlässlich der Synode im Bistum Trier, 24. April 2015. Online verfügbar unter: http://www.moral.kath.theologie.uni-mainz.de/Dateien/Sexualitaet.Christentum_Trier2015.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gottberg, Joachim von (2011): Sexuelle Darstellungen in den Schranken des Rechts. In: tv diskurs 57 (3), S. 50-55.
- Götz, Maya (2011): Von winx Club bis Germany's Next Topmodel: Sexualisierung im Kinder- und Jugendfernsehen. In: KJM [Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten] (Hg.): Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. Berlin: Vistas, S. 117-134 (KJM-Schriftenreihe, Band 3).
- Gradinger, Peter/ Yanagida, Takuya/ Strohmeier, Dagmar (2014): Evidenzbasierte Prävention und Intervention. Grundlagen und Anwendung am Beispiel Cybermobbing. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 301-326.
- Gräsel, Cornelia (2006): Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In: Hans Merckens (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-108.
- Gräsel, Cornelia/ Parchmann, Ilka/ Puhl, Thomas/ Baer, Anja/ Fey, Anja/ Demuth, Reinhard (2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Jörg Doll und Manfred Prenzel (Hg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann, S. 133-151.
- Gräsel, Cornelia/ Trempler, Kati (2017): Einleitung. In: Cornelia Gräsel und Kati Trempler (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.
- Grimm, Petra/ Rhein, Stefanie (2007): Slapping, Bullying, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein, Band 1).

- Grimm, Petra/ Rhein, Stefanie/ Clausen-Muradian (2008): Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der NLM, Band 23).
- Grimm, Petra/ Rhein, Stefanie/ Müller, Michael (2011): Porno im Web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Web-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der NLM, Band 25).
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 11., grundlegend überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gurt, Michael (2010): „Diese ganze überzogene Welt kann man halt sehen“. Ergebnisse der FLIMMO-Kinderbefragung zu Viva und MTV. In: merz medien + erziehung 54 (5), S. 63-67.
- Gutheil, Georg (1999): Bemerkungen zu den Neuen Medien. In: Eckehardt Knöpfel, Jürgen Langefeld und Birgit Rauch (Hg.): Pädagogikunterricht – ein notwendiger Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 184-192 (Didactica Nova, Band 6).
- Gutknecht, Dorothee (2010): Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Gysbers, Andre (2008): Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der NLM, Band 22).
- Hackenberg, Achim/ Hajok, Daniel/ Selg, Olaf (2011): „Ohne Fleiß kein Preis“. Castingshows als Orientierungsangebot für erfolgreiches Handeln. In: merz medien + erziehung 55 (4), S. 46-52.
- Hahn, Andreas (2015a): Mediengewalt und Medienerziehung im Pädagogikunterricht. Lehrerband. Schneider Verlag Hohengehren (Propädie, Band 14).
- Hahn, Andreas (2015b): Mediengewalt und Medienerziehung im Pädagogikunterricht. Schülerband. Schneider Verlag Hohengehren (Propädie, Band 14).
- Hahn, Franziska/ Nakari, Saskia/ Schnell, Constantin (2012): Das Thema Pornografie gehört in die Schule. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 245-257 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Hammer, Svenja/ Koch-Priewe, Barbara (2015): Universitäre Lerngelegenheiten – kompetenzorientiert? Eine Studie zur „Kompetenzlyrik“ ausgewählter universitärer Modulbeschreibungen. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13-36.
- Hanke, Ottmar (2011): ‚Cyber‘ als Verlängerung von Mobbing. Cybermobbing – ein gar nicht privates Problem von Kindern und Jugendlichen. In: Pädagogik 63 (1), S. 22-25.
- Hanschmann, Felix (2010): Cybermobbing und Schulordnungsmaßnahmen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung 58 (4), S. 445-459.
- Hansel, Toni (2003): Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit. In: Toni Hansel (Hg.): PISA – UND DIE FOLGEN? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim: CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, S. 326-351.
- Happ, Christian/ Melzer, André/ Steffgen, Georges (2014): Gewalthaltige Videospiele. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 191-218.
- Hartung, Anja/ Schorb, Bernd – im Namen der Herausgeber/-innen (2014): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches. In: Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-24.
- Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Häuptle, Eva/ Florian, Alexander/ Reinmann, Gabi (2008): Nachhaltigkeit von Medienprojekten in der Lehrerfortbildung. Abschlussbericht zur Evaluation des Blended Learning-

- Lehrerfortbildungsprogramms „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“ (Arbeitsbericht Nr. 20). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Heid, Helmut (2001): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, S. 1089-1098.
- Heiland, Helmut (2008): Pädagogikunterricht – ein notwendiges Teilprojekt der Moderne. In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 50-53 (Didactica Nova, Band 8).
- Heinen, Christina (2011): Aus der Schmutzecke in die Mitte der Gesellschaft? Soziale und kulturelle Effekte der Enttabuisierung von Pornografie. In: tv diskurs 15 (1), S. 116-117.
- Heinze, Thomas (2012): Was sind kreative Forschungsleistungen? Konzeptuelle Überlegungen sowie Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte und bibliometrische Befunde. In: Thomas Heinze, Heinrich Parthey, Günter Spur und Rüdiger Wink (Hg.): Kreativität in der Forschung. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2012. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 29-49.
- Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar unter: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Hericks, Uwe/ Stelmaszyk (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz-Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 231-237.
- Herrmann, Ulrich G. (2013): Zwischen Antinomien und evidenzbasiertem Wissen. Zur Debatte über Professionalität im Lehrerberuf. In: Schulmagazin 5-10 4, S. 11-14.
- Herzig, Bardo (2004): Medienpädagogische Kompetenz. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerd Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Westermann und Klinkhardt, S. 578-594.
- Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 498-503.
- Herzig, Bardo (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendung. München: kopaed (Handbuch Medienpädagogik, Band 1).
- Herzig, Bardo/ Aßmann, Sandra (2014): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. In: Sandra Aßmann, Dorothee M. Meister und Anja Pielsticker (Hg.): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed, S. 43-55 (Schriften zur Medienpädagogik, 48).
- Herzig, Bardo/ Aßmann, Sandra/ Grafe, Silke (2010): Medienbezogene Lernumfelder von Kindern und Jugendlichen. Schlussbericht. Paderborn: Universität Paderborn. Online verfügbar unter: http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Allgemeine-Didaktik-Schulpaedagogik/Schlussbericht_MeiLe_221110.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2006): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmungen und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom AG.
- Herzig, Bardo/ Martin, Alexander (2012): „Bridging the gap“ – Kontextübergreifendes Lernen mit und über Medien. In: Edith Blaschitz, Gerhard Brandhofer, Christian Nosko und Gerhard Schwed (Hg.): Zukunft des Lernens – Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, S. 17-38.
- Herzig, Bardo/ Martin, Alexander (2014): Smartphones & Co. in der Schule – Lehren und Lernen mit mobilen Endgeräten. In: Schulmagazin 5-10 82 (3), S. 7-14.
- Herzig, Bardo/ Martin, Alexander (2015): Lernen mit Medien in formalen und informellen Kontexten. In: Gerhard Roth (Hg.): Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien. Paderborn: Schöningh, S. 71-81.
- Herzig, Bardo/ Martin, Alexander/ Schaper, Niclas/ Ossenschmidt, Daniel (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke (Hg.): Kompetenzerwerb an

- Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 153-176.
- Herzig, Bardo/ Schaper, Niclas/ Martin, Alexander/ Ossenschmidt, Daniel (2016): Schlussbericht zum BMBF Verbundprojekt M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz, Teilprojekt: Medienerzieherische und mediendidaktische Facetten und handlungsleitende Einstellungen. Paderborn: Universität, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft/ Institut für Humanwissenschaften.
- Hestermann, Thomas (2010): Fernsehgewalt und die Einschaltquote. Welches Publikumsbild Fernsehschaffende leitet, wenn sie über Gewaltkriminalität berichten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Band 36).
- Hestermann, Thomas (2011): „Gewalt an Kindern verkauft sich sehr gut“ – Fernsehberichterstattung über Gewalt. In: tv diskurs 15 (1), S. 44-49.
- Hestermann, Thomas (2012) (Hg.): Von Lichtgestalten und Dunkelmännern. Wie die Medien über Gewalttaten berichten. Wiesbaden: Springer VS.
- Hilpert, Wolfram (2011): Zur wachsenden Bedeutung der Medienkompetenzförderung, der Stärkung der Medienerziehungskompetenz und des Jugendmedienschutzes im digitalen Zeitalter. In: Rudolf Kammerl, Renate Luca und Sandra Hein (Hg.): Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung. Berlin: Vistas, S. 45-65 (Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein, Band 4).
- Hobmair, Hermann (Hg.) (2002): Pädagogik. 3. Aufl., korrigierter Nachdruck. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hofer, Kristina (2012): ‚More than porn‘? Online-Amateurpornografien. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 199-209 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Hug, Theo/ Freisen, Norm/ Rourke, Liam (2007): Nutzenerwartungen und Wissenswandel? Kritische Betrachtungen im Spannungsfeld von nützlicher Nutzlosigkeit am Beispiel der Learning Sciences. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hg.): Der Nutzen wird vertagt...Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 173-197.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-99.
- Hülshoff, Rudolf (2008): Die pädagogische Fragestellung nicht verlieren (1981). In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 129-131 (Didactica Nova, Band 8).
- Hülshoff, Rudolf (2008): Erziehungstheorie für Schüler? In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 44-49 (Didactica Nova, Band 8).
- Hunneshagen, Heike (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
- Iske, Stefan (2015): Medienbildung. In: Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa, S. 247-272.
- Jäcklein-Kreis, Elisabeth (2011): Cybermobbing. In: merz medien + erziehung 55 (3), S. 58-64.
- Jäcklein-Kreis, Elisabeth (2016): Gemobbt im Netz? Ab in den App-Store! In: merz medien + erziehung 60 (3), S. 81-82.
- Jäger, Michael (2008): Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FÖRMIG-Prinzipien und bewährter Praxis. Münster: Waxmann.
- Jannan, Mustafa (2010): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jannan, Mustafa (2015): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 4., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE]/ Sanders, James R. (Hg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for

- Educational Evaluation“. 3., erweiterte und aktualisierte Aufl. Übersetzt und für die deutsche Ausgabe erweitert von Wolfgang Beywl und Thomas Widmer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jünger, Nadine (2011): „Also ich gucke da nichts ab“. Die Bedeutung des Porno-Rap für die sexuelle Sozialisation Heranwachsender In: merz medien + erziehung 55 (4), S. 53-57.
- Kahlert, Joachim (2007): Was kommt nach der Erkenntnis? Zum schwierigen Verhältnis pädagogischer Disziplinen zu der Erwartung, sich nützlich zu machen. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hg.): Der Nutzen wird vertagt...Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 20-45.
- Kahlert, Joachim/ Reinmann, Gabi (2007): Einführung. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hg.): Der Nutzen wird vertagt...Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 9-19.
- Kahlert, Joachim/ Zierer, Klaus (2011): Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.) (2011): Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 71-87.
- Kahr, Robert/ Robertz, Frank/ Wickenhäuser, Ruben (2017): Mediale Inszenierung von Amok und Terrorismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Gewalt) 67 (4), S. 33-38.
- Kamin, Anna-Maria/ Meister, Dorothee M./ Schulte, Dietmar (2013): Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag – Einführende Gedanken. In: Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister und Dietmar Schulte (Hg.): Kinder – Eltern – Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag. München: Wilhelm Fink, S. 7-13.
- Kammerl, Rudolf (2011): Medien als Erzieher in den Familien? – Medienerziehung in den Familien. In: Rudolf Kammerl, Renate Luca und Sandra Hein (Hg.): Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung. Berlin: Vistas, S. 181-193 (Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein, Band 4).
- Kaschnitz, Sylvia (2016): Cybermobbing. Virtuelle Welten – reale Gefahren. In: Pädiatrie & Pädagogie (3), S. 117-120.
- Katzer, Catarina (2014): Cybermobbing – Wenn das Internet zur W@ffe wird. Berlin: Springer-Verlag.
- Kautt, York (2012): Pornografie für alle: zum (Un-)Anständigen allgemeiner Medienkulturen am Beispiel der Werbung. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 79-88 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114-122.
- Kerres, Michael (2010): Schule und Internet. Pädagogische Aspekte der Entwicklung von Kompetenz für aktives Medienhandeln. In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens 58 (4), S. 416-435.
- Klauer, Karl Josef (1973): Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Studien zur Lehrforschung, Band 5).
- Kleining, Gerhard (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, S. 724-750.
- Klinzing, Hans G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), S. 194-214.
- Klippert, Heinz (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klocke, Daniela (2015): Fachkonferenzarbeit und Pädagogikunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW im Spannungsfeld von Kernlehrplan, Zentralabiturvorgaben und schulinternen Lehrplänen – Eine Hilfestellung. In: PädagogikUnterricht 35 (4), S. 28-33.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland] (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. i. d. F. vom 12.06.2014.
- Knöpfel, Eckehardt (2008): Pädagogikunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Postmoderne. In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 54-57 (Didactica Nova, Band 8).
- Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anne/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (Hg.) (2015): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und pädagogischen Fachkräften – Einführung in den Sammelband. In: Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Jürgen Seifried und Eveline Wuttke (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-11.
- Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anne/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (2015): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köller, Olaf (2012): Forschung zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften: ein Desiderat für die empirische Bildungsforschung. In: Mareike Kobarg, Claudia Fischer, Inger Marie Dalehefte, Franziska Trepke und Marleen Menk (Hg.): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftliche begleiten – Strategien und Methoden. Münster: Waxmann 2012, S. 9-14.
- Köller, Olaf (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft), S. 102-122.
- Košinär, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Verlag Barbara Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38).
- Kringiel, Daniel (2009): Viel Lärm um Spicks. Ein Nachruf auf die spickmich.de-Debatte. In: Computer + Unterricht (76), S. 52-53.
- Kron, Friedrich W. (2001): Grundwissen Pädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz und Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-40 (Medien – Kultur – Kommunikation).
- Krüger, Heinz-Hermann (2008): Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulich (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowolth Verlag GmbH, S. 237-264.
- Kübler, Hans-Dieter (2014): Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-53.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/ Dresing, Thorsten/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunczik, Michael (1995): Wirkungen von Gewaltdarstellungen – Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Georg Kofler und Gerhard Graf (Hg.): Sündenbock Fernsehen? Aktuelle Befunde zur Fernsehnutzung von Jugendlichen, zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und zur Jugendkriminalität. Berlin: Vistas, S. 29-53.

- Kunczik, Michael (2013): Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele. Münster: Lit Verlag (Medien Forschung und Wissenschaft, Band 31).
- Kunczik, Michael (2017): Medien und Gewalt. Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und der Theoriediskussion. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunczik, Michael/ Zipfel, Astrid (2006): Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln: UTB.
- Kunczik, Michael/ Zipfel, Astrid (2010): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung 2004-2009. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Kunczik, Michael/ Zipfel, Astrid (2012): Medien und Gewalt. In: Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, Aktuelle Diskurse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunczik, Michael/ Zipfel, Astrid (2015): Medien und Gewalt. In: Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa, S. 381-398.
- Kunter, Mareike/ Kleickmann, Thilo/ Klusmann, Uta/ Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. . In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 55-68.
- Kurwoski, Gerolf (2010): Gründe einer Bildungskatastrophe oder: Wie wenig Lehrer arbeiten. Anspruch und Wirklichkeit aus verschiedenen Welten. Gelnhausen: Wagner Verlag.
- Ladenthin, Volker (2009): Bildungswissenschaft? In: PÄD-Forum 37/28 (3), S.132-133.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Aufl. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebe-Häuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 515-526.
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press (Universität Innsbruck).
- Lenz, Christian (2011): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Medienpädagogik. Überlegungen aus der Sicht der Lehreraus- und -fortbildung [sic!]. In: Torsten Meyer, Wey-Han Tan, Christian Schwalbe und Ralf Appelt (Hg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-277.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (2007): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Jugend – Zeugnis. 8. Aufl. Reinbek: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Lernende Schule 68/2014: Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. Jürgen Baumert im Gespräch mit Botho Priebe. S. 22-24.
- Lersch, Rainer (2015): Die Kompetenz zur Kompetenzorientierung – Wie Unterrichtsentwicklung tatsächlich gelingen kann. In: Christian Kubina und Gabriele Schreder (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Lernen planmäßig gestalten – gemeinsam am Fach- und Schulcurriculum arbeiten. Köln: Carl Link, S. 15-29.
- Leschke, Rainer (2015): Medialisierung, Sexualisierung, Moralisierung. Der Kampf um medienkulturelle Anerkennung. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-101.
- Lewandowski, Sven (2015): Hardcore? Über die Anschlussfähigkeit der (Selbst-) Beschreibung der Gesellschaft als „pornografisiert“. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Ifm (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen) (2011): tv.profiler. Eine Unterrichtsstunde zu Germany's next Topmodel.
- Liebau, Eckart (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 78 (1), S. 293-299.
- Lin-Klitzing, Susanne (2015): Lehrerfortbildung – eine bildungstheoretische Konzeption. In: Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Roswitha Stengl-Jörns (Hg.): Auf die Lehrperson kommt es an?

- Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175-186.
- Linz, Stefan (2010): Medienkompetenz und Jugendschutz – Jugendliche beurteilen Gewalt im Film. In: tv diskurs 14 (2), S. 46-49.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51-70.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- [sic!] und -weiterbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, S. 511-541.
- Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute 5 (3), S. 1–17.
- Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniel (2014): Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick – Lehrerfortbildungen erfolgreich gestalten. In: Christian Kubina und Gabriele Schreder (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Lernen planmäßig gestalten – gemeinsam am Fach- und Schulcurriculum arbeiten. Köln: Carl Link, S. 30-42.
- Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniel (2015): Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Roswitha Stengl-Jörns (Hg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 141-160.
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)/ bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)/ EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2008): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Ludwigsfelde: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Lüders, Christian (2006): Qualitative Daten als Grundlage der Politikberatung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 444-462.
- Lüders, Christian (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 33-62.
- Lünenborg, Margreth/ Töpfer, Claudia (2012): Inszenierung von Sexualität und Nacktheit in Castingshows und Reality-Soaps. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 115-124 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Marotzki, Winfried/ Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100-109.
- Martin, Alexander (2015): Sexualisierung in Medien als Gegenstand im Pädagogikunterricht. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 345-361.
- Martin, Alexander (2016): Entwicklung und Durchführung einer Lehrerfortbildung zur Förderung medienerzieherischer Kompetenz. In: Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücker, Sandra Hofhues, Ulricke Lucke, Mandy Schiefner-Rohs, Christin Schramm, Marlen Schumann und Timo van Treeck (Hg.): Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Münster: Waxmann, S. 123-132.
- Martin, Alexander (2017): Erziehungswissenschaft macht Schule. Muster eines disziplinären Veränderungsprozesses am Beispiel des Praxissemesters in der Lehrer*innenausbildung. In: Sandra Aßmann, Peter Moormann, Karina Nimmerfall und Mirjam Thomann (Hg.): Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen *turn*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-228.

- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitet und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitet Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meister, Dorothee M. (2008): Medien in der Erwachsenen und Weiterbildung. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 519-525.
- Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe (2010): Lust und Schrecken medialer Gewalt. Medienpädagogische Überlegungen zum Fernsehverhalten Jugendlicher. In: Jürgen Lauffer und Renate Röllecke (Hg.): Jugend – Medien – Kultur. Medienpädagogische Konzepte und Projekte. München: kopaed, S. 47-53.
- Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe/ Treumann, Klaus Peter/ Burkatzki, Eckhard/ Hagedorn, Jörg/ Strotmann, Mareike/ Wegener, Claudia (2008): Mediale Gewalt. Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche. Unter Mitarbeit von Sonja Ganguin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melzer, Wolfgang (2017): Vorwort. In: Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Ines Dudziak, Saskia Fischer, Saskia Niproscheke und Juliane Ulbricht (Hg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-12.
- Mérütt, Laura (2012): PorYes! Feministische Pornos und die sex-positive Bewegung. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 371-380 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Meseth, Wolfgang (2014): Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisted. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.
- Mikos, Lothar (2000): Beobachtete Gewalt – mediale Gewaltformen. Die Faszination medialer Gewaltdarstellungen. In: Susanne Bergmann (Hg.): Mediale Gewalt – eine reale Bedrohung für Kinder? Bielefeld: GMK, S. 60-79 (Schriften zur Medienpädagogik 31).
- Miktat, Claudia (2011): Blutig, süß oder bitter, am besten kalt: Wie man Rache serviert. In: tv diskurs 15 (3), S. 78-83.
- Miktat, Claudia (2013): „Ich bin all das, wovor deine Eltern dich immer gewarnt haben“ – Vorbilder im Fernsehen aus Jugendschutzsicht. In: tv diskurs 17 (3), S. 34-39.
- Milhoffer, Petra (2005): Medien als Aufklärungsquelle. Die Einstellung von Kindern zu Sex in den Medien. In: merz medien + erziehung 49 (5), S. 43-48.
- Milhoffer, Petra/ Schwotzer, Guntram (2000): Sex in den Medien – wie Kinder schützen? In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens 32 (5), S. 46-47.
- Möller, Ingrid/ Krahé, Barbara/ Busching, Robert (2013): Mediengewaltkonsum und aggressives Verhalten. Ein längsschnittlicher Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45 (3), S. 121-130.
- Mora-Merchán, Joaquín A./ Jäger, Thomas (Eds.) (2010): Cyberbullying: A cross-national comparison. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Moser, Heinz (2001): Einführung in die Praxisforschung. In: Theo Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren (Band 3), S. 314-325.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz (2012): Medien zwischen Bewahrpädagogik und Partizipation. In: Sandra Bischoff, Gunter Geiger, Peter Holnick und Lothar Harles (Hg.): Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17-32.
- Moser, Heinz (2014): Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung. In: Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 56-73.

- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2010): JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2012): FIM 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2016): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2016): Werbung. InfoSet Medienkompetenz. 10 Fragen – 10 Antworten. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2013): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2016): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in den Ausbildungsschulen. Anlage zu: Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2016 – 423-6.05.07.03-134940.
- MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft.
- Mühlbauer, Reinhold (1971): Begriff und Aufgaben der Pädagogik. In: Helmut Debl (Hg.): Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften. München: Ehrenwirth Verlag, S. 13-20.
- Mühlberger, Martina (2011): Jugendsexualität als Entwicklungsaufgabe. In: KJM (Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten) (Hg.): Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. Berlin: Vistas, S. 177-195 (KJM-Schriftenreihe, Band 3).
- Müller, Anne-Janine (2012): Von der Höhlenzeichnung zum Smartphone: zur Geschichte von Pornografie und Medien. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 21-32 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Nauroth, Peter/ Bender, Jens/ Rothmund, Tobias/ Gollwitzer, Mario (2014): Die „Killerspiele“-Diskussion: Wie die Forschung zur Wirkung gewalthaltiger Bildschirmspiele in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 81-100.
- Neuenzeit, Gertrud (2008): Das „pädagogisch Eigentliche“ zur Sprache bringen (1975). In: Klaus Beyer (Hg.): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. 2., aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 123-135 (Didactica Nova, Band 8).
- Neuß, Norbert (2012): Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Neuweg, Georg Hans (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 35-49.
- Nicolas, Michael (2013): Allgemeine Unterrichtsprinzipien im Kontext professionellen Lehrerhandelns. Entwicklung und Evaluation eines didaktischen Designs zur Steigerung der Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium. München: AVM.
- Nieland, Jörg-Uwe (2015): Sportlerinnen unter Sexualisierungsdruck – Beobachtungen zu den Pornokarrieren von zwei Ex-Athletinnen. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 232-255.

- Nieland, Jörg-Uwe/ Schaaf, Daniela (2012): Sporno – Where Sport Meets Porn. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 89-99 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Niesyto, Horst (2011): Keine Bildung ohne Medien! Breites Bündnis zur Medienkompetenzförderung in Deutschland. In: Rudolf Kammerl, Renate Luca und Sandra Hein (Hg.): Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung. Berlin: Vistas, S. 15-30 (Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein, Band 4).
- Oelkers, Jürgen (1976): Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Ophardt, Diemut/ Piwovar, Valentina/ Thiel, Felicitas (2017): Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrpersonen zum Klassenmanagement. In: Cornelia Gräsel und Kati Trempler (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-153.
- Ösöz, Figen (2013): Cyberaggression unter Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe 61 (2), S. 182-197.
- Perko, Barbara (2012): Cybermobbing in der Schule. Soziale Ausgrenzung über Social Media und Neue Medien-Integration in Gesundheitsförderung & Prävention im Setting Schule. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Petko, Dominik (2011): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. Preprint, erschienen in: Moser, H., Niesyto, H., & Grell, P. (Hrsg.). (2011). Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed. Online verfügbar unter: http://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/fe_dateien/petko_2011_praxisorientierte_medienpaedagogische_forschung.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Petry, Jörg (2010): Dysfunktionaler und pathologischer PC- und Internet-Gebrauch. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pfafferott, Christa (2012): Zwischen den Jahren. Zur Darstellung von Mädchengewalt im zeitgenössischen Film am Beispiel des Films ‚Prinzessin‘ unter Bezugnahme auf ‚Fish Tank‘. In: Jörg Herrmann, Jörg Metelmann und Hans-Gerd Schwandt (Hg.): Wissen sie, was sie tun? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt. Marburg: Schüren, S. 158-177.
- Pfetsch, Jan (2012): Bystander bei Cybermobbing. Übersicht zu den Ergebnissen einer qualitativen Studie. Technische Universität Berlin, Pädagogische Psychologie.
- Pfetsch, Jan/ Mohr, Sonja/ Ittel, Angela (2014): Prävention und Intervention von Online Aggressionen: Wie wirksam sind Maßnahmen, die sich spezifisch gegen Cybermobbing richten? In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 277-299.
- Pieschl, Stephanie/ Porsch, Torsten (2012): Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm ‚Surf-Fair‘. Weinheim: Beltz Verlag.
- Pieschl, Stephanie/ Porsch, Torsten (2014): Medienwirkungsforschung zwischen Wissenschaft und Praxis: Überblick und Einleitung zu den Themen dieses Buches. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 7-25.
- Pieschl, Stephanie/ Porsch, Torsten (2014b): Cybermobbing – mehr als „Ärgern im Internet“. In: Torsten Porsch und Stephanie Pieschl (Hg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 133-158.
- Popp, Reinhold (2001): Methodik der Handlungsforschung- Im Spannungsfeld zwischen Fallstudie und Projektmanagement. In: Theo Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren (Band 2), S. 400-412.
- Prenzel, Annedore (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prenzel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der

- Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 785-801.
- Prenzel, Annedore/ Heinzel, Friederike/ Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-197.
- Prenzel, Manfred (2006): Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Hans Merckens (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-79.
- Preußler, Annabell/ Kerres, Michael/ Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In: Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-274.
- Priebe, Botho (2011): Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Lehrerfortbildungen und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Expertise – vorgelegt im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- QUA-LiS NRW [Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule] (2013): Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Erziehungswissenschaft. Entwurfsstand: 23.07.2013.
- Rath, Matthias (2015): Medienerziehung. In: Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Online verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/54c64d5e-6d60-4381-9854-1e10b0dd2d03> (letzter Zugriff, 29.06.2017).
- Rathmayr, Bernhard (2012): Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (Reihe Bachelor/Master).
- Rau, Thea/ Fegert, Jörg M./ Rehmann, Peter/ Allroggen, Marc (2013): Sexuelle Gewalt an Schulen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis 58 (1), S. 20-24.
- Rauh, Felix (2016): Fit und Fair im Netz. Strategien zur Prävention von Sexting und Cyberbullying. Bern: hep verlag ag.
- Reinmann, Gabi (2005a): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Reinmann, Gabi (2005b): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (1), S. 52-69 (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2013): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. München, S. 3-14. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/01/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2013.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2014)).
- Reinmann, Gabi (2007): Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hg.): Der Nutzen wird vertagt...Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 198-220.
- Reinmann, Gabi (2010): Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In: Gerd Jüttemann und Wolfgang Mack (Hg.): Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt. Lengerich: Pabst, S. 237-252 (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2013): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. München, S. 30-38. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/01/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2013.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2014)).
- Reinmann, Gabi (2013): Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: Sabine Seufert und Christoph Metzger (Hg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl, S. 45-60. (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. München, S. 70-81. Online verfügbar unter:

- http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2015)).
- Reinmann, Gabi (2014a): Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt. In: Dieter Euler und Peter F.E. Sloane (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 63-78.
- Reinmann, Gabi (2014b): Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org (April 2014). (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Friedrichshafen, S. 93-99. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2015)).
- Reinmann, Gabi (2015): Design-based Research. Erscheint in D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), Gestaltungsorientierte Forschung in Innovations- und Entwicklungsprogrammen – Potenzial für Praxisgestaltung und Theoriebildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Friedrichshafen, S. 100-109. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2015)).
- Reinmann, Gabi/ Kahlert, Joachim (Hg.) (2007): Der Nutzen wird vertagt... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Reinmann, Gabi/ Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 613-658.
- Reinmann, Gabi/ Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (Entnommen aus: Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Friedrichshafen, S. 39-56. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2015)).
- Reinmann, Gabi/ Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-89.
- Reinold, M. (2011): Lehrerfortbildung zur Innovationsunterstützung im Mathematikunterricht (LIMa). In: Reinhold Haug und Lars Holzäpfel (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2011. Vorträge auf der 45. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 21.2.2011 bis 25.02.2011 in Freiburg. Band 1 und Band 2. Münster, S. 675–678. Online verfügbar unter: http://www.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/bzmu2011/BzMU11_Gesamtdatei.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Reißmann, Wolfgang (2010): Zweideutige Bilder. Jugendliche Selbstpräsentation in Onlinenetzen. In: merz medien + erziehung 54 (3), S. 27-31.
- Richter, Dirk (2011): Lernen im Beruf. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 317-325.
- Richter, Dirk/ Engelbert, Maria/ Weirich, Sebastian/ Pant, Hans-Anand (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27 (3), S. 193-207.
- Richter, Hermann/ Röken, Gernod (2016): „Reflektierte pädagogische Kompetenz“ oder „pädagogische Bildung“ als Leitziel für den Pädagogikunterricht? Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff an sich und mit seiner Steuerungsfunktion durch den Kernlehrplan Erziehungswissenschaft. In: PädagogikUnterricht. Die Fachzeitschrift für die pädagogische Fächergruppe 35 (4), S. 32-47.
- Rihl, Alexander (2015): Pornografie und Wirkung. Eine explorative Studie zu jugendlicher Pornografierezeption. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela

- Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-275.
- Ring, Wolf-Dieter/ Weigand, Verena (2011): Damals Tutti Frutti, heute youporn: Mediale Bilder von Sexualität aus Jugendschutz-Perspektive. In: KJM (Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten) (Hg.): Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. Berlin: Vistas, S. 11-34 (KJM-Schriftenreihe, Band 3).
- Robertz, Frank J./ Wickenhäuser, Ruben (2010): Orte der Wirklichkeit. Über Gefahren in medialen Lebenswelten Jugendlicher. Killerspiele, Happy Slapping, Cyberbullying, Cyberstalking, Computerspielsucht... Medienkompetenz steigern. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Roll, Sigmar (2017): Cybermobbing – Was tun, wenn die Täter immer jünger werden? In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug) 62 (1), S. 27-32.
- Ropohl, Matthias/ Schönau, Katharina/ Parchmann, Ilka (2016): Welche Wünsche und Erwartungen haben Lehrkräfte an aktuelle Forschung als Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen? Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Fortbildungsprogramms „Transfer Wissenschaft – Schule“. In: ChemKon 1 (23), S. 25-33.
- Rürup, Matthias (2014): Praxis der Theorie – Anregungen für eine erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisted. Wiesbaden: Springer VS, S. 303-319.
- Rzejak, Daniel/ Lipowsky, Frank/ Künsting, Josef (2013): Lehrerinnen und Lehrer als Lernende. Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? In: Erziehung und Unterricht 1-2 (163), S. 90-98.
- Rzejak, Daniela/ Künsting, Josef/ Lipowsky, Frank/ Fischer, Elisabeth/ Dezhgahi, Uwe/ Reichardt, Anke (2014): Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. In: Journal for educational research online 6, S. 139-159.
- Sacher, Werner (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Unter Mitarbeit von Stephan Rademacher. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Saferinternet.at/ Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (Hg.) (2012): Schulmaterialien. Medien und Gewalt. Herausforderungen für die Schule. 2. Aufl. Wien. Online verfügbar unter: http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Medien_und_Gewalt.pdf (letzter Zugriff: 21.3.2013).
- Schardt, Kristina (2012): Forschungsbedarf zum Thema Cyber-Mobbing. Aktuelle Studien auf dem Prüfstand. In: AJS Forum. Vierteljährlicher Info-Dienst der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle Nordrhein-Westfalen e.V., Köln, S. 6-7.
- Schiefele, Ulrich/ Köller, Olaf (2006): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 303-310.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Schlömerkemper, Jörg (2002): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 311-321.
- Schmelzing, Stephan/ Röken, Gernod (2017): Keine Medien ohne Bildung! Wider die Psychologisierung des Pädagogikunterrichts. In: PädagogikUnterricht 37 (1), S. 20-34.
- Schmidt, Gunter/ Matthiesen, Silja (2012): Internetpornographie. Jugendsexualität zwischen Fakten und Fiktionen. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Fachtagung "Intimität im Netz – Sexual- und Medienpädagogik zwischen jugendlicher Selbstbestimmung und Gefährdung", am 9. Februar 2010 in Bonn.
- Schmidt, Gunter/ Matthiesen, Silja (2012): Pornografiekonsum von Jugendlichen – Fakten und Fiktionen. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 245-257 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Schmidt, Jan-Hinrik/ Paus-Hasebrink, Ingrid/ Hasebrink, Uwe (Hg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social-Web. Zur Rolle von Web 2.0 Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen

- Erwachsenen. Berlin: Vistas (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 62).
- Schnabel, Susanne (2013): Dumm, respektlos und hasserfüllt. In: Forum Schule. Das Magazin für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen (3), S. 12.
- Schneider, Christoph/ Katzer, Catarina/ Leest, Uwe (2013): Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülern/innen in Deutschland. Karlsruhe.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarbeitete Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schott, Franz/ Ghanbari, Sharam Azizi (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. *ComTrans* – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsgrundlage. Münster: Waxmann 2008.
- Schrader, Josef (2008): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. 2., ergänzte Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schuegraf, Martina/ Tillmann, Angela (Hg.) (2012): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- SchulG NRW [Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)] (2016). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442).
- Schulgesetz NRW – SchulG [Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen]. Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016.
- Schultze-Krumbholz, Anja/ Zagorscak, Pavle/ Siebenbrock, Anne/ Scheithauer, Herbert (2012): Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schützenmeister, Jörn/ Wortmann, Elmar (2014): Die pädagogische Perspektive und die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts. In: Rainer Bolle und Jörn Schützenmeister (Hg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-44 (Didactica Nova, Band 22).
- Schwenk, Bernhard (2006): Bildung. In: Dieter Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag, S. 208-221.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (2), S. 4-14.
- Siggelkow, Bernd/ Büscher, Wolfgang (2008): Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist. 1. Aufl.. München: Gerth Medien.
- Smith, Peter K./ Mahdavi, Jess/ Carvalho, Manuel/ Fisher, Sonja/ Russel, Shanette/ Tippett, Neil (2008): Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 49 (4), S. 376-385.
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: merz medien + erziehung 54 (1), S. 49-54.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. 2., unveränderte Aufl. München: kopaed.
- Spitzer, Manfred (2015): Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer Verlag.
- Staufer, Walter R. (2013): Cybermobbing ist Gewalt. Zum Umgang mit einem alltäglichen Phänomen. In: Praxis Fördern. Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion (2), S. 20-22.
- Steeger, Petra (2013): Mobbing und Cybermobbing. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung (2), S. 11-12.
- Steffens, Ulrich/ Höfer, Dieter (2013): Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. In: Hartmut Börner (Hg.): Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), S. 10-35.

- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag, S. 319-331.
- Süss, Daniel/ Lampert, Claudia/ Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, Tilman (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Szymanski, Roman/ Bruder, Regina (2012): Lehrerprofessionalisierung im Online-Zeitalter – Konzeption und Evaluation von Online-Fortbildungskursen für Mathematiklehrkräfte. In: Mareike Kobarg, Claudia Fischer, Inger Marie Dalehefte, Franziska Trepke und Marleen Menk (Hg.): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftliche begleiten – Strategien und Methoden. Münster: Waxmann 2012, S. 87-101.
- Teichert, Dieter (2005): Zwischen Vorurteilen und Missverständnissen – Zur Situation der Geisteswissenschaften. In: Klaus Kempster und Peter Meusburger (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag, S. 127-150.
- Temps, Timon T./ Meister, Dorothee M. (2015): Sexuell konnotierte Musikvideos: Wahrnehmung und Bewertung. In: Josef Christian Aigner, Theo Hug, Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-344.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Pädagogik als Wissenschaft und Praxis. Über pädagogische Ausbildung und pädagogische Kompetenz. In: Georg Jäger und Jörg Schönert (Hg.): Wissenschaft und Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach- Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 175-191.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft), S. 139-171.
- Terhart, Ewald (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz-Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 237-241.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (57), S. 202-224.
- Tillmann, Angela/ Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-45.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Schulpädagogik und Bildungsforschung: Aktuelle Trends vor dem Hintergrund langfristiger Entwicklungen. In: Hans Merckens (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-95.
- Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard (2001): Medienpädagogik in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. In: Martin K.W. Schwer (Hg.): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 187-205.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung. In: merz medien + erziehung 54 (3), S. 48-53.
- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-297.
- Tulodziecki, Gerhard (2015): Medienkompetenz. In: Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa, S. 194-228.
- Tulodziecki, Gerhard/ Grafe, Silke/ Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta (Handbuch Medienpädagogik, Band 2).
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. In: MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online publiziert: 10. März 2014. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2014/tulodziecki1403.pdf> (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- TV-Diskurs (2006): Joachim von Gottberg im Gespräch mit Daniel Süss: Die Bedeutung der Fiktion für die Realität. Medienumgang von Kindern und Jugendlichen als Entwicklungsaufgabe. In: tv diskurs 37 (3), S. 40-45.
- UPB [Präsidium der Universität Paderborn] (2016): Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Pädagogik an der Universität Paderborn. Amtliche Mitteilungen. Verkündungsblatt der Universität Paderborn, Ausgabe 134.16. vom 29. Juli 2016.
- Urban, Diana/ Meister, Dorothee M. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4 (5), S. 104-123.
- Villa, Paula-Irene (2012): Pornofeminismus? Soziologische Überlegungen. In: Martina Schuegraf und Angela Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK, S. 51-66 (Alltag, Medien und Kultur, Band 9).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2017) (Hg.): Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Wie_lernen_Lehrer_17_03.pdf. (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Vogelsang, Christoph (2014): Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften. Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz. Berlin: Logos Verlag.
- Vogelsang, Verena (2017): Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter. Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, Band 37).
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- von Martial, Ingbert (2013): Sexualität in den Medien – Einfluss auf Kinder und Jugendliche. Sexuelle Mediensozialisation und Erziehung. Zweite überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vranjes, Sanela (2010): Gewalt in ihrer grausamsten Form. Folterdarstellungen in Serien und Spielfilmen. In: tv diskurs 14 (1), S. 80-83.
- Wachs, Sebastian (2017): Cybermobbing: Verbreitung, demografische Unterschiede und Zusammenhänge mit traditionellem Mobbing. In: Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Ines Dudziak, Saskia Fischer, Saskia Niproscheke und Juliane Ulbricht (Hg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 73-85.
- Waechter, Natalia/ Triebswetter, Katrin/ Jäger, Bernhard (2011): Friend or Foe? Jugendliche in Communitys zwischen Selbstdarstellung und Cybermobbing. In: merz medien + erziehung 55 (3), S. 56-62.
- Wagner, Ulrike/ Brüggem, Niels/ Gerlicher, Peter/ Schemmerling, Mareike (2012): Wo der Spaß aufhört... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.

- Wagner, Ulrike/ Gebel, Christa/ Lampert, Claudia (2013): Vorwort. In: Ulrike Wagner, Christa Gebel und Claudia Lampert (Hg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: Vistas, S. 11-12 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 72).
- Wawrzyniak, Jessica/ Zurmühlen, Kristin (2013): Halb so wild? Mediennutzung und riskantes Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen im Spiegel aktueller Studien. In: Jürgen Lauffer und Renate Röllecke (Hg.): Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte. München: kopaed, S. 83-90 (Dieter Baacke Preis, Handbuch 8).
- Wehners, Franz-Josef (2001): Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Oldenbourg, S. 277-292.
- Weidenmann, Bernd (2006): Trainer und Kursleiter. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 347-355.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 17-31.
- Weishaupt, Horst (2008): Vorbemerkung. In: BMBF (Hg.): Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland. Bonn, Berlin. (Bildungsforschung Band 28), S. 5-8. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_achtundzwanzig.pdf (letzter Zugriff: 29.06.2017).
- Weiß Lewin, Gertrud (Hg.) (1975): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik von Kurt Lewin. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Weiß, Silke/ Bader, Hans Joachim (2010): Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag, S. 329-346.
- Weller, Konrad (2010): Kindheit, Sexualität und die Rolle der Medien. In: tv diskurs 51 (1), S. 54-57.
- Weller, Konrad (2010): Kindheit, Sexualität und die Rolle der Medien. In: tv diskurs 14 (1), S. 54-57.
- Wenzel, Hartmut (2010): Schulinterne Lehrerfortbildung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz-Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 295-298.
- Wild, Elke/ Hofer, Manfred/ Pekrun, Reinhard (2006): Psychologie des Lernalers. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 203-267.
- Witting, Tanja (2009): Unmoralischer Spiele(r)? Werte von Spielern gewalthaltiger Computerspiele. In: Computer + Unterricht (76) 2009, S. 35-38.
- Zedler, Peter/ Döbert, Hans (2009): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-46.
- Zehetmeier, Stefan (2013): Aktionsforschung im Lehrberuf. In: Erziehung und Unterricht 163 (3-4), S. 202-208.
- Zierer, Klaus/ Speck, Karsten/ Moschner, Barbara (2013): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München: Ernst Reinhardt.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Kuhn, Christiane/ Brückner, Sebastian (2013): Professionelle Lehrer. Was zeichnet sie aus? In: Schulmagazin 5-10 4, S. 7-10.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz (nach Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 181)	44
<i>Abbildung 2:</i>	Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (nach Helmke 2007: 2)	61
<i>Abbildung 3:</i>	Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (nach Baumert/ Kunter 2011: 32)	67
<i>Abbildung 4:</i>	Das Kompetenzstrukturmodell zur medienpädagogischen Kompe- tenz (nach Herzig/ Schaper/ Martin et al. 2016: 11)	71
<i>Abbildung 5:</i>	Beispielitem zur Medienerziehung (nach Herzig/ Schaper/ Martin/ Ossenschmidt 2016: 20)	73
<i>Abbildung 6:</i>	Metatheoretischer Rahmen zur Beschreibung der Entwicklung professioneller Kompetenz (nach Richter/ Engelbert/ Weirich et al. 2013: 195)	75
<i>Abbildung 7:</i>	Anschreiben (erste Version) zur Akquise von Kooperationspart- nern	154
<i>Abbildung 8:</i>	Anschreiben (zweite Version) zur Akquise von Kooperationspart- nern	158
<i>Abbildung 9:</i>	Quadrantenmodell der wissenschaftlichen Forschung (nach Fi- scher/ Wecker 2006: 29, in Anlehnung an Stokes 1997: 73)	179
<i>Abbildung 10:</i>	Research and development cycles in the design research context (nach Euler 2014a: 20)	199
<i>Abbildung 11:</i>	Der Forschungszyklus einer responsiven Bildungsforschung für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt	215
<i>Abbildung 12:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	232
<i>Abbildung 13:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	232
<i>Abbildung 14:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	233
<i>Abbildung 15:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	234
<i>Abbildung 16:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	234
<i>Abbildung 17:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	235
<i>Abbildung 18:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	235

<i>Abbildung 19:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	236
<i>Abbildung 20:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	236
<i>Abbildung 21:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	237
<i>Abbildung 22:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	238
<i>Abbildung 23:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	239
<i>Abbildung 24:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	239
<i>Abbildung 25:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	240
<i>Abbildung 26:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	241
<i>Abbildung 27:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	242
<i>Abbildung 28:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	242
<i>Abbildung 29:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	243
<i>Abbildung 30:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	244
<i>Abbildung 31:</i>	Screenshot einer Präsentationsfolie	244
<i>Abbildung 32:</i>	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2016: 100)	254

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte im Unterrichtsfach Pädagogik in NRW (vgl. MSW 2013: 20 ff.)	54
<i>Tabelle 2:</i>	Zeitplan der vereinbarten und durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen	225
<i>Tabelle 3:</i>	Interviewleitfaden	251
<i>Tabelle 4:</i>	Kategoriendefinition	260
<i>Tabelle 5:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Relevanz der Themen für das UFP“	261
<i>Tabelle 6:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Relevanz der Themen für Schule“	262
<i>Tabelle 7:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption“	263
<i>Tabelle 8:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Wünsche für zukünftige Veranstaltungen“	263
<i>Tabelle 9:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik“	264
<i>Tabelle 10:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik“	264
<i>Tabelle 11:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Fortbildungserfahrungen (allgemein)“	265
<i>Tabelle 12:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Gelingensbedingungen von Fortbildungen“	265
<i>Tabelle 13:</i>	Definition von Subkategorien zur Hauptkategorie „Misslingensbedingungen von Fortbildungen“	266
<i>Tabelle 14:</i>	Fallzusammenfassungen der Interviews	279

Anhang

1	Interview_1/ November 2013/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante: 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:16:29
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkräfte/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: männlich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich
4	I: Ok, gut, dann würde ich mal mit der ersten Frage beginnen: Wenn Sie sich jetzt die Themen, die wir uns jetzt heute im Prinzip im Schnelldurchlauf dann mal angeschaut haben, also wie würden Sie die einschätzen für den Kontext Ihres Fachunterrichts? <u>00:00:20-3</u>
5	PL1: Ich glaube, sie haben eher eine marginale Bedeutung, man kann sie mal in einer Einzelstunde ansprechen und vielleicht auch mal dazu Anschauungsmaterial in die Kurse hineingeben, aber es wird immer ein Randthema bleiben, glaube ich.
6	PL2: [bestätigender Laut] <u>00:00:34-3</u>
7	I: Ok, und wenn Sie, jetzt vielleicht einmal unabhängig von den Themen, das Veranstaltungsformat, von der Werbung über die Absprache bis zur Durchführung, so wie es im Prinzip jetzt hier dann stattgefunden hat, oder wie wir auch in Kontakt zueinander gekommen sind, ist das ein Format, das tragen kann, das gelingen kann auf diesem Weg, oder ist Fortbildung, oder wäre das ganz anders? <u>00:00:59-3</u>
8	PL2: Ne, ich finde das richtig, also ich finde das gut, wie das gelaufen ist... <u>00:01:03-6</u>
9	PL3: Ja. <u>00:01:03-5</u>
10	PL2: Ich finde, das, ich finde auch solche Fortbildungen gut, wo ein Experte, der über bestimmtes Wissen verfügt, das auch mitteilt und man vielleicht auch zwischendurch mal selbst irgendwie was macht, aber jetzt Fortbildungen zum Beispiel in Form von Gruppenarbeit, man erarbeitet sich selbst irgendwas, oder so, das finde ich viel zu zeitaufwändig. Also ich finde das besser, wenn man auf so eine Art und Weise was vermittelt kriegt, wie Sie das jetzt gemacht haben. <u>00:01:29-5</u>
11	PL1: Also ich persönlich finde den Zeitpunkt nicht gut. Ich hatte heute Morgen sieben Stunden Unterricht und danach noch eine Fortbildung zu machen, da bleibt nicht mehr allzu viel sitzen... <u>00:01:38-9</u>
12	I: Jajaja! <u>00:01:39-0</u>
13	PL1: ...das müsste man irgendwie anders organisieren, ich weiß es nicht. <u>00:01:44-0</u>
14	PL2: Ja wahrscheinlich, wenn wir gesagt hätten, wir wollen 3x60 Minuten, hätten wir das vielleicht... <u>00:01:50-4</u>

15	PL1: Achso! <u>00:01:49-7</u>
16	PL2: ...irgendwie eher anfangen können, oder so, hätte die Schulleitung uns vielleicht mehr frei für gegeben? <u>00:01:55-3</u>
17	I: Also, wenn ich da zurückfragen darf, war das, also ich bin zum Beispiel morgen an einer Schule in [Ort], da bin ich tatsächlich von 9:00-13:00 Uhr und die sind freigestellt worden... <u>00:02:04-5</u>
18	PL1: Super! <u>00:02:04-5</u>
19	I: ...das war, ich entnehme Ihnen jetzt, also das war hier tatsächlich nicht? <u>00:02:09-9</u>
20	PL2: Ne, ich hab das nicht versucht... <u>00:02:12-3</u>
21	PL1: Eben! <u>00:02:12-3</u>
22	PL2: ...ich hab nicht versucht, uns den Vormittag freizuschaufeln. <u>00:02:14-1</u>
23	I: Okok, ne, alles klar! Und wenn Veranstaltungen in diesem Themenbereich jetzt zukünftig nochmal stattfinden, gäbe es etwas, was Sie sich da wünschen, oder von dem Sie jetzt vielleicht sagen, das fehlte aber eigentlich oder das wäre noch besser gewesen? Gerade in diesen Themenlagen also medienspezifische Themen? <u>00:02:36-2</u>
24	PL2: Also mich hätte das mit der Sexualisierung noch mehr interessiert, weil ich kürzlich so einen Bericht darüber gelesen hab', wie die Pornoseiten im Internet die Vorstellung von Jugendlichen über Sexualität verändern. Das hätte ich mir durchaus noch ausführlicher vorstellen können. <u>00:02:56-1</u>
25	I: Also im Prinzip ein intensiverer Blick in die einzelnen Themenbereiche auch noch? <u>00:02:58-9</u>
26	PL2: Ja oder in diesen! <u>00:03:00-4</u>
27	I: In den. Ok. <u>00:03:01-6</u>
28	PL3: Was dann natürlich auch wieder eine Zeitfrage ist. <u>00:03:03-8</u>
29	PL2: Jaja, eben! <u>00:03:03-8</u>
30	I: Ja, natürlich klar! <u>00:03:05-1</u>
31	PL3: Also der Kollege hatte sieben Stunden Schule, ich hab' meinen freien Tag jetzt hier verbracht, ne, beides ist gleichermaßen unangenehm aber ich habe eben schon gesagt, wenn man mehr als drei Leute hier an einen Tisch kriegen wollen, ist immer einer knurrig, ne! Es ist schwierig, wir sind... <u>00:03:17-8</u>
32	I: Also Terminabsprachen? <u>00:03:17-8</u>
33	PL3: ...terminlich und auch vom Unterricht her so eingebunden, weil wir ja praktisch jetzt nahezu eine Ganztagschule sind. Es gibt also keinen Nachmittag, an dem wir, an dem nicht mindestens ein Teil der Kollegen bis 15:45 Uhr Unterricht hat und zwar ab 8:00 Uhr, auch die Schüler, das ist noch eine relativ neue Form, das gibt es erst seit wenigen Jahren, sodass das Zeitfenster für Fortbildungen dann natürlich schmaler wird. <u>00:03:44-4</u>
34	PL2: Eine Frage wäre natürlich auch, aber Sie sind ja auf Pädagogiklehrer jetzt aus, ich dachte gerade, so was wie Cybermobbing, wäre natürlich auch für eine Lehrerkonferenz oder für so einen pädagogischen Tag... <u>00:03:55-9</u>
35	PL3: Pädagogischen Tag, da dachte ich auch eben dran! <u>00:03:55-4</u>
36	PL2: ...oder so was interessant, weil das ja nicht nur ein Problem ist, das Pädagogiklehrer vielleicht mal. <u>00:04:02-2</u>
37	I: Es gibt ja jetzt glaube ich im nächsten Jahr einen pädagogischen Tag, im Februar, wenn ich das richtig, am 10. Februar? <u>00:04:05-3</u>

38	PL3: Ja, wir haben jedes Jahr. <u>00:04:06-2</u>
39	I: Genau richtig, also da sind wir auch tatsächlich mit Anfragen überschüttet worden und sind mit fünf Kontingenten im Prinzip unterwegs, also an Schulen, da wird das tatsächlich, also in dem Kontext wird das auch gerne gemacht und auch... also: Die Fragestellung ist tatsächlich, also weil, das Ansinnen ist, die Themen, zu sagen, naja, also: Wenn man die Themen auch zu Schülerinnen und Schülern bringen will, dann eigentlich fachspezifisch. Also die Ausgliederung von Medienfragen in gesonderte Fächer, hat sich zumindest nicht als wirksam erwiesen... <u>00:04:32-8</u>
40	PL2: [bestätigendes Raunen] <u>00:04:32-8</u>
41	I: ...weil es wenige aufgreift, sondern die Idee dahinter wäre zumindest zu sagen, naja, wenn es überall so ein bisschen thematisiert würde, dann würde man viel Sensibilisierung schaffen, also das ist die Idee des Formates und darum eben für den Pädagogikunterricht. <u>00:04:42-6</u>
42	PL2: Jaja. <u>00:04:42-6</u>
43	I: Ne, aber vollkommen richtig, ich frage mal ein bisschen provokativ, was hätte ich denn tun müssen oder was müsste ich in Zukunft tun, damit ich nicht wiederkommen darf? Oder gibt es so ein Format, von dem Sie sagen, also das ginge gar nicht, wenn Fortbildung so ist...? <u>00:04:57-5</u>
44	PL2: Ja, wenn ich jetzt hier die ganz Zeit lang Gruppenarbeit hätte machen sollen, wir hätten uns selbst miteinander beschäftigen sollen und... <u>00:05:06-1</u>
45	I: Gab's das schon mal? <u>00:05:06-9</u>
46	PL3: Ja! Das gab es, also, wir haben schon die albernsten Spielchen hier gemacht, auch auf pädagogischen Tagen, wo wir hier auf dem Schulhof Flaschendreher gemacht haben, wo ich wirklich überlegt habe zu gehen, weil das einfach... <u>00:05:18-8</u>
47	PL2: [bestätigendes Raunen] <u>00:05:18-8</u>
48	PL3: ...schlicht nur noch albern war und unglaublich viel Zeit gekostet hat... <u>00:05:22-6</u>
49	PL2: Ja! <u>00:05:22-6</u>
50	PL3: ...und der Lerneffekt für mich war gleich null! Ne, das war einfach verplemperte Zeit, da bin ich inzwischen hart und gehe einfach! Also diese Spielchen, die so neumodisch sind, zumindest für die älteren Kollegen, sind die nicht so attraktiv. Und was ich also total langweilig gefunden hätte, was es ja manchmal auch in solchen Vorträgen ist, es wird eine PowerPoint Präsentation gemacht, die Folien werden hintereinander weggespult,... <u>00:05:46-2</u>
51	PL2: ...und abgelesen, genau! <u>00:05:46-2</u>
52	PL3: ...vorgelesen, was da steht, abgelesen, was da steht! Ich fand diese aufgelockerte Form hier sehr angenehm! Sie haben sich nach wenigen Minuten schon unterbrechen lassen, sind auf das eingegangen, was hier gesagt wurde, äußerst flexibel, und haben trotzdem eine ganze Menge von Ihren Inhalten hier über die Bühne bekommen! <u>00:06:05-8</u>
53	I: Vielen Dank! <u>00:06:05-8</u>
54	PL3: Ich hätte jetzt gern' noch, ich wär' noch geblieben! <u>00:06:07-7</u>
55	I: [Lacht] Ich auch! <u>00:06:08-9</u>
56	PL3: Muss ich ehrlich sagen, also, es waren so viele spannende Aspekte, dass ich auch gedacht hab, das ist jetzt auch egal, jetzt sitzt du einmal hier, jetzt

	kannst du auch noch eine Stunde bleiben! <u>00:06:19-0</u>
57	I: Also, ich kann da vielleicht auch nur so sagen, also wenn die Einzelthemen auch in anderen Kontexten vielleicht gerne mal unabhängig vom Fach gehört werden, also wir stehen da immer zur Verfügung, das ist unser Forschungsschwerpunkt und wir haben da viel in petto also einfach nachfragen, wir stehen da immer gerne zur Verfügung. Wenn ich jetzt vielleicht noch einmal die fachspezifische Perspektive eröffnen darf, wenn Sie jetzt vor dem Hintergrund dieser Themen, gibt es was, wo Sie sagen, ach da hätte ich jetzt wirklich mal Lust, das im Pädagogikunterricht zu machen, gäbe es da was, so aus der Themensicht? <u>00:06:42-8</u>
58	PL2: Ja ich meine, so ein Anknüpfungspunkt wäre ja, also wir machen ja bisher in Q1.2 bei Entwicklung im Jugendalter, Hurrelmann und Einflüsse im Sozialisationsprozess, da sagt der Hurrelmann ja auch selbst schon, dass die Medien heute einen ganz anderen Stellenwert haben als für frühere Generationen, da könnte man vielleicht auch so was wie Cybermobbing dann mal kurz mit rein nehmen. <u>00:07:18-2</u>
59	I: Also so hätte sich auch das Material verstanden, also so kurze Quellen, ganz aktuelle Befundlage, also so, wie sie gerade im Prinzip diskutiert werden in der Disziplin, und genau richtig... <u>00:07:27-4</u>
60	PL2: Oder bei Gewaltformen... <u>00:07:29-0</u>
61	PL1: Genau! <u>00:07:29-0</u>
62	PL2: ...wenn man in so ein Thema Gewalt einsteigt, ist ja auch durchaus denkbar, dass Schüler das von sich aus auch ansprechen, solche internetbezogenen Gewaltformen. <u>00:07:41-5</u>
63	I: Wenn ich jetzt mal frage, so der Traumwunsch wäre ja natürlich, dass das jetzt flächendeckend und permanent Eingang im Unterricht findet, also das ist selbstverständlich das, was wir unserem Auftraggeber dann irgendwann sagen wollen, wo wir natürlich wissen, das geht nicht, also wir haben es ja schon am Rande angesprochen: Was sind denn so die Gründe, die Sie am ehesten hindern, Dinge zusätzlich im Unterricht zu tun? <u>00:07:58-6</u>
64	PL3: Die ministeriellen Vorgaben für das Zentralabitur... <u>00:08:01-4</u>
65	I: Ok, kann man so sagen!? <u>00:08:01-4</u>
66	PL3: ...also ich habe jetzt im Moment einen Grundkurs, ich habe jahrelang immer auch einen Leistungskurs gehabt, im Leistungskurs gab es wenigstens hin und wieder mal noch die zeitliche Möglichkeit, das ein oder andere anzusprechen, was die Schüler interessierte. Hier im Grundkurs, wenn ich da nicht absolut stringent und ohne jemals zu fehlen meine Stunden durchpauke, kriege ich die Themen schlicht nicht hin! <u>00:08:22-8</u>
67	PL2: Ja! <u>00:08:23-8</u>
68	PL3: Wir haben jetzt in Q1 habe ich jetzt gerade, wir müssen fünf wissenschaftliche Theorien vorstellen, haben eine, den Mead, schon aus taktischen Gründen rausgeschmissen, weil das ist nicht zu schaffen! Wir machen Mead jetzt zusammen mit Krappmann in Q2.2, haben wir intern so beschlossen, weil die vier, die wir jetzt machen müssen: Freud, Erikson, Montessori und Piaget, da bleibt nichts, aber auch gar nichts übrig! Für irgendein Extra, leider, muss ich sagen, das bedauere ich sehr! <u>00:08:57-6</u>
69	PL2: Ja ist so! <u>00:08:59-1</u>

70	PL3: Ist so! <u>00:08:59-7</u>
71	I: Ok, ok, ja! <u>00:08:59-7</u>
72	PL2: Wir sind mit unseren Pflichtthemen gut beschäftigt! <u>00:09:05-2</u>
73	I: Ja, ich habe es auch kurz versucht aufzugreifen, es ist natürlich, die Problemlage ist bekannt! <u>00:09:07-3</u>
74	PL3: Also, wenn wir es einigermaßen vernünftig vermitteln wollen, sodass wir auch auf das Zentralabitur qualifiziert vorbereiten, dann sind eben ganz bestimmte Themen, ganz bestimmte Texte, ganz bestimmte Fachsprache auch unabdingbar notwendig und die Zeit ist sehr knapp! <u>00:09:26-7</u>
75	I: Wenn ich jetzt vielleicht von dieser spezifischen Veranstaltung, die wir heute hatten, mal so grundsätzlich würde mich interessieren, weil das ja auch der Kontext ist, in dem wir dann arbeiten und forschen: Haben Sie in den letzten Jahren Lehrerfortbildungen besucht? Wenn ja, welche... <u>00:09:36-2</u>
76	PL3: Reichlich! <u>00:09:36-2</u>
77	I: ...Kann man die so zusammenfassen? <u>00:09:39-6</u>
78	PL2: Ja, wir gehen alle gerne zum Pädagogiklehrrtag! <u>00:09:42-5</u>
79	PL3: Ja, immer, sehr gerne! <u>00:09:45-6</u>
80	PL2: Was haben wir denn sonst? Ja sonst in Pädagogik habe ich in den letzten Jahren eigentlich nichts gemacht. <u>00:09:50-1</u>
81	I: Und unabhängig davon auch, also vielleicht nicht nur fachspezifisch, sondern auf anderen Ebenen? <u>00:09:54-7</u>
82	PL2: Ich bin Beratungslehrerin für Suchtvorbeugung, da mach ich manchmal was. <u>00:09:58-4</u>
83	I: Ja, ok. Und da wäre jetzt die Frage, sind da auch medienspezifische Themen, also gibt es Fortbildungen, gibt es einen Fortbildungskanon, einen wahrnehmbaren oder einen wahrgenommenen, wo man sagt, da konfrontiert man sich mal gezielt mit medienspezifischen Fragestellungen? <u>00:10:17-6</u>
84	PL3: Noch nicht! Noch nicht! Also die letzten Pädagogiklehrrtage waren meistens mit Themen zentral bestückt, die auch Themen des Zentralabiturs sind. Wir hatten ‚Piaget revisited‘, wir hatten Rauchfleisch, den wir selbst mit seiner erneuerten Theorie dann mal kennengelernt haben. Es waren Hurrelmann, haben wir selbst auch gesehen... <u>00:10:33-8</u>
85	PL2: Ja. <u>00:10:33-8</u>
86	PL3: ...es waren wirklich im Grunde ausschließlich die Themen des Zentralabiturs. <u>00:10:40-9</u>
87	PL2: Also in dem anderen Bereich haben wir auch was über Onlinesucht gemacht, in diesem Suchtberatungslehrerbereich da und über Computerspiele. Ich habe auch mal ein Ego-Shooter Spiel ausprobiert! <u>00:10:53-9</u>
88	I: Ah, ok! Wissen Sie noch, welches Sie gespielt haben? Wir haben ja auch immer... <u>00:10:57-8</u>
89	PL2: Wie heißt das denn, dieses Spiel... <u>00:10:59-0</u>
90	I: Counter Strike? <u>00:10:59-0</u>
91	PL2: ...ja genau! <u>00:10:59-9</u>
92	PL3: Counter Strike! <u>00:10:59-9</u>
93	PL2: Ich war immer sofort tot! <u>00:11:02-6</u>
94	I: Achso. <u>00:11:02-9</u>
95	PL3: [lacht] <u>00:11:03-1</u>

96	PL2: Weil ich kam kaum dazu, meine Waffen auszusuchen, laden ging schon... <u>00:11:08-8</u>
97	PL3: Das hätte mir auch passieren können! <u>00:11:09-0</u>
98	PL2: ...das war ein Generationsproblem, also die jüngeren Kollegen konnten immer schnell schießen... <u>00:11:12-0</u>
99	PL3: Die waren einfach schneller, ich reagiere auch zu langsam! <u>00:11:12-0</u>
100	PL2: ...und, ja, jaja! <u>00:11:16-0</u>
101	I: Jetzt haben Sie, und das würde abschließend dann auch schon sehr, sehr hilfreich sein, dann wären wir auch schon durch, ja schon am Rande angesprochen, wie Lehrerfortbildungen sonst auch sein können. Wie sollten Lehrerfortbildungen denn nicht sein bzw. wie sollten sie sein, damit sie aus Ihrer Sicht gut sind, damit sie was taugen um es mal so landläufig zu formulieren? <u>00:11:36-0</u>
102	PL3: Also so wie heute gut! Dumme Spielchen nicht gut... <u>00:11:38-9</u>
103	PL1: Wenn man einen freien Tag hatte ja, aber nicht nach einem Unterrichtstag, ich hatte da überhaupt nichts von, da müsste man also wirklich dafür sorgen, dass alle aus dem Unterricht rausgezogen werden, das man einen freien Vormittag hat und möglichst noch in anderer Umgebung, also aus der Schule raus, in irgendeine Tagungsstätte und... <u>00:11:56-4</u>
104	PL2: Ja, man müsste dann solche Themen auch mal am pädagogischen Tag machen, da hättest du ja Zeit, aber da ist ja meistens so, dass die Schulleitung vorgibt, welche Themen formuliert werden. <u>00:12:06-2</u>
105	I: Also wäre das interessant, also Veranstaltungen auch nicht in Schule stattfinden zu lassen? Also die Vermutung könnte ja sein, dass man sagt, naja der Aufwand ist ja viel größer, den sie betreiben müssen. <u>00:12:17-4</u>
106	PL2: Jaja, das lohnt sich auch nur für einen Tag dann. Also wenn man den ganzen Tag woanders hingeht, dann lohnt sich das, also nicht für ein paar Stunden irgendwo, woanders hinzugehen. <u>00:12:23-4</u>
107	PL3: Aber wir machen, wir haben zum Beispiel eine Tagungsstätte hier in [Ort], das ist kaum zehn Minuten von hier entfernt, da wird jedes Jahr, werden die Klassenlehrerteams der neuen fünften Klassen einen ganzen Tag lang dort geschult und das ist einfach eine andere Umgebung, das ist wunderbares Catering da, sehr schöne Räume und ich muss sagen, das ist einfach mal was anderes. Ich finde das hier einfach kalt, ne', die Heizungen sind ja abgestellt und das sind die Räume, die wir hier immer haben und es ist einfach vom Ambiente her schöner in dieser Tagungsstätte in [Ort]. <u>00:12:56-3</u>
108	I: Ok. <u>00:12:56-3</u>
109	PL2: Also... <u>00:12:57-6</u>
110	PL3: Aber das wäre auch gar kein Problem! <u>00:12:58-2</u>
111	PL2: Ich sehe das nicht ganz so, ich finde das auch so ok. Nur dann darf es eben auch nicht wesentlich länger dauern, als es jetzt gedauert hat. Und ich finde es auch kein Problem, irgendwie nach dem Unterricht dann. Lieber als wenn ich zwischendurch nach Hause fahre und dann extra nochmal wiederkommen muss. <u>00:13:15-6</u>
112	PL3: Liegt natürlich hier bei unserer Schule auch daran, dass wir viele Kollegen haben, die ein deutliches Stück von hier entfernt wohnen. Die Kollegen, die kommen aus [Ort]... <u>00:13:23-4</u>

113	I: Ich habe das gesehen, Ihre Kollegin, die hatte auch einen Koffer dabei. <u>00:13:23-4</u>
114	PL3: ...Jaja, selbstverständlich aus [Ort], aus [Ort], aus [Ort]. Es ist nur ein Teil des Kollegiums... <u>00:13:30-6</u>
115	I: Pendler! <u>00:13:30-6</u>
116	PL3: ...ja ich pendle ja nur aus [Ort], das ist ja um die Ecke. [Ort]. Aber es sind doch deutlich, also es sind da auch Kollegen dabei, die eine Stunde Anfahrt haben... <u>00:13:39-3</u>
117	I: Eine Stunde! <u>00:13:39-3</u>
118	PL3:.. ..pro Strecke. <u>00:13:41-9</u>
119	PL2: Das war gerade kein, kein Koffer zum Verreisen... <u>00:13:43-9</u>
120	PL3: Nein, nein, nein! <u>00:13:45-5</u>
121	PL2: ...viele von uns schleppen so viel Material mit sich herum, dass sie... <u>00:13:48-7</u>
122	I: Achso, ich habe das jetzt als Koffer, so als Pendlerkoffer... <u>00:13:51-8</u>
123	PL3: Nein, nein, Sie ist Sportlehrerin, die haben immer viel Zeug! <u>00:13:53-5</u>
124	PL2: Rückenschonend! <u>00:13:55-3</u>
125	PL3: Kein Problem. <u>00:13:56-5</u>
126	PL2: Oder ich habe immer zwei Taschen also... <u>00:14:01-8</u>
127	PL3: Deshalb, wir haben an unserer Schule wirklich kein Problem damit, wenn Veranstaltungen hier im Anschluss an den Unterricht stattfinden, nur, dass der Unterricht eben erst um 15:45 offiziell endet und dann... Sonst haben Sie immer einen Teil des Kollegiums, was beschäftigt ist. <u>00:14:11-6</u>
128	I: Jaja, wir haben sogar Veranstaltungen, die sind gebucht worden um 19:30 Uhr, da gehen die erst los. <u>00:14:17-8</u>
129	PL3: Ja, aber das würde hier richtig wehtun. <u>00:14:21-8</u>
130	I: Jaja, steht noch aus, ist jetzt nächste Woche das erste Mal so spät, ich bin dann auch gespannt, ob da – mal abgesehen von der eigenen Müdigkeit – die sich ja auf jeden Fall einstellt. <u>00:14:28-2</u>
131	PL3: Also Abendveranstaltungen am Standort [Ort], sind ganz, ganz schwer. <u>00:14:31-4</u>
132	PL2: Machen Sie denn solche Veranstaltungen auch für Eltern? <u>00:14:33-2</u>
133	I: Ja, also das Konzept ist auch für Eltern gedacht. Wir haben das vereinzelt probiert, es ist eben nicht im Kontext dieser... Also vor Ort tun wir das, es lässt sich... <u>00:14:47-2</u>
134	PL2: Also in der Nähe von Paderborn? <u>00:14:47-2</u>
135	I: Richtig, genau, da ist das machbar, alles andere ist auch machbar, nur eben muss im Prinzip eine Aufwandsentschädigung dafür dann schon veranschlagt werden, dann gibt es natürlich auch ein viel geraffteres Format, also weniger, also all die Fachbezüge, die interessieren natürlich nicht, sondern im Prinzip, da geht es dann darum, mal einmal Wissen vermitteln und für Phänomene sensibilisieren. Also das ist im Prinzip der Anstoß und das ist sicherlich auch einer, so wird auch im Prinzip in der Präventionsfrage immer damit umgegangen, der bewährt sich dann auch wirklich, er sieht es jetzt eben in diesem Konzept nicht vor. Aber grundsätzlich, selbstverständlich, das Material ist erarbeitet, die Dinge sind aufbereitet, die lassen sich für nahezu jeden Zweck einsetzen. <u>00:15:28-4</u>
136	PL2: Wir machen doch manchmal so Informationsveranstaltungen. <u>00:15:28-7</u>

137	PL3: Jaja, ich erinnere mich an die Veranstaltung von [Name], der jetzt letzstens dagewesen ist. Wo die Aula voll war. Also ich könnte mir vorstellen, dass das auch ein Thema ist, das unsere Elternschaft hier in [Ort] interessieren würde und zwar von Klasse 5-12. <u>00:15:44-0</u>
138	I: Es ist ja auch ein virulentes Thema, das kann man ja gar nicht bestreiten. <u>00:15:45-9</u>
139	PL3: Das ist sicher ein interessantes Thema und das wäre natürlich auch etwas für eine Abendveranstaltung im Rahmen des Bildungsforums, könnte ich mir gut vorstellen. <u>00:15:54-2</u>
140	I: Grundsätzlich immer sehr, sehr gerne, selbstverständlich. Also die Expertise ist sicherlich da, die Materialien auch und die lassen sich für nahezu jeden Zweck... <u>00:16:02-6</u>
141	PL3: Ja, dann müssen wir uns das auch mal merken! <u>00:16:03-5</u>
142	I: ...einsetzen. <u>00:16:07-9</u>
143	PL3: Für eine Elternveranstaltung dann auch mal so ein Thema, ich könnte mir vorstellen, dass großes Interesse herrschen würde. <u>00:16:17-0</u>
144	I: Gibt es noch irgendetwas, das Sie abschließend mit auf den Weg geben wollen? Wenn das nicht so ist, dann würde ich mich ganz, ganz herzlich bedanken für Ihr Datenmaterial. <u>00:16:29-2</u>
145	PL3: Sollten Sie demnächst mal an die Schule kommen, ne'...

1	Interview_2/ November 2013/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:18:24
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich / PL3: männlich/ PL4: weiblich
4	I: Gut, dann würden wir jetzt starten und ich würde Sie jetzt einmal ganz unvermittelt fragen und wir können das dann gerne so im Diskussionsformat dann auch machen: Wie würden Sie jetzt die in der Veranstaltung behandelten Themen einschätzen? Aus einer Perspektive der unterrichtlichen Relevanz, aus Ihrer persönlichen Einschätzung, schulische Relevanz, was immer Sie damit jetzt verbinden? <u>00:00:21-3</u>
5	PL1: Für mich jedenfalls für alle Fächer sowohl (JUWE) also im WW2-Bereich als auch Pädagogik absolut wertvoll und ich habe eben schon mal gesagt, ich habe noch nie eine Fortbildung besucht, obwohl ich schon viele besucht habe, die so sachlich kompetent durchgeführt wurde, wo ich rausgehe und habe jetzt nach diesen vier Stunden das Gefühl, ich bin jetzt ein Stück weiter gekommen, ich habe was für den Unterricht und einfach mein Fachwissen ist erhöht worden oder aktualisiert, sagen wir es mal so. <u>00:01:00-1</u>
6	PL2: Also ich denke auch, ich fand es auch bis jetzt die beste Fortbildung überhaupt. Und zwar deswegen, weil ich denke, dass es uns auf zwei Ebenen be-

	trifft, also einerseits natürlich normal im Umgang mit Schülern, die jeder Lehrer halt pflegt, darüber hinaus, ich hatte eben direkt immer Anknüpfungspunkte im Kopf an Unterricht, d. h. ohne, dass man da explizit nochmal drauf eingehen müsste, sind eben so Sachen wie bis hoch kurz vorm Abitur, also Identität usw. alles Anknüpfungspunkte für den Unterricht, die mir sofort eingefallen sind. Ich fand das Format heute super, weil wir mit den Medien gearbeitet haben, weil es total gut strukturiert war. Ich denke, dass es problematisch wird, wenn eben diese Entwicklungen so schnell gehen, damit immer hinterher zu kommen mit den Fortbildungen. Vielleicht könnte man da ergänzend, fällt mir jetzt direkt ein, wo wir beim Thema Medien sind, dazu, noch Onlineplattformen anbieten und zwar es gibt ja von manchen Universitäten die zum Beispiel einen Onlinekurs zu bestimmten Sachen nochmal anbieten, mit Arbeitsmaterial usw. Also ich denke, dass das vielleicht in Ergänzung miteinander am sinnvollsten wär, weil es halt schwierig wird, bei der Schnellebigkeit eben immer hinterher zu kommen mit den Themen. <u>00:02:25-5</u>
7	PL3: Ich glaube auch, dass man es für den Pädagogikunterricht gut lösen kann, weil wir sind eine Schule, wo sich gerade halt seit zwei, drei Jahren ein medialer Schwerpunkt aufbaut und das ist ja auch ein Thema, oder sind Themenausschnitte, die man z. B. bei einem Elternabend einfach oder bei der Integration von Laptop- oder iPad-Klassen nochmal sehr, sehr gut anbringen kann, weil das ja auch Fragen sind, die die Eltern einfach bewegen, nach dem Motto, wenn Sie meinem Kind jetzt hier über die Schule einen Laptop oder ein iPad anschaffen lassen, muss ich da so was eher befürchten als wenn ich vielleicht zu Hause in der fünften, sechsten Klasse noch keinen so regelmäßigen Internetzugang haben. Also einfach auch im Rahmen Sensibilisierung oder Desensibilisierung der Eltern als sehr wichtiger Faktor. <u>00:03:04-4</u>
8	I: Ja, ein wichtiger Ansprechpartner, sehe ich auch so, richtig. Und auch die Themen ließen sich im Prinzip ohne sie groß zu ändern, also auch das haben fast alle Schulen gefragt: "Mensch, können Sie das nicht auch mal für Eltern machen?", in geraffter Form, sicherlich nicht in drei Stunden, ließe sich im Prinzip mit einigen Abstrichen, also die Frage, wie setzt man das im Unterricht ein ist für Eltern sicherlich nicht interessant, man kann auch nicht jedes Beispiel angucken und gerade wenn Schüler mit dabei sind, verbietet sich selbstverständlich der Blick in Porno, YouPorn, also da würden wir uns auf Glatteis begeben, aber sonst natürlich, klar, in jedem Falle. <u>00:03:34-4</u>
9	PL2: Wir haben eben auch schon gesagt, eigentlich müsste man zumindest einen Teil davon mal, das Kollegium zumindest für einen Teil davon sensibilisieren, denn wir haben ja nun auch alle mehrere Fächer. Mir fielen gerade gleichzeitig dann wieder Sachen ein, die ich eben auch in Englisch integrieren kann. Also das ist ja eigentlich, natürlich sind es Sachen, die für Pädagogik besonders bedeutsam sind, aber ich glaube, wenn man mehrere Fächer unterrichtet und eines davon ist Pädagogik, dann ist die Tendenz immer sehr hoch, auch in das andere Fach eben pädagogische Aspekte mit rein zu nehmen. Und uns ging es eben schon so, dass wir bei ganz vielen Aspekten gesagt haben: "Ach, das könnten wir eigentlich auch in Englisch thematisieren an der und der Stelle!" <u>00:04:18-1</u>
10	PL1: Ja aber es ging bei einer Gesamtfortbildung fürs Kollegium weniger um eine fächerspezifische Einbindung... <u>00:04:23-4</u>

11	PL2: Ja. <u>00:04:23-4</u>
12	PL1: ...das könnte man dann anschließend, wir aber alleine in Arbeitsgruppen, also in den Fachkonferenzen machen, aber wenn es so um zwei Stunden Einstiegs-Referat mit Beispielen wäre, fände ich das durchaus sinnvoll. <u>00:04:49-6</u>
13	I: Und wenn ich jetzt dann von den Themen mal zur – Sie haben es jetzt am Rande schon gesagt – die Konzeption dieser Veranstaltung ansprechen dürfte, also ich sage einmal von der Werbung über die Absprachen bis zur Durchführung, wie würden Sie das, jetzt aus Ihrer Perspektive einschätzen? <u>00:05:03-8</u>
14	PL2: Soll ich da kurz was zu sagen, weil ich ja... <u>00:05:08-5</u>
15	I: Wir hatten ja... <u>00:05:08-5</u>
16	PL2: ..ja, genau! Mit der Werbung ist es so gewesen, das war eigentlich zweigleisig, es ist an mich ran getragen worden und an meine Kollegin auch und wir haben dann direkt gesagt, das wollen wir auf jeden Fall machen, wobei ja wir halt aufmerksam für so was sind, also ich denke, das hätte auch untergehen können. <u>00:05:27-4</u>
17	PL1: Jaja, genau! Aber es war von der Aufmachung so, ich hab' ganz schnell so was im Mülleimer, was so über Schulmail kommt, ne', besonders über große Verteiler. <u>00:05:37-2</u>
18	PL2: Ja, das ist der Punkt! <u>00:05:37-2</u>
19	PL1: Ne, genau, dann lese ich die ersten zwei Sätze, aber die haben mich direkt neugierig gemacht! <u>00:05:45-1</u>
20	I: Ok. <u>00:05:45-1</u>
21	PL1: Und dann kam ein Punkt hinzu, wo ich direkt gesagt habe, das können wir machen, oder das sollen wir machen, dass Sie sagten: "Wir kommen nach hier!" Dass also keine Pilgerfahrt irgendwo hin, denn das ist ja natürlich schon Organisation von unserer Seite weitaus mehr gefragt. <u>00:06:01-7</u>
22	I: Jaja, natürlich, klar. Also hier ist immer die Frage: "One to many, many to one!" <u>00:06:06-8</u>
23	PL2: Jaja. <u>00:06:05-2</u>
24	I: Also hier packt einer sein Kofferchen, der sowieso vogelfrei ist, also wir haben ja ein quasi selbständiges Verhältnis an der Uni und können im Prinzip machen, was wir wollen. Sie sind ja hier doch in feste Strukturen eingebunden. <u>00:06:16-3</u>
25	PL1: Genau. <u>00:06:16-3</u>
26	PL2: Jetzt muss ich dazu sagen, jetzt ist – wo wir beim Thema soziale Netzwerke sind – es gibt ja auf Facebook eine Seite "Pädagogikunterricht"... <u>00:06:23-7</u>
27	I: Genau, richtig! <u>00:06:23-7</u>
28	PL2: ...da war das ja dann auch nochmal Thema. Da hatten wir ja aber auch schon einen Termin ausgemacht, also Kommunikation fand ich völlig unproblematisch und total gut, also es war total angenehm, muss ich wirklich sagen und heute zur Struktur... <u>00:06:43-5</u>
29	PL3: Ich fand das eigentlich ganz gut, also vom Theorie-Praxis-Verhältnis war das sehr ausgeglichen und es ist auch sehr, sehr gut finde ich vor allem, wenn man auch Materialien in die Hand gegeben bekommt, also wirklich was Ausgedrucktes... <u>00:06:53-0</u>
30	PL1: Ja! <u>00:06:53-0</u>
31	PL3: ...aus so einer Fortbildung mitnehmen kann, man kann sehr, sehr schnell

	das umsetzen, finde ich im Unterricht, also... <u>00:07:01-6</u>
32	PL2: Ich fand es total anschaulich, das fand ich gut! <u>00:07:03-9</u>
33	PL1: Ja! <u>00:07:03-9</u>
34	PL2: Das es wirklich auch mit Beispielen war, mit denen man, oder, die man sich dann selber auch angucken konnte. Und für mich ist es auch, wenn man in den Themen drin ist, in den Pädagogikunterrichtsthemen relativ unproblematisch, ich hab' grad' eben an einer Stelle direkt gesagt: "Naja, das könnte ich eigentlich schon nächste Woche machen!" Man hat da ganz, ganz schnell die Zusammenhänge und man hat auch das Gefühl, man kann es umsetzen, weil man eben die Sachen an der Hand hat jetzt. <u>00:07:33-8</u>
35	PL3: Und es ist für die Schüler auch glaube ich auch sehr interessant! <u>00:07:35-9</u>
36	PL2: Ja, das auf jeden Fall! <u>00:07:36-1</u>
37	PL3: Also nicht nur vom Unterrichten her, sondern auch für die Unterrichtenden, also das ist ein ganz, ganz wichtiger Faktor. <u>00:07:45-3</u>
38	PL4: Ich find' auch, man hat innerhalb von kurzer Zeit jetzt wirklich innerhalb von den wenigen Stunden ja so einen neuen Stand wirklich nochmal, also Aktualisierung bekommen. Und gerade das mit den Materialien finde ich auch sehr, sehr gut! <u>00:07:57-8</u>
39	PL2: Ich habe gerade schon darüber nachgedacht, in dem Zusammenhang, weil sich das jetzt so einfach so anbietet, wir haben demnächst Fachkonferenz Pädagogik, und ich habe schon überlegt, ob wir unser Jugendweltencurriculum vielleicht an der ein oder anderen Stelle noch ein bisschen mehr umdrehen und darauf abstimmen, weil es eben jetzt für uns gerade so präsent ist und weil das ja wirklich vielleicht noch aktueller ist zum Teil... <u>00:08:23-1</u>
40	PL1: (unv.) <u>00:08:22-8</u>
41	PL2: ...genau! Und da haben wir ja den Freiraum, eben es zu machen. Das heißt natürlich, die Anknüpfungspunkte auch im Leistungskurs und in der Oberstufe, die sind ja sehr gesegnet, Gott sei Dank, mit Kursen, aber eben auch im Wahlpflichtbereich eben 8./9. Klasse, ich denke, da können wir vielleicht nochmal dann mit Hilfe der Sachen, jetzt auch ein bisschen umstellen. <u>00:08:43-8</u>
42	PL1: Jaja! Aber ich denke auch eben, die Arbeitsmaterialien, die sind für mich jedenfalls ein unheimlicher Vorteil, denn wenn ich jetzt hingehen müsste, heute und müsste mir das alles selber zusammenschreiben, malen, hätte mitschreiben müssen, dann hätte ich schon gesagt: "Ja, das war ein guter Einstieg, mal gucken, was ich davon jetzt im Unterricht wirklich umsetze?" Und da hab' ich es an der Hand. Das ist toll! <u>00:09:08-7</u>
43	I: Und es gilt natürlich auch, das, was an Quellen da im Prinzip jetzt verarbeitet wurde, das sind im Prinzip (unv.) aktuelle Aufsätze in all diesen Themenfeldern, die haben wir nicht alle als Kopiervorlage natürlich mitgebracht... <u>00:09:22-2</u>
44	PL1: Na klar! <u>00:09:22-2</u>
45	I: ...Sie finden einen Ausschnitt der Literatur ja auch noch in der Literaturliste, also, wann immer da mal, das liegt uns allen vor, das handhabe ich persönlich auch völlig pragmatisch, wenn Sie da mal was als PDF-Datei haben wollen, schreiben Sie mich an, dann schicke ich Ihnen das. Also ich sitze da an der Quelle, also in jedem Themenfeld immer auch sehr anschauliche Sachen, die man gut machen kann. Also Interviews mit Psychologen beispielsweise, sind ja

	durchaus auch Fragen, da ergibt sich viel, was man durchaus weiterverarbeiten kann. Also Feuer frei, sehr, sehr gerne und auch die Foliensätze können Sie, wenn Sie wollen, auch gerne noch digital haben! (Unv.) Sehr, sehr gerne, das ist kein hoheitliches Material, also... <u>00:09:54-2</u>
46	PL2: Ja, das hab' ich nämlich gerade gedacht, ich arbeite viel mit PowerPoint Präsentationen. Da hab ich noch gesagt, da müsste ich mir auch noch, hätte ich nämlich von den Bildern eben in den Unterricht mit reinnehmen zum Teil, das wäre ja super! <u>00:10:11-7</u>
47	I: Ja, sehr gerne! Schicke ich einfach Ihnen, Sie verteilen das dann wie auch immer der Bedarf ist. Noch was zur heutigen Veranstaltung, von dem Sie sagen würden, das wollen wir aber noch loswerden? <u>00:10:29-1</u>
48	PL2: Nö, Daumen hoch [lacht]! <u>00:10:29-1</u>
49	I: Ja, vielen Dank! Dann würde ich vielleicht noch kurz zur allgemeinen Frage von Lehrerfortbildung, wir haben es jetzt am Rande schon anklingen lassen, da wäre jetzt erst mal die Frage, haben Sie in den letzten Jahren Lehrerfortbildungen besucht, wenn ja welche und wie ungefähr habe ich mir das vorzustellen? <u>00:10:48-3</u>
50	PL2: Soll ich mal anfangen? Ja, Lehrerfortbildung ist relativ, also eigentlich gibt es für das Fach Pädagogik ja so gut wie gar nichts. Wenn, dann läuft das nicht fachspezifisch, sondern ich hab zum Beispiel Sachen gemacht zum Thema Essstörungen oder zum Thema Gewalt, die aber nicht speziell auf das Fach Pädagogik eigentlich abgezielt haben, sondern in denen es darum ging, das allgemein alle in pädagogischen Berufen Tätigen dann da eingeladen worden sind, aber ansonsten gibt es ja außer dem Pädagogiklehrertag für uns eigentlich nichts, würde ich behaupten! <u>00:11:35-3</u>
51	I: Und unabhängig vielleicht vom Fach Pädagogik, Fortbildungen sonst, möglicherweise in anderen Fächern? Gibt es da so typische Gelingensbedingungen, oder Sachen: "Ja, also wenn eine Veranstaltung so aussieht, dann hat die mich schon verloren, bevor sie überhaupt angefangen hat!" Kann man so Gelingensbedingungen benennen? <u>00:11:54-9</u>
52	PL3: Also wir waren letztes noch auf einer Fortbildung zum Thema mündliche Prüfung im Englischunterricht, die war relativ gut, also auch vom Material her und von der Anfahrt, die war irgendwo in zentral [Ort], in Chemie ist das meistens so, dass da das große Fortbildungszentrum [Ort] ist. Und das ist halt 'ne Stunde Fahrt! Also ich mach ganz, ganz wenig in Chemie, einfach in der Richtung, weil die fast alle mindestens eine Dreiviertelstunde-Stunde Fahrt entfernt sind, das ist auch das, was die Frau [Name] eben sagte, einfach die Tatsache, die Fortbildung kommt ins Haus, macht es doch schon um einiges lukrativer als eine Stunde wegzufahren, vor allem, weil man auch nicht für jede Fortbildung freigestellt wird, das kommt ja auch noch dazu. <u>00:12:33-1</u>
53	PL2: Ja und dann gibt's ja noch die Fortbildungen, die dann im Endeffekt "Fortbildungen" zum Thema Zentralabitur oder solche Sachen, wenn es aber da dann darum geht, dass eine Fortbildung damit anfängt, das ungefähr eine Stunde lang die Lehrpläne des Faches vorgestellt werden, mit denen man ja nun jeden Tag arbeitet, also das war so eine Veranstaltung, wo ich dann auch nach zehn Minuten erst mal wieder rausgegangen bin, weil ich gedacht habe, die erste Stunde kann ich mir dann sparen, also weil, wenn man dann davon

	ausgeht, dass jemand die Lehrpläne in dem Fach, in dem er unterrichtet, nicht kennt, dann ist es nicht so günstig! <u>00:13:12-8</u>
54	PL1: Also wir haben schon mal Fortbildung in praktischer Philosophie/Philosophie, die sind hier in [Ort] am [Schulname], die sind sehr praxisrelevant. Da gibt's immer unterschiedliche Bereiche für die Klassen 5 und 6, wenn man das Thema anbietet, da beschäftigt sich dann eine Arbeitsgruppe mit. Dann wenn man das jetzt in der 8. und 9. macht oder, ja, 8. und 7., 8. oder 9. macht, also unterschiedlich dann vom Anforderungsniveau, unterschiedlich von der Textstruktur, vom Schwierigkeitsgrad des Textes und je mehr es halt auf die 9. zugeht, dann auch immer mehr philosophische Texte dazu und die sind sehr praxisrelevant. Aber klar, dann hat man einen kleinen Ausschnitt dieses Bereiches und je nachdem, in welcher Arbeitsgruppe man war, man bekommt zwar dann auch die Papiere der anderen Arbeitsgruppen, die Grundlagentexte, mit denen man arbeiten könnte, aber so viel bringt das dann auch nicht mehr. Also es ist ein kleiner Ausschnitt, während ich das jetzt so denke, das ist für mich von der Klasse acht bis zur Q2 relevant. <u>00:14:33-5</u>
55	I: Und vielleicht abschließend, das wäre noch interessant, medienspezifische Fortbildung oder Fortbildungen, wo so medienspezifische Themen in den Vordergrund gestellt werden, gibt es da einen Markt, oder? <u>00:14:47-4</u>
56	PL1: Also, einen Markt gäbe es sicherlich schon, aber es gibt keine Anbieter! <u>00:14:52-7</u>
57	I: Ok (lacht), die Frage war, gibt es Angebote, keinen Markt, genau richtig! Also sind nicht flächendeckend... <u>00:14:58-0</u>
58	PL1: Ne, überhaupt nicht! <u>00:15:03-9</u>
59	PL4: Also schulintern, Fortbildungen hier zum Smartboard... <u>00:15:07-4</u>
60	I: Ok, auf einer technischen Ebene wahrscheinlich? <u>00:15:07-4</u>
61	PL4: Genau. <u>00:15:10-0</u>
62	I: Oder, wenn Sie jetzt iPads bekommen, werden Sie wahrscheinlich auch, wird jemand... <u>00:15:14-7</u>
63	PL3: Ja, das ist noch gar nicht klar, also wir tun immer schon so, als wären sie hier... <u>00:15:17-5</u>
64	I: Ok, ich drücke Ihnen die Daumen! Wir haben gerade noch – letzte Frage – gefragt, ob's eben auch Fortbildungsangebote gibt, mit medienspezifischen Fragestellungen, ob da Erfahrungen vorliegen oder? <u>00:15:30-9</u>
65	PL2: Bisher nur schulintern... <u>00:15:36-7</u>
66	I: Also auf der technischen Ebene dann vielmehr... <u>00:15:36-7</u>
67	PL1: Während der Bedarf glaube ich schon größer wäre, ne?! Also ich kann mir sehr gut vorstellen, für unser Kollegium eine der nächsten Fortbildungen morgens in so einem Themenbereich hinzustellen, unter dem Motto "Risiken und Chancen der neuen Medien"... <u>00:15:55-6</u>
68	PL2: Achso, ich dachte jetzt du meinst jetzt so Sachen wie Smartboards? <u>00:15:58-0</u>
69	PL1: ...nenene! Das – ne, ich meinte jetzt wirklich fürs Kollegium an einem der beiden Fortbildungstage und das man dann womöglich wirklich fächerspezifisch guckt, wo kann man das einbinden. <u>00:16:18-4</u>
70	I: Ok, gibt's noch irgendetwas Abschließendes, von dem Sie sagen, das muss ich jetzt aber in dem Kontext noch unbedingt loswerden? <u>00:16:24-5</u>

71	PL1: Nein, außer einer Bitte an Sie, haben Sie eventuell noch eine so 'ne Arbeitsmappe? <u>00:16:27-3</u>
72	I: Ja, gerne! <u>00:16:27-3</u>
73	PL2: Für die Chefin... <u>00:16:31-4</u>
74	PL3: Ja genau, die hat nämlich auch Pädagogik und... <u>00:16:34-5</u>
75	I: Also ich habe auch noch mehr Mappen, also, wenn Sie jetzt noch weitere Interessenten, ich kann auch gerne mehr hier lassen! <u>00:16:36-7</u>
76	PL2: Gerne, dann würde ich nämlich für [Name]... <u>00:16:39-6</u>
77	I: Dann lasse ich Ihnen einfach die Mappen hier und wer auch immer mag, kann sie sich greifen! <u>00:16:44-5</u>
78	PL1: Und das wäre sicher auch eine gute Werbung, verbunden mit dem Hinweis, wir würden das mal vorschlagen für das Kollegium. Das wäre von Ihnen aus möglich? <u>00:16:53-9</u>
79	I: Also, das wäre ohne Weiteres möglich, was wir allerdings nur im Kontext dieses Rahmens machen, also wir bräuchten dann allerdings eine kleine Entschädigung... <u>00:17:06-5</u>
80	Alle: Jaja, klar! <u>00:17:06-5</u>
81	I: ...sonst sind wir da jederzeit und auch mit jedem Schwerpunkt in dieser Frage – auch völlig fachunabhängig – also das bietet sich natürlich an, also sowohl, wir haben auch schon Veranstaltungen ausprobiert, in dem Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam waren, also auch das bietet durchaus ganz spannende Diskussionen! <u>00:17:21-0</u>
82	PL1: Das wäre dann vielleicht eine Folge, ein nächster Schritt! <u>00:17:24-9</u>
83	PL2: Wäre für mich zum Beispiel auch ein super Ansatzpunkt für einen Projektkurs oder 'ne Projektwoche oder... <u>00:17:31-9</u>
84	I: Also da ist alles, also der Fantasie sind im Prinzip keine Grenzen gesetzt, die Subventionierung bezieht sich jetzt eben auf dieses spezifische Programm, was dann ja auch dieser Evaluation unterliegt, um eben die Gelingensbedingungen mal zu ermitteln, aber sonst, sehr, sehr gerne. Also so verstehen wir auch unseren Auftrag, also das beste Wissen, die besten Erkenntnisse nützen nichts, wenn sie da, wo sie gebraucht werden, nicht ankommen und da muss es eine Instanz geben, das ist eben die Idee dahinter, die das pragmatisch und praxisorientiert und zwar eben ohne große Pilgerreisen oder ohne theoretischen Exkurs in die Schriftart des Lehrplans, denn das brauchen Sie nicht, im Zweifel kommt da jemand von der Regierung, der sie implementiert, wenn dann die neuen Kernlehrpläne starten. Genauso verstehen wir auch unseren Auftrag, also kommen Sie immer auf uns zu, sehr, sehr gerne! Dann sage ich schon mal herzlich Dankeschön bis hierher! <u>00:18:24-9</u>

1	Interview_3/ Dezember 2013/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:16:13
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich / PL3: weiblich/ PL4: weiblich

4	I: Dann wäre jetzt mal die erste Frage an Sie, wie würden Sie jetzt die Themen – um einmal spezifisch davon auszugehen – der Veranstaltung einschätzen, aus Sicht einer Relevanz möglicherweise für den Pädagogikunterricht, Einsatzfähigkeit aus Ihrer Fach- und Schulperspektive vor allem? <u>00:00:24-7</u>
5	PL1: Gerade die beiden ersten Themen sehr gut einsetzbar oder als Unterrichtsschwerpunkt in – momentan in der Q1 beim Thema "Gewalt". Weil eine Form von Gewalt ist eben mediale Gewalt. <u>00:00:42-8</u>
6	PL2: Was mir mehrfach eingefallen ist, das ist die Identität, die Identitätsbildung, was sich ja so durchzieht in verschiedenen Theorien, das, Sie haben ja auch häufig den Begriff Identität gebraucht und ich, das ist etwas, woran ich bisher eigentlich gar nicht so gedacht habe, als eine Facette und das stimmt, das ist ja wirklich persönlichkeitsprägend. <u>00:01:06-2</u>
7	PL3: Also ich denke auch, dass dieses ganze Thema noch mehr Einzug in den Pädagogikunterricht halten könnte. Also das mit der Identität war mir auch gar nicht so klar, obwohl die Schüler, die wissen das schon, also die sprechen das manchmal von selber an, dass auch die Medien einen ganz großen Anteil daran haben, aber gerade auch die ersten beiden Themen, also Cybermobbing und Gewalt fand' ich auch sehr umsetzbar für den Unterricht. Also das letzte Thema finde ich äußerst heikel, auch in der Oberstufe noch. Darüber zu sprechen und auch damit umzugehen, finde ich schon schwierig. <u>00:01:41-8</u>
8	I: Ja, in jedem Falle. Wenn wir vielleicht jetzt, dann weniger von den Inhalten ausgehend, mal zur Konzeption der Veranstaltung, also dieses Veranstaltungsformats kommen. Also von der Werbung, Absprache unsere Kooperation, Durchführung bis hin jetzt zum Abend – vielleicht auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen. Seien Sie schonungslos ehrlich, wie würden Sie das einstufen? <u>00:02:05-4</u>
9	PL2: Also ich hab' ja die Organisation dieser Veranstaltung mit Ihnen zusammen vorgenommen und ich fand' das sehr, sehr angenehm, in Kontakt, ganz leicht mit Ihnen treten zu können und auch sofort eine Terminvereinbarung machen zu können und diese Bereitschaft, sich da auf uns einzustellen, das war für mich eine völlig neue Erfahrung, was Fortbildung angeht. Das jemand also wirklich gerne zu uns kommt... <u>00:02:32-2</u>
10	I: Ohje. <u>00:02:32-2</u>
11	PL2: ...ja, nein also nicht sagt: "Ich hab' keine Zeit und müssen wir mal gucken...!", sondern wirklich gerne kommt und sich anpasst an unsere Bedürfnisse und insofern fand' ich das sehr gut, nur alleine die Art, wie Sie es konzipiert haben, allgemein. <u>00:02:48-6</u>
12	PL4: Ja ansonsten Werbung war doch jetzt Info an die Schulleitung, gebt das weiter, das ist gemeint, ne? Ja, ist bei uns sinnvoll gelaufen! Also, wären Schulleiter ja dumm, das nicht weiterzugeben... <u>00:03:01-6</u>
13	PL2: Also es ist so gewesen, die Schulleiterin hat es mir weitergeleitet, weil ich Fachkonferenzvorsitzende bin, ich habe das den Kolleginnen weitergeleitet, wir haben kurz, ich habe kurz nachgefragt, eigentlich haben wir alles per Mail gemacht, ob sie's für sinnvoll halten und das fanden alle, ja und darauf hin habe

	ich mich an Sie gewandt und Sie haben dann gesagt, dass Sie von Schulen auch gehört haben, die das erweitert haben, gar nicht nur auf die Fachschaft Pädagogik und daraufhin habe ich noch einmal mit der Schulleiterin gesprochen, was sie davon halten würde. Und sie fand das gut und dann hat sie mir recht stark gesagt, was sie meinte, wer sonst noch angesprochen werden sollte, so als Multiplikatoren und davon sind auch mehrere dagewesen, einige eben auch aus Überlastung oder Krankheitsgründen nicht da und, ja das finde ich gut! <u>00:03:51-6</u>
14	PL3: Also ich kenne das oft aus Fortbildungen auch so, dass Mitglieder anderer Schulen gefragt werden, ob sie daran teilnehmen wollen, das war ja jetzt in diesem Fall gar nicht, ne, also das zum Beispiel Nachbarschulen angeschrieben wurden? <u>00:04:04-2</u>
15	I: Nein, also es wurden ohnehin, also, wenn die Nachbarschulen einen Pädagogikkurs haben, haben sie das Angebot auch bekommen. <u>00:04:08-0</u>
16	PL3: Ach, ok! <u>00:04:08-0</u>
17	I: Also es haben alle Fachschaften, alle Pädagogikfachschaften in NRW sind angeschrieben worden. <u>00:04:14-1</u>
18	PL1: Würde mich mal interessieren, wird das dann stark nachgefragt? <u>00:04:21-5</u>
19	I: Ja. Also wir, hätten wir selber auch gar nicht so auch gar nicht vermutet, das hat uns auch, also es ist ja auch der erste Testlauf für uns, das in dieser Form zu machen, hat uns selber völlig überrannt. Also wir kommen bei weitem nicht hin mit den Kontingenten, die wir geplant haben. Also wir sind ab jetzt bei dem Zeitpunkt, wo wir leider schweren Herzens Absagen vergeben müssen, weil wir einfach, also wir sind bis einschließlich Mitte März jeden Tag unterwegs, also so muss man es eben auch sehen und das macht es natürlich – das ist sehr, sehr gut... <u>00:04:45-0</u>
20	PL1: Ja! <u>00:04:45-0</u>
21	I: ...also wäre nie, gar nicht in unserem Vorstellungsradius, aber war für uns auch so ein bisschen, ich meine, korrigieren Sie mich, ein bisschen eine Einschätzung, dass auch das schon etwas widerspiegelt. Also ganz offensichtlich! <u>00:04:58-1</u>
22	Alle: Ja! <u>00:04:58-0</u>
23	PL2: Was ihr ja auch gesagt, habt, das Bedürfnis auch, mal ein bisschen verwöhnt... <u>00:05:01-1</u>
24	Alle: Ja! <u>00:05:01-1</u>
25	PL2: ...zu werden und was persönlich, so individuell zu bekommen... <u>00:05:04-1</u>
26	Alle: Ja! <u>00:05:04-1</u>
27	PL1: Ja aber auch dieses Thema zurzeit ist ja hochaktuell, also das wäre so eine Sache, die vielleicht auch noch ganz interessant gewesen wäre, mit diesen WhatsApp Gruppen, also das ist natürlich auch gerade vielleicht hier an der Schule vielleicht ein wichtiges Thema, aber ich kann gut nachvollziehen, dass sich so viele gemeldet haben. <u>00:05:24-8</u>
28	PL1: Was ich jetzt auch für den Pädagogikunterricht für mich jetzt sehr wichtig fand: Die Thematik ist für mich ja auch da, für die Schüler auch! Aber was mir fehlte, war so dieser wissenschaftliche Ansatz und mit den Daten, ok, die kann

	man sich ja auch noch irgendwo zusammensuchen, aber die Artikel, die Sie jetzt auch mit in die Mappe getan haben, dass man da so ein bisschen auch die nutzen kann, darüber zu sprechen, das fehlte mir! Und da würde mir die Zeit fehlen, das selbst rauszusuchen! <u>00:06:00-6</u>
29	PL2: Ja! <u>00:06:00-6</u>
30	PL4: Aber jetzt so fehlt dir das nicht, oder hab' ich...? <u>00:06:01-5</u>
31	PL1: Nein, nein, nein! Vorher fehlte mir das! <u>00:06:06-6</u>
32	PL4: Also ich habe die Mappe jetzt ja anders als du nicht durchgeguckt, aber gehe jetzt einfach mal davon aus, dass das da schon so nett vorbereitet drin ist? <u>00:06:10-7</u>
33	PL1: Ja, perfekt, jajaja! <u>00:06:12-1</u>
34	PL3: Ja! Oder zumindest auch Literaturhinweise! Die waren ja auch an mehreren Stellen gegeben, auch jetzt mit den Büchern, mit den Filmen. So das man halt einfach nochmal auch für sich gucken kann, welche Artikel denn jetzt auch wirklich geeignet sind für den Einsatz im Unterricht und das ist natürlich jetzt so eine absolute Arbeitserleichterung... <u>00:06:27-7</u>
35	PL4: Ja, das ist eine Riesenentlastung! <u>00:06:27-7</u>
36	PL3: ...deswegen, ich glaube auch, dass man es dann so eher tatsächlich einsetzt, als wenn man es selber suchen müsste. <u>00:06:32-6</u>
37	Alle: Ja! <u>00:06:35-0</u>
38	PL3: Das ist schon sehr hilfreich! <u>00:06:36-0</u>
39	PL2: Was ich jetzt nicht weiß, das habe ich mich zwischendurch gefragt in der Veranstaltung, wie viel jetzt die KollegInnen mitgenommen haben, die hierher gekommen sind, zum Teil, weil in ihren Klassen Probleme in dieser Richtung sind oder eine Kollegin ist Beratungslehrerin bei uns und ein Kollege ist Erprobungsstufenkoordinator, das weiß ich jetzt nicht, das müssten wir dann erfragen, ob ihnen das geholfen hat, oder ob sie ein bisschen enttäuscht sind, das kann ich nicht einschätzen? <u>00:07:08-8</u>
40	I: Also das waren, auch vielleicht nur zum Hintergrund, eben diese zwei Facetten: Es gibt ja die eine, dass man sagt, naja, man muss irgendwie in das Phänomen einführen und würde dann im Prinzip Wege des Umgangs thematisieren. Also es gibt ja unheimlich viele Ansätze, auch für Schule, wo man sagt, naja – einen habe ich einmal so genannt "No Blame Approach" – wie lässt sich das jetzt proaktiv aufgreifen usw., auch da ließen sich wochenlang Seminare veranstalten, um das nur zu machen. Das ist eben nicht die Stoßrichtung hier. Die Stoßrichtung hier war zu sagen, naja, das sind im Zweifel alles Einzelmaßnahmen: Aus einer grundständigen medienerzieherischen Perspektive müsste man eigentlich sagen, wenn jedes Fach, also Stichwort Deutsch bspw. wurde ja auch nachgefragt, Pädagogikunterricht... Wenn jedes Fach sich ein bisschen um Medienfragen kümmert, das kann ja aus ganz unterschiedlichen Perspektiven sein, dann würde man sagen, das hat eine Chance, Eingang zu finden in medienkompetentes Handeln bei Schülerinnen und Schülern. Also man weiß mittlerweile recht gut, ein externes Fach, so was wie Medienkunde oder Medienbildung rechnet sich nicht. Also die Effekte sind sehr, sehr gering bei Schülern. Das ist eben doch, häufig läuft es dann auf eine sehr technische Ebene hinaus und das brauchen Schüler nicht. Da weiß man, also technisch sind die völlig fit. Also da brauchen die keine Hilfe, aber der verantwortungsvolle Umgang, das ist

	eben das, wo man sagen würde, medienerzieherische Perspektive eben. Jetzt würde mich interessieren, Sie haben das eben schon gesagt, so vor dem Hintergrund anderer Fortbildungen: Haben Sie in letzter Zeit Fortbildungen besucht, Lehrerfortbildungen besucht? <u>00:08:28-1</u>
41	PL3: Jetzt im Fach Pädagogik oder ganz allgemein? <u>00:08:30-5</u>
42	I: Sowohl als auch! <u>00:08:31-7</u>
43	PL3: Ja, ich ja. <u>00:08:37-7</u>
44	PL2: Also im letzten Jahr nicht. <u>00:08:37-4</u>
45	PL1: Ne, ich auch länger nicht mehr. Das ist ja auch sehr stark beschnitten, es gibt ja nicht soviel und es gibt oft auch nicht soviel zu einer Zeit, wo man dann tatsächlich darf, also die keine Unterrichtszeit ist. <u>00:08:49-6</u>
46	PL2: Und die in Pädagogik waren in der letzten Zeit immer in Bochum. <u>00:08:53-5</u>
47	PL1: Ja. <u>00:08:53-5</u>
48	PL2: Und das ist dann auch für uns weit... <u>00:08:56-8</u>
49	PL1: Und es darf auch nur einer, weil das den ganzen Tag geht. <u>00:08:59-4</u>
50	I: Ok. Und Ihre grundsätzlich Erfahrung mit Fortbildung, also gibt es so typische Sachen, also Dinge, die typisch sind für Lehrerfortbildung, von denen Sie sagen, so ist es immer und das finde ich folgendermaßen? <u>00:09:12-2</u>
51	PL2: Also von Pädagogikfortbildungen habe ich unangenehme Erfahrungen, obwohl sie hier im Kreis stattgefunden haben mit einem Fortbildner, der immer sehr stark so in diese Methodenrichtung gegangen ist und wo wir grundsätzlich in Gruppenarbeit arbeiten mussten und Gruppenpuzzle machen mussten und Karten ziehen mussten, um zufällige Gruppen zusammenzusetzen. Wo viele von uns sich doch ziemlich veräppelt gefühlt haben, wirklich wie die Schüler behandelt zu werden und ihn nie mal in der vermittelnden Rolle zu haben, sondern wir immer uns in Stationenlernen dann Texte selbst erarbeiten mussten, da war ich – auch eine ganze Menge anderer – immer recht frustriert hinterher. Man konnte zum Teil wohl Texte mitnehmen, aber der Input von demjenigen, der das durchgeführt hat, war sehr gering. Also das... ich hätte stärker so wie heute, da ist sehr stark so mein Informationsbedürfnis bedient worden und zwar auf eine sehr abwechslungsreiche Art und Weise, also ich fand das mit den iPads ganz toll und dann zum Teil eben dann die PowerPoint-Präsentation und mal ein Film oder ein Lied, das war sehr abwechslungsreich. Und das habe ich – kann ich mich nicht erinnern, dass ich das schon mal in der Art, so Fortbildung, Lehrerfortbildung erlebt hätte. Also es waren einige durchaus ein Stück fruchtbare, aber das sind, da habe ich immer, wenn ich den sehe oder gesehen habe, dann bin ich da schon nicht mehr hingegangen. <u>00:10:45-9</u>
52	PL3: Ja ich meine so, im Anschluss jetzt an so eine Fortbildung, wenn jetzt noch mehr Zeit wäre, dass nicht schon so spät am Abend wäre, wäre es dann auch noch schön, vielleicht mal ein bisschen zu diskutieren, zu reden... <u>00:11:00-7</u>
53	I: Ja, unbedingt, gebe ich Ihnen vollkommen Recht! <u>00:11:00-7</u>
54	PL3: ...dass, weil ein paar Fragen habe ich jetzt auch an meine Kollegen und das wäre, ich denke, ganz sinnvoll! Aber jetzt zu diesem Zeitpunkt, zu dieser Stunde nicht unbedingt mehr. <u>00:11:13-8</u>
55	PL2: Ja, sehe ich auch so. <u>00:11:15-1</u>

56	PL1: Ich kenne das von Fortbildungen auch häufig so, dass ein neues Buch oder ein neues Medium präsentiert wird, und sich diese Fortbildung dann an diesem orientiert und das dann mehr eine Werbeveranstaltung ist als eine Fortbildung und das finde ich ganz anstrengend. <u>00:11:29-6</u>
57	PL4: Die hätte ich jetzt gar nicht gezählt, die zähle ich nicht als Fortbildung, die fallen für mich raus. <u>00:11:32-7</u>
58	PL1: Ja, aber die sind ja als solche titulierte... <u>00:11:34-7</u>
59	PL4: Nene, ist ja schon richtig, das stimmt, sie werden so genannt. <u>00:11:36-7</u>
60	PL3: Ja und dann geht man dahin und denkt, also rechnet nicht damit und dann kommt, ja hier dieses Buche oder dieses Medium... <u>00:11:43-9</u>
61	I: ...so ein bisschen Kaffeefahrt. <u>00:11:43-9</u>
62	PL4: Ja, ist es echt! <u>00:11:48-2</u>
63	I: Andere Einschätzungen zu Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen, oder stimmen da zu? <u>00:11:57-7</u>
64	PL1: Kenn ich den, ich glaube nicht? Vielleicht habe ich das einfach nicht so mitgekriegt... <u>00:12:04-1</u>
65	PL3: Also was ich mir noch manchmal wünschen würde, wäre... <u>00:12:07-8</u>
66	PL1: Ahh ok, ja ich weiß, ja gut, alles klar, ja, geht gar nicht, klar! Äh, hatte ich aber nur mal als Referendarin, also nicht, seitdem ich hier bin?! Vielleicht auch einfach verdrängt (lacht)! <u>00:12:16-8</u>
67	PL3: ...wenn es noch so weitere Veranstaltungen geben würde, die darauf aufbauen... <u>00:12:23-6</u>
68	Alle: Ja! <u>00:12:23-6</u>
69	PL1: ...also wenn man jetzt zum Beispiel sagt, dieser eine Aspekt war mir besonders wichtig und da würde ich mich noch weiter gerne fortbilden, dass man vielleicht die Möglichkeit hat, da noch mehr zu erfahren oder noch mehr in die Materie einzugehen. Natürlich war das heute ein Überblick, definitiv, haben Sie ja auch gerade gesagt, da gibt es unendlich viele Studien und da könnte man soviel noch zu erzählen, da wäre es halt schön, wenn man wüsste, in ein paar Monaten oder in einem Jahr gäbe es eine Fortbildung, die darauf aufbaut. Also, dass man sich da noch weiterbildet. <u>00:12:54-1</u>
70	PL3: Gerne dann auch, es muss ja nicht, dass Sie dann an die Schule kommen, sondern, dass Sie dann diese Fortbildung anbieten und von verschiedenen Schulen auch... <u>00:13:05-5</u>
71	I: Also, wir – das ist eine Rückmeldung... – das ist schon auch interessant für uns, weil es eine flächendeckende Rückmeldung ist, also das gesagt wird, es wäre eigentlich gut, wenn man das da, oder vielleicht auch in weiteren Kontexten, warum nicht auch weitere Lehrer nicht auch einbeziehen, oder auf pädagogischen Tagen, also es gibt ja immer einen pädagogischen Tag, da sind wir – also wir haben uns im Prinzip geteilt, wir sind an acht Standorten jetzt in NRW, mehr ging aber auch nicht, also mehr geht dann einfach nicht... Aber auch das ist eine Rückmeldung, klar, die Expertise ist da, also das läge grundsätzlich vor, also im Zweifel auch einfach immer mal fragen, also wenn Sie eine Idee oder eine Anregung haben, kommen Sie gerne immer auch auf mich zu! Also da ist sicherlich noch sehr viel drin! Wenn Sie jetzt vielleicht abschließend noch einmal, Sie haben es schon gesagt, also habe ich das richtig verstanden, also die Wissenszentrierung, die ja ganz klar auch so ein bisschen dieses Veranstal-

	tungsformat trägt, also dass man sagt, naja, es ist im Prinzip mal ein Überblick, durchaus auch im Parforceritt, kann man gar nicht anders sagen, 90 Minuten sind fast zu knapp um das grundständig zu machen, aber zumindest bietet das Rüstzeug der aktuellen wissenschaftlichen Debatte, dass das ein Format ist, auch wenn es Input-lastig ist, was durchaus auf Akzeptanz stößt, so habe ich Sie da verstanden... <u>00:14:20-0</u>
72	Alle: Ja! <u>00:14:20-0</u>
73	I: ...also es muss kein Methodenhappening sein, es muss niemand Flaschen-drehen machen... <u>00:14:22-6</u>
74	Alle: Nein! <u>00:14:22-6</u>
75	PL4: Nein, auf keinen Fall! <u>00:14:25-5</u>
76	PL2: Das wollen wir gar nicht! Also wir sind wirklich froh, wenn wir von außen was rein bekommen, wenn das was Aktuelles ist und unsere Bedürfnisse trifft, das ist schon so, also bei pädagogischen Tagen schmoren wir auch oft im eigenen Saft. Und ich würde mir da sehr mal von außen auch Expertise wünschen, eine Erweiterung des Horizonts. <u>00:14:45-7</u>
77	PL1: Ja ich finde auch, es hat oft an einigen Stellen wirklich zum Nachdenken angeregt. Also das sind so Sachen, wo man jetzt nochmal im Nachhinein drüber sprechen kann, auch in der Fachschaft oder auch einfach mal so, das fand ich sehr gut. <u>00:15:00-0</u>
78	PL3: Wovon ich mir jetzt auch ein bisschen was verspreche, ist jetzt diese Homepage, die Sie einrichten werden, dass man da gerade, wenn aktuell irgendwie was, wie zum Beispiel dieser Fall des Mädchens, die da sich umgebracht hat... <u>00:15:12-1</u>
79	I: Amanda Todd. <u>00:15:12-1</u>
80	PL3: ...genau! Dass man da noch mehr Hintergrundwissen zum Beispiel da hat... <u>00:15:18-5</u>
81	I: So ist es gedacht! <u>00:15:18-5</u>
82	PL3: ...und auch mit den Schülern auch vielleicht auf diese Homepage zusammen dann geht und sich das dann anschaut. <u>00:15:26-5</u>
83	I: Vielleicht zum Abschluss, wenn Sie jetzt mal sagen sollten, was hat denn so gar nicht gepasst, jetzt an dem Veranstaltungsformat? Oder gibt es etwas, von dem Sie sagen, naja, das müsste eigentlich anders sein, das hat uns jetzt wirklich nicht gut gefallen? Bitte keine falsche Scheu! <u>00:15:48-7</u>
84	PL4: Also ich hab' nichts! <u>00:15:50-0</u>
85	I: Ok, auch das ist natürlich eine Rückmeldung, klar! <u>00:15:57-2</u>
86	PL2: Ne! <u>00:16:01-0</u>
87	I: Ok, gut, also dann werten wir das auch gerne so! Umso besser, wir wollen es auch nicht künstlich erzeugen, um Himmels willen, nein also dann darf ich mich ganz herzlich bedanken! <u>00:16:13-2</u>
1	Interview_4/ Dezember 2013/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:12:44
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teil-

	nehmer
3	PL1: weiblich / PL2: männlich / PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ ST1: weiblich, Elternvertreterin
4	I: Lassen Sie uns starten, Gerät läuft. Also das greift jetzt noch ein bisschen das auf, was wir eben besprochen haben, wenn Sie jetzt mal die Themen der Veranstaltung einschätzen sollen, wie würden Sie aus der Perspektive der Wichtigkeit, der Relevanz und der Möglichkeiten im Unterricht einschätzen? <u>00:00:22-4</u>
5	PL1: Was wollen Sie jetzt, so eine Skala von bis, oder... <u>00:00:23-7</u>
6	I: Nein, geben Sie eine Rückmeldung, würden Sie sagen, das sind Themen, die beschäftigen uns momentan, oder eigentlich sind das Inhalte, von denen man sagen muss, naja, die sind aber völlig überholt für uns, das hat keine Relevanz. Also beansprucht das eine gewisse Relevanz für Ihr Setting? <u>00:00:37-3</u>
7	PL2: Das hat für mich persönlich als Lehrer eine sehr, sehr hohe Relevanz, ich fand die Themen sehr ausgewogen und sehr kompetent dargestellt. Bezogen auf meinen Pädagogikunterricht weiß ich noch nicht, inwieweit ich das quasi jetzt implementieren kann, also verwerten kann für den Unterricht. Das war aber nicht mein spezifisches Interesse, mein spezifisches Interesse war, mit diesem Thema mal kompetent begleitet, konfrontiert zu werden und da fühle ich mich gut bedient. Also sehr kurz, sehr knapp, teilweise eben nur angerissen, aber das ist die Natur der Sache. <u>00:01:16-4</u>
8	I: Da gebe ich Ihnen Recht. <u>00:01:18-4</u>
9	PL3: Ja das Thema ist halt sehr relevant für uns, wir haben halt in der Schule mehrere Vorkommnisse, die zeigen, dass die Kinder im Unterricht durch Schule auch sensibilisiert werden müssen für diese Themen, deshalb ist es wichtig, sich darin auch fortbilden zu lassen. <u>00:01:35-9</u>
10	I: Wenn ich jetzt mal zur Konzeption der Veranstaltung kommen würde, also von der Werbung, wir hatten ja in der Regel Kontakt, was die Planung angeht über die Absprache bis zur Durchführung, unabhängig von den Inhalten, dieses Fortbildungsformat, wie würden Sie das einschätzen? Auch gerne vor dem Hintergrund anderer Erfahrungen mit Fortbildung, auch das wäre interessant, das zu wissen, wenn Sie die haben? <u>00:01:58-9</u>
11	PL1: Also wir hätten natürlich in dieser großen Gruppe sonst keine – ich sag mal – normale, standardisierte Fortbildung machen können. Das können wir natürlich nur, wenn die Fortbildung zu uns ins Haus kommt, weil es dann auch eben punktgenau sozusagen mit relativ wenig Unterrichtsausfall dann irgendwo zu managen ist, das sind aber die Bedingungen an Schule. <u>00:02:26-1</u>
12	PL4: Es ist auch angenehm, dass es in komprimierter Form ist und nicht mit Übungen verbunden ist usw., weil es einfach zu viel Zeit wegnimmt. So ist man in kurzer Zeit erst mal umfassend informiert. <u>00:02:40-6</u>
13	I: Wenn ich da kurz rückfragen darf, wenn Sie jetzt sagen "Übungen", was wäre das für ein Setting? <u>00:02:46-6</u>
14	PL4: Wenn man auf Fortbildungen geht, ist es ja häufig so, dass man dann sofort eingespannt wird und am besten gleich die eigenen Erfahrungen verwerten soll, bevor man überhaupt sich mit dem Thema beschäftigt hat. So ist es so, da kommt Information, die man eben so schnell sich normalerweise nicht beschaf-

	fen kann. <u>00:03:08-7</u>
15	I: Ok, verstehe, ja. <u>00:03:07-7</u>
16	ST1: Also ich fand es sehr umfassend, fand es auch vom Konzept, wie es aufgebaut war, auch sehr gut nachvollziehbar. Was mir halt da fehlt ist so, wie kann ich das praktisch umsetzen, oder... also so einfach eine Struktur, oder irgendwas, wo ich greifen kann, was ich auch ins Praktische automatisch umsetzen kann. Je nachdem, was für eine Altersstufe ich da gerade habe, ob ich jetzt Grundschulkinder habe oder ob ich jetzt gerade anfang-pubertierende Jugendliche hab, so mit 10-12 oder, was weiß ich, ob das schon heranwachsende Erwachsene sind, Jugendliche, die schon fast 18 sind. <u>00:03:50-6</u>
17	I: Ok, da sind wir natürlich bei der Konzeption auch der Vorlagen und Kopier-vorlagen von der Altersgruppe des Unterrichtsfaches Pädagogik ausgegangen. Und da wäre jetzt die Frage, ob da die Kopiervorlagen nicht möglicherweise einen Zugriff darstellen, oder verstehe ich richtig, kommen Sie gar nicht aus dem Kontext des Pädagogikunterrichts? <u>00:04:04-1</u>
18	ST1: Ich lerne gerade Erzieherin und ich habe selbst eine Tochter, die 16 ist... <u>00:04:08-0</u>
19	I: Ok, alles klar, dann ist es einzuordnen, gebe ich Ihnen vollkommen Recht auf den Kontext habe ich nicht eine einzige Antwort gegeben. Ja, vollkommen richtig. <u>00:04:18-1</u>
20	PL1: Das ist unsere Elternvertreterin. <u>00:04:12-8</u>
21	ST1: Das würde mir ein bisschen fehlen... <u>00:04:19-9</u>
22	I: Ja klar, natürlich, das wäre aber eine Veranstaltung für sich. <u>00:04:23-8</u>
23	PL3: Generell finde ich aber den Anknüpfungspunkt an das Fach fand ich sehr gut durch die ganzen Literaturhinweise, also ich meine, wir haben ja wirklich viel auch durch die Materialmappe. Da kann man zurückgreifen auf Texte, die man auch im Unterricht nutzen kann, wie man das dann einbringen kann, das fand ich schon gelungen. <u>00:04:39-3</u>
24	Alle: Ja. <u>00:04:37-4</u>
25	I: Dann würde ich abschließend jetzt gerne nochmal so etwas einholen, grundsätzlich Erfahrungen mit Lehrerfortbildung. Sie haben es jetzt eben schon angerissen, das klang verschieden verstehbar, so würde ich es jetzt mal vorsichtig sagen. Da will ich Sie jetzt auch gar nicht beeinflussen, ist für uns aber natürlich auch wichtig, vielleicht auch immer vor dem Hintergrund dieses Formats, also wie sind da Ihre Erfahrungen, auch Ihre jüngeren Erfahrungen und was sind da Gelingensbedingungen oder Sachen so sollte es sein oder so sollte es nicht sein? <u>00:05:10-9</u>
26	PL3: Also was, glaube ich, immer wichtig ist, ist, dass man einen Input bekommt, dass ist uns ja immer wichtig bei Fortbildung, dass es nicht darum geht, dass wir uns selbst was erarbeiten, das machen wir sowieso, auch in der Fachschaft schon, wenn wir Experten, wenn wir zu einer Fortbildung hinreisen, oder Experten uns einladen, wollen wir auch ein bisschen Expertenwissen erfahren, das finde ich immer wichtig, dass dieser Inputfaktor nicht zu kurz kommt. Pas-siert manchmal, dass dann wir das erarbeiten sollen. <u>00:05:36-0</u>
27	PL2: Oder, dass die Moderatoren, was selber Lehrer sind, und dass deren Zeit zur Vorbereitung so minimalistisch ist, dass sie eigentlich fast nicht mehr wissen als wir selber. Oder ich hab' jetzt vor kurzem, waren wir nicht zusammen bei der Mead-Fortbildung? – und die war so grauenhaft, weil die selber nicht wussten, was sie uns darstellen wollten und wollten uns irgendwie mit ins Boot holen und der Wutfaktor ist so groß geworden, weil wir sind vollkommen irritiert

	gegangen und waren nicht besser oder schlechter informiert wie vor dieser Fortbildung, dann kann man sie auch sein lassen. Also das liegt daran, weil die Moderatoren oftmals Lehrer sind und die zwei Entlastungsstunden von der Bezirksregierung dafür kriegen, Moderatoren zu sein, aber quasi nicht die Zeit und die Kompetenzen haben, also wissenschaftlich fundiert, da braucht man ja Zeit für, das kann man nicht mal nebenbei machen... <u>00:06:30-4</u>
28	I: Kann ich so bestätigen (lacht). <u>00:06:30-4</u>
29	PL2: ... so und dieses Konzept ist – entschuldigung, wenn ich das so platt sage – scheiße, weil da braucht man nicht hingehen. <u>00:06:38-5</u>
30	PL1: Also meine Erfahrung ist auch, wenn das Fortbildungen sind, die von Hochschulen organisiert sind, dann kommt da meistens was bei raus, wenn die von Lehrern organisiert sind, kommt da zumindest in Pädagogik nichts bei raus. Weil, in Biologie ist es anders, da ist es straffer organisiert. <u>00:06:57-9</u>
31	I: Ja. Wie ist denn das Fortbildungsformat grundsätzlich, ist das Usus, dass jemand zu Ihnen kommt oder veranstalten Sie Pilgerreisen dann und gehen nach außen, oder? <u>00:07:08-5</u>
32	PL4: Nein, diese (interregionalen) Fortbildungen, das ist doch das Einzige, was wir haben in Pädagogik! <u>00:07:10-9</u>
33	PL2: Ja sonst, dass einer hier hinkommt und uns mal fit macht, kann ich mich nicht erinnern, dass das... <u>00:07:14-2</u>
34	PL1: Also das ganze Fortbildungskonzept des Landes NRW ist ja so, dass die Schulen sich in der Zwischenzeit selber aussuchen, was sie mit ihrem Fortbildungsgeld machen. Sie sind nun kostenfrei, was besonders hübsch ist... <u>00:07:25-7</u>
35	I: Na, Sie bezahlen mich gerade... <u>00:07:25-7</u>
36	Alle: (Lachen) <u>00:07:25-7</u>
37	PL1: ...ja, aber wir haben ja einen Fortbildungsetat, und so kann jetzt die Schule in der Zwischenzeit entscheiden, was sie damit macht. D. h. suchen wir uns einen Schwerpunkt aus, bei dem dann für ein Jahr irgendwie die Schule alle irgendwie versucht, fit zu machen auf unterschiedlichsten Ebenen. Oder holen wir uns dann irgendjemand, also dass kann man selber entscheiden. Allerdings ist es so, dass in der Regel nie, und deshalb habe ich das am Anfang schon mal gesagt, eine komplette Fachschaft an einem Tag irgendwo hin kann, sondern maximal zwei Personen aus der Fachschaft, wobei dann immer das Problem besteht, dass die ja anschließend wieder zurück kommen müssen zu uns dann und uns dann wieder sozusagen davon partizipieren zu lassen. Dieses fällt ganz oft weg, weil wir uns einfach in der Fachschaft nicht so oft sehen und sehen können, das muss man auch einfach mal... Also das Konzept einen wegzuschicken und der impft dann alle anderen, halte ich persönlich für Quatsch. Das ist sehr ambitioniert, kann man sagen... <u>00:08:28-4</u>
38	I: Gut gemeint. <u>00:08:28-4</u>
39	PL1: ...gut gemeint funktioniert in der Realität, hat es die letzten 30 Jahre nicht funktioniert. Der zweite Punkt ist natürlich, dass das was wir jetzt wollten, finde ich, mit Ihnen sehr gut bedient ist. Aus dem einfachen Grunde, weil Sie jetzt aus der Forschung kommen, dieses auch betreuen, das beobachten und das war ja genau das, was wir jetzt wollten. Insofern finde ich, so wie die Kollegin das vorhin auch gesagt hat, dass das jetzt wirklich punktgenau eine Landung war für das, was wir gerne wollten. Wir wollten einen Input, wenn man jetzt versuchen würde, daraus Unterrichtskonzepte zu machen, oder wo kann man denn was tun, dann ist das sicher der Ort, dass wir in der Fachkonferenz dar-

	über nochmal reden oder, oder, oder uns dazu noch mal jemanden einen Fachberater holen, oder, oder, oder. Aber das sind dann möglicherweise auch unterschiedliche Personen, weil ich glaube auch nicht, dass ein Mensch in der Fortbildung alles das, was wir brauchen, sozusagen wie Humboldt, der auch immer alles angeblich konnte, abdecken kann. <u>00:09:30-0</u>
40	I: Genau richtig, so viele Universalgenies gibt es da auch nicht. D. h., um es einmal zusammenzufassen, die Trennung und das ist ja auch ein bisschen das, was dieses Veranstaltungskonzept prägt, zu sagen, wir sind im Prinzip die Stelle, die Zeit hat oder im Prinzip auch von der öffentlichen Hand dafür bezahlt wird, sich mit diesen Sachen auseinanderzusetzen, das in komprimierter Wissensform aufzubereiten, hier vorzustellen und im Prinzip auf einer ganz, ganz niederschweligen Ebene Vorschläge als Kopiervorlage zu machen, das ist im Prinzip auch die Ebene, von der Sie sagen, mehr sollte da an der Stelle auch nicht sein, weil alles andere, für die Frage "Was setze ich ein, wie setze ich es ein usw.?", würden Sie im Zweifel auch mit ihren Kollegen, die da mehr Experte sind als jemand Externes, der im Leben keinen Fuß vor die Klasse stellt, lieber so zu besprechen. D. h. diese Trennung ist eine, von der Sie sagen, die ist tauglich? <u>00:10:15-9</u>
41	Alle: Ja! <u>00:10:15-7</u>
42	PL4: Also ich meine, im Prinzip können wir es ja auch selber. Also wenn man jetzt sagt, wir haben eine Unterrichtsreihe und da brauche ich mal einen aktuellen Text, dann ist der hoffentlich in der Mappe drin und dann kann ich den auch einsetzen, also dafür brauche ich jetzt nicht unbedingt noch jemanden, der mich da anleitet. <u>00:10:34-0</u>
43	I: Genau, ok. <u>00:10:34-3</u>
44	PL2: Gibt es darüber hinaus noch weitere Themen, wo Sie uns bedienen können, also nicht nur Cybermobbing, sondern... <u>00:10:42-7</u>
45	I: Also, ja, also mein Forschungsschwerpunkt sind im Prinzip alle problematischen Medienangebote, also man könnte auch immer sagen, es wird immer ein bisschen geschmunzelt im Kollegenkreis, dass das im Prinzip das Büro, der Stab ist, der sich mit den Abgründen, die Medien in ihren vielfältigsten Formen, damit beschäftigt... <u>00:10:57-9</u>
46	PL1: (Lacht) <u>00:10:57-9</u>
47	I: ... also wir müssen ja eigentlich immer schon ganz geknickt nach Hause fahren, tun wir aber nicht, wir haben da unsere Strategien entwickelt. Ja, wir haben im Prinzip die gesamte Palette, auch Extremismus ist ein sehr, sehr wichtiger Bereich, den man machen könnte. Datenschutz, Urheberrecht an vielfältigen Fragen und noch vieles mehr, also da gibt es noch einiges in Petto. Es haben sich allerdings – auch aufgrund dieser Genese – in den Vorgesprächen und in den Vorbereitungsprozessen, haben die Fachschaften, mit denen wir das einfach nur mal stichprobenartig probiert haben, zurückgemeldet, das sind so die drei Themen, die sich am ehesten zumindest mal als ganz akut zeigen würden. Vieles Weitere ist denkbar, ja klar, natürlich! <u>00:11:39-6</u>
48	PL2: D. h., wenn wir da den Fuß in der Tür haben, können wir dann auch noch mal... <u>00:11:41-8</u>
49	I: Sie sind jederzeit gerne angehalten, mich mit all diesen Fragen zu konfrontieren und ich bin da auch sehr reisefreudig, ich komme auch gerne wieder, also scheuen Sie sich da nicht! Man muss allerdings auch sagen, es haben jetzt auch andere Schulen, in denen wir das gemacht haben, schon rückgemeldet und gesagt, naja, das wäre ja eigentlich mal was fürs ganze Kollegium, oder für

	weitere Teile des Kollegiums, also pädagogische Tage bedienen wir glaube ich im nächsten Jahr, dass das so ein Format gibt, das es so gibt, war mir auch gar nicht bewusst, also da sind wir glaube ich an einem Tag im Februar ich glaube an zwölf verschiedenen Standorten gleichzeitig. Aber das ist auch eher eine Ausnahme gewesen, das so machen zu können. Hier ist jetzt eben der ganz große Vorteil, dass es so ganz unkompliziert auch, was die Finanzierung angeht, also es ist im Prinzip mit keinen Unkosten für Sie verbunden. Alles Weitere lässt sich natürlich immer auch machen. Ok, wenn sonst keine abschließenden Anregungen mehr sind, dann vielen, vielen Dank. <u>00:12:44</u>

1	Interview_5/ Dezember 2013/ 8 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:26:37
2	Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: männlich/ PL3: weiblich/ PL4: männlich/ PL5: weiblich/ PL6: männlich/ PL7: weiblich/ PL8: weiblich
4	I: Ich würde mal aus einer inhaltlichen Perspektive, immer auch vor dem Hintergrund des Faches aber auch dem Schulkontext allgemein, würde ich Sie fragen wollen: Wie würden Sie denn die jetzt in dieser Veranstaltung behandelten Themen einschätzen? Aus einer Relevanzperspektive, aus einer inhaltlichen Perspektive oder welcher auch immer? Also Feuer frei! <u>00:00:23-7</u>
5	PL1: Also die Relevanz ist sehr hoch, das hatten wir gerade noch, du hattest... <u>00:00:26-9</u>
6	PL2: Kann ich auch unterstützen! <u>00:00:27-6</u>
7	PL1: ...als du reingekommen bist sogar noch drauf hingewiesen, dass gerade der Bereich Cybermobbing jetzt enorm an Zuwachs gewonnen hat und... <u>00:00:35-3</u>
8	PL3: Ja ich finde das Thema auch sehr wichtig. Also es ist im englischen Kontext. Und die arbeiten damit. Die haben übrigens schon 'ne andere Gesetzlage als wir. Wir hinken da offensichtlich etwas hinterher... <u>00:00:44-4</u>
9	I: Ja, ist richtig. <u>00:00:44-5</u>
10	PL3: ...da gibt's also durchaus Verurteilungen schon von Tätern. Ne, also ich finde... <u>00:00:52-1</u>
11	PL2: Auch die fehlende Sensibilität gegenüber Gewalttätigkeit und verschiedenen Aktionen, die Mobbing ausmachen, so im Schulalltag, haben viel mehr Relevanz bekommen. Da haben wir täglich mit zu tun. <u>00:01:07-1</u>
12	Andere: Ja. <u>00:01:06-0</u>
13	PL4: Ja, ich frage mich auch immer, ob man sozusagen die Erlebnisse, die beispielsweise in diesem Gewaltbereich ja sozusagen „gar nicht so schlimm sind“, wenn man das mal so apostrophieren. Ob die jetzt sozusagen Grundlage sein sollten, dass wir das im Unterricht zu marginalisieren, oder umgekehrt, ob man nicht einfach aktiv daran geht und mit einer „richtig“ verstandenen, richtig in Anführungszeichen, es muss ja diskutiert werden, aber in einem anderen offen-

	siven Verständnis, mit einem anderen offensiven Verständnis von dem, was man vermitteln möchte, was an Persönlichkeitsgrenzen und Autonomie der Persönlichkeit etc. zu tun hat, sozusagen aktiv gleich ein anderes Bild aufmacht und sagt: Wo bringt uns das hin, wenn wir da sozusagen ein laissez-faire gelten lassen an der Stelle. Das muss gar nicht unbedingt immer mit wissenschaftlich messbaren Ergebnissen zu tun haben, sondern das sagt einem doch, ich sag mal, fast der gesunde Menschenverstand schon, dass, wenn wir das wirklich laufen lassen, dass wir dann hinterher eine Gesellschaft kriegen, die solche Dinge für normal hält... <u>00:02:02-0</u>
14	Andere: Ja. <u>00:02:02-0</u>
15	PL4: ...und das kann nicht Sinn sein. Auch nicht Sinn von Pädagogikunterricht. <u>00:02:06-1</u>
16	I: Und wenn ich dann jetzt vielleicht mal von der inhaltlichen Perspektive zur Konzeption der Veranstaltung kommen würde. Also von der Werbung über die Akquise bis hin zur Durchführung jetzt. Gerne auch vor dem Hintergrund – sogar ganz besonders gerne vor dem Hintergrund Ihrer sonstigen Erfahrung mit Fortbildung – wie schätzen Sie das Format ein, was wirkt, was wirkt nicht? <u>00:02:33-5</u>
17	PL1: Also in unserem Fach gibt's ja immer sehr wenige Angebote, ne, von daher gingen ein Juchzen eigentlich durch unsere Fachschaft, dass es überhaupt ein Angebot speziell für das Fach Erziehungswissenschaften gibt. Ansonsten gibt's, also im Bereich Medien gibt's ja mal Angebote, aber die sind dann eben nicht auf unser Fach speziell zugeschnitten. Und dadurch, dass es uns von mehreren Wegen aus erreicht hat, über die Schulleitung, dann nochmal speziell an die Fachschaft und irgendwie kam, ich glaub, du kamst ja dann selbst als Fortbildungskoordinator damit an. Also es hat uns, oder du warst es, von mehreren Seiten aus erreicht und hat auch einen guten Überblick schon über die Inhalte gegeben und die Ansprechbarkeit, und also ich fand' das sehr, sehr komfortabel jetzt den Zugriff auf... <u>00:03:14-9</u>
18	Andere: Ja! <u>00:03:14-9</u>
19	PL1: ...dieses Angebot. <u>00:03:15-4</u>
20	PL4: Ist auch vielleicht auch mal handhabbar, sozusagen jetzt ohne ein fürchterliches viel Plus an innerem zeitlichen Engagement und Anbindung an unseren normalen Stundenplan hinzukriegen. Das man eben, sagen wir mal, im „familiären Rahmen“ würde ich jetzt mal so apostrophieren, also bekannten Umfeld, jetzt nicht ohne irgendwelche Nachmittage dann irgendwo hinfahren zu müssen oder ganze Tage irgendwo außer Haus zu sein und dann haufenweise Unterricht ausfällt. Das zu realisieren, eher so punktuell, kompakt und tough... <u>00:03:41-8</u>
21	Andere: Genau, ja! <u>00:03:41-8</u>
22	PL4: ...das ist eigentlich eine gute Sache! <u>00:03:45-8</u>
23	PL3: Und auch methodisch die Aufbereitung, die wichtigsten Dinge wurden dargestellt, wir haben nochmal Informationen bekommen, einige Dinge wussten wir, ganz klar... <u>00:03:53-8</u>
24	PL1: Viele auch nicht! <u>00:03:54-0</u>
25	PL3: ...aber andere sind eben zusätzlich genannt worden, also das hat mir sehr gut gefallen, die Tatsache, dass wir über Material verfügen, wo wir mit arbeiten

	können, das ist immer gut, sonst muss man sich nämlich mühsam im Alltag diese Dinge zusammensuchen, denn es gibt in EW in der Richtung noch gar nichts. Man hat zwar Themenhefte über Aggression, da ist das aber ganz anders angebunden und ich kann mir sehr gut vorstellen, dass gerade die 10er Schüler, die sind in der Regel sehr offen für solche Sachen, dass die damit gut umgehen könnten, wenn man das in den Bereich Lernen und Entwicklung und Erziehung einbettet. <u>00:04:32-3</u>
26	PL5: Ja, oder eben auch in den Bereich Lerntheorie. Also wir machen ja auch Bandura, das machen wir ja... <u>00:04:38-2</u>
27	PL3: Jaja! <u>00:04:37-3</u>
28	PL5: ...also in dem Zusammenhang machen wir das ja schon. Da könnte man sich ja – und das vielleicht noch vertiefend da mit einbringen. Und auch sonst hat man schon Anregungen bekommen, wo man das vielleicht noch so mit einbeziehen könnte. Also wie du jetzt auch sagtest, im Zusammenhang mit Entwicklung und Sozialisation oder Identitätsbildung. <u>00:05:01-9</u>
29	PL6: Ich würd' fast schon selbstkritisch sagen, dass wir dieses gute Angebot vielleicht mit ein bisschen mehr Zeit hätten auf uns zukommen lassen sollen. <u>00:05:06-5</u>
30	Andere: Ja! <u>00:05:06-5</u>
31	PL6: Ich meine jetzt so als ersten Zugriff, aber ein erster Zugriff ist es für uns ja eigentlich schon nicht mehr. Eigentlich stecken wir schon viel, viel mehr drin in dieser Problematik. Also ich hätte es jetzt nicht schlecht gefunden, wenn wir dann eine Stunde oder zwei mehr gehabt hätten... (unv.)... <u>00:05:23-6</u>
32	Andere: (Unv.) <u>00:05:25-3</u>
33	I: Also die... <u>00:05:28-8</u>
34	PL1: Was hast du gefragt? <u>00:05:30-6</u>
35	PL3: Ob's nicht einen Teil 2 dazu gibt? <u>00:05:29-5</u>
36	PL1: Achso (lacht). <u>00:05:29-5</u>
37	I: Also das war ja im Prinzip wirklich das Kurzformat, also es gibt natürlich auch mit Schulen, die sagen, also ausgelegt ist der grundsätzliche Zugang durchaus für drei Stunden auch, also, dass man sich im Prinzip eine Stunde in jedem Bereich tummelt und das machen wir in der Regel dann in Schulen, also sowieso immer, wenn es gefragt wird, wenn die Zeitfenster da sind, wenn Fachschaften freigestellt wurden. Also wir hatten jetzt an der ein oder anderen Stelle auch die privilegierte oder die aus der Fachschaft privilegierte Position, dass sie einfach mal, dass die Lehrkräfte einen ganzen Tag freigestellt waren, wir haben morgens um 9 angefangen und haben dann, in manchen Schulen, waren wir 5-6 Stunden, weil es natürlich noch viel, viel mehr Beispiele gibt, viel, viel mehr Detailstudien auch, dass man auch mal in Spezifika eintauchen kann, das ist eine Frage der Zeit... <u>00:06:09-8</u>
38	PL3: (bestätigendes Räuspern) <u>00:06:10-8</u>
39	I: ...also, oder mal anders rum gesagt, also, es würde uns nicht am Material und an den Infos (unverständlich)... <u>00:06:16-8</u>
40	Andere: (Lachen) <u>00:06:16-8</u>
41	I: ...also wir könnten Sie wochenlang beschäftigen. Also das wäre sicherlich nicht das Problem, aber es versucht eben so ein bisschen den schulischen Bedarf aufzugreifen, dass viele Fachschaften uns auch bei der Ansprache rück-

	melden, ja, würden wir gerne auch mal eine Klausur zu machen, eine Klausurtagung, aber Zeit haben wir dazu nun wirklich nicht. Also das, das ist sicherlich... <u>00:06:34-3</u>
42	PL1: Ja wobei man auch mal gucken müsste, also auf schulischer Ebene wäre das für uns auch interessant. Es werden jetzt im Moment diese Medienscouts hier ausgebildet, die Beratungslehrer haben das irgendwie übernommen, Medienscouts zu, erst mal zu finden, und dann eben zu schulen. Und die kamen nämlich auch schon an uns heran und sagten, vielleicht ist es dann möglich, dass EW als Fach eine Vorlage bietet: Schüler schon sensibilisiert für das Thema und wir dann eben diese Schüler auch abgreifen können, um da so eine, so eine Kooperation zu schaffen. Und da wäre es eben zu überlegen, ob das dann nicht auch für die anderen Kollegen wichtig sein könnte, ja überhaupt mal so sensibel zu werden für dieses Thema. Oder, ich meine, na gut, die meisten sind es ja schon, aber auch dieses Know-How zu haben, also ich meine jetzt, ich bin im Internet unterwegs, aber ganz ehrlich, ich hab mir da auch nicht, also so was gucke ich mir nicht an. Und diese Spiele, ich hab da so eine natürlich Scheu auch, ich möchte das gar nicht sehen, weil ich immer denke, dann kriege ich diese Bilder gar nicht aus dem Kopf, aber man muss sich ja diesem Gegenstand auch irgendwie widmen, weil man merkt, dass man die Schüler auch sehr viel stärker erreicht, wenn man ihnen signalisiert, ich weiß, was ihr euch da anguckt. Und ich kenne diese Portale, oder. Also das hat, das macht schon, schafft schon eine Gesprächsbasis, die einem sonst verwehrt bleibt, wenn man so zwei Fronten hat oder die Schüler denken, die kennt sich damit eh nicht aus, was ich mir da angucke. Das ist in vielfältiger Hinsicht ist das, ist für uns ein interessantes Thema. <u>00:07:59-9</u>
43	PL7: Also ich würd' sogar soweit gehen und sagen, das wäre vielleicht auch ein Thema für eine Pädagogische Konferenz und zwar für das gesamte Kollegium... <u>00:08:05-3</u>
44	PL1: Ja. <u>00:08:07-7</u>
45	PL5: Also wir haben ja auf Schulebene, hatten wir, haben wir ja schon ein Gruppe, die sich mit Mobbing befasst... <u>00:08:13-0</u>
46	PL1: Ja. <u>00:08:13-0</u>
47	PL5: ...aber jetzt nicht speziell mit Cybermobbing. Also da wär's jetzt auch noch interessant zu erfahren, jetzt nicht unbedingt im Rahmen nur von Pädagogik, gibt es denn da so Projekte, ähnlich, wie's die ja sonst auch gibt, oder Ansätze, wie man damit umgehen kann? Also wir... <u>00:08:31-2</u>
48	I: ...ja, also eine Vielzahl, natürlich, klar, also da gibt's eine Vielzahl und... Also dieses Projekt und seine Subventionierung richtet sich nun ganz gezielt, weil es für uns auch ein Anliegen war, also wir wussten um den Bedarf, also um bzw. um das Defizit, was es gerade eben an Maßnahmen oder Angeboten für das Unterrichtsfach Pädagogik gibt, das fristet da ja ehrlich gesagt, so was den Markt angeht, so ein bisschen randständige Bedeutung. Also da wird nicht, zumindest nicht so sonderlich viel, auf den Markt geschmissen, das sieht in Kernfächern wie Mathematik oder Physik ganz anders aus... <u>00:08:59-3</u>
49	Andere: Ja. <u>00:08:57-9</u>
50	I: ...so unsere Analyse zumindest. Und die Rückmeldungen bestätigen das auch durchaus, sodass wir uns da um Subventionierung gezielt bemüht haben, es

	gibt aber viele Veranstaltungen, da nehmen auch Nicht-Pädagogiklehrkräfte teil. Also quasi on top, die zusätzlich kommen, oder Schulen, die sagen, naja, gut, dann müssen wir das Format im Prinzip jetzt noch mal gesondert buchen und zwar für alle. Also dann können Sie im Prinzip diesen fachlichen Mini-, der ja ohnehin kein Mittelpunkt darstellt... <u>00:09:23-7</u>
51	Andere: Ne, eben. <u>00:09:23-5</u>
52	I: ..., weil das Konzept auch versucht zu sagen, also, ich meine, und da müsste man ja auch fragen: Was soll ich Ihnen über Unterricht sagen? Ja, also, ich meine, das wäre völlig unauthentisch, wenn ich ihnen jetzt sagen würde: Wissen Sie, jetzt haben Sie zehn Jahre Unterricht gemacht und jetzt erkläre ich Ihnen mal, wie es richtig funktioniert. Das ist nicht der Input, den ich bieten kann, was wir anbieten können, ist im Prinzip ein Status quo über aktuelle Befunde und Vorschläge machen: Also das könnte man machen. Und wie und ob Sie es dann im Unterricht machen, da sind Sie Experte. Also das ist nicht das, was wir machen könnten oder wollten und das lässt sich selbstverständlich für jedes Format buchen. Also haben Schulen auch jetzt schon gemacht, dass sie sagen, naja, dann machen wir es am pädagogischen Tag oder in anderen Kontexten. Jetzt haben Sie, jetzt würde mich interessieren, aber gesagt: Naja, jetzt ist es auch recht komfortabel, wir sind hergekommen und mussten nicht reisen. Wie steht es denn sonst um Fortbildung oder wenn Sie das so zusammenfassen sollten: Was macht eine Lehrerfortbildung aus, die gelingt oder umgekehrt, das ist vielleicht noch der interessanteste Einstieg: Wie muss eine Lehrerfortbildung aussehen, damit Sie das Gefühl haben, das war jetzt aber so gar nichts? Gibt's so bestimmte Dinge, auf die man das reduzieren kann? <u>00:10:28-3</u>
53	PL3: Unstrukturiert. <u>00:10:29-3</u>
54	I: Ok, inwiefern? <u>00:10:29-0</u>
55	PL3: Das jemand ständig springt und eben keine Struktur da ist... <u>00:10:35-4</u>
56	I: Ok. <u>00:10:33-7</u>
57	PL3: ... der man nachfolgen kann und wo man die Bausteine zuordnen kann. So was gibt es. <u>00:10:42-0</u>
58	I: Ok. <u>00:10:45-5</u>
59	PL4: Die Frage ist auch immer der, der Einbindbarkeit und Brauchbarkeit in Unterrichtszusammenhänge... <u>00:10:49-1</u>
60	Andere: Ja, genau. <u>00:10:49-1</u>
61	PL4: ...ist ja klar. Also hier gibt es Einbindungen. Du hast ja eben (unverständlich) genannt, wo man sozusagen... <u>00:10:54-6</u>
62	PL1: Genau. <u>00:10:54-6</u>
63	PL4: ...direkt sogar inhaltlich anbieten kann oder anbinden kann und hier ist ja einiges, was eben auch, sagen wir mal, vom Stoff her eben für uns als Fachkollegen da verwendbar ist. Es ist ja was anderes, wenn sie diese Fortbildung machen für Kollegen, sage ich mal, Deutschlehrer, oder sonst irgendjemanden, der natürlich dieses Phänomen, aber eben nicht als, als fachliches Phänomen, sondern als Begleitphänomen von Unterrichtszusammenhängen thematisiert. Aber das ist sicherlich ein Punkt, kann man's denn wirklich auch verwenden für den Unterricht. Deswegen der Hinweis auf die Unterrichtsmaterialien, die dann eben schon... <u>00:11:27-7</u>
64	Andere: Das ist gut! <u>00:11:27-5</u>

65	PL4: ...gleich auf den Punkt bringen und wo ich dann nicht lange erst in Büchern rumsuchen muss, um Materialien zu finden, die ich dann schnell verwenden kann. Manchmal bleibt so viel Zeit nicht zur Unterrichtsvorbereitung. <u>00:11:38-4</u>
66	PL8: Ich fand auch gut, neben den theoretischen Elementen, einfach diese Auflockerung, mal hier drin zu gucken und das zu schaffen... <u>00:11:43-0</u>
67	PL7: Ja! <u>00:11:43-0</u>
68	PL8: Und wirklich diese Dinge abzurufen und dann wieder weiter zu machen. Also das habe ich als sehr angenehm empfunden. <u>00:11:52-3</u>
69	PL7: Ich auch! <u>00:11:51-9</u>
70	PL4: Es hat sich während der Fortbildung die Medienkompetenz... <u>00:11:52-8</u>
71	Alle: (Reden und Lachen durcheinander) <u>00:11:53-8</u>
72	I: Völlig beiläufig, gar nicht intendiert, stellen Sie sich mal vor, ich hätte Sie eingeladen zu einer Veranstaltung, wie arbeiten mit dem iPad... <u>00:12:01-7</u>
73	PL8: (Lacht) Wären wir alle nicht gekommen! <u>00:12:02-0</u>
74	Andere: Ne! <u>00:12:02-0</u>
75	PL4: Das war so handlungsorientiert vermittelt (unv.)... <u>00:12:08-4</u>
76	PL8: Learning by doing, ne! <u>00:12:11-2</u>
77	PL1: Aber ich hatte schon so den Eindruck, dass ich's auch mit anderen Fächern verknüpfen kann, also jetzt dadurch, dass diese Auswahl der literarischen Texte da war, war's dann gleich auch schon wirklich für den Deutschunterricht. Oder du sagtest auch sofort, im Englischunterricht dieses Happy Slapping, oder diese Handygestützte... <u>00:12:26-0</u>
78	PL3: Cyberbullying, machen wir ja. <u>00:12:28-1</u>
79	Andere: Das hatten wir mal. <u>00:12:27-1</u>
80	PL9: Ja macht ihr nicht... (lacht) <u>00:12:31-1</u>
81	PL3: Ja, also wir sprechen drüber. <u>00:12:32-5</u>
82	PL1: Also ich hatte so mehrere Schnittstellen, an denen ich dachte, ach guck mal, das kannst du doch aus einer anderen fachlichen Perspektive noch nutzen. Was ich total angenehm fand, war, dass Sie mit den Begrifflichkeiten arbeiten, die wir aus den Theorien kennen. Das Sie ja im Prinzip auch Namen von oder Vertreter verschiedener Ansätze nennen, die wir kennen, die natürlich auch immer noch durch die Schulbücher transportiert werden, weil die natürlich auf einem Stand sind, der, die kommen ja gar nicht mit. Also selbst jetzt das aktuellste Lehrwerk ist ja da auch schon wieder hinterher. Die Beispiele, die die nennen, oder die Theorien, die die aufgreifen sind nicht auf dem aktuellen Stand, aber wir müssen natürlich in der Gestaltung der Unterrichtsreihen diese aktuellen Ansätze aufgreifen, weil ja im Hinblick auf das Zentralabitur es möglich ist, dass da solche Theorien, zumindest, also nicht abgefragt werden, aber zumindest genutzt werden können um Aufgaben zu bearbeiten und das fand ich jetzt total angenehm. Und ich finde auch diese Literatúrauswahl, das erleichtert uns das ja ungemein. Du hattest das ja gerade schon angesprochen, Sie haben ja jetzt schon vollständig selektiert was da in den letzten zwei, drei Jahren auf den Markt verwertbar ist und das ist, also das ist, finde ich genial. Also selbst, wenn das Internet immer mehr Möglichkeiten schafft, schnell über einen breiten, eine breite Auswahl zu verfügen, also gerade bei Zeitschriftenartikeln oder so, ist es doch, also wird es fast schwieriger jetzt mit zunehmender

	Zeit, Artikel frei verfügbar zu finden... <u>00:13:52-7</u>
83	I: Ja. <u>00:13:54-6</u>
84	PL1: ...und das ist, also ich find' das genial. Also ich wär schon glücklich gewesen, wenn ich nur diese Literaturliste gehabt hätte, aber dass das jetzt alles in meinem Mäppchen ist und ich jetzt entscheiden kann, wie lang das ist und wie, oder? <u>00:14:05-4</u>
85	Andere: Ja! <u>00:14:05-8</u>
86	PL1: ...ich find das, also das ist ein Service, den man so nicht hat. Auch das man gleich diese Power Point Präsentation hier schon ausgedruckt mit drin hat, also ich find das, also finde ich ganz großartig. <u>00:14:20-1</u>
87	PL3: Positiv fand' ich noch, eine gute sprachliche Darstellung, man konnte dem sehr gut folgen. <u>00:14:24-3</u>
88	Andere: Ja. <u>00:14:24-3</u>
89	I: Ja, vielen Dank. <u>00:14:24-9</u>
90	PL4: Machen Sie, wenn Sie jetzt für, sagen wir mal, allgemeine Kollegen, also nicht Fachkollegen das machen, machen Sie dann noch ein bisschen intensiver Hinweise auf, sagen wir mal, das Handling dieser Thematik im normalen Schulkontext, also gesetzliche Grundlagen, was kann ich da machen und solche Dinge, nehme ich mal an? <u>00:14:40-2</u>
91	PL3: Jaja, das würde ich (unverständlich). <u>00:14:44-0</u>
92	I: Genau, klar. Also Maßnahmen, Implementationsstrategien... <u>00:14:47-5</u>
93	PL4: Ja, so was. <u>00:14:47-8</u>
94	I: ...das ist das, was wir dann machen, wenn es um Kollegien, also wenn es darum geht, nicht zu überlegen, wie kann ich es eigentlich fachspezifisch mal eine medienbezogenerische Fragestellung aufgreifen, sondern wir haben hier ein Problem mit Schule, das begleitet unseren pädagogischen Alltag, unabhängig davon, ob wir Physik- oder Pädagogiklehrer sind und wir müssen damit umgehen. Dann ist der Fokus natürlich ein anderer. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse bleiben dieselben, nur die Stoßrichtung ist dann natürlich eine eher auf Praxis gerichtete, also, was heißt das jetzt und was können wir tun? Ich hab's ja nur so an einer Stelle mal einfließen lassen, das sind dann tatsächlich so praktische Empfehlungen, so in dem Aggregatzustand, dass man sagt: Mensch, schreiben Sie es doch einfach mal in die Schulordnung, also zumindest gibt es erste Rückmeldungen zu sagen, das verhindert nicht alles, es ist aber ein Zugriff, den man gehen kann. Und derer ließen sich viele, viele weitere Maßnahmen, wo man in Einzelfällen, wo Schulen berichten und zusammentragen, das ist unser Problem, das hat gefruchtet. Klar, das wäre dann eine andere Stoßrichtung, ja, ganz selbstverständlich, natürlich. Jetzt würde mich allerdings eine Sache noch interessieren: Haben Sie in letzter Zeit Lehrerfortbildungen, vielleicht auch in anderen Kontexten besucht, wenn ja welche, wie waren die und wie fanden Sie die? Also sind jetzt viele Fragen, aber geben Sie mal so eine Impression, wie hab ich mir das... <u>00:15:57-2</u>
95	PL7: Also ich habe immer jedes Jahr den Pädagogiklehrrtag besucht. Weil ich da... <u>00:16:00-7</u>
96	PL1: Ja, da gehen wir eigentlich geschlossen hin, ne! <u>00:16:01-4</u>
97	PL7: ...fachwissenschaftliche Vorträge bekommen habe, die immer von Relevanz waren bezüglich dieser Themenvorgaben oder curricularen Vorgaben für

	das Zentralabitur, weil es dort immer einen Markt gab für Fachliteratur und auch für Literatur für die Schülerhand. Sodass ich an einem Tage ganz viel erledigen konnte und auch immer viel mit nach Hause nehmen konnte in der Regel. <u>00:16:32-5</u>
98	PL3: Das war auch bei mir die letzte Fortbildung, fand ich also genau, wie du das jetzt gerade erzählt hast. Dann im letzten Jahr eine Fortbildung auch zum Thema "Mobbing". Das ging aber, also das waren jetzt mehrere, an mehreren Tagen über einen längeren Zeitraum, wo also insbesondere solche Konzepte wie das von "Jannan" z.B. haben wir da kennengelernt... <u>00:16:55-4</u>
99	I: Hmhm, genau. <u>00:16:54-7</u>
100	PL3: ...und diesen No Blame Approach... <u>00:16:58-9</u>
101	I: Ja. <u>00:16:58-9</u>
102	PL3: ...wo jetzt so vorgestellt wurden, wie geht man jetzt in solchen Mobbingfällen vor am besten und welche Vorschläge gibt es dafür? Also das fand ich auch sehr informativ damals und eben ja auch sehr praxisnah, weil solche konkreten Vorschläge da gemacht wurden. <u>00:17:20-6</u>
103	I: Und wie ist das methodische Setting anderer Fortbildungen? Also ist die Struktur vergleichbar zu dieser oder gibt es, jetzt haben wir schon immer über Fortbildungen gesprochen, da haben Sie die Schule verlassen. Ist das besser oder schlechter? Oder kommt es auf die Fragestellung an? <u>00:17:37-5</u>
104	PL1: Ja wir hatten auch Fortbildungen schon hier im Haus, auch für das ganze Kollegium zu unterschiedlichen Unterrichtsformen... <u>00:17:41-5</u>
105	Andere: Ja. <u>00:17:41-6</u>
106	PL1: ...das zum kooperativen Lernen da zuletzt. Also so ein bisschen zwiespalten bin ich immer bezüglich dieser praxisnahen Blöcke. Also das finde ich jetzt auch sehr gelungen, aber vielfach gibt's ja dann auch Arbeitsaufträge, dann gibt's 'ne Gruppenarbeit, dann muss man sich schon mal Handlungsfelder überlegen zu „Jugend debattiert“ oder in ähnlichen Formen gab's das dann, dann musste man erst mal in seinem Team sich was selbst entwickeln und also so praktisch auf der Schülerebene sich dann einem Gegenstand nähern, das... <u>00:18:13-8</u>
107	PL4: ...stößt manchmal nicht auf viel Gegenliebe. <u>00:18:14-5</u>
108	PL1: ...ja... <u>00:18:14-6</u>
109	Alle: (Lachen)! <u>00:18:14-6</u>
110	PL1: ...also oftmals ist das auch nicht so ganz funktional. Ne, das ist jetzt bei den Implementationsveranstaltungen zum neuen Lehrplan ist das jetzt auch wieder gemacht worden. Mehrere Stunden am Nachmittag in Gruppen an Lernfeldern arbeiten, das ist halt... <u>00:18:28-6</u>
111	PL4: Ich meine, wir sind da ja ein bisschen, entschuldige, wenn ich dich da unterbreche, aber ich denke, es ist in deinem Sinne, wir sind da so ein bisschen gezwungen, zu einer gewissen Loyalität. Wir kämen also nie auf die Idee, Kritik zu üben an Fortbildungen, die uns von unserem Dienstherrn angeboten, manchmal auch verpflichtend gemacht werden... <u>00:18:43-0</u>
112	Andere: (Lachen) <u>00:18:43-0</u>
113	PL1: ...ich setzte gerade dazu an, aber... <u>00:18:45-7</u>
114	PL4: ...ich sag jetzt einfach mal, ich schätze es manchmal, wenn, gerade bei solchen Veranstaltungen, das passiert dann eben nicht unbedingt, wenn dann

	einfach sehr deutlich und tough und auf das Wesentliche beschränkt uns die Dinge in, in, ich sag mal, in direkter Instruktion vermittelt werden... <u>00:19:00-3</u>
115	PL3: Ja! <u>00:18:58-5</u>
116	PL4: ...und man dann was nach Hause nimmt, was man meint nach Hause nehmen zu müssen und zu können. Wir können alle selber lesen, wir sind auch in der Regel durchaus in der Lage, aus dem selektiv Informationen zu entnehmen, aus Materialien usw. und manchmal empfindet man es als verspätet zeitgemäß, wenn man plötzlich gruppenaktiv und sonst wie was... <u>00:19:20-9</u>
117	Andere: Das Rad neu erfinden. <u>00:19:21-3</u>
118	PL4: ...handlungsorientiert und ähnliche Dinge mehr, dann abarbeiten muss, von denen in der ersten Sekunde eigentlich klar ist, wohin das führen soll und... "Gedankenstrich". <u>00:19:30-4</u>
119	PL1: Also wenn das funktional ist, finde ich das super. Wenn man selber aber so das Gefühl hat als Teilnehmer: Ich mach das jetzt, damit derjenige, der dieser Veranstaltung organisiert hat, hinterher Ergebnisse mitnehmen kann, die er dann für sich... <u>00:19:44-5</u>
120	I: So verkappte Dienstleistung? <u>00:19:44-0</u>
121	PL1: ...ja die nehmen dann alle Schaubilder mit, oder jetzt bei dieser Implementationsveranstaltung nehmen sie dann alle Ausarbeitungen für einen möglichen schulinternen Lehrplan mit. Da haben die womöglich mehr von, als ich jetzt für meine eigene Schule, weil ich ja meine Kollegen gar nicht dabei hatte und jetzt mit weitgehend fremden Menschen etwas entwickelt habe, was jetzt auch nicht, also man hat ja in dem Moment nicht diesen Ehrgeiz, den man hätte, wenn es die tatsächliche Arbeit am Lehrplan wär. Und da habe ich immer so ein bisschen zwiegespalten, also ich fand' das jetzt gut, weil es eine Funktion hatte. Es ist, ich finde es, also auf so einer Metaebene irgendwie gut, dass wir uns so einem Gegenstand generell widmen, so einem Medium irgendwie... <u>00:20:21-7</u>
122	I: Ok, ja! <u>00:20:21-7</u>
123	PL1: ...das man sich damit auseinandersetzt und sich auch anguckt, wie schnell bin ich bei solchen Inhalten, wie schnell ist das verfügbar und ich find's ich auf inhaltlicher Ebene auch gut, dass ich dass da, ja authentisch sehen kann, also das finde ich jetzt so besser, als wenn Sie die einfach nur angeworfen hätten, das wäre ja auch möglich gewesen, wäre auch ok gewesen, aber das finde ich besser. Also ja, verschiedene andere Formen sind manchmal nicht so gewinnbringend für den Verstehensprozess des Inhalts, oder? Oder sind zumindest nicht notwendig... <u>00:20:48-8</u>
124	PL4: Ja, bestätigt! <u>00:20:49-3</u>
125	PL1: ...sagen wir mal so, man käme auch ohne aus, es entsteht dann eher manchmal der Zeitdruck, der Eindruck, dass der Zeitaufwand einer Veranstaltung irgendwie gerechtfertigt werden muss und deswegen gibt es dann nochmal am Nachmittag zwei Stunden Gruppenphase und dann mit Präsentationen, sodass dann die Genehmigung irgendwie erfüllt ist oder so, so entsteht manchmal so der Eindruck. <u>00:21:10-9</u>
126	PL4: Dann kommt eine Schwäche von kooperativen Lernformen, es geht ja nichts ohne "think pair share" kommt dann deutlich zum Tragen, nämlich, dass, wenn kein Input ist, eigentlich auch kein Output sein kann. Also Input, da ver-

	stehe ich jetzt sozusagen wirklich Information zusätzlich, die man normalerweise eben nicht hat und nicht kann, wofür ich dann eben Kompetenz mir einlade. Da möchte ich ganz gerne eben diesen Input haben von der Kompetenz und diese Gruppenveranstaltungen, die sind dann ja manchmal, wir arbeiten selber irgendwas, das, was ich sowieso pausenlos mache, und wenn da jetzt nicht zusätzlich Informationen geliefert werden, die sozusagen wirklich den Kenntnisstand wirklich ein bisschen weiterentwickeln, dann wird das, was wir wissen, gedreht und gewendet, aber führt dann nicht irgendwie... <u>00:21:53-1</u>
127	PL1: Zu einem mehr, ne! <u>00:21:53-1</u>
128	PL4: ...zu irgendwelchen Ergebnissen, mit denen ich dann zufrieden bin. <u>00:21:55-3</u>
129	PL3: Ich finde, es gibt auch nicht diesen und nur diesen methodischen Ansatz, es liegt daran, was man vermitteln will, wie ich methodisch vorgehe, es gibt sicherlich auch Fortbildungen, wo ich einfach nur hören will. Und zur Kenntnis nehme und dann mache ich was draus. Hab ich eine mehrtägige Fortbildung, dann ist so dieser Ansatz, eher gruppenspezifisch zu arbeiten, ist sicherlich der Sache angemessener. Aber man kann nicht, wie du auch vorhin schon, so undifferenziert über diese Dinge hinweg gehen, alles da, wo es richtig, wo es angenehm ist. Ne. <u>00:22:31-4</u>
130	- Aufbruch eines Kollegen - <u>00:22:41-9</u>
131	I: Nein, also sehr, sehr gut, das hat uns sicherlich schon einen guten Einblick gegeben, und das war im Prinzip. Also, wenn es Ihres Erachtens nicht noch etwas gibt, von dem Sie sagen, das würde ich jetzt gerne aber mit auf den Weg nach Paderborn geben, dann wäre das im Prinzip auch schon das Ende. <u>00:23:00-8</u>
132	PL1: Kommen Sie wieder! <u>00:23:00-6</u>
133	Andere: Ja, das würde ich auch sagen. <u>00:23:04-3</u>
134	PL3: Ja, mich würde sehr gerne diese, ja Implementation so einer Reihe mal interessieren, wie das konkret umgesetzt wird, denn also im Alltag hat man unglaublich wenig Zeit, das ist eben so. Und das wissen meine Kollegen hier alle. Aber dann zu gucken, so wie, an welcher Stelle, wie kann man das genau machen. Also einfach die Umsetzung, ein bisschen Arbeit abnehmen, so verstehe ich das. <u>00:23:25-2</u>
135	I: Also wir haben, das vielleicht zur Genese, jetzt, weil Sie es schon ansprechen, also das Projekt hat natürlich auch einen gewissen Vorlauf gehabt. Das ist hier natürlich alles komprimiert und zugespitzt, also die die Phase des Eruiens, also welcher Bedarf ist überhaupt da, also gerade unter Lehrkräften des Unterrichtsfaches Pädagogik, also es hat einen fast einjährigen Vorlauf gegeben, in dem man erst mal eruiert hat, also was ist ein Weg, der gewinnt? Und eine ganz zentrale Erkenntnis, in allen Rückmeldungen aus Schulen, aus den Fachschaften war: Das finden wir alles gut, also gerade im Pädagogikunterricht könnten wir uns viel, viel weiteres vorstellen, aber, also spätestens seit dem Zentralabitur haben wir überhaupt keine Zeit. Also wenn wir mal eine Viertelstunde irgendwo haben, sind wir schon froh, irgendwie mal was machen zu müssen, was nicht unmittelbar irgendwie den Prüfungsvorgaben entspricht. Das war so eine Rückmeldung. Darum sind die Texte, Sie haben das hier vielleicht schon gesehen, würden es aber sehen, wenn Sie sie durchsehen, auch

	eher knapp... <u>00:24:13-5</u>
136	PL1: Sehr knapp. <u>00:24:13-5</u>
137	I: ...komprimiert und kurz, sodass der Ansatz, hier, oder, es hat sich im Prinzip gezeigt, man hat Lehrern im Prinzip mit dem Zentralabitur, so sind die Rückmeldungen gewesen, jede Möglichkeit genommen, mal irgendwie einen Exkurs einzuschlagen... <u>00:24:24-6</u>
138	Andere: (unverständlich) <u>00:24:24-8</u>
139	I: ...mal etwas zu machen, was über das unmittelbar notwendig oder für erforderlich Gehaltene hinausgeht. Und das versucht, dem irgendwie gerecht zu werden. Es gibt kein großes Zeitfenster, man könnte natürlich sofort sagen, wissen Sie was, machen Sie doch mal drei Wochen nur das und da könnten wir Ihnen auch Unterrichtsreihen vorschlagen, aber es ist natürlich illusorisch, weil die Zeit nicht bleibt. Der Ansatz, der hier verfolgt ist, ist, zu sagen, warum nicht mal, wenn es sich anbietet und nicht verfänglich ist, einfach mal, zu Hause nicht den üblichen Text lesen lassen, sondern den Text und 10 Min. drüber sprechen, damit ist noch nicht alles gewonnen, aber man hat das Thema zumindest mal einmal auf den Schirm gebracht, das ist so, so waren die Rückmeldungen zumindest, so das Level, was vielleicht... <u>00:25:02-7</u>
140	Andere: Ja! <u>00:25:02-7</u>
141	I: ...überhaupt noch umsetzbar ist, alles andere ist ja nun durch Vorgaben aufgeessen worden, muss man zumindest, also widersprechen Sie mir, wenn wir das falsch einschätzen, aber so waren zumindest unsere Rückmeldungen. <u>00:25:12-5</u>
142	PL3: Nene, ist richtig. Ich würd's am liebsten in der 10 machen, im zweiten Halbjahr... <u>00:25:15-3</u>
143	PL1: Ja, dann müsste man dann einfach vielleicht die Perspektive manchmal ein bisschen verändern oder erweitern, dann hätte man da ganz gute Anknüpfungspunkte. Ne, oder in der Q1 dann mit Gewalttheorien, dass man da einfach, sind wir ja bisher auf mediale Gewalt auch immer eingegangen, aber dass man dann einfach jetzt es zumindest mal aktualisiert. <u>00:25:32-0</u>
144	PL5: Ja und Sozialisation wieder auch. Also es geht an vielen Stellen. <u>00:25:35-5</u>
145	I: Hmhm, genau, aber eben mal nebenbei. <u>00:25:36-3</u>
146	PL5: Das geht in der Form, wie Sie es skizziert haben, glaube ich am ehesten. Für das andere haben wir wirklich die Zeit nicht mehr. <u>00:25:46-5</u>
147	I: So waren auch unsere Rückmeldungen und darum eben dieser Minibedarf, ich gebe Ihnen vollkommen Recht, also man könnte im Prinzip zu jedem Themenfeld ein einzelnes didaktisches Lehrwerk verfassen, wo man sagt, naja Mensch, das und das und das wären jetzt die Möglichkeiten, es fände nur keine Abnehmer, weil keiner die Zeit hat, es zu tun. <u>00:25:59-2</u>
148	PL1: Ja oder, es überfrachtet einen dann auch so, ne, das ist ja dann auch die Tücke mit diesen Themenmappen... <u>00:26:02-9</u>
149	Andere: Genau. <u>00:26:03-1</u>
150	PL1: ...dass man dann denkt, ohaaaa, welchen Text nehme ich jetzt, also da finde ich das schon ganz gut. Das ist jetzt zugeschnitten auf die einzelnen thematischen Aspekte und da kann ich auswählen und hab noch so ungefähr eine Chance, da was Sinnvolles von zu schaffen, als wenn ich jetzt so ein ganzes...

	00:26:19-3
151	Andere: Genau. 00:26:19-3
152	PL1: ...eine ganze Unterrichtseinheit habe und weiß, ich kann die eh nicht vollständig nehmen, also lasse ich es dann erst mal oder so, da hat man dann eher Schwierigkeiten auszuwählen. 00:26:30-4
153	I: Ok, dann darf ich mich ganz herzlich für die großzügige Entlohnung bedanken! 00:26:37-3

1	Interview_6/ Dezember 2013/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:06:49
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich
4	I: Ich würde zuerst einmal ganz offen von Ihnen gerne wissen wollen, wenn Sie die Themen aus einer inhaltlichen Sicht einschätzen wollen, so aus der Relevanz für Schule, Unterricht usw., wie würden Sie die Themen aus einer inhaltlichen Perspektive bewerten? 00:00:25-3
5	PL1: Jetzt darf jeder sprechen. 00:00:25-3
6	I: Genau, (unverständlich), ist ein technisch gutes Gerät, also Sie können auch durcheinander. 00:00:28-2
7	PL1: Also ich würde sagen, inhaltlich also hoch, es war gut, dass man an bestimmten Punkten habe ich gemerkt, ist doch gar nicht so schlecht, dass wir das im Unterricht so noch machen, also für das Fach konnte ich das anbinden, aber auch für meinen, für die Erweiterung meines eigenen Horizonts, was so Jugendliche nochmal anbelangt. Man denkt immer, man weiß einiges über die Schüler, aber ein paar Punkte nochmal zu sehen, da bin ich heute auch nochmal informiert worden. Also die kannte ich so nicht und ich weiß auch gar nicht, ob ich von alleine auf bestimmte Seiten so gekommen wäre, weil ich natürlich das Internet so überhaupt nicht nutze. 00:01:02-3
8	PL2: Ich würde das auch unterstützen, weil das trägt so dazu bei, dass man so in seiner Fachlichkeit sicher, sicherer wird. Dass man jetzt weiß, ja mit Bandura, das ist ja immer noch... 00:01:12-6
9	Andere: Ja. 00:01:12-9
10	PL2: ...also ist auch nicht etwas, was man so sagen muss, ob das noch so gilt und so. Also da finde ich, das trägt so zur fachlichen Sicherheit auch bei. Und eben auch so andere Thesen, die Sie vorgestellt haben und die Begründung dafür. 00:01:29-1
11	PL1: Gut fand ich auch den, die Anknüpfung an die neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse. Das ist immer das, was wir eigentlich im Alltagsgeschäft viel häufiger machen müssten, wozu unsere Vorbereitungszeit aber für Unterricht gar nicht mehr reicht. Also das ist dann nochmal hilfreich zu wissen, es gibt mittlerweile da gesichertere Studien und auch Zahlen, die das belegen können.

	<u>00:01:49-3</u>
12	PL2: Und angesichts der vielfältigen Verpflichtungen, es ist zwar viel, auf der anderen Seite, man kann ja alles auch nachlesen und wir haben wirklich so einen Rundumüberblick ganz konzentriert erhalten. Und das ist auch ganz positiv in der Situation. <u>00:02:07-3</u>
13	I: Würde im Prinzip dann auch gleich überleiten zur nächsten Frage: Wenn wir jetzt mal die Konzeption der Veranstaltung, also Akquise, Werbung, Durchführung jetzt hier vor Ort, Methodik, Art und Weise, Arrangement... Wenn Sie das einschätzen sollen, gerne auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, die uns auch immer sehr interessieren, was ist sonst eigentlich auf dem Fortbildungsmarkt los? Also Feuer frei, wie schätzen Sie das ein? <u>00:02:33-8</u>
14	PL2: Ja, ich glaube, dass wir alle ziemlich beeindruckend so die technische Ausstattung finden, dass wir hier alle mit diesen Tablets... <u>00:02:43-0</u>
15	PL3: Was mir sehr gefallen hat war das, was sonst häufig in Fortbildungen passiert, dass man zwar eine schöne PowerPoint präsentiert bekommt, aber dann wird einfach alles abgelesen, was da vorne steht und das war hier nicht der Fall, das war echt ganz angenehm. Denn dann hätte ich es auch einfach nur lesen können. <u>00:03:01-0</u>
16	PL1: Ich würde auch sagen, die Materialien, die Sie ansonsten mitgebracht haben, ich habe noch nicht ganz in die Materialmappe geguckt, finde ich positiv. Aber auch, dass wirklich viel Input kam. Oft finde ich an Fortbildungen schwierig, dass man selbst nochmal in Gruppen was erarbeitet, aber irgendwie kommt man dann nicht wirklich weiter. Und wirklich der Input, der war, also für mich der Input war einfach gut. <u>00:03:19-8</u>
17	Alle: (Zustimmende Laute)
18	I: Wenn Sie jetzt sagen, das ist durchaus auch interessant, sonstige Fortbildungen, Gruppenarbeiten, methodisches Arrangement da, gibt es so ein typisches Format von Fortbildungen? Also das, was man so üblicherweise kennt? <u>00:03:39-4</u>
19	PL2: Das Format hängt ja auch von der Zeitstruktur ab. Ist das ein pädagogischer Tag oder eine ganze, das wissen Sie ja auch. Oder ist das eben so eine ultrakurze Geschichte, wie wir das jetzt haben, dann ist das natürlich praktisch nur Input so. Und ist hier noch Illustration und, ne. Wenn man ein größeres so Zeitfenster hat, kann man Dinge an einigen Stellen noch vertiefen. Und diejenigen, die fortgebildet werden, so miteinander stärker noch ins Gespräch bringen oder könnte das konkretisieren, dann tatsächlich anwenden auf unser Thema Gewalt oder das Thema Vorbildlernen oder so was. <u>00:04:18-1</u>
20	PL3: Ja in Anbetracht der Kürze der Zeit... <u>00:04:19-4</u>
21	PL2: ...aber das geht ja nicht... <u>00:04:21-1</u>
22	PL3: ...war das völlig ok. Das war ein Input, da kann ich jetzt sehr gut mit leben, weil Sie's einfach vom Arrangement sehr vielfältig aufbereitet haben (unverständlich). <u>00:04:27-7</u>
23	PL1: Also für 90 Minuten war das... <u>00:04:31-0</u>
24	Andere: Völlig ok! <u>00:04:31-0</u>
25	PL1: ...bei 120 hätte ich sicherlich auch noch mal eine kurze Phase irgendwie gut gefunden, aber jetzt, 90 Minuten Theorie und Input, das war jetzt gut.

	<u>00:04:40-7</u>
26	PL4: Aber auch gerade der Hinblick auf die Anschaulichkeit war das jetzt auch gelungen. <u>00:04:41-8</u>
27	Andere: Ja, genau. <u>00:04:42-8</u>
28	PL3: Und so ein bisschen durften wir uns da ja auch praktisch betätigen und überhaupt. <u>00:04:46-6</u>
29	I: Genau, richtig, Sie haben sich quasi eingearbeitet in die Ebenen der Tablets. <u>00:04:51-0</u>
30	PL3: (Unverständlich) <u>00:04:53-2</u>
31	PL2: Nein, und dieses so kurze und ganz intensive, das finde ich, ist wirklich gut... <u>00:04:58-0</u>
32	PL3: So gebündelt in dieser... <u>00:04:57-4</u>
33	PL2: ...gebündelt auch... <u>00:05:03-4</u>
34	I: Was, wenn ich fragen darf, sind denn sonst so Ihre letzten Fortbildungserfahrungen? Also was ist das, was Sie... <u>00:05:08-6</u>
35	PL2: Speziell jetzt in Pädagogik? <u>00:05:08-9</u>
36	I: Sowohl als auch. Also gerne das, aber auch, was waren so die letzten Veranstaltungen, die Sie besucht haben, oder worum ging es? <u>00:05:19-9</u>
37	PL1: Um Inklusion. <u>00:05:20-9</u>
38	I: Ah, Inklusion, ok. <u>00:05:20-7</u>
39	PL1: Ja, an der [Ort]... ist richtig ne? In [Ort] vor ein paar Tagen. <u>00:05:31-0</u>
40	I: Ok und medienspezifische Fortbildungen, gibt's da einen gewissen Markt, der, oder werden die angeboten, nehmen Sie die wahr? <u>00:05:40-7</u>
41	PL3: Vor Jahren war mal was Medienspezifisches auch hier in der Schule, ist wirklich schon ein paar Takte her, zum Thema Rechtsextremismus (unverständlich) die auch nicht unspannend war, klar, ist natürlich, wenn man die Hintergründe nicht in dieser Ausdifferenzierung kennt, dann freut man sich über Details, die einem auch helfen, etwas sensibler auf die Jugendlichen und ihre Umgangsweisen zu schauen. <u>00:06:11-2</u>
42	I: Dann abschließend eine letzte Frage, die, ich sage mal so, der Aggregatzustand dieser Veranstaltung aus Inputbeispielen und zur Verfügung stellen von Vorlagen bzw. Materialien zum Mitnehmen, ist das ein Format, von dem Sie sagen würden, das kann ausreichen, um an der ein oder anderen Stelle die Sachen auch mal im Unterricht aufzugreifen? <u>00:06:34-4</u>
43	PL2: Ja, unbedingt. <u>00:06:36-2</u>
44	PL3: Ja. <u>00:06:38-5</u>
45	I: Ok, dann, wenn Sie sonst nichts mit auf den Weg zu geben haben, war das kurz und schmerzlos und ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen. <u>00:06:49-4</u>

1	Interview_7/ Dezember 2013/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:21:14
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: männlich/ PL3: männlich/ PL4: weiblich/ PL5:

	weiblich
4	I: Wie würden Sie die inhaltliche Relevanz der Themen, allgemein und vielleicht eben auch aus der Fachperspektive im Kontext Schule beurteilen? <u>00:01:03-8</u>
5	PL1: Sehr relevant. <u>00:01:04-7</u>
6	I: Ok. <u>00:01:04-7</u>
7	PL1: Und zwar alle, sowohl die Gewalt als auch die sexualisierte Gewalt, das Thema Mobbing. Für uns sind die alle sehr relevant, als Lehrer und ich finde auch in unserem Fach. Und wenn ich, wenn wir da immer noch die Katharsishypothese angeboten kriegen, ernsthaft, ne, und aus dem alten Cornelsen diesen Rambotext da... <u>00:01:26-6</u>
8	Andere: (Lacht) <u>00:01:26-6</u>
9	PL1: ...und dann mit, also da kriege ich zu viel. <u>00:01:29-8</u>
10	PL2: Ja, aber selbst so andere Ansätze, selbst, wenn man jetzt von Definitionen von Gewalt ausgeht, die halt noch relativ aktuell sind, weil das Mobbing, das Cybermobbing war vor 10 Jahren noch gar nicht präsent, ja. Und diese, selbst diese Ansätze, die jetzt vermeintlich modern sind, greifen hier ja nicht mehr. Und die Kinder heute haben eher den Begriff Cybermobbing oder überhaupt Mobbing und auch diese pornografischen Ansätze im Kopf oder diese Problemkonstrukte als das, wovon wir dann häufig auch ausgehen, muss ich fairerweise sagen, dass wir dann sagen, ja, wo gibt's denn Prügeleien, wo ist denn die physische Gewalt, aber, das ist gar nicht mehr so up to date möchte ich mal behaupten. Ich glaube... <u>00:02:07-4</u>
11	PL1: Also diese ganze Mischung ist für uns unheimlich wichtig... <u>00:02:09-6</u>
12	PL2: Genau! <u>00:02:09-7</u>
13	PL1: ...wir müssen unsere Schüler verstehen und wir müssen die Inhalte bearbeiten, ne. Und da können wir gar nicht genug wissen über diese Zusammenhänge, über die wir eigentlich im Privaten, also ich mache da am Liebsten einen riesen Bogen drum muss ich sagen. Ich muss mich da richtig zu hinnötigen. Das wahrzunehmen. <u>00:02:32-2</u>
14	PL3: Sind ja im Grunde genommen so zwei Bereiche, in denen diese Themen für uns relevant sind. Einmal fächerübergreifend ist das sehr grundsätzlich im Rahmen unserer Schule relevant. Nicht umsonst sind hier auch Beispiele aus der Unterstufe von dir angesprochen worden. Da ist ja das Mobbing oder der Umgang mit Sexualität, mit solchen Sexangeboten ganz wichtig. Und andererseits haben wir natürlich auch ein fachspezifisches Interesse an spezifischen Themen, die Sie heute behandelt haben. Nicht, das Gewaltthema ist ja für uns ein obligatorisches Thema... <u>00:03:02-7</u>
15	PL1: Ja. <u>00:03:03-6</u>
16	PL3: ...und da lernen wir natürlich immer wieder gerne etwas dazu. Aber wir behandeln ja diese sagen wir historisch entstandenen Aggressionstheorien nicht mehr wie bisher der Reihe nach, sodass wir die also mittlerweile weniger gleichberechtigt nebeneinander stellen... <u>00:03:21-8</u>
17	PL1: Um Gottes Willen, nein. Aber man könnte mal andere Schwerpunkte setzen. <u>00:03:25-3</u>

18	PL3: Genau, also das machen wir ja schon seit langem nicht mehr, muss ich ehrlich sagen... <u>00:03:28-1</u>
19	Andere: Ja, finde ich auch. <u>00:03:25-3</u>
20	PL1: Wenn man gutes Material hat und, es scheint mir so zu sein, man kann wirklich mal andere Schwerpunkte setzen, man kann mal ein bisschen spezifischer werden in Problembereichen, die uns hier wirklich unter den Nägeln brennen. <u>00:03:38-8</u>
21	PL2: Ja (unverständlich) muss man mal nicht den Amokläufer Tim K. nehmen, oder so, sondern man kann mal wirklich auch vielleicht ein Beispiel aus dem Netz nehmen, wo dann mal diese, ja vielleicht psychische Mobbingaktivität dann stattfindet, was dann eventuell auch Lebens..., oder näher an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wäre, denn, so ein Amokläufer ist ja nun der Super – GAU würde ich mal behaupten. <u>00:04:01-2</u>
22	I: Jaja, klar. <u>00:04:00-1</u>
23	PL2: Und das hier vielleicht auch eher Alltag. <u>00:04:01-5</u>
24	PL4: Also im Kontext des Themas Gewalt ist das zumindest auf jeden Fall immer das, wenn man Schüler und Schülerinnen fragt, womit sie Erfahrungen haben, also ist es immer Mobbing, alle. Entweder, ja, sage ich mal... <u>00:04:14-5</u>
25	PL1: Aktiv oder passiv. <u>00:04:15-4</u>
26	PL4: ...aktiv oder passiv. Aber alle haben schon mal Mobbing erlebt und eben halt Cybermobbing auch. Also im gleichen Rahmen, wenn ich frage eben halt und nicht dieses Beispiel, dieses entfernte Amoklaufbeispiel und der Fokus war ja auch früher mal nicht unbedingt so spezifisch darauf gerichtet, also, fand ich wesentlich angenehmer, inhaltlich wirklich mal darauf Bezug zu nehmen. Auf, was betrifft dich bei Gewalt und nicht eben halt, was schreiben da unbedingt als Beispiel die Richtlinien vor und das fände ich z. B. hochspannend. Also ganz interessant, weil, es ist, ich habe ja eben schon gesagt, wenn man Kinder in dem Alter, es ist wirklich so, dass es das absolut omnipräsente Thema ist, Medien. Tagtäglich kämpft man darum, wie viel lange darf ich am Computer sitzen, wie lange nicht und was für Seiten und welche Spiele kauft man und welche Spiele werden nicht gekauft oder so was. Und selbst, wenn sie nicht gekauft werden, heißt das nicht, dass man sie spielt. Dadurch, dass sie eingefordert werden, heißt ja schon, dass die Jugendlichen sie kennen. <u>00:05:14-1</u>
27	PL1: Und wir brauchen einfach auch mal Antworten auf dem Stand der wissenschaftlichen Forschung... <u>00:05:19-1</u>
28	PL4: Ja. <u>00:05:18-2</u>
29	PL1: ...der heute da ist. Und können uns dann nicht mehr mit so Pseudofragen wie: Wird man gewalttätig, wenn man Ego-Shooter spielt? Solche Stunden, ne, die werden ja wirklich gehalten, ernsthaft... <u>00:05:31-7</u>
30	PL5: Was ja in den Schulbüchern auch immer noch drin ist... <u>00:05:31-2</u>
31	PL4: Genau, das ist ja das, was wir haben. <u>00:05:32-7</u>
32	PL1: ...und zwar in dieser Pauschalität und dann, da ist doch wirklich interessanter, wie Sie's gerade fokussiert haben: Unter welchen Bedingungen wirken...? Und wenn wir diese Blickrichtung nicht haben und da in solche, ich meine wir, wir als erfahrene Kollegen hätten die ja wahrscheinlich, aber man sieht solche... <u>00:05:52-2</u>

33	PL3: Werden solche Stunden noch gehalten, so mit solchen Pauschal... <u>00:05:53-6</u>
34	Andere: Ja, ja! <u>00:05:53-6</u>
35	PL2: ...also das finde ich jetzt ja (unverständlich)! <u>00:05:55-7</u>
36	PL1: Und dann ist das das tolle Ergebnis, ja, und auch die Katharsishypothese, ernsthaft geistert immer noch durch die... Gut, die ist dokumentiert in dem Cornelsen Band und hat auch so was, hat irgendwie so was Ansprechendes. <u>00:06:13-1</u>
37	PL4: Aber das ist ja eher Brot und Spiele, historischer Kontext oder so was. <u>00:06:16-2</u>
38	PL1: Oh, ja schrecklich. Aber du... Wir kommen eben nur weiter, wenn wir was dagegen setzen. Ne, wenn wir einfach wirklich den Stand der Forschung auch wirklich einspeisen in die Schule, ja. <u>00:06:26-7</u>
39	PL3: Ja, das würde natürlich andere, ich habe ja nur die zweite Hälfte jetzt mitbekommen, das würde natürlich andererseits auch bedeuten, so informativ dieser und so voller Informationen dieser Überblick, den Sie gegeben haben auch sicherlich ist, man müsste das Thema wirklich auch einmal aufdröseln... <u>00:06:45-5</u>
40	PL1: Jaja. <u>00:06:45-9</u>
41	PL3: ...und sich diesem Schwerpunkt differenzierter zuwenden, sonst ist das... Gut, wir können das nacharbeiten, Sie haben uns ja offensichtlich auch mit vielen schönen Materialien ausgestattet, das werden wir sicherlich auch tun, aber für eine Fortbildung müsste das dann auch glaube ich thematisch begrenzter sein, damit man... <u>00:07:07-7</u>
42	PL2: Bisschen didaktisierter. <u>00:07:06-9</u>
43	PL1: Ja, bisschen didaktisierter, das wäre eigentlich der nächste Schritt. <u>00:07:10-0</u>
44	PL4: Ja, ja! <u>00:07:07-8</u>
45	PL1: Für Lehrer müsste auch schon Ansätze von Didaktisierung erkennbar sein. <u>00:07:15-9</u>
46	PL3: Das wäre natürlich zusätzlich wünschenswert, aber... <u>00:07:17-0</u>
47	PL1: Also wir sind jetzt gut gefüttert glaube ich mit Anregungen, wie wir weiterdenken müssen... <u>00:07:20-4</u>
48	Andere: Genau. <u>00:07:20-4</u>
49	PL1: ...aber uns ist noch nichts vorgedacht worden. <u>00:07:27-4</u>
50	PL2: Was uns jetzt fehlen würde, wäre das Beispiel Angie, und das vielleicht, wenn Sie das jetzt... <u>00:07:29-0</u>
51	PL4: Runtergebrochen. <u>00:07:29-7</u>
52	PL2: ...nicht nur uns zeigen, sondern hier das haben wir schon mal vorbereitet, damit können Sie zwei Stunden bestreiten, das ist hier Material für Sie, so in der Art. Das wäre für Lehrkräfte... <u>00:07:38-0</u>
53	PL1: Also wenn das Ihr Selbstverständnis wäre an solche Fortbildungen, ich weiß ja nicht ganz genau, ob... <u>00:07:43-1</u>
54	I: Ne, also das führt ja genau zur interessanten Frage, nämlich also im Prinzip auch zum nächsten Frageblock, der auch, wo insbesondere Ihre Blickweise ganz richtig ist und das ist eine wichtige Rückmeldung. Nämlich die Frage, zwischen, also die erst mal andockt, was machen Lehrerfortbildungen sonst und

	was wünsche ich mir von Lehrerfortbildungen? Also das wäre ja die interessante Frage und ich würde da vielleicht das aufgreifen wollen und da fragen, wenn Sie jetzt das Angebot eher aus einer inhaltlichen Perspektive eingeschätzt haben, jetzt mal das Format des Angebotes beurteilen sollten. Also unsere Absprachen, die Werbung, die Akquise, die Durchführung hier, das methodische Setting, das wäre jetzt auch sicherlich nochmal hilfreich, wenn Sie das vielleicht unter dem Punkt nochmal, gerne auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, weil das für uns auch immer interessant ist, da haben wir wenig Zugriff drauf', was, wie ist eigentlich sonst so das Gefühl bei anderen Fortbildungen, was machen die, also Feuer frei! <u>00:08:34-2</u>
55	PL4: Also insgesamt muss ich sagen, habe ich jetzt auch das Gefühl, ich habe relativ gute, vielfältige Informationen und natürlich auch immens viel Literatur, sodass ich eben zu meinem Kollegen schon sagte: Naja, wir haben jetzt in den Weihnachtferien ja schön was zu lesen. Aber es ist eben halt so, wenn ich das jetzt mit anderen Angeboten vergleiche, ist es so, dass mir dieser didaktisierte Teil jetzt fehlen würde. Wenn ich jetzt das weiterstricken sollte, oder so was, würde ich sagen, das ist z. B. so 1/1,5-2 Stunden Input, Gesamtüberblick über das gesamte Thema und jetzt greifen wir uns im zweiten Teil mal in 2-3 Stunden noch mal ein Thema raus und nehmen das unter die Lupe und sagen: So könnte man die und den Aspekt Cybermobbing oder etwas anderes im Unterricht umsetzen, angebunden vielleicht auch wahlweise z. B. bei verschiedenen Aspekten, ob nun Sozialisation im Jugendalter oder eben halt Thema Gewalt oder Identität, wo sich das auch platzieren ließe, also da z. B. nochmal ganz punktuell gucken und dann wirklich ganz konkret, sodass man als Kollege oder Kollegin das Gefühl hat, das könnte ich jetzt nehmen und übernächste Woche in meine Unterrichtseinheit ausbauen. Also das waren immer die Fortbildungen, wo man rausgegangen ist und gesagt hat, so, das ist etwas, wo ich wirklich richtig viel mitgenommen habe für meinen Unterricht. Weil diese Schritte, das jetzt nochmal umzusetzen oder so was, das ist einfach so im normalen Alltag das Schwierigste eigentlich. <u>00:09:56-7</u>
56	PL2: Es kommt immer drauf an, was Sie als Ziel ausgeben. Also wenn, also, was ich heute erwartet habe, war ein fachlicher Einstieg in diese Problematik Cybermobbing und vielleicht auch diese sexualisierte Geschichte, was wir gemacht haben. Deswegen bin ich da vollkommen zufrieden und gehe dann auch gleich so nach Hause. Fand auch sehr viel Input, sehr schnell, aber auch sehr elaboriert, das hat mir gut gefallen und jetzt kommt das Nächste: Wenn Sie das jetzt als Lehrerfortbildung als Fachlehrerfortbildung verstehen wollen, dann müssen Sie diesen didaktischen Schritt einfach glaube ich gehen, ja und das dann wäre das genau, ich will das nicht wiederholen, das, was die Kollegin gerade sagt, mit den entsprechenden, mit dem Übergriff in die Praxis. Theoretischer Input... <u>00:10:35-9</u>
57	PL1: Wahrscheinlich müssten da Kollegen dran beteiligt sein, die wirklich aus der Praxis kommen... <u>00:10:38-4</u>
58	PL2: Ja, ja richtig, genau. <u>00:10:40-1</u>
59	PL1: ...die wirklich diese Unterrichtserfahrung haben und genau wissen... Es fängt schon damit an, wie kriege ich das denn jetzt hier so schnell auf den Schirm diese Angie, usw. <u>00:10:48-1</u>

60	Alle: (Lachen) <u>00:10:51-6</u>
61	PL1: Da geht es dann wirklich um das Eingemachte. Aber ich wollte mich auch voll inhaltlich anschließen an Holger, also wir nehmen viel mit heute. Die Akquise, wie Sie das nannten, das ganze Drumherum war ja vorbildlich, also... <u>00:11:03-7</u>
62	Andere: Ja. <u>00:11:06-4</u>
63	PL1: ...ne, unsere Kommunikation hat gut gefluppt, wir haben hier ja für nichts sozusagen eine hochrangige Fortbildung bekommen, das war wirklich toll. <u>00:11:15-9</u>
64	PL2: Ja, genau! <u>00:11:14-2</u>
65	PL1: Wir haben ja keine Fortbildungen, das ist ja das Dilemma, wir haben ja nichts. Wir hatten eine zeitlang... <u>00:11:20-7</u>
66	I: Wäre jetzt die nächste Frage. <u>00:11:19-7</u>
67	PL1: ...Fortbildung im, hier im Kompetenzteam. Haben eine Kollegin und ich Fortbildungen machen können und sind dann aber rausgekickt, weil wir als Fachleiterinnen da unseren Schwerpunkt haben und wir sollen eben nicht unsere Stunden im Kompetenzteam einspeisen, das ist das Problem. Deswegen sind wir ja dankbar, dass wir überhaupt mal in unserem Fach jetzt eine Fortbildung angeboten bekommen. <u>00:11:45-0</u>
68	PL4: Weil die Problematik auch noch besteht, dass dann natürlich auch das Geld nicht dafür da ist, dass man sich eben halt wirklich... <u>00:11:50-6</u>
69	PL1: Genau. <u>00:11:50-6</u>
70	PL4: ...also, wenn Sie unseren Fachtat sehen, können wir es uns davon nicht leisten, also Sie jetzt also zu entlohnen praktisch, weil insgesamt, also nicht nur, sage ich mal, der Vorlauf, auch so diese Veranstaltung mit dem, was wir mit nach Hause nehmen dürfen. Also alleine schon die Materialmappe oder der Umgang eben halt mit dem iPad... <u>00:12:09-4</u>
71	Anderer: iPad. <u>00:12:08-9</u>
72	PL4: ...oder so was, was das natürlich gerade von der Thematik her auch nochmal unterstreicht, ne, Medien usw. ... <u>00:12:14-5</u>
73	PL1: Ja. <u>00:12:17-3</u>
74	PL4: ...aber so was wäre bei normalen Veranstaltungen überhaupt nicht möglich, sondern da, das würde natürlich dann den Rahmen völlig sprengen, ne, also. <u>00:12:24-0</u>
75	I: Wie sehen, da würde mich an der Stelle interessieren, die Veranstaltungen, die tatsächlich diesen Aspekt der Didaktisierung noch aufgreifen, da wäre jetzt zumindest in meinem, möglicherweise praxisfernen Verständnis, aber müssten die nicht im Prinzip auch dann das alles zeigen, aber bitte dann auch das entsprechende Material mitgeben? <u>00:12:42-4</u>
76	PL1: Die würden zum Beispiel Reihenplanungen... <u>00:12:42-8</u>
77	I: Ah, ok, ja. <u>00:12:42-8</u>
78	PL1: ...also mal exemplarisch für, Sie hatten ja immer so angedeutet, in welchem Halbjahr... <u>00:12:46-4</u>
79	I: In welchem Kontext es ungefähr, jaja. <u>00:12:49-1</u>
80	Anderer: Zu welchem Thema. <u>00:12:49-1</u>
81	PL1: ...dann würde man das exemplarisch an einer Reihenplanung, vielleicht auch sogar an einer Stunde methodisch aufbereitet, wie gehe ich dann vor, wie

	kann ich das usw. ... Wir denken ja ganz pragmatisch dann in dem Moment, wo, das unser ja unser tägliches Geschäft, wir müssen ja jede neue Stunde, die wir zu solchen Inhalten machen, muss ja durchdacht sein und muss ineinandergreifen, muss ein Lernprozess initiiert werden, der wirklich... <u>00:13:14-8</u>
82	PL2: Welche Kompetenzen sind... <u>00:13:17-9</u>
83	PL1: ...Kompetenz aufbaut in Sachen Sachkompetenz, Urteilskompetenz, also, das ist dann, das wird dann sehr konkret. <u>00:13:27-1</u>
84	I: Also wäre im Prinzip die, also, das, aber dann bitte auch der nächste Schritt, also den ich so, wie Sie's gesagt haben, so im Prinzip mit in den Unterricht nehmen kann. <u>00:13:33-3</u>
85	PL1: Genau. <u>00:13:36-2</u>
86	PL2: Dafür brauchen Sie wirklich dann einen Didaktiker, also einen Praktiker... <u>00:13:37-9</u>
87	PL1: Man braucht Leute aus der Praxis.... <u>00:13:37-0</u>
88	PL2: ...das hat keinen Sinn, das lernt man einfach erst... <u>00:13:41-2</u>
89	I: Genau, richtig, also so muss man vielleicht auch das Ansinnen verstehen, also es war, wurde natürlich viel gerungen, auf welcher Ebene macht man das jetzt und der, das Veto, übrigens von dem ich herzlich grüßen soll, auch von [Name]... <u>00:13:53-2</u>
90	PL1: Mhmhm, danke. <u>00:13:57-2</u>
91	I: ...der dann auch gesagt hat, ja, es muss nur aufgepasst werden, an welchen Stellen auch so zu einem gewissen Authentizitätskonflikt kommen kann. Also, oder mal anders gesagt, also, wer kann Ihnen überhaupt sagen, genauso, wie Sie es sagen, wer kann Ihnen sagen, wie Unterricht funktioniert? Also das muss eben jemand sein, der es auch praktisch mal getan hat... <u>00:14:16-8</u>
92	PL1: Genau. <u>00:14:15-0</u>
93	I: ...also das kann man schwer nur aus Buchwissen, das ist tatsächlich genau der Punkt. Was aber eine interessante Rückmeldung ist, zu fragen, wie kann man diese Teams an Hochschule ergänzen? Also d. h., wer müsste da im Prinzip seine Expertise noch einbringen? Also das ist sicherlich ein sehr, sehr interessanter Punkt. Ich würde aber auf einen Punkt gerne noch gehen, weil Sie haben schon gesagt, für
94	das Unterrichtsfach Pädagogik sieht es mau aus. Wie ist denn sonst so Ihre Fortbildungserfahrung bzw. so das Setting von Fortbildung, oder? Haben Sie vor kurzem Lehrerfortbildungen besucht, wenn ja, wie sahen die aus, wie waren die? <u>00:14:44-4</u>
95	PL1: Fortbildungen? Pädagogiklehrrtag? <u>00:14:43-9</u>
96	PL2: Meinen Sie das gesamte Kollegium oder fachgebunden? <u>00:14:43-9</u>
97	I: Ne, nicht fach-..., sowohl als auch. Also, wie auch immer Ihnen das, also ich habe ja jetzt schon vernommen, also Pädagogikfortbildungen sind jetzt auch nicht wie Sand am Meer... <u>00:14:51-1</u>
98	PL4: Ja, sind, gibt es gar nicht mehr, ne. <u>00:14:52-8</u>
99	PL1: Gibt es gar nicht mehr, gibt es gar nicht mehr! <u>00:14:52-9</u>
100	PL2: Also wir machen ja als Ganztagsgymnasium in dieser Initiative vom [Behörde] und der [Stiftung] mit (unv.). Dieses, und haben da dann auch in den Kernfächern im Bereich der Naturwissenschaften entsprechende Fachfortbildungen genossen und auch jetzt laufen die gerade für das Fach Deutsch. Im-

	mer wieder kommen wir da an den Punkt, das höre ich also aus allen Fächern, dass diese Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, Uni und Schule, dass es da immer wieder zu Reibereien kommt, weil eben die Blicke unterschiedlich sind. Das hat (Titel des Projekts, unverständlich) ganz mühsam lernen müssen in 2 bis 3 Jahren, dass sich das verbessert und da kommen richtig gute Sachen dabei raus, nicht immer, ne, das ist ha nun mal so, aber... Und so sind, finde ich auch, also jetzt meine persönlichen Erfahrungen mit diesen Fortbildungen da, viele Fortbildungen, die von Offenheit geprägt sind, wenn dann der Theoretiker aus der Uni da steht und sich auf die Dinge der Praxis einlässt. Genau anders rum, eben auch die Offenheit, die Theorieerkenntnisse dann in die Praxis zu ziehen von der anderen Seite. Da kommt immer was Gutes bei raus i. d. R. Und diese Offenheit fehlt aber häufig, das muss ich ganz klar sagen. Also das ist immer ein hartes Stück Arbeit gewesen, war es bei [Projektname], das ist jetzt das einzige Beispiel... <u>00:16:07-1</u>
101	I: Grabenkämpfe. <u>00:16:07-1</u>
102	PL2: Ja, sind Grabenkämpfe. Das geht da um den Elfenbeinturm. <u>00:16:12-3</u>
103	I: Jaja, klar, hört man immer wieder. <u>00:16:13-0</u>
104	PL3: Ja, über diesen Bereich hinaus, sind die Fortbildungsmöglichkeiten seit 10 Jahren ungefähr so zurückgedrängt worden, dass wir kaum noch von solchen Angeboten profitieren können. Und insofern auch (unv.) wirkliche Vergleichsmöglichkeiten haben. Abgesehen von den Angeboten für unser Fach, von denen [Name] gerade sprach. <u>00:16:35-6</u>
105	PL4: Das war die glorreiche Ausnahme... <u>00:16:36-0</u>
106	PL1: Wann war das das letzte Mal, das vor drei Jahren... <u>00:16:36-6</u>
107	PL4: Vor vier Jahren... <u>00:16:36-6</u>
108	PL4: ...vor vier Jahren glaube ich das letzte Mal, dass wir eine Fortbildung hatten in dem Bereich... <u>00:16:41-9</u>
109	PL1: Das ist Geschichte. <u>00:16:42-8</u>
110	PL4: Und die aber auch immer sehr gut besucht waren und, also eine der wenigen Fortbildungen überhaupt, in Biologie gibt es auch keine mehr, also... <u>00:16:54-4</u>
111	PL1: Fachgebundene Fortbildungen. <u>00:16:52-5</u>
112	PL4: Ja, fachgebundene Fortbildungen sind nicht existent. <u>00:16:58-0</u>
113	PL2: Die dann was in der Praxis bringt dann auch wirklich... <u>00:16:57-0</u>
114	PL3: Ja, aber das wäre nach meiner Erfahrung dann eigentlich auch die Kooperationspartner für Sie, für eine zukünftige Entwicklung, dass Sie sozusagen auf der Fachseminarleiterebene Kooperationspartner suchen... <u>00:17:10-7</u>
115	PL1: Ja. <u>00:17:12-8</u>
116	PL3: ...die bringen die entsprechenden differenzierten didaktischen Kenntnisse mit, die benötigt werden um das Ganze für die Praxis umzusetzen. <u>00:17:19-8</u>
117	PL1: Aber es müsste dann wirklich auf der entsprechenden Ebene auch Akzeptanz haben. Wir sind ja von [Behörde] zurückgepiffen worden, nicht vom K-Team... <u>00:17:29-5</u>
118	PL3: ...ja, das ist das Problem. <u>00:17:29-5</u>
119	PL1: ...oder sonst wem. [Behörde] hat uns zurückgepiffen und gesagt: Nix da! Ihr macht mal schön eure Arbeit im Seminar. <u>00:17:38-1</u>
120	PL3: Nein, aber ich glaube, das ist wirklich die Ebene, und zwar scheint mir die

	noch sinnvoller zu sein als die Fachdidaktiker in der Uni aufzusuchen, von denen hat man dann häufig eher einen abgehobenen Eindruck. <u>00:17:47-4</u>
121	PL2: Das ist wieder der Elfenbeinturm. <u>00:17:49-1</u>
122	PL3: Weil die... <u>00:17:49-9</u>
123	PL1: Für unser Fach gibt es gar keine Fachdidaktik. Ne, es gibt nur Lehrer im Hochschuldienst, die diese Stellen besetzen. Fachdidaktiker haben wir gar nicht, ne! <u>00:17:59-0</u>
124	I: Ne, genau, richtig! Das ist ja das ewige Dilemma, es gibt ja nicht eine Professur... <u>00:18:00-3</u>
125	PL1: Ja, genau, richtig. In Deutsch schon und in Bio sicher auch... <u>00:18:04-3</u>
126	PL4: Ja natürlich gibt es Fachdidaktiker. <u>00:18:05-5</u>
127	I: Also in Deutsch alleine an der Universität Paderborn drei. Und wir sind keine Riesenuniversität, das stimmt, da genießt es eine etwas randständige... <u>00:18:15-1</u>
128	PL1: Ne, in anderen Fächern ist das anders. <u>00:18:14-9</u>
129	PL4: Wobei ich eben auch [Name] Recht geben würde und sagen würde, also ich würde da auch eher wirklich an die Fachleiter zurückgehen, die genau eigentlich im Grunde genommen noch immer diese Rückkopplung zur Praxis und zur Basis haben oder so was. Und ja auch in der Ausbildung dann mit den Referendaren tagtäglich Unterricht sehen, was eben halt bei den Didaktikern an der Universität nicht der Fall ist, sondern da ist dann auch manchmal wirklich eben halt, dass da so Reihenplanungen sind, so hab' ich das zumindestens früher erlebt, die dann doch schon eben halt immer so ein bisschen ab vom Weltlichen oder ab von der Schule waren... <u>00:18:47-3</u>
130	PL1: Katharsishypothese... <u>00:18:49-6</u>
131	Andere: (Lachen) <u>00:18:49-6</u>
132	PL4: Ja, genau. <u>00:18:50-5</u>
133	I: Eine abschließende Frage, weil Sie's gesagt haben und das natürlich auch gerade für diesen sog. Grabenkampf wichtig ist, Stichwort Elfenbeinturm ist natürlich etwas, was wir auch immer wieder hören. Sind das Vorurteile oder gibt es da Anhaltspunkte, dass man sagt, naja, also zu Recht begegnen man Leuten aus der Hochschule und umgekehrt, also vice versa im Prinzip, mit gewissen Vorbehalten. Haben sich die bestätigt oder ist das im Prinzip so ein latentes Unbehagen, was sich aber eigentlich gar nicht benennen lässt? <u>00:19:19-4</u>
134	PL2: Ne, also sowohl als auch. Also es gibt immer Vorurteile, jeder hat die auch im normalen Leben... <u>00:19:22-5</u>
135	I: Klar. <u>00:19:23-4</u>
136	PL2: ...aber es sind auch dann Dinge, die sich bewahrheiten, weil dann plötzlich die Ziele von beiden, ich sag jetzt mal, von beiden Positionen auseinandergehen. Ja, also der Unimitarbeiter möchte gerne eben natürlich vielleicht seine wissenschaftlichen Hypothesen verifizieren, hat drei Untersuchungen, Befragungen dazu gemacht. Aber das hat immer noch keine Aussagekraft, obwohl er das glaubt, über die tatsächliche Praxis an dieser Schule jetzt. Und auf der anderen Seite die Schulvertreter sagen natürlich, das ist doch ganz anders, obwohl vielleicht die empirische Untersuchung da doch ein anderes Bild liefert. Ich denke, das kann ich jetzt nicht an einem Punkt festmachen. Das ist die

	große Baustelle gewesen in dieser [Projektname]-Beteiligung. Und das ist eine Erfahrung, die nicht nur wir als Schule, als teilnehmende Schule gemacht haben, sondern die haben wir auch in unserem Netzwerk, also in den, ich weiß nicht, ob Sie da informiert sind, also die gesamten Schulen sind in vier Netzwerke aufgeteilt, die so ungefähr geographisch sich gegenseitig besuchen können. <u>00:20:18-8</u>
137	I: Hmhm, ja. <u>00:20:19-2</u>
138	PL2: Und aus allen Netzwerken kamen dann die gleichen Rückmeldungen über Jahre, über 2-3 Jahre, das eben diese Probleme immer dieser Zwist zwischen Wissenschaft und Praxis dann herrschte und bis sich das zurechtgeruckelt hat, da gehörten auch viele offene Worte dazu und dann funktioniert das auch. Ja, weil so was, das spielt für Sie vielleicht aber auch keine Rolle, weil Sie in einem großen Projekt sind, aber viele Promotionen hängen da dran und viele andere Ideen natürlich... <u>00:20:48-2</u>
139	I: Jaja klar, genau. <u>00:20:45-7</u>
140	PL2: ...und wenn das dann, das Projekt bestimmt, oder ein Teil des Projektes bestimmt, da fühlen sich dann viele Abordnungen der Schulen dann so ein bisschen auf den Arm genommen, wenn es, wenn plötzlich nicht die Praxis des Unterrichts, die Evaluation des Unterrichts im Mittelpunkt steht. <u>00:21:02-4</u>
141	I: Also viel nehmen, bitte viel Datenbasis liefern... <u>00:21:04-8</u>
142	PL2: So ist es, genau, ja, jaja! <u>00:21:05-6</u>
143	I: ...also viele Erkenntnisse liefern, aber mehr dann auch bitte nicht. Verstehe ich, richtig, kann ich zuordnen. Ja gut, dann darf ich mich ganz herzlich bedanken! <u>00:21:14-9</u>

1	Interview_8/ Januar 2014/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:09:24
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich
4	I: Ok, dann sind wir jetzt auf Sendung. Also, die erste Frage wäre tatsächlich noch eine mit Bezug auf die Themen gerade für das Unterrichtsfach Pädagogik, aber auch den Schulkontext allgemein. Wie würden Sie die in dieser Veranstaltung behandelten Themen aus einer Relevanzperspektive einschätzen? <u>00:00:23-2</u>
5	PL1: Also ich könnte mir jetzt an verschiedenen Stellen vorstellen, da eine Unterrichtsstunde zu zu machen, nicht jetzt eine ganze Unterrichtsreihe, aber einzelne Unterrichtsstunden schon. <u>00:00:33-3</u>
6	PL2: Also Aspekte können auf jeden Fall eigentlich in alle Themenbereiche, die wir thematisieren müssen auch im Verlauf der Oberstufe und die Textauswahl ist hervorragend, also dass man direkt auch an der Hand was hat, was direkt einsetzbar ist, was auch vom Umfang für Schüler gut zu bewältigen ist. Also das ist, ja, sehr angenehm. <u>00:00:52-5</u>

7	PL1: Und ich denke, dass das Thema auch für Schüler interessant ist... <u>00:00:54-1</u>
8	PL2: (bestätigendes Raunen) <u>00:00:54-1</u>
9	PL1: ...also, dass die nicht an die Sache so drangehen zu sagen "Jetzt kriegen wir schon wieder einen Text und müssen da jetzt was rausarbeiten", sondern dass die diesen Text dann auch mit Spannung lesen. <u>00:01:05-7</u>
10	PL3: Weil es halt aktuelle Themen sind, also Themen, die Schüler sofort betreffen in ihrer Lebenswirklichkeit... <u>00:01:16-7</u>
11	PL2: Und alle drei Teilaspekte gleichermaßen! <u>00:01:22-5</u>
12	I: Und wenn Sie dann jetzt mal zur Konzeption der Veranstaltung was sagen sollen, also ich sag jetzt mal, das haben wir natürlich in erster Linie mit gemacht, also Werbung, Absprache, Akquise, Durchführung, also das Konzept der Veranstaltung, gerne auch vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Fortbildungserfahrungen, die Sie ja möglicherweise haben? Ist das eines, von dem Sie sagen, das ist tragfähig? <u>00:01:42-0</u>
13	PL1: Also ich fand' das Konzept super. Im Vergleich auch zu den anderen Fortbildungsveranstaltungen, weil es eben so flexibel war, weil Sie uns wirklich die Möglichkeiten eingeräumt haben, Bausteine zu wählen und die dann auch in unterschiedlichem zeitlichen Umfang auszuführen. So flexibel habe ich Fortbildung noch nicht erlebt. <u>00:02:03-8</u>
14	PL2: Nein! Und unheimlicher Vorteil, dass Sie ans Haus kommen. Also dass wir keine Fahrtzeit haben, gar kein Zeitverlust muss man's einfach mal so nennen. Weil man ja auch manchmal nicht weiß, was einen dann letzten Endes da erwartet. Also einfach eine Serviceleistung, die hervorragend ist, das muss man einfach ganz klar herausheben. <u>00:02:20-7</u>
15	PL3: Das einzige, was ich kritisch anmerken würde, ist das Auffinden dieser Fortbildung war zufällig. Wir haben das zufällig... <u>00:02:30-4</u>
16	PL2: Schade, sehr schade! <u>00:02:30-3</u>
17	PL3: ...in einem Packen sozusagen gefunden und sind darauf gestoßen dann, aber es war kein direkter Ansprechpartner der angeschrieben wurde, oder so was, sondern es ist allgemein an die Schule gegangen und das, obwohl es ja tatsächlich genau den Bezug zu unserer Fachschaft hatte. <u>00:02:50-2</u>
18	I: Das würde mich interessieren, also der Weg der Akquise war tatsächlich auch einer... also wir haben uns im Vorfeld natürlich informiert, was geht, was geht nicht und da war ganz klar eine Aufl. zu sagen, ja, das Ministerium stellt das zur Verfügung, Kontaktdaten aller Schulen. Ich weiß nicht, ob Sie das mal gesehen haben, also auch Ihre Schule, wie jede andere Schule, hat eine E-Mail-Adresse, das sind so ganz viele lange Zahlen @schulen.nrw.de. Das waren die, die wir nutzen durften. Also wir hätten gar keine Ansprechpartner sonst ausfindig machen können. Und jetzt wäre die Frage, welchen Weg hat das denn dann genommen? Also die Idee beziehungsweise die Mail war ja formuliert, das an diejenigen Lehrkräfte weiterzuleiten, die das eben betrifft. War das denn so, oder? <u>00:03:31-8</u>
19	PL1: Die E-Mail wurde ausgedruckt und dann einfach ins Fachschaftsfach mit einem Packen von anderen Zetteln gelegt, mit ganz viel Werbung und ist quasi so dazwischen gelandet. Und klar, man schaut das irgendwann auch mal durch, aber eben nicht sofort und... <u>00:03:46-1</u>

20	PL2: Wir hätten es möglicherweise verpassen können deshalb... <u>00:03:48-2</u>
21	Alle: Ja, genau! <u>00:03:48-8</u>
22	PL2: ...also da wäre vielleicht ein Weg, wenn es im Moment – hatte ich ja vorhin schon angemerkt, nur für die Fachschaften Erziehungswissenschaft ist, dass man das vielleicht irgendwie oben in die Betreffzeile mit, wenn so was möglich ist? <u>00:04:02-6</u>
23	PL1: Aber da stand es glaube ich sogar drin... <u>00:04:03-2</u>
24	I: Das war drin, war im Betreff ganz klar! <u>00:04:04-7</u>
25	PL2: Ah, deswegen wurde es auch zugeordnet? <u>00:04:07-8</u>
26	PL1: Das ist wahrscheinlich was organisatorisch von unserer Schule, es wäre schön gewesen, wenn die das vielleicht jedem Lehrer konkret ins Fach gelegt hätten. <u>00:04:13-1</u>
27	PL2: Oder der Fachschaftsvorsitzenden, aber das ist dann Interna wahrscheinlich. Aber schön wär' halt auch, wenn man das – wie ich vorhin schon sagte – eben dann doch vielleicht überlegen würde, ja, globaler anzubieten, ne! Also nicht nur für das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft, sondern tatsächlich als Informationsveranstaltung. Das könnte ich mir durchaus vorstellen und dass dann, zum Beispiel an einem pädagogischen Tag, Arbeitsgruppen gebildet werden: Wo können wir das bei uns im Curriculum, im schulinternen, möglicherweise implementieren, wo können wir anknüpfen? Oder wie vorhin Sie das Beispiel nannten, dass Schulen da ja auch dieses Anti-Cybermobbing mit in die Schulordnung sogar nehmen, dass man da ein Statement einfach mit setzt, das sind ja alles Anregungen, die man auf so einer Fortbildung, die für alle ist möglicherweise bekommen könnte. <u>00:04:59-2</u>
28	PL1: Es ist aber auch was, das, was Sie jetzt für uns quasi geboten haben, dass würden wir an so einem pädagogischen Tag gar nicht hinbekommen. Das wir jetzt schon direkt die passenden Texte dazu haben... <u>00:05:10-1</u>
29	PL2: Super, ja! <u>00:05:10-1</u>
30	PL1: ...das können wir innerhalb eines Tages gar nicht raussuchen zu den Themen. <u>00:05:13-4</u>
31	PL4: Wurde schon mal Kontakt zum Verband aufgenommen, dass darüber, ja Werbung gemacht wird, es gibt ja eine Verbandszeitschrift und solche Sachen... <u>00:05:22-6</u>
32	I: Genau, ja. Das ist aufgenommen, das ist darin auch vorgesehen, das soll darin auch begleitend in Publikationen weitergetragen werden. Also das Resümee dieser Veranstaltung soll dann natürlich auch bzw. die Idee der Veranstaltung wird da in einer der nächsten Veröffentlichungen auch eingehen, da sind wir mit dem [Name], der ist ja einer derjenigen, die das machen... <u>00:05:45-9</u>
33	PL2: Weil es ist ja hervorragend aufbereitet, also echt gut! <u>00:05:49-0</u>
34	I: Jetzt würde mich interessieren, Sie haben gesagt, ja, hat uns gut gefallen, vor dem Hintergrund sonstiger Fortbildungen. Wie sind denn sonstige Fortbildungen? Da hatten wir ja jetzt keine Erfahrungen, was machen die, oder was ist der gängige Weg von Fortbildung und wie würden Sie den einstufen? <u>00:06:03-8</u>
35	PL1: Es gibt eine vorgegebene Gliederung, die – je nachdem, wer jetzt der Referent ist – relativ starr auch eingehalten werden muss. Und da hat man eigentlich selbst kaum Möglichkeiten, da eigene Interessen noch mit einfließen zu

	lassen oder viele Rückfragen zu stellen. <u>00:06:23-9</u>
36	I: Ok. <u>00:06:23-9</u>
37	PL2: Und dadurch, dass es eben außerhäusig ist, kommen dann halt immer Kollegen von überall. Hier, dadurch, dass Sie kommen, sitzen wir jetzt hier natürlich in einer relativ kleinen Fachschaft, aber an anderen Häusern sind die möglicherweise ja größer. Aber so, das war eine ganz hervorragende Mischung fand ich zwischen Vortrag und eben Möglichkeit, direkt Fragen zu stellen, darauf einzugehen, was Sie auf großen Fortbildungen, also wo eine Masse an Publikum ist, gar nicht leisten können. Sie als Referent nicht. Das sprengt den Rahmen. Aber hier, deswegen ist es – also finde ich – absolute Serviceleistung, ans Haus selbst zu kommen, das ist hervorragend, auch mit dem Material usw. <u>00:06:57-3</u>
38	PL4: Was inhaltlich häufig ein Problem bei Fortbildung war, das halt Fachkräfte da waren, dass man fachlich sehr gut geschult wurde, dass aber der Bogen zum Unterrichtsfach selber selten gestellt wurde, dass der Referent das gar nicht als seine Aufgabe gesehen hat, sondern nur als Fachinformationslieferant sich selber gesehen hat. Und das ja hier wirklich eben war, dass man da den direkten Bezug schon hat zum Unterrichtsfach... <u>00:07:22-0</u>
39	PL2: Sodass da Schüler da und da auch mit arbeiten können und, und, und! <u>00:07:26-2</u>
40	I: Wenn ich jetzt vielleicht abschließend: Haben Sie in letzter Zeit, also kurz zurückliegende Fortbildungserfahrung, also haben Sie da irgendwie Veranstaltungen besucht? <u>00:07:32-5</u>
41	PL2: Doch... <u>00:07:32-5</u>
42	PL3: Klar, der Pädagogiklehreertag war ja zuletzt, da gab es zwei Fortbildungsveranstaltungen, also zu dem () Erziehung und frühkindlicher Bildung. Und davor, was hatten wir denn davor? <u>00:07:42-7</u>
43	PL2: Wir waren... <u>00:07:45-3</u>
44	PL3: Ihr wart davor... <u>00:07:45-3</u>
45	PL2: ...wir waren wo? <u>00:07:47-6</u>
46	PL4: Wir waren von der Bezirksregierung zur Fortbildung. Die war natürlich ganz bezogen auf das Fach. Also das war wirklich... <u>00:07:56-3</u>
47	PL1: Aber wir haben ja grundsätzlich immer das Problem in unserem Fach, dass es sehr wenige Fortbildungsangebote gibt insgesamt, also es sind oft nur so drei pro Jahr und wenn dann eine Kollegin hingeschickt werden kann, mehr dürfen in der Regel nicht, weil nicht soviel Unterricht ausfallen darf, dann tauscht man sich natürlich darüber aus, aber nicht in so einer Intensität... <u>00:08:18-0</u>
48	PL2: Ne... <u>00:08:18-0</u>
49	PL1: ...von daher war das jetzt wirklich einfach klasse, dass wir alle mal die Möglichkeit hatten, an so einer Fortbildung teilzunehmen. <u>00:08:25-0</u>
50	PL2: Ja, das ist auch ein enormer Vorteil, das wäre nie möglich gewesen, dass wir zusammen jetzt an einem Tisch gesessen hätten, das wär' wieder um 93-Ecken gegangen, man hätte sich im Tagesgeschäft wieder nicht erwisch, so dass die Hälfte wieder unter den Tisch gefallen ist, also das ist, kann ich nur nochmal echt herausstellen, also das in der Schule selbst abzuhalten, ist hervorragend, also eine ganz hervorragende Idee! Für viele Ebenen oder auf vielen

	Ebenen, muss man ganz klar so sagen! <u>00:08:50-0</u>
51	I: Und jetzt aber die wirklich letzte Frage, spielen insgesamt in Fortbildung so medienspezifische Themen eine Rolle, also gibt es da einen Markt, von dem Sie sagen können, naja gut, also ganz offensichtlich, das hab' ich jetzt ihren Rückmeldungen auch entnommen, Sie haben sich im Alltag, ob nun fachlich oder überfachlich, im Schulalltag schon irgendwie mit Mediendingen auseinanderzusetzen, ob Sie nun wollen oder nicht, wird das im Fortbildungsmarkt berücksichtigt adäquat Ihrer Meinung nach? <u>00:09:12-8</u>
52	PL1: Ich hatte da bisher noch keine Fortbildung zu. <u>00:09:15-6</u>
53	I: Ok, und Gelegenheiten gehabt, also ich frage mal so? <u>00:09:18-4</u>
54	PL3: Gar nicht! <u>00:09:23-8</u>
55	I: Gut, dann würde ich sagen, erst mal herzlichen Dank bis hierher! <u>00:09:24</u>

1	Interview_9/ Januar 2014/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:12:03
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ PL5: männlich
4	I: Zunächst vielen Dank! Vielleicht aus einer inhaltlichen Perspektive: Wie würden Sie – sowohl aus einer Schulperspektive als auch aus einer Fachperspektive – die heute behandelten Themen in ihrer Relevanz einschätzen und in ihrer Tauglichkeit für Unterricht? Feuer frei! <u>00:00:20-5</u>
5	PL1: Also vor allem in der Entwicklung von Identität, dass man da wirklich das, diesen ganzen Medienbereich mit hinzunehmen muss. Und es ist jetzt in den Unterrichtsmaterialien nicht drin. <u>00:00:34-8</u>
6	PL2: Und dass man aber auch schnell fündig wird, glaube ich. Also es hat so ein paar Mal bei mir so, irgendwie leuchtete das so auf, dass ich so dachte: Boah, wir können hier ansetzen, also nicht nur Identität, Sozialisation, sondern vielleicht auch in einer EF schon, Enkulturation und Internetnutzung, was auch immer, gehört ja irgendwie fast schon gleichwertig zusammen!" <u>00:00:53-5</u>
7	PL1: Genau! <u>00:00:53-2</u>
8	PL2: Und dass man das vielleicht schon, also ich habe vieles, von dem, was Sie uns erzählt haben, habe ich gedacht, ja, das weiß man, aber noch nie unter diesem Aspekt so beleuchtet unter der fachlichen Perspektive, das fand ich gut! <u>00:01:07-5</u>
9	PL1: Und ich fand auch gut, dass die fachliche Perspektive immer deutlich wurde. Also dass das wirklich so aus unserem Bereich heraus gesehen wurde. Und nicht, weil, dieses Thema Cybermobbing haben wir ja schon in unterschiedlichen Kontexten so kennengelernt und bei uns an der Schule besprochen, aber noch nie so aus unserem Fach heraus. <u>00:01:24-8</u>
10	PL3: Ja aus Perspektive der Schule finde ich das auch ganz interessant, zum einen, weil diese Problematik ja da ist, auch offensichtlich an Gymnasien, wie

	man das so mitkriegt, und ich glaube auch einfach zu sensibilisieren. Vielleicht auch ältere Kollegen, die mit den Medien gar nicht so vertraut sind, die sich deren Gefahren auch gar nicht bewusst sind (lacht) (zu einer Kollegin: "Ich meine nicht Dich!"). <u>00:01:46-7</u>
11	Alle: (Lachen)! <u>00:01:48-0</u>
12	PL1: Sprich weiter! <u>00:01:49-4</u>
13	PL3: Dass dort einfach da eine Sensibilisierung zunächst einmal stattfindet und dann vielleicht, dass man das dann auch irgendwie verankern kann in ein Schulkonzept, um Aufklärungsarbeit zu leisten, an Eltern usw. <u>00:02:04-5</u>
14	PL4: Sie hatten ja vorhin auch gesagt, dass Sie auch so Elternabende auch schon mal irgendwie bespielen oder so und dass man einfach auch als Kollege so etwas weiß, was es auch noch für Möglichkeiten gibt. <u>00:02:15-9</u>
15	PL2: Das wiederum finde ich aber fast schon ein bisschen deprimierend, dass es eben an diesem Punkt so stehen bleibt, wofür Sie nichts können, aber dass man dann eben mehr fragen muss: "Ja und, was machen wir jetzt damit?" Also als Klassenlehrerin, als betroffener Lehrer, der angesprochen wird und dass es da eben noch nicht so die Anlaufstelle gibt, an die wir uns wenden können. Und ich weiß das zum Beispiel, das [Institution] bietet ja glaube ich so eine Vortragsreihe in unregelmäßigen Abständen an, wo ich dann Eltern schon mal hingeschickt hab': "So hier, haben Sie den Flyer, gehen Sie mal hin, vielleicht wissen die was!"... <u>00:02:46-2</u>
16	PL4: Ja, aber man ist hilflos! <u>00:02:46-5</u>
17	PL2: ...Aber das fehlt, ja! <u>00:02:51-1</u>
18	PL1: Ja dieses Gefühl hatte ich ja auch vorhin, dass man halt erkennt, wie schlimm und wie breit dieses Problem ist, aber dass man nicht so viel machen kann. Also dass uns als Lehrer da so ein bisschen die Hände gebunden sind, aber diese Erwartung irgendwie an uns herangetragen wird. Und man will ja sich auch dem nicht verschließen und will ja auch seinen Schülern helfen und so, aber, ja, dass man da – außer eben, das zu thematisieren und darüber zu sprechen und so – ja und dass wir immer so hinterher sind, ne! <u>00:03:21-3</u>
19	PL5: Vielleicht ist da der Weg mit den Eltern auch zusammen, also Eltern und Lehrer, gleichsam zu informieren. Und vielleicht leitet sich da halt eine Zusammenarbeit dann ab, in gewisser Weise. Also Aufklärung für Eltern und Schüler, im Unterricht vielleicht dann auch, aber gleichsam eben auch für Lehrer. <u>00:03:43-8</u>
20	PL1: Ja vor allem eben für Lehrer und Eltern. Also weil die, die Schüler, wissen ja sowieso meist dann mehr, ne. Dass man eben weiß, was die machen, ne! <u>00:03:50-0</u>
21	PL2: Ja, aber die dürfen dann wiederum auch nicht das Gefühl bekommen, so jetzt informieren sich unsere Eltern und unsere Lehrer und das wird dann wieder an die Schüler herangetragen, sondern, das muss ja irgendwie, diese Reflexionsfähigkeit oder was auch immer, muss ja mit den Schülern zusammen dann auch entwickelt werden und da brauchen wir eigentlich Möglichkeiten. <u>00:04:09-3</u>
22	I: Jetzt würde ich mal den Schwenk machen und zwar sagen, wenn Sie jetzt mal zur Konzeption und Durchführung der Veranstaltung, gerne auch aus dieser inhaltlichen Perspektive, aber auch formal: Wie würden Sie das einschätzen?

	Also das als Fortbildungsformat, gerne auch wie gesagt vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Fortbildungserfahrungen, ist das eines das trägt, das einen Nerv trifft, wie würden Sie das einschätzen? <u>00:04:38-5</u>
23	PL1: Also ich – ich weiß nicht, ob nachher vielleicht noch eine andere Frage dazu kommt, also ich würde erst mal zur Methode was sagen. Mir hat das total gut gefallen, dass das so vortragsartig war! Ich hatte so ein bisschen die Befürchtung, dass wir hier erst mal ganz viel labern, sag ich mal... <u>00:04:50-8</u>
24	PL2: Selber aktiv werden müssen! <u>00:04:51-2</u>
25	PL1: oder irgendwie so auf der Stelle treten und irgendwelche Rollenspiele machen, oder so, wo man dann rumhängt... <u>00:04:58-5</u>
26	PL4: Genau so was hatte ich mir auch vorgestellt (lacht)! <u>00:05:01-4</u>
27	PL1: ...vielleicht auch rumhängt und keiner was vormachen will, oder so... <u>00:05:04-8</u>
28	I: Vorgestellt oder gehofft? <u>00:05:03-2</u>
29	PL4: Nene, vorgestellt! <u>00:05:07-1</u>
30	PL1: Ne, also, ich finde das so echt besser! Also ich kann das, ich habe da ganz viel von mitgenommen, ich fand das auch gut, dass wir Möglichkeiten hatten, währenddessen uns einzuklinken, dann aber auch wieder mal ein bisschen Input zu kriegen. Ne, war richtig gut! Das Format gefällt mir sehr gut, ja! <u>00:05:24-9</u>
31	PL3: Auch vom Anschauungsmaterial! <u>00:05:27-5</u>
32	Alle: Ja! <u>00:05:27-8</u>
33	PL5: Es lohnt auch, die Medien mitzubringen! Also die iPads, definitiv, also... <u>00:05:32-5</u>
34	PL1: Ja, doch, auf jeden Fall, lohnt sich! <u>00:05:34-5</u>
35	PL3: Stimmt, ist sehr auffällig, ja! <u>00:05:35-2</u>
36	PL1: Ja und ich habe jetzt gerade die ganzen Medien so in einem ganz positiven Kontext, obwohl man ja erst mal da so über ein Problem damit spricht, gleichzeitig gesehen, dass das auch helfen kann und auch ganz positiv genutzt werden konnte und ich fand jetzt auch die iPads so auf dem Tisch mit den Beispielen und so echt anschaulich! Und ich hatte auch diese Befürchtung, dass wir, dass es so wenig konkret ist und das war es eben nicht. Also wir haben ganz viele konkrete Informationen bekommen, das finde ich total gut! <u>00:06:01-7</u>
37	PL4: Also ich glaube, wenn man das für Eltern konzipiert, dann sollte das genau so ablaufen, dass die selber so ein Ding in den Händen auch haben und tatsächlich auch die Möglichkeit haben, vielleicht sogar das ganze noch realer zu gestalten, dass die bei Facebook jetzt mal eintreten, jeder, der ein oder andere wird einen Account haben, und dass die mal da noch stärker an der Realität entlang... <u>00:06:19-1</u>
38	I: Ja wir haben sogar Testaccounts angelegt, also wir verwalten Testaccounts, die einfach jeder nutzen kann, um sich mal irgendwie in der Plattform zurechtzufinden. <u>00:06:27-5</u>
39	PL4: Das finde ich klasse! <u>00:06:28-1</u>
40	PL5: Sinnvoll, sinnvoll absolut! <u>00:06:29-8</u>
41	PL4: Auf jeden Fall! <u>00:06:33-1</u>
42	I: Jetzt haben Sie gerade schon gesagt, ich würde gerne – da waren Sie sich

	beide einig sozusagen – also wir haben irgendwie so Rollenspiele vermutet, oder wir fangen an zu labern. Verstehe ich Sie richtig, dass das Erfahrungen sind, die Sie gemacht haben in Lehrerfortbildung? <u>00:06:46-6</u>
43	Alle: Ja (zustimmendes Raunen)! <u>00:06:45-4</u>
44	I: Inwiefern? Also wäre wie gesagt für unseren Kontext auch sehr interessant zu wissen, was gibt es, was bieten wir und wie ist der Markt aufgestellt oder wie ist der Bedarf? Also wenn Sie das ein bisschen plastischer machen können? <u>00:06:58-6</u>
45	PL4: Also es ist schon didaktischer aufbereitet. Also meine Erfahrung ist die, dass die Fortbildungen meistens so konzipiert sind, dass die unserem Unterricht irgendwo ähneln. Dass mit uns Gruppenarbeit gemacht wird... <u>00:07:07-1</u>
46	I: Ok, verstehe! <u>00:07:07-1</u>
47	PL4: ..., dass wir selber aktiv werden und dann Dinge präsentieren. Und natürlich eben Theorien und methodische Neuigkeiten irgendwie auf diese Weise für uns erarbeiten und erschließen, um tatsächlich das Ganze auch schon mal selbst erprobt zu haben. Ich find' das aber ehrlich gesagt zur Abwechslung sehr angenehm! <u>00:07:27-1</u>
48	Alle: Ja, ist es auch! <u>00:07:25-4</u>
49	PL2: Ich fand's auch sehr angenehm, dass Sie uns zum Beispiel eine Definition vorgegeben haben von, was war das, Mobbing und Gewalt. <u>00:07:32-2</u>
50	I: Genau, richtig. <u>00:07:32-4</u>
51	Alle: Ja, genau! <u>00:07:32-4</u>
52	PL2: Also das wäre zum Beispiel auch sehr beliebt, bei anderen Veranstaltungen wahrscheinlich, dass man sich erst mal selber nach einer kurzen Murrephase überlegt,... <u>00:07:41-3</u>
53	Alle: (Lachen)! <u>00:07:41-3</u>
54	PL2: ...was ist denn für einen selber Gewalt. <u>00:07:45-7</u>
55	PL1: Ja genau und dann hat man... <u>00:07:45-0</u>
56	PL3: Das zieht das Ganze oft künstlich in die Länge einfach, ne, gerade wenn es um so Themen geht, wo wir jetzt Informationen halt haben wollen, wie das sich so darstellt. Von daher finde ich das in dem Kontext – mag sicherlich Fortbildungen geben, wo das Sinn macht, das mit Mindmaps und Clustern und Vierecken-Gesprächen aufzupeppen... <u>00:07:58-7</u>
57	PL4: ...Wandzeitungen... <u>00:07:58-7</u>
58	PL1: (Lacht) <u>00:07:58-9</u>
59	PL3: ...(lacht) aber ich finde das für diesen Themenkomplex jetzt nicht. Finde ich so ganz gelungen, als... <u>00:08:09-9</u>
60	I: Und wenn Sie das jetzt so sagen, sind das dann Fortbildungsveranstaltungen mit einer anderen Stoßrichtung, oder ist das, hat sich das so ein bisschen als Habitus eingebürgert, dass das eben so mit den... <u>00:08:21-7</u>
61	PL1: Ich hatte schon mal etwas zur Teambildung gemacht und da hatte man eben ganz viel so Rollenspiele und so, aber jetzt – ich habe zu Cybermobbing oder Medien noch keine gemacht. <u>00:08:30-0</u>
62	PL4: Also ich habe zum Thema Gewalt schon mal eine gemacht während der Refzeit, da war das aber auch so angelegt, das war aber auch noch in Bonn, da waren die häufiger sogar tatsächlich so vortragsmäßig angelegt, also sehr universitär, weniger wie das dann, ja eher so was methodisches dann ist.

	00:08:50-3
63	I: Dann hätte ich jetzt noch zwei Fragen: Also einmal, Sie haben schon gesagt, wenn Sie Lehrerfortbildungen besucht haben in letzter Zeit, welche waren das und gab es da auch medienspezifische Lehrerfortbildungen, also vielleicht gar nicht nur für das Unterrichtsfach, aber Fortbildungen, die jetzt gezielt eine Medienperspektive aufgegriffen haben? <u>00:09:04-7</u>
64	PL5: Also ich bin bei Steuergruppenfortbildungen mit dabei und die sind auch medial ausgerichtet, nicht ausschließlich, aber eben auch. Und PowerPoint Präsentationen sind gängig, also dort auch... <u>00:09:19-6</u>
65	I: So, und vielleicht so, wurden da Medienthemen besprochen, also ging es darum, irgendwie Medienthemen aufzugreifen? <u>00:09:27-8</u>
66	PL5: Ne, nur die Nutzung der Medien stünde da im Vordergrund und das war genauso angenehm. <u>00:09:36-7</u>
67	Alle: Ne, ich hatte auch noch keine. <u>00:09:34-5</u>
68	PL5: Aber Medienthemen, könnte ich erst mal nicht in dem Kontext sehen... <u>00:09:40-6</u>
69	PL2: Ich hab' als letztes 'ne Beratungsfortbildung gemacht, eben beim besagten schulpyschologischem Dienst und da wäre ja eigentlich Cybermobbing und so, fällt mir jetzt aber gerade auch erst auf, so als ein Block im Prinzip also ja würdig... <u>00:09:55-5</u>
70	PL1: Auf jeden Fall! <u>00:09:54-1</u>
71	PL2: ...da thematisiert zu werden und das war nicht der Fall, sondern es ging eher darum, wie berate ich. <u>00:10:02-4</u>
72	I: Ok, verstehe. Dann hätte ich jetzt abschließend eine Frage: Sie haben das schon gesagt, nun war die Stoßrichtung dieser Veranstaltung natürlich auch so, instruktiv natürlich Beispiele zu zeigen und zu vermitteln, war haben das ja auch immer wieder mit dem Bezug zum Unterrichtsfach gemacht. War Ihnen das genug an fachspezifischem Bezug? Also haben Sie das Gefühl, dass Sie als Lehrkraft das jetzt alleine können, also mit den Themen? Also, dass Sie selber zumindest Ideen entwickeln können, von denen Sie sagen: "Mensch, da kann ich es an der ein oder anderen Stelle einsetzen?", oder war Ihnen das zu wenig, hätten wir im Prinzip mehr Unterrichtsentwürfe noch besprechen müssen, weniger Inhalte und, also wie würden Sie dieses Verhältnis einschätzen? <u>00:10:46-2</u>
73	PL3: Also es ist glaube ich schon total toll, wenn man so eine konkrete, ausgearbeitete Unterrichtsreihe sich mal anschaut, mit interessanten Einstiegsideen, mit interessanten Texten, das ist natürlich eine totale Erleichterung. Aber das wäre jetzt für mich, also ich würde deswegen jetzt nicht so gerne auf das verzichten, was wir heute gemacht haben... <u>00:11:05-5</u>
74	I: Ok, verstehe. <u>00:11:05-3</u>
75	PL3: ...das wäre eher so der zweite Tag, so ungefähr, dann fände ich das sehr bereichernd, wenn es noch konkreter wäre. <u>00:11:14-8</u>
76	PL1: Für mich ist es so, dass ich jetzt ganz viele so Ideen im Kopf hab', an welchen Stellen man das einsetzen könnte und glaube auch, dass die Texte geeignet sind, so wie ich das jetzt erst mal so beim Überfliegen gesehen hab'. Ja und man könnte jetzt eine Unterrichtsreihe entwickeln, wahrscheinlich, ne?! Vielleicht... <u>00:11:34-3</u>

77	PL5: Das kann man selber leisten! <u>00:11:35-6</u>
78	Alle: Ja, genau! <u>00:11:35-6</u>
79	PL1: Und ist dann auch sogar für einen ja selber besser, ne, wo es halt dann rein passt und wie lang man das macht und an welchen Stellen und so. <u>00:11:50-3</u>
80	I: Gut, dann wäre mein empirisches Interesse befriedigt, wenn Sie jetzt noch... <u>00:11:54-9</u>
81	PL1: Das ist die Hauptsache! <u>00:11:54-5</u>
82	I: ...unbedingt loswerden wollen, dann sehr gerne, ansonsten würde ich uns jetzt mal wieder offline schalten. <u>00:12:03-7</u>

1	Interview_10/ Januar 2014/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:11:46
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: männlich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: männlich
4	I: Die erste Frage, die mich interessieren würde, wäre: Wenn Sie die Themenfelder jetzt aus einer inhaltlichen Perspektive sowohl für Schule als auch für den Pädagogikunterricht einstufen, für wie relevant halten Sie die Themen und wie würden Sie sich oder können Sie sich eine unterrichtliche Umsetzung vorstellen? Feuer frei! <u>00:00:19-3</u>
5	PL1: Also ich finde die deswegen interessant, weil man einmal bei dem Lernen, in dem Komplex Lernen in der 11, oder in (EPH), warum man nicht lernt oder wie man lernt, so das klappt das so vage und bei mir kam das mal zur Frage, in der 12, wo es eben auch bezogen auf Aggression zu sprechen kam, da so was wie eben Mobbing, Cybermobbing und eben bezogen, dass wir mal einfach das Handy mal weggenommen haben, für drei Tage mit den Schülern, wo sie da so am Bibbern, also Selbstversuch sozusagen. Also da konnte ich das gut reinbauen. Und da hab' ich gemerkt: "Jaja, da ist schon ne, wie gesagt, es gehört zur Lebenswirklichkeit!" Es ist da, das war so bei mir bis jetzt. <u>00:01:14-2</u>
6	PL2: Für mich war der Aspekt auch interessant, so Identitätsbildung, ne, das ist ja so ein Hauptthema, was eigentlich so die ganzen Unterrichtsreihen durchzieht und das war für mich relativ neu, weil ich also da in dem Bereich nicht so firm bin, ne, aber, dass das für Jugendliche eine Rolle spielt, das fand ich ganz wichtig. <u>00:01:32-4</u>
7	PL3: Ja auch welches Rollenbild habe ich eigentlich. Also ich hab das ganz stark bei dieser Seite ask.fm, oder wie die hieß gehabt,... <u>00:01:36-2</u>
8	I: Ja. <u>00:01:36-4</u>
9	PL3: ...ich kannte das gar nicht und habe gedacht, es ist ja unheimlich eindrücklich, welches Bild habe ich von mir selbst und was denken wiederum andere von mir und was möchte ich eigentlich hervorrufen, welches Bild, also? <u>00:01:50-7</u>
10	PL1: Oder hab ich überhaupt ein Bild, das ist ja auch die Frage. <u>00:01:51-3</u>

11	PL3: Ja genau! <u>00:01:53-3</u>
12	PL4: Also ich würde da bei dir andocken mit dem Identitätsthema, dass Identitätsbildung bei jungen Leuten so stark medial bedingt ist oder dass da Medienwissen in irgendwas stattfindet, war mir so nicht bewusst. Auf der anderen Seite geht mir nicht aus dem Kopf, wenn das Hauptmotiv, sich da zu tummeln in solchen Medien, Langeweile ist, dann stimmt was mit unserer Sozialisation oder Erziehung nicht. Und dann sind viele Dinge, von denen, die wir da so tun, auch im Unterricht, die gehen total am Leben vorbei. Und mir ist auch noch nicht so klar, wie das, wir müssten Schule dann letztlich irgendwie anders machen. Da müssen handfeste Angebote her, insbesondere so in der Mittelstufe. Gibt ja dieses Entschulungskonzept oder das, was die in der Laborschule in Bielefeld machen, ist ja auch, die nennen das ja auch Entschulung, was die in der Mittelstufe machen, dass die eben bewusst da sagen, Kinder oder Jugendliche brauchen in der Lebensphase alles, nur nicht Schule. Dann schicken die die ins Ausland, oft mit einem geringen Vokabelschatz, weil die noch nicht lange Fremdsprachen haben, dann müssen die sich da zurechtfinden, bewähren. Oder jetzt hier in dem Buch, das letzte Kind im Wald. Da sagt der Autor „Die Wälder waren mein Ritalin“. Das hört man ja auch in dem Zusammenhang mit der Ritalin-Kiste, dass man das eigentlich nicht braucht, sondern man muss denen eine richtige Aufgabe geben. Und da hapert's offensichtlich, in dem Zusammenhang wäre für mich spannend, da mal noch weiter dran zu gehen oder mehr Informationen zu begegnen. <u>00:03:52-8</u>
13	I: Und wenn Sie jetzt vielleicht, könnten Sie sich jetzt vor diesem Hintergrund und mit den Materialien, zumindest beiläufig, eine Thematisierung im Pädagogikunterricht vorstellen? Oder ein Aufgreifen dieser Themen? <u>00:04:07-2</u>
14	PL3: Ich glaube, dieses Aufgreifen passiert zumindest, also ich habe das oft im Unterricht erlebt, durch die Schüler selbst, die ganz oft, gerade bei dem Thema Identität auch, das ganz selbst mit einfließen lassen. Beispiele Facebook und dann ist mir das passiert und wir machen das doch so und so und... Oftmals auch der Wunsch der Schüler. Was heißt Wunsch, die Selbstverständlichkeit der Schüler. <u>00:04:31-3</u>
15	I: Ja, es ist eben Teil Ihrer Lebenswirklichkeit... <u>00:04:30-5</u>
16	PL1: Also, wenn man wirklich, ich würd' auch euch unterstützen, wenn man wirklich die Bedeutung sich vor Augen führt, die, die verbringen die ja praktisch Tag und Nacht. Ist ja schon deren Wecker. Nicht mehr Mama, oder wie auch immer, die sind ja so verbunden damit, dann, dann ist das schon sinnvoll, wie das so angezeigt wurde, dass man das auch vernetzen sollte und dass man da also so peux á peux eben darauf aufbauen könnte oder so, oder sagen könnte, da, unter dem Punkt haben wir das schon mal angesprochen, da kann man das ansprechen, also da finde ich das vollkommen sinnvoll. <u>00:05:11-0</u>
17	I: Dann würde mich jetzt noch zur Veranstaltung, ich hatte das ja schon gesagt im Vorfeld, mal einmal Ihre Rückmeldung zum Veranstaltungsformat interessieren. Also sowohl, wir haben ja die Absprachen miteinander vorgenommen, dazu könnten Sie sich vielleicht äußern, also das gesamte Format in seiner Planung und Durchführung jetzt hier, wie würden Sie das, gerne übrigens auch, für uns sehr interessant, vor dem Hintergrund ihrer sonstigen Fortbildungserfahrung einschätzen? Geben Sie mir mal eine Rückmeldung! <u>00:05:37-3</u>

18	PL3: Ja, Format ist ja eigentlich so entstanden, wir haben uns da ja ausgetauscht, wie viel Zeit wir letztendlich haben und wie wir den ganzen Tag so noch anlegen wollen. Also deswegen haben wir uns für diese 90-Minuten-Input-Variante sag ich mal entschieden. Ich würde jetzt wiederum sagen, eigentlich, wenn man jetzt mehr Zeit hätte usw., fände ich so diese offenen Gesprächsrunden, die zwischenzeitlich so entstanden sind und sagen wir mal noch mehr anwendungsbezogen mal noch mehr von profitieren, aber ich denke, das sind auch Formate, die Sie in anderen Schulen wahrscheinlich irgendwie anders nochmal praktiziert haben, wenn mehr Zeit ist? <u>00:06:12-7</u>
19	I: Klar, natürlich, also wenn mehr Zeit ist, dann sind natürlich, dann ist mehr Raum für Diskussion, das ist sicherlich das Wesentliche, von dem man auch merkt, also das ist für die Lehrkräfte sehr interessant. Und natürlich auch viel, viel mehr Beispiele, die es nochmal fundieren und auch andere Facetten zeigen. Das ist, Sie haben ja selber gesehen, auch hier kommt man im Prinzip schon in Bedrängnis, je nachdem, wie die Bedarfe sind, hier jetzt auch ein bisschen der Zeit geschuldet, ja natürlich. <u>00:06:36-5</u>
20	PL2: Also das kann ich nur unterstützen, ich hätte mir so ein bisschen mehr Zeit gewünscht. Also es war sehr komprimiert und ich denke, mir fällt mir der Zeit noch wieder was ein, was jetzt erst mal so weg ist. Also zur Vertiefung hätte ich mir auch so ein bisschen mehr Beispiele und Diskussionen gewünscht. <u>00:06:57-2</u>
21	PL4: Also mir hat das so eigentlich gereicht und auch gefallen. Das war ein konzentrierter Input auf der Sachebene, ich hätte ein Haufen Zeit gebraucht, um mir das selber alles zusammensuchen zu müssen. Jetzt habe ich eine Basis, da kann ich darauf weiterarbeiten, weil das Kleinarbeiten, um da eine Unterrichtsreihe draus zu machen, das muss ich eh selber machen. Deshalb finde ich es sehr schön, dass wir da Material bekommen haben. Dass man da auch Druckvorlage, mit denen man dann weiter umgehen kann, das hilft einem! <u>00:07:29-0</u>
22	PL1: Also ich fand das eigentlich auch, diese klare Sprache, die Sie hatten, die klare Information, diese Struktur, die da war, das, wie Sie toll vorbereitet waren. Wie Sie alles hatten, wie Sie aufbauen konnten, wie Sie uns begrüßt haben, wie Sie mit uns als Referent so in der Kommunikation umgegangen sind, toll, können Sie weiter machen. <u>00:07:52-2</u>
23	I: Vielen Dank! <u>00:07:50-8</u>
24	PL3: Also das kann ich auch unterstützen... <u>00:07:52-6</u>
25	PL1: Oder, ist doch so (!!!) <u>00:07:53-2</u>
26	PL3: Also diese Struktur und die Darbietung, das war alles super! <u>00:07:56-7</u>
27	PL1: Ja, Ja!!! <u>00:07:58-3</u>
28	I: Ja, vielen Dank, nehmen wir gerne mit, freuen wir uns. Vielleicht noch des Verständnisses wegen, weil wir da nun wirklich kaum Erfahrungen haben: Wie sind denn Ihre sonstigen Fortbildungserfahrungen, oder was sind da übliche Formate und wie stufen Sie die ein? Da haben wir natürlich kaum Zugriff drauf, also wenn Sie uns da noch einen kurzen Einblick gewähren würden, also wäre das höchst hilfreich. <u>00:08:20-9</u>
29	PL4: Ist unterschiedlich... <u>00:08:25-0</u>
30	PL3: Da können wir nur den Verband der Pädagogiklehrer sagen, die machen

	einmal im Jahr, machen die eine Riesenveranstaltung, wo wir mit 800 Leute in einem Hörsaal sitzen und wo einer einen Vortrag hält und also, da würde ich sagen, mit Abstand schlechter! <u>00:08:39-6</u>
31	PL4: Das liegt am Hintergrund. Wenn der VdP mit seiner Fortbildung aus dem Quark kommt, dann habe ich die Reihe schon längst mal machen müssen. Die hängen also immer mindestens ein Jahr hinterher, dann holen sie sich da die Koryphäen sag ich jetzt mal ran, wenn der Klaus Hurrelmann da auftritt, war ganz nett, da kommen 1000 Leute, aber der hat nichts Neues gesagt. <u>00:09:10-4</u>
32	PL3: Aber die stellen wenigstens Material zur Verfügung. Das ist meistens brauchbar... <u>00:09:15-2</u>
33	PL2: Aber ich hab' auch das Gefühl, das Fortbildungsangebot im Fach Pädagogik ist relativ gering, muss ich einfach mal so... Wenn ich das mit anderen Fächern vergleiche, finde ich, ist das verhältnismäßig wenig, also es gibt ja noch von der Bezirksregierung quasi diese Fortbildungen... <u>00:09:29-0</u>
34	PL3: Aber die sind meistens noch schlechter! <u>00:09:29-2</u>
35	PL2: ...ja, sind sehr anwendungsbezogen oder oftmals nur anwendungsbezogen. Hängt auch davon ab, wer da der Moderator ist, also da wird es auch mal gute geben. <u>00:09:37-5</u>
36	PL4: Wollte ich gerade sagen. <u>00:09:40-8</u>
37	PL2: Kann man auch mal Pech haben. <u>00:09:41-0</u>
38	PL4: Also es kommt immer darauf an, was man so erwartet. Die Veranstaltung vom Pädagogiklehrtag, die angesprochen wurde, ist eben auch zu 100% inputorientiert und ja so was wie eine Materialbörse. Wobei das mit den Materialien aber erst sinnvoll ist, sich das ein oder zwei Jahre später zu besorgen, weil dann hat das eine gewisse Überarbeitung erfahren und ist dann brauchbar. Dann gibt es eben so auf Bezirksregierungsebene, auf Kreisebene oder so Veranstaltungen, die sind stark vom Referenten abhängig und ja, da gibt es, also ich nenne das immer so Spielchen, so "Ringelpietz mit Anfassen", ich will da Informationen mitnehmen und nicht irgendwelchen "Trallafitti" machen. Also das ist wirklich stark abhängig von den Leuten, die es moderieren, was da dann bei rum kommt. Aber Problem ist eben, meine Erfahrung aus den letzten Jahren, weil die uns ja ständig auch die Schwerpunktangaben wechseln für das Abitur: Bis da irgendwas kommt, habe ich das schon lange selber gemacht. Man ist dann nur zu blöd, man müsste sich irgendwie einen Verlag suchen und das veröffentlichen. <u>00:10:58-7</u>
39	Alle: (Lachen) <u>00:10:57-4</u>
40	I: Also ich verstehe Sie richtig, also diese, die vielleicht etwas längeren, aber dann, das Format aktuelle Themen, in dieser Form von Input, vor Ort aufzugreifen, dann allerdings in dieser auch instruktiven Weise mit Materialvorschlägen, das ist schon eines, von dem Sie sagen, also das würde auf fruchtbaren Boden stoßen? <u>00:11:19-7</u>
41	Alle: Ja! <u>00:11:19-7</u>
42	PL3: Auf jeden Fall. <u>00:11:19-7</u>
43	PL1: Weil man lamentiert dann nicht über das Abitur oder über Schulleitung oder sonst was, sondern man hat Input zu dem Thema, so. Und das lieb ich auch, dass man da wirklich zu, das (ist) ein bisschen handfester halt so und die

	Feinarbeit, die muss man so oder so machen, das ist es! <u>00:11:42-4</u>
44	I: Ok, das wär's auch schon gewesen, da sage ich ganz herzlichen Dank! <u>00:11:46-9</u>
1	Interview_11/ Januar 2014/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fort- bildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:05:11
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teil- nehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: männlich/ PL5: männlich
4	I: Erste Frage: Aus Ihrer Sicht, sowohl Schule als auch das Unterrichtsfach Pädagogik, die heute behandelten Themen: Beanspruchen die Relevanz und lassen Sie sich Ihres Erachtens im Unterricht, also im Pädagogikunterricht einbinden? Feuer frei! <u>00:00:18-6</u>
5	PL1: Also vielleicht muss man da nochmal einschränkend sagen, wir sind eine Gesamtschule und unterrichten auch in 9 und 10 Pädagogik oder Sozialpädagogik. Und da finde ich, lassen sich die Inhalte sehr gut einbinden, da haben wir auch schon viel gemacht. Da sind jetzt viele Ergänzungen auch dazu gewesen. In der Oberstufe – ja im Rahmen dieser ganzen Gewaltdiskussion schon. Medien glaube ich, habe ich jetzt noch nicht so viel dazu gemacht, zu Medien? <u>00:00:52-3</u>
6	PL2: Wenn nur als Beispiel. Einmal so als Vertiefung: "Das kann bei Gewalt noch bedeuten...!", aber ansonsten... <u>00:01:00-9</u>
7	PL1: Vielleicht kommt das noch? <u>00:01:00-4</u>
8	PL3: Ja, aber es wäre ja wünschenswert, wenn das aufgenommen würde in die zentralen Vorgaben, damit man es auch behandeln könnte, weil so sind wir ja schon sehr eng gestrickt in unserem Zeitraster, dass das eigentlich kaum noch Platz findet. Ne, wir haben ja heute schon gesehen, dass das ein riesen Themenblock ist, der eine hohe Aktualität einfach auch hat. Also ich würde da gerne das ein oder andere Thema austauschen gegen ein Thema Medien, also, dass sich das gut anknüpfen lässt an verschiedene Themen, die wir sowieso schon haben, ist glaube ich, steht glaube ich außer Frage, aber es ist kein Platz, also... <u>00:01:37-8</u>
9	I: Klar. <u>00:01:37-8</u>
10	PL3: ...aber es wäre schön, wenn welcher wäre! <u>00:01:38-7</u>
11	I: Und mal unabhängig von der inhaltlichen Perspektive, dann eine Frage zur Fortbildung als solcher. Also wir haben ja die Akquise bzw. die Absprachen gemacht. Dieses Format hier, also seien Sie auch da, fühlen Sie sich nicht zur Höflichkeit verpflichtet, also geben Sie uns wirklich eine ehrliche Rückmeldung, weil uns natürlich interessiert: Ist das ein Fortbildungsformat, von dem Sie das Gefühl haben, das kann tragen bzw. das ist, das wäre eines, was wir als sinnvoll erachten, gerne auch vor dem Hintergrund Ihrer sonstigen Fortbildungserfahrungen, also wie sind die üblicherweise und wie stufen Sie das ein?

	00:02:13-5
12	PL4: Ja, sonstige Fortbildungen sind eigentlich, ja länger und so, dass man selber anreisen muss, also irgendwo mit Leuten zusammen sitzt die man a) nicht kennt und mit denen man dann auch selten wieder zu tun hat. Und ja, da fehlt dann vielleicht auch so der Austausch im Nachhinein, da bin ich auch mal gespannt, was jetzt passiert, wenn wir so als Schulgruppe morgen, übermorgen, irgendwann noch mal darüber... <u>00:02:40-7</u>
13	PL1: Also ich find', wir haben jetzt viel Input gekriegt und eigentlich wäre es jetzt so, dass wir uns noch mal zusammensetzen müssten und nochmal hier die Materialien durchgehen und gucken, wie können wir denn die jetzt auch umsetzen? Ob wir das jetzt machen (lacht)? Also im Prinzip, um es effektiver zu machen, müsste es von vorneherein glaube ich so angelegt sein, dass man jetzt dann nochmal Zeit hat, um gemeinsam zu arbeiten um zu gucken, wie können wir jetzt die Materialien einsetzen. <u>00:03:19-4</u>
14	PL5: Also ich fand, ich bin eigentlich ganz dankbar, dass das jetzt mal so ein Konzept ist, was relativ kurz und knackig stattgefunden hat durch Ihre Art und Weise. Ich habe gemerkt, also Sie haben sich sehr gut vorbereitet, Sie haben es sehr gut strukturiert, Sie haben es sehr angenehm rübergebracht, das ist ja eigentlich eine sehr komplexe Materie. Und auch anhand dieser Beispiele, da aus dem Tablet, also sehr gut so zusammen gebracht. Und ich glaube, dass das eher hilfreich ist, gerade auch im Schulalltag, weil gerade so vieles, also lieber kurz und knackig und dann lieber öfter. Also mal noch mal... also ich bin schon ganz gebannt auf, wenn Sie in zwei Jahren, wie Sie das in zwei Jahren darstellen, wie das im Grund weiter geführt wird... <u>00:04:05-1</u>
15	I: Wahrscheinlich schon in einem halben Jahr. <u>00:04:06-2</u>
16	PL5: Ja, also, ja. <u>00:04:09-7</u>
17	PL3: Also ich fand es auch gut, dass es so kurz war so als Themeneinstieg fand ich das sehr gelungen und ich habe eben schon überlegt, dass das eigentlich auch eine Thematik ist, aufgrund dessen, dass sie einfach aktuell ist, die wäre eigentlich auch für eine Lehrerkonferenz, also das hat ja so einen Zeitrahmen von einer Konferenz auch, oder von einer halben Konferenz, wie auch immer man das dann gestaltet, wäre das einfach so rein informativ auch interessant glaube ich für alle Lehrer, generell. Also ich habe jetzt eben gedacht, Mensch, es ist jetzt, für mich persönlich hat das auch so den Nutzen, ich habe einfach ein paar Informationen mehr als vorher und dadurch, dass das jetzt eine Fachschaft Pädagogik ist, glaube ich, wissen wir schon, wie wir das so ungefähr nutzen können, auch das Material, wenn wir es denn einsetzen wollen. Wahrscheinlich setzen wir uns nicht zusammen und entwickeln eine Unterrichtsreihe, zumindest nicht für die Oberstufe, weil da einfach kein Raum ist für die Thematik. Für 9 und 10 vielleicht schon eher, weil da läuft ja auch schon so was mit dem Handyscout Projekt, aber ja... <u>00:05:04-1</u>
18	I: Ok, gut, dann haben Sie ganz herzlichen Dank! <u>00:05:11-</u>
1	Interview_12/ Januar 2014/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:04:57
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach

	Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ PL5: weiblich
4	I: Erste Frage wäre: Wenn Sie das mal aus einer inhaltlichen Perspektive für das Unterrichtsfach Pädagogik, aber auch gerne für andere Fächer und für den Schulkontext, beurteilen würden, die Inhalte der Veranstaltung, haben die Relevanz und können Sie sich vorstellen, damit zu arbeiten? <u>00:00:21-0</u>
5	PL1: Dann fange ich erst mal für Pädagogik an, und Anknüpfungspunkte lassen sich auf jeden Fall in allen Halbjahren finden, meiner Meinung nach, oder in fast allen Halbjahren, weil alles mit Sozialisation verbunden ist und mit dem Thema Identität. Und das sind halt einfach Dinge, die immer wieder, die sich immer aufgreifen lassen und auch im Sinne dieses Spiralcurriculums kommt die Thematik ja immer wieder zum Tragen und man kann immer wieder Bezüge herstellen, deswegen finde ich's auf jeden Fall relevant und man kann es gut einsetzen, an jeglichen Stellen. <u>00:00:56-3</u>
6	PL2: Ich fände es für Deutsch auch ganz gut in Ergänzung an das Unterrichtsvorhaben zum Thema Medien, also Massenmedien und ihre Wirkung, die Macht der Medien ist da so der Titel. Und das gehört ja dann definitiv auch mit dazu. <u>00:01:09-4</u>
7	PL3: Ich will das gar nicht so an das Fach unbedingt anbinden, sondern als Klassenlehrerin zum Beispiel, dass man einfach noch mal so einen Hintergrund bekommt, wie sind die Zusammenhänge, damit man auch Eltern gegenüber anders auftreten kann und eben mal sagen kann, wie ist denn zum Beispiel der Zusammenhang zwischen Computerspielen und vielleicht möglichen Verhaltensweisen, so was fragen Eltern auch. Insofern find ich es ganz gut. <u>00:01:27-4</u>
8	PL1: Gerade weil es sehr aktuell ist. Weil zum Beispiel glaube ich, dieses nur viel oder häufig Ballerspiele spielen oder Ego-Shooter heißt nicht automatisch, dass man tendenziell eher dazu neigt, gewalttätig zu werden. Sodass diese Zusammenhänge nochmal klar werden, weil man hat, jeder hat schon ein bisschen was davon gehört, aber viele Dinge, aber was heißt viele Dinge, einige Dinge waren mir trotzdem nicht bewusst. Ich glaube Eltern... <u>00:01:54-0</u>
9	PL4: Ja, wichtig ist ja, dass man als Lehrer regelmäßig aufgeklärt wird über die verschiedenen Seiten, die es gibt. Also zum Beispiel ask.fm kannte ich zum Beispiel nicht und von Schülern erfährt man so was ...ja, vielleicht 2% von dem, was da so kommt... <u>00:02:07-7</u>
10	I: Jaja. <u>00:02:07-5</u>
11	PL4: ...klar, über WhatsApp, da kriegt man als Klassenlehrer auch mal so Gesprächsverläufe gezeigt, wenn dann vermehrt Beleidigungen gekommen sind, dann wird so was sogar auch mal an den Klassenlehrer weitergeschickt, dass der sich das dann angucken kann, oder irgendwelche Audiodateien. Aber wenn es dann wirklich darum geht, jetzt ist Schluss und jetzt halte ich es nicht mehr aus, und da ist ja immer schon eine ganz lange Vorgeschichte. <u>00:02:27-2</u>

12	PL5: Ja und vor allen Dingen auch als Klassenlehrer, um den Kindern mal zu zeigen, wie weit so Kleinigkeiten halt gehen können. Ich finde, das ist ganz gut, das hat man jetzt ganz gut gesehen, dass man einfach mal sagt, aus einem einzelnen Bild kann so was Schlimmes halt entstehen, also passt wirklich auf und seid da ein bisschen sensibler. <u>00:02:43-1</u>
13	I: Und dann eine Frage noch zum Fortbildungsformat: Also zu dem Fortbildungsformat, gerne übrigens auch vor dem Hintergrund, das ist für uns auch immer interessant, anderer Fortbildungserfahrungen, die Sie gemacht haben oder Ihres grundsätzlichen Fortbildungsrepertoires. Wie würden Sie das Format einstufen so in der Form, wie wir es jetzt hier heute gemeinsam durchlebt haben? Also seien Sie da ganz schonungslos ehrlich! <u>00:03:03-5</u>
14	PL3: Ich fand es super! Ich musste keine Gruppenarbeit machen, ich musste nicht irgendwie Hütchen auswählen und sagen, wie ich mich fühle und dergleichen und welche Erfahrung ich hab', sondern mir wurden echt mal Fakten präsentiert, ich fand es super mit den Beispielen... <u>00:03:13-4</u>
15	PL1: Ja! <u>00:03:13-4</u>
16	PL3: ...dass das also immer rückgekoppelt worden ist an ganz konkrete Sachen, weil, so wie du das gesagt hast, diese ask.fm kannte ich auch überhaupt nicht, aber in dem ich das eben hier direkt nachschauen konnte, wurde mir auch direkt das Problem klar und das, was Sie erklärt haben, rückte dann auch in die richtige Richtung. <u>00:03:31-8</u>
17	PL5: Dadurch wurde es halt auch nicht langweilig... <u>00:03:32-2</u>
18	PL3: Ja! <u>00:03:32-2</u>
19	PL5: ...fand ich, das hat man auch ganz oft bei so einer Fortbildung, die dreivier Stunden geht, dass man dann irgendwann da sitzt und irgendwie gar nichts mehr kann. Und dadurch, dass man halt immer zwischendurch noch mal schauen konnte und so ein bisschen das Medium gewechselt hat, fand ich irgendwie, wurde das, war es auch spannend. <u>00:03:45-3</u>
20	PL2: Wir waren ja auch eingebunden mit unserer eigenen Erfahrung, von daher. <u>00:03:47-3</u>
21	PL1: Ja, aber nicht so auf dieser Schülerebene, wie das häufig ist, dass man dann selber so, ja, so, jetzt macht ihr mal und probiert mal. Weil ich glaube, das ist ganz häufig, dass da, ich meine, wir hätten wahrscheinlich alle noch ganz gut mitgemacht, aber ich glaube, dass man da auch häufig auf Unverständnis oder auch auf so eine Abwehrhaltung stößt, gerade bei älteren Kollegen, die dann sagen: "Boah, warum soll ich denn jetzt?" <u>00:04:10-9</u>
22	I: Also d. h., dieses Format, also, was ja eher als instruktiv zu bezeichnen ist, wäre eines, von dem Sie durchaus sagen würden, zu diesem Zweck wäre es tragfähig. <u>00:04:19-8</u>
23	PL1: Ja! <u>00:04:20-1</u>
24	I: Ok. <u>00:04:24-0</u>
25	PL3: Ich glaube auch, wenn die Kollegen gewusst hätten, dass das so ist, wie Sie das jetzt gemacht haben, dann würden hier auch mehr Kollegen sitzen. Aber mittlerweile ist das so, man kriegt ein Fortbildungsangebot, dann ist das noch zu so einem Thema wie Mobbing, damit beschäftigen sich Lehrer ja nicht so gerne, weil das relativ schwammig ja ist, weil das schwer zu greifen ist, es ist so eine Vermischung aus Schulischem und Privatem. Und dass man eben

	jetzt hier wirklich auch Fakten bekommen hat, die wissenschaftlich fundiert sind, ich glaube, da wären mehr Kollegen eigentlich bereit gewesen zu kommen. <u>00:04:51-8</u>
26	I: Es war auch mit Ihnen sehr nett, also! <u>00:04:53-6</u>
27	Alle: (Lachen) <u>00:04:56-2</u>
28	I: Haben Sie vielen Dank. <u>00:04:57-3</u>

1	Interview_13/ Januar 2014/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:07:46
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich / PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich
4	I: Und die erste Frage, die uns interessieren würde: Wenn Sie diese Themen jetzt aus einer inhaltlichen Perspektive, also sowohl für den Gesamtkontext Schule als auch für das Unterrichtsfach Pädagogik oder eben das Fach, dass Sie hier jetzt heute vertreten, betrachten würden, würden Sie sagen, die sind relevant und Sie hätten einen Weg gefunden, wie man sie aufgreifen könnte? Also Feuer frei, äußern Sie sich ganz freimütig! <u>00:00:26-5</u>
5	PL1: Also ich find das extrem relevant, also was ich heute gelernt habe, ist unglaublich viel, mir stellt sich immer noch die Frage, also das Gute ist, dass ich jetzt persönlich und ich denke auch ihr, jetzt mehr Klarheit habt. Das Problem, das wir nach wie vor sehen, ist, wie verklickern wir das unseren Schülern und unseren Eltern? <u>00:00:44-3</u>
6	PL2: Da müssen wir ja ansetzen. <u>00:00:45-3</u>
7	PL1: Und wie setzen wir da an, wie finden wir, weil das Format ist für uns als Lehrer und das wäre eigentlich auch gut gewesen für noch eine größere Gruppe, enorm, also fantastisch finde ich, wirklich gut. Aber wir suchen, wir brauchen eigentlich ein Format, um das an unsere Schüler ranzutragen und ich persönlich stehe auf dem Standpunkt, dass wir als Lehrer das gar nicht leisten können, weil wir sind halt die Lehrer, wir erzählen immer alles und... Genauso wenn die Eltern das erzählen, das ist ja so und so dann nicht so wichtig. Wir suchen eigentlich irgendwie auch nach einem Format, wie bringen wir denen das bei, um eben zu sagen, wir wollen nicht nur "DuDu" machen, sondern wir wollen, wir wollen ihnen ja auch helfen dabei und uns das Leben leichter machen und ihnen aber natürlich auch. Das ist was wir suchen eigentlich. <u>00:01:30-1</u>
8	PL3: Also die nächste Idee für Sie. <u>00:01:33-9</u>
9	I: Hmm, ja, sehr, sehr gut! Und aus der Fachperspektive heraus, also für das, also weniger vielleicht jetzt aus der Frage heraus, klar, das ist ein Problem für uns in der Schule, aber lassen sich diese Themen und vielleicht auch nicht nur Cybermobbing, sondern auch Gewalt und Sexualisierung, sehen Sie da Bezüge oder Bedarfe im Pädagogikunterricht, lässt sich das aufgreifen? <u>00:01:53-9</u>
10	PL4: Ich finde, es lässt sich ausgezeichnet aufgreifen, das machen wir zum Teil

	auch... <u>00:01:57-8</u>
11	I: Hmhm, ja. <u>00:01:56-0</u>
12	PL4: ...wir hatten auch eben eine Unterrichtsreihe in der 9 oder 10, möglicherweise sollten wir es vorverlegen, das denke ich schon auch mittlerweile, dass das dann in der 8 auch anfangen sollte. Und es wird schon auch aufgegriffen nochmal im... Jetzt zum Beispiel in der 13 beim Thema Identität, weil das ja auch klar ist. Was mir insgesamt an Ihrer Darstellung eben super gefallen hat, ist wirklich dieses, es wird nicht verteufelt, es wird nicht als irgendwas "Bahh" hingestellt, so, sondern es ist so und es hat super viele, super gute Seiten und es hat auch Gefahren und da müssen wir gucken. So, also diese ganze "Spitzer-Diskussion" und so, die fand ich immer ganz schäbig und von daher fand ich das sehr, sehr schön, dass Sie das so differenziert und ausgewogen auch rüberbringen. Und dann auch noch Ihre Art, dass es wirklich "zack, zack, zack"... <u>00:02:49-5</u>
13	PL2: Ja! <u>00:02:49-5</u>
14	PL4: ...irgendwie hab' ich mich gefragt, wie soll das jetzt gehen in zwei Stunden? So und jetzt hab' ich Sie kennengelernt und dann denke ich ok, mit so jemandem geht es! <u>00:02:56-0</u>
15	Alle: (Lachen) <u>00:02:56-0</u>
16	PL4: ...so, Sie machen das einfach so dermaßen zielführend und "zack, zack" und aber auch nicht so, dass ich denke, jetzt hab ich hunderttausend Worte gehört und eigentlich bin ich verwirrter als vorher, sondern, das was Sie dann rausgegriffen haben als die wichtigsten Punkte, haben Sie ja dann auch so aufbereitet, dass ich jetzt, so, dass man gut folgen konnte und dass man nicht verwirrter hier rausgeht als man reinkam und das finde ich, ja, ganz großes Lob! <u>00:03:24-6</u>
17	I: Vielen Dank, also ich fühle mich sehr geschmeichelt. Habe ich fast die nächste Frage schon vergessen, also: Dankeschön. Nein, da freue ich mich natürlich sehr, aber es führt im Prinzip schon dazu über: Wenn Sie jetzt das Format vielleicht noch, also quasi die Art und Weise der Fortbildung, als Konzept beurteilen sollten, gerne übrigens auch, das ist für uns immer interessant, weil wir darüber wenige Informationen haben, vor dem Hintergrund anderer Fortbildungsformate oder anderer Fortbildungsveranstaltungen, also, was passiert da, wenn Sie das jetzt bewerten wollen. Jetzt haben Sie ja im Prinzip schon begonnen. Wie würden Sie das einschätzen und ist das ein zukunftsfähiges Format oder ein tragfähiges Format? <u>00:04:02-5</u>
18	PL4: Ich bin sehr dankbar dafür, dass Sie das in die Hand genommen haben, dass wir hier kein "Placemate" kein kooperatives Gedöns... <u>00:04:08-1</u>
19	Alle: (Lachen) <u>00:04:08-1</u>
20	PL4: ...und wir erarbeiten uns hundert Stunden lang irgendwas selber, ich weiß gute Vorträge mit guter, gut vermittelter Information sehr zu schätzen! Und bin froh darum, dass eben diese Zeit dann auch so effektiv genutzt wurde und ich habe sie als sehr effektiv erlebt – auch wenn ich mir jetzt hier nicht "kleinklein" irgendwas selber erarbeitet habe, so. Was ich mit Ihren Infos mache, das kann ich mir dann gerne, ne, werde ich mir ja selber erarbeiten. Aber, dass Sie das hier sozusagen im Lehrervortrag transportiert haben, kam meinem Bedürfnis sehr entgegen. <u>00:04:48-6</u>

21	I: Freut uns! <u>00:04:50-5</u>
22	PL1: Ich fand auch das mit den Tablets super dazu... <u>00:04:51-4</u>
23	Alle: (zustimmendes Raunen) <u>00:04:51-4</u>
24	PL1: ...also das hat schon seinen Reiz dabei, das passt natürlich auch ins Thema rein, dass jetzt wir, die überhaupt keine Ahnung haben, damit umgehen müssen. Aber auch das, das waren ja wenige Beispiele, aber das hat es ganz prägnant gezeigt, das fand ich schon klasse. Das Format finde ich super, für unsere Zwecke war das auf jeden Fall brilliant. <u>00:05:11-0</u>
25	I: Sonst irgendwas, was jetzt noch, was Sie gerne loswerden würden? <u>00:05:14-0</u>
26	PL1: Ja! Wir suchen ein Format, also wir sind bei uns... ich bin in der Beratung drin bei uns, in den Jahrgängen 7 und 8 und wir, wir sehen das Thema als so schwerwiegend an für uns, weil wir, weil es uns immer beschäftigt, wir müssen uns damit beschäftigen eigentlich, dass wir erwägen, irgendwie so eine Art Projektwoche wirklich in der 7 oder 8, wahrscheinlich in der 7 einzubringen, um genau dieses, das zum Thema zu machen und das zu bearbeiten, also das wäre dann nicht fachbezogen, das ist, weil, weil nicht alle Schüler machen EW und Pädagogik irgendwie, sondern... <u>00:05:41-6</u>
27	I: Klar. <u>00:05:41-6</u>
28	PL1: ..., dass das wirklich allen zukommt. Aber wir überdenken auch, wie gehen wir daran, wie machen wir das? Da machen wir so eine Arbeitsgruppe noch, da suchen wir Ideen, also, wenn Sie da was Tolles haben für uns, wären wir dankbar! <u>00:05:53-2</u>
29	I: Also unser, wovon wir natürlich immer ausgehen können, was nicht unser Schwerpunkt ist, ist natürlich die Frage der, der aktiven Präventionsarbeit. Also wir sind nicht in der Jugendarbeit tätig, also was wir machen ist im Prinzip Grundlagenforschung. Allerdings natürlich immer auch im Kontext der Beispiele, die eben aktuell diskutiert werden, da haben wir – und das stellen wir auch immer gerne zur Verfügung – aber glaube ich einen so umfänglichen Fundus an Beispielen, an Quellen, also auch an Quellen, die wir zur Verfügung stellen können, also vielfach sind es eben Aufsätze dieser Art, die sich auch schon in anderen Kontexten eignen, da immer sind Sie herzlich eingeladen sich, Sie haben ja meine Kontaktdaten, also sprechen Sie mich einfach an, also da können wir glaube ich, wenn Sie etwas konkreter sagen, also das und das wollen wir, dann können wir was liefern, also das definitiv. Definitiv, also da sind wir glaube ich sehr breit aufgestellt, so dass man sagen muss, also uns entgeht da eigentlich nichts und dieses Projekt ermöglicht es eben auch, dass wir im Prinzip teilweise Mitarbeiter, studentische Mitarbeiter haben, die nur dafür eingestellt sind zu recherchieren, also die immer wieder die neuesten Beispiele, die neuesten Phänomene hinsichtlich ihrer Relevanz einschätzen und aktuelle Veröffentlichungen einschätzen, also so, dass wir da wirklich immer einen permanent ‚ge-updateten‘ Stand haben. <u>00:07:03-6</u>
30	PL1: Deswegen steht Deutschland bei den Pornoleuten ganz oben... <u>00:07:06-9</u>
31	Alle: (Lachen) <u>00:07:06-9</u>
32	I: Genau richtig, es muss sich ja... Furchtbar harte Rechercheabende sind das dann immer, nein. Also natürlich, aber diesen Fundus gerne, sehr, sehr gerne, also da ist natürlich auch unser Ansinnen, das ist ja das Schöne, wir können

	viel machen am grünen Tisch, aber es bleibt eben der grüne Tisch und die Schulpraxis sind Sie. Und wenn wir die irgendwie unterstützen können immer gerne, sehr, sehr gerne! Ok, ich nehme so wahr, das war alles! <u>00:07:46-9</u>

1	Interview_14/ Januar 2014/ 1 Pädagogiklehrkraft/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:10:38
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich
4	SL1: weiblich/ SL2: männlich
5	I: Vielleicht knüpfen wir nochmal daran an, Sie haben jetzt quasi schon begonnen zu diskutieren, also welche alternativen Formate würden sich eignen bzw. oder welche Teilnehmerklientel würde sich auch eignen? Vielleicht können Sie da einfach nochmal ansetzen für die Veranstaltung. <u>00:00:20-7</u>
6	PL1: Also ich halte das interessant auch für Schüler. Also Experten in den Unterricht einzuladen, denn der neue Kernlehrplan für die EF, der ist so voll geknallt, da weiß man gar nicht, wie man das schaffen soll. Wir haben sowieso noch Berufspraktikum und so in der Einführungsphase und wenn ich dann in einer Doppelstunde, oder wenn es auch zwei sind, das Thema, selbst kann ich, brauche ich Wochen, bis ich das so aufbereitet habe. Und wenn ich mir doch Experten einladen kann, die sich auskennen, und das so schmackhaft mit Anschauungsbeispiel den Schülern präsentieren können, halte ich das für eine echte Bereicherung. <u>00:00:57-3</u>
7	SL1: Also jetzt für Pädagogik? <u>00:00:58-0</u>
8	PL1: Ja, für den Pädagogikunterricht! <u>00:01:02-3</u>
9	SL2: Ja in der EF wird ja auch im Fach Sozialwissenschaften der Bereich Sozialisation thematisiert. Da würden wir uns dann nur verdoppeln, ihr macht das wahrscheinlich in der 11 sowieso? Ich habe schon mal danach gefragt... <u>00:01:15-6</u>
10	PL1: Wir machen das, wir kriegen das jetzt ganz neu, das... Sozialisation ist eher immer schon so in der Q1 dran gewesen. Das Thema Medien kriegen wir jetzt ganz neu auf den Lehrplan, das war vorher gar nicht da. <u>00:01:26-7</u>
11	SL2: Ja, aber ich habe jetzt in der EF gefragt, Sozialisation machen die in der 11 schon, weil ich mache das ja jetzt auch, also da überschneiden sich unsere beiden Fächer, ne! <u>00:01:37-7</u>
12	SL1: Oder dann das gesamte Kollegium ansprechen. Weil im Deutschunterricht ist es auch ein Thema... <u>00:01:40-5</u>
13	SL2: Na klar, natürlich! <u>00:01:41-7</u>
14	SL1: ...Umgang mit Medien, ja. Und wir wollten eigentlich auch Medienscouts ausbilden. <u>00:01:45-3</u>
15	I: Ahja, ok. <u>00:01:45-8</u>
16	SL1: Aber das hat bisher noch nicht so geklappt, weil diese Fortbildung für die Lehrer und das ist ja dann diese Fortbildung für Lehrer und Schüler in Einem.

	Und da war, waren die Anmeldezahlen in Hagen zu niedrig und jaja... <u>00:01:59-3</u>
17	I: Dann kommt es nicht zustande? <u>00:02:01-2</u>
18	SL1: Genau. <u>00:02:01-2</u>
19	PL1: Es hatten sich erst vier Leute als Team zusammengetan und weil ich dabei war, kann ich das sagen, wir wollten dann versuchen, das selbst zu implementieren quasi, aber der Arbeitsaufwand ist einfach viel zu hoch und viel zu... <u>00:02:15-9</u>
20	SL1: Machen Sie, sind Sie denn auch dabei, bei der Ausbildung für Medienscouts, also... <u>00:02:19-6</u>
21	I: Ne, bin ich nicht. <u>00:02:21-7</u>
22	SL1: ...das nicht. Weil das wäre ja auch noch eine Frage, ob man das, wenn man das jetzt alleine macht. Dass man sich von außen Referenten holt. Also jetzt hier in der Schule, die Gruppe der Kollegen mit der Gruppe der Schüler, dass man sich da Referenten holt und sich fit macht und dann überlegt, das gibt's ja dann, auch so einen Medienpass, ja? <u>00:02:39-0</u>
23	I: Genau, richtig. Medienpass NRW heißt er. <u>00:02:38-7</u>
24	SL2: Ich meine, wir haben ja so die Situation, gerade auch die älteren Lehrer, dass die Schüler sehr viel besser im Internet Bescheid wissen... <u>00:02:43-9</u>
25	SL1: (zustimmendes Raunen) <u>00:02:43-9</u>
26	SL2: ...als wir überhaupt. Was können wir denen denn beibringen? Eher umgekehrt! <u>00:02:49-3</u>
27	SL1: Ja, deswegen ist das bei den Medienscouts so schön, dass die Schüler das dann übernehmen. <u>00:02:52-4</u>
28	SL2: Jaja, und mir fällt jetzt gerade spontan ein, es gibt ja eine in der Q1 eine Möglichkeit, einen Projektkurs mit Schülern einzurichten... <u>00:02:58-0</u>
29	SL1: Das stimmt! <u>00:02:58-0</u>
30	SL2: ...und wenn man da als Lehrer wirklich nicht der Lehrer ist, sondern ein Projektteilnehmer ist, dann kann man vielleicht viele Kompetenzen auch in diesem Projektkurs erwerben. Also ich mache einen Projektkurs Gesundheit, das ist eine sehr schöne Sache, aber ich könnte mir beim Thema Medien das auch sehr gut vorstellen (unverständlich). <u>00:03:19-4</u>
31	PL1: Ja, finde ich auch gut, die Idee. Vor allem, das soll ja als, das dient ja als Ersatz für die Facharbeit, man soll da ja eigentlich annähernd wissenschaftlich arbeiten dann und das wäre bei dem Thema ja auch gegeben, ne! <u>00:03:31-0</u>
32	I: Ich würde Sie vielleicht noch einmal zu den Inhalten entführen, wenn Sie die jetzt aus einer, also die Relevanz der Inhalte, die wir uns jetzt heute angeschaut haben, also aus einer Schulperspektive oder eben auch aus einer fachspezifischen Perspektive, entweder jetzt für das Unterrichtsfach Pädagogik oder denkbare Alternativen einschätzen wollen, wie würden Sie die Relevanz beurteilen? <u>00:03:54-9</u>
33	SL1: Also sehr hoch, ich muss sagen, ich war jetzt schon überrascht, weil ich bin ja jetzt schon seit 30 Jahren im Schuldienst und wir hatten früher, auch als meine Tochter noch klein war, diese Diskussion immer: Wie gefährlich ist Fernsehen? Ja und jetzt habe da gesehen, die sehen ja kaum noch fern. Fernsehen ist ja weg sozusagen... <u>00:04:10-5</u>
34	I: Deutlich reduziert, ja. <u>00:04:12-0</u>

35	SL1: ...10% oder was, ja? Und das meiste läuft über das Internet, das heißt, da hat sich so viel verändert in der Zeit... <u>00:04:19-0</u>
36	SL2: Aber die Grunddiskussion ist immer wieder die Gleiche: Es ist gefährlich erst mal, ne, aber es zeigt sich, es ist es nicht wieder. Aus deiner Tochter ist was geworden, aus den Kindern jetzt wird wahrscheinlich was... <u>00:04:26-9</u>
37	SL1: ...ich hab' da aber immer aufgepasst, was sie sich anschaut! <u>00:04:30-7</u>
38	SL2: ...jaja, das ist natürlich schon richtig. <u>00:04:34-0</u>
39	SL1: Ja gut, aber es gab ja viele andere, die haben wahllos geguckt und trotzdem ist wahrscheinlich aus denen was geworden. Und der nächste Punkt ist auch der, ich habe also auch so Fortbildungen mitgemacht zu – war ja mal am Anfang, als das Internet aufkam diese Gefahr, also auch gerade von den Beratungsstellen, dass Kinder sexuell verführt werden können über diese Chats und so. Und Sie stellen ja so... <u>00:04:55-0</u>
40	I: Hmhm, ja! <u>00:04:53-1</u>
41	SL1: ...und sie stellen ja so die These auf, dass das gar nicht so eine Rolle spielt? <u>00:04:59-2</u>
42	I: Also wir haben, das wäre jetzt dieser Bereich, sie finden das in den Mappen auch, "sexuelle Anmache und Grooming" würden man das nennen. Also Grooming ist genau das, also, wenn Erwachsene im Prinzip sich für Jugendliche ausgeben oder erst mal mit ganz banalen Absichten dann aber letztendlich ein sexuelles Motiv gegenüber Minderjährigen, meistens Mädchen, verfolgen. Das spielt schon eine Rolle, es spielt aber, wenn man sich den Bereich "Sexualisierung und Medien" anguckt, eben einfach eine kleinere Rolle, also viel wesentlicher wird das Internet genutzt, um eigene Sexualität darzustellen und zwar im Austausch mit Gleichaltrigen oder sexuelle Kontakte mit Gleichaltrigen anzubündeln, das ist eben das, was wesentlich... Wir reden über solche Zahlen, also wirklich über sehr geringe Nennzahlen, also auch in den polizeilichen Kriminalstatistiken, das gibt es, die Phänomene, sie spielen aber flächendeckend einfach keine wichtige Rolle... <u>00:05:44-5</u>
43	SL1: Das war für mich jetzt ganz interessant, weil, da gab es ja diese „klickit“, ich weiß nicht, ob sie das kennen, aus Köln, Zartbitter und so... <u>00:05:50-2</u>
44	I: Genau, richtig. <u>00:05:50-2</u>
45	SL1: Und das wurde wirklich sehr groß aufgebaut und im Nachhinein bin ich dann ja ein bisschen beruhigt, ja. <u>00:05:58-9</u>
46	I: An vielen Stellen glaube ich, das ist auch so ein Fazit und gar nicht gezielt, aber, wenn man sich mal ganz in Ruhe die Studien anschaut, kann man nicht zur Einschätzung kommen, alles ist ungefährlich, das wäre falsch, aber an vielen Stellen kann man sich einfach ganz gelassen zurücklehnen und sagen: "Es ist ganz offensichtlich nicht so schlimm!" Und jetzt aus der Fachperspektive Pädagogikunterricht, wie würden Sie da die Themen einschätzen? <u>00:06:23-9</u>
47	PL1: Hoch, auch! Also den ersten Bereich noch am höchsten, zumindest so, wie ich jetzt, bis jetzt die Vorgabe des neuen Kernlehrplans ab dem nächsten Jahr interpretiere. Vor allem habe ich dann auch geguckt, das Textmaterial scheint mir überschaubar zu sein, dass man auch in der Unterrichtsreihe mit Schülern das bearbeiten kann. Aber, oder aber auch, wenn die Zeit knapp wird, selbst im Lehrervortrag dazu fungieren und relativ schnell dann Wissen an den Mann zu bringen, also, ja. Egal, wie man's macht, die Relevanz ist hoch! <u>00:07:03-8</u>

48	SL1: Wir sind alle fachfremd... <u>00:07:08-5</u>
49	I: Ok, ja, ok. Und, ich würde dann jetzt noch mal einmal übergehen zur Art der Veranstaltung. Also, wenn Sie das jetzt als Veranstaltung einmal, von der Durchführung, von der Konzeption, von der Art und Weise einschätzen sollten, gerne auch – das ist für uns immer interessant – vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, da haben wir immer wenig Rückmeldung, was überhaupt sonst stattfindet. Also wenn Sie das einfach mal bewerten wollten, jetzt gar nicht unbedingt auch aus dieser Fachperspektive, also Feuer frei! <u>00:07:36-7</u>
50	SL2: Ich habe grade überlegt, stört mich das oder stört mich das nicht, dass Sie sehr schnell reden?! <u>00:07:40-6</u>
51	SL1: Hmhm! <u>00:07:40-8</u>
52	SL2: Aber ich glaube im Endeffekt ist es schon in Ordnung, denn gerade auch um die Zeit wäre ein langatmiges, langsames Sprechen nicht so gut gewesen. Also ich finde, diese Fortbildung ist kurz und knackig, aber ersetzt eine doppelt so lange glaube ich schon. Vor allen Dingen, man kann jetzt auch in Ruhe die Materialien sich nochmal durchlesen usw. Also ich gebe da eine Eins mit Sternchen für! <u>00:08:05-0</u>
53	I: Vielen Dank. <u>00:08:07-5</u>
54	SL1: Ja, also es war schon komprimiert, ne. <u>00:08:09-1</u>
55	PL1: Also während des Vortrags habe ich auch gedacht, ich hätte gerne auch die längeren Versionen gehört, so persönlich... <u>00:08:15-5</u>
56	I: Genau, es hätte ja andere Module gegeben. <u>00:08:17-0</u>
57	PL1: ...aber das in den Schulalltag noch zu integrieren, also wir... Ein Freitag bietet sich auch deswegen an, weil da ist hier um 13:00 Uhr immer Unterrichtschluss... <u>00:08:23-6</u>
58	I: Ahja. <u>00:08:24-3</u>
59	PL1: ...und ich hab' auch gemerkt, ich hatte zwischendurch so einen toten Punkt. Also da ist dann schon auch 1/1,5 Stunden noch irgendwie im Schulalltag finde ich das Maximum, was man leisten, noch leisten kann, so am Nachmittag. Und alles andere natürlich total angenehm, dass jemand an die Schule kommt und das so unkompliziert zu organisieren war über E-Mail Kontakt. <u>00:08:51-0</u>
60	I: Wie läuft denn Fortbildung sonst ab? Also ist das so üblich? Also in meiner Vorstellung wäre das immer so der Weg, Fortbildung durchzuführen, ist das so? <u>00:09:00-3</u>
61	SL2: Ne. <u>00:09:02-3</u>
62	I: Ok, wie findet das statt? <u>00:09:02-3</u>
63	SL2: Normalerweise müssen wir irgendwo hinfahren... <u>00:09:05-8</u>
64	I: Ok. <u>00:09:05-8</u>
65	SL2: Und da ist ein ganzer Tag dann weg. <u>00:09:07-1</u>
66	I: Also Sie gehen auf Pilgerreise und... <u>00:09:08-5</u>
67	SL2: Genau, genau, das ist das Übliche oder... <u>00:09:10-8</u>
68	PL1: Oder ein ganzer Nachmittag eben auch... <u>00:09:15-4</u>
69	SL2: Bevorzugt jetzt, mal eine Fortbildung, die ich jetzt gekriegt habe, Samstag/Sonntag, damit ja kein Unterricht ausfällt. <u>00:09:18-8</u>
70	SL1: Ahhh (entsetztes Stöhnen): Ach Du Schande! <u>00:09:19-2</u>

71	PL1: Ja, das ist aber auch die, das ist ja unsere Maßgabe hier auch. Hier wird besonders auch drauf geachtet, kein Unterrichtsausfall, das erschwert das dann manchmal. <u>00:09:29-5</u>
72	I: Ja, man merkt eben auch erstaunliche Unterschiede, also ich war jetzt vor kurzem auch an einer Schule, da war ich von 9-12. Da waren 12 Kollegen einfach freigestellt, also es ist eben dann auch teilweise völlig unterschiedlich, wie an Schulen intern dann offensichtlich damit verfahren wird. Und ich würde immer sagen, also grundsätzlich, alle Lehrkräfte hätten theoretisch was zu tun, also da unterscheiden sich die Schulen wahrscheinlich nicht, aber es ist dann wohl doch offensichtlich auch noch mal ein bisschen, also von Schule zu Schule hätte ich jetzt gar nicht unbedingt nur landesspezifisch sondern also auch schulstandortspezifisch unterschiedlich. <u>00:10:02-6</u>
73	SL2: Bei uns mischt sich das ja auch am [Datum] haben wir auch eine ganztägige Fortbildung zum Thema [Thema]. <u>00:10:07-9</u>
74	I: Ahja, ok. <u>00:10:07-9</u>
75	SL2: Also das, es kommt immer drauf an... <u>00:10:11-6</u>
76	SL1: Bin ich ja auch mal gespannt... <u>00:10:11-8</u>
77	SL2: Ein, zwei Tage im Jahr haben wir dann für solche Sachen. <u>00:10:15-9</u>
78	SL1: Also für einen pädagogischen Tag wäre die Fortbildung auch gut geeignet, hier. <u>00:10:19-0</u>
79	PL1: Es ist jetzt auch das, ich hab' was anderes auch schon besucht zu dem Thema, und es ist das erste Mal, dass ich mir parallel selbst was angucken konnte, das fand ich schon gut. <u>00:10:32-3</u>
80	SL1: Hmhmh, das ist gut, ja. <u>00:10:34-2</u>
81	I: Ok, gut, dann haben Sie ganz herzlichen Dank. <u>00:10:38-8</u>

1	Interview_15/ Februar 2014/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 1 x 60 Min. Cybermobbing für das gesamte Kollegium, 2 x 60 Min. Gewalt und Sexualisierung in Medien für die UFP-Fachschaft/ Dauer des Interviews: 00:24:13
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weibl. / PL2: weibl./ PL3: weibl./ PL4: weibl.
4	I: Jetzt sind wir damit also auf Sendung: Also haben Sie erst mal noch ganz herzlichen Dank und was uns jetzt eben interessieren würde: Wie würden Sie die Inhalte, die wir heute im Laufe des Tages besprochen haben, aus ihrer Relevanz heraus für Schule und Unterricht einstufen. Ihre Impressionen, Ihre Einschätzungen, Feuer frei, auch gerne durcheinander! <u>00:00:23-3</u>
5	PL1: Wie gesagt, wir sind jetzt ganz natürlich. <u>00:00:27-0</u>
6	PL2: Sehr relevant. <u>00:00:27-7</u>
7	PL3: Also ich muss sagen, was jetzt also Medien und Sexualität anbetrifft, hat

	mich dann doch der Schwenk in die Pornografie sehr gestört... <u>00:00:34-0</u>
8	I: Aha, ok. <u>00:00:33-8</u>
9	PL3: In der krassen Form aus meiner Sicht für eine Klasse EF, das ist ja jetzt 10, nicht machbar. Da hätte ich glaube ich nur Lacherfolge oder wahnsinnigen Tumult in der Klasse. <u>00:00:46-2</u>
10	PL2: Das darfst du ja auch gar nicht. Du dürftest denen die Bilder ja gar nicht zeigen. <u>00:00:48-3</u>
11	I: Ja, klar. <u>00:00:49-6</u>
12	PL2: Aber sprechen die über... <u>00:00:53-2</u>
13	PL3: Das ging doch jetzt auch ohne. <u>00:00:55-4</u>
14	I: Genau. <u>00:00:55-5</u>
15	PL2: Sprechen über Pornografie und das Thema überhaupt thematisieren fände ich unheimlich wichtig und ich würde es vor allen Dingen, also ich habe mir sofort vorgenommen, das gleich mehrfach jetzt in der Q1 im Thema Entwicklung im Jugendalter zu verarbeiten, und zwar weil mir nochmal – das war mir wirklich vorher nicht klar, dass diese Identitätssuche da stattfindet, das ging ja jetzt durch alle drei Themenblöcke, und wie wichtig dieser Anteil ist, den ich vorher nur so ironisch immer formuliert habe, ohne dieses Handy sind die wie kastriert oder abgeschnitten von ihrem eigentlichen Ich, oder so, so kommt es einem ja fast vor und das ist eben gar nicht nur ironisch zu sehen, sondern das ist tatsächlich so und das fand ich sehr hilfreich, sich das nochmal bewusst zu machen. Und ich fand ganz viel davon war mir nicht unbekannt, aber finde ich ganz wichtig für die Umsetzung im Unterricht, sehr wichtig. <u>00:01:57-2</u>
16	PL4: Ich denke, es ist vielleicht nicht nur für die Pädagogikfachschaft wichtig, sondern auch für die Biologiefachschaft, weil wir haben ja vor allem den Sexualerziehungsauftrag und man wird mit solchen Sachen auch schon im Unterricht konfrontiert und da spielt jetzt vielleicht Gewalt in den Medien nicht so die Rolle, aber für die Biologen wäre das sicherlich auch ein gutes Fortbildungsangebot, gerade der letzte Teil. <u>00:02:21-8</u>
17	PL1: Und dann auch ist es klar, man hätte da eigentlich auch selber drauf kommen müssen, dass bestimmte Dinge mit den neuen Medien nur deshalb am Leben erhalten, weil die Quote stimmt. Dass wir im Grunde selber daran schuld sind, wie unsere Medienlandschaft aussieht. <u>00:02:38-2</u>
18	PL2: Jeder Einzelne. Und sich deshalb auch jeder Einzelne fragen muss, wo er das Sonnensystem mit unterstützt. Das finde ich nochmal auf die gesamte Schule betrachtet ganz wichtig. Aber auch im anderen Sinne, in dem positiven Sinne und das hat sich, glaube ich, auch auf Kollegen die jetzt hier saßen, die – ich sag jetzt mal, das vielleicht auch gewählt haben, weil sie nicht wussten was sie machen sollten heute, das ist jetzt übertrieben, aber dass sich so eine gewisse Gelassenheit durchaus breitmachen darf. Und dieser Hype auch auf diesem, wie Sie eben sagten, Peak von Angstmacherei, ganz schrecklich, der Untergang des Abendlandes und jetzt ist alles zu spät und so, dass das nicht nötig ist. Ich glaube, das könnte allen Lehrern helfen. Was nicht bedeutet, wir gucken da nicht hin und es ist nicht wichtig, sondern was bedeutet, wir gucken nicht, wir starren nicht auf die Schlange, sondern wir kümmern uns um das Karnickel. Und wenn wir das stark machen, dann kann das vor der Schlange weglaufen. <u>00:03:39-7</u>

19	PL3: Und es gilt auch für (unv.), aber es ist, die ganzen Informationen, vieles davon kenne ich, vieles davon weiß ich, aber es war nochmal gut aufbereitet, gut dargestellt, welchen Stellenwert hat dieses Handy für die Jugendlichen. Also, wenn mein eigenes iPhone auf dem Tisch liegt und die sehen das, das finden die toll. Das macht das mit denen. Mit den Kleineren mehr als mit den Größeren. Aber das ist normal für die. Dieses Gerät haben die immer bei sich. Wie angewachsen. Und das ist so. Und das macht auch nix Schlimmes. Ich finde diese Statistik über die Sexualität, die gibt so eine gute Info weiter und die kann man vielleicht auch auf andere Bereiche übertragen. Die sind auch sonst nicht alle, wir haben keine viereckigen Augen, wie man immer so schön sagt, sondern die sind ganz normal. Die haben ganz normale Fragen und da fällt mir auch [Name] ein, der uns erklärt hat, die haben ganz normale Fragen, die kümmern sich um Partnerschaft mit 14, die kümmern sich um ihr Image, die wollen toll sein, die wollen Anerkennung, das wollten wir auch. Meine Großmutter auch. Das hat sich gar nicht verändert. <u>00:04:49-4</u>
20	PL2: Auch bestimmte Accessoires, Handy ist ja auch ein modisches Accessoire, die wollten wir auch, wir wollten bestimmte Jeans, das war ganz klar, ich gehöre ja zu Ältesten hier, ich bin ja in der Zeit wo Konsumverzicht auch angesagt war, da musste da alles aus dem Bundeswehrshop sein, aber sonst war das auch das gleiche. <u>00:05:13-8</u>
21	PL1: Wobei ich finde schon, ich finde das auch, was ihr gerade gesagt habt, gerade dass das nochmal so sortiert hat, das haben Sie auch sehr bewusst begrifflich abgekapselt, so denken wir Lehrer ja auch, aber ich finde schon, dass unterm Strich auch Dinge im Sieb hängen bleiben, aber klarer im Sieb hängen bleiben, die nicht toll sind und wo wir auch weiter, also ich bin jetzt nicht nur beruhigt, sag ich mal, sondern ich finde das Ausmaß sehr beträchtlich, mir persönlich hat's auch nochmal geholfen, weil ich oft das Gefühl habe, ich verliere die Peilung, ich weiß gar nicht mehr wirklich, wo die stehen, was eigentlich wirklich Sache ist, ich meine es dann zu wissen, aber ich weiß es nicht so wirklich. Und jetzt gerade mit dem Handy z. B., ich finde das auch alles, was ihr gesagt habt und ich habe das ja selber auch und man hat auch so ein Gefühl von Heimat wenn man dann eine nette SMS kriegt und wie war's und so, aber ich finde schon, dass wir immer weniger bei uns selber sind dadurch. Dass wir über das Handy immer irgendwie in Kontakt treten, in Beziehung treten und so und dieses einfach mal dasitzen und irgendwas, ob es eine Landschaft ist oder ob das ein Gefühl ist oder was auch immer, das wird zunehmend wie gesagt so... (undeutlich). <u>00:06:26-5</u>
22	PL3: Aber das ist ja auch ein Auftrag, das war das was ich meinte mit dem Kaninchen stark machen und nicht auf die Schlange starren, ich glaube, wenn wir den Blick weniger auf die Gefahren – das heißt nicht, dann nicht mehr hingucken – aber von dem Starren wegkommen und hinkommen zu dem: Was können wir ihnen denn bieten, was ihnen der alltägliche Umgang mit den Medien entzieht. D. h. ich gehe im Unterricht nicht in Konkurrenz mit diesem Medium, sondern ich setze ganz bewusst etwas anderes dagegen. So eine Stilleübung oder eine ruhige Phase oder sonst wie... <u>00:06:57-2</u>
23	PL2: ...oder ein Thematisieren dessen. Die Großen, die sagen das ja auch schon selbst. <u>00:06:59-2</u>

24	PL3: ...und bei den Großen das auch wirklich zu thematisieren und nochmal klarzumachen, dass sich jeder nochmal bewusst macht: Was hole ich mir da und was hole ich mir damit auch vielleicht Mängel ins Haus oder ins ich, wie auch immer, die ich nicht will. <u>00:07:15-2</u>
25	PL4: Ich finde es auch sehr wichtig, das mal zu thematisieren das Thema Facebook und dieses Cybermobbing usw., weil ich schon glaube, dass die da nicht so wissen, was das für Auswirkungen hat, den eigenen Namen da reinzustellen, so bestimmte Fotos zu posten und ich glaube, das ist gerade im Pädagogikunterricht eine schöne Idee das einzubringen. Ich hätte es schön gefunden, wenn man noch konkreter gewusst hätte, wo man das genau einsetzen kann, was natürlich nicht möglich ist für eine Veranstaltung, die für alle gilt. Aber das hätte ich jetzt nochmal interessant gefunden. Konkret für den Unterricht. <u>00:07:53-9</u>
26	PL1: Vielleicht ist da auch so was wie Verkehrserziehung ist mittlerweile ganz normal, alle Mütter gehen, wenn die Kinder eingeschult werden, mit den Kindern los und üben, über die Straße zu gehen, aber wir haben noch nicht drauf, mit den Kindern loszugehen und zu üben, wie gehe ich in dieses Netz, in dieses World Wide Fragezeichen, weil die Eltern auch nicht so richtig damit umgehen können. <u>00:08:11-8</u>
27	PL2: Das ist es nämlich! Das Gefälle! Die sind gebildeter als wir. Mich auf jeden Fall! <u>00:08:15-6</u>
28	Alle: Zustimmungde Laute
29	PL4: Native Digitals sind das. <u>00:08:20-9</u>
30	PL1: Ja, da ist aber noch so ganz allgemein ein Mangel. Und was macht es mit uns, dass wir ständig zappen und machen, ich glaube, das ist für die Jugendlichen mit Sexualität und all dem, das ist alles ein Thema, aber was macht es mit uns allen, wie viele können nicht zwei Stunden mal nix tun? Ohne irgendeinen Bildschirm. Ich fahre neuerdings wieder viel Zug. Ich bin vor vielen Jahren viel Zug gefahren, jetzt fahre ich wieder Zug. Und es ist vollkommen anders! Es gibt kein nettes Gespräch mehr wie vor 20 Jahren, es gibt nur noch auf dieses Ding gucken und es ist ok. Aber ich muss es neu lernen. Es ist anders. Und was macht das mit uns? Das finde ich ganz spannend. Mit uns allen. Was verlernen wir dadurch. <u>00:09:06-2</u>
31	PL2: Nochmal zurück auf Ihre Frage von wegen Zielgruppe oder du hattest das gesagt, ich glaube schon, dass das wirklich was ist, was nicht nur EW und Bio betrifft, sondern alle Fächer. Kürzlich war bei uns in der 5. Jahrgangsstufe, da hatte ein Mädchen eine Whatsapp-Gruppe und dann wurde das Mädchen aufgefordert, sich in der Unterhose zu präsentieren per Bild. Fünfte Klasse. Hat sie gemacht. Und das Bild ging dann rund. Und da war genau das, was Sie beschreiben: Große Konfusion, auch: Wer ist denn zuständig, ist das noch Klassenlehrerverantwortung? Das ist doch ein privates Ding, die Eltern und so. Und da haben sich schon Dinge rauskonturiert, was man da raten und empfehlen kann, von daher finde ich ist so was wirklich absolut fächerübergreifend, wie wir das in EW direkt gedacht haben. <u>00:09:51-2</u>
32	PL3: Ich glaube, da müssten wir auch mehr die Eltern ins Boot nehmen und Aufklärungsveranstaltungen oder ich könnte mir vorstellen, dass das den Eltern gar nicht so bewusst ist, wie der Zugang zur Pornografie z. B. aussieht und wie

	viel das genutzt wird und jaja, mein Kind macht das nicht und ich hatte auch schon den Fall, dass in der 6. Klasse im Sexualerziehungsunterricht rausgekommen ist, dass die Jungs sich da untereinander die ganzen Pornoseiten anschauen und da hätte ich mir für eine Fortbildung, wenn das noch stärker zugeschnitten wird auch gewünscht, dass man da auch konkretere Redeanlässe geboten bekommt oder wie man das noch stärker einbeziehen kann, weil ich will die auf der anderen Seite ja auch nicht auf die Idee bringen, jetzt guckt euch mal um... <u>00:10:29-6</u>
33	PL4: Wirklich, ganz schwierig, ne? <u>00:10:30-3</u>
34	PL1: Ja! <u>00:10:31-5</u>
35	PL3: In der Altersstufe, ich denke, die haben das noch nicht alle gesehen und auch wenn Sie sagen, jeder 13-Jährige, wäre ich halt vorsichtig und... <u>00:10:39-2</u>
36	I: Ist immer Empirie, ja, genau. <u>00:10:38-0</u>
37	PL3: ...und nachher bringt man noch den 13-Jährigen auf die Idee, sich Pornoseiten anzugucken, da kriegt der die Idee von der Biolehrerin, das möchte ich natürlich auch nicht. <u>00:10:49-2</u>
38	PL1: Und du kannst auch sicher sein, dass du ganz, ganz flott Probleme kriegst mit Eltern. Also ich hatte – das ist zwar schon ein paar Jahre her, aber das ist durchaus vergleichbar, habe ich Theaterarbeit mit einer Mittelstufenklasse gemacht und es ging um ein Jugendstück in [Ort], wurde das gezeigt und meine Schüler haben – angeleitet durch die damalige Theaterpädagogin – Szenen aus diesem Stück selber für sich inszeniert und dann mit den Schauspielern zusammen gezeigt und sich gegenseitig gezeigt und da gab es, und dieses Stück war, weil es ein Jugendstück war auch in Jugendsprache, es kamen jetzt nicht nur F-Wörter, aber es gab relativ viele von diesen, und ich kriegte einen Telefonanruf von einer Mutter, die außer sich war, als sie den Text gelesen hat und was ich da ihrer Tochter zumute. Und ich war dann auch noch unverschämt genug zu sagen: Sie glauben doch nicht wirklich im Ernst, dass das für Ihre Tochter neu ist. <u>00:11:42-1</u>
39	[Gelächter]
40	PL1: Also, Sie sind rot geworden, als Sie das gelesen haben, Ihre Tochter nicht, ich habe dabei gesessen. D. h. ja nicht, dass im Unterricht das goutiere, so zu reden, das sind ja zwei Paar Schuhe, das ist eben Fiktion. Ich konnte die Mutter beruhigen, aber das war schon so eine Situation und das würde mit Sicherheit mit so einer Pornostunde anders abgehen. Das ist überhaupt keine Frage. Das finde ich super, super heikel. <u>00:12:10-0</u>
41	I: Absolut. <u>00:12:11-3</u>
42	PL2: Aber man kann ja was thematisieren ohne gleichzeitig Informationen zu offerieren, wie man jetzt an die härtesten Seiten kommt, ... <u>00:12:16-7</u>
43	
44	[Durcheinander] <u>00:12:24-7</u>
45	PL4: Das kommt dann ja automatisch, vielleicht... <u>00:12:28-0</u>
46	PL3: Und die Jungs erzählen, wir gucken das und der sitzt daneben und du hast das initiiert, dass die sich das ... und die sagen: Das zeige ich dir heute Nachmittag, wie du da hinkommst, du bist dann aber der Initiator gewesen, das ist ja der große Unterschied. <u>00:12:37-1</u>

47	PL1: Das ist schwierig, glaube ich. <u>00:12:34-9</u>
48	PL2: Weiß ich nicht. Die erzählen sich doch auf dem Pausenhof Sachen. <u>00:12:40-6</u>
49	PL4: Das hat einen anderen Stellenwert. <u>00:12:45-0</u>
50	PL2: Also, ich habe das nicht durchdacht, aber ich finde das jetzt nicht so heikel, weil die Dinge sind ja auf der Welt, oder? <u>00:12:56-2</u>
51	PL1: Ich habe das dann damals in Einzelgesprächen mit den Eltern gelöst, aber ich wollte das jetzt nicht vor der Klasse thematisieren, weil ich halt auch dachte, nachher kennen das [Name] und [Name] kennt es nicht und jetzt werden sie auf die Idee gebracht, weil die [Name] hier schön erzählt von den, oh Gott, [Name]... <u>00:13:12-4</u>
52	[Gelächter] <u>00:13:10-8</u>
53	PL1: ...von den Pornos. <u>00:13:14-1</u>
54	I: Das vergessen wir sofort. <u>00:13:14-1</u>
55	PL1: Die hatten auch explizit Seiten genannt, die wir eben auch gesehen haben, habe ich sie jetzt alle wiedererkannt und die kannten die auch, die waren da so ein bisschen stolz und haben damit so, ich hab das dann... <u>00:13:24-7</u>
56	PL2: Ach so, jetzt verstehe ich. <u>00:13:26-1</u>
57	PL3: Verstehste das Problem? <u>00:13:28-3</u>
58	PL2: Ja ja. <u>00:13:31-2</u>
59	PL4: Also ich glaube, an ganz vielen Stellen kommt das von den Schülern selber. Ich hatte das in der 6. Klasse auch im Sexualkundeunterricht. Wenn man da anfängt, zu sammeln zum Thema Sexualität, da kommen dann von einzelnen, das sind natürlich nicht alle, schon Begriffe auch mit pornografischem Hintergrund, wo man denkt, das hätte ich den 16-Jährigen fast nicht zugetraut, dass die so was kennen und da kommt dann ein 11-Jähriger mit. Komischerweise werden die Ohren überall ganz groß, sobald ein Begriff gefallen ist: Was ist das? Und dann ist es letztendlich auch schon auf dem Tisch und man weiß auch nicht, wie geht man, also man muss in irgendeiner Form ja schon reagieren, zu sagen, das vergessen wir jetzt alle mal ganz schnell, das vergisst natürlich keiner! <u>00:14:06-6</u>
60	PL2: Da kannst du dann einen großen roten Strich drum machen. <u>00:14:05-8</u>
61	PL4: Ja, aber das in allen Einzelheiten zu erklären, das ist natürlich, je nachdem worum es geht, manchmal auch schwer. <u>00:14:12-8</u>
62	PL2: Ich weiß, dass die [Name], die eben noch hier war und jetzt gegangen ist, irgendwann mal auf einer Klassenfahrt erzählte, dass sie da mit Begriffen konfrontiert wurde, die sie selber nicht kannte. Von den Praktiken mal ganz abgesehen, die da beschrieben wurden. Das ist auch so was von Neugier einerseits, die sind halt neugierig und es ist natürlich auch die Ebene der Sexualisierung unserer Gesellschaft. Wenn man sich umguckt in den Medien muss man doch den Eindruck haben, es gäbe überhaupt nix Wichtigeres auf der Welt und das würde unser Leben von morgens bis abends bestimmen. Ja? Den Eindruck machen doch die Medien. <u>00:14:48-9</u>
63	PL3: Ja, und sonst stimmt was nicht mit dir. <u>00:14:49-4</u>
64	PL2: Jaja, ganz genau. Wenn das nicht so ist, dann bist du schon jenseits von Gut und Böse, ganz genau. Und das ist ja schwierig, da so mit umzugehen, dass man das richtig einordnet. Ich weiß auch nicht, wie ich das anders sagen

	soll. <u>00:15:05-5</u>
65	
66	PL5: Ich kenne das. Das ist für mich eine Bestätigung. Thema: Soziale Identität haben wir im Religionsunterricht auch, wie selbstverständlich das für die Leute ist, dass sie gar nicht darüber nachdenken, dass ich erst bewusst machen musste, das was du gerade gesagt hast, das hat sich so geändert, dass etwas kognitiv wahrgenommen wird, aber wir sind nicht so drin. Das ist nicht so selbstverständlich, sich das bewusst machen. Insofern ist es auch für Reli interessant. <u>00:15:36-8</u>
67	PL3: Ich fand es jetzt auch nochmal, Verantwortung und so, da sind ja auch immer so gerne so große Themen dran und dieser Perspektivwechsel, den fand ich da ganz gut. Wo Sie sagten, wie kann man den Blick dafür schärfen, dass ich eben in diese Welt hinein was einem anderen weh tut in dem Moment. <u>00:16:00-7</u>
68	I: Ja, haben Sie vielen Dank bis hierher. Jetzt würde mich dann noch interessieren, wenn wir von den Inhalten weggehen, das Format, also dieses Format als Fortbildungsformat für diesen Anlass, wie würden Sie das einschätzen, gerne übrigens auch, das ist für uns immer höchst interessant, vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, die Sie so im Laufe Ihrer Berufskarrieren erworben haben. Also, geben Sie mal eine Rückmeldung. <u>00:16:20-4</u>
69	PL1: Von der Kürze der Zeit effektiv, informativ und wenn wir noch Material dazubekommen, ich habe versucht mitzuschreiben, aber, brauche ich nicht, dann ist das unterm Strich wirklich optimal. <u>00:16:36-7</u>
70	PL2: Ich schätze sonst Fortbildungen immer sehr, die sehr praxisbezogen sind und wo ich noch mehr selber machen kann. Also, wenn es z. B. eine reine Pädagogiklehrerfortbildung wäre oder sagen wir mal wir in Arbeitsgruppen gingen von Fächern, wäre ja auch denkbar, dass man da nochmal mit Material vielleicht überlegt, in welche Unterrichtsreihe könnte ich das einbinden oder welche Unterrichtsvorhaben, in welche Altersgruppe, wäre ja auch ganz schön, wenn man das zu einem Schulprojekt machen würde und beispielsweise Unterrichtsfächer vernetzen würde, ich sage jetzt mal Bio, Reli, Deutsch und Pädagogik, das läuft jetzt durch so nach dem Motto steter Tropfen höhlt den Stein, in jedem Jahr kommt es in irgendeinem Fach mal vor, nicht bei allen, dann hängt es denen zum Halse raus, aber es kommt irgendwo mal vor mit einer anderen Schwerpunktsetzung z. B. und wenn man das in einer Fortbildung dann schon mal so installieren würde, also einen Raum schaffen würde, in dem man fächerbezogen und fächerübergreifend nochmal Anwendungen diskutieren könnte und vielleicht sogar schon ein bisschen initiieren könnte. Das fände ich noch eine sehr produktive Erweiterung. <u>00:17:51-9</u>
71	PL3: Das fände ich auch nicht schlecht, weil der Praxisbezug ist ja immer besonders schwierig, also gerade bei diesen Themen so, jeder geht davon aus, dass es wichtig ist, dass man einen kritischen Medienumgang mit Schülern in irgendeiner Form einübt, das steht dann auch immer überall, das soll man machen, doch wie macht man das konkret. Oder gerade bei Sexualkundeunterricht finde ich das halt auch so. Wie mache ich das ganz konkret, sodass es altersangemessen ist, wie gehe ich mit solchen Situationen konkret um, wenn dann, so wie du gerade sagtest solche Sachen auftauchen, dass man weiß, mindes-

	tens fünf Jungs in der Klasse schicken so einen Porno herum, was mache ich denn da in der 6. Klasse konkret. <u>00:18:25-2</u>
72	PL2: Aber das wäre dann tatsächlich eine Folge. Also eine Folgeveranstaltung. Ich finde schon, diese Klarheit der eigenen Orientierung fand ich jetzt schon... <u>00:18:33-3</u>
73	PL1: ...ganz wichtig. Wie gesagt, das müsste aufsatteln, so was in der Art, das fände ich total toll. Auch um so eine Initiative zu starten an einer Schule, kann man ja wirklich überlegen. Ich denke, in dem Maße in dem das ja auch Thema ist, also Cybermobbing oder eben, das überschneidet sich ja mit der Sexualisierung, weil das ja oft zusammenhängt sogar, das haben wir ja gehört. [Durcheinander] Ja, auch da gibt es ja Überschneidungen. Wir hatten hier ja mal z. B. so einen Fall, wo ein Schüler – wisst ihr vielleicht noch – bei den Kleinen, den Jungs die Unterhose aus der Hose zog, so lange, bis die knackte. Ja, bis die Unterhose kaputt war. Was dann noch kaputt war, könnt ihr euch ja ungefähr vorstellen. So. Und da weiß ich z. B. dass die Eltern überhaupt kein Empfinden dafür hatten, dass das ein sexueller Übergriff war. Also nicht die Eltern der Opfer. <u>00:19:31-4</u>
74	I: Jaja, schon klar. <u>00:19:33-6</u>
75	PL1: Und solche Dinge, also das, wenn ich jetzt solche Dinge mal zusammenzähle, wir entdecken in einzelnen Klassen kommen einzelne solcher Fälle vor, dass man eben überlegt, ob man daraus nicht ein öffentliches Thema macht, aber vielleicht mal überlegt, wie können wir das bei uns in der Schule so installieren, dass es regelmäßig zum Thema wird und wir da auch alle an einem Strang ziehen was das angeht. Z. B. auch, wie gehen wir damit um und eine Anzeige zu erstatten. Also, dass nicht, Sie sagten ja schon sehr richtig, alle Schulstandorte müssen kämpfen nicht zu vertuschen und, zu sagen: bei uns gibt's das nicht, gibt kein Cybermobbing, gibt überhaupt kein Mobbing, gibt auch Drohungen, das haben wir alles nicht. Wir sind ein ordentliches Haus. Sondern wir sind ein ordentliches Haus, wir kümmern uns darum. Und wir bringen das immer zur Anzeige. Das ist ja auch schon ein Konsens hier, wo man sagt, das machen wir immer so. <u>00:20:27-7</u>
76	PL2: Als Schule selbst darf man ja keinen anzeigen. Das müsste dann ja der Betroffene selbst machen. <u>00:20:27-8</u>
77	PL3: Ja, aber man gibt die Empfehlung weiter. <u>00:20:27-5</u>
78	I: Ja, genau. <u>00:20:31-2</u>
79	PL1: Dringende Empfehlung. <u>00:20:33-4</u>
80	PL3: Ja, klar. <u>00:20:34-6</u>
81	PL2: Oder man geht mit, begleitet bei der Polizei, das wäre ja auch so eine Sache, wenn sich dann der Lehrer bereit erklärt, ich komme dann mit, die Polizei ist ja um die Ecke. <u>00:20:42-7</u>
82	I: Man protegiert es. <u>00:20:43-1</u>
83	PL3: Aus meiner Sicht, ich werde immer wieder damit konfrontiert, wäre das total gut, so eine Gleichheit, so einen Standard zu entwickeln, die Fälle sind so unterschiedlich, die kann man nicht standardisiert abhandeln, aber dass es klar ist, an welchem Punkt müssen wir eingreifen, an welchem Punkt wird welche Instanz dazu geholt. <u>00:21:04-6</u>
84	PL1: Wie so eine Art Krisenmanagement in anderer Situation, dass man sich so

	was überlegt. <u>00:21:11-0</u>
85	PL3: Und wenn das in Klasse 6 passiert, wer sollte dann davon noch wissen, wen muss man dazu holen, was ist da noch wichtig. Und, was mir noch ein Thema ist, so ein Punkt, wie holen wir die Eltern dazu. Ich habe mal (unv.) einer Mutter gezeigt, wie man mit welchem Wort, das man auf Google eingibt, auf welche Seiten kommt. Die saß da, der fiel nix mehr ein dazu. Also, wie kann man die auch sensibilisieren, jede Mutter sagt ja, mein Kind guckt da nicht drauf, klar, kein Kind guckt da drauf. Und jedes Kind, wenn da kommt, bist du 18, dann sagt jedes Kind nein, ist ganz klar. Aber die Eltern da so hinzubringen, mit uns da auch zu gucken und nicht: mein Kind macht das gar nicht, ... <u>00:21:55-3</u>
86	PL4: Aber auch nicht dramatisieren. Dass wenn man da jetzt so eine Gesamtveranstaltung macht, dann sieht das so aus wie: um Gottes Willen! <u>00:22:03-0</u>
87	I: Jaja. <u>00:22:02-1</u>
88	PL3: Nein, nein, dass wir so ne Regelmäßigkeit, in einer bestimmten Jahrgangsstufe gibt's eine Info zu einem bestimmten Thema, zu Alkohol, ... <u>00:22:09-5</u>
89	PL2: Unfall... <u>00:22:08-7</u>
90	PL3: ...zu Mobbing, zu irgendwas, dass man auch wirklich die Eltern dazu holt und parallel die Kinder. Ich fände gut, wenn... Und so ne Handreichung, wie gehen wir womit um, wie gehen wir damit um, wenn was passiert. <u>00:22:24-2</u>
91	PL2: Haben Sie nicht einen schönen Literaturtipp? So ein Jugendbuch? <u>00:22:29-9</u>
92	I: Ja, das haben Sie sogar alles in den Materialien, die Sie bekommen. All das und noch viel mehr, möchte ich jetzt fast sagen. Finden Sie dann alles da in alphabetischer Reihenfolge und nach Themen gegliedert. Das finden Sie als Set komplett. <u>00:22:41-9</u>
93	PL2: Auch was Sie gerade gesagt haben? <u>00:22:42-6</u>
94	I: Ja. <u>00:22:41-0</u>
95	PL2: Wow! <u>00:22:44-0</u>
96	I: Auch da: Empfehlungen, das ist natürlich nicht der Schwerpunkt dieser Veranstaltung. Das ist ja schon eher dieser, wie würde man sagen, dieser wissenschaftspropädeutische Zugang gewesen, aber die Querverweise sind natürlich auch eingegangen und auch die zitierten Autorinnen und Autoren sind häufig eben solche, die das, was wir als Medienwirkungsforschung machen dann eher in der pädagogischen Praxis machen. Also da sind wir in der Regel nicht tätig, weil unser Bereich diese Wirkungsforschung und die Lehrerbildung ist, aber viele der Erkenntnisse werden natürlich aufbereitet aus Sicht der pädagogischen Praxis. War hier nicht der Schwerpunkt, aber es ist mit dabei. Und Sie können auch immer gerne, Sie haben ja meine Karte oder meinen Kontakt, auch sonst gerne über [Name], wir haben natürlich einen unheimlichen Fundus immer greifbar. Also es ist häufig, dass Schulen, die jetzt mitgemacht haben, sich auch nochmal melden und sagen: das wäre eigentlich mal der Fokus oder hier schreibt jemand eine Facharbeit und wir bräuchten dieses oder jenes, schreiben Sie mir einfach eine Email, ich würde fast sagen, diesbezüglich lassen wir keine Wünsche unerfüllt. <u>00:23:39-9</u>
97	PL1: Ja, da schicke ich Ihnen direkt, kriegen Sie diese Woche noch eine Mail

	von einer Schülerin. Die will nämlich über diese Frage: wie verändert das Smartphone das Leben oder das Verhalten der Kinder und Jugendlichen und will dazu hier im Haus eine Umfrage starten. <u>00:23:57-2</u>
98	I: Hmm, spannend. <u>00:23:57-2</u>
99	PL1: Und könnte ja dann da auch sicherlich auf Materialsuche gehen. <u>00:24:02-0</u>
100	I: Ja klar. Sehr, sehr gerne. Unterstützen wir, wo immer es geht, immer sehr gerne. Ja. Haben Sie ganz herzlichen Dank. <u>00:24:13-1</u>

1	Interview_16/ Februar 2014/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:11:42
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: männlich/ PL3: weiblich/ PL2: weiblich
4	SL1: weiblich/ SL2: weiblich/ SL3: weiblich/ SL4: weiblich
5	I: Also zunächst noch einmal ganz, ganz herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit, hat viel Spaß gemacht. Was mich jetzt interessieren würde: Wenn Sie aus einer inhaltlichen Perspektive – unabhängig von ihren Unterrichtsfächern, gerne aber auch für ihre Unterrichtsfächer – jetzt mal die Themen einschätzen sollen. Haben die Relevanz, lässt sich damit was machen oder müsste damit was gemacht werden? Äußern Sie sich einfach ganz frei, gerne auch durcheinander. <u>00:00:28-0</u>
6	SL1: Also ich würd' sagen vor allem Cybermobbing hat eine Relevanz. Jetzt nicht unterrichtlich, aber eher so allgemein schulisch würde ich sagen. Ich bin jetzt auch keine Pädagogiklehrerin, deswegen, aber so auf jeden Fall. Und die anderen Sachen würde ich, die spielen ja da rein, also, dass, viele Beleidigungen sind ja dann irgendwie sexuell oder so (unverständlich). <u>00:00:44-7</u>
7	PL1: Genau, es ist schon alles miteinander vernetzt und ich würd' auch beim Cybermobbing bleiben, aufgrund... Gut finde ich auch, wenn wir die, die Vorträge oder den Vortrag digital bekommen könnten... <u>00:00:58-8</u>
8	I: Auch gerne in PowerPoint, also es muss gar nicht PDF sein, können Sie auch gerne in PP. <u>00:01:03-8</u>
9	PL1: Bevor wir nämlich hier rein gegangen sind, standen einige von den Medienscouts vor der Tür und dachten, och, können wir hier mit rein, passt doch, die hatten allerdings Unterricht... <u>00:01:11-2</u>
10	I: Achso, ja gepasst hätte es ja sonst eigentlich schon... <u>00:01:14-0</u>
11	PL1: Gepasst hätte es schon. <u>00:01:15-1</u>
12	I: Sind auch häufiger dabei, bei anderen Veranstaltungen, Medienscouts, ja. <u>00:01:18-2</u>
13	PL1: Ahja ok, gut. Ja und, also da könnten wir im Prinzip, da nochmal darauf zurückgreifen und denen das vorstellen. <u>00:01:26-0</u>
14	I: Sehr, sehr gerne. <u>00:01:26-4</u>

15	SL2: Ja, es ist bei uns ähnlich, also wir sind, wir drei eigentlich so für die SV da und ich denke, bei Euch ist es vielleicht mit den Medienscouts jetzt noch akuter, dass ihr das noch besser einbinden könnt, aber ich denke auch für die SV ist das eigentlich ganz gut und wichtig, so diese Inhalte zumindest auch mal zu thematisieren und auch an die Schüler weiterzugeben, dass die auch so ein Bewusstsein einfach dafür bekommen. <u>00:01:51-0</u>
16	SL3: Also gerade bei der SV ja auch über alle Altersstufen hinweg und eine sehr streuende Funktion hat in der Schule. <u>00:01:56-5</u>
17	I: Ok. <u>00:01:56-1</u>
18	PL3: Ja genau. Also ich finde das, ich halte das für äußerst relevant, das ganze Thema, aber irgendwie, also habe ich zumindest das Gefühl, dass man also im Unterricht bzw. im Schulleben noch nicht so eine richtige Plattform dafür entwickelt hat, das ist zu kompliziert. Also es gibt ja Medienscouts usw. aber ich würde jetzt mal behaupten, auch im Kollegium, wenn jetzt quasi alle den Vortrag heute gehört hätten, das hätte ich auch für äußerst sinnvoll gehalten. Also ich finde... <u>00:02:22-0</u>
19	SL1: Auch um das Bewusstsein zu fördern, so ne'. <u>00:02:23-5</u>
20	PL3: ...das ist gar nicht so eine spezielle Sache, die man jetzt auf ein Fach oder auf einen, das gehört einfach zum Schulleben dazu, ne... <u>00:02:31-1</u>
21	SL1: Ich finde auch ganz viel mit Eltern, wie Sie auch gesagt haben, wenn dann die Eltern irgendwie das, das einfach Erziehung, sowohl in der Schule als auch zu Hause stattfindet. Und auch, dass man vielleicht jetzt, wenn in der Klasse irgendwelche Probleme sind, dass man die Eltern anders ansprechen kann, nach dem Vorschlag finde ich, also, dass man auch da in der Richtung (unverständlich) und deswegen auch für alle. <u>00:02:47-4</u>
22	PL3: Ja ich finde das jetzt schon fast schade, dass nicht alle Kollegen, also das gehört ja zur Werteerziehung (unverständlich). Es ist ja tagtägliches Geschäft. <u>00:02:53-2</u>
23	SL4: Und auch um den Eltern auch ein bisschen Angst zu nehmen... <u>00:02:57-0</u>
24	SL3: Ja. <u>00:02:56-4</u>
25	SL4: ...was ist, wenn ich in so eine Situation komme? Was ist, wenn meine Tochter im Netz auftaucht und Panik hat... <u>00:03:00-8</u>
26	PL3: Ja diese Hilflosigkeit, ne, die wird ganz oft so zurückgemeldet auch, wenn man dann, wird schon mal zurückgemeldet, ja, irgendwie ist da wieder was im Gange bei irgendeiner WhatsApp Gruppe oder so und dann haben die Eltern das mitgekriegt und wissen aber auch gar nicht so richtig, was soll ich jetzt machen? <u>00:03:12-3</u>
27	SL4: Und auch die Hilflosigkeit bei den Jugendlichen selber, das ist ja auch riesig. Die haben eine wahnsinnige Angst vor, dass es so passiert und was mache ich, wenn es so ist, wo kann ich einen Ansprechpartner finden. Und meistens ist der Schritt zu den Eltern ja doch ein recht großer, dann, ne. Weil die gerade Angst vor Konsequenzen haben und da irgendwie einen Ansprechpartner zu haben, das ist ja sehr wichtig. <u>00:03:32-2</u>
28	PL6: Und ich fand manche Informationen jetzt aber auch ganz interessant, um zu entdramatisieren. Also grad' jetzt das so zum Thema Pornografie, da hatte ich mich jetzt so noch gar nicht so viel mit beschäftigt, dass ich auch dachte so, da fährt es auch so ein bisschen runter. Und so, einfach jetzt so mal Informati-

	onen zu haben, die das auf so einen, also einfach auf – auf, realistische Füße zu stellen... <u>00:03:55-4</u>
29	PL3: Wär für Eltern vielleicht auch mal gut, um zu wissen, so schlimm ist es doch nicht, also... <u>00:03:57-0</u>
30	PL2: ...jaja genau, finde ich auch. Oder aber auch für uns als Lehrer, ne. Oder auch jetzt so zum Thema Gewalt, das kann man natürlich jetzt für Pädagogik ohnehin gut verwenden, so als Material. Auch da jetzt, so bestimmte Sachen nochmal auf, waren jetzt ja auch viele Diskussionen, die es schon seit langer Zeit gibt, da auch zu hören, welche neuen Ergebnisse sind da jetzt auch tatsächlich mal valide. So gerade diese ganze Frage so zum Thema welche Wirkung, was sind so, ist ja lange so diskutiert worden. Also da auch nochmal zu gucken, auch die Wirkung jetzt bestimmter Computerspiele, die auf junge Leute diskutiert wird. Also finde ich zum einen fürs Fach interessant, zum anderen aber auch für uns aus Lehrer- oder auch aus Elternsicht. So zu gucken, also, dass man auf dem Teppich bleiben kann auch in manchen Diskussionen. <u>00:04:51-1</u>
31	PL3: Und das Vieles einfach, was sich normalerweise einfach abspielt, jetzt halt über das Medium Internet irgendwie ausgefochten wird aber dass das dann deshalb nicht unfassbar neu oder dramatisch eben deswegen ist, also sich alte Prozesse einen anderen Weg suchen <u>00:05:05-5</u>
32	I: Hmhm, ja. <u>00:05:05-9</u>
33	PL2: Mir hat das an mancher Stelle nochmal so die Augen geöffnet, wie viel das auch so mit dem Thema Identität zu tun hat... <u>00:05:13-7</u>
34	PL3: Ja. <u>00:05:13-7</u>
35	PL2: ...also jetzt nicht nur unterrichtlich, sondern auch für unsere konkrete Arbeit, so zu gucken, also man hatte nicht so wirklich vor Augen immer, wie stark das für die Schüler auch identitätsbildend ist, sich im Netz zu bewegen. Da ist oft eher, so wie du sagst, dass man da so staunend vor steht, aber für die ist es Teil der Selbstinszenierung und auch der Selbstfindung. <u>00:05:36-9</u>
36	PL1: Ja, das muss man erst mal verstehen, das stimmt wirklich, dann kann man auch mehr helfen. Oder die Vermittlung, dass man da nicht böse mit und sofort den Riegel verschieben muss und alles abschließt, das ist auch wichtig, zumindest an Eltern weiterzugeben, dass man da nicht sofort zu macht, und sagt immer, du darfst nicht auf Facebook sein oder ich bin nicht auf Facebook, das, was mache ich gar nicht. <u>00:06:00-2</u>
37	PL3: Genau. <u>00:05:58-0</u>
38	PL1: Aber die anderen schreiben trotzdem über ihn, ne. <u>00:06:06-4</u>
39	SL4: Das heißt wirklich erst mal diese Möglichkeit zu geben, wie Sie ja gesagt haben, dass man mal darüber reflektiert, mit ihnen zusammen, ohne erst mal selbst irgendwelche Wert vorzugeben, die wir vielleicht schon so hätten, ne, nach dem Motto, wie kann man das machen oder so? Weil Sie ja sagten, die sagen auch alle, ja, es geht eigentlich gar nicht und dass sie aber selbst zu dieser Einsicht kommen und nicht nach dem Motto, wir haben das von außen schon wieder vorgegeben, ich denke, das wäre wichtig, ja. <u>00:06:26-8</u>
40	PL2: Dass der erhobene Zeigefinger an vielen Stellen auch gar nicht nötig ist,... <u>00:06:28-9</u>
41	PL3: Genau, richtig! <u>00:06:27-4</u>

42	PL2: ...denn er hilft sowieso nicht, aber, so, aber das bestätigt das im Grunde auch nochmal. <u>00:06:37-2</u>
43	I: Und wenn wir dann jetzt vielleicht mal den Sprung wagen zum Veranstaltungsformat also zu dieser Form des Veranstaltungsformats als Fortbildung als Lehrerfortbildung, wie würden Sie das beurteilen oder wie ist Ihr Eindruck da und gerne auch – übrigens für uns immer sehr interessant – vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, denn darüber haben wir natürlich nicht so viel Material, also seien Sie schonungslos. <u>00:07:01-2</u>
44	PL3: Also ich finde das gut, also diesen Input bekommen zu haben und das war ja auch sehr gut vorgetragen, äußerst umfangreich und auch mit den Medien und so gut aufbereitet. Also als Anregung hätte ich jetzt quasi noch eine Möglichkeit gesehen, sich halt noch auszutauschen über konkretere Beispiele, oder vielleicht Maßnahmen zu entwickeln oder ggf. bei den Fachkollegen auch so Unterrichtsinhalte mal zu überlegen, wo kann ich das anwenden, halt auch in den Unterricht. Also ich habe jetzt zum Beispiel in Kunst, da ist ja das Thema Identität im Moment im Zentralabitur, und da habe ich halt auch, also unterschiedliche Künstler auch diese Selfies und so thematisiert und da könnte ich mir halt schon jetzt so eine Anregung vorstellen, wie man das halt auch so mit Identität auch vielleicht fächerübergreifend Pädagogik dann irgendwie umsetzen kann, also, ich glaube das, also das jetzt irgendwie in den Schulalltag mehr eingebaut wird, das wäre so, was ich mir noch wünschen würde. <u>00:07:55-1</u>
45	PL2: Was ich einfach klasse finde als Fortbildungsformat, ich weiß gar nicht, ob das wirklich so überall gesehen wird, aber wir erleben es ja oft so, dass wir irgendwo ankommen, kurzen Input und dann in Kleingruppen was erarbeiten müssen... <u>00:08:07-1</u>
46	Alle: Ja! <u>00:08:07-1</u>
47	PL2: ...und dann ist, ja ist so... <u>00:08:10-7</u>
48	Alle: (Raunen)! <u>00:08:10-0</u>
49	PL2: ...so erlebe ich Fortbildungen auf Bezirksregierungsebene und habe jedes Mal hinterher so einen Hals, weil ich denke, also in Kleingruppen arbeiten können wir dann hinterher immer noch. Aber ich freue mich einfach, wenn ich mich irgendwo hinsetzen kann und einen fundierten Vortrag höre... <u>00:08:22-8</u>
50	Alle: Ja! <u>00:08:23-2</u>
51	PL2: ...und mit Material rausgehe, mit dem ich dann weiter gucken kann. Also ich persönlich finde so ein Format klasse. Und auch zwischendurch hat man ja ganz viel Anschauungsmaterial gehabt, aber auch einfach jemanden zu haben, dem man zuhören kann und der sagen kann, das ist die Datenbasis und das sind wichtige Informationen dazu, die jeder kennen sollte oder die, ne, ich Ihnen jetzt vorstellen möchte, ich finde das super, das Format <u>00:08:44-3</u>
52	PL1: Ich finde das auch gut, das war es natürlich in Kleingruppen machen könnten, nachdem man jetzt so einen langen Vortrag gehört hätte... <u>00:08:48-4</u>
53	Alle: (Lachen) <u>00:08:48-4</u>
54	PL1: ...wäre, wie können wir das in unseren Unterricht einbringen, ne, das wäre dann jetzt unser Job... <u>00:08:53-6</u>
55	Alle: Ja, genau! <u>00:08:54-3</u>
56	PL1: ...dann könnte man vielleicht nochmal Unterstützung haben, weiß ich

	nicht, aber das wäre jetzt nochmal eine ergänzende Aufgabe, oder zwischendurch schon mal zu einem Block, zwischendurch, dann brauchen Sie nicht immer reden. <u>00:09:05-5</u>
57	Alle: (Lachen) <u>00:09:04-3</u>
58	PL1: Aber das, ne, ist sehr erfrischend zuzuhören und macht Spaß und es ist überhaupt nicht über so einen langen Zeitraum langweilig, also sehr schön! <u>00:09:14-2</u>
59	PL3: Also, was ich auch gut fand, war auch dieses Ganze, also literaturbasiert, weil, persönlich kommen wir jetzt nicht dazu, die aktuelle Literatur irgendwie eins zu eins jetzt zu lesen beziehungsweise mir irgendwelche Artikel rauszusuchen, das geht einfach gar nicht und das ist ja dann wirklich super, dass man das inputmäßig dann auch so vermittelt bekommt. Und dann vielleicht punktuell Artikel dann auch lesen kann, dann also. <u>00:09:39-5</u>
60	PL2: Genau und der nächste Schritt wäre jetzt, dann, ich weiß nicht, ob es solche Module bei Ihnen dann auch gibt, wirklich so weiter, das schulisch ja jetzt auch dann einfach zu entwickeln... <u>00:09:46-3</u>
61	I: Klar, natürlich. <u>00:09:46-7</u>
62	PL2: ... und zu gucken, so, wir können wir das praktisch einbinden, nicht. War ja jetzt gar nicht glaube ich so der Ansatz dieser Veranstaltung. <u>00:09:56-2</u>
63	I: Genau, richtig, also die Idee war einfach, genau, hier jetzt erst mal diesen Part zu machen und zu schauen, was sind eigentlich Mechanismen, die da wirken. Und das sind eben auch so Appelle, die wir häufig mitbekommen und wenn sich das dann in der abschließenden Auswertung so bestätigen lässt, dann ist der nächste Schritt natürlich zu sagen, genau das, was hier jetzt gesagt wurde, diesen nächsten Schritt zu involvieren. Vielleicht auch mit denjenigen, die jetzt schon mitgemacht haben, also Sie werden da sicherlich nochmal von uns hören. Das soll dann natürlich angesetzt werden, ist dann natürlich erst der zweite Schritt, weil man überhaupt erst mal, natürlich mal so das Feld für sich erschließen muss und erst mal eruieren muss, wie sind denn überhaupt die Befindlichkeiten? Denn wenn man da jetzt erst mal noch keine Bezüge zu hat, und es ist eben, ich hab es ja schon gesagt, also unheimlich schwer, in Schule überhaupt zu kommen, und jetzt hat es dieses Projekt gegeben und Schulen haben uns so frequentiert, dass wir überhaupt nicht mehr hinterherkommen mit den Angeboten. Also so, dass man offensichtlich da auch einen wunden Punkt erwischt hat, dass wir natürlich personell ganz anders geplant haben erst mal, sodass wir da versuchen, alles zu machen, aber Sie schon zu denjenigen gehören, die es eben bekommen dürfen, so muss man es eigentlich sehen, weil wir jetzt mittlerweile auch fast nur noch Absagen erteilen können, weil unsere Mittel einfach auch erschöpft sind. Also unsere Mittel sind erschöpft, aber die Rückmeldungen helfen uns natürlich, daran weiterzuarbeiten und dann auch an den richtigen Stellen begründen zu können, hört es euch an, ja das ist die Praxis... <u>00:11:06-5</u>
64	PL2: Ja, genau! <u>00:11:06-5</u>
65	I: ...das ist die Front, also gebt uns die Mittel an die Hand, dann tun wir es gerne. <u>00:11:13-2</u>
66	PL3: Ja, die Eltern melden das ja auch zurück... <u>00:11:13-9</u>
67	SL3: Ja, bei mir auch damals. Ich hab' eine 5. Klasse bekommen. Da haben die

	Eltern auch relativ früh schon nachgefragt, ja gibt es nicht eine Möglichkeit, dass hier irgendwie mehr, ebenso mit Medienkompetenz etc. einfach ausgebildet wird, weil die eben mitkriegen, dass die Kinder dann in irgendwie Konflikte geraten bei WhatsApp oder wo auch immer und da ist auch von den Eltern glaub' ich ein ganz großer Wunsch da. <u>00:11:36-4</u>
68	PL2: Also der Bedarf ist auf jeden Fall da! <u>00:11:40-5</u>
69	I: Ok, gut, haben Sie ganz herzlichen Dank! <u>00:11:42-1</u>

1	Interview_17/ Februar 2014/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:09:02
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich
4	SL1: männlich/ SL2: weiblich
5	I: Was uns interessieren würde: Aus der Sicht von Schule – gerne aber auch Unterricht – würden Sie die Themen, die wir jetzt heute besprochen haben, aus Ihrer aktuellen Perspektive für relevant einstufen, spielen sie eine Rolle und würden Sie sagen, die müssen in Unterricht Eingang finden und können es jetzt? Schießen Sie los! <u>00:00:23-0</u>
6	SL1: Ja, ich finde das wichtig, weil offensichtlich dieser Bereich immer gravierender wird. Ich sehe für mich das Problem, dass ich in einer Altersgruppe bin, in der ich da gar nicht mehr den Zugang habe, also nur über meine Kinder. Ich höre aber in der Schule, ich bin jetzt als Beratungslehrer jetzt hier, dass diese Problematik immer größer wird, darum ist es ganz dringend nötig, dass wir uns dafür sensibilisieren. <u>00:00:46-4</u>
7	PL1: Ja also ich betrachte das jetzt mehr aus meinem Fach Pädagogik, weil ich bin fast nur in der Oberstufe... <u>00:00:50-7</u>
8	I: Ahja. <u>00:00:49-2</u>
9	PL1: ...und hab dazu dann einen nicht so ganz engen Bezug, aber mich würde das jetzt im Kontext so mit Identitätsfindung interessieren, dass ich da so Aspekte einbaue, das eben dazu nehme. Identitätstheorien machen wir, wie spielt eigentlich diese aktuelle moderne Diskussion und dieses Medium eine Rolle dabei? <u>00:01:09-7</u>
10	PL2: Da könnte man das auch gut als Aufklärung nochmal einbringen... <u>00:01:11-1</u>
11	PL1: Ja, genau. <u>00:01:12-1</u>
12	PL2: ...Und was ich gut fände, wäre zum Beispiel 7. Klasse oder vielleicht schon... ja, 7. Klasse ist, glaube ich, gut, wenn man so Fortbildungen macht mit den Kindern, dann explizit so einen ganzen Tag, was aber wahrscheinlich total an den Medien scheitert. Also dass man einfach mit den Kindern, ne, wir haben ja zwei Räume, die jetzt irgendwie so ausgestattet sind. <u>00:01:33-3</u>
13	I: Ja, klar. <u>00:01:32-6</u>

14	PL1: Man kann es natürlich auch im Fach Politik unterbringen. Ne, also fällt mir jetzt gerade ein, in der 8 ist ja auch Thema Medien, Umgang mit Medien, da würde das gegebenenfalls auch rein passen. <u>00:01:47-0</u>
15	SL2: Also für mich als Mutter eines Zwölfjährigen und Beratungslehrerin ist das ein ganz großes Thema. Und ich meine, es wird schon in Klasse 6 und im Umgang mit Netiquette und was poste ich im Internet. Ich glaub', dass es für die Kinder unglaublich wichtig ist, früh informiert zu werden und mit dem Internet sensibel umzugehen. Wir müssen früh ran, damit wir nicht die Probleme haben, die wir im Moment haben. <u>00:02:11-8</u>
16	PL3: Also mich würde fortbildungstechnisch interessieren, was können Lehrer gezielt aktiv selber tun um an ihrer – wenigstens ihrer eigenen – Schule dieser Problematik Herr werden zu können oder in Verbindung mit den Eltern und den Schülern gemeinsam dieses Dreieck bilden oder auch mit Rückgriff auf die Bezirksregierung oder anderen Institutionen. Das so was ein fester Bestandteil von Schule wird. Sodass das über die theoretischen Kenntnisse hinausgeht: Was kann ich tun als Lehrer? <u>00:02:46-2</u>
17	PL2: Super wäre ein Konzept, also ein Tagesablauf, so strukturiert, dass man mit den Kindern praktisch eigentlich schon Sozialformen alles vorbereitet hat im Endeffekt und als Pädagogiklehrer oder Beratungslehrer sofort sagen kann: "Ich gucke mir das Material an, ich hatte selber diese Fortbildung und kann jetzt praktisch einen ganzen Tag füllen um mit denen da zu arbeiten!", das wäre optimal. <u>00:03:12-0</u>
18	SL2: Ich würde Sie am liebsten in eine Lehrerfortbildung hier einladen, weil ich das Gefühl habe, dass für Klassenlehrer... <u>00:03:15-3</u>
19	PL2: Ja! <u>00:03:15-3</u>
20	SL2: ...aller Arten ganz wichtig, weil das ein, ein ganz tägliches Problem ist. <u>00:03:20-7</u>
21	PL3: Für alle Lehrer! <u>00:03:20-7</u>
22	PL5: Und ich fände es auch gut, wenn man Eltern erreichen könnte damit. Also ich glaube, dass wir als Lehrer zwar auf der einen Seite da wichtige Arbeit zu leisten haben und das auch wirklich wichtig ist, dass in den Unterricht hineinzubringen. Aber die Unterstützung der Eltern brauchte man auf jeden Fall. Und das würde sicherlich auch besser gehen, wenn man da Fachleute hätte, die da informieren würden. <u>00:03:47-0</u>
23	SL2: Und die Eltern sind gegenüber dem Netz sehr gutgläubig. Das stellt sich an Elternabenden immer wieder raus – ne, warst Du nicht dabei –, dass Eltern sagen, meine Kinder dürfen alles nutzen, was im Netz da ist, sonst wär's ja nicht im Netz, wenn es schlecht wäre. Ganz positives Verhältnis gegenüber den Medien... <u>00:04:04-2</u>
24	I: Ahja, ok, interessant. Und wenn Sie das Veranstaltungsformat jetzt in diesem Kontext bewerten würden, wie ist da Ihr Eindruck, gerne auch – für uns immer interessant – vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, die Sie gemacht haben. Also auch da wäre eine Rückmeldung interessant. <u>00:04:25-3</u>
25	PL2: Ich fand's kurzweilig! Also die anderthalb Stunden sind sehr schnell rumgegangen. Man könnte das total gut eigentlich wirklich als übergreifende Lehrerfortbildung genau so machen, weil man braucht ja jetzt nicht das wahn-sinnige pädagogische Grundniveau, um so was nachzuvollziehen. Und dann im

	Anschluss daran die Fachgruppen zusammensetzen und gemeinsam überlegen, wie können wir das in Unterricht einbinden... <u>00:04:43-5</u>
26	PL3: Also so ein pädagogischer Arbeitstag zum Beispiel zu dem Thema. <u>00:04:48-3</u>
27	PL2: Ja, oder was weiß ich, drei, vier Stunden. Das Sie zum Beispiel kommen, den Vortrag halten und danach geht man in die Fachgruppen und überlegt, an welchen Stellen kann man es in den Lehrplan einbinden. <u>00:04:58-6</u>
28	SL2: Wäre das möglich, Sie nochmal für einen pädagogischen Tag einzuladen? <u>00:05:00-5</u>
29	I: Ja klar, also grundsätzlich natürlich immer, haben wir jetzt auch oft besucht, und die Veranstaltung, jetzt ist die Koordination ja mit [Name] erfolgt und es gibt auch andere Module, die man hätte... Also Sie haben ja jetzt im Prinzip gewählt oder für Sie gewählt wurde dieses Kurzformat. Es gibt auch drei-sechsstündige Formate. Also die das ganz dann natürlich noch ein bisschen differenzierter, aber, dass ist das, was eben in 90 Minuten jetzt hier vorgesehen war. Aber klar, da gibt es, gäbe es auch ganz andere Formate und auch das Publikum, auch das – wir waren jetzt [Ort] am Montag bei einem pädagogischen Tag und da war das ganze Kollegium dabei – also es waren dann 130 Lehrkräfte, also auch das geht dann natürlich, klar, natürlich, das geht auch. <u>00:05:41-5</u>
30	PL3: Weil das geht ja uns alle an und nicht nur bestimmte Fachgruppen. Ne, und alle Kollegen müssen informiert sein, ich fand das heute sehr, sehr schön, sehr gut. Auch ihre Art vorzutragen fand ich sehr angenehm... <u>00:05:52-6</u>
31	PL2: Jepp! <u>00:05:52-6</u>
32	PL3: ...sehr informativ und ich würde mir noch ein bisschen wünschen, wobei wir ja halt heute zeitbedingt das nicht schafften, was kann ich jetzt persönlich als Lehrer tun, wenn mir so was auffällt, woran kann ich jetzt Schüler konkret am Verhalten, an Äußerungen erkennen, ob das eventuell in diese Richtung geht, welche Schülergruppierungen müssen mir als Lehrer auffallen, vom Verhalten her, das hab' ich jetzt nicht. <u>00:06:19-2</u>
33	I: Hmhm, ja, hmhm. <u>00:06:20-2</u>
34	PL2: Ja und auch, wann es konkret, wenn ich einen Fall habe, wie gehe ich vor... <u>00:06:24-2</u>
35	PL3: Ja genau! <u>00:06:24-2</u>
36	PL2: Also wir man sonst auch Mobbing aufklärt irgendwie, wie da das Konzept ist, wie kann ich das auch übertragen auf so ein Internetmobbing, also... <u>00:06:33-7</u>
37	I: Das wäre jetzt im Prinzip dann die praktische Ebene... <u>00:06:37-5</u>
38	SL2: Genau... <u>00:06:36-4</u>
39	PL3: Ja, da müsste Beides drin sein, also theoretische Unterweisung... <u>00:06:40-7</u>
40	I: Genau, richtig. <u>00:06:41-1</u>
41	PL3: ..., weil auch Vieles heute da war, was ich noch nicht kannte, auch schön unterlegt mit Beispielen, fand ich klasse, und der zweite Block wäre jetzt, so, jetzt sind wir voll mit Infos, jetzt machen wir eine kurze Pause und jetzt nochmal eine Information, was weiß die Wissenschaft über praktische Umsetzungen und was können wir hier speziell an unserer Schule umsetzen. <u>00:07:03-8</u>

42	I: Und vielleicht einmal dann die Frage, also völlig nachvollziehbar, für den Pädagogikunterricht speziell, würden Sie sagen, dass Sie da jetzt, so mit, auch mit den Textvorschlägen, sich vorstellen könnten, das an der ein oder anderen Stelle zum Gegenstand zu machen? Ist das ein Format, das dazu animieren kann? <u>00:07:20-4</u>
43	PL1: Ja, denke ich schon, ich meine, ich müsste jetzt hier mal wirklich in Ruhe reingucken, das war jetzt, so schnell kann ich jetzt so nicht sagen, aber, also so was könnte ich mir schon vorstellen. Das ist natürlich eine ganz andere Ebene, da ist man wieder auf so einer Metaebene und reflektiert darüber. Das hat einen ganz anderen Ansatzpunkt als eben von der sechs anzufangen und zu sensibilisieren für einen vernünftigen Umgang. Das würde ich dann (beide Schritte). <u>00:07:39-2</u>
44	I: Das ist, so muss man sich vielleicht auch dann unsere Verortung vorstellen. Was wir – natürlich haben wir auch Bezug zu denjenigen, die Konzepte entwickeln, was mache ich eigentlich, wenn es soweit ist – unser Zugang ist tatsächlich ein fachwissenschaftlicher, also der, also ein wissenschaftlich-fachwissenschaftlicher – so muss man es sehen – also was ist eigentlich der theoretische Kenntnisstand und wie lässt er sich vielleicht an der ein oder anderen Stelle in Unterricht – also um darüber zu reden, nicht um auf Phänomene zu reagieren, sondern um darüber zu reden – aufzugreifen? Ich gebe Ihnen aber vollkommen Recht, dass natürlich die Schnittmenge mit Fragen, die die Praxis betreffen, also unmittelbar wären, also, dass man das natürlich sehr, sehr gut aufgreifen könnte. Vielleicht zum Schluss noch eine Frage: Welche, haben Sie sonst Fortbildungserfahrungen, jetzt in letzter Zeit oder in kürzerer Zeit in Medienfragen gehabt, spielt das eine Rolle? <u>00:08:24-4</u>
45	PL2: Ne, eigentlich kommt das wirklich viel zu kurz... <u>00:08:27-2</u>
46	I: Ok. <u>00:08:27-2</u>
47	PL3: ...also gerade diese Sachen wie – und ich finde das auch total gut, weil es ist total relevant, und gerade für den Pädagogikunterricht, dass kann man ja Gewalt usw., Identitätsentwicklung, Entwicklung generell, das sind ja wirklich Themen, da kann ich das gut einbinden, aber mir fehlt ja im Unterrichtsmaterial völlig an Text, an Infos, an Bildern und letztendlich in der Schule auch an Medien, dass man nicht mal eben sagen, man geht ins Internet, man guckt es sich an... <u>00:08:51-1</u>
48	Andere: Ja. <u>00:08:51-1</u>
49	PL3: ...also da ist ja eigentlich total hinterm Mond, was da Medienpädagogik angeht. <u>00:08:58-2</u>
50	Andere: Ja (unv.). <u>00:09:00-9</u>
51	I: Ok, haben Sie ganz herzlichen Dank. <u>00:09:02-0</u>
1	Interview_18/ Februar 2014/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Minuten/ Dauer des Interviews: 00:08:24
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer

3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ PL5: weiblich
4	I: Worum es geht, wäre jetzt eigentlich eine ganz einfache Frage: Jetzt aus der Perspektive von Schule, gerne aber auch Unterrichtsfach Pädagogik, würden Sie sagen, das sind aktuell relevante Inhalte für Ihren Job und für Ihren Alltag? <u>00:00:16-9</u>
5	Alle: Ja! <u>00:00:18-6</u>
6	I: Das ist erst mal eine ganz wichtige Frage für uns, ok! <u>00:00:23-5</u>
7	PL1: Definitiv ja, also gerade diese Sachen mit Cybermobbing, WhatsApp, Facebook, was Sie gesagt haben, das ist also fast tagtäglich Thema. <u>00:00:31-1</u>
8	I: Ok. <u>00:00:31-3</u>
9	PL2: Und da hatten wir auch schon einige Fälle, natürlich ja in jeder Schule. <u>00:00:33-7</u>
10	PL1: Ja, jaja. Also, was Sie auch erklärt haben, mit diesem WhatsApp-Gruppen werden erstellt, alle sind eingeladen außer [Name]... <u>00:00:42-5</u>
11	PL3: Hmhm, hatten wir jetzt auch erst... <u>00:00:43-0</u>
12	PL1: ...und das hatten wir jetzt gerade aktuell in der Klasse 5. <u>00:00:46-4</u>
13	PL3: Wobei ich finde, das einmal für die, für den allgemeinen Lehrer ist das praktisch, aber dieses Thema Gewalt ist ja auch ein aktuelles, im Kernlehrplan verankertes Thema in Pädagogik, also das finde ich auch ganz gut, dass das nochmal, also in dieser, in diesem Themenkomplex verankert ist. <u>00:01:06-2</u>
14	I: Also es ergeben sich aus Ihrer Sicht auch durchaus Bezüge zum Unterrichtsfach Pädagogik, oder... <u>00:01:09-0</u>
15	Alle: Jaja, natürlich. <u>00:01:09-0</u>
16	I: ...von denen Sie sagen, das sind möglicherweise Punkte, an denen auch man mal andocken könnte. <u>00:01:16-6</u>
17	PL3: Ja! <u>00:01:14-7</u>
18	PL4: Ich hab' das zum Beispiel jetzt in der EF gemacht, Sie haben ja das GTA Video gezeigt, da gibt's ja auch eine Gewaltszene, wo gefoltert wird... <u>00:01:22-8</u>
19	I: Diese Tortureszene? Hätten wir auch dabei gehabt, mit dem Zähne ziehen wahrscheinlich? <u>00:01:25-9</u>
20	PL4:.. ...genau... <u>00:01:26-9</u>
21	Alle: (Stöhnen) ersparen Sie uns das mal... <u>00:01:25-4</u>
22	PL4: ...es war mir gar nicht bewusst und es hat halt ein Schüler vorgestellt, halt dann auch, eine unter pädagogischer Perspektive und ich war schockiert, weil ich dachte, dieses Spiel sei ja relativ harmlos. Und dann haben wir halt auch darüber gesprochen, wie man damit umgehen sollte und wie das eben auf den Edukanden wirkt. <u>00:01:42-3</u>
23	I: Ok, ahja, ok. <u>00:01:44-4</u>
24	PL2: Und auch, auch Facebook natürlich über Identitätsdarstellung im Netz... <u>00:01:47-4</u>
25	PL4: Ja. <u>00:01:47-7</u>
26	PL2: ...wer bin ich, also wenn es da schon, also es schon in die philosophische

	Sparte geht, ne: Bin ich das, was ich darstelle? Und das ist, hab' ich auch schon gesehen im Unterricht bei Beobachtungen... <u>00:02:02-3</u>
27	PL3: Das mache ich auch jetzt gerade, Krappmann... <u>00:02:01-6</u>
28	PL2: ...genau. <u>00:02:05-2</u>
29	PL3: Wobei ich finde, dieses Thema Sexualisierung in den Medien schwieriger zu verorten, weil, ja dann weiß man so, aha... <u>00:02:13-4</u>
30	PL1: Wobei.... <u>00:02:12-3</u>
31	PL3: ...so ist das jetzt. Also es ist ja schon was, was Jugendliche beschäftigt, ne, also irgendwie... <u>00:02:19-2</u>
32	PL4: Ja, also ich hab' das auch jetzt in der EF gemacht, letztes Halbjahr, beim Thema Lernen am Modell... <u>00:02:25-5</u>
33	PL3: ...ah, ok! <u>00:02:24-0</u>
34	PL4: ...da haben wir uns halt so Rap-Videos angeguckt von – ich weiß gar nicht wer das war – Farid Bang und wirklich alle... <u>00:02:32-0</u>
35	I: Ja, die ganze Bushido Clique, hätten wir auch noch dabei gehabt, es blieb leider keine Zeit... <u>00:02:34-4</u>
36	PL4: ...genau, und dann haben die halt ihre Diss-Tracks gegen Fler und wie die nicht alle heißen. Da haben wir uns halt auch angeguckt, wie überhaupt so ein Video aufgebaut ist, natürlich, ne', Drogen, Frauen, Sex steht natürlich ganz stark im Fokus, das haben wir dann zusammen auch besprochen. <u>00:02:52-1</u>
37	I: Und wenn Sie vielleicht einmal das Veranstaltungsformat einschätzen. Ist das – gerne übrigens auch, ist für uns immer spannend, vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, die Sie vielleicht haben – wie würden Sie, ist das Format, also die Organisationsform, unsere Absprache, Akquise, Durchführung hier, wie würden Sie das einstufen für das Anliegen, insbesondere jetzt für ihren Berufsstand des Lehrers? <u>00:03:16-1</u>
38	PL3: Also das waren ja jetzt mehrere Fragen in einem, ne' sage ich mal... <u>00:03:22-9</u>
39	I: Genau, richtig, ja! <u>00:03:21-1</u>
40	PL3: ...also die Akquise, das (zeigt Einladungsschreiben) war, das war die Akquise, ne'. Also ich habe ja diese Mail weitergeleitet bekommen. Hab das dann zur Fachkonferenz mitgenommen und vorgestellt und es traf direkt auf, ja, Zuspruch. Und von daher, das war ja sehr unkompliziert. Ne, also mit Ihnen zu mailen, war ja auch ganz prima, auch die Terminfindung, also das fand' ich sehr positiv, wobei ich jetzt aber auch nicht so auf diesen Erfahrungsreichtum da zurückgreifen kann im Organisieren von irgendwelchen Veranstaltungen. Und die Durchführung, doch, also es war natürlich viel Input in erster Linie. <u>00:03:58-4</u>
41	PL2: Ja, aber ich meine, wir hätten uns natürlich auch für die längere Variante entscheiden können und insofern war mir das eigentlich... <u>00:04:04-9</u>
42	PL3: ...das war doch die Längere, oder? <u>00:04:03-8</u>
43	I: Ne, das ist die kürzest mögliche Variante. <u>00:04:05-9</u>
44	PL3: Achso... <u>00:04:07-8</u>
45	PL2: ...Kurzform. <u>00:04:10-4</u>
46	PL3: Achso, (unverständlich) ja. <u>00:04:13-1</u>
47	I: Man konnte wählen, die einzelnen Blöcke jeweils länger zu wählen, oder... <u>00:04:13-9</u>

48	PL3: Ja gut, aber das, wir wollten ja alle drei Themen... <u>00:04:15-4</u>
49	PL2: Jaja, klar, aber trotzdem, wir haben uns für eine knappe zusammen... und da hätte es ja auch gar nicht anders sein können, von daher fand ich auf jeden Fall die eigene Aktion, die selbständige Rezeption dessen, was Sie uns vorgestellt haben, dass auch jeder die Möglichkeit hatte, das selbständig zu gucken bei den iPads... <u>00:04:35-3</u>
50	PL1: Ja, fand ich auch gut. <u>00:04:35-8</u>
51	PL2: ...das find ich, fand ich eine angenehme Variante. Und ich fand es sehr kurzweilig, informativ und von daher: Gut getroffen, ja. <u>00:04:50-3</u>
52	I: Und spielen Medienfortbildungen, oder vielleicht so: Fortbildungen im Unterrichtsfach Pädagogik, ist das ein gut bestellter Markt aus Ihrer Sicht? Also, können Sie da auf Angebote, sagen wir mal, aus Ihrer Sicht, auf ausreichend Angebote zurückgreifen? <u>00:05:07-3</u>
53	PL5: Also wenn ich das mit Englisch jetzt vergleiche, definitiv nein. Also für Englisch besuche ich fast wöchentlich irgendwelche Fortbildungen und für den Bereich Pädagogik fast kaum. <u>00:05:20-0</u>
54	Alle: Stimmt, ja. <u>00:05:18-6</u>
55	PL3: Wobei der Verband der Pädagogiklehrer, der, also der VdP, die organisieren ja jährlich den Pädagogiklehrtag, also für so ein kleines Fach wie Pädagogik, dass ja auch gar nicht in den allermeisten Bundesländern überhaupt unterrichtet wird, ist das schon ein ziemlich starker Fachverband und die machen schon eine Menge. Ne, also jetzt hier, du organisierst doch auch den Referendarslehrtag gibt es, der ist, findet hier auch bei uns statt, (unv.)... <u>00:05:45-6</u>
56	PL2: Und da wird auch jetzt noch mehr an Fortbildungsangeboten kommen, speziell, das ist in Planung. Und, aber es ist trotzdem, insgesamt relativ wenig. Also wenn man durch die Fortbildungsangebote guckt, ist es häufiger so, dass dann die Gesellschaftswissenschaften sind, ne... <u>00:06:02-2</u>
57	I: Ja, ok verstehe, so subsumiert dann. <u>00:06:03-8</u>
58	PL2: ...so war es ja sogar auch bei den Kernlehrplänen. <u>00:06:05-8</u>
59	PL3: Also es gibt auch wenig jetzt wo wirklich von den Bezirksregierungen aus. Also der Verband wie gesagt macht da schon was, hält regelmäßig und bemüht sich auch immer um Aktualität irgendwie. Aber ich weiß gar nicht, ich glaub', ich war mal bei einer Fortbildung, die von irgend so 'ner Bezirksregierung organisiert war, also, viel kommt da nicht. <u>00:06:26-1</u>
60	I: Ok. Und zum Abschluss die Frage, also gibt es so was wie, von dem Sie sagen, also das, das sind Gelingensbedingungen für Fortbildungen, also, die dürfen folgendes nicht tun, um gar nicht zu gehen? Also gibt es so K.O. Kriterien oder Veranstaltungen, die Sie vielleicht auch erlebt haben, von denen Sie sagen, also das sind so die Faktoren, die sich herausgestellt haben, das funktioniert einfach nicht? Gibt es da etwas, von dem Sie sagen, also es darf auch gerne ganz subjektiv sein, es gibt da keine, keine Wahrheit, so negativ Rankings? <u>00:06:57-3</u>
61	PL3: Also was die meisten ja immer nicht mögen, sind dann diese Gruppenarbeitsphasen... <u>00:07:00-0</u>
62	Alle: (Lachen) <u>00:07:04-5</u> <u>00:07:04-5</u>
63	
64	I: Ok, die sich dann in welcher Art... <u>00:07:04-3</u>

65	PL3: ...ja so, dass dann zu so einer Art Workshop wird, das so, (hebt die Stimme ironisierend) und jetzt überlegen Sie mal, wie Sie das dann mit Ihrer Lerngruppe, und wo Sie das anbinden könnten... <u>00:07:13-9</u>
66	PL1: Erarbeitung und dann Präsentation! <u>00:07:17-0</u>
67	PL2: Ja, ich glaube auch, dass bei... <u>00:07:17-9</u>
68	I: Ok. <u>00:07:19-9</u>
69	PL2: ...erwachsenen Lernern, ein gewisses Maß an Präsentation wichtiger ist als selbständige Durchführung, weil man ja in der Lage ist, das auch, ja gedanklich zu durchdringen und dann es selber umzusetzen. Das wird häufig bemängelt. Aber es kommt natürlich auch ein bisschen darauf an, ob das jetzt ein methodischer Workshop ist oder ein inhaltlicher, bei methodischen finde ich das jetzt auch nicht so schlimm. <u>00:07:44-5</u>
70	PL3: Ja, wobei das immer so ein Zwang ist dann... <u>00:07:46-6</u>
71	PL1: Ja. <u>00:07:46-9</u>
72	PL3: (unverständlich) <u>00:07:50-6</u>
73	PL2: Ja, zeitliche Planung finde ich noch, also wenn, wenn solche, wenn es zu Gruppenarbeitsphasen kommt, die dann aber zu ausufernd sind... <u>00:07:59-5</u>
74	I: Ok. <u>00:07:59-5</u>
75	PL2: ..., dass man das Gefühl hat, dass, dass die Moderation eigentlich Zeit schinden möchte, weil sie nicht genug Inhalt hat (lacht). <u>00:08:04-3</u>
76	I: Achso, ok, ja gut, ok. <u>00:08:08-0</u>
77	PL3: Oder es werden so viele Rückfragen gestellt, was ja jetzt hier nicht der Fall war, dass dann diese Gruppenarbeitsphase, ja dann lassen wir das doch. Ne, das ist dann... <u>00:08:14-0</u>
78	I: Achso (lacht)! <u>00:08:15-3</u>
79	PL3: ...hab ich auch schon ganz oft gehabt. <u>00:08:18-4</u>
80	PL2: Also Inkonsequenz... <u>00:08:21-1</u>
81	PL3: Ja, flexible Planung. Ja so was, also. <u>00:08:24-5</u>
82	I: Ok, dann haben Sie ganz herzlichen Dank. <u>00:08:24-9</u>

1	Interview_19/ Februar 2014/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 3 x 60 Min./ Dauer des Interviews: 00:19:18 Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
2	PL1: weiblich/ PL2: männlich/ PL3: weiblich
3	SL1: männlich/ SL2: weiblich/ SL3: weiblich/ SL4: männlich
4	PL1: Ja, ich muss mal eben nachfragen, bei uns soll doch so etwas anlaufen, dass Medienscouts ausgebildet werden: Ist da Einer von euch betroffen? <u>00:00:11-1</u>
5	SL1: Nein. <u>00:00:09-2</u>
6	PL1: Denn ich denke, für die Gruppe wär' das ja nun schwerpunktmäßig auch noch mal interessant. <u>00:00:12-4</u>

7	I: Nehmen auch übrigens an den Schulen, an denen es die gibt, in der Regel immer teil. Also die Medienscouts... <u>00:00:15-7</u>
8	SL1: Ne, die haben wir noch nicht. <u>00:00:15-2</u>
9	I: Jaja, ne, ich wollt nur sagen, das ist durchaus, klar, für die ein interessantes Format, also an den Schulen, an denen es die jetzt schon gibt, nehmen die auch in der Regel teil. <u>00:00:21-1</u>
10	SL1: (unverständlich) also, die werden jetzt erst ausgebildet? <u>00:00:27-0</u>
11	PL1: Ja, die sollen ja ausgebildet werden, genau, aber für die, wäre dieses Wissen ja interessant. <u>00:00:31-0</u>
12	SL1: Achso, jetzt habe ich es verstanden, ja. <u>00:00:31-9</u>
13	I: Ok, also ich würde Sie in einem ersten Zugang gerne erst mal fragen, wenn Sie jetzt die Inhalte aus einer Relevanzperspektive einstufen wollen, oder würden, gerne auch für den Pädagogikunterricht, für wie relevant würden Sie die Inhalte jetzt, der heutigen Veranstaltung, einstufen. Gerne auch durcheinander, kreuz und quer, wie auch immer Sie mögen, also ohne drannehmen. <u>00:00:51-9</u>
14	PL3: Für den Pädagogikunterricht jetzt? <u>00:00:56-1</u>
15	I: Sowohl als auch. Gerne für den Pädagogikunterricht, aber auch aus einer Schulperspektive im Allgemeinen, also Beides wäre interessant für uns. <u>00:01:01-9</u>
16	PL3: Also ich denke, für den Pädagogikunterricht könnte ich da einiges raus ziehen und auch in verschiedenen Zusammenhängen gut gebrauchen, ja, gerade zum Thema Gewalt, was ja ein Thema nun ist. Also das dann auszuweiten, weil den Bereich habe ich eigentlich bis jetzt als Unterrichtsthema nicht gemacht, muss ich ganz klar sagen, Mediengewalt. Und ich glaube, das ist ein ganz wichtiges Thema. Also von daher würde ich da, auch mit den ganzen Adressen, die ich mir da jetzt im Einzelnen noch angucken muss, glaube ich, dass da viele Anregungen drin sind, auch für den Unterricht. <u>00:01:34-0</u>
17	SL2: Ja, ich kann mich nur anschließen, also Relevanz würde ich ganz hoch einschätzen. Also von 1-10 fast auf Stufe 10. Also ich bin jetzt selber kein Pädagogiklehrer, aber Beratungslehrer und Klassenlehrer in der Mittelstufe. Und ja, da sehe ich die Problematik und relevantes Thema, ganz oben. <u>00:01:51-7</u>
18	PL2: Ich sehe es ähnlich, also beim Thema Jugend und Gewalt, also ich bin jetzt Pädagogiklehrer, da sehe ich das auch ne ganz hohe Stellung, sehe ich da auch. Ich bin so ein bisschen, sagen wir mal jetzt, so konfrontiert, fast schon erschlagen jetzt von dem ganzen Material... <u>00:02:05-6</u>
19	I: Es war ja auch ein Parforce-Ritt. <u>00:02:05-6</u>
20	PL2: Ich denke, das war ja nur ein ganz kleiner Einblick und was da überall noch schlummert an möglichen Themen und an Überraschungen, find' ich bei dem Thema, da denke ich immer, meine Güte, da hat man so einen kleinen Schritt da rein gemacht, der mir erst mal vollkommen unzugänglich war bisher, oder nur in Andeutungen so bekannt war. Und ja, da steckt eine ganze Menge an Potenzial hinter, das erst mal verarbeitet und aufgearbeitet und evtl. mit eingebracht werden müsste im Unterricht, auf jeden Fall thematisiert werden müsste (unverständlich). <u>00:02:38-9</u>
21	PL1: Selbst uns in der 10 betrifft es ja mit Bandura, weil wir da eben die Lerntheorien machen, ne. <u>00:02:44-6</u>

22	Einige: (bestätigendes Raunen) <u>00:02:43-8</u>
23	I: Ja. <u>00:02:46-2</u>
24	PL2: Also zwei, drei Punkte. Ich fang' bei der 10 an. Wir sind jetzt als nächstes mit unseren Implementierungsveranstaltung, also die neuen Kernlehrpläne in Pädagogik dran. Das machen wir jetzt vor den Sommerferien noch und da könnte ich mir eben vorstellen, dass man gerade in die 10 einfach mal dieses Thema reinsetzt. Ob ich nun unter Lernen oder unter Erziehung und Bildung packe, wäre eine andere Frage. Das, es kommt eigentlich in den Lehrplänen nicht vor, sage ich mal so etwas grob, soweit ich das beurteilen kann... <u>00:03:22-3</u>
25	I: Obwohl im neuen Kernlehrplan sogar Medienerziehung als Begriff auftaucht. <u>00:03:25-2</u>
26	PL2: Ja, jaja, aber wir haben sie eben noch nicht umgesetzt. Das zweite wäre in Pädagogik natürlich Gewalt, aber auch zum Thema Identität... <u>00:03:37-4</u>
27	PL1: Jaja klar. <u>00:03:35-6</u>
28	PL2: ...lässt sich das gut einbringen. Und das dritte wäre, wir haben im, wenn ich aus meinem zweiten Fach in Deutsch auch nehme, in der 9 haben wir ja zum zweiten Mal Zeitungen oder Medien. Da lässt sich so ein Thema eigentlich sehr gut einbringen und auch, also deshalb war ich so, auf der einen Seite, ja, man hat keine Zeit dazu, aber man kann, auf der anderen Seite ist der Lehrplan in der 10, in der 9 ja auch nicht so, dass ich nicht doch relativ frei entscheiden kann, was ich mache. Also da ist eigentlich ein Platz bei, dafür da, von daher wäre es wichtig, konkrete Unterrichtsverläufe zu entwickeln. Das macht die Akzeptanz einfach leichter, sonst muss man das selber machen, das ist eben immer das oben drauf, ok. <u>00:04:26-2</u>
29	PL3: Ich kann da auch nur zustimmen, das halt gerade in den angesprochenen Punkten im Pädagogikunterricht eben eine hohe Relevanz besteht, aber zum ersten Themenblock vor allem, finde ich halt eben, dass das auch aus dem Pädagogikunterricht herausgetragen werden sollte in die unteren Stufen, weil ich finde, diese Cybermobbing Geschichte ist doch auch ein sehr wichtiger Punkt und ich denke, dass das halt eben auch gerade in unteren Stufen schon irgendwo angesprochen werden sollte. Oder auch die Präsentation in oder auf diesen Stufenseiten und dass man da vielleicht halt irgendwie mehr das in Schule einbringen sollte, dass das vielleicht doch auch eben, weil das eben so wenig in den Familien stattfindet, irgendwie, doch vielleicht mal da thematisiert. Also ich fand auch das einen ganz wichtigen Punkt. Aber den sehe ich halt eben weniger eigentlich in der Pädagogik, weil da die Schülerinnen und Schüler doch eigentlich schon vom Alter her meistens irgendwie über diese Seiten hinüber sind, also. <u>00:05:20-3</u>
30	PL2: Was mir noch einfällt, wir haben hier an der Schule so ein Projekt, das nennt sich "Ich und Wir", d. h., das sind so wiederkehrende Veranstaltungen, immer mit der Fragestellung der Einzelne und die Gruppe. Und ich weiß nicht, ob es da einen Medienteil gibt? <u>00:05:34-8</u>
31	SL2: Gibt es, gibt es in Stufe 6... <u>00:05:36-7</u>
32	PL2: Gibt es, ja? <u>00:05:34-4</u>
33	SL2: ...das ist dann ein Tag, da ist aber zum Teil die Erfahrung, dass die das zwar dann an diesem Tag – so ähnlich, wie Sie's auch berichtet haben – wahr-

	nehmen, auch erkennen, was für Mechanismen da ablaufen, was sie tun sollten, was nicht. Dass sie es aber eben nicht in den Alltag transportieren können... <u>00:05:56-5</u>
34	PL2: Ok. <u>00:05:57-7</u>
35	SL2: Ja, dass sie das dann intellektuell wahrnehmen, ok, so was sollte man nicht machen, und am nächsten Tag machen sie wieder das. Ja hatten wir – also wirklich genau das hatten wir schon, dass es genau darum ging, was kann ich ins Internet stellen, was kann ich nicht ins Internet stellen, wieso, weshalb, warum. Und am nächsten Tag: Wahnsinn. <u>00:06:15-5</u>
36	I: Und wenn, also bis hierher schon vielen Dank, mal einmal die, ich sag mal so, die Organisationsform des Formates, also als Fortbildungsformat, wie würden Sie die einschätzen, gerne auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrung, ist für uns auch immer ganz interessant der Einblick, wie, wie wäre da Ihr Eindruck? <u>00:06:33-0</u>
37	PL1: Also als Pädagogiklehrer würde ich sagen, würde ich den Punkt gerne aufgreifen, wir haben natürlich gerne fertige Unterrichtsreihen... <u>00:06:42-5</u>
38	Alle: (Lachen) <u>00:06:42-1</u>
39	I: Jaja klar, ist ja eine wichtige Rückmeldung. <u>00:06:43-4</u>
40	PL1: ...ja, also bei den Interregionalen war das immer ein Schwerpunkt, das wir wirklich hinterher so ein Handout kriegten und da waren dann wirklich Ideen drin, wie kann ich das jetzt als Unterrichtsstunde umsetzen. Das fehlt natürlich an der Stelle ein bisschen. <u>00:06:57-6</u>
41	PL2: Also ich fand eine wahnsinnig viel Menge und mal ein dickes Lob, also Ihr Fachwissen ist sehr offensichtlich unbegrenzt, also Sie haben ja jetzt nur einen Teil dieser Folien gezeigt... <u>00:07:10-5</u>
42	SL1: Ja. <u>00:07:10-5</u>
43	PL2: ...und zu allem haben Sie uns sehr viel und sehr stringent da so dargestellt, ich bin jetzt im Augenblick, müsste ich mal gucken, natürlich müsste man das noch umsetzen und gucken, wie kann man das mit Schülern thematisieren und so weiter, aber das hängt so ein bisschen damit zusammen, das ist so viel Material und ich genau weiß, es ist nur ein ganz kleiner Einblick. Ergänzend dazu kann ich sagen, ich war bis jetzt immer so der Meinung, Facebook und so was, bin ich kein Nutzer ja und ich weiß, meine Kinder nutzen das, und ich sag mir, ich will das gar nicht wissen, was da alles abläuft ja, und jetzt das erste Mal denke ich, ja, ne', das musst du jetzt nicht wissen, ich will auch nicht da irgendwie da Likes sammeln oder irgendwie so was. Aber jetzt bin ich das erste Mal, ob das nicht so eine Abschottungsgeschichte ist, ob ich damit weiterkomme, ja? Ob das nicht doch besser wäre, zumindest zu wissen, was da passieren kann. Ich bin da auch ein absoluter Laie, und kann es nicht wissen. Also deswegen frage ich mich jetzt das erste Mal, ob es nicht doch sinnvoll ist, evtl. in solche Medien zumindest mal zu gucken, was passiert da überhaupt, ja. <u>00:08:07-6</u>
44	SL2: Ich kann dir gerne mal meine Söhne vorbeischicken. <u>00:08:11-0</u>
45	Alle: (Lachen) <u>00:08:13-0</u>
46	SL2: Zum Nachmittags-Ausbildungsunterricht: Medien. <u>00:08:16-7</u>
47	PL2: Ja, meine Frau ist ja auch bei Facebook, ich bin da auch immer ganz erstaunt drüber, also, aber, bis jetzt habe ich immer die die... Obwohl ich weiß,

	Facebook ist ja nicht sagen wir mal, das Ein und Alles, es gibt ja hier noch, was hier jetzt halt kam, alles mögliche, was hier so drumherum wieder wöchentlich neu auf den Markt kommt... <u>00:08:32-3</u>
48	PL1: Ja. <u>00:08:31-3</u>
49	PL2: ...und was wieder eine ganz andere Richtung nimmt, so schnell kann man ja gar nicht folgen, ja aber. <u>00:08:35-5</u>
50	SL2: Ne, das kann man auch nicht, ich denke, also dann müsste man schon einen ständigen Austausch (unv.)... <u>00:08:38-4</u>
51	PL2: Aber diese Vorstellung zu haben, aha, das ist möglich, oder das, so ab und zu kriegt man ja so kleine Einblicke darein. Ob das nicht genügt, dass man sagt, aha, mein Vorstellungsvermögen ist jetzt bislang da wieder so ein bisschen sensibilisiert. Wo ich vorher dachte, E-Mails reichen mir, ja, das ist ja sozusagen schon mein Zugang, oder ich gucke mal hier eine Internetseite an oder so was, aber offensichtlich ist das nochmal eine ganz andere Dimension, die man in diesen sozialen Medien hat, ja. Und da habe ich mich bis jetzt abgeschirmt und so und, ich denke jetzt das erste Mal darüber nach, na, vielleicht sollte ich doch ein bisschen mehr da einsteigen. <u>00:09:12-2</u>
52	SL3: Da kann ich aber schon mal das große Problem ansprechen, wie das ja hier auch dargestellt wurde, diese Sachen, die verändern sich so schnell, wenn man da nicht am Ball bleibt... Ich bin irgendwann mal ausgestiegen, weil ich nicht soviel Zeit investieren wollte um da ständig irgendwie mich auf dem Laufenden zu halten. Und da wird eben auch soviel Unwichtiges kommuniziert... <u>00:09:30-3</u>
53	PL2: Ja (unverständlich). <u>00:09:30-9</u>
54	SL3: ...ne, dass man sich denkt, so viel Zeit hab ich halt einfach nicht... <u>00:09:32-3</u>
55	PL2: Jaja, klar. <u>00:09:32-8</u>
56	SL3: ...und deswegen, ich glaub, nur um da mal einen Einblick zu gewinnen, das ist so umfassend und so vielfältig und verändert sich so schnell, dass man dann irgendwie doch vielleicht auf dem Laufenden ist. <u>00:09:44-1</u>
57	Andere: Aber ich glaub, das entspricht auch dem Thema Jugendliche. Jugendliche sind halt schnell wandelbar. Also was ich jetzt persönlich sehr gut fand, dass Sie uns da so ein Modell gezeigt haben, dass man offen bleiben soll. Ne, dass man einfach offen bleibt, dass man für alles irgendwo, natürlich, man kann, also es ist unmöglich, sind ja auch nur Menschen, am Tag können wir nur so und so viel (unverständlich), aber, diese Offenheit zu haben oder Präsenz, einfach da zu sein in dem Moment. Ich glaub das ist, also das fand' ich sehr gut bei Ihnen, das haben Sie auch so rübergebracht, so "keine Scheu vor den Medien", aber so einen moderaten Blick darauf, immer ein bisschen wissenschaftlich ruhig mal gucken, nicht immer sich von allem einfangen lassen, so meinen, wie jeder sagt, dieses Determinierte. Also eher offen bleiben, aber ich glaube dieses Schnelllebige und das Wandelbare, das ist jetzt egal, in welchem Bereich man arbeitet mit Kindern und Jugendlichen, das ist einfach so. Das was gestern war ist heute wieder anders, es ist in der Natur der Entwicklung. <u>00:10:45-4</u>
58	SL2: Aber letztendlich, ich meine, um das aufzugreifen, mit Ihrem Ansatz, den Sie vertreten, diesen halt begleitenden Ansatz. Das war ja auch schon mal Thema in den, ich sag mal 70er Jahren, als Baacke sich in der Medienland-

	schaft hervorgetan hat und das Problem Fernsehen angesprochen hat. Ja das war so der Fokus damals noch. Letztendlich läuft's ja aufs Gleiche hinaus, also begleitendes Umgehen mit den Medien, so. Da kann der Spitzer noch so viel reden, oder schmeißt alle Computer aus dem Fenster, ich denke, das ist es wirklich nicht, es wirklich die Aufklärung und die Begleitung. <u>00:11:28-0</u>
59	PL2: Was ich gut fand, war, bei dem Thema Cybermobbing, ja. Dass Sie gesagt haben, wir haben ja immer so ein pädagogisches Ethos, wir müssen alles begleiten, wir müssen alles leisten usw. (unv.), Polizei einschalten, ja, also dass da ganz klar eine Grenze da ist, wo wir sagen müssen, das können wir nicht mehr leisten, das ist auch nicht unsere Aufgabe, da was zu leisten und da, das fand' ich enorm hilfreich, muss ich sagen. Ja, wo man immer so selber denkt, man ist Lehrer, man ist sehr nah dran an den Jugendlichen, ja, man muss sie begleiten, muss alles Mögliche usw. Wo man eben so sagt, da sind unsere Grenzen ganz klar und da kann man nichts machen und die Polizei kann da viel effektiver sein, wo man normalerweise denkt, naja, die bearbeiten alles bürokratisch, wir sind doch hier sehr nah dran, dass das nicht stimmt, sozusagen, das finde ich sehr hilfreich, dieser Hinweis, ja. <u>00:12:15-7</u>
60	SL1: Ja, ich fühle mich durch die Veranstaltung inhaltlich total bereichert. Also ich hab selten in so kurzer Zeit so viel Information zum Thema bekommen, von dem ich bis jetzt wenig Ahnung hatte. Herzlichen Dank dafür, dass fand ich ganz großartig... <u>00:12:25-8</u>
61	I: Ja, vielen Dank, ich fühl' mich sehr geschmeichelt. <u>00:12:26-7</u>
62	SL1: ...also im zweiten Schritt würde ich anschließen, das, was schon mal angekungen hat, jetzt weiß ich natürlich nicht, wie Sie das sonst auch schon mal machen, wenn Sie mehr Zeit haben, so Tipps, für die Praxis, wären super. Also das haben Sie angedeutet. Also ich denke dann gerade so ein bisschen als Klassenlehrer in der 8, wenn ich jetzt so eine Orientierungsstunde, Klassenlehrerstunde zum Thema Cybermobbing mache, dann haben Sie angedeutet, gucken Sie mal unter Self-Portraits bei Google und stellen Sie die mal vor, das sind so Ansätze, wo ich denke, super, Montag habe ich wieder eine Stunde, könnte ich aufgreifen... <u>00:12:53-9</u>
63	SL3: Genau. <u>00:12:52-6</u>
64	SL1: ...und dann noch die Stunde ein bisschen konzipieren. Da noch ein paar mehr Tipps, wenn wir mehr Zeit gehabt hätten, das wäre das Einzige, wo ich sagen würde, das wäre hilfreich. <u>00:13:03-7</u>
65	SL4: Ja, Menge der Informationen. Ich fand' das auch, ich fand' das sehr gut, was Sie gemacht haben. Für mich wäre, vielleicht gehen wir mal einen Schritt weiter, ich könnte mir jetzt gut vorstellen, wenn ich jetzt nicht ganz so müde wäre heute, aber jetzt eine zweite Runde zu machen, wäre, wir können auch selber Tipps entwickeln, so, dass Sie Ihre, Sie haben ja nach dem Konzept gefragt, hier ein Schritt des gemeinsamen Herausfindens, Sie müssen uns das ja nicht alles sagen dann. Dasa könnte ich mir sehr gut vorstellen, das wäre, was denn? <u>00:13:40-5</u>
66	SL3: Wir sind ja schließlich in der Schule (lacht)! <u>00:13:42-4</u>
67	SL4: Das war jetzt kein Cybermobbing... <u>00:13:52-6</u>
68	Alle: (Unverständliches Lachen und ironische Bemerkungen) <u>00:13:50-8</u>
69	SL4: ...nein, das wäre das, so zum Konzept, das andere ist, wo ich mich auch

	beruhige, ich muss nicht alles verstehen, wenn ich mit Jugendlichen mit diesen Themen arbeite, sagen die mir ganz viel, ich muss die Strukturen setzen. Also ich muss nicht in Facebook gehen, um über Facebook zu reden, ich weiß ja, dass es da Grenzen gibt, aber es ist, ich hab die besten, interessantesten Sachen gehört von Schülern, die über Facebook Referate gehalten haben, obwohl ich wie gesagt da nicht drinne bin. Der letzte Punkt, was ich wirklich sehr hoch interessant fand', war die Differenzierung zwischen Mobbing und Cybermobbing. Durch diese Zuschauersachen. Also wir haben ja hier uns mit Mobbing auseinandergesetzt auch hier mit, in Richtung von Coaching usw. Und das ist etwas, in der Tat was ganz Neues, das war für mich sehr interessant, herzlichen Dank. <u>00:14:41-1</u>
70	I: Und vielleicht abschließend würde mich noch interessieren oder gerne auch alles andere natürlich noch, was wären – würden Sie selber so als – unabhängig von dieser Veranstaltung – was sind Dinge bei Lehrerfortbildungen, so was, was Ihnen in den Sinn kommt, vielleicht vor dem Hintergrund derer, die Sie besucht haben, Dinge, die dazu führen, dass Sie sagen: Das hat mir aber jetzt nicht gefallen. Gibt es da so ein paar Dinge, auf die man immer wieder stößt, von denen man sagt, also das sollte eigentlich nicht der Fall sein? Gibt es so ein Stereotyp der Lehrerfortbildung, was da bedient wird? Lässt sich das kristallisieren, gibt es da Faktoren? <u>00:15:21-5</u>
71	PL1: Ich muss dazu sagen, dass ich es selten erlebt habe. Also ich hoffe, wir haben oft Lehrerfortbildungen, die dann auch was bringen. Wenn über Themen, wie zum Beispiel Medien oder so was, gearbeitet wird, wo die Lehrer jetzt so nicht direkt drin sind. Derjenige hat also einen sehr großen Wissensvorsprung und nimmt aber eigentlich die Lehrer, die er da fortbilden will nicht richtig mit. Also so was habe ich mal erlebt. Das fand ich aber gerade heute mal nicht so, sondern, Sie haben das ja wirklich immer so erklären können, ne, auch wenn das für einen selber vielleicht neu war, das wirklich gut verstehen konnte. <u>00:15:53-4</u>
72	PL3: Was ich jetzt auch an dieser Veranstaltung ganz besonders toll fand, war eben, dass man hier auch immer wieder eben aktiv irgendwas selber mit erarbeiten muss, oder zumindest dann irgendwie ein bisschen in Aktion kam. Ich glaube, das hält auch eine Veranstaltung über eine Länge von der Zeit her sehr wach, also ich glaub' ansonsten, wenn das jetzt alles nur im Vortrag geschehen wäre, wäre man eher weg gewesen, also das fand' ich auch sehr positiv. <u>00:16:14-5</u>
73	PL2: Ich finde immer, also bei diesem Thema wurde mir immer sehr schnell sehr deutlich, das ist auch ein Thema, was unsere Schüler umtreibt. Das ist nicht irgendwas abgehobenes philosophisches oder so was, sondern was, wo die Lehrer sich unter sich unterhalten, weil es aber, sagen wir mal, erst in zweiter oder dritter Linie was mit Schülern oder Lehreralltag zu tun hat, ich denke mir, das, also das so ein bisschen angekratzt hat so in, mein Vorstellungsvermögen zumindest, damit beschäftigen sich unsere Schüler tagtäglich. Ja, und da kriegen wir wenig von mit. Jetzt haben wir mal so ein bisschen einen kleinen Einblick gekriegt, ja da rein. Und das finde ich sehr interessant, so nähere Informationen darüber zu kriegen, ja, womit agieren die so die ganze Zeit, wo ich keinen Zugang habe und den auch schlecht kriegen kann. Aus Altersunterschied inzwischen oder aus Bedenklichkeitsgründen, wie auch immer, wie die

	aussehen. <u>00:17:05-5</u>
74	SL2: Ich glaube Lehrer sind auch generell ein super kritisches Völkchen, ja, also das ist, kann auch schon Mal ganz schön ätzend sein, Lehrerfortbildungen zu machen. Also ich glaube einfach Lehrer sind (unv.) überkritisch. Und ich glaube, bei Ihnen, Ihnen ist es gelungen, also sehr professionell, das sowohl inhaltlich als auch methodisch darzustellen und zu strukturieren, mit ein bisschen Witz noch dabei. Ja, sehr eloquent und ich glaube, das ist einfach ein gutes Rezept, um auch Lehrer zu überzeugen. <u>00:17:39-8</u>
75	Alle: (Lachen) <u>00:17:41-3</u>
76	I: Ja, das freut mich zu hören, vielen Dank! <u>00:17:42-5</u>
77	SL2: Ja, wirklich also, wenn ich da eine Schlaftablette vorne stehen hab', der ähöhö macht, ja, dann bringt mich das nicht weiter. Und ich glaube, das ist auch bei Lehrerfortbildungen passiert, also ich hab es zumindest das ein oder andere Mal erlebt, dass dann einfach, da hat auch immer der Vortragende einen großen Anteil dran, ja wie das jetzt rüberkommt, aber ich glaube also, einfach eine gute Mischung zu finden aus, Struktur, Inhalt und Präsentation, ja, ich denke, (unv.), das ist nicht ganz einfach, das wissen wir als Lehrer sowieso, wir machen ja... <u>00:18:18-9</u>
78	I: Ihr täglich Brot. <u>00:18:19-9</u>
79	Alle: (Lachen) <u>00:18:20-1</u>
80	SL2: ...nichts anderes, ja, die hängen auch so da auf der Bank, wenn da vorne eine Schlaftablette steht und irgendwie nichts passiert, ja, so ist das. <u>00:18:27-4</u>
81	SL1: Ja, schließe ich mich ein bisschen an, also, was ich nicht erleben möchte, bei Fortbildungsveranstaltungen, sind langweilige Vorträge, oder Vorträge von Referenten, die keine Ahnung vom Thema haben. Das ist alles bei Ihnen so überhaupt nicht so gewesen (unv.)... <u>00:18:41-1</u>
82	Alle: (unverständlich) <u>00:18:40-6</u>
83	SL1: ...und, ja aber auch keine dominanten Referenten, also Referenten, die im Prinzip die Antwort vorgeben. Und so meinen, das Allheilwissen zu haben und zu sagen, wir aus der Forschung wissen, das ist jetzt richtig für die Schule, das finde ich auch ganz anstrengend. Und das war erfrischend anders bei Ihnen, dass Sie also mit enormen Fachwissen und ja einer unglaublich gut strukturierten Vortrag und interessanten Vortrag, aber auch so die Offenheit gelassen haben, dass Sie deutlich gemacht haben, hey, das sind Forschungsansätze, die Fachleute vor Ort, seid Ihr, so das fand ich toll! <u>00:19:16-5</u>
84	I: Ja haben Sie ganz, ganz herzlichen Dank. <u>00:19:18</u>
1	Interview_20/ Februar 2014/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:06:54
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich

4	I: Also, was uns erst mal interessieren würde, wäre die Frage, wenn Sie diese inhaltlichen Themen aus einer Schulperspektive, gerne auch aus einer Fachperspektive, aber auch für Schule allgemein einschätzen würden. Halten Sie die für relevant oder für weniger relevant, wie ist das Ihre Einschätzung? <u>00:00:13-6</u>
5	PL1: Alles relevant! <u>00:00:15-2</u>
6	Alle: (Zustimmung) <u>00:00:15-9</u>
7	PL2: Das hat Lebensweltbezug. Also für die Schüler. Mit der Sexualisierung, das kann ich nicht einschätzen, aber sicherlich auch, das denke ich schon. <u>00:00:28-4</u>
8	PL3: Ja, wir haben schon vor vier Jahren doch, ein Mädchen hat sich selbst ins Netz gestellt, das hast du noch gar nicht erlebt, da warst du noch nicht in der Schule. <u>00:00:33-5</u>
9	PL1: Wir hatten doch die, diese WhatsApp-Verschick-Aktion... <u>00:00:37-3</u>
10	Alle: (Durcheinander, Unverständlich, Zustimmung) <u>00:00:39-4</u>
11	PL2: Und wir haben den schlimmen Mobbingfall gehabt, vor, wann, vier Jahren oder so? <u>00:00:43-4</u>
12	PL1: Ja. <u>00:00:43-1</u>
13	PL2: Möchte jetzt keinen Namen mehr nennen. <u>00:00:46-7</u>
14	I: Also spielt eine Rolle. Und die Themen, jetzt aus Ihrer Sicht als, also mal für das Unterrichtsfach Pädagogik, könnten Sie sich da an der ein oder anderen Stelle, also Sie kriegen gleich übrigens noch die Kopiervorlagen der Texte, könnten Sie sich vorstellen, das einzubinden? Sehen Sie da Bezüge? Oder würden Sie sagen, nein, das passt eigentlich nicht? <u>00:01:03-4</u>
15	PL3: Bandura machen wir immer noch! <u>00:01:03-4</u>
16	PL1: Doch ich sehe das bei, ja Bandura natürlich, einmal im Kontext Gewalt... <u>00:01:06-5</u>
17	PL1: Identität. <u>00:01:06-5</u>
18	PL2: Identität wäre mir jetzt tatsächlich eingefallen... <u>00:01:10-3</u>
19	PL1: Natürlich, natürlich. <u>00:01:10-6</u>
20	PL2: Gerade, wo es um die Selbstdarstellung da im Netz geht, das sind ja Bezugspunkte, die sich... <u>00:01:15-4</u>
21	PL3: Ich bin auch noch Religionslehrerin, das Thema Liebe und Sexualität gehört fest zu den Inhalten, die wir machen und dass fand ich sehr interessant Ihre Ausführungen. Also da kann ich was mit anfangen, könnte man einbauen. <u>00:01:26-6</u>
22	PL2: Ja, also wenn nicht der Lernplan so voll wäre. <u>00:01:31-0</u>
23	PL3: Der Druck, jaja, der Druck ist groß. <u>00:01:33-1</u>
24	PL2: Der Druck ist groß, durch diese massiven Abiturvorgaben. Und da hat man eh immer das Gefühl, man muss nur diese Theorien durcharbeiten und man kann eigentlich selten – da haben wir heute noch drüber gesprochen – man arbeitet nur noch Theorien durch und kann gar keine richtig netten Unterrichtsreihen gestalten. Gerade so kurz vorm Abitur ist es dann so. <u>00:01:47-8</u>
25	PL3: Ja, aber gerade' zum Thema Identität fände ich es hoch interessant für die Schüler. <u>00:01:53-4</u>
26	PL2: Ja, durchaus. <u>00:01:53-4</u>
27	PL1: In Kunst habe ich auch zu dem Thema schon gearbeitet, das ist nochmal ein anderer Zugang, aber letztlich... <u>00:01:57-8</u>

28	I: Ach, ok! <u>00:01:56-0</u>
29	PL1: ...geht das genauso, ist mir jetzt auch so aufgefallen. <u>00:02:00-0</u>
30	I: Was haben Sie da gemacht, wenn ich fragen darf? <u>00:02:02-4</u>
31	PL1: Schüler haben sich in verschiedene Rollen begeben und innerhalb, in diesen Rollen gelebt... <u>00:02:07-1</u>
32	PL3: Achja, die tollen Ausstellungen! <u>00:02:07-0</u>
33	PL1: ...auf unterschiedlichen... ja, damals die Ausstellung und im letzten Jahr haben wir das ja noch abgewandelt, da haben die, sind die gesprungen in eine Person, die fiktiv war und haben sich in die Zeit begeben und haben dann Tagebuch geschrieben und mit Bildern das ganze noch gestützt und mit Gegenständen, die sie gesucht haben, haben Interviews geführt und so... <u>00:02:25-7</u>
34	PL3: Das war spannend... <u>00:02:25-8</u>
35	I: Ok. <u>00:02:27-5</u>
36	PL1: Im Internet natürlich gesucht, ne. Ja, also, das ist glaube ich für viele Fächer interessant. <u>00:02:34-8</u>
37	PL3: Auf jeden Fall! <u>00:02:36-2</u>
38	I: Und das Format als solches, also die Organisationsform jetzt dieser Veranstaltung, hier das Setting, als eine Form der Lehrerfortbildung, wie würden Sie das einschätzen? Gerne auch übrigens, für uns immer interessant, vor dem Hintergrund sonstiger Lehrerfortbildungserfahrungen? <u>00:02:52-0</u>
39	PL2: Also mir hat das richtig gut gefallen, das ist jetzt auch tatsächlich dann eine positive Rückmeldung an Sie persönlich, der Vortrag war sehr gelungen. Also man konnte über diese 1/1,5h tatsächlich ohne Probleme zuhören... <u>00:03:02-5</u>
40	I: Dankeschön. <u>00:03:02-5</u>
41	PL2: ...das ist ja nicht selbstverständlich... <u>00:03:04-2</u>
42	PL1: Ja, das ist richtig! <u>00:03:04-4</u>
43	PL3: Optimal vorbereitet. <u>00:03:05-7</u>
44	PL1: Ja. <u>00:03:07-6</u>
45	PL2: Ja, genau. Und es war ja auch sehr flexibel, es waren ja noch, die Präsentation, die war ja viel länger und es wurden ja Folien übersprungen und das ist ja dann auch in Ordnung, es war ja trotzdem ein Zusammenhang deutlich erkennbar und man konnte sehr gut folgen. Und das ist ja eigentlich immer dann gut, wenn, wenn es angepasst ist. <u>00:03:24-8</u>
46	PL3: Man wünscht sich jetzt allerdings mehr... <u>00:03:26-9</u>
47	PL1: Das stimmt. <u>00:03:27-0</u>
48	PL2: Richtig, ja... <u>00:03:26-5</u>
49	PL3: ...man würde jetzt gerne in die Tiefe gehen. <u>00:03:26-7</u>
50	I: Klar, es ist natürlich auch das Kurzformat hier gewesen, also häufiger arbeiten wir tageweise dann auch zusammen mit Fachschaften... <u>00:03:32-5</u>
51	PL1: Ahja. <u>00:03:32-9</u>
52	I: ...klar, 90 Minuten, ohne jede Frage, ich meine, das ist Vorlesungslänge, so muss man es jetzt... <u>00:03:39-3</u>
53	Alle: (Ein Einstieg) <u>00:03:39-4</u>
54	I: So muss man es sich eben tatsächlich vorstellen. Und wenn Sie jetzt mal andere Fortbildungen, gerne mitdenken, oder vielleicht auch für Ihre Kollegen und das was man so im Smalltalk im Kollegium vielleicht mal bespricht. Gibt es so

	etwas, was aus Ihrer Sicht Lehrerfortbildungen unbedingt nicht machen sollten? Also damit Sie sagen, also das ist jetzt eine effektive, für mich eine angenehme Lehrerfortbildung gewesen, unabhängig von der Veranstaltung jetzt. Gibt es Kriterien, so Gelingensbedingungen oder Anti-Gelingensbedingungen? <u>00:04:09-6</u>
55	PL3: Also, ja, ich war gerade letztes Wochenende am Samstag auf einer Fortbildung, die dauerte sieben Stunden. Wenn ich jetzt mal zwei Stunden abziehe für Pausen, maximal, das waren nicht ganz zwei Stunden, dann waren das fünf Stunden Vortrag. Also natürlich entsprechend mit den Medien unterstützt. Aber ich war so was von platt, das geht gar nicht. Ich habe auch die entsprechende Rückmeldung gegeben. Zwei Stunden Vortrag, aber dann muss gearbeitet werden, irgendwie Workshops oder so, also das ging gar nicht. <u>00:04:33-3</u>
56	I: Ok, ja. <u>00:04:37-4</u>
57	PL2: Also wichtig finde ich immer die Aussicht, dass man damit was anfangen kann und dass es nicht wirklich so von oben kommt. Also das war ja jetzt zum Beispiel auch eine freiwillige Geschichte und dafür war die Resonanz ja wirklich sehr groß. Und ich glaube dann hat man selbst auch das Gefühl, es ist effektiver. Weil ich habe es selbst bestimmt und ich habe das Gefühl, ich kann da jetzt was mit anfangen. Und was natürlich auch immer so ein "I-Tüpfelchen" ist, wenn direkt am Anfang noch gesagt wird, hier gibt es gleich eine Mappe mit Material, da freut man sich natürlich dann unheimlich drüber. Oder auch digital, das spielt ja jetzt keine Rolle. Aber das ist immer sehr nett dann. <u>00:05:13-7</u>
58	PL1: Es ist relativ einfach glaube ich, oder Du musst mich korrigieren, jetzt an Sie als Fortbilder ranzukommen. Das Angebot gab es und dann mussten wir ja eigentlich nur noch zugreifen, ne? <u>00:05:22-6</u>
59	PL2: Genau. <u>00:05:22-7</u>
60	PL1: Bisschen Absprache wahrscheinlich, klar. Aber letztlich ist das ja unentgeltlich, also, das ist natürlich ein Traum. Und Sie kommen in die Schule und Sie sind flexibel, das ist ja auch was wert. Also so kann man dann auch... <u>00:05:35-6</u>
61	PL3: Ja. <u>00:05:37-8</u>
62	PL1: ...glaube ich, die Kollegen ganz gut kriegen. Während, wenn das irgendwie am Abend oder am Wochenende stattfindet ist es ja doch ein bisschen schwieriger, ne. <u>00:05:43-7</u>
63	I: Das ist dann so, wo in einer Pilgerreise alle raus müssen. <u>00:05:47-9</u>
64	PL1: Und nur Vormittags ist auch schwierig, weil man das dann auch nicht gut hinkriegt, wenn Unterricht ausfällt. Das war jetzt minimal, das ist ok. Das ist aber glaube ich auch ganz wichtig, wenn man Erfolg haben will. <u>00:05:56-3</u>
65	PL3: Mittlerweile ja, auf jeden Fall. <u>00:05:57-1</u>
66	PL1: Was ich auch gut finde ist, dass Sie ganz konkret Beispiele gezeigt haben auch, und wenn es um Medien geht, dann eben auch das Medium zu präsentieren, ist ganz schlau, irgendwie ganz schön. Macht dann auch Spaß. Ne, Macht ja jeder ganz gerne, Bildchen gucken und so. Und ich hatte das Gefühl, obwohl ich mich mit dem Thema auseinandersetze, auch wegen meiner Töchter, dass es Dinge waren, die ich nicht kannte. Oder wo ich dachte, ach ne, schon mal gehört, habe ich wieder vergessen, hätte ich doch mal geguckt oder so. Und habe das quasi geliefert, die Webinhalte, auf die bin ich hingewiesen worden,

	das fand ich gut. Also das ist sehr konkret... <u>00:06:34-6</u>
67	Alle: (Zustimmung) <u>00:06:34-6</u>
68	PL1: ...dass man auch das Gefühl hat, ok, so ist es aktuell, das wirklich aktuell gesucht... <u>00:06:38-1</u>
69	PL3: ...gerade in dem Alter (unverständlich)! <u>00:06:40-0</u>
70	I: (Lacht) <u>00:06:40-0</u>
71	PL1: ...jaja, jaja, klar. <u>00:06:46-5</u>
72	I: Ok, gut! <u>00:06:46-7</u>
73	PL3: Das war es schon? <u>00:06:49-0</u>
74	I: Es sei denn, Sie möchten noch was sagen, also ich will Sie überhaupt nicht unterbinden, aber damit wären die Kernanliegen schon geklärt. <u>00:06:54-0</u>

1	Interview_21/ Februar 2014/ 3 Pädagogiklehrkräfte/ Fort- bildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:08:09
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teil- nehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich
4	I: Also was erst mal interessieren würde, würden Sie sagen, aus einer Schul- perspektive – und auch gerne aus der Perspektive des Unterrichtsfaches: Sind das relevante Themen, jetzt aktuell von Ihrem jetzigen Standpunkt aus? Also spielen die Themen eine Rolle in Schule und Unterricht? Sagen wir mal diese Felder. <u>00:00:31-3</u>
5	PL1: Also jetzt für das Unterrichtsfach Pädagogik könnte ich mir höchstens so einen kleinen Exkurs vorstellen. Ne, also dadurch, dass der Kernlehrplan ja schon einfach sehr viele Themen vorsieht, könnte ich nur mir vorstellen, dass ich das irgendwie einfließen lasse, aber nicht jetzt als ganze Unterrichtsreihe glaube ich... <u>00:00:47-0</u>
6	I: Ne, klar. <u>00:00:49-6</u>
7	PL1: ..., das würde sich nicht anbieten, aber so, auf jeden Fall als Hinweis, fin- de ich das schon gut. <u>00:00:53-9</u>
8	PL2: Interessant wäre das vielleicht auch ab Jahrgangsstufe 12 in Form eines Projektkurses, weil wir von der Fachschaft auch überlegen, das für unser Fach dann auch zu implementieren und derzeit natürlich auch ein bisschen gucken, welche Themen überhaupt möglich sind und auch für Jugendliche interessant und da sehe ich dann bei dieser Thematik, vor allen Dingen, weil es so an der Erziehungswirklichkeit ja auch wirklich haftet, dass man das vielleicht dann auch auf Schüler transportieren könnte, bzw. dass die dann, dieses, diese Fort- bildung und die Inhalte dann, dass man das vielleicht dann irgendwie ummo- delliert. <u>00:01:29-9</u>
9	I: Und, ich nehme mal... Einer der Gründe ist letztlich auch, dass die Lehrpläne wenig Spielraum lassen? <u>00:01:35-9</u>
10	PL1: Hmhm, genau. <u>00:01:36-2</u>
11	I: ...also zu sagen, es bleibt letztendlich ein Randthema. Und würden Sie sa-

	gen, ist das Format, zu sagen, naja, wir kriegen einen kurzen Input, wissen mal, ich sag mal so, in groben Strängen, was die aktuelle Diskussion ist und haben ein bisschen Unterrichtsmaterial. Mal vorausgesetzt, wir nehmen jetzt mal an, Sie hätten auch das Gefühl, es würde sich eignen, was sich ja schon fast beiläufig einfügen lässt, ist das ein Format, von dem Sie sagen, wenn es überhaupt einen Zugang gibt, dann den oder wäre es ein anderes Aufbereitungsformat, von dem Sie sagten, das wäre jetzt eigentlich noch hilfreicher für uns? <u>00:02:04-7</u>
12	PL2: Als Format sehe ich das schon als sinnvoll an. Wenn man jetzt einen Schritt weiter geht und das in den Unterricht integrieren möchte, danke, wäre es sicherlich dann jetzt eine Voraussetzung, dass wir uns in der Fachschaft zusammensetzen und dann einfach mal überlegen, wo passt es am besten, wo kann man es vielleicht einfügen, was muss man dann vielleicht auch aus den Literaturangaben benutzen und was ist dann auch sinnvoll im Endeffekt dann also für den Unterricht nochmal aufbereiten, ne, also ich habe jetzt noch nicht die Blätter gesehen, die Sie dazu gelegt haben... <u>00:02:40-4</u>
13	I: Ne klar, blieb jetzt ja auch wirklich keine Zeit. <u>00:02:40-3</u>
14	PL2: ...genau, aber schlussendlich, denke ich mal, dass es so, dass es natürlich möglich ist. <u>00:02:47-0</u>
15	PL1: Also was ich gut finde, ist eben einfach, dass das sehr pragmatisch angelegt ist, also mit diesen 90 Minuten, das kann man sich eben so vorstellen noch nebenbei... <u>00:02:53-8</u>
16	I: Ok, jaja. <u>00:02:53-8</u>
17	PL1: ...neben der Unterrichtsbelastung und so. Wenn da jetzt schon wieder gestanden hätte, zwei- oder dreitägige Fortbildung, ist das ja immer schon wieder ein bisschen schwieriger. Aber was ich vielleicht gut fände, das wird sich auch entscheiden, wenn ich das Material gesichtet habe, dass man dann sagt, ja ok, man kann da noch mal was drauf aufbauen. So das könnte ich mir vorstellen, dass man eben sagt, ja, ok, das war jetzt so Einstieg und das hat gut gepasst, aber wir würden gerne da noch mehr einsteigen, dass man sagt, ok, da gibt's noch so eine Folgeveranstaltung. <u>00:03:19-5</u>
18	I: Hmhm, jaja. Also das leitet schon im Prinzip hervorragend über, wenn Sie – gerne auch übrigens, das ist für uns immer interessant, weil wir natürlich kaum Einblick haben – vor dem Hintergrund vielleicht anderer Lehrerfortbildungen: Wenn Sie jetzt dieses Setting, also die Organisationsform und Art und Weise der Veranstaltung mal ganz, ganz ungeniert und auch gerne unhöflich einschätzen, also unhöflich ehrlich einschätzen wollten, würden Sie sagen, das ist für Lehrerfortbildung in diesem Kontext ein geeignetes Format oder andere Formate? Also wie gesagt, gerne auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, wie sieht das sonst aus? <u>00:03:49-8</u>
19	PL2: Also ich muss ganz ehrlich sagen, wir waren letzte Woche auf einer Fortbildung, es war schön, kurz und knackig und wichtige Informationen wurden vermittelt, was ich jetzt so sagen kann. Und wir haben ja jetzt nun auch den Reader bekommen, also dementsprechend kann man auch nochmal nachschlagen, bei denen, die wir oder die Sie jetzt übersprungen haben. Aber so als Format finde ich es sehr passend. <u>00:04:18-7</u>
20	PL3: Ja auch im Rahmen unserer schulinternen Lehrerfortbildung, da haben wir

	dann auch öfter so Blöcke, d. h., dann arbeiten wir Vormittags in Fachteams und Nachmittags würde sich das dann anbieten, dass man vielleicht auch mal in kleineren Gruppen so was macht, das finde ich ganz... <u>00:04:26-9</u>
21	PL1: Hmhm, finde ich auch. <u>00:04:26-9</u>
22	PL3: ...und man hat eben hinterher noch genug Zeit zum diskutieren, also man ist nicht so erschlagen von der Informationsfülle, muss drei Stunden zuhören, sondern wirklich so einen groben Überblick erst mal über alles und kann dann vielleicht gezielt nochmal irgendwo einhaken, was Du auch schon gesagt hast. <u>00:04:40-6</u>
23	I: Und wenn Sie mal, unabhängig von der Veranstaltung jetzt, so mal grundsätzlich: Könnten Sie sagen, es gibt Dinge, wenn die in einer Lehrerfortbildung gemacht werden, dann steht es Ihnen eigentlich schon hier, bevor es losgeht? Also gibt es so Antigelingensbedingungen, Sachen, von denen Sie sagen, sie begegnen uns immer wieder in Lehrerfortbildungen, das ist typisch oder war lange Zeit typisch und ist eigentlich etwas, was mir und meinen Kollegen in der Regel nicht so gut gefallen hat? Kann man so was auf den Punkt bringen, gibt es da so Kernthesen und Argumente? <u>00:05:16-1</u>
24	PL2: Also von vorneherein fällt mir das jetzt schwer, aber das auch vielleicht einfach mit der Erfahrung zu tun, aber was so ein Aspekt ist, wenn auf einer Fortbildung Langeweile aufkommt... <u>00:05:27-9</u>
25	I: Ok, das ist ja interessant. <u>00:05:26-0</u>
26	PL2: ...und man nicht, also. Und man nicht so motiviert ist, vielleicht auch, weil man zu wenig abgeholt wird, oder so solche Sachen... <u>00:05:34-4</u>
27	I: Ok, ja. <u>00:05:36-8</u>
28	PL2: ...ne, also, wenn man zum Beispiel am Anfang oder so, haben Sie ja so diesen Türöffner gebracht, naja, aus eigener Erfahrung, was kann man denn sagen, wo sind Sie da irgendwie konfrontiert worden mit der Thematik oder wo gibt es so Anknüpfungspunkte und das fehlt manchmal oder das geht irgendwann dann verloren. Und wenn dann so diese Langeweile aufkommt, oder man nicht mehr weiß, naja, wo geht es denn jetzt weiter, oder man ist vielleicht auch mit einer Erarbeitungsphase fertig und so und dann ist so ein, so ein dahinweilen... <u>00:06:00-3</u>
29	PL1: Hmhm, oder wenn zu viel Bekanntes... <u>00:06:01-7</u>
30	Alle: Ja. <u>00:06:02-2</u>
31	PL1: ...da ist. Also ich denke jetzt an diese Fortbildung mit den Methoden, wo man irgendwie, ich meine, wenn man die dann wieder ausprobiert und so selber macht, ist das in Ordnung, aber wenn alles, diese ganzen Begrifflichkeiten und alles ist schon bekannt, das... <u>00:06:15-4</u>
32	PL2: ...ja, weil das ja oft auch nicht differenziert ist, also man könnte ja jetzt nicht sagen, ich... manche Kollegen, die vielleicht schon ein bisschen länger aus dem Referendariat raus sind, würden die Methoden gerne erst mal erklärt bekommen und das dann ausprobieren, aber man kann ja gar nicht sagen, so das ist jetzt für Einsteiger oder das ist für Fortgeschrittene, weil man kann sich nicht selber einordnen. Das wird dann, für alle wird das Gleiche gemacht und für manche ist es dann eben, irgendwie so ein bisschen langweilig. <u>00:06:36-9</u>
33	I: Und wenn ich Sie und das ist die abschließende Frage, jetzt schon richtig verstanden habe, dann ist die Frage: Naja, also, wenn irgendwie was gemacht

	wird, was wir eigentlich schon fünf Mal gehört haben, das ist immer ein bisschen langweilig. Jetzt setzt diese Veranstaltung ja ziemlich stark auf Wissensinput in Bereichen, von denen, sagen wir mal zumindest auf Basis dessen, was so an Erfahrungen hört, man annehmen kann, vielleicht ist der aktuelle Stand nicht ganz präsent. Da setzt es auf Wissensinput, was ja kaum gemacht wurde, zu sagen, so und jetzt stellen wir uns mal eine Unterrichtsstunde vor und folgendermaßen würden sie das machen. Also so stark didaktisiert. Würden Sie sagen, das ist auch in Ordnung, weil wir ja die Experten für Unterricht sind, also wir sind im Stande aus Wissen und Material, das uns zur Verfügung gestellt wird, damit in den Unterricht zu gehen, oder müsste es aus Ihrer Sicht stärker didaktisiert werden, auch die Veranstaltung? <u>00:07:21-0</u>
34	PL2: Finde ich nicht. Ich finde, da ist man manchmal so in so ein Korsett gezwängt, wenn es dann heißt, so und jetzt überlegen Sie sich mal, wie Sie die neuen Methoden in den Unterricht integrieren, man hat aber irgendwie auch keine Materialien dabei und dann ist das auf einmal so "hopplahopp". Und man ist vielleicht auch gar nicht, also nicht jeder unterrichtet gerade in dem Jahrgang, wo das vielleicht aktuell ist und man hat's jetzt gerade vielleicht auch nicht richtig auf dem Schirm. Also dementsprechend finde ich das günstiger, wenn man das dann vielleicht auf einer nächsten schulinternen Fortbildung dann halt mit kurzer Vorbereitungszeit und so, dann einsteht und dann selbständig erledigt. <u>00:07:58-0</u>
35	PL1: Ja und ich meine, so, wie Sie das gemacht haben, mit Wissensinput und dann anhand von Beispielen, da sieht man ja schon, das ist irgendwie ein guter Wechsel, den man ja auch so übertragen könnte dann in Unterricht. <u>00:08:08-8</u>
36	I: Ok, gut! <u>00:08:09-8</u>

1	Interview_22/ Februar 2014/ 6 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:16:17
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: männlich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ PL5: weiblich/ PL6: weiblich
4	I: Wenn Sie die Themen, die wir jetzt heute besprochen haben, sowohl aus Sicht von Schule als auch aus Sicht des Unterrichtsfachs Pädagogik mal aus einer Relevanzperspektive einschätzen, welche Relevanz würden Sie da annehmen? Oder für wie relevant halten Sie die Themen? Also frei drauf' los, wie immer Sie mögen. <u>00:00:21-0</u>
5	PL1: Ich halte den ersten Teil für relevant, den zweiten weniger für relevant. Der erste Teil, nämlich zu verdeutlichen, was entsteht bei Mobbingprozessen, welche Konsequenzen haben oder ziehen Mobbingprozesse nach sich und inwiefern man an Konzepten arbeiten müsste, um, ich sag mal, neben der Aufklärung auch tatsächlich Handlungskompetenzen zu erwerben gegen Mobbing.

	Das halte ich für eine sehr wichtige Sache, hab' ich heute ein bisschen vermisst, wäre eigentlich für meine Begriffe wichtiger gewesen, als, sagen wir mal, das letzte Drittel, was wir gesehen haben. <u>00:00:59-1</u>
6	PL2: Mir ist dabei auch direkt der Gedanke gekommen, wann? Also einfach diese Frage der Zeit, weil, es hat mich beruhigt, dass Sie gesagt haben, eigentlich ist das ein Strafrechtsvorfall und der muss an die Polizei gehen. Auf der anderen Seite sind wir ja auch da, um zu erziehen, insofern sind wir auch wieder im Boot. Aber wann und in welchem Rahmen sollte das geschehen. <u>00:01:32-9</u>
7	PL3: Aber die Klassenlehrer, ich bin Klassenlehrerin, und ich sehe das Problem, das ist ein Problem der Klassenlehrer, aber wann soll ich's machen? <u>00:01:42-0</u>
8	PL1: Kann ich Ihnen einen Vorschlag machen, Sie können doch drei Tage wegfahren mit Ihrer Klasse und das zum Thema machen. Das heißt, jetzt nicht mal so ein Ausflug auf so einen komischen Weihnachtsmarkt, der jedes Jahr stattfindet, sondern man sagt, wir machen vielleicht mal, eine zwei-Tage oder drei-Tage-Fahrt mit zwei Klassen, nämlich gerade diejenigen, die sich regelmäßig in die Wolle kriegen. Und machen an diesem zweitägigen Ausflug das Thema Mobbing. Und da gibt es zahlreiche Planspiele, Rollenspiele, alles Mögliche. Die sind auch schon seit längerem letztendlich auf dem Markt und das wäre für mich, wenn ich Klassenlehrer wäre, eine bessere Zielsetzung als zu sagen, ich fahr jetzt mal in den Zoo oder ich fahre zum Weihnachtsmarkt. <u>00:02:22-7</u>
9	PL3: Das reicht nicht, ja nein, nein, ich weiß... <u>00:02:21-9</u>
10	PL1: Ich weiß, Sie fahren nicht zum Zoo und Sie fahren auch, ist mir vollkommen... <u>00:02:24-8</u>
11	PL3: Doch ich fahre zum Zoo, ich bin Biolehrerin. Aber das ist nicht der Punkt, dann ist das Kind in den Brunnen gefallen. Und solche Möglichkeiten habe ich ja auch. Aber ich denke mir, das ist, das ist so umfangreich, dass wir mit zwei Tagen nicht hinkommen. Ich würde... <u>00:02:42-5</u>
12	PL1: Nein. <u>00:02:42-5</u>
13	PL3: ..., das ist gar keine Frage, da kann man eine ganze Klassenfahrt eine ganze Woche zu machen, das ist in Ordnung... <u>00:02:46-1</u>
14	PL1: Das ist der Aufhänger, das ist der Aufhänger. Ich erinnere mich, als das Fach Pädagogik in der differenzierten Mittelstufe gab, das war noch vor Zeiten, bevor Frau Löhrmann [Schulministerin] das Ganze in die Regie nahm. Dann hatte ich einen Kurs, das war damals eine zehner Klasse, heute wäre das EF, wir haben uns sensibilisiert über dieses Thema, wir haben einen Film geschaut, das war damals ein Film von (unv.), die hatten da so ein Problem mal verfilmt, also selbst die Jugendlichen das verfilmt hatten usw. Haben das alles thematisiert. Und dann sind wir hingegangen mit diesem Pädagogikkurs und haben uns da einen Monat plus X beschäftigt und sind dann in ein siebtes Schuljahr gegangen und haben da so eine kleine Erhebung gemacht. Was ist Mobben, wer kennt das Wort usw. usw. Und haben dann mit diesen Kindern im siebten Schuljahr, ja ein Projekt gemacht über zwei Tage, genau zu diesem Thema. Das wurde von denjenigen, die das geleitet haben, den Schülern, als eine sehr positive Erfahrung für sich selbst gesehen, auf der anderen Seite war das für die, die das erlebt haben, dass man mit ihnen dieses Projekt macht, ebenfalls der entscheidende Aufhänger, darüber in der Klasse zu diskutieren und darüber neue Erkenntnisse zu holen. Das waren so Sachen, die wir gemacht haben, ich

	glaube schon, dass das einen Aufhänger braucht, das braucht einen Aufhänger... <u>00:04:08-5</u>
15	I: Wenn ich kurz Ihre Replik einmal um die Anregung Ihrer Kollegin ergänzen darf. <u>00:04:14-3</u>
16	PL4: Ich glaube, das ist ja ein Austausch, der auch nach der Evaluation denke kommen könnte... <u>00:04:18-3</u>
17	PL1: Ja, können wir nachher machen. <u>00:04:18-5</u>
18	PL4: ...wenn man sich noch gegenseitig Tipps geben kann, wie man das in der Praxis, ich weiß nicht, ob das jetzt zu Ihrer Evaluation... <u>00:04:24-7</u>
19	PL1: Verstehe ich voll und ganz, ja ich bin weg, ich steige aus. <u>00:04:27-5</u>
20	PL4: Ich wollte sagen, dass man das vielleicht insofern aufgreifen kann, das vielleicht als Fortbildungsmaßnahme, weil das ist ja glaube ich ihr Interesse, Fortbildungsmaßnahmen sinnvoll wären, wo auch praxisnäher nochmal Beispiele genannt würden, wie man das mit Schülern aufarbeiten kann, deswegen hatte ich auch eben schon mal nach den Texten gefragt, weil das sind glaube ich Dinge, die für uns halt wichtig sind. Der theoretische Hintergrund, der war für mich jetzt relativ einleuchtend. Da habe ich gar nicht so viele Informationen gebraucht, sondern für mich ist einfach wichtig, wie kann ich diese Dinge auch wirklich mit meinen Schülern im Unterricht umsetzen. Und da fand ich von Ihnen jetzt auch nochmal ganz gut die Hinweise zum Lehrplan, dass das da ja auch im Ministerium ja durchaus so verknüpfbar wäre, das habe ich so für mich irgendwie in der Oberstufe noch gar nicht angedacht. Also bisher habe ich da noch nicht so viel gemacht, deswegen ist das glaube ich eher, so das, was uns wirklich weiterhilft, wenn wir Texte haben und Fragestellungen, die man mit den Schülern dann wirklich praxisnah auch besprechen kann. So was wäre vielleicht eine Anregung für weitere Fortbildungen. <u>00:05:21-0</u>
21	I: Also vielleicht um das aufzugreifen, darauf, Sie zu reagieren. Die Frage nach, was machen wir denn eigentlich, wenn wir Klassenlehrer sind und wie können wir denn praktisch arbeiten? Gebe ich Ihnen vollkommen Recht, war aber von vorneherein, das ist sogar nicht nur zu kurz gekommen, sondern gar nicht Erarbeitungsgrundlage dieses Projekts. Weil hier natürlich immer die Frage zielführend war, wie lassen sich Medienthemen als entwicklungs- und mittlerweile auch identitätsstiftende Themen, die sie ganz klar sind, in dem Unterrichtsfach andocken, das sich damit ja befasst. Also von daher gebe ich Ihnen Recht, das wäre natürlich noch eine ganz andere Stoßrichtung, die auch ihre Berechtigung hätte, ganz klar. <u>00:05:55-1</u>
22	PL5: Ja, meine Bemerkung geht auch in diese Richtung. Also ich habe die Veranstaltung als zweigeteilt empfunden. Also beim ersten Teil dachte ich, naja, warum nur für Lehrkräfte des Unterrichtsfachs Pädagogik, das ist, Cybermobbing ist glaube ich ein Thema, das jeden Lehrer betrifft, also das könnte man wirklich der ganzen Schule mal anbieten, um das vielleicht auch noch weiter als zu vertiefen. Und das zweite, dann habe ich verstanden, warum für die Fachkräfte Pädagogik, weil das ja nun eben diese, diese Anregungen waren für den Unterricht. Und die habe ich auch ganz dankbar aufgenommen und eigentlich wäre es ganz schön, wirklich dann, wenn man jetzt Texte lesen könnte für den Unterricht und hätte dann so eine Anschlussveranstaltung, dann gemeinsam zu überlegen, wie, was mache ich jetzt mit dem Text im Unterricht? <u>00:06:53-4</u>

23	I: Ich bin beruhigt, das ehrlich gesagt einmal auf Band zu haben, das hätte mir sonst keiner geglaubt in Paderborn [Reaktion auf ungewöhnliche Schulklingel]. <u>00:07:00-5</u>
24	PL6: Ich fand es auch sehr interessant, ich fand auch, jetzt mit dem letzten Thema, da denke ich auch, kann ich in der Unterricht nicht soviel mit machen, aber dann mit der Aggression, das, also für die EF, ist es super interessant gewesen, da nochmal so die Hinweise zu bekommen und den ersten Teil auch, weil ja in meinem Alltag, so ganz bestimmte Foren kenne ich eben noch gar nicht. Ne, ask.fm, oder wie das hieß. Und, ja, spannend und vielen, vielen Dank. <u>00:07:28-9</u>
25	I: Ja, kein Problem. Eine zweite Frage, die für uns natürlich interessant ist, ist, wenn wir jetzt mal – unabhängig von den Inhalten – uns das (Unterbrechung), wenn Sie einmal die Veranstaltung als Fortbildungsveranstaltung hier in dieser Organisationsform, in dem Setting, sich anschauen, oder beziehungsweise sie bewerten würden. Gerne auch übrigens – für uns immer sehr wichtig oder interessant die Hinweise – vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen. Wie würden Sie die einschätzen, welchen Eindruck haben Sie da? <u>00:08:01-7</u>
26	PL6: Jetzt Ihre Fortbildung im Vergleich zu anderen? <u>00:08:04-0</u>
27	I: Genau. Also nicht speziell diese, sondern also vielmehr die Frage der Organisationsform, also das Format als instruktives Format, die Frage, also es findet in Ihrer Schule statt, also Sie wurden ja jetzt auch nicht eingeladen, endlich mal aus der Schule rauszukommen usw., also das sind mehr so diese etwas allgemeineren Faktoren, die uns da interessieren würden. <u>00:08:25-5</u>
28	PL6: Das finde ich – ich weiß nicht, ob ich es richtig verstanden hab, aber ich fand das jetzt sehr angenehm, also ich bin ja rumgereist und habe die Kollegen auch eingeladen, herzukommen. Und, ja, es war wieder mal ein guter Kontakt, und ich fand das eben, also im Vergleich zu manchen anderen Fortbildungen, die ich da schon mitmachen musste, also sehr strukturiert, sehr präzise, sehr konzentriert, super Material, was man da geschenkt bekommt, auch noch mit Mappe, also ich fand das ganz großartig. <u>00:08:50-3</u>
29	PL1: Ja, das kann ich unterstreichen. <u>00:08:53-6</u>
30	Andere: Ja. <u>00:08:54-9</u>
31	PL1: Das kann man unterstreichen insgesamt, das, was mir ein bisschen gefehlt hat, wäre, ich würde das tatsächlich in diese zwei Teile teilen, wie Sie das ja auch gesehen haben. Vielleicht auch auf den ersten Teil mehr konzentrieren. Und dieses Phänomen der Handlungsorientierung fehlt mir ein bisschen, d. h., ich hab' jetzt Papier, das lese ich jetzt, oder ich lese es nicht, setze es ein, oder setze es nicht ein, aber ich hab' keine unmittelbare Handlungserfahrung. Jetzt auch irgendwie durch ein Planspiel oder vielleicht so Sachen, dass sich drei zurücksetzen, ein Konzept machen sollen, sich ausdenken sollen, was kritisieren sollen. Das fehlt mir ein bisschen, das hätte ich mir vielleicht gewünscht. D.h. das ganze ein bisschen entlasten und vielleicht ein bisschen mehr auf den ersten Teil konzentrieren. <u>00:09:38-6</u>
32	PL6: Ja wobei ich da Sie auch wieder in Schutz nehmen muss, weil, also... <u>00:09:42-7</u>
33	PL1: Ich greife ihn nicht an, ich, was er gemacht hat war tadellos. <u>00:09:47-2</u>
34	PL6: ...es gab eben vier Möglichkeiten, ne' einmal nur Cybermobbing, einmal

	nur Gewalt, einmal nur Sexualisierung, oder alles zusammen. Und ich habe direkt alles zusammen gebucht. <u>00:09:56-1</u>
35	PL1: Ahja, ja gut, das habe ich nicht gewusst. <u>00:09:56-3</u>
36	I: Genau, was, das muss man vielleicht ergänzend hinweisen, also die Module hätte man ganz, also wir machen vielfach auch Tagesveranstaltungen und die sind dann natürlich anders, das war hier quasi das kürzest mögliche Format... <u>00:10:07-7</u>
37	PL1: Ja, ja genau, ok. <u>00:10:11-1</u>
38	I: ...so muss man es vielleicht einschätzen. Aber es ist nichts destotrotz ein guter Hinweis und führt zur Frage: 90 Minuten war jetzt dieses Zeitfenster, hätten Sie mehr Zeit gehabt? Was ja auch eine wichtige Frage ist. <u>00:10:22-1</u>
39	PL1: Wenn Sie das in einer Tagesveranstaltung machen, selbstverständlich. <u>00:10:26-3</u>
40	I: Ok. <u>00:10:25-2</u>
41	PL1: Also ich kann mir so einen Vormittag jetzt vorstellen. Jetzt gehen wir alle Mittagessen und um halb zwei setzen wir uns in die Arbeitsgruppen und treffen uns um 16h zum Plenum. <u>00:10:34-7</u>
42	I: Und jetzt war unsere Erfahrung, oder häufiger haben wir die Rückmeldung bei diesen Anfragen bekommen, da haben Fachschaften gefragt, haben gesagt, Mensch, wir würden es gerne den ganzen Tag genauso machen, wie Sie es beschreiben, ist auch manchmal zustande gekommen, so im Kontext von pädagogischen Tagen. Bei den allermeisten hat die Schulleitung gesagt, ja liebe Leute, wir können euch nicht den ganzen Tag freistellen und wir können auch nicht nur eine Fachschaft exklusiv komplett rausnehmen, weil Sie haben ja auch alle noch ein oder mehrere Fächer... <u>00:10:56-9</u>
43	PL1: Das ist Schulleitung von gestern. <u>00:11:00-0</u>
44	PL3: Ja, das sind aber formaltechnisch... <u>00:11:01-8</u>
45	PL1: Das ist schlimm (unv.). <u>00:11:01-7</u>
46	I: ...wundern Sie sich nicht, wie viele das trifft. Das kann ich aber auch gar nicht beurteilen. Die Frage wäre, wären Sie samstags morgens gekommen? <u>00:11:09-7</u>
47	PL1: Ja. <u>00:11:14-6</u>
48	Andere: Ja. <u>00:11:13-3</u>
49	I: Ok. <u>00:11:13-0</u>
50	PL1: Aber dann bloß bis 12h. <u>00:11:18-3</u>
51	I: Ne, weil es natürlich auch eine Frage ist, also an welchen Tagen kann man so was überhaupt andocken, d.h., also wir stellen auch fest, es wird gerne im Schulalltag genommen, aber die, ich sage mal so, das Kooperationsumfeld ist manchmal nicht, nicht das Praktischste, so muss man es, muss man es sehen. <u>00:11:31-3</u>
52	PL1: Ich glaub man muss... <u>00:11:31-5</u>
53	PL2: Weil das mit den Nachmittagen, Nachmittags ist es schon auch in Ordnung. Also für mich war das jetzt so eine Sache, dass ich den Eindruck habe, ich habe jetzt mal so einen, so einen Einblick bekommen und jetzt, klar, natürlich, jetzt wär es schön, wenn man da jetzt noch so weitermachen würde und auch mehr Praxis. Aber das war erst mal jetzt, so zumindest, was mich angeht, erst mal gut, ich habe das Gefühl, ich bin jetzt so ein bisschen "drin" in

	dem Thema. <u>00:11:59-4</u>
54	PL1: Man hat mehr Aufmerksamkeit, hat man jetzt bekommen. <u>00:12:00-7</u>
55	PL2: Ja, aber ziemlich konkret. Also es waren schon einige Sachen, wo ich dann dachte, oh, hola... <u>00:12:06-7</u>
56	PL1: Und wenn die Schulleiter nicht mitmachen, dann müssen Sie die Schulleiter mit einbinden. Sie müssen sagen, das ist A für den Schulleiter mit, jetzt kann er selber ausgewählten entsprechenden Kollegen. Denn wenn jetzt die Eltern kommen zu dem Thema Cybermobbing, was machen Sie denn? Sie rennen zum Schulleiter und sagen, hören Sie mal, jetzt müssen Sie aber was machen, da hat einer meine Tochter gemobbt. Dann steht der da. Ne, und der ist ja der Ahnungslose. Das ist ja derjenige, der von der Praxis am weitesten entfernt ist. Der hat keine Klassen, der erlebt das Cybermobbing nicht, wird aber belagert von Außenstehenden: Tu was! Ja das ist ja wohl die Diskrepanz, die man da auflösen muss. D. h. müssen Sie den einbinden in einer Ganztagsveranstaltung. <u>00:12:45-9</u>
57	PL2: Und ich finde auch, so wie es aufgebaut ist, da war, sind zwar eine ganze Reihe Sachen, die natürlich für uns interessant sind, weil das die Anbindung an die Themen ist, aber ich denke mal, da kann jeder Kollege was mit anfangen. <u>00:12:55-7</u>
58	I: Also so sind auch viele Schulen verfahren, also dass auch Gäste da waren oder also häufig so die Medienscouts oder die Beratungslehrer, oder, also da hat sich so ne ganz... <u>00:13:08-2</u>
59	PL1: Schulpflegschaft kann sich da auch hinsetzen. <u>00:13:08-6</u>
60	PL6: Ich hatte es auch überlegt, aber dann stand hier eben immer so exklusiv, da habe ich mich nicht getraut. <u>00:13:12-3</u>
61	I: Klar, ne, also die Stoßrichtung ist ja auch ganz klar so, so gewesen und auch zu Recht so gewesen, weil – und korrigieren Sie mich – unsere Rückmeldungen und Recherchen immer deutlich ergeben haben, das Fortbildungsangebot, was mal gezielt für das Unterrichtsfach Pädagogik ist, naja sagen wir mal so, im Vergleich zu anderen Fächern, ist das eher als weniger groß... <u>00:13:32-1</u>
62	PL1: Überschaubar. <u>00:13:33-9</u>
63	I: ...überschaubar, Sie nehmen mir die Worte aus dem Mund, ist das eher überschaubar, sodass natürlich auch eine Stoßrichtung war, das so zu machen und wir haben eben das, was wir beantragt haben, zielte auch genau in die Richtung. Eine letzte Frage, quasi ganz schnell impulsartig: Wenn Sie mal so Ihre Lehrerfortbildungen resümieren, gibt es so ein paar Dinge, und das ist jetzt anders herum gefragt, von denen Sie sich erinnern und sagen, die werden oft gemacht, sie sind aber unsäglich, das sollte eine Lehrerfortbildung unbedingt vermeiden? Gibt es so K.O.-Kriterien, an die Sie sich so erinnern, von denen Sie sagen... <u>00:14:04-3</u>
64	PL6: Ja, so banale Fakten, also ich habe letztens eine gemacht, das war so banal alles, das wusste man, also wenn man nichts Neues hört, dann ist es unheimlich langweilig. <u>00:14:13-4</u>
65	I: Ok, andere Dinge? <u>00:14:19-9</u>
66	PL1: Meinen Sie jetzt inhaltlich? <u>00:14:21-3</u>
67	I: Sowohl als... gerne auch methodisch, wenn Sie sagen, also das ist so eine Methode, die immer wieder gemacht wird, von der meine Kollegen und ich aber

	der Meinung sind, also wir haben eigentlich schon, also uns steht es schon bis hier, bevor wir angefangen haben. <u>00:14:33-2</u>
68	PL1: Ja, unsägliche Arbeit und Kraft stecken in den Schulentwicklungsplänen, die am Ende stapelweise, tonnenweise pädagogisch bzw. akademisches Papier produzieren, bis an den Rande der Unlesbarkeit. Und so was bitte nicht, die Ressourcen, die da uns geklaut werden und zwar in ganz NRW, dafür kann ich möglicherweise fünf weitere Gymnasien oder Gesamtschulen bauen. <u>00:15:00-4</u>
69	I: Ok. <u>00:15:00-0</u>
70	- Kurze Unterbrechung der Interviewaufzeichnung -
71	I: Das kann ich Ihnen vielleicht auch noch exklusiv sagen, es hat mehrere Anläufe gegeben, zunächst erst mal auch nur in dem Kontext Gewalt und Sexualisierung, hat man gemerkt, also die, die Frequenz, der sich zurückmeldenden Schulen, war gar nicht so hoch. Als wir Cybermobbing davor gesetzt haben, mit derselben Stoßrichtung, wir könnten jetzt, bis zum Sommer einschließlich fünf Leute quer durch das Land schicken und würden, würden noch nicht alle Wünsche bedienen können. D. h. wir mussten dann irgendwann einen Cut machen. Das hat sich eben auch deutlich gezeigt, also offensichtlich an etwas anknüpfen, wo wirklich Leidensdruck besteht, also das ist sicherlich... <u>00:00:47-3</u>
72	PL2: Das, was passiert... <u>00:00:47-5</u>
73	I: Genau, ganz genau. <u>00:00:50-5</u>
74	PL1: Und das ist dieses Cybermobbing. Das andere weniger. <u>00:00:53-2</u>
75	I: Ganz genau, richtig. Obwohl es natürlich faktisch für das Unterrichtsfach auch da neue Erkenntnisse gibt natürlich, ja. <u>00:00:58-1</u>
76	PL1: Ist richtig. <u>00:01:00-1</u>
77	PL2: Ja, aber es ist nicht Thema, also es ist nicht unbedingt Thema am Gymnasium. Und wir sind am Gymnasium angesiedelt und gerade dieses, wie hieß das nochmal, Happy Slashing... <u>00:01:07-7</u>
78	I: Happy Slapping. <u>00:01:08-3</u>
79	PL2: ...ist ein Problem oder vielleicht war ein Problem, aber nicht unbedingt am Gymnasium. <u>00:01:14-7</u>
80	I: Ne, das stimmt, nicht im Wesentlichen gymnasial. <u>00:01:14-1</u>
81	PL2: Von daher, denke ich mir, ist das... <u>00:01:17-5</u>

1	Interview_23/ Februar 2014/ 6 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:10:02
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL3: weiblich/ PL4: weiblich/ PL5: weiblich/ PL6: weiblich
4	SL1: weiblich
5	I: Wenn Sie jetzt aus einer Schulperspektive und aber auch aus der Perspektive

	des Unterrichtsfachs jetzt mal die Relevanz der Themen, die wir uns heute angeschaut haben einschätzen würden, wie würden Sie das verorten? Relevant, spielt es eine Rolle, kann es eingesetzt werden? Geben Sie einfach mal eine ganz freimütige, ganz freimütige Rückmeldung. Einfach, reden Sie einfach... <u>00:00:41-5</u>
6	PL1: Ja, ich denke schon, einmal Gewalt ist ja auch ein Thema, was vorgegeben ist. Also das relativ aktuell behandeln kann darüber und auch Identität an das Thema Internet angeknüpft (unv.)... also die beiden Sachen. <u>00:00:57-3</u>
7	PL2: Cybermobbing einfach, weil es im Alltag in der Schule ständig immer wieder mit auftritt, auch in verschiedenen Bereichen mit angesprochen werden kann. <u>00:01:07-9</u>
8	PL3: Ich denke, es ist eben was ganz Aktuelles. Wenn ich das, wie Sie es ja eben auch schon immer angebunden haben, anbinde an diese Identitätsreihe. Ne, dass man also auch einfach aktuell auf Augenhöhe der Jugendlichen mal ist und die Dinge ran schleppt, die eben unter den Fingern brennen, denen unter den Fingern brennen. Uns vielleicht nicht mehr so, ja. <u>00:01:26-0</u>
9	I: Seien Sie froh. <u>00:01:26-0</u>
10	PL3: ...Aktualität, ne, als Stichwort. <u>00:01:28-9</u>
11	PL4: Sie hatten aber auch vorher aufgezeigt, dass es also in den neuem Kernlehrplan ja noch deutlicher hervorgehoben wird, wirklich als zentrales Thema. Also auch Aktualitätsgründe, aber durchaus auch ZA relevant. Also es ist wirklich ein sehr zentrales Thema und da käme bei mir schon gleich auf, dass das wunderbar für den Einstieg ist und das ich mir da wünschen würde, dass, ja, weil es so aktuell ist und sich so schnell verändert, das noch weiter ausgebaut wird. Also noch als wirklich, als Stein, als Unterrichtsstein für uns so noch mehr ausgearbeitet würde. <u>00:02:10-4</u>
12	PL5: Und kleine Updates, so wie sich das gerade ja schon anbot, Updates, weil sich so schnell alles verändert. Das man sagt, gut, wir nehmen das auf, wir haben jetzt so unseren Grundbestand und wären Ihnen dankbar, würde ich jetzt für mich formulieren, sagen wir mal, in zwei Jahren, eben nochmal 1/1,5h zu hören oder so. <u>00:02:29-8</u>
13	PL2: Was ich auch gut finde, ist einfach der Umfang, dass es jetzt nicht den ganzen Tag, von morgens bis abends, weil viele Sachen kennt man, oder so, sondern wirklich pointiert auf neue Erkenntnisse, neue Aspekte, und vor allem, was ich ganz wichtig finde, aufbereitete Materialien dabei. Und nicht einfach nur was erzählt, sondern auch wirklich gezielt ausgesuchte Texte schon mal so, wo man dann nochmal gucken kann, kann ich da was von verwenden, oder nicht? <u>00:02:56-1</u>
14	I: Dass führt schon fast zur nächsten Frage, zur Organisationsform oder zu diesem Format als Fortbildungsformat: Würden Sie das so begrüßen, auch in Zukunft, ist das ein Format, übrigens gerne auch vor dem Hintergrund, für uns immer spannend zu wissen, was erleben Sie sonst an Lehrerfortbildung? Ist das ein Format, von dem Sie sagen, das kann was, oder? Geben Sie uns auch da mal eine Rückmeldung. <u>00:03:17-5</u>
15	PL5: Also kompakt, 1/1,5h Stunden, finde ich ganz klasse. Weil da kriegt man jetzt auch wirklich noch gut hin am Nachmittag, wir haben mehr oder minder unsere sechs Stunden jetzt hinter uns alle. Dann ist man ja irgendwann auch

	erschöpft. Aber dann zu sagen, von 14-16:30h, oder 15-16:30h von mir aus, das ist egal, aber nochmal so kompakt, finde ich total angenehm, nicht überfrachtend, ja, ausgesprochen griffig. Ich hab' eben schon überlegt, weil ich da ja, wie verschiedene von uns, in der Reihe hänge, ich werde mal wühlen gleich zu Hause und gucken, ja, mal sehen, Idee gewesen. Gerne wieder! <u>00:03:55-6</u>
16	I: Ich komme immer gerne. <u>00:03:55-6</u>
17	PL5: Gut. <u>00:03:55-6</u>
18	PL6: Ich fand die Aktualität der Ergebnisse sehr ansprechend, dass man auch wirklich was hat, wo man weiß, das ist jetzt nicht sechs Jahre alt und so und so schon wieder dreimal überholt. Was ich als Anliegen hätte: Wir sind ja ein sehr kleiner Kreis, ich finde, dass muss flächendeckend gestreut werden, das geht alle Lehrer an, nicht nur Pädagogiklehrer. Gerade Thema Cybermobbing findet wenn so in den Klassen 6, 7, 8 vermehrt statt und da gibt es keinen Pädagogikunterricht. D. h. man müsste sich eine Form überlegen, wie dann auch Klassenlehrer etc. sämtliche Lehrer, an dieses Infomaterial und an dieses Wissen kommen können. <u>00:04:31-7</u>
19	PL2: Für mich wäre auch die Frage, inwieweit ist überhaupt so geplant, auch Eltern mit einzubeziehen. Denn ich sehe auch ein ganz großes, ein Defizit in ganz vielen Bereichen bei der Information der Eltern. <u>00:04:43-9</u>
20	I: Hmhm, also, hat sich hier jetzt übrigens an vielen, also die Idee war natürlich, die Stoßrichtung war erst mal, eine exklusivere Sicht des Unterrichtsfaches. Es hat sich aber jetzt während unserer Reisen durch NRW herausgestellt, dass das von ganz vielen Schulen gewünscht wird. Und wir haben jetzt erste Termine und Terminanfragen auch schon bekommen, ähnliche Veranstaltungen, da geht es dann natürlich nicht um Materialien, keine Texte, die das dann vorbereiten, aber mit einer ähnlichen Stoßrichtung für Elternabende durchzuführen, ja. Oder wir haben jetzt pädagogische Tage besucht. Wo dann auch wirklich, also so Vollkollegien, also eine Schule in [Ort], ich glaube, da waren 170 Kollegen, das muss dann natürlich ein bisschen anders aufbereitet sein, aber auch das sind Formate, selbstverständlich, gebe ich Ihnen vollkommen Recht, die eigentlich zeigen, also das findet sicherlich, alle Themen, aber gerade Cybermobbing, eine Verankerung in der Fläche des Kollegiums, ja. Ne, absolut. <u>00:05:29-0</u>
21	PL4: Aber nochmal auf Ihre Frage zurückzukommen: Für unseren Kreis hier fand ich jetzt ihre Art das so kompakt darzustellen wirklich absolut kompetent und weiterführend und ich würde mich freuen, wenn wir öfter solche Fortbildungen hätten... <u>00:05:42-2</u>
22	Alle: Ja. <u>00:05:41-8</u>
23	PL4: Dankeschön. <u>00:05:42-5</u>
24	I: Ja, vielen Dank. <u>00:05:42-7</u>
25	PL3: Also einfach auch Ansätze, gerade weil wir sagen, wir sind alle Pädagogiklehrerinnen, d. h. ein bestimmter Stand ist ja da und ein Ausgangslevel ist da. Und wenn es jetzt ins Vollkollegium getragen wird, ist es wieder schwieriger für uns, ne. Also ich hab es an vielen Stellen, weil wir, wir haben ja die Diskussion auch gehabt, gedacht, ja, gut für alle, aber ich möchte was für meinen Pädagogikunterricht an der Stelle haben... <u>00:06:06-6</u>
26	PL2: ...das war jetzt gut. <u>00:06:04-7</u>

27	PL3: ...und das Loch ist nämlich genau jetzt gefüllt für eine spezifische Zielgruppe. Was das andere nicht ersetzen soll, um Gottes Willen nicht. Das finde ich auch total wichtig, Eltern, Vollkollegium und, aber gerade die Idee, für uns das jetzt hier mal zu machen, denn wir haben ja nicht viel an Fortbildung und nichts Gutes an Fortbildung... <u>00:06:21-2</u>
28	PL2: Gar nichts... <u>00:06:19-5</u>
29	PL3: ...und jetzt finde ich, da ist was, kann man was mit machen jetzt, gucken, wie wir es einbauen. <u>00:06:27-9</u>
30	PL2: Wir haben ja vorher auch schon überlegt, und wir haben uns ja auch an und für sich einstimmig entschieden, diese komprimierte Kurzversion zu nehmen. Und ich muss sagen, gerade das finde ich eben gut, dass es in dieser Form auch (unv.). Ich hätte jetzt nicht jedes Einzelne nochmal wieder eine komplette Fortbildung machen wollen. Weil ich finde, in dieser Form, wenn man dann daraus sagt, mich interessiert dennoch, oder ich würde jetzt nach diesen Dingen doch nochmal interessieren, Cybermobbing in der ausführlicheren Form, dann kann man das immer noch, oder kann jeder es immer noch machen. Aber ich finde gerade so dies, in der Form wirklich gut. <u>00:07:06-7</u>
31	PL1: Das Maß der Dinge, finde ich auch! <u>00:07:09-7</u>
32	I: Eine abschließende Frage: Gibt es so etwas und das ist im Prinzip so eine Frage hinten rum jetzt, auf Basis dessen, was Sie so an Lehrerfortbildung sonst erlebt haben. Könnten Sie so Dinge nennen, die Ihnen häufiger begegnen, von denen Sie sagen, die finden wir aber ganz blöd, also das sollte eigentlich, das machen Lehrerfortbildungen immer, aber das sollte eigentlich weniger sein? Kann man das auf den Punkt bringen, gibt es da so Gelingensfaktoren rückwärts gedacht? <u>00:07:36-2</u>
33	PL5: Ein bisschen haben wir das eben schon gesagt: Diese komprimierte Form auf Zielgruppe hin. <u>00:07:42-9</u>
34	I: Ok. <u>00:07:42-9</u>
35	PL5: Das wär es für mich. Und das habe ich erlebt jetzt. <u>00:07:48-5</u>
36	I: Ok. <u>00:07:47-4</u>
37	PL7: Und mit Material vielleicht auch... <u>00:07:47-3</u>
38	Alle: Ja. <u>00:07:47-3</u>
39	SL1: ...also mich betrifft es ja jetzt nicht so, aber an konkretes, in diesem Fall hatten wir ja sogar Videomaterial für uns zumindest, aber halt ja, konkret Material zu haben, was man sich angucken kann. <u>00:08:02-9</u>
40	PL2: Das ist etwas, was früher mehr, also in manchen Bereichen eher gelaufen ist, also auch nicht zu lang und mit Material und allem, was aber durch diese Dezentralisierung und komplettes Umstellen dieser Fortbildung kaputt gemacht worden ist. <u>00:08:22-7</u>
41	I: Ok, ahja. <u>00:08:23-2</u>
42	PL4: Also auch nochmal rückwärts dann gewandt, das, was dann schlecht ist, sind eben ein großes Publikum, allgemeine Vorträge, mit, wenig handlungsorientiert, also nochmal das aufgenommen, ne'. Das wir hier wirklich gucken konnten, das wir ja unglaublich viel Input bekommen haben, normalerweise würde ich sagen, jetzt ist es gut, selber noch was zu tun, aber das war jetzt, Sie haben das so anregend vorgetragen mit dem Material, sodass ich das ganz toll fand, das hat man sonst nicht. <u>00:08:59-3</u>

43	PL3: Und danach kannst du jetzt nämlich im Grunde individualisieren, ne. Was du schon sagtest, was mich besonders interessiert, oder ich gucke jetzt, was spezifisch für meine Lerngruppen da ist, oder wo ich warum auch immer spezifisch hin will. Es war genug, um eben die Motivation zu kriegen, da weiter zu denken, oder Ideen zu kriegen, aber es war auch wenig genug, um mir den Freiraum jetzt zu lassen. Ne, weiter zu machen und zu wissen, da will ich jetzt hin. Dafür brauche ich nicht fünf Stunden irgendwo zu sitzen oder einen ganzen Tag zu investieren. War mir wichtig. <u>00:09:30-0</u>
44	PL1: Ja und so Basisinformationen in epischer Breite zu bekommen... <u>00:09:34-7</u>
45	PL3: Ne, brauchen wir auch nicht. <u>00:09:34-7</u>
46	PL1: ...das wissen wir alles. Also ich bin nicht im Seminar als ein Student, sondern eben (unv.). <u>00:09:41-2</u>
47	PL2: Was ich auch gut finde, das einfach wir die auch in digitalisierter Form noch zur Verfügung gestellt kriegen. <u>00:09:49-0</u>
48	PL3: Richtig. <u>00:09:47-4</u>
49	I: Ja, die erreichen Sie spätestens zu Beginn der kommenden Woche. <u>00:09:50-4</u>
50	PL2: Ja also das finde ich auch ganz wichtig dabei, weil man da auch ganz anders wieder mit arbeiten kann. Ja, also in der Form gut! <u>00:09:57-5</u>
51	Andere: (Unv.) <u>00:10:00-5</u>
52	I: Gut, haben Sie ganz, ganz herzlichen Dank. <u>00:10:02-4</u>

1	Interview_24/ Februar 2014/ 5 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:10:09
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teilnehmer
3	PL1: männlich/ PL2: weiblich/ PL3: männlich/ PL4: weiblich/ PL5: weiblich
4	I: Was mich erst mal interessieren würde: Ihre Sicht der Relevanz. Die Themen, die wir heute behandelt haben aus Schule, gerne aber auch aus Sicht des Unterrichtsfaches Pädagogik, wie würden Sie das einschätzen auf einer Aktualitäts- und Relevanzskala? <u>00:00:17-7</u>
5	PL1: Also, wenn ich für das Fach Pädagogik spreche, dann hat sich das durch den neuen Kernlehrplan tatsächlich auch inhaltlich von höherer Relevanz gezeigt, dadurch dass es jetzt explizit vorhanden ist? <u>00:00:28-3</u>
6	PL2: Echt? <u>00:00:27-4</u>
7	PL1: Jaja, die Medien. <u>00:00:27-9</u>
8	PL2: Ach so. <u>00:00:31-8</u>
9	PL1: In den Kompetenzen eben auch explizit ausgewiesen. Und das war vorher ein bisschen unter den Tisch gefallen, weil durch das Zentralabitur die inhaltliche Stofffülle ohnehin so gewaltig ist, dass man diese Bereiche, die man sonst

	gerne gemacht hätte dann aber tatsächlich hinten runtergefallen sind. Und jetzt ist es wieder drin, d. h. wir werden uns auch tatsächlich damit auseinandersetzen müssen, indem wir es auch in unser hausinternes Curriculum aufnehmen, deswegen kam das gerade zum rechten Zeitpunkt. <u>00:00:57-4</u>
10	I: Ok. <u>00:00:59-9</u>
11	PL3: Zur Schule ein bisschen was sagen, da... <u>00:01:01-6</u>
12	I: Ja, gerne. <u>00:01:03-5</u>
13	PL3: Ich halte das für relevanter als diese ganzen Amokläuferschulungen, die wir so haben mit Sicherheit und so. Und wenn man da überhaupt präventiv einen Blick drauf haben will, dann muss man erst mal Klarheit selber im Kopf haben als Lehrer. Eigentlich müsste man das was wir gehabt haben für das ganze Kollegium jeweils machen... <u>00:01:19-1</u>
14	PL2: Ja, das habe ich auch schon gedacht. <u>00:01:18-2</u>
15	PL3: Und zwar auch so in der kleineren Gruppe, nicht diese Riesengruppe, diese zwei, drei Stunden, auch ein bisschen diskutieren und ein bisschen ausführlicher, wir haben in der Praxis im Schnitt in den letzten Jahren drei, vier Jahren, seit das so wächst, aber eigentlich auch schon ein bisschen länger i. d. R. im Schuljahr ein bis zwei Fälle, in denen irgendwo so was ne Rolle spielt und in den Sexualität reinspielt, ja, entweder im Mobbingbereich oder in dem Bereich Sexualität und unser Verhalten ist immer von einer hohen Unsicherheit geprägt, weil wir da so nicht genau durchblicken. Und man kann ja auch nicht die ganze Zeit hinter diesen Sachen her sein, sodass man wenigstens ein bisschen was mitkriegt, wo die sich eigentlich aufhalten, was die da machen und notfalls auch relativ schnell da hinterher kommt, was sich da abspielt. Wir machen, [Name] hat das ja schon gesagt, wir machen das ja schon relativ häufig mit Eltern, praktisch ganz regelmäßig, dass wir denen so eine Fortbildung Elternschulung anbieten, aber die Kollegen müssten eigentlich mehr Sicherheit gewinnen da drin. Wäre schon ganz wichtig. <u>00:02:31-3</u>
16	PL2: Ja, genau. Dieser Vortrag für das gesamte Kollegium fände ich gut, für Eltern ist er vielleicht ein bisschen zu wissenschaftlich ausgerichtet... <u>00:02:43-1</u>
17	PL3: Nee, für Eltern ist das, da machen wir das über die Polizei, Kommissariat, vorbeugend. <u>00:02:45-3</u>
18	I: Ja, das bieten die ja auch an. <u>00:02:46-0</u>
19	PL2: Und wir haben mal eine Betroffene dagehabt, Frau Hamacher, vielleicht kennen Sie den Namen auch? Silvia Hamacher ist in aller Munde, ist auch manchmal im Fernsehen, bei Talkshows, weil sie selber Mobbingopfer war und das wird dann, und deren Mutter hat sich ein bisschen darauf spezialisiert und hat also, da ging es allgemein um Mobbing, nicht unbedingt um Cybermobbing, zwar auch, das gehörte ja dazu, aber eben nur ein Teilbereich. Und die hat hier das Fallbeispiel ihrer Tochter vorgetragen vor interessierten Eltern und da sind manche Mütter in Tränen ausgebrochen, die haben gesagt, das erkenne ich so bei meinem Kind genau wieder. Und das hat denen unheimlich geholfen, dass die mitgekriegt haben, so was gibt es häufiger... <u>00:03:38-5</u>
20	Andere: Ich muss schon wieder gehen, aber ich war auch fertig. <u>00:03:39-5</u>
21	- Kurze Unterbrechung -
22	I: Kein Problem. Und vielleicht nochmal die Werte des Pädagogikunterrichts, ist

	das jetzt ein Format, von dem Sie sich vorstellen könnten, mit dem Input und den Materialien, die Sie dann irgendwann vielleicht sichten würden und so, ließe sich da ein erster Schritt in dieses Feld wagen? <u>00:04:01-8</u>
23	PL1: Also mit den Materialien denke ich schon. Ich würde vielleicht noch einen Schritt zurückgehen, also sozusagen bestimmte Dinge, die wir jetzt so im Kopf haben, die sind jetzt so ein bisschen angeregt, die nochmal zu hinterfragen, gerade die Wirkungsforschung, bestimmte Thesen, Katharsisthese und so, die behandeln wir ja, die stehen ja auch in vielen Lehrbüchern noch drin, auch wenn die Katharsisthese tatsächlich auch da schon fragwürdig behandelt wird, aber – ich will das jetzt nicht pauschalisieren – aber so eine bestimmte medienkritische Tendenz ist bei uns glaube ich bei allen vorhanden, sodass man auch vielleicht besonders gerne bereitwillig auf die skeptischen Texte zurückgreift und es da manchmal ganz hilfreich ist, da neu zu differenzieren. So geht es mir. Ich nutze weder Facebook noch irgendwelche anderen Netzwerke, ganz bewusst nicht, und bin deswegen aber auch sehr weit von der Schülerrealität weg, obwohl ich vom Alter noch relativ nah dran bin an diesem Medium, aber da bin ich ohnehin sehr kritisch. Und deswegen ist bei mir die Tendenz da, dass ich gerne auf die Studien zurückgreife, die meine Ablehnung stabilisieren und weniger gerne auf die, die meine Ablehnung in Frage stellen und dafür ist diese Veranstaltung heute sehr hilfreich gewesen. <u>00:05:24-3</u>
24	PL2: So objektiv suchen wir die Texte aus. [Gelächter] <u>00:05:23-3</u>
25	PL3: Ich fände es gut, wenn Pädagogikunterricht unter dem Thema pädagogischer Mainstream und Realität, wie erzeugt man künstlich pseudopädagogische Themen und wie ist eigentlich die Wirklichkeit. Und wenn Schüler das lernen würden, das zu durchschauen, da wäre endlich mal was gewonnen. <u>00:05:42-4</u>
26	I: Ja, das wäre (unv.). Jetzt mal einmal zur Veranstaltung, unabhängig von den Themen, zum Format der Veranstaltung, wenn Sie das als Lehrerfortbildungsformat so einschätzen wollten, gerne übrigens auch vor dem Hintergrund anderer Fortbildungserfahrungen, würden Sie sagen, das ist ein tragbares Format, eines, an dem man weiterdenken kann oder halten Sie es eher für weniger geeignet? Seien Sie unhöflich, wenn Sie mögen. <u>00:06:07-7</u>
27	PL2: Ich habe nur einen Teil gesehen. <u>00:06:06-0</u>
28	PL1: Also, dieser Wechsel von eigener Aktion und Zuhören war für 90 Minuten tragbar, ich wüsste jetzt nicht, wie das bei einer längeren Dauer wäre, weil dann die Aufmerksamkeitsspanne ist ja dann tatsächlich erfüllt, aber so fand ich war das ein ganz guter... man hat ein bisschen selbst was gemacht und war dann wieder so ein bisschen aktiviert dadurch. Insofern, diesen Wechsel finde ich methodisch ganz geschickt hingelegt. <u>00:06:34-2</u>
29	PL3: Also, es war total gut. Wirklich. Von der Kompaktheit der Informationen, wie Sie das beschleunigt haben, das war absolut gut. <u>00:06:43-7</u>
30	PL2: Ich bin sehr ungern nach der halben Stunde gegangen. <u>00:06:43-6</u>
31	PL3: Sehr präzise. Ich habe ja jetzt schon ganz viel mitgemacht dazu. <u>00:06:55-3</u>
32	PL4: Das war auch ganz hilfreich mit dem Material, dass man direkt was dazuschreiben konnte und nicht erst mal selber gucken musste, sondern genau zu dem Punkt konnte man direkt schon den Impuls aufschreiben. Das finde ich immer gut, weil es ja schon sehr voll war mit Informationen und dass man da

	schnell diese Anregung, die man da hat für den eigenen Unterricht, dass man da ganz schnell eben was aufschreiben kann. Das ist schon hilfreich. <u>00:07:16-9</u>
33	PL5: Die Visualisierungen und Beispiele waren halt auch, gerade weil man selber nicht mehr so an dem Thema immer dran ist und nicht in Schülerköpfen steckt, das ist halt, so wie das Video gerade, das hat mich sehr geschockt, weil man das so noch nie gesehen hat, weil man nicht damit zu tun hat. <u>00:07:36-9</u>
34	I: Und aus Ihren Erfahrungen möglicherweise auch was Lehrerfortbildungen, gibt es so, und die Frage kommt jetzt quasi von hinten rum, gibt es so Dinge, die Sie erleben, die sich aber nicht als besonders tragfähig erwiesen haben. Also, Dinge in Lehrerfortbildungen, die immer wieder auftauchen, von denen Sie sagen, ganz subjektiv sagen, das ist eigentlich lästig oder das finden wir nicht gut. Kann man das auf Dinge subsumieren? Gibt es... <u>00:08:00-2</u>
35	PL3: Themen? <u>00:07:58-2</u>
36	I: Themen, Zugänge, Organisationsformen, Wahrnehmungen, die sich wie auch immer bei Ihnen eingestellt haben. <u>00:08:06-0</u>
37	PL3: Da kann ich Ihnen eine Studie zu schreiben! [Gelächter] <u>00:08:07-6</u>
38	I: Bringen Sie die mal auf den Punkt. Versuchen Sie mal. <u>00:08:10-9</u>
39	PL3: Individuelle Förderung, alles was darunter läuft, überhaupt alles, was unter Förderung läuft, weil es diese Differenzierung nicht macht, was das eigentlich ist und was es nicht ist oder zwischen Mainstream und Realität, alle Sachen, die unmittelbar darauf abzielen, Unterrichtsformen als pädagogische Innovation zu verkaufen und zu (unv.), was das soll, also irgendwelche methodischen Schritte und wenn man das alles ändert, ist der Unterricht anders, dann sind die Ergebnisse anders, alles das. Na gut, ich höre mal auf. <u>00:08:55-5</u>
40	PL1: Also, man nimmt oft eine gewisse Kluft zwischen universitärem Betrieb, also dem Blick von außen und dem Blick von innen wahr, den, den wir haben und das hat auch eine gewisse Berechtigung der Blick des Praktikers. Zumal wir ja auch alle eine akademische Laufbahn durchlaufen haben. Wenn man den Eindruck hat, dass nicht etwas transportiert wird, sondern etwas, ja wie soll ich das sagen? <u>00:09:23-5</u>
41	I: Oktroyiert? <u>00:09:26-5</u>
42	PL1: Ja, oktroyiert wird. Man missioniert werden soll, dann kommt so eine Haltung, wo man sagt, nee, nee, was wollen die uns denn? <u>00:09:36-2</u>
43	PL3: Genau. Eigentlich ist das so, dass diese ganzen Fortbildungen die Kollegen als eigentliche Experten, die die Kinder kennen und den Unterricht kennen, überhaupt nicht ernst nimmt, ja, und nicht von deren Erfahrungen, deren Wissen und Kompetenzen ausgeht, was wir ja immer bei den Schülern sollen und dann wird es sofort doppeldeutig. Das war jetzt überhaupt nicht der Fall. Aber bei diesen ganzen anderen Sachen ist das so. <u>00:10:04-6</u>
44	I: Gut, wenn Sie sonst keine Anregung oder Anmerkung haben, dann wäre uns damit schon... <u>00:10:09-0</u>
1	Interview_25/ Februar 2014/ 4 Pädagogiklehrkräfte/ Fortbildungsvariante 90 Min./ Dauer des Interviews: 00:20:07
2	Kürzel: I: Interviewer/ PL1,2,...: Lehrkraft für das Unterrichtsfach Pädagogik/ SL1,2,...: Sonstige Lehrkraft/ ST1,2,...: Sonstige Teil-

	nehmer
3	PL1: weiblich/ PL2: weiblich/ PL 3: weiblich/ PL 4: männlich
4	I: Also, zur inhaltlichen Perspektive. Wenn diese Themen aus einer Schulperspektive und aus der Perspektive des Unterrichtsfaches einschätzen wollen in ihrer Relevanz, wie würden Sie die ansetzen in Ihrem Tagesgeschäft? <u>00:00:14-2</u>
5	PL1: Für mich gibt es zwei Stränge. Der eine ist tatsächlich Pädagogikunterricht, da sind ja Entwicklungssachen drin, wir haben ja durch Entstehung von Gewalt, sind da sehr fixiert auf bestimmte Theoretiker und Theorien, die wir in den zentralen Vorgaben für das Abitur haben und ich denke, da müsste Platz sein für eine Idee, wie entsteht Gewalt durch so etwas, könnte man nehmen, da sind wir natürlich immer dran interessiert, Unterrichtsmaterialien zu haben, Ideen, kurze Materialien, keine Bücher, kann man mit Schülern nicht machen, kurze Sachen, die wir einsetzen können im Unterricht. Da kann ich mir Fortbildungsveranstaltungen vorstellen, wo es um Unterrichtseinheiten geht. Einbeziehen in Unterrichtseinheiten. Ganz konkret mit Pädagogiklehrern am Nachmittag. Wären auch glaube ich viele Pädagogen interessiert. Kann ich mir gut vorstellen. Und das andere war so etwas wie heute, wo es so um eine Umschau geht, das sind ja im Grunde drei Themen gewesen, die sich da zusammennehmen und da glaube ich werden Aspekte angerissen, die so eine ganze Schule interessiert. Was mich sofort angesprochen hat, was Sie am Anfang gesagt haben, ich weiß nicht, welches Beispiel es war, man muss halt gucken, dass man Medienerziehung irgendwo in die Familien bringt, da ist Familie gefragt, und dann ist es ein Thema was alle angeht, was die Schulgemeinde angeht und was Eltern angeht. Und da muss man gucken, dass man vielleicht Veranstaltungen macht für Eltern, natürlich für Lehrer, weil die wissen so was auch nicht. Die wissen so was auch nicht, gerade die rechtliche Frage, und da habe ich eben auch schon in der Zeitung gelesen, Waldorfschule die letzten zwei Tage mit einem Menschen, ich weiß nicht mehr wie der hieß, zu diesem Thema Cybermobbing. Das ist eine ganz andere Ebene. Und das muss man deutlich trennen. Aber ich glaube, beides ist dringend notwendig und da können Sie ganz, ganz viel liefern. <u>00:02:24-5</u>
6	PL2: So was wollten Sie doch auch machen ursprünglich. Sie haben mich ja angefragt, ich habe Sie angerufen und da haben Sie selber auch gesagt, so was können wir auch anbieten für Eltern und... <u>00:02:33-0</u>
7	I: Klar, das Spektrum dessen, was sich aus dieser Sache generieren lässt, lässt weit mehr Spielraum als den, den wir jetzt heute in dieser ja tatsächlich eher überblicksartigen Begrenzung hatten. Klar natürlich. <u>00:02:46-4</u>
8	PL3: Ja, ich fände auch Informationsveranstaltungen für Schüler an dieser Stelle auch sehr angebracht, aber wie Sie das ja auch schon betont haben, nicht dieses Bewahrungspädagogische zu sehr hervorheben, sondern mal eine ergebnisoffene Diskussion zulassen und ich denke, das wäre durch einen externen Berater wie Sie würden die Schüler sich auch eher dazu bereit erklären und sich mal darauf einlassen als bei Lehrern, bei denen sie schon von vorne herein

	wissen, welche Einstellung sie zu Medien pflegen. <u>00:03:18-7</u>
9	PL4: Ich würde noch eine Ergänzung vornehmen, von dem was eben gesagt wurde, diese beiden Ebenen, ich würde den Gewaltaspekt, den haben wir bisher schon im Curriculum drin, der ist ein zentraler, ich würde den aber erweitern zum Identitätskonzept hin, das haben wir auch, aber das Neue, was notwendig ist, ist im Grunde genommen diese identitätsstiftende Wirkung ist ein Stück der Lebenswirklichkeit von Schülern, die bisher so curricular nicht abgebildet worden ist und die neuen Kernlehrpläne bieten die, für meine Begriffe, diese Möglichkeiten und dann muss natürlich auch der fachliche Input dafür da sein. Und ich muss sagen, es hat mir sehr gut gefallen, wenn ich in eine Veranstaltung gehe und gehe danach etwas klüger raus, als ich reingegangen bin, dann hat das für mich einen fachlichen Mehrwert. Und ich bin jetzt so in einer Phase, wie kann daraus einen didaktischen Mehrwert machen, da glaube ich, haben Sie eine Möglichkeit, vieles anzubieten. Der zweite Punkt ist, die Diskussion hat das heute auch gezeigt, es sind natürlich Teilbereiche in Sozialwissenschaften auch davon betroffen... <u>00:04:20-0</u>
10	I: Immer interdisziplinär letztlich, ja klar. <u>00:04:21-2</u>
11	PL4: Genau, interdisziplinär. Aber auch die Schule als System. Wenn man Schule unter dem Aspekt sieht, Schule hat etwas mit Demokratieerziehung zu tun, als pädagogisches oder politisches Projekt, dann müssen wir das als Querschnittsaufgabe sehen und das hat es heute ja auch gezeigt, da ist ein enormer Informationsbedarf. Wir sind ja alle sozusagen so sozialisiert worden, auch berufssozialisiert, dass das eigentlich ein Stück Gegenwirklichkeit ist. Das hat den Vorteil, dass ich auch die nötige Distanz dazu habe, aber auf der anderen Seite ist es auch eine zusätzliche Hemmschwelle, weil ich dann eher moralisch statt fachlich reagiere. Da steckt man in einer gewissen Falle. <u>00:04:59-6</u>
12	I: Schonraum. <u>00:04:59-6</u>
13	PL4: Und das produktiv aufzuarbeiten, wenn Sie das hinkriegen, toll! <u>00:05:07-0</u>
14	I: Zum Unterrichtsfach Pädagogik vielleicht noch einmal die Frage jetzt haben Sie ja schon die Verweise auf das, was Sie dann digital auch an Vorlagen bzw. Vorschlägen für dein Einsatz im Unterricht erhalten und die würden Sie dann wahrscheinlich einer kritischen Durchsicht unterziehen, um zu überlegen, geht das, würden Sie sich dann jetzt auf Basis eines solchen Kurzformates im Stande sehen, das vereinzelt an der einen oder anderen Stelle, wenn Sie die Texte dann für tauglich befinden, im Unterrichtsfach Pädagogik einzusetzen? <u>00:05:36-0</u>
15	PL1: Dann muss ich mir das anschauen, was ich da habe. Mir hat der Gedanke sehr gut gefallen nicht nur zum Thema Gewalt, sondern eben was ist identitätsstiftend heute für Jugendliche eigentlich, sie suchen sich eine Identität und das haben Sie so in Ansätzen da eben auch ganz gut ausgeführt. Da müsste ich gucken, wie kriege ich da den Bogen. Wie kriege ich das in die Wahrnehmung der Jugendlichen überhaupt rein. <u>00:05:55-9</u>
16	PL4: Es gibt jetzt ein neues Schulbuch im Fach Sozialwissenschaften nach dem neuen Kernlehrplan, da ist das Kapitel unter politischer Sozialisation oder Sozialisation insgesamt, „Web 2.0“ und mit ganz aktuellen Beispielen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen. <u>00:06:10-4</u>

17	PL1: Ach so, ok. <u>00:06:09-6</u>
18	PL4: Bzw. der Jugendlichen dann auch. Auch methodisch dann entsprechend aufgearbeitet. Da merkt man eben nicht, dass immer ein pädagogischer Zeigefinger im Hintergrund, weil die Sozialwissenschaften auch eine eigene Didaktik haben in der Form, dass sie sehr auf die Kontroverse aus sind und wir haben mit dem Beutelsbacher Konsens drei zentrale didaktische Prinzipien des Überwältigungsverbot, wir machen keine moralischen Vorgaben, die jetzt in dem Sinne für Schüler verbindlich wären, sondern sie sollen befähigt werden, ein eigenes sachliches Urteil zu fällen und zu entwickeln. <u>00:06:40-8</u>
19	PL2: Ich muss denen ja Prozesse deutlich machen, in denen sie gerade sind. <u>00:06:44-3</u>
20	PL4: Genau. <u>00:06:44-3</u>
21	PL2: Die Oberstufenschüler sind ja gerade in dieser Phase und da muss man gucken, ist das Material, da müsste man jetzt wirklich Material schauen, so. Man spricht das sicherlich mal an, ich finde das ganz spannend, dass die Kollegin im Philosophieunterricht damit hantiert hat. Nicht selber, sondern dass sie das zum Thema hatte. <u>00:07:05-4</u>
22	PL3: Doch, sie hat doch damit (unv.), ja, hat sie gesagt. <u>00:07:04-2</u>
23	PL2: Ja, das weiß ich. Das meinte ich jetzt gar nicht. Das Spannende für mich war jetzt zu hören, dass sie das zum Thema mit den Jugendlichen gemacht hat, was ist das eigentlich, was ihr da tut. <u>00:07:17-5</u>
24	PL4: Sind Sie auch in dem Bereich Rechtsextremismus unterwegs? <u>00:07:21-0</u>
25	I: Ja, es ist eine Facette, klar. Im Prinzip befinden wir uns im Bereich problematische Medienangebote oder Nutzungsphänomene und eine ist natürlich das Internet als Vertriebsweg rechts... oder generell extremistischer Interessen. So muss man es letztendlich erweitern. Da gilt links wie rechts, das stellt man deutlich fest, klar. Ist jetzt eine Facette. Da hat sich herausgestellt, was wir eben in den Vorveranstaltungen versucht haben zu eruieren, waren die Punkte, von denen uns die, weil es eben doch dann im Kern fürs Unterrichtsfach Pädagogik sein sollte, die Frage, was melden uns Fachschaften zurück, was sind die Kernbedarfe. Und da haben sich eben diese drei Themenfelder herauskristallisiert, aber das war eines, was mit im Rennen war, ja, natürlich, klar, definitiv. Dann würde uns noch interessieren, wenn Sie jetzt dieses Format als Lehrerfortbildung so wie es jetzt hier heute erfolgt ist... <u>00:08:10-0</u>
26	PL4: Formatergänzung fachlicher Input und dann aber unbedingt eine Phase, wo man in eine Didaktisierungsphase eintritt, wie kann ich mit den Materialien Lernarrangements entwickeln, die werden dann aber sehr spezifisch sein. Auch die Frage, wie kann ich Schüler an solchen Fragestellungen für Unterrichtsplanung gemeinsam interessieren, so ein partizipationsorientierter Ansatz, das fände ich schon spannend und da haben wir einen hohen Entwicklungsbedarf in allen Fächern was ich so als Fachleiter in dem Sinne landesweit sehe. Ich war jetzt gestern noch bei einer Prüfung wo ich sage, da könnte nochmal ein bisschen Input rein, jetzt auf der Methodenebene. <u>00:08:44-4</u>
27	I: Und die Frage des Methodischen, also was ein Untersuchungsansatz dieses Projektes in Nordrhein-Westfalen ist auch zu sagen, wer kann Ihnen denn eigentlich sagen, wie Unterricht und Methodik gut funktioniert und, ja richtig, Sie schmunzeln zu recht, und da war eben eine Erkenntnis im Vorfeld, dass uns

	Fachschaften signalisiert haben, ja, bestimmt nicht jemand, der den ganzen Tag am grünen Schreibtisch sitzt und uns dann bitte erklären soll, wie Unterrichtspraxis zu funktionieren hat. Dieses Dilemma besteht natürlich immer, d. h. wer könnte diesen Input Ihres Erachtens liefern? Wen würden Sie da als Referent sagen, der wäre jetzt wirklich imstande uns nicht nur Wissensinput zu liefern, sondern uns dann auch Vorschläge zu machen, wie lässt sich der Unterricht methodisch aufpeppen? <u>00:09:30-9</u>
28	PL1: Ich glaube, das wissen wir selber. <u>00:09:31-6</u>
29	I: Genau. OK. <u>00:09:34-7</u>
30	PL1: Ich kenne meine Schüler und weiß, was ich denen zumuten kann. Wenn ich da jetzt einen Text finde, der drei Seiten lang ist, dann muss ich mir überlegen, wie gehe ich damit um. Mache ich den kürzer oder wie auch immer. Das Input an sich ist unheimlich interessant und ich muss es rüberbringen. Aber es wäre ja schon schön, wenn Materialien an sich nicht in Buchform vorliegen, das kann ich nicht verwenden, sondern da schon irgendwie... <u>00:09:59-3</u>
31	I: Positivauswahl. <u>00:10:00-8</u>
32	PL1: Ne Positivauswahl wäre, Mensch, das ist spannend, so ein Artikel oder schon allein diese Geschichten, Sie haben rausgesucht einige Seiten, ich setz mich doch nicht an den PC und suche mir da so Seiten raus. Die Zeit hab ich überhaupt nicht. Abgesehen davon, dass ich überhaupt nicht wüsste, wo ich suchen muss. Ich bin da völlig unbedarft. Und das ist der eine oder andere Kollege ja vielleicht auch. Das mag mit dem Alter zu tun haben, die jungen Kollegen sind da mehr unterwegs, aber ich bin da gar nicht fit. Und da bin ich dankbar, wenn ich da schon so auf Seiten zurückgreifen kann, wo ich die als Beispiel nehmen kann und die haben auch nix mit den Schülern selber zu tun. Da kann ich sicherlich sagen, präsentiert ihr euch da auch mal? Zeig doch mal. Kann ich auch machen. Könnte ich mir auch vorstellen. Mit denen in den Internetraum gehen und sagen, zeig doch mal eure Seiten. Facebook auch, die würde mich interessieren. <u>00:10:49-4</u>
33	I: Verstehe ich Sie schon richtig, Sie würden schon auch sagen, mit dem Input, der bspw. darin besteht, zu sagen, also das ist eine Seite von der man feststellen kann, die spielt eine Rolle und schauen Sie mal, hier haben wir Vorschläge, dieses Bildmaterial, die Frage, wie man das dann einsetzt, da würden Sie selber sagen, also wenn ich das alles habe und diesen Input habe, dann bin ich selber im Stande zu sagen, wo passt es, passt es vielleicht nicht oder wo bietet es sich an. So habe ich Sie verstanden, ja? <u>00:11:11-8</u>
34	PL1: (Bestätigend) Also ich jetzt persönlich, weiß nicht, wie die anderen Kollegen das sehen, mir geht es auch mit anderen Lernmaterialien so, da habe ich Lernen an Stationen hier von den neuen Sachen da, da nehme ich einzelne Texte, einzelne Sachen und setze die so ein, wie ich das gerne möchte. Den einzelnen Text nicht in einer Lernstation, sondern als Einzelarbeit oder als Partnerarbeit, das fummelt man sich dann zurecht. Aber die Materialien selber, die sind gut. <u>00:11:39-3</u>
35	PL4: Also, ich denke, es gibt eine hohe Kompetenz in der Lehrerschaft über so qualitative Standards zur Unterrichtsplanung, über die Jahre gewachsen, je nachdem, von Schule zu Schule variierend, gibt es funktionierende Fachkonferenzen, gibt so was wie Kollegialität. Aber wir stehen inzwischen vor einer neu-

	en Herausforderung, wie kommt die Kompetenzorientierung, die in den neuen Kernlehrplänen ja sozusagen das [unv.] ist, wie kommt die eigentlich in schulische Praxis in den Unterricht hinein? Und das ist nochmal eine eigene Aufgabe, neben der Frage der inhaltlichen Strukturierung. Wie gelingt es, einen schulinternen Lehrplan zu generieren, der den neuen Erfordernissen gerecht wird und was bedeutet es sozusagen, Kompetenz, die ich am Ende erreichen will in einem Lernprozess sukzessive aufzubauen über graduieren, über die Dimensionen der Kompetenzen, das ist schon ein verdammt anspruchsvolles Unterfangen. Die Kompetenz sitzt natürlich auch in Ihrem Zentrum für Lehrerbildung in Paderborn, ist da immer noch Herr Rinkens im Geschäft? <u>00:12:39-1</u>
36	I: Nee, der ist mittlerweile emeritiert. Das hat aber jetzt der Herr Herzig... <u>00:12:43-0</u>
37	PL4: Da haben Sie natürlich Kompetenz und natürlich auch die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, da haben wir die Fachseminare, da sitzen normalerweise die Leute. <u>00:12:51-7</u>
38	I: Nee, ist auch interessant mal zu wissen, was empfindet die Praxis als Referenz. Zum Abschluss eine Frage: Wenn Sie können und mögen auf den Punkt gebracht, so aus Ihrer Erfahrung mit Lehrerfortbildung, die Sie so ja nun sicherlich an der einen oder anderen Stelle gemacht haben, gibt es – mal andersrum gefragt – so Dinge, die Sie häufiger feststellen, von denen Sie sagen, das gefällt uns gar nicht oder da ist der Ertrag nicht besonders hoch. Kann man das so auf den Punkt bringen? <u>00:13:19-4</u>
39	PL4: Nee. Ich habe 20 Jahre, bevor ich die Fachleitung gemacht habe für die Bezirksregierung [Ort] (unv.) Lehrerfortbildung gemacht. Ich war zwei Mal im Halbjahr im Bezirk in den Schulen und ich habe zwei Klientel an Teilnehmern gehabt. Kolleginnen und Kollegen (unv.), die Interesse an einem hohen fachlichen Input hatten. Da habe ich dann versucht, externe Referenten, früher konnte ich da Professoren nehmen, da war noch Geld da, nachher musste man in Eigenregie gehen, was immer schwierig ist, weil der Philosoph im eigenen Hause. Andere Veranstaltungen haben einen irren Zulauf gefunden, wo methodische Arrangements im Vordergrund standen, wo sozusagen der Impuls da war, ich kann damit sozusagen meine Lernwege, mein Arrangement mit den Schülern optimieren, fachlich bin ich drauf, da habe ich keine Probleme, aber ich sehe einfach es gibt so Sperren, wo die Schüler einfach nicht so mitgehen, wie ich mir das gedacht habe, weil wir eine andere Schülergeneration haben, die anders mit Bildern, anders mit Texten, anders sozialisiert sind etc. pp. Also, da jetzt so ein einheitliches Muster zu finden ist ganz schwierig <u>00:14:17-9</u>
40	PL2: Glaube ich auch. Doof, waren immer Fortbildungen, die nur theoretisch waren, das beklagen die Kollegen ja häufig, wenn die 2 1/2 Stunden zuhören müssen oder so, das hatte ich heute nicht den Eindruck. Wir mussten ja auch eher zuhören, aber das hatte was. <u>00:14:32-2</u>
41	PL4: Ja, war ein klarer Rahmen. <u>00:14:33-2</u>
42	PL2: Ja, inhaltlich war das, da haben alle zugehört, da hat keiner abgeschaltet oder so, weil das spannend war. <u>00:14:34-9</u>
43	PL3: Herr Martin sehr kompetent. <u>00:14:43-2</u>
44	I: Ach, um Gottes Willen. <u>00:14:45-0</u>
45	PL2: Nee, das ist tatsächlich so. Man hat an keiner Stelle das Gefühl, dass Sie

	da irgendwas erzählen, was Sie nicht vorher recherchiert haben, das hat auch was mit sicherem Auftreten zu tun und mit der Eigenschaft, das sind interessante Ergebnisse, die ich hier zu präsentieren habe, ich bin mir fast sicher, wenn Sie da Statistiken gezeigt hätten und wir hätten da jetzt so gucken sollen, dann hätte da irgendwann wieder keiner hingeguckt. Aber die Art der Präsentation hat damit natürlich auch was zu tun. Noch ein bisschen länger wäre wieder schwierig geworden, Sie sprechen sehr schnell. [Gelächter] Hab ich so empfunden. Aber das ist dann schon packend. Also: Eigentlich gehen Vortrags-Fortbildungen ganz wenig, man will immer einen praktischen Effekt für sich haben... <u>00:15:23-9</u>
46	PL4: Ja, so einen Wechsel, Input, kollegiale Auseinandersetzung, bezogen auf Unterricht oder bezogen auf eine Fragestellung, wieder ein Input, präsentieren, kollegiale Rückversicherungen, das ist im Grunde so ein Wechsel, der den Spannungsbogen über den Tag auch ausmacht. <u>00:15:37-9</u>
47	PL2: Wir durften ja gucken. <u>00:15:39-0</u>
48	PL3: Ja, das hat man auch an der Haltung gesehen, dass die interessiert waren, denn sonst sitzen die Kollegen anders. <u>00:15:45-7</u>
49	I: Ihre Rückmeldung ist interessant, weil fast das Gros der bist jetzt beteiligten Schulen, also die erste Rückmeldung war, da hatte ich das Ding noch nicht an, ach wissen Sie, es war ja herrlich, wir mussten mal nicht sofort in dreistündiger Stationenarbeit uns selbst die Textvorlagen erklären und dann Flaschendreher spielen und uns nochmal selbst erfahren und dann kommen wir zurück. Das war ganz erstaunlich. <u>00:16:04-9</u>
50	PL4: Die Kollegen dürfen sich nicht veräppelt vorkommen, sondern der Inhalt muss ein zentraler sein, ein wichtiger sein, der auch was mit ihrer Berufstätigkeit zu tun hat. Ich gehe da hin mit der Erwartung, mich fachlich weiter zu qualifizieren und in dem Sinne dass ich daraus für meinen Unterricht einen Mehrwert ableiten kann. <u>00:16:21-4</u>
51	I: Mehrwert ist sicherlich das Passwort der Diskussion. <u>00:16:25-8</u>
52	PL1: Ja, aber ganz im Gegenteil, Kollegen sind mittlerweile sehr empfindlich geworden, welche Methoden präsentiert werden, wenn sie das Gefühl haben, der Methode Willen oder so, da wissen wir selber im Moment ganz, ganz viel und spielen wollen wir auch nicht. Wenn die Methode passt, ist das einfach super. Wenn die passt, am Ende ein Schreibgespräch zu machen oder so, bitte schön. Aber nicht einfach: Ich muss hier heute sieben Methoden durchpeitschen. Also, so wie es gelaufen ist habe ich das persönlich, da kann ich natürlich wieder nur für mich sprechen, als sehr angenehm empfunden und man macht zwischendurch mal was anderes. Abgesehen davon habe ich natürlich mit diesen Tablets, das haben wir so nicht. Das wird aber die Zukunft sein, dass wir Tablets im Unterricht haben. Das ist ganz spannend, wie man die einsetzen kann. Das habe ich jetzt auch nochmal beobachtet. Wenn ich mit Schülern so was mache, wäre natürlich auch ganz schön, ich hätte so ein Tablet da liegen und die könnten mal eben gucken. Ohne, dass sie dann abschwirren und wer weiß wo schon wieder bei sich gucken. Also: Einsatz der Tablets, das habe ich mitbeobachtet. <u>00:17:29-5</u>
53	I: Ah ja, interessanter Punkt, ja, weil es ja eher eine didaktische Perspektive ist, weniger die erzieherische Perspektive. <u>00:17:36-2</u>

54	PL4: Man kann ja da noch eine allgemeinpädagogische drüber legen, sondern es wird ja wahnsinnig häufig von individuellem Lernen gesprochen, wir machen dann immer noch Kollektivveranstaltungen. Wenig heterogene Reaktionen darauf, alle Klassen sind ja sowieso heterogen, egal, aber was ist die Folge daraus, das fände ich auch mal spannend. Ich habe jetzt gestern eine Stunde gesehen in Erdkunde, tolle Präsentation über neue Medien, das war schon toll. <u>00:18:01-6</u>
55	PL2: Aber das habe ich jetzt als selbstverständlich empfunden, irgendwie ganz komisch, obwohl ich das im schulischen Rahmen noch nicht hatte, dass ich hier mal mit einem Tablet gegessen habe... <u>00:18:10-1</u>
56	PL3: Sinnvoller Einsatz dieses Geräts. <u>00:18:13-8</u>
57	PL2: Ich habe aber auch gesehen, dass aber ältere Kollegen schon ein bisschen erstaunt waren. <u>00:18:16-4</u>
58	PL4: Jaja, klar. Ich habe Kollegen gehabt... <u>00:18:22-1</u>
59	PL2: Aber die hatten das auch zum ersten Mal z. B. gemacht. <u>00:18:24-7</u>
60	PL3: Ja, ich habe so ein Ding zu Hause auch nicht. Meine Tochter sehr wohl. Ich weiß, was das ist, aber ich kann damit... das ist ja jetzt auch nicht kompliziert. Wenn das jetzt ein hochkompliziertes Gerät wäre, dann muss man ja erst mal wieder eine halbe Stunde üben, bis so ein Ding überhaupt in Gang kommt, ist ja nicht, man ist ja sofort da drin, kennt so ein bisschen was vom Smartphone. <u>00:18:41-6</u>
61	PL2: Die haben sich dann auch sofort die anderen Dokumente alle angesehen, bevor... <u>00:18:42-9</u>
62	PL2: Ja, das ist Lehrer. <u>00:18:45-8</u>
63	I: Ahh, kriegt man von vorne gar nicht mit, interessante Rückmeldung. <u>00:18:46-9</u>
64	PL2: Ja, das ist, Lehrer spielt gerne. <u>00:18:51-8</u>
65	PL4: Aber zu der Ausgangsfrage nochmal zurück, was ich ganz wichtig finde ist, dass zu Beginn auch klar gesagt wird, in den Ausschreibungsunterlagen für so eine Fortbildung oder wenn es ein offeneres Format ist, zu Beginn, was ist die Erwartungshaltung, was kann ich hier erwarten, was kann ich nicht erwarten, um sozusagen dieses Erregungspotenzial schon entsprechend zu verorten. Dass die Transparenz auf der Ebene auch da ist, das ist ganz wichtig. Weil die Kollegen wollen sich wirklich ernstgenommen fühlen. Und vom Zeitraster her muss man schon so einen Tag haben. <u>00:19:25-5</u>
66	I: Ja klar. Das ist ein ambitioniertes, das ist natürlich, da... <u>00:19:29-5</u>
67	PL4: Ja, es gibt so die Gegenbewegung immer den Nachmittag, am liebsten den Freitagnachmittag oder Samstagmorgen,... <u>00:19:33-5</u>
68	I: Ja, hatten wir jetzt auch. Alles mit dabei. Weil es offensichtlich anders an den Schulen nicht organisierbar war. <u>00:19:43-4</u>
69	PL1: [Bohrerlärm]...wenn vieles ausfällt, weil irgendwelche komischen Standardüberprüfungen laufen und irgendwelche Prüfungen sind, dann schafft man so was nicht. Dann ist so eine Stunde zu viel, die wir da irgendwo haben. Und wenn es sowieso ein Tag ist nimmt man so was gerne, Schilftage sind ja da in der Schule und so was kann man da immer nutzen eigentlich auch. <u>00:20:06-2</u>
70	I: OK. Haben Sie ganz, ganz herzlichen Dank. <u>00:20:07-2</u>