

# Masterarbeit

## Förderung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund *Theoretische und praktische Überlegungen für die Sekundarstufe I*



"When I asked you to read a book, I didn't mean Facebook."

1

Ines Köhler  
Freie Universität Berlin

Gutachter:  
Prof. Dr. Daniela Caspari  
Prof. Dr. Almut Hille

eingereicht: 2012

Fachbereich: Erziehungswissenschaft und Psychologie (Zentrum für Lehrerbildung)

---

<sup>1</sup> Quelle: Bild IN: <http://www.cartoonstock.com/newscartoons/cartoonists/rmo/lowres/rmon243l.jpg> (Stand: 21.02.2012)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	S.3
<b>2. Lesekompetenz</b> .....	S.6
2.1. <i>Lesen als „multiple Tätigkeit“ – Dimensionen des Lesens</i> .....	S.7
2.2. <i>Die Kompetenzstufen nach PISA</i> .....	S.10
<b>3. Sach- und Informationstexte</b> .....	S.13
<b>4. Das Lesen von Hypertexten</b> .....	S.15
4.1. <i>Merkmale von Hypertexten</i> .....	S.17
4.2. <i>Zu den Anforderungen beim Lesen von Hypertexten</i> .....	S.18
<b>5. Schwierigkeiten und Probleme beim Lesen</b> .....	S.21
5.1. <i>Schwierigkeiten beim Lesen von Sach- und Informationstexten</i> .....	S.22
5.2. <i>Schwierigkeiten beim Lesen von Hypertexten</i> .....	S.25
<b>6. Förderung des Lesens von Hypertexten in der Schule</b> .....	S.27
6.1. <i>Schlussfolgerungen für eine geeignete Förderung</i> .....	S.27
6.2. <i>Methodische Überlegungen zur Unterstützung         des Lesens von Hypertexten</i> .....	S.34
6.2.1 <i>Materialien: Pre-reading activities</i> .....	S.35
6.2.2 <i>Materialien: While-reading activities</i> .....	S.38
A) <i>Materialien für die 7.Klasse</i> .....	S.38
B) <i>Materialien für die 9.Klasse</i> .....	S.48
6.2.3 <i>Materialien: Post-reading activities</i> .....	S.55
<b>7. Schlusswort</b> .....	S.58
<b>8. Anhang</b> .....	S.64
<b>9. Literaturverzeichnis</b> .....	S.72
9.1. <i>Internetquellen</i> .....	S.78

## 1. Einleitung

Unser Jahrhundert ist geprägt von einer Vielzahl an Medien bzw. Medienangeboten, wie Bücher, Zeitungen, Hörspiele, Fernsehprogramme, Handys, Computer und dem Internet, weshalb wir immer wieder als Mediengesellschaft bezeichnet werden. Es lassen sich

zahlreiche Indizien anführen, die die These, dass wir in einer Mediengesellschaft leben, untermauern können: die quantitative Zunahme von Medienangeboten und Mediennutzung, der qualitative Bedeutungszuwachs von Mediennutzung im Alltag, die gewachsene Rolle von Medien als Katalysatoren im Prozess der gesellschaftlichen Willensbildung und Bedeutungszuweisung und das Internet als (vorerst) letzter Baustein auf Seiten der Medienangebote.<sup>1</sup>

Ein Begriff, der uns und unseren Alltag beschreibt und vor allem auf eine neue Herausforderung, eine neu zu erlernende Fähigkeit verweist, ist der der Medienkompetenz. Aus medienpädagogischer Perspektive meint dies „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“, so Baacke.<sup>2</sup> In diesem Sinne lässt sich der Begriff Medienkompetenz in vier Dimensionen gliedern: Medienkritik (Analyse, Reflexion, Bewertung des Medienangebots), Medien-Kunde (Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich des Mediums), Medien-Nutzung (sinnvoller Gebrauch von Medien), und Mediengestaltung (eigene Medienproduktion).<sup>3</sup>

Doch der Schlüssel zu dieser Medienkultur sei das Lesen: Vor allem die „neuen Medien [setzen] Lesefähigkeit zu einem effektiven Gebrauch voraus“, weshalb Lesen, als „Schlüssel zur Medienkultur“ gelte, so Hurrelmann.<sup>4</sup> Bertschi-Kaufmann und Härvelid schreiben ebenfalls:

Lesekompetenz (...) ist durch die neuesten medialen Entwicklungen in keiner Weise überflüssig geworden, sondern ist für den Umgang mit den neuen Medien

---

<sup>1</sup> **Rager, Günther/ Werner, Petra** (2004): Entwicklung und Struktur der Mediengesellschaft. IN: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 351-374, hier S. 354.

<sup>2</sup> **Baacke, Dieter** (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. IN: medien praktisch. Nr. 2. S. 4-10, hier. S. 8.

<sup>3</sup> Ausführlich bei **Staiger, Michael/ Wichert, Adalbert** (2004): Medienbegriff – Medienkompetenz – Mediendidaktik. Perspektiven des Mediendiskurses. IN: Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre. Metz, Berthold/ Pfeiffer, Joachim (u.a.) (Hrsg.). Herbolzheim. S. 19-42, hier S. 28.

<sup>4</sup> **Hurrelmann, Bettina** (1994): Leseförderung. IN: Praxis Deutsch. Nr. 127. S. 17-26, hier S. 21.

sogar von zentraler Bedeutung. Angesichts der wichtigen Rolle von Computern oder dem Internet im Berufsleben (wie auch im Privaten) sind somit etwa die Berufschancen für leseschwache Jugendliche drastisch eingeschränkt.<sup>5</sup>

Das Lesen galt und gilt somit noch immer als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben:

Der Lesekompetenz kommt aufgrund ihres Charakters als universelles Kulturwerkzeug eine Schlüsselstellung unter den (...) Kompetenzen zu. Lesekompetenz ist eine Voraussetzung für den Wissenserwerb in mehr oder weniger allen schulischen Fächern (...).<sup>6</sup>

Diesbezüglich meint Lesekompetenz nach PISA das Verstehen, die Nutzung und die Reflektion geschriebener Texte, „um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“<sup>7</sup>

Obwohl die Lesekompetenz eine wichtige Voraussetzung für eine aktive und erfolgreiche Teilnahme in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht einnimmt, zeigen sich hier immer wieder Probleme. Die PISA-Erhebungen der letzten Jahre legten vor allem erhebliche Mängel der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern<sup>8</sup> mit Migrationshintergrund dar: „(...) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [sind in der Gruppe der] schwache[n] und sehr schwache[n] Leserinnen und Leser deutlich überrepräsentiert.“<sup>9</sup> Betrachtet man in dem Zusammenhang die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund<sup>10</sup>, so begründet dies die

---

<sup>5</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea** (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover. S.29-49, hier S. 47.

<sup>6</sup> **Naumann, Johannes** (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. IN: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Klieme, Eckhard (u.a.) (Hrsg.). Münster [u.a.]. S. 23-72, hier S. 23.

<sup>7</sup> Ebd. **Naumann, Johannes** (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 23.

Eine kritische Betrachtung des Lesekompetenzbegriffes nach PISA finden wir bei: **Alberti, Maïke** (2007): Lesen im Wandel der Multimediageneration. S. 37-40.

<sup>8</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wurde in diesem Bericht auf geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet; selbstverständlich sind aber weibliche Formen mit gemeint.

<sup>9</sup> **Naumann, Johannes** (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 49.

Einen Überblick über die Chancenungleichheit von Schülern mit Migrationshintergrund stellt Ehlers dar. Vgl. **Ehlers, Swantje** (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 109–116, hier S. 109.

<sup>10</sup> 15,6 Millionen der in Deutschland Lebenden hatten 2008 einen Migrationshintergrund. Im Unterschied zu Menschen ohne Migrationshintergrund fehlt ihnen häufiger ein allgemeiner Schulabschluss (14,2% gegenüber 1,8%) und ein beruflicher Abschluss (44,3% gegenüber 19,9%).

Vgl. **Statistisches Bundesamt Deutschland** (2010): Pressemitteilung Nr. 033: Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund leicht gestiegen. IN:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10\\_033\\_122.templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10_033_122.templateId=renderPrint.psml) (Stand: 22.12.2011)

Notwendigkeit einer geeigneten und gezielten Förderung der Lesekompetenz der Schüler mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus liegen dieser Arbeit persönliche Erfahrungen zu Grunde. Ich arbeite als Lehrerin an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln und stelle in jeder Unterrichtsstunde leider fest, dass die Schüler der Sekundarstufe I schon beim Verstehen einfacher Texte große Schwierigkeiten haben und sowohl Reflektion als auch Anwendung des neuen Wissens noch größere Probleme bereiten. Hierdurch fühlen sie sich überfordert, sind folglich unkonzentriert, unmotiviert und vor allem perspektivlos hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs. Um die betroffenen Schüler in geeigneter Weise zu fördern und somit ihre beruflichen und privaten Perspektiven zu erweitern, widmet sich diese Arbeit der Förderung von Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund. Der Fokus liegt hierbei auf der Informationsentnahme aus Hypertexten, was sich vor allem durch zwei Argumente begründen lässt. Zum einen finden wir eine Generation vor, deren Alltag geprägt ist durch das Medium Internet<sup>11</sup> und dessen Verwendung zukünftig eine wichtige Voraussetzung für den beruflichen Werdegang bedeutet.<sup>12</sup> Zum anderen gelten Sach- und Informationstexte als Fundament für einen gelungenen Berufsabschluss<sup>13</sup> bzw. für eine selbstständige Wissensaneignung. Welche Rolle das Informationslesen zukünftig einnehmen wird, beschreiben auch Schreier und Rupp:

Der Schwerpunkt der Lesekompetenz in der Mediengesellschaft dürfte sich (...) in Richtung auf das Informationslesen verlagern. Zugleich aber verändern sich auch die Informationstexte selbst: Mit der Präsentation von Informationen als Hypertexte im WWW erhalten Informationstexte eine neue Struktur, die nicht zuletzt durch assoziativ-konzeptuelle Elemente gekennzeichnet ist (...).<sup>14</sup>

Um das Thema „Förderung der Lesekompetenz“ bestmöglich zu erschließen, wird die Arbeit in zwei größere Bestandteile gegliedert. Der erste wird dabei das Fundament

---

<sup>11</sup> „Jugendliche und junge Erwachsene rezipieren inzwischen vorwiegend Textsorten der neuen Medien, und zwar hauptsächlich diejenigen, die der Informationsgewinnung und der Beziehungsgestaltung dienen.“ Vgl. **Schmidt, Claudia** (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 27–38. hier S. 27.

<sup>12</sup> Vgl.: **Dörr, Günter/ Strittmatter, Peter** (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht. IN: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hrsg.). Weinheim. S. 29-42, hier S. 29f.

<sup>13</sup> **Müller, Annette** (2005): Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. IN: Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Evi, Meslek (Hrsg.). Studienbrief 2. Berlin. S. 1.

<sup>14</sup> **Schreier, Margrit/ Rupp, Gerhard** (2006): Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 251-274, hier S. 268.

sein, welches sich den theoretischen und alltäglichen Aspekten widmet und somit die Grundlage für geeignetes Fördermaterial, den Bestandteil des zweiten Teils, bildet.

Demnach wird im ersten Abschnitt die Lesekompetenz im Vordergrund stehen. Das Darlegen der zahlreichen, in sich verknüpften Dimensionen des Lesevorgangs, zeigt wie komplex dieser Vorgang ist und welche Gegebenheiten notwendig sind, um eine geeignete Förderung stattfinden zu lassen. Ebenso werden hier die Kompetenzstufen nach PISA vorgestellt, welche in dieser Arbeit als Richtlinie für die Entwicklung geeigneten Fördermaterials gelten.

Da der Fokus dieser Arbeit auf der Informationsentnahme aus Hypertexten liegt und diesbezüglich keine bzw. wenig Literatur und Studien vorliegen, widmet sich der folgende Abschnitt dem Lesen von Sach- und Informationstexten und der anschließende dem Lesen von Hypertexten. Die Ergebnisse beider stellen dann die Grundlage für die Informationsentnahme aus Hypertexten dar.

Die Schwierigkeiten beim Lesen der Schüler mit Migrationshintergrund, welche im weiteren Verlauf thematisiert werden, bilden zusammen mit den vorherigen Abschnitten die Grundlage für die Entwicklung geeigneter Fördermaterialien.

Vor diesem Hintergrund werden anhand eigener Erfahrungen und nach einhergehender Auseinandersetzung mit den Besonderheiten ausgewählter Hypertexte, Ideen und Ansätze zur Förderung der Lesekompetenz im folgenden Abschnitt dargelegt. Diese Betrachtung soll neue Erkenntnisse hervorbringen und eine gezielte Förderung ermöglichen.

Auftretende Probleme während der Erstellung der vorliegenden Arbeit und weiterführende Gedanken und Ideen werden im Schlusswort zur Diskussion gestellt.

## 2. Lesekompetenz

Der Begriff Lesekompetenz<sup>15</sup> ist seit dem PISA-Schock<sup>16</sup> in aller Munde. Doch was genau hinter dieser Kompetenz steckt, dessen sind sich viele nicht bewusst. Um aber

---

<sup>15</sup> Groeben setzt sich eingehend mit dem Konstrukt: Lesekompetenz auseinander und geht diesbezüglich vor allem auf die Problematik des Kompetenzbegriffes ein. Schlussendlich äußert er sich zum Konzept der Kompetenz folgendermaßen: „[D]as Konzept der Kompetenz [umfasst] sowohl die Eben der Fertigkeiten als auch der Fähigkeiten.“ **Groeben, Norbert** (2006): Zur Konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 11-22, hier S. 13

<sup>16</sup> Die Ergebnisse von PISA 2000 lösten einen regelrechten Schock aus. Deutschland befand sich beim Lesen im internationalen Vergleich auf Platz 21 von insgesamt 31 Teilnehmer-Staaten. Vgl. **Artelt, Cordula** (u.a.) (2001):

eine gezielte Förderung stattfinden zu lassen, sollte sich jeder Lehrende bewusst machen, wie komplex die Tätigkeit Lesen ist. Auf Grund dessen stellt dieser Abschnitt die Lesekompetenz als „multiple Tätigkeit“ dar. Im Anschluss werden noch kurz einige Besonderheiten des Lesens in der Zweitsprache dargestellt. Da in dieser Arbeit der Fokus auf den Schülern mit Migrationshintergrund liegt, soll hier deutlich werden, welchen Gegebenheiten der Lesetätigkeit dieser Jugendlichen zu Grunde liegen.

Die Kompetenzstufen nach PISA<sup>17</sup>, die im Folgenden dargelegt werden, bilden einzelne Anforderungsebenen ab, die hervorragend zur Entwicklung von geeignetem Fördermaterial dienen. Durch die Ergebnisse der PISA-Studien wissen wir genau, auf welcher Kompetenzstufe sich die meisten Schüler mit Migrationshintergrund befinden und können somit ablesen, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bereits verfügen und welche sie für die nächsthöhere Kompetenzstufe benötigen.

### *2.1. Lesen als „multiple Tätigkeit“ – die Dimensionen des Lesens*

In diesem Abschnitt sollen nicht einzelne Lesekompetenzmodelle oder -theorien<sup>18</sup> beschrieben oder kritische beleuchtet werden, sondern das Augenmerk liegt auf den grundlegenden Prozessen. Betrachtet man den Leseprozess, so lässt sich dieser in verschiedene Ebenen unterscheiden. Zu Beginn setzen primäre Wahrnehmungsprozesse ein, welche von der Identifikation einzelner Buchstaben bis hin zum Erfassen einer Wortbedeutung reichen. Um den Aussageinhalt eines Satzes zu erfassen, wird im Anschluss eine syntaktische und semantische Analyse vollzogen, bei der der Leser inhaltliche Beziehungen zwischen den Wörtern herstellt. Dies geschieht in einem weiteren Schritt ebenso mit Sätzen, welche anschließend in den Textzusammenhang

---

Lesekompetenz: Textkonzeption und Ergebnisse. IN: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen. S. 69-140, hier S.107.

Weitere Ausführungen zum „PISA-Schock“ bei **Klippert, Heinz** (Hrsg.) (2004): Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim/ Basel. S. 20-41.

<sup>17</sup> Im Jahr 2011 sind erstmals Studien bezüglich des „digital reading“ veröffentlicht worden. Leider wurden diese jedoch nicht in Deutschland durchgeführt. Dennoch zeigte sich auch hier, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich schlechter abschneiden.

Vgl.: **OECD** (Hrsg.) (2011): PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI). PISA. OECD Publishing. S. 127.

<sup>18</sup> Einen Überblick über Theorien und Ansätze der Lesekompetenzforschung gibt:

**Kuzminykh, Ksenia** (Hrsg.) (2009): Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik. Frankfurt am Main. S. 103-108.

**Lenhard, Wolfgang/ Artelt, Cordula** (2009): Komponenten des Leseverständnisses. IN: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Göttingen (u.a.). S. 1-17, hier S. 2-13.

integriert werden. Nur unter diesen Gegebenheiten ist ein Textverständnis möglich.<sup>19</sup> Des Weiteren muss der Leser für das Verstehen von Texten über drei Teilfähigkeiten verfügen: Selektivität (Auswahl zwischen den im Text vorhandenen Informationen treffen)<sup>20</sup>, Abstrahieren (übergeordnete Konzepte und Einheiten bilden) und Segmentieren (Text in Sinneinheiten teilen) und Schlussfolgern (Inferenzen).<sup>21</sup>

Im Allgemeinen wird Lesen als „multiple Tätigkeit“<sup>22</sup> angesehen, da zwischen den zahlreich zu Grunde liegenden Dimensionen Wechselwirkungen vorliegen. Als verschiedene Dimensionen nennt Hurrelmann: kognitive Leistungen, emotionale und motivationale Fähigkeiten und Fähigkeiten zur Reflexion und Weiterverarbeitung (beispielsweise in Anschlusskommunikationen).<sup>23</sup>

Innerhalb der kognitiven Dimension lassen sich wiederum verschiedene Teilleistungen definieren. Jene Prozesse sind beim Lesen auf unterschiedlichen Ebenen zu bewältigen und zu verknüpfen: automatisierte, hierarchieniedrige (Wort- und Satzidentifikation, Verknüpfung von Satzfolgen), strategisch-zielbezogene und hierarchiehöhere Prozesse (Kohärenzherstellung, Makrostrukturbildung, Erkennen von Darstellungsstrategien). Kombiniert der Leser die verschiedenen Teilleistungen der unterschiedlichen Ebenen mit seinem Vorwissen, erhält er eine mentale Repräsentation des Sachverhaltes.<sup>24</sup>

Die Bereitschaft Leseprozesse aufzunehmen, fällt unter die motivationale Dimension. Dabei können der Fähigkeit Lesebereitschaft zu mobilisieren, verschiedene Zielsetzungen zu Grunde liegen, so beispielsweise zum einen Lesen als instrumenteller Charakter (vor allem bei Sach- und Informationstexten) und zum anderen die Aussicht auf eine Anschlusskommunikation.

Im engen Zusammenhang mit der motivationalen Ebene steht die emotionale Ebene. Es wird davon ausgegangen, dass während des Leseprozesses eine emotionale

---

<sup>19</sup> Vgl. **Müller, Annette** (2005): Besonderheiten des Lesens in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. IN: Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Evi, Meslek (Hrsg.). Studienbrief 2. Berlin. S. 2.

<sup>20</sup> Die Selektivität wird beeinflusst durch das Thema des Textes, durch die Interessen des Lesenden und durch die Leserperspektive.

<sup>21</sup> **Ehlers, Swantje** (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 109 – 116, hier S. 110. Und ebenso **Ehlers, Swantje** (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernd/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 215-227, hier S. 217.

<sup>22</sup> Neuste Erkenntnisse zeigen, dass die einzelnen Verarbeitungsschritte (vom Erkennen der Buchstabenmerkmale bis hin zur Herstellung einer Textkohärenz) „nicht zeitlich nacheinander, sondern parallel und asymmetrisch verlaufen.“ Vgl. **Ehlers, Swantje** (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. S. 216.

<sup>23</sup> **Hurrelmann, Bettina** (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Groeben, Norbert /Hurrelmann, Bettina (Hrsg.).München. S. 275-286.

<sup>24</sup> Ebd. **Hurrelmann, Bettina** (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. S. 277.

Selbstbeobachtung abläuft, die Lust bzw. Unlust registriert und diese entsprechend ausbalanciert oder die Motivation stabilisiert.<sup>25</sup> Andererseits könnte es aber auch zum Abbruch des Lesevorgangs kommen.

Eine weitere Dimension des Lesens bilden die Reflexionen und Anschlusskommunikationen. Demnach überprüft der Leser die Bedeutungskonstruktion auf eventuelle Verständnislücken und nimmt eine retropektivische Überprüfung des Verstandenen vor (durch Vergleiche mit textuellem Wissen, Weltwissen, etc.). In diesem Sinne kann also von einer Textreflexion gesprochen werden, welche durch Anschlusskommunikationen zurückgebunden werden. Auch die Fähigkeit mit anderen in einen diskursiven Austausch zu treten, gehört zur Lesekompetenz (soziale Dimension von Lesekompetenz).

Begreift man Lesen nun als ein komplexes, multiples Konstrukt, so lässt sich folgende Aufgabe für die Bildungsinstitutionen formulieren: Die Förderung kognitiver Leistungen durch die Vielfältigkeit des eingesetzten Materials und dessen Abstimmung auf die unterschiedlichen Ebenen der Lesekompetenz mit der Entwicklung von Lese- und Medieninteresse zu verbinden.

Beim Lesen in der Zweitsprache (L2-Leser)<sup>26</sup> kommen noch einige Besonderheiten hinzu, die den Leseprozess beeinflussen. Vor allem die „Zweitsprachenkompetenz“<sup>27</sup> spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Betrachtet man Kinder mit Migrationshintergrund bei Schuleintritt, so fällt auf, dass ihre mündlichen Fertigkeiten weit hinter denen deutscher Kinder zurückliegen. Grund dafür ist die verkürzte Lernzeit für die Ausbildung des Deutschen. In der Familie dominiert die Erstsprache, weshalb solche Kinder häufig erst mit dem 4. Lebensjahr, durch Spielkontakte, ihre oftmals einzigen Erfahrungen mit der Zweitsprache machen. Erst in der Schule bauen sich die Erfahrungen weiter aus. Doch durch die daraus resultierende verkürzte Lernzeit bilden sie zunächst eine Lernsprache aus, d.h. Konzentration auf bedeutungstragende Elemente

---

<sup>25</sup> **Hurrelmann, Bettina** (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. S. 278.

<sup>26</sup> Eine Übersicht über die Unterschiede zwischen Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprache und Muttersprache gibt Ahrenholz wieder. **Ahrenholz, Bernt** (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 3-16, hier S. 12.

Ebenso **Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin. S. 16.

<sup>27</sup> Vgl. **Ehlers, Swantje** (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 109–116, hier S. 111.

der Sprache und die Vernachlässigung grammatischer Funktionswörter und Endungen.<sup>28</sup> Folglich verfügen die Schüler über einen reduzierten Wortschatz und eine einfache Syntax, weshalb die Beteiligung am Unterricht eher gering ausfällt. Dies sind ebenso die Faktoren, die auch den Lesefluss beeinflussen. Aber auch das Fehlen von „Hintergrundkenntnissen erschweren den Erwerb von L2-Lesefähigkeiten“, so Ehlers.<sup>29</sup> Da L2-Leser sich nah an dem Text orientieren, zeigen sich auch häufig Mängel hinsichtlich der Inferierfähigkeit. Eine weitere Ursache ist hierbei die Einschränkung der Teilfähigkeit Selektivität, denn um Inferenzen bilden zu können, müssen wichtige Wörter, Konzepte und Aussageinhalte erkannt werden. Weitere Probleme zeigen sich hinsichtlich des Integrierens von Sätzen in Textzusammenhänge und in der generellen Kapazitätsgrenze des Arbeitsgedächtnisses, welche die Menge der gleichzeitig bearbeiteten Informationen und damit deren Speicherung einschränkt.<sup>30</sup>

## 2.2. Die Kompetenzstufen nach PISA

Im Abstand von drei Jahren führt PISA internationale Kompetenzmessungen anhand der drei für PISA grundlegenden Kompetenzbereiche - die Lesekompetenz, die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz - durch. Die Stichprobe bilden dabei Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit, im Alter von durchschnittlich 15 Jahren. Hierbei stehen nicht die schulspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, sondern es werden die sogenannten „Life Skills“ gemessen, d.h. Kompetenzen, die für das zukünftige Leben, für den beruflichen Erfolg und für die Teilhabe an der Gesellschaft von Bedeutung sind.<sup>31</sup> Die Erhebungen sollen Aufschluss über „demografische Kontextindikatoren sowie Merkmale der häuslichen und schulischen Umwelt, die mit Kompetenzen in Zusammenhang stehen können“, geben und somit „Analysen von Veränderungen über die Zeit“ erlauben.<sup>32</sup> Vor allem liefern sie jedoch Informationen über Probleme und spezifische Merkmale hinsichtlich der einzelnen Kompetenzstufen, welche vom Bildungssystem und von Bildungsinstitutionen aufgegriffen und zu geeigneten Fördermaßnahmen führen sollten.

---

<sup>28</sup> Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. S. 112.

<sup>29</sup> Ebd. Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. S. 112.

<sup>30</sup> Ebd. Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. S. 112.

<sup>31</sup> Vgl. Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 23-72. hier S. 24.

<sup>32</sup> Jude, Nina/ Klieme, Eckhard (u.a.) (Hrsg.) (2010): Das Programme for International Student Assessment (PISA). IN: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/ Berlin (u.a.). S. 11-21, hier S. 13.

Die von PISA entwickelten Kompetenzstufen für das Lesen umfassen unterschiedliche „Abschnitte der Fähigkeitsskala“ und charakteristische Aufgabenanforderungen,<sup>33</sup> die sich dabei an der zu untersuchenden Grundgesamtheit orientieren und folglich als schwierigkeitsangemessen gelten können.

Diesbezüglich geht PISA von sieben Kompetenzstufen aus: Auf der niedrigsten Stufe (Ib) wird davon ausgegangen, dass die Schüler folgenden Anforderungen gerecht werden können: Sie können aus einem Text eine einzige, leicht sichtbare und explizit ausgedrückte Informationen lokalisieren; vorausgesetzt es handelt sich um einen kurzen, syntaktisch einfachen Text, der aus einem gewohnten Kontext stammt und eine vertraute Form aufweist. Ebenso beinhaltet der Text Hilfestellungen für den Leser (Wiederholungen, Bilder etc.) und keine bis wenige konkurrierende Informationen.

Auf der nächst höheren Stufe (Ia) kann der Leser bereits mehrere unabhängige, explizit ausgedrückte Informationen lokalisieren, wobei auch hier keine bis wenige konkurrierenden Informationen im Text präsentiert sind und diese ebenso leicht im Text sichtbar sein müssen. Darüber hinaus erkennt der Leser das Hauptthema bzw. die Absicht des Autors und stellt einen Zusammenhang zwischen den Informationen im Text und seinem Alltagswissen her. Die Aufgaben und der Text weisen den Leser auf entscheidende Elemente hin.

Aufgaben der folgenden Kompetenzstufe (II) erfordern von Schülern das Erstellen von logischen und linguistischen Verknüpfungen innerhalb eines Abschnittes, um folglich Informationen zu lokalisieren, zu interpretieren und wie in der vorherigen Stufe die Absicht des Autors zu erkennen. Ebenso müssen die Schüler in der Lage sein, Bezüge zwischen Informationen aus anderen Abschnitten herzustellen, um somit Vergleiche oder Gegenüberstellungen zwischen den Informationen aus dem Text und den eigenen Erfahrungen bzw. Standpunkten anzufertigen.

Um den Anforderungen der nächsten Stufe (III) gerecht zu werden, ist Wissen über die Organisation und den Aufbau von Texten erforderlich. Nur so ist es dem Leser möglich nicht ausschließlich leicht zugängliche Informationen zu erkennen oder entgegen allgemeiner Erwartung strukturierten Textpassagen zu folgen. Weiterhin ist es notwendig über mehrere Sätze oder auch Textpassagen hin, implizite oder explizite Relationen zu verfolgen, um Informationen zu lokalisieren, zu interpretieren und zu

---

<sup>33</sup> Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 26.

bewerten. Ebenso wird von den Lesern verlangt, dass sie eine Analyse von Wort- oder Satzbedeutungen vornehmen können.

Innerhalb der folgenden Stufe (IV) wird von den Schülern gefordert, dass sie linguistischen oder thematischen Verknüpfungen über mehrere Abschnitte hinweg folgen können. Es wird von ihnen verlangt Informationen zu lokalisieren, zu bewerten und zu interpretieren oder eine psychologische bzw. philosophische Bedeutung zu erschließen. Der Text weist dabei jedoch keine eindeutigen Kennzeichnungen auf, ist komplex und im Hinblick auf den Inhalt und die Form ungewohnt.

Das Finden, Ordnen und Filtern tief eingebetteter Informationen gehört zu den Anforderungen der Stufe (V). Als Weiteres ist hier Fachwissen notwendig, da die Leser auf der Grundlage dessen kritische Beurteilungen oder Hypothesen anstellen sollen. Da auch hier der Inhalt und die Form des Textes ungewohnt sind, benötigen Leser ein detailliertes Verständnis des Textes. Darüber hinaus wird hier von dem Leser verlangt, dass er mit Konzepten, welche im Gegensatz zu seinen Erwartungen stehen, umgehen kann.

Die letzte und höchste Stufe (VI) im Rahmen der PISA-Kompetenzstufen verlangt von Lesern folgende Aspekte: Zum einen müssen sie in der Lage sein Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anzustellen und Informationen aus mehreren Texten verbinden zu können, weshalb ein detailliertes Verständnis der Texte entwickelt werden muss. Zum anderen wird von dem Leser verlangt, dass er sich mit gewohnten Ideen auseinandersetzt und dass er mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien umgehen kann. Der Text auf dieser Stufe präsentiert dabei unauffällige Textdetails.

Zusammenfassen lassen sich die Anforderungsbereiche von PISA zu drei Subskalen: „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“.<sup>34</sup>

Als schwache Leser bezeichnet PISA diejenigen, die nicht die Kompetenzstufe II erreichen. PISA geht davon aus, dass sie damit den Leseaufgaben in Ausbildungs- und Alltagssituationen nicht gerecht werden würden.<sup>35</sup> Betrachtet man nun den Zusammenhang mit dem Migrationsstatus, so zeigt sich, dass „(...) der Anteil von

---

<sup>34</sup> Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 25.

<sup>35</sup> Ebd. Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 43.

Jugendlichen unter Kompetenzstufe Ia in den beiden Gruppen<sup>36</sup> mit Migrationshintergrund deutlich höher ist als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund.<sup>37</sup> Aufgrund dessen liegt das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf der Förderung der Lesekompetenz zum Übergang auf die Kompetenzstufe II. Darüber hinaus sind an der Hauptschule die leseschwachen Schüler deutlich überrepräsentiert<sup>38</sup>, woraus sich die persönliche Relevanz bzw. das Interesse ergibt.

### 3. Sach- und Informationstexte

Um die Lesekompetenz zu fördern spielt auch das textsortenspezifische Wissen eine enorme Rolle, denn „[d]ie Analyse des Zusammenhangs von textsortenspezifischen sprachlichen Formen und Strukturen, Inhalt und kommunikativen Zwecken hilft zur Entwicklung eines besseren Textverständnisses.“<sup>39</sup> Für die Aneignung von Informationen aus Web-Seiten bilden Sach- und Informationstexte die Grundlage, denn auch hier wird die Fähigkeit, Informationen zu entnehmen, benötigt. Auf Grund dessen gilt es diese hier näher zu betrachten.

Im Zusammenhang mit Lesekompetenz muss unterschieden werden zwischen Sach- und Informations- und literarischen Texten, „ohne dass [dabei] eine gegenstandsfundierte prinzipielle Differenz zwischen den Anforderungen an die Lektüre in beiden Domänen behauptet [wird].“<sup>40</sup> Jedoch lassen sich Unterschiede hinsichtlich der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten - in der Akzentuierung bestimmter Komponenten der Leseleistung - bestimmen.

Bei Sach- und Informationstexten handelt es sich, wie bereits im Begriff präsent, um Texte, die informieren bzw. Wissen vermitteln.<sup>41</sup> Trotz der zahlreichen Medien in

---

<sup>36</sup> Hiermit sind sowohl die Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation, als auch der zweiten Generation gemeint.

<sup>37</sup> Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 49.

<sup>38</sup> Ebd. Naumann, Johannes (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 49.

<sup>39</sup> Schmidt, Claudia (2010): Lesen und neue Medien. S. 35.

<sup>40</sup> Hurrelmann, Bettina (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 275-288, hier S. 281.

<sup>41</sup> Eine ausführliche definitorische Auseinandersetzung mit dem Begriff: Sachtext vollzieht Hummelsberger, Siegfried (2003): ‚Sachtext-Leser‘ oder ‚Sach-Bearbeiter‘? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 330-246, hier S. 331ff..

unserer Gesellschaft, erfolgt die „Verbreitung und Rezeption von Informationen weiterhin zumindest auch auf textueller Basis.“<sup>42</sup>

Prinzipiell lassen sich Sach- und Informationstexte in drei Kategorien unterscheiden: Lehr- und Fachtexte, persuasive und instruktive Texte,<sup>43</sup> die die Schüler vor unterschiedliche Anforderungen stellen:

1. Bei Lehr- und Fachtexten (auch: didaktische Texte) wird deklaratives Wissen (Faktenwissen) vermittelt, was wir zum Beispiel in vielen Schulbuchtexten vorfinden. Sie erfordern im besonderen Maße die Verbindung von Vorwissen und neuen Informationen, sowie eine kritische Bewertung durch den Aufbau eines Konzeptrahmens. Das primäre Einsatzziel eines solchen Textes ist die Informationsvermittlung. Dies aktiviert „insbesondere das Gedächtnis und die Wissensstruktur als Teilkomponenten des Verarbeitungssystems.“<sup>44</sup>

2. Persuasive Texte (zum Beispiel: politische Reden) fordern Leser dazu auf ihre persönliche Relevanz zu aktualisieren und das Bedürfnis nach „denkender Durchdringung“ zu entwickeln. Folglich ist das Ziel dieser Texte, eine zustimmende bzw. ablehnende Bewertung zu evozieren, was insbesondere die emotionalen und motivationalen Komponenten beansprucht.

3. Prozedurales Wissen (Handlungswissen) vermitteln vor allem instruktive Texte (z. Bsp.: Gebrauchsanweisungen) mit dem Ziel zur Herausbildung von Handlungskompetenz, was im optimalen Fall zur Persönlichkeitsentwicklung führen sollte.

Diese Anforderungen müssen im Zeitalter der Medien- und Informationsgesellschaft ergänzt werden. Um sich heutzutage relevante Informationen anzueignen, muss der Leser selbst zwischen den zahlreichen Medien und Verbreitungsformen entscheiden und über Suchstrategien verfügen. Folglich können wir die Anforderungen ergänzen durch:

---

<sup>42</sup> **Schreier, Margrit/ Rupp, Gerhard** (2006): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 251-274, hier S. 256.

<sup>43</sup> Vgl. **Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert** (2006): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten.. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 150-173.

Ebd. **Hurrelmann, Bettina** (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. S. 275-288, hier S. 281.

<sup>44</sup> **Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert** (2006): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. S. 150.

„Medienwissen als Teilbereich der Medienkompetenz“.<sup>45</sup> Dieser Aspekt wird dann insbesondere im folgenden Abschnitt wichtig, wenn es um die Hypertexte geht.

Schlussendlich scheinen „pragmatische und literarische Texte aber nur graduell unterschiedliche Anforderungsprofile für die Ausbildung von Lesekompetenz zu bieten.“ Grundlegende Lesefähigkeiten, wie die bereits dargelegten Dimensionen des Lesens, seien jedenfalls ihre gemeinsame Basis, so Hurrelmann.<sup>46</sup> Als zentrale Kategorie, welche Sach- und Informationstexte von literarischen Texten in ihren Anforderungen unterscheidet, wird das Vorwissen bzgl. der im Text dargelegten Wissensdomäne gesehen. Erst dies ermöglicht die Verarbeitung von Sachtexten.<sup>47</sup> Weitere Unterschiede zeigen sich in der Komplexität des Wortschatzes und des Satzbaus, welche in Sachtexten komplizierter seien, so Beisbart.<sup>48</sup>

#### 4. Das Lesen von Hypertexten

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurde unsere „Mediengeneration“ durch „computergestützte Medien“ (Computer, Internet und Handy) ergänzt, welche heute praktisch für den beruflichen und privaten Alltag unentbehrlich geworden sind. In diesem Sinne äußerten sich auch Strittmatter und Dörr:

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien werden zukünftig in der sog. Informationsgesellschaft eine herausragende Stellung einnehmen. Breits heute ist absehbar, dass sämtliche Lebensbereiche davon betroffen sein werden: Das Berufsleben (...), Alltagsaufgaben (...), [und] auch der Freizeitbereich wird immer stärker durch neue Technologien bestimmt.<sup>49</sup>

Aus diesen Gegebenheiten leitet sich für die Autoren folgendes Fazit ab:

---

<sup>45</sup> **Schreier, Margrit/ Rupp, Gerhard** (2006): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. S. 257.

<sup>46</sup> **Hurrelmann, Bettina** (2006): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 275-288, hier S. 281.

<sup>47</sup> **Rosebrock, Cornelia** (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). Hannover. S. 50-65, hier S. 54.

<sup>48</sup> **Beisbart, Ortwin** (2003): Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 220-237, hier S. 226.

<sup>49</sup> **Dörr, Günter/ Strittmatter, Peter** (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht. IN: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hrsg.). Weinheim. S. 29-42, hier S. 29f.

Da der digitale Kapitalismus sämtliche Gesellschaftsbereiche durchdringen wird, sollten Menschen bereits möglichst frühzeitig mit der zugrunde liegenden Computertechnologie vertraut gemacht werden.<sup>50</sup>

Vor allem die jüngeren Generationen, geboren seit den 80er und 90er Jahren, haben einen sehr unbefangenen Zugang zu den neuen Medien. Sie sind mit ihnen aufgewachsen und nutzen diese selbstverständlich und unbefangen<sup>51</sup>, woraus sich der Einsatz dieser Medien im Unterricht begründen lässt. Es ist wichtig die Schüler gerade hinsichtlich der Medien Computer bzw. Internet geeignet vorzubereiten und ihnen bestimmte Fähigkeiten mitzugeben, um eine sinnvolle Mediennutzung zu gewährleisten und folglich die „gesellschaftliche Teilhabe des Individuums“<sup>52</sup> zu fördern.

Die Lesekompetenz gilt diesbezüglich als Voraussetzung für einen sicheren Umgang und eine sinnvolle Nutzung dieser Medien: „Es deutet einiges darauf hin, dass wer gut lesen kann, auch generell kompetenter mit anderen Medien umgeht.“<sup>53</sup>

Ebenso können die neuen Medien (Computer, Internet und Handy) dazu beitragen, dass Lesen und auch Schreiben für Schüler eine stärkere Bedeutung einnimmt und auch die Leselust stimulieren kann; vorausgesetzt die Schüler erkennen beispielsweise das Internet als „sprudelnde Informationsquelle“.<sup>54</sup> Folglich sollte es Aufgabe der Bildungsinstitution sein, den Schülern aufzuzeigen, welche Möglichkeiten das Internet bietet und wie man sich lesend sinnvoll im Netz bewegt. Sie sollten den Schülern angemessene Unterstützungen geben, um ihnen berufliche Chancen und eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Welchen Anforderungen Schüler gewachsen sein müssen, um sich Informationen aus dem Internet anzueignen, soll hier thematisiert werden. Vorerst stehen aber die Spezifika des Internets - „des Hypertext“- im Vordergrund. Seine Merkmale und

---

<sup>50</sup> **Dörr, Günter/ Strittmatter, Peter** (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht. S. 29f.

<sup>51</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 33.

Ebenso: „Die Bedeutung der Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen ist heute so evident, dass wir vereinfacht und pointierend von Medienkindheit und Medienjugend sprechen.“ **Fritz, Karsten** (u.a.) (Hrsg.) (2003): Einleitung. IN: Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachens in Medienwelt. Opladen. S. 7-12, hier: S. 7.

<sup>52</sup> **Vorderer, Peter/ Klimmt, Christoph** (2006): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von informations- und Unterhaltungsangeboten. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 215 – 235, hier S. 216.

<sup>53</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 47.

<sup>54</sup> Ebd. **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 42.

strukturellen Unterschiede bilden das Fundament für den Blick auf die Anforderungen, einen solchen Text zu Lesen und aus ihm Informationen zu entnehmen.

#### *4.1. Merkmale von Hypertexten*

Hypertexte bezeichnen in der vorliegenden Arbeit Texte im Internet, wobei eine genaue Definition des Begriffes nicht einfach ist.<sup>55</sup> Die einen bezeichnen Web-Seiten, welche einen überwiegenden Textanteil vorweisen, als Hypertexte, andere alle Web-Seiten, die in irgendeiner Weise Text darstellen.<sup>56</sup> Eine Definition des Begriffes, die dieser Arbeit zu Grunde liegen soll ist: „A hypertext (...) is an assemblage of texts, images, and sounds (...) connected by electronic links so as to form a system, whose existence is contingent upon the computer.“<sup>57</sup>

Eines der bedeutendsten charakteristischen Unterschiede zwischen Buchtexten und Internettextrten ist das Merkmal der „Entlinearisierung“, d.h. der Gebrauch von „Hyperlinks“ im Internet. Als Hyperlink werden „speziell markierte Textstellen, Grafiken oder Schaltflächen“<sup>58</sup> bezeichnet, die per Mausclick dem Nutzer andere Texte mit weitergehenden Informationen oder verschiedensten Materialien wie Bilder, Ton- oder Videodokumente aufzeigen. Die Struktur, die wir in Texten des Internets vorfinden, beschreiben Bertschi-Kaufmann und Härvelid folgendermaßen:

Durch den Gebrauch von Links in Texten wird diese Struktur aufgebrochen. Es entstehen sogenannte Hypertexte, Geflechte aus einzelnen, durch Links nichtlinear miteinander verbundenen Textmodulen.<sup>59</sup>

Folglich gibt es bei Hypertexten keine ausschließliche Anordnung, wodurch die Reihenfolge in irgendeiner Weise vorgeschrieben wird. Der Nutzer erhält verschiedene Optionen, zwischen denen er wählt und somit seinen Leseprozess selbst gestaltet, was auch als Merkmal der Interaktivität bezeichnet wird. Der Textautor hat also „a number

---

<sup>55</sup> Eine ausführliche Diskussion darüber inwiefern ein Hypertext ein Text ist, zeigt **Endres, Brigitte Odile** (2004): Ist Hypertext Text? IN: Neue Medien – Neue Kompetenzen? Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Kleinberger Günther, Ulla/ Wagner, Franc (Hrsg.). Frankfurt am Main (u.a.). S. 33-48.

<sup>56</sup> Vgl. **Mitschian, Haymo** (Hrsg.) (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld. S. 212f.

<sup>57</sup> **Berk, Emily/ Devlin, Joseph** (Hrsg.) (1991): Hypertext/ Hypermedia Handbook. New York (u.a.). S. 543.

<sup>58</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medientumgebungen. S. 37f.

<sup>59</sup> Ebd. **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medientumgebungen. S. 37f.

of alternatives for readers to explore rather than a single stream of information“<sup>60</sup>, wie dies hingegen in Büchern der Fall ist.

Bücher zeichnen sich traditionell durch lineare Texte aus, d.h. es gibt einen eindeutigen Anfang und ein eindeutiges Ende. Ausnahmen bilden beispielsweise Lexika und Glossare, die ebenso eine nichtlineare Struktur aufweisen. Diese unterscheiden sich jedoch von Hypertexten durch die „Tätigkeit des Blätterns oder des Aufsuchens von Angaben in der Fußnote, welchen nachgegangen werden müssen, um zum gewünschten Text zu gelangen.“<sup>61</sup> Darüber hinaus tritt die Nicht-Linearität bei Hypertexten in einer stärkeren Ausprägung auf; es wird von einer regelrechten „Radikalisierung der Nicht-Linearität“<sup>62</sup> gesprochen. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der dazu führt, dass die Übersichtlichkeit und Strukturierung in der Welt des Internets verloren geht und folglich von Nutzern selbstständig vorgenommen werden muss.

#### *4.2. Zu den Anforderungen beim Lesen von Hypertexten*

Neben den grundlegenden Prozessen, die beim Lesevorgang ablaufen, und den Anforderungen, denen ein Leser bereits auf der Ebene eines Sach- und Informationstextes gerecht werden muss, kommen dem Lesen von Hypertexten noch einige Besonderheiten hinzu: „Der Computer hat die Leselandschaft (...) um neue Textqualität und damit auch um neue Leseanforderungen erweitert.“<sup>63</sup>

Bei Schmidt heißt es in diesem Zusammenhang:

Und nicht zuletzt beeinflusst das Vorhandensein eines technischen Gerätes zwischen RezipientIn und Text sowie die Abhängigkeit von einer technischen Infrastruktur die Leseweisen. Dies erfordert Kompetenzen, die den speziell sprachlichen Fähigkeiten vorausgehen.<sup>64</sup>

Vor allem das Hauptmerkmal der „Entlinearisierung“ führt zu neuen Seh- und Lesegehnheiten:

---

<sup>60</sup> Nielsen, Jakob (Hrsg.) (1995): Multimedia and Hypertext. The Internet and Beyond. San Diego. S. 2f.

<sup>61</sup> Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 37f.

<sup>62</sup> Schmidt, Claudia (u.a.) [Hrsg.] (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen. S. 27 – 38. hier S. 28f.

<sup>63</sup> Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover. S.8-17, hier S. 9.

<sup>64</sup> Schmidt, Claudia (2010): Lesen und neue Medien. S. 27.

Das gesamte Zeichenangebot wird zuerst einmal als Ensemble wahrgenommen, man liest nicht einer Zeile entlang, sondern punktuell in der Fläche. Die Rezeption von Schrift nähert sich auf diese Weise der von Bildern an.<sup>65</sup>

Ebenso werden die Lesenden durch die „Entlinearisierung“ zu „Co-Autoren“. <sup>66</sup> Durch die zahlreich vorgegebenen Links gestalten sie den Text mit, denn indem sie auf einen der Links klicken oder eben nicht, konstruieren sie, innerhalb gewisser Grenzen, ihren individuellen Text. Folglich sind „die Rezeptionswege (...) im Einzelnen nicht vorhersehbar“<sup>67</sup> und auf Grund der zahlreichen Möglichkeiten, die Entscheidungen abverlangen, besteht die Gefahr des Verlorengehens in der Datenmasse. Der durch den Leser erstellte Text ist somit „in der Regel nicht in sich kohärent“, sondern bildet ein „individuelles, unwiederholbares Ganzes“, bestehend aus (Text-) Stücken.<sup>68</sup> Demnach erfordert der individuell selbst erstellte Text vom Leser die Fähigkeit, die einzelnen Textbausteine oder das Bildmaterial geistig aneinanderzubauen, zu einem Ganzen zu kombinieren und ein zusammenhängendes geistiges Modell des Gelesenen zu konstruieren.

Darüber hinaus geht es nun nicht mehr nur um das „bloße“ Erfassen von Schriftteilen, sondern wegen der zahlreichen Bild- und Tonelementen ebenso um das Lesen und Entschlüsseln von Bildern (Grafiken) und Videodokumenten.<sup>69</sup> Demnach verlangt dieses Medium eine „auf Vielfalt angelegte, bewegliche Lesehaltung und selbstverständlich auch das dazu notwendige Können.“<sup>70</sup> Die Nutzer müssen in der Lage sein, aus sowohl bewegten, wie auch unbewegten Bildern, aus Grafiken und Tondokumenten, Informationen zu entnehmen und diese in Beziehungen miteinander und zum Textinhalt zu setzen. Ebenso finden häufig grafische Elemente und Animationen zur Strukturierung des Hypertextes Verwendung, was dazu führt, dass die

---

<sup>65</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 43.

<sup>66</sup> Ebd. **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 46.

<sup>67</sup> Ebd. **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 46.

<sup>68</sup> Ebd. **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 46.

<sup>69</sup> Folglich handelt es sich hierbei nicht nur um die Dekodierung geschriebener Sprache, sondern von Bildelementen. Schmidt äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Die Verbindung von Bild und Schrifttexten ist zwar nicht neu, aber aufgrund der Fähigkeit digitaler Medien, Daten verschiedenster Art aufzunehmen, ist Textgestaltung viel stärker als bisher durch Multimedialität geprägt.“ **Schmidt, Claudia** (u.a.) (Hrsg.) (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen. S. 27–38, hier S. 27.

<sup>70</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea** (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. S. 10.

Web-Seite als ganzheitliches Bild wahrgenommen wird.<sup>71</sup> Demnach stellt die Lesekompetenz in Bezug zu den neuen Medien „eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform“ dar.<sup>72</sup> Die Multimedialität hat einen enormen Einfluss auf die Art des Lesens, da Informationen häufig durch Verwendung mehrerer Medien, also mehrkanalig vermittelt werden. Der Leser muss seine Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Zeichensysteme richten und somit verschiedenste Strategien und Fertigkeiten bereitstellen, um diese zu entschlüsseln.<sup>73</sup>

Die Tatsache, dass das Lesen am Bildschirm bzw. auf dem Display stattfindet, verändert die eigentlichen Leseprozesse zusätzlich. Im Gegensatz zu den meisten gedruckten Texten, rückt hier viel stärker die Bildwahrnehmung und Bildbearbeitung in den Vordergrund; „(...) verlangt sind hier meist spontane Formen des Suchens und Austauschens.“<sup>74</sup> Darüber hinaus ist es wesentlich mühsamer, Texte am Bildschirm zu rezipieren.<sup>75</sup>

Besonders an Bedeutung gewinnt durch Hypertexte und die damit einhergehende Informationsvielfalt das selektive Lesen.<sup>76</sup> Es ist völlig unmöglich alle Informationsmöglichkeiten und Wahrnehmungsreize, denen die Nutzer gegenüberstehen, komplett zu bewältigen. Einen Hypertext zu lesen wie einen linearen Text, also von Beginn an und Wort für Wort, erscheint sinnlos und muss stattdessen selektiv geschehen. Nur durch einen selektiven Lesestil ist es möglich, sich schnell in den zahlreichen Informationsmöglichkeiten zurechtzufinden, diese auf ihr Potenzial zu untersuchen, die Signalwörter zu fokussieren und die Kernaussagen herauszufiltern, um schnellstmöglich die Wissenslücke schließen zu können.<sup>77</sup>

---

<sup>71</sup> **Schmidt, Claudia** (u.a.) (Hrsg.) (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen. S. 27–38, hier S. 31.

<sup>72</sup> **Schreier, Margrit/ Rupp, Gerhard** (2006): Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 251-274, hier S. 252.

<sup>73</sup> Vgl.: **Schmidt, Claudia** (u.a.) (Hrsg.) (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen. S. 27–38, hier S. 30.

<sup>74</sup> **Bertschi-Kaufmann, Andrea** (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. S. 11.

<sup>75</sup> Vgl.: **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 47.

<sup>76</sup> Diesbezüglich äußert sich auch Maïke, die dem selektiven Lesen einen hohen Stellenwert zu spricht: „(...) Computernutzer zeigen (...) deutliche Veränderungen in ihren Lesestrategien. Sie lesen vorrangig selektiv, überfliegen Texte oder lesen sie sogar parallel. Computernutzer, die am Bildschirm lesen, scheinen daher auf Grund ihrer Leseorientierung, d.h. durch operationales Lesen, und ihres selektiven parallelen Leseverhaltens die besten Voraussetzungen für ein Lesen am Bildschirm mitzubringen. Grundsätzlich erscheint dies als eine wichtige Kompetenz für den Umgang mit hypertextuellen Strukturen.“

**Alberti, Maïke** (2007): Lesen im Wandel der Multimediageneration. S. 92.

<sup>77</sup> Die Rezeptionsstrategie, die hier gerade angesprochen wurde, lässt sich auch als „Scannen“ oder „Zoomen“ bezeichnen.

Beim Lesen von Hypertexten sind jedoch mehrere Lesestile notwendig. Zuerst, wie schon dargelegt, muss der Leser den Text scannen (selektives Lesen). Hierbei sucht er nach bestimmten Inhaltswörtern, Namen, Zahlen, etc. und stellt anhand derer fest, ob der Text die von ihm gesuchten Inhalte enthält. Im zweiten Durchgang, vorausgesetzt das Scannen war erfolgreich, könnte es sinnvoll sein den Text zu überfliegen (globales/kursorisches Lesen), um sich einen Eindruck über den Text zu verschaffen. In einem dritten Durchgang, vorausgesetzt die beiden ersteren erfüllen die Anforderungen, erfolgt das detaillierte (totale) Lesen. Hierbei geht es darum den Text sehr genau zu Lesen.<sup>78</sup> Inwiefern diese beiden letzten Lesestile jedoch notwendig und auf den gesamten Text anzuwenden sind, ist abhängig vom vorliegenden Text und dem Ziel bzw. der Absicht des Lesers.

Eine weitere Lesart, die im besonderen Maße im Internet gefordert wird, ist das navigierende Lesen.<sup>79</sup> Dies meint das hypertext-gesteuerte Lesen, das Nach- und Verfolgen von Links und den Umgang mit beispielsweise Menüleisten oder Funktionsdialogen.

Neben der Lesekompetenz ist es auch notwendig über eine „analytisch-kritische Kompetenz“ zu verfügen: Da jede Person Informationen im WWW veröffentlichen kann, muss der Nutzer über Strategien und Fähigkeiten verfügen, um die Vertrauenswürdigkeit bzw. die Qualität der Internetseite einschätzen zu können.<sup>80</sup>

## 5. Schwierigkeiten und Probleme beim Lesen

Eine gezielte Förderung der Lesekompetenz ist folglich die logische Konsequenz der bisherigen Anmerkungen. Jedoch wurde dabei noch nicht auf die spezifischen Problematiken hinsichtlich des Lesens eingegangen. Um aber eine gezielte Förderung

---

Vgl.: **Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic** (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. S. 48.

**Schmidt, Claudia** (u. a.) (Hrsg.) (2010): Lesen und neue Medien. S. 29.

<sup>78</sup> Begriffe und Erklärungen nach **Westhoff, Gerhard** (Hrsg.) (1997): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. München. S. 101.

Ein Auflistung aller Lesestile bei **Lutjeharms, Madeline** (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 11–26; hier S. 11.

<sup>79</sup> **Alberti, Maïke** (2007):: Lesen im Wandel der Multimediageneration. S. 55.

<sup>80</sup> **Schreier, Margit/Rupp, Gerhard** (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. S. 258. Auch Straka macht auf dieses Problem aufmerksam: „Ein Problem ergibt sich daraus, daß im Prinzip jeder sich in ihrer Ausstattung beteiligen kann. (...) [So] stellt sich für die Nutzer die Frage, wie es um die Validität der dort abrufbaren Informationen beschaffen ist.“

Vgl. **Straka, Gerald A.** (1998): Information im Netz und selbstgesteuertes Lernen. IN: Lernen mit Medien. Ergebnisse Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Dörr, Günter/ Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.). Weinheim/München. S. 179- 191, hier S. 185.

zu gewährleisten, ist es notwendig, sich die Schwierigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund beim Lesen zu vergegenwärtigen. Dies geschieht in den folgenden Abschnitten zum einen hinsichtlich der Sach- und Informationstexte und zum anderen im Hinblick auf Hypertexte.

Studien im deutschsprachigen Raum belegen, dass vor allem die Worterkennung, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und das inhaltliche Vorwissen, die Merkmale sind, die Leistungsunterschiede beim Lesen hervorrufen. Vor allem bei Migrantenkindern wurden die Zweitsprachenkenntnisse als wichtiges Kriterium für einen gelungenen Leseprozess identifiziert.<sup>81</sup>

### *5.1. Schwierigkeiten beim Lesen von Sach- und Informationstexten<sup>82</sup>*

Der Sach- bzw. Informationstext gilt als die Textform, welche am häufigsten im Unterricht Verwendung findet. So gut wie in jedem Unterrichtsfach findet er Anwendung und dennoch bestehen bei Schülern zahlreiche Schwierigkeiten.

Erste Probleme zeigen sich bereits bei der Betrachtung der Wahrnehmungsprozesse. Schwächere Schüler fixieren einzelne Wörter länger und springen mehrfach im Text zurück, was laut Leisen auf Verstehensprobleme schließen lässt. Aber auch Schwierigkeiten bei der Worterkennung (lexikalischer Zugriff) lassen sich daraus schlussfolgern. Diese sei bei schwachen Lesern, im Gegensatz zu guten Lesern, welche sich durch „einen schnellen, kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen“<sup>83</sup> auszeichnen, verlangsamt. Neben den längeren Fixationszeiten, begründet Ehlers das langsamere Lesen ebenso durch eingeschränkte Vokabel- und darüber hinaus durch mangelhafte Syntaxkenntnisse seitens des Zweitsprachlers.<sup>84</sup> Folglich spielt der Wortschatz ebenfalls eine wichtige Rolle. Die hier vorhandenen Defizite ziehen ebenso Schwierigkeiten bei der semantischen Verarbeitung nach sich und spiegeln sich darüber

---

<sup>81</sup> Vgl. **Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang** (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. IN: Ulrich Schiefele (u.a.) (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden. S. 243-271.

<sup>82</sup> Ehlers führt an, dass eine Korrelation zwischen den Lesefertigkeiten der L1 (Erstsprache) und L2 (Zweitsprache) besteht, d.h. dass ein guter Leser in der L1, auch ein guter Leser in der L2 ist. Probleme in der L2 werden folglich zurückgeführt auf Schwierigkeiten in der L1. Betrachte ich in diesem Zusammenhang meine Schüler, so können nur wenige von ihnen in ihrer Erstsprache lesen. Die Meisten erlernen nur den mündlichen Gebrauch kennen oder höchstens ein lückenhaftes orthographisches System. Demnach ist deutlich, warum die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in unserem Lande so massive Probleme aufweisen.

Vgl. **Ehlers, Swantje** (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg am Breisgau. S. 297-308, hier S. 298.

<sup>83</sup> Förderungen in diesem Bereich sieht Leisen als sehr produktiv an. **Leisen, Josef** (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber. S. 26.

<sup>84</sup> **Ehlers, Swantje** (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. S. 298.

hinaus in einem begrenzten Stichwortschatz wieder. Dieser wiederum bedingt den bereits genannten eingeschränkten lexikalischen Zugang, der aber als Voraussetzung für eine schnelle Worterkennung fungiert. Die Worterkennung beeinflusst die Lesegeschwindigkeit, d.h. je langsamer die Worterkennung, desto geringer ist der Lesefluss, welchem jedoch eine Schlüsselrolle beim Verstehen von Texten zukommt. Demnach führt eine geringe Lesegeschwindigkeit „zu einem Bruch im Verstehen“.<sup>85</sup>

Ähnliche Beobachtungen zeigten sich im Unterricht der Verfasserin: Vor allem, dass die Lesegeschwindigkeit dann negativ beeinflusst wurde, wenn der Text viele Nebensatzkonstruktionen und Wörter mit Mehrfachbedeutungen aufwies. Ebenso zeigten sich im Geschichtsunterricht bei der Definition eines Begriffes massive Mängel im spezifischen Wortschatz, den die Erstsprachler durch das Lesen des Textes beheben konnten. Zweitsprachler hingegen sprangen immer wieder zu diesem Wort zurück und brachen den Lesevorgang mit der Begründung, sie verstünden das Wort nicht, ab. Dies lässt ein Wort-für-Wort-Lesen vermuten. Das Problem für Zweitsprachler ist dabei jedoch, dass sie bei einem nicht verständlichen Wort auch nicht weiterlesen, sondern dieses erklärt haben wollen, da es ihnen nicht möglich ist diese Wörter, auch ohne Vorwissen, aus dem Kontext, zu erschließen.

Wie bereits angesprochen zeigen sich auch Probleme auf der Satzebene. Hier sind schwächere Leser langsamer in der Entschlüsselung der syntaktischen Struktur; gleiches gilt für die „semantisch[e] Integration einzelner Wörter zu Aussagen“.<sup>86</sup> Treten auf der Satzebene grammatische Unsicherheiten auf, so führen diese häufig zu Fehlern hinsichtlich inhaltlicher Zusammenhänge (vor allem bei Passiv-Konstruktionen, Präfixe von trennbare Verben, Verknüpfungen und Nebensatzkonstruktionen wie Relativsätze). Wie schon erwähnt wiesen die von der Autorin unterrichteten Schüler insbesondere Probleme bei Nebensatzkonstruktionen und Pro-Formen auf. Bezüge zu anderen Sätzen herzustellen und die Pro-Formen zu erschließen, war ihnen ohne Hilfestellungen nicht möglich. Zwar wussten sie, dass sich die Pro-Formen durch die vorherigen Sätze erschließen lassen, suchten auch nach möglichen Lösungen, kamen jedoch zu falschen

---

<sup>85</sup> Ebd. **Ehlers, Swantje** (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. S. 298.

Weitere Ausführungen zur Lesegeschwindigkeit und deren Ursachen bei **Müller, Annette** (2005): Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. S. 2-4.

<sup>86</sup> Auch hier seien Leseübungen für schwache Leser hilfreich.

**Leisen, Josef** (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. S. 26.

Zusammenhängen. Dies wiederum wirkte sich nachteilig auf Hypothesen bzw. Schlussfolgerungen (Inferenzen) aus.

Weitere Defizite lassen sich im Hinblick auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses festmachen. Auf Grund dessen neigen schwächere Leser zum innerlich lauten Lesen, um geringere Leistungen im Arbeitsgedächtnis auszugleichen.<sup>87</sup> Ein weiteres Anzeichen für eine geringe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses könnte das Wort-für-Wort-Lesen sein, was von der Verfasserin ebenfalls beobachtet wurde. Diese Leseform verlangsamt den Leseprozess zusätzlich.

Darüber hinaus weisen viele Zweitsprachler ein lückenhaftes kulturelles Wissen auf, was sich negativ auf das Bilden von Inferenzen auswirkt:

Da Inferenzen sich auf verschiedene Konzepte wie Raum, Zeit, Kausalität etc. beziehen können, bilden sie unter zweitsprachlichen Lesebedingungen eine potentielle Quelle für Missverständnisse.<sup>88</sup>

Also wären auch hier inhaltliche Übungen, so Leisen, sinnvoll. Denn vor allem das Vorwissen wird immer wieder als eine der relevantesten Einflussgrößen auf die Lesefähigkeit angesehen. Folglich kann ein größeres Vorwissen in dem entsprechenden Inhaltsbereich die schwache Lesefähigkeit kompensieren.<sup>89</sup> Dementsprechend äußert sich auch Rösch:

(...) wenn wichtige Wörter, Konzepte und Propositionen nicht erkannt, Sätze nicht in den Textzusammenhang integriert und Oberflächenmerkmale (wie Proformen, Gliederungssignale, Konnektoren etc.) nicht für inferenzielle Aktivitäten genutzt werden können und das Arbeitsgedächtnis mit der bloßen Dekodierung bereits weitgehend ausgelastet ist, [wird differenziertes Hintergrundwissen umso wichtiger].<sup>90</sup>

Im Hinblick auf das themenspezifische Vorwissen zeigte sich bei den von der Autorin betreuten Schülern eine Abhängigkeit vom Interesse und Alltag der Schüler. Bei Themen, die eher im Alltag der Schüler lagen, wie beispielsweise das Mobbing, wiesen die Schüler ein höheres Vorwissen auf, als bei Themen, die ihnen fern sind, wie beispielsweise der Erste Weltkrieg. Diese Beobachtungen entsprechen denen Röschs.

---

<sup>87</sup> **Leisen, Josef** (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. S. 26.

<sup>88</sup> **Ehlers, Swantje** (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. S. 298.

<sup>89</sup> **Leisen, Josef** (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. S. 26f.

<sup>90</sup> **Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. S. 192.

Als Weiteres nennt Frey das Fehlen von Lesestrategien, welches ebenso zu einem erheblichen Unterschied in der Lesekompetenz führe.<sup>91</sup> Auch das spiegelte sich in den praktischen Erfahrungen der Verfasserin wieder. Erhielten die Schüler einen komplexeren Sachtext, ohne detaillierte Fragen bzw. Aufgaben, waren sie überfordert, da sie nicht wussten, wie sie sich den Text nähern und erschließen sollten.

### *5.2. Schwierigkeiten beim Lesen von Hypertexten*

Neben den Schwierigkeiten auf textueller Ebene (siehe vorherigen Abschnitt) zeigen sich hier Problematiken, die auf die Besonderheiten des Hypertextes zurückzuführen sind. Zwar nutzen Jugendliche und junge Erwachsene vorwiegend das Internet, um an Informationen zu gelangen, jedoch scheinen ihnen Kompetenzen zu fehlen, „diese Art von Texten adäquat rezipieren zu können.“<sup>92</sup>

Eine große Herausforderung stellt die Entscheidung über die Rezeptionswege dar. Hierbei ergeben sich vor allem zwei Probleme: Zum einen verliert der Lesende leicht den Überblick über die „Gesamtheit der im Netz vorhandenen Seiten zu einem bestimmten Thema“ und zum anderen wird nur „ein bestimmter Wissensausschnitt präsentiert“.<sup>93</sup> Dies führt folglich zur kognitiven Überlastung und zur Desorientierung seitens des Rezipienten, was auch als „lost in hyperspace“ bezeichnet wird.<sup>94</sup>

In den von der Autorin beobachteten Klassen (siebte und neunte Jahrgangsstufe) zeigten sich die eben beschriebenen Probleme. Ausgehend davon, dass für Schüler diesen Alters der Umgang mit dem Internet oder zumindest Suchvorgänge alltäglich seien, erhielten die Schüler beider Klassen die Aufgabe eine Definition zum Begriff „Mobbing“ herauszusuchen. Eine Schwierigkeit dabei war, den geeigneten Suchbegriff einzugeben und zweitens eine geeignete Seite, die inhaltlich- und altersangemessen ist, herauszufiltern. Es zeigte sich, dass die Schüler weder in der Lage waren einen Suchvorgang zu vollziehen, noch eine Homepage dahingehend zu überprüfen bzw. zu erkennen, ob diese ihrem sprachlichen Niveau entspricht. Deutlich wurde, dass Schüler auf diesen Aspekt keinen Wert legen und folglich ziemlich schnell verzweifelt sind, da

---

<sup>91</sup> „(...) Unterschiede in der Lesekompetenz [lassen sich] nicht nur durch fehlende oder verfügbare Lesestrategien erklären, sondern haben ursächlich auch mit dem Umgang mit dem vorhandenen Wissen und den Fertigkeiten zu tun.“ Frey, Hanno (Hrsg.) (2010): Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!. Münster (u.a.). S. 40.

<sup>92</sup> Vgl.: Schmidt, Claudia (2010): Lesen und neue Medien. S. 28.

<sup>93</sup> Ebd. Schmidt, Claudia (2010): Lesen und neue Medien. S. 29.

<sup>94</sup> Ebd. Schmidt, Claudia (2010): Lesen und neue Medien. S. 29.

sie zahlreiche Wörter nicht kennen und mit den syntaktischen Strukturen überfordert sind und infolgedessen den Arbeitsauftrag abbrechen. Ein weiterer Punkt, der von Schülern nicht beachtet wird, ist das entsprechende Design bzw. die Organisationsstrukturen der Homepage. Die Schüler können nicht einschätzen, inwiefern die Homepage für sie im Hinblick auf die Organisationsstruktur übersichtlich ist. Sie öffnen willkürlich eine Homepage, klicken ein paar Links an, lesen die Überschrift, passt diese nicht, öffnen sie eine weitere Homepage. So oder ähnlich gestaltet sich der „Lesevorgang“ der Schüler. Die Auswahl der Links scheint relativ willkürlich, was auf eine Orientierungslosigkeit auf Grund zu vieler Informationen zurückgeführt werden kann. Darüber hinaus kennen die Schüler keine geeigneten Kriterien oder Strategien, die ihnen bei der Strukturierung oder Reduktion der Informationen behilflich sein können.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich bereits abgezeichnet hat, ist das Scannen des Hypertextes und somit auch die Prüfung auf inhaltliche Relevanz. Wie bereits im vorherigen Abschnitt dargelegt, scheint für schwache Leser bzw. Leser in der Zweitsprache nur das Wort-für-Wort-Lesen möglich zu sein, was ebenso als Grund für die Problematik des Scannens gesehen werden kann. Trotz Vorgabe einer Homepage war es den Schülern beispielsweise nicht möglich, den Anlass des Ersten Weltkrieges herauszuarbeiten. Die Schüler begannen die ersten drei bis vier Sätze zu lesen und waren im Anschluss unmotiviert, da diese nicht die Antwort bereithielten. Erst der Hinweis nach dem Wort „Auslöser“ im Text zu suchen, war für einige Schüler hilfreich. Bei anderen Schülern hatte dieser Hinweis wiederum weniger Wirkung. Sie starrten zwar auf die richtige Stelle im Text, erkannten aber das Wort nicht. Auf die Frage hin, warum sie dieses Wort nicht erkennen, meinten sie, sie schauen sich grad die Werbung an. Demnach ist hier ein weiteres Problem deutlich geworden: Die Gefahr der Ablenkung und somit die Notwendigkeit der Bündelung von Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand. Dies scheint nicht nur in Hinblick auf Werbung ein Problem zu sein, sondern auch für andere integrierte Medien, wie Bilder, Tabellen, etc.. Diese gehören immerhin zum Lerngegenstand, werden von den Schülern jedoch nicht in diesem Sinne genutzt. Sie halten sich zwar lange an ihnen auf, stellen aber keine Beziehung zwischen Text und Bild her. Sie sehen es eher als gute Alternative an, den Text nicht lesen zu müssen, was die Problematik der Zuwendungsmotivation thematisiert. Zeichnet sich für

Schüler ab, dass das Lesen des Hypertextes sich zu schwierig gestaltet, wenden sie sich vom Text ab und widmen ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen. Zwar lieben sie es mit dem Computer zu arbeiten, weisen aber nicht die nötigen Fähigkeiten und das notwendige Wissen über die Strukturen und Strategien auf, um sich innerhalb des WWW adäquat zu bewegen.

## **6. Förderung des Lesens von Hypertexten in der Schule**

Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, auf Grundlage der bis hierhin dargelegten Theorie, Materialien zu entwerfen, die sowohl das Lesen von Hypertexten fördern, als auch die Schüler im Umgang mit Hypertexten entlasten und darüber hinaus Lehrkräften Ideen und Anreize geben für den Einsatz von Hypertexten und den neuen Medien generell.

### *6.1. Schlussfolgerungen für eine geeignete Förderung*

Durch die Systematisierung und Kombination der oben vorgestellten Inhalte sollen nun geeignete Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz, insbesondere bei Hypertexten, beispielhaft erstellt werden.

Aus den ersten Abschnitten ergeben sich bereits wichtige Aspekte, die bei der Förderung und bei der Erstellung des Materials berücksichtigt werden sollten. Zum einen wurde in dem Abschnitt zur Lesekompetenz deutlich, dass es sich beim Lesevorgang um eine „multiple Tätigkeit“ handelt. Das heißt, die einzeln dargestellten Dimensionen (kognitive, emotionale und motivationale Dimension und die Dimension der Reflexion und Weiterverarbeitung) greifen ineinander, es entsteht ein Wechselspiel, woraus sich die Notwendigkeit der Förderung aller Dimensionen ergibt.

Darüber hinaus kommt den drei Teilfähigkeiten Selektivität, Abstrahieren und Segmentieren und Schlussfolgern, ein hoher Stellenwert bei. Nach Ehlers kann der Leser den Text nur verstehen, wenn er über diese drei Teilfähigkeiten verfügt.<sup>95</sup> Folglich müssen sie in die Förderung integriert werden.

Das Hauptaugenmerk bei der Erstellung von geeignetem Fördermaterial liegt jedoch auf den Gliederungspunkten, die die Schwierigkeiten der Schüler (Punkt 5.) darlegen. Im Hinblick auf die Förderung kann deshalb zwischen grundlegenden und weiterführenden

---

<sup>95</sup> Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. S. 110.

Und ebenso Ehlers, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. S. 217.

Fähigkeiten unterschieden werden. Als grundlegend werden die Fähigkeiten bezeichnet, die die Basis für das Lesen und Nutzen von Hypertexten bilden. Damit werden Fähigkeiten angesprochen, die bereits zum Bearbeiten von Sach- und Informationstexten notwendig sind.

Da das Lesen, wie mehrfach erwähnt wurde, als Schlüssel zu den neuen Medien angesehen wird, ist es legitim, dies als grundlegende Fertigkeit anzusehen und zu bezeichnen. Als weiterführende Fähigkeit bezeichne ich jene, die erst bei der Verwendung von Hypertexten notwendig werden. Sowohl die Anforderungen, die hier als grundlegend (Punkt 2.), als auch die, die als weiterführend bezeichnet werden, wurden bereits (4.2.) dargestellt, weshalb hier lediglich die Aspekte genannt werden, die im Hinblick auf die Lerngruppe als problematisch erscheinen und deshalb gefördert werden sollen.

Hinsichtlich der grundlegenden Fertigkeiten zeigte Abschnitt 5.1. mögliche Schwierigkeiten auf:

1. Probleme bei der Worterkennung (lexikalischer Zugriff) auf Grund eingeschränkter Vokabelkenntnisse. Werden diese behoben, ist auch die semantische Verarbeitung einfacher. Diesbezüglich bietet sich der Einsatz von Wortlisten an bzw. Übungen zur eigenständigen Erarbeitung von Wortbedeutungen. Im Hinblick auf die semantische Verarbeitung können Hilfestellungen durch spezifische Fragestellungen, Thesen oder Gesprächsrunden geleistet werden.
2. Schwierigkeiten auf Grund mangelhafter Grammatik- und Syntaxkenntnisse. Eine eingehende Analyse des vorliegenden Textes zeigt, welche syntaktischen oder auch grammatischen Kenntnisse erforderlich sind, um sich diesen Text zu erschließen. Jene Kenntnisse gilt es durch Eingreifübungen (Übungen zu einem spezifischen grammatischen Phänomen) zu fördern.
3. Das Bilden von Inferenzen stellt eine weitere Schwierigkeit dar. Auch hier könnten bestimmte Hilfestellungen von Nutzen sein. Sinnvolle Arbeitsaufträge oder Fragestellungen - eventuell auch in Partnerarbeit, um sich gegenseitig helfen zu können - bieten sich hier an. Die Arbeitsaufträge sollten bereits als Hilfe fungieren, indem sie auf Lösungen bzw. Lösungswege hindeuten. Des Weiteren bieten sich auch inhaltliche Übungen an.

Ein besonderer Fokus sollte auch auf das Hintergrundwissen gelegt werden. An mehreren Stellen dieser Arbeit (siehe 2.1., 3., 5.1.) wurde deutlich, welche bedeutende Rolle das Hintergrundwissen beim Lesevorgang einnimmt. Folglich wird vor dem eigentlichen Lesevorgang (pre-reading-activities) eine Phase zur Aktivierung des Vorwissens in die Förderung eingebaut. Diesbezüglich eignen sich Mind-Maps oder Bilder, die bereits das Thema des Textes aufgreifen, das Vorwissen der Schüler zu dem Themenbereich aktivieren und folglich ein erstes Wissenskonstrukt erstellen, auf welches der Text aufbauen kann. Eine ebenso bedeutende Rolle spielen Lesestrategien, welche regelmäßig eingeübt werden müssen, so dass sie mit der Zeit nahezu automatisch ablaufen.

Folgende Schwierigkeiten waren innerhalb der weiterführenden Fertigkeiten zu beobachten:

1. Ein Problem ist, den Überblick über die Datenmasse zu behalten. Hier bieten sich Arbeitsblätter an, die wie eine Gliederung fungieren und die Homepage strukturieren.
2. Das selbstständige Wählen von Rezeptionswegen stellt auf Grund der Entlinearisierung ein weiteres Problem dar. Denn dieses erfordert das navigierende Lesen, in welchem die Schüler ungeübt sind. Durch die exakte Vorgabe des Lesepfades kann hier dem Schüler eine Entlastung gegeben werden und durch Strukturierungshilfen erkennen Schüler die Merkmale von Hypertexten, die für das navigierende Lesen von Nutzen sind.
3. Die Schwierigkeit ist zudem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Textbausteinen oder mit dem Bildmaterial herzustellen, um sie folglich zu einem Gesamtbild zu integrieren. Fragen und Arbeitsaufträge, die Betrachtungswege oder bereits bestimmte Zusammenhänge in den Fokus des Schülers legen, können hier von Nutzen sein. Um ein zusammenhängendes Ganzes zu schaffen, sind beispielsweise MindMaps förderlich. Sie stellen kurz und knapp Verbindungen und einzelne Elemente dar.
4. Den Schwierigkeit, selbstständig eine geeignete Homepage herauszufiltern, kann durch die Vorgabe einer Homepage bzw. eines Hypertextes entgegengewirkt werden.

5. Um dennoch den Blick für Punkt 4 (analytische-kritische Kompetenz) zu schulen, bieten sich zum Abschluss Vergleiche zwischen einzelnen Homepages an. Diesbezüglich kann man mit den Schülern die behandelte Homepage reflektieren, Kriterien für eine gelungene Homepage aufstellen und sie an anderen Exemplaren überprüfen.
6. Eine weitere Schwierigkeit stellen spezifische Lesestile, wie das selektive Lesen dar. Zwar spielen auch weitere Lesestile, wie das kursorische und totale Lesen eine Rolle, jedoch kommt dem selektiven Lesen innerhalb von Hypertexten, wie bereits in Abschnitt 4.2. deutlich wurde, eine besondere Rolle zu. Auf Grund dessen sollte dieser Lesestil auch im Fokus der Förderung stehen.
7. Der Gefahr der Ablenkung, beispielsweise durch Werbung, kann durch die Auswahl geeigneter Homepages entgegengewirkt werden. Ist die Vermeidung ablenkenden Materials nicht möglich, müssen die Ursachen, die die Zuwendungsmotivation negativ beeinflussen, ergründet werden. Häufige Gründe für Ablenkungsanfälligkeit sind meiner Erfahrung nach mangelndes Interesse und Überforderung. Beidem kann entgegengewirkt werden: Zum einen durch ein schülernahes Thema und durch entlastendes Material.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Förderungsmaßnahmen<sup>96</sup>:

#### Pre-reading activities

##### 1. Aktivierung des Vorwissens<sup>97</sup>

Ein interessanter Einstieg in die Thematik fördert bereits die motivationale Dimension. Der Lehrer sollte während dieser Phase die Neugier der Schüler wecken und ihnen die Möglichkeit geben, ihr vorhandenes Wissen einzubringen. Dadurch

---

<sup>96</sup> Die Förderungsmaßnahmen gliedern sich in pre-reading, while-reading und post-reading activities in Anlehnung an die Darstellungen von **Krischer, Barbara** (2007): Hilfe – der Text ist zu schwer! IN: Lernchancen Nr. 59. S. 32-39.

<sup>97</sup> In der Literatur wird ebenfalls empfohlen: „Hohes Vorwissen in einem Bereich kann (...) in Bezug auf Texte zu einer jeweiligen Thematik auch unzureichende Lesefähigkeiten kompensierbar machen.“ **Frey, Hanno** (2010): Lesekompetenz verbessern?. S. 38.

Köster widmet sich der Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. Sie trägt verschiedene kognitionspsychologische Argumente zusammen, betrachtet die Bedeutung des Vorwissens im Kontext der Schule und PISA und gibt schlussendlich einen Ausblick mit exemplarischen Hinweisen zur Aktivierung des Vorwissens.

**Köster, Juliane** (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 90-105.

Des Weiteren zeigt eine Studie der Lesetrainingsforschung, dass die Kombination *Aktivieren von Vorwissen (1. Lesedurchgang) und Reden (2. Lesedurchgang)* zu den besten Ergebnissen führte. **Grütz, Doris/ Belgrad, Jürgen/ Pfaff, Harald** (2004): Forschungsbericht über die Ergebnisse der Studie Verstehen von Sachtexten in der Hauptschule und Realschule 7. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten.

wird auch eine Wissensgrundlage geschaffen, die den anschließenden Lesevorgang erleichtert.

### While-reading activities

#### 2. Überblick schaffen<sup>98</sup>

Den Schülern einen Überblick über die Homepage und die Hypertexte verschaffen, um dem Problem des „Verlorenseins in der Datenmasse“ entgegenzuwirken. Darüber hinaus können hier bestimmte Merkmale und Begriffe des Hypertextes eingeführt werden. Ebenso erleichtert dies den navigierenden Lesevorgang. Durch ein Übersichtsblatt erkennen die Schüler wesentliche Aspekte der Thematik und können folglich leichter einen Rezeptionsweg wählen.

#### 3. Wortschatz

Die eigenständige Erarbeitung einer Wortliste dient zum einen hervorragend als erste Begegnung mit dem Text und zum anderen werden gleich zu Beginn Verständnisprobleme auf Grund der eingeschränkten Vokabelkenntnisse behoben. Des Weiteren ist es möglich, währenddessen durch Vorgabe der Wörter das selektive Lesen zu fördern. Um aber die Bedeutung des gesuchten Wortes zu erhalten, benötigen die Schüler das kursorische Lesen, da sie die Sätze im Umfeld entschlüsseln müssen.

#### 4. Förderung der Lesestile und Lesestrategien<sup>99</sup>

Der Hypertext erfordert Lesestile (insbesondere scannendes, kursorisches, navigierendes Lesen), die für die Schüler ungewohnt sind und folglich Schwierigkeiten bereiten. Durch beispielsweise exakte Vorgaben von Aufgaben, die einen bestimmten

---

<sup>98</sup> Immer wieder wird im Zusammenhang von Lesekompetenz auch das Textsortenwissen genannt. Folglich wird diesem Aspekt einen wichtigen Stellenwert in dieser Diskussion eingeräumt und soll auch hier in der praktischen Aufarbeitung eine Rolle spielen.

Vgl.: **Schmidt, Claudia** (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 175-187.

**Frey, Hanno** (2010): Lesekompetenz verbessern?. S. 36-41.

<sup>99</sup> In diesem Sinne muss auch von Lesestrategien gesprochen werden. Nach Jacquin werden Lesestrategien wie folgt definiert: „Eine Lesestrategie ist jedes mehr oder weniger bewusste Mittel, das eingesetzt wird, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines bestimmten Textes in einer didaktisch definierten Lesesituation voranzubringen.“ Vgl.: **Jaquin, Marianne** (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 145-162, hier S. 147.

Lesestrategien eignen sich besonders zur Förderung, da sie im Gegensatz zur kognitiven Fähigkeiten eingeübt und trainiert werden können und folglich eine Möglichkeit zur „pädagogischen Intervention“ bieten. **Leopold, Claudia** (2009): Texte verstehen mit Lernstrategien. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien. IN: LESEN lernen. LESEKOMPETENZ erwerben. Seuring, Vanessa (u.a. Hrsg.). Berlin. S. 37-54, hier S. 38.

Lesestil erfordern, sollte diese spezifische Vorgehensweise verinnerlicht werden. Im Zusammenhang erkennen die Schüler bestimmte Strategien, mit denen sie sich einen Text erschließen können.

#### 5. Eingreifübungen

Auf Grund der mangelhaften Grammatik- und Syntaxkenntnisse erscheint es sinnvoll, Übungen diesbezüglich zu integrieren. Dabei ist es vorab notwendig, eine Analyse der grammatischen und syntaktischen Phänomene des Hypertextes durchzuführen. Jenes Phänomen, welches dominant erscheint, sollte durch Übungsmaterial vertraut gemacht und geübt werden. Da dies explizit an Beispielen des Textes erfolgt, wird ebenso das Verständnis des Textes gefördert.

#### 6. Zusammenhänge herstellen

Unter diesen Punkt fallen alle Übungen, die bestimmte Bilder oder Textabschnitte herausgreifen und somit die Schüler „zwingen“, Zusammenhänge zwischen diesen herzustellen.

#### 7. Vergleichen

Um die analytisch-kritische Kompetenz zu schulen, scheint ein Vergleich zwischen dem Hypertext des Lehrers und einem oder mehreren beliebigen Hypertexten sinnvoll. Im Anschluss ist es den Schülern möglich, Kriterien aufzustellen an denen sie sich zukünftig orientieren können.

#### 8. Für Zwischendurch

Die Schüler müssen dazu befähigt werden, aus zur Verfügung stehenden Texterschließungsmethoden die geeignete zu wählen und diese während des Leseprozesses immer wieder zu überprüfen, um sie gegebenenfalls zu ändern. Diesen Vorgang bezeichnet Frey als „Regulation“.<sup>100</sup> Um die Schüler auf dem Weg hin zur Befähigung sinnvoll zu unterstützen, bietet sich der Einschub einer Reflexion bzw. Metaebene als geeignete Maßnahme an. Diese Phase kann je nach Bedarf immer am Ende der Stunde eingeschoben werden und sollte Schüler zur

---

<sup>100</sup> Frey, Hanno (2010): Lesekompetenz verbessern?. S. 40.

Reflexion über den Leseprozess anleiten. Gegebenenfalls kann die Lehrperson hier eingreifen, Problematiken beheben und den Leseprozess gegebenenfalls steuern.

### Post-reading activities

#### 9. Anschlusskommunikation<sup>101</sup>

Innerhalb dieses Punktes sollte zum Ende hin eine Reflexion über das Gelernte erfolgen und in ein Ganzes integriert werden, zum Beispiel durch weiterführende Themen. Dies kann auch durch eine einfache Zusammenfassung oder die Darlegung der eigenen Meinung zum Thema geschehen.

Dies ist für die emotionale Dimension besonders wichtig, wie bereits in Punkt 2.1. erwähnt wurde.

Hierdurch wird die Dimension der Reflexion und Anschlusskommunikation ebenfalls gefördert.

Ein Aspekt, der in der Vorbereitung, Durchführung und auch für das Ziel der Förderung eine bedeutende Rolle spielt, ist die Wahl des Themas. Ebenso sollte auf die Vielfalt der Methoden geachtet werden, da andernfalls Monotonie den Unterricht beherrscht und die Schüler folglich demotiviert sind. Beide Aspekte spielen zusätzlich auf der motivationalen und emotionalen Dimension eine wichtige Rolle. Auf Grund dessen wird hier ein Thema gewählt, das im Alltags- und folglich Interessenbereich der Schüler liegt - das Thema „Mobbing“. Diese Thematik ist vor allem für die Sekundarstufe I von enormer Relevanz, da die meisten Schüler bereits direkte oder indirekte Erfahrungen mit „Mobbing“ gemacht haben.

Darüber hinaus ist das Thema vielseitig einsetzbar. Es kann beispielsweise im Deutschunterricht unter den Aspekten: „Verstehen von Sachtexten“<sup>102</sup> oder „Lesetechniken und Lesestrategien“<sup>103</sup>, als auch im Ethikunterricht unter dem Punkt: „Diskriminierung, Gewalt und Toleranz“<sup>104</sup> –behandelt werden.

---

<sup>101</sup> Auch McElvany spricht der Anschlusskommunikation eine große Rolle zu, denn die Kommunikation über das Gelesene sei sowohl Produkt als auch Teil der Verarbeitung, der Vertiefung und der Verständnissicherung.

McElvany, Nele (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster (u.a.). S. 15.

<sup>102</sup> **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Deutsch. S. 14

<sup>103</sup> Ebd. **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. S. 35.

<sup>104</sup> **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Ethik. S. 21.

Die hier aufgestellten Förderungsphasen bzw. –aspekte decken sich auch mit den Anforderungen der PISA-Studien. Demnach müssen die Schüler den folgenden Anforderungen gerecht werden:

- Die Schüler benötigen Wissen über die Organisation und den Aufbau von Texten, d.h. sie müssen die Merkmale des Hypertextes kennen.
- Wenige, offensichtliche Informationen müssen erkannt werden. Dies spricht die bereits genannte Teilfähigkeit Selektivität an.
- Der Leser muss in der Lage sein, aus einem unerwarteten strukturierten Text, Passagen zu folgen. Dazu benötigt er abermals die Kenntnisse bzgl. der Hypertext-Merkmale und Lesestrategien.
- Relationen über mehrere Textpassagen verfolgen zu können, ist eine weitere Anforderung. Folglich müssen die Schüler durch Fragestellungen dazu aufgefordert werden, sich intensiv mit dem Inhalt bestimmter Passagen auseinanderzusetzen und ebenso diese miteinander in Verbindung zu setzen. Darüber hinaus kann hier durch einen mündlichen Austausch entlastet werden.
- Eine weitere Anforderung ist das Analysieren von Wort- oder Satzbedeutungen. Zum einen ist hier ein ausgebautes Hintergrundwissen notwendig, weshalb es sinnvoll ist das Vorwissen der Schüler zu aktivieren oder gegebenenfalls einen grundlegenden inhaltlichen Input zu geben. Zum anderen kann hier in Form von Wortschatzlisten entlastet werden.

### *6.2. Methodische Überlegungen zur Unterstützung des Lesens von Hypertexten*

Der weitere Verlauf widmet sich nun ausgewählten Hypertexten zum Thema Mobbing. Diesbezüglich wendet sich dieser Abschnitt insbesondere den Jahrgangsstufen 7 und 9 zu, betrachtet die Merkmale der Hypertexte und gibt Ideen und Anreize zur Förderung. Leider können hier keine ganzen Unterrichtseinheiten dargestellt werden, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde. Folglich wird nur ein Überblick anhand exemplarischer Möglichkeiten gegeben.

Dem Einsatz folgender Hypertexte und der Erarbeitung exemplarischer Materialien liegt folgendes Ziel zu Grunde: Die Schüler können sowohl die grundlegenden, als auch die weiterführenden Fähigkeiten selbstständig anwenden, um Informationen aus Hypertexten zu erhalten.

Um sich einen Eindruck der einzelnen Hypertexte zu verschaffen, enthält der Anhang ausgewählte exemplarische Ausschnitte.

Die entworfenen Materialien sind gegliedert in: pre-reading, while-reading und post-reading activities.

### 6.2.1. Materialien: Pre-reading activities

Im Hinblick auf pre-reading activities lassen sich gemeinsame Materialien, unabhängig vom Einsatz der jeweiligen Homepage, erstellen, da diese zur ersten Auseinandersetzung mit dem Thema dienen und das Vorwissen aktivieren.

#### A1: Bildeinsatz

	<p>1. Beschreibe das Bild in 3 Wörtern!</p> <p>a) _____</p> <p>b) _____</p> <p>c) _____</p> <p>2. Warum lachen die beiden Kinder? Nenne 3 Gründe!</p> <p>a) _____</p> <p>c) _____</p> <p>d) _____</p> <p>3. Gib dem Bild eine Überschrift!</p> <p>_____</p>
--	---

**Kommentar zu A1:** Die Schüler setzen sich durch gezielte Fragestellungen mit dem Bild auseinander, welches das Thema Mobbing widerspiegelt. Im Anschluss sollte ein gemeinsames Unterrichtsgespräch stattfinden, indem ein Austausch über Meinungen und Lösungen ermöglicht wird.

Alternativ könnte die gesamte Begegnung mit der Thematik und dem Bild gemeinsam durch ein Unterrichtsgespräch geschehen. Die Äußerungen der Schüler sollten hierbei

<sup>105</sup> Quelle des Bildes: <http://www.blogaboutjob.de/bilder/mobbing.jpg>  
Weitere Möglichkeiten:  
<http://img.fotocommunity.com/images/Essen-Trinken/Suessigkeiten/Mobbing-a22246200.jpg>  
<http://www.rs-ti-neu.fr.schule-bw.de/klassen/7amol08/7amol015.jpg>  
[http://www.karikatur-cartoon.de/bilder/mobbing\\_klopapier.jpg](http://www.karikatur-cartoon.de/bilder/mobbing_klopapier.jpg)

an der Tafel festgehalten und systematisiert werden, um diese zu veranschaulichen und eine grundlegende Wissensstruktur zu erstellen, an der weitere Inhalte folglich leicht anknüpfen können.

Ebenso wäre es möglich, nach einem ersten Unterrichtsgespräch mit der gesamten Klasse, die Schüler eine kurze Geschichte über die drei Figuren verfassen zu lassen. Dies ist jedoch eine Aufgabe, die sich nicht für jede Klasse eignet. Vor allem schwächere Schüler könnten hierbei überfordert sein, was zur Demotivation und folglich zur Arbeitsverweigerung führt.

**A2: Arbeitsblatt zum Clip**

		
Fragen	Clip 1	Clip 2
Gib dem Clip einen Titel (Eine Überschrift)!		
Was ist die Absicht (Intention) des Clips?		
Spricht dich der Clip an? Begründe!		

**Kommentar zu A2:** Eine weitere Möglichkeit bietet der Einsatz verschiedener Video-Clips, zum Beispiel:

- Anti-Mobbing Werbespot:  
<http://www.youtube.com/watch?v=LtRzJfC4SwI&feature=related>
- Online-Mobbing:  
<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=0nMVeYzfMzE>
- Video mit kurzen Erläuterungen:  
<http://www.youtube.com/watch?v=9duQbwVjDy0&feature=related>
- Anti-Bullying: <http://www.youtube.com/watch?v=Hy-wXUeoJ0w&feature=fvwrel>
- Stop-Bullying:  
[http://www.youtube.com/watch?v=\\_\\_C7sd\\_UDU0&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=__C7sd_UDU0&feature=related)

Durch die Visualisierung kleiner Geschichten zum Thema Mobbing werden vor allem die Schüler angesprochen, die das Thema Mobbing eher verharmlosen, wenig Erfahrung mitbringen und ihnen somit die Vorstellungskraft fehlt. Einige der Clips wirken wie eine kleine „Schocktherapie“, wodurch jeder Schüler zum Reden angeregt wird.

Um die Effektivität der Clips zu verbessern, wäre es sinnvoll die Clips zweimal zu schauen. Beim ersten Mal schauen die Schüler den Clip ohne weitere Aufgabenstellungen, wodurch sie einen ersten Blick auf das Thema werfen. Im zweiten Durchlauf sollten bestimmte Fragestellungen (wie beispielsweise in A2) den Blick der Schüler lenken und zum Nachdenken anregen. Es ließen sich wesentlich schwerere Aufgaben formulieren, was abhängig vom Leistungsniveau der Klasse auch geschehen sollte. Einige Beispiele sind: Wer ist das Opfer? Begründe! Wer ist der Täter? Wodurch zeichnet sich der Täter aus? Wie könntest du dem Opfer helfen? Was könnte das Opfer tun? etc.

**A3: MindMap**

Wo könnte man sich Hilfe suchen?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Was ist für dich Mobbing?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Welche Arten von Mobbing kennst du noch?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Wie fühlt sich das Opfer?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Nenne Beispiele für Mobbing!  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Wie könntest du dem Opfer helfen?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Kommentar zu A3:** Hierbei handelt es sich um eine Mind-Map, welche durch die Beantwortung einfacher Fragen von den Schülern selbst ausgefüllt werden kann. Die Fragen bieten Denkanstöße, was vor allem bei leistungsschwachen Schülern angemessen

scheint, da diese die aufgabenrelevanten Aspekte selten selbstständig identifizieren. Bei leistungstärkeren Schülern sind die Fragen mit großer Sicherheit unnötig.

**Zusammenfassung pre-reading activities:** Die hier dargelegten Möglichkeiten zur Vorwissen-Aktivierung können auch miteinander kombiniert werden und durch mündliche Phasen ergänzt werden. Darüber hinaus ist es möglich, einen Film zu diesem Thema einzusetzen. Diesbezüglich bietet sich der Film „Homevideo“<sup>106</sup> an, welcher in dieser Phase oder in der Phase der post-reading activities eingesetzt werden könnte. In der pre-reading Phase wird durch den Film das nötige Vorwissen aktiviert und im Film vermitteltes Fachwissen angeeignet. Darüber hinaus eignet sich der Film in der post-reading Phase besonders zur Anschlusskommunikation. Fragen wie: In welcher Situation befindet sich Jakobs Familie? Ist die Familie einer der Auslöser für Jakobs Situation? Wie hätte man Jakob helfen können? Wodurch zeichnet sich die Umgebung des Täters aus? Charakterisiere den Täter! Charakterisiere Jakob! etc. – eignen sich hierzu.

Die hier vorgestellten Materialien (A1, A2, A3 und der Film „Homevideo“) sind von mir selbst bereits eingesetzt worden und haben sich als unterrichtsgesegnet herausgestellt.

### 6.2.2. Materialien: While-reading activities

#### A) Materialien für die 7.Klasse

Dieser Hypertext: <http://mobbing-schluss-damit.de/> eignet sich besonders für den Einsatz in den unteren Klassen (bis max. 7. Klasse). Der Hypertext spricht bereits auf der Eingangsseite „Kinder“ an, was für Schüler höherer Klassenstufen demotivierend und herabsetzend wirkt. Darüber hinaus befindet sich zu jedem Hypertext ein Bild im Comicstyle, was eine ähnliche Wirkung auf Schüler haben könnte.<sup>107</sup>

Der Hypertext zeichnet sich durch eine außerordentlich gute Organisationsstruktur aus, was zur Übersichtlichkeit beiträgt. Auf der linken Seite befinden sich viele kleine Symbole,<sup>108</sup> die im Prinzip als Überschrift fungieren (siehe M3). Klickt der Nutzer auf eines dieser Symbole, erscheint zum einen ein Überblickstext und zum anderen auf der

---

<sup>106</sup> Eine kurze Darstellung des Inhalts bei: **Homevideo** (2010): FILMMITTWOCH IM ERSTEN. IN: <http://www.daserste.de/filmmittwoch/film.asp?film=2592> (Stand: 15.1.2012)

<sup>107</sup> Bei dem Einsatz dieser Homepage in der 9. Klasse, wurde ich von den Schülern darauf hingewiesen, dass dies eine Homepage für Kinder wäre und sie darin nicht lesen würden. Folglich führte dies zur Arbeitsverweigerung.

<sup>108</sup> Die Darstellung durch Symbole ist bereits eine enorme Entlastung für schwache Leser.

rechten Seite eine Vielzahl an Fragen zum Thema, die ebenfalls angeklickt werden können und als Unterkapitel fungieren.

Auch sprachlich erscheint es für diese Klassenstufen angemessen. Sowohl die Fragen (die „Unterkapitel“), als auch die Texte sind einfach formuliert. Der Fachwortschatz, wie beispielsweise „psychisches Mobbing“ oder „physisches Mobbing“, wird behutsam durch vorheriges Erläutern eingeführt.

Auf Grund dessen ist der Einsatz dieser Homepage bereits durch wenige Hilfestellungen bzw. Arbeitsaufträge möglich.

#### A4: Übersichtshilfe

1. Begib dich auf die Homepage: <http://mobbing-schluss-damit.de/>

2. Klicke auf den Begriff „Kinder“



Für Kinder

3. Verschaffe dir einen Überblick!

**Was ist Mobbing?**  
Alle reden über Mobbing. Was ist das überhaupt?

Hallo

Über Mobbing

Über Cybermobbing

Über Mobbing

**Mobbing ist gemein!**  
Was ist Mobbing?  
Wo fängt Mobbing an?  
Woran erkennt man Mobbing?  
Mobbing und Kinderrechte  
Stänkern, sticheln, blöde Sprüche

Klicke doch mal auf die Symbole! Was passiert?

Auch die Fragen kannst du anklicken!

**Kommentar zu A4:** Die Schüler lernen durch Ausprobieren und die Vorgabe von Arbeitsschritten den Hypertext kennen. Sie erkunden die verschiedenen Rezeptionswege und erkennen währenddessen erste Merkmale eines Hypertextes. In einem anschließenden gemeinsamen Unterrichtsgespräch können verschiedene Begriffe, wie Hyperlinks, Hypertext, Homepage etc. eingeführt und die ersten Merkmale zusammengetragen werden.

**Zur Leistungsdifferenzierung:** Bei Schülern, die noch sehr wenig geübt im Umgang mit dem Internet bzw. Hypertexten sind, bietet sich eine gemeinsame Erkundung einzelner Wege bzw. Verlinkungen über einem Beamer an.

## A5: Leseförderung – Wortschatzliste und Förderung der Lesestile

1. Klicke auf das Symbol



2. Schaue dir die Tabelle an! Suche die Wörter aus der Tabelle im Text! Finde die Bedeutung der Wörter heraus! Lies dazu die Sätze um das Wort herum!

Bsp.: gesuchtes Wort: **herabsetzende** Handlung

Mobbing ist viel mehr als nur jemanden hin und wieder hänseln, mit jemandem raufen oder andere ärgern. Von Mobbing spricht man, wenn jemand an einer anderen Person wiederholt und über längere Zeit **herabsetzende** und ausgrenzende Handlungen verübt. Dabei wird die Kluft zwischen Täter und Opfer nach jedem Übergriff größer: Der Mobber fühlt sich noch mächtiger, das Opfer fühlt sich immer mehr **erniedrigt**.

<u>Wortart</u>	<u>Wendungen</u>	<u>Bedeutung</u>	<u>Endungen</u>
	herabsetzende Handlungen	<i>erniedrigende Handlungen</i>	
	die <b>Kluft</b> zwischen Opfer und Täter	hier:	
	<b>erniedrigt</b> fühlen		
	psychisches Mobbing		
	verbales Mobbing		
	physisches Mobbing		
	schikanieren		
	demonstrieren		
	das Sagen haben		
	elektronisches Mobbing		
	anstiften		

**Kommentar zu A5:** Diese Art Wortschatzliste eignet sich zum einen, um die Schüler mit fremden Begriffen vertraut zu machen. Zum anderen trainieren sie das selektive und kursorische Lesen, indem die Schüler die Begriffe im Hypertext heraussuchen. Da das herkömmliche „Unterstreichen“ wichtiger Passagen, wie es bei gedruckten Texten üblich ist, hier aber nicht möglich ist, stellt das abgebildete Arbeitsblatt eine sinnvolle Alternative dar. Denn durch das selektive und kursorische Lesen findet ebenso eine erste inhaltliche und strukturelle Auseinandersetzung mit dem Hypertext statt.

Haben die Schüler die Wortschatzliste fertiggestellt, kann diese auch als Lernblatt fungieren. Dabei zeigen die Linien den Schülern wo sie die Wortschatzliste knicken, so

dass eine Spalte verdeckt wird und gelernt werden kann. Durch spielerische Phasen (beispielsweise in Form von BINGO) können die Wörter vertieft und gesichert werden. Die Spalte „Endungen“ sollte je nach Leistung der Schüler selbst oder in einem Unterrichtsgespräch, gemeinsam mit den Schülern erarbeitet werden. Selbiges gilt für die Spalte „Wortart“. Sehr gut eignet sich hierbei auch der Einsatz vorher eingeführter Symbole, wie:

■ → für Nomen/ Substantiv

● → für Verben

▲ → für Adjektive

Dies spricht zum einen verschiedene Lerntypen an und lockert zum anderen den Grammatikunterricht auf. Durch wiederkehrende Verwendungen der Formen prägen sich die Schüler diese ein und erlernen so die Wortarten.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Bei einer leistungsschwächeren Klasse ist es auch möglich, die Lösungen am unteren Rand auf dem Arbeitsblatt anzugeben. Durch das Abhaken der gefundenen Lösung können die Schüler sich überprüfen und gegebenenfalls ihre Antwort berichtigen. Dies führt zu richtigen Antworten und kann bei einer anschließenden Kontrolle im Plenum zu mehr Mitarbeit der Schüler führen und folglich die Motivation und das Selbstwertgefühl steigern.

#### A6: Leseförderung – Förderung der Lesestile

1. Schau dir die Tabelle an!
2. Merke dir das dick gedruckte Wort!
3. Such das Wort im Text! Es markiert einen Abschnitt!
4. Lies den Abschnitt und beantworte die Fragen!



<b>Mobbing-Zeugen</b>	<b>Mobbing - Arten</b>	<b>Mobbing - Opfer</b>	<b>elektronisches Mobbing</b>
Was sind Mobbing-Zeugen?	Nenne Beispiele für Angriffe!	Wen erwischt es besonders häufig?	Was ist elektronisches Mobbing?
Nenne Beispiele für Mobbing-Zeugen!	Wozu dienen diese <b>Schikanen</b> ?	Warum gelten die Opfer als anders? Nenne Beispiele!	Warum ist es schlimmer als andere Arten?

**Kommentar zu A6:** Um die Fragen beantworten zu können, müssen die Schüler vorerst die dick gedruckten Wörter im Hypertext mit Hilfe des selektiven Lesestil finden und anschließend den jeweiligen Abschnitt durch den kursorischen Lesestil inhaltlich erfassen. Dies entspricht dem typischen Lesevorgang bei Hypertexten. Folglich trainieren die Schüler die zwei wichtigsten Lesestile und setzen sich zudem mit der Thematik auseinander.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Für leistungsstarke Schüler können die Fragen entsprechend angepasst werden. Denkbar wären weniger, aber dafür umfassendere Fragen, wie zum Beispiel: Notiere die wichtigsten Aspekte zu Mobbing-Zeugen! Erläutere den Begriff: „Mobbing-Opfer“!

Ebenso ist es sinnvoll, für leistungsschwächere Schüler sich nur auf eine begrenzte Anzahl an Fragen zu konzentrieren. Demnach wäre es in diesem Beispiel möglich, nur jeweils eine Frage zu stellen oder dem Schüler eine Mindestanzahl zu beantwortender Fragen vorzugeben (z. Bsp.: Beantworte mindestens eine Frage pro Spalte! Wenn du fertig bist, versuche noch eine weitere Frage zu beantworten).

**Kommentar zu A7:** Die Schüler trainieren in den vorherigen Übungen die nötigen Lesestile, lernen erste Aspekte des Themas und die Struktur des Hypertextes kennen. Das folgende Arbeitsblatt verlangt nun von den Schülern eine weitestgehend selbstständige Herangehensweise zu einem von ihnen gewählten Unterpunkt. Die nötigen Schritte sind nur noch kurz skizziert.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Eventuell müssen bei leistungsschwächeren Schülern noch Hilfestellungen gegeben werden. Hierzu eignet sich die gemeinsame Erarbeitung mit Hilfe eines Beamers.

## A7: Leseförderung – Hypothesenbildung und Automatisierung der Herangehensweise (Lesestile)

1. Betrachte die Links auf der rechten Seite!

2. Such dir einen Link heraus, der dich interessiert!



Mich interessiert der Link: \_\_\_\_\_

3. Überlege dir drei Fragen zu dem Link!

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. Nun klicke auf den Link! Versuche deine drei Fragen zu beantworten!

Verwende die Techniken, die wir bereits geübt haben: Merke dir die Wörter deiner 1. Frage. Suche die Wörter im Text! Lies den Abschnitt! Beantworte die Fragen!

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Kommentar zu A8:** Pro-Formen stellen häufig ein großes Problem dar. Den Schülern gelingt es nicht diese zuzuordnen und sie verstehen daher den Text nicht. Demzufolge müssen Pro-Formen bei jedem fremden Text besprochen und geübt werden. In der kommenden Übung setzen sich die Schüler mit genau dieser Problematik auseinander. Sie bearbeiten eine Anzahl aufgelisteter Sätze aus dem Text und konzentrieren sich vor allem auf die unterstrichenen Pro-Formen. Eine oder mehrere Hilfsfragen sollen ihnen die Bearbeitung erleichtern. Je nach Leistungsstand der Schüler muss eventuell auch der zweite Teil mit Hilfsfragen angereichert werden.

## A8: Eingreifübungen: Grammatische Übung – Pro-Formen

Betrachte den Text im Kästchen mit der Überschrift „Wichtig“!

Was bedeuten die unterstrichenen Wörter? Schau in den Text! Suche den Satz!

Die Hilfsfragen helfen dir!



a) Beim Mobbing nutzen Einzelne ihre Überlegenheit aus, um andere gezielt zu terrorisieren und unter Druck zu setzen.

Hilfsfrage: Wer nutzt die Überlegenheit aus?

**Einzelne : die Mobber**

Hilfsfrage: Wer soll terrorisiert und unter Druck gesetzt werden?

---

b) Kinder, die es darauf anlegen, andere zu kränken, finden immer einen Anlass.

Hilfsfrage: Wer legt es darauf an?

---

Hilfsfrage: Wer wird gekränkt?

---

c) Mobber sind selbstsicher und dominant. Entsprechend aggressiv gehen sie gegen andere vor.

Hilfsfrage: Wer geht gegen andere vor?

---

Hilfsfrage: Gegen wen gehen die Mobber vor?

---

Nun versuch die Übung ohne Hilfsfragen! Schau dir das Beispiel an!

d) Viele Mobber bleiben nicht bei Hänseleien, sie schlagen zu. Mobber haben kein Mitleid mit ihren Opfern.

sie: \_\_\_\_\_ ihren: \_\_\_\_\_

e) Es gibt aber auch Erwachsene, die Mobbing erkennen und wissen, wie schlimm es ist. Trotzdem tun sie nichts dagegen.

die: \_\_\_\_\_ sie: \_\_\_\_\_

f) Sie sind bequem und gehen Konflikten aus dem Weg. Wer sich so verhält, ist feige und bringt andere Menschen in Gefahr. Das darf nicht passieren!

Sie: \_\_\_\_\_ so: \_\_\_\_\_

Das: \_\_\_\_\_

### A9: Zusammenhänge herstellen

Schau das Bild im Hypertext an!



Welche Sätze aus dem Hypertext passen dazu? Suche dir drei Sätze aus dem Hypertext! Schreibe die Sätze heraus! Begründe deine Wahl!

---

---

---

---

---

**Kommentar zu A9:** Die Schüler müssen das Bild analysieren und interpretieren, um anschließend passende Sätze im Hypertext zu finden, wodurch sie Bezüge herstellen.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Für sehr leistungsschwache Schüler sind weitere Hilfsfragen, die ihnen helfen das Bild zu erschließen, sinnvoll (z. Bsp.: Beschreibe das Bild! Was siehst du? Was denkt der Junge mit der blauen Jacke? etc.).

Alternativ könnten die Schüler eine Geschichte zum Bild mit Informationen aus dem Hypertext schreiben. Diese Aufgabe ist jedoch eher für leistungsstärkere Schüler geeignet, da der Vorgang des Schreibens ein zusätzliches Problem darstellen könnte.

**Kommentar zu A10:** Um auf dem folgenden Arbeitsblatt die Blasen der Wissenslandkarte füllen zu können, müssen die Schüler sich selbstständig innerhalb aller Hypertexte auf die Suche begeben. Auf Grund dessen sollte dieses Arbeitsblatt erst nach eingehender Auseinandersetzung mit dem Hypertext eingesetzt werden.

Die Schüler müssen sich selbstständig innerhalb der Hypertexte zurechtfinden und alle bisher gelernten Schritte ausführen. Um schnellstmöglich an die Information zu gelan-

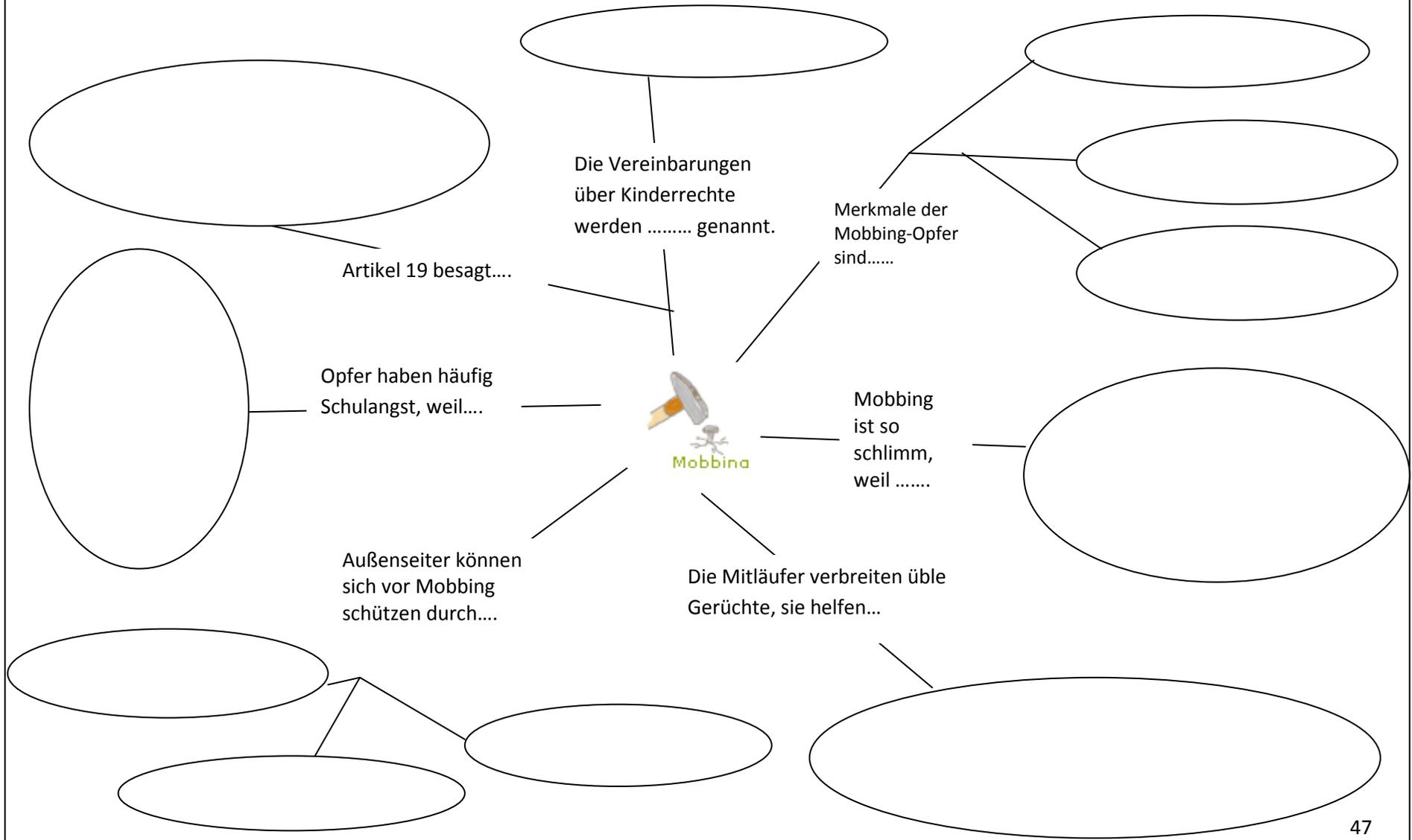
gen, müssen die Schüler vorab Hypothesen zu dem jeweiligen Hypertext aufstellen und diese anschließend überprüfen.

Folglich vereint dieses Arbeitsblatt alle Fertigkeiten, die mit den vorherigen Arbeitsschritten gefördert werden sollen.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Hilfestellungen sind durch die Angabe des jeweils benötigten Links möglich. Dadurch erleichtert sich zum einen die Suche und zum anderen entfällt die Hypothesenbildung.

# A10: Für Fortgeschrittene: Wissenslandkarte – Förderung der Lesestile und einer selbstständigen Arbeitsweise

Fülle die Blasen aus! Die Hypertexte helfen dir dabei!



**Zusammenfassung *while-reading activities*:** Die Arbeitsblätter, die hier dargelegt werden, sollten durch Phasen der Reflexion und Kommunikation unterstützt werden. Wie bereits dargelegt, kann der Lehrer hier eingreifen und auffallende Probleme beheben. Darüber hinaus ist es möglich, die Arbeitsblätter in Partnerarbeit zu bearbeiten. Beispielsweise könnte ein hypertext-erfahrener Schüler mit einem weniger erfahrenen zusammenarbeiten. Dadurch würde gleichzeitig die soziale Kompetenz gestärkt werden.

Die hier dargelegten Materialien ergeben sich zum einen aus den bereits genannten Förderungsaspekten und zum anderen aus meinen Erfahrungen. Anfangs waren mir die einzelnen Schritte, die Schüler erlernen müssen, um kompetent mit dem Internet umgehen zu können, nicht bewusst. Deshalb erhielten die Schüler einen recht umfassenden Arbeitsauftrag, wie: „Definiere den Begriff „Mobbing“!“ Dieser Auftrag wurde weder durch die Vorgabe eines Hypertextes, noch durch kleinschrittigere Arbeitsaufträge entlastet. Dies führte zu den bereits beschriebenen Problematiken, wie Überforderung bei der Suche nach einem angemessenen Hypertext, Orientierungslosigkeit innerhalb des Hypertextes und Hilflosigkeit beim Herausfiltern der richtigen Information aus dem Hypertext.

Es ist möglich, das Thema innerhalb der Homepage fortzuführen. Die Homepage hält Hypertexte zum Thema Cybermobbing bereit, die ebenfalls integriert werden könnten. Der Aufbau und die Struktur der Hypertexte ändern sich nicht, so dass die Schüler nach den einführenden Aufgaben selbstständig mit den Hypertexten umgehen können.

### B) Materialien für die 9.Klasse

Für die 9. Klasse gestaltet sich das Vorhaben, Informationen aus Hypertexten zu entnehmen, etwas schwieriger. Im Gegensatz zum Hypertext für die 7. Klasse, lässt sich auf dem entsprechenden Niveau kein Hypertext finden, der das Thema Mobbing so umfangreich und strukturiert darstellt. Auf Grund dessen müssen hier mehrere Hypertexte in den Unterricht integriert werden. Dies hat leider zur Folge, dass die Schüler sich immer wieder neu mit Struktur und Design vertraut machen müssen. Eine Schwierigkeit, die es in jedem Fall zu entlasten gilt.

Der erste Hypertext: <http://www.helles-koepfchen.de/artikel/1944.html> - eignet sich als Einstieg, da er durch einfache schülergerechte Sätze einen Überblick der Thematik gibt. Darüber hinaus ist der Hypertext gut strukturiert, er gliedert sich in verschiedene Abschnitte, die durch Überschriften (M5) erkenntlich sind. Eine Übersichtshilfe ist daher hier nicht dringend notwendig, vor allem weil der Schüler direkt zum Hypertext gelangt.

Bilder, die jeden Abschnitt unterstützen (M5), können als Semantisierungshilfen fungieren. Am Ende des Hypertextes findet man noch Beiträge von anderen Jugendlichen und Erwachsenen (M6), die unter anderem ihre Erfahrungen mit dem Thema preisgeben. Diese Beiträge eignen sich besonders gut zum Einsatz im Unterricht, um Diskussionen anzuregen und folglich die emotionale Dimension (Dimension der Lesekompetenz) anzusprechen.

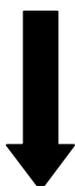
Bei den Beiträgen zeigt sich auch, dass anscheinend jede Altersgruppe diese Homepage nutzt.

Leider sind keine weiterführenden Links, die bestimmte Themenbereiche vertiefen, vorhanden. Deshalb müssen zur Vertiefung weitere Hypertexte anderer Web-Seiten hinzugezogen werden.

## A11: Leseförderung – Überblick verschaffen und erste Zusammenhänge herstellen

Gehe auf die Homepage: <http://www.helles-koepfchen.de/artikel/1944.html>

1. Verschaffe dir einen Überblick, indem du das Arbeitsblatt löst!
2. Was ist das Thema/ die Überschrift? \_\_\_\_\_
3. Schau dir die Bilder an! Sie befinden sich auch im Text und markieren einen Abschnitt! Suche die Bilder im Text! Schreibe den Titel des Abschnitts auf, indem du das Bild gefunden hast! Das Beispiel zeigt dir wie es geht!



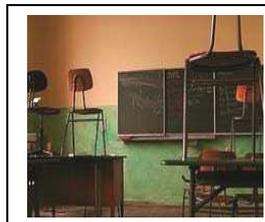
Abschnitt: **Schlimme Folgen für Körper und Seele**

---



Abschnitt:

---



Abschnitt:

---



Abschnitt:

---



Abschnitt:

---



Abschnitt:

---

**Kommentar zu A11:** Die Schüler setzen sich erstmalig mit dem Hypertext auseinander. Dies geschieht durch die Betrachtung der Struktur des Hypertextes, wodurch die Schüler die einzelnen Aspekte des Themas „Mobbing“ kennenlernen. Durch den Einsatz der Bilder, die zu jedem Abschnitt dargelegt sind, erschließen die Schüler bereits erste Zusammenhänge. Darüber hinaus fungieren die Bilder als Semantisierungshilfe, da sie bereits den Inhalt des Abschnittes widerspiegeln.

*Zur Leistungsdifferenzierung* wäre es möglich, die Überschriften der einzelnen Abschnitte ebenfalls auf dem Arbeitsblatt abzubilden, so dass die Schüler, diese nur noch richtig zuordnen müssen.

Findet dieser Hypertext im Unterricht Verwendung könnten die hier dargelegten Bilder bereits in der pre-reading Phase eingesetzt werden, zum Beispiel folgendermaßen:



1. Betrachte das Bild!
2. Welche 3 Wörter fallen dir als erstes ein, wenn du das Bild siehst?  
Warum?
3. Wie geht es dem Mädchen? Warum?
4. Gib dem Bild eine Überschrift!

**Kommentar zu A12:** Die Schüler müssen bei dieser Aufgabe nun genauer in den Text schauen, um herauszufinden, welche Aussage in welche Tabellenspalte eingeordnet wird. Darüber hinaus trainieren sie zum einen den selektiven Lesestil, indem sie das dick gedruckte Wort im Hypertext suchen und zum anderen den kursorischen Lesestil, da sie überprüfen müssen, ob die Sätze inhaltlich identisch sind.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Die Lehrperson kann die Tabelle an die Leistungen der Schüler anpassen. Es ist möglich, die Sätze der Kärtchen noch stärker zu paraphrasieren und eine Tabellenspalte “Nicht zuzuordnen“ einzubauen. Diese Variante eignet sich vor allem für leistungsstärkere und geübte Schüler.

Ebenso könnten Hilfestellungen/-sfragen eingebaut werden, die den Schülern ein kleinschrittigeres Arbeiten erleichtern. Auf Grund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit verweise ich diesbezüglich jedoch auf die Materialien für die 7. Klasse, die Ideen und Anreize für die Materialengestaltung und -differenzierung der 9. Klasse bieten.

**A12: Anschlussübung an A11 – inhaltliche Auseinandersetzung und Förderung der Lesestile**

**1. Welcher Satz gehört zu welchem Bild! Erstelle eine Tabelle wie diese!**

					
					Die entsprechenden Kontaktadressen sind auf der unten verlinkten Internetseite "Schulpsychologie.de" aufgelistet.

**2. Schneide die Sätze aus! Ordne die Sätze in die Tabelle ein! Der Text hilft dir!**

**Vorgehensweise:**  
 a) Lies einen Satz!  
 b) Suche das dick gedruckte Wort im Hypertext!  
 c) Gefunden? Dann überprüfe, ob es sich um den richtigen Satz handelt!

Die entsprechenden Kontaktadressen sind auf der unten verlinkten Internetseite "**Schulpsychologie.de**" aufgelistet.

**Bsp.** ↑

Meist geht Mobbing von Mitschülern aus - es kommt aber auch vor, dass Lehrer selbst einen bestimmten Schüler "auf dem **Kieker** haben" und diesen ständig gezielt niedermachen.

Das Schlimme daran ist, dass sich das Opfer dann oft wirklich schlecht und **minderwertig** fühlt.

Die Täter benutzen das Mobben von Mitschülern als **Ventil** für ihre Aggressionen.

Wenn **Streitereien** aber auf Dauer nicht beigelegt werden und ein Schüler von anderen unterdrückt wird, ist das Mobbing.

**Beobachter** schreiten häufig nicht ein, weil sie Angst haben, selbst zum Mobbingopfer zu werden.

Körperliche Symptome wie **Schlafstörungen**, Kopfschmerzen, Magenschmerzen, plötzliche Schweißausbrüche oder Übelkeit treten bei Mobbing häufig auf.

Mobbing kann oft nur **professionell** gelöst werden.

Die Anführer wollen **Stärke** beweisen, den anderen klar machen, dass sie "wer sind".

Die ständigen **Demütigungen** führen bei einigen jungen Menschen allmählich zu Wut und Hassgefühlen.

Der Schüler, der gemobbt wird, **traut sich oft nicht**, jemandem davon zu erzählen.

## A13: Übung zur selbstständigen Recherche des Themas "Cybermobbing"

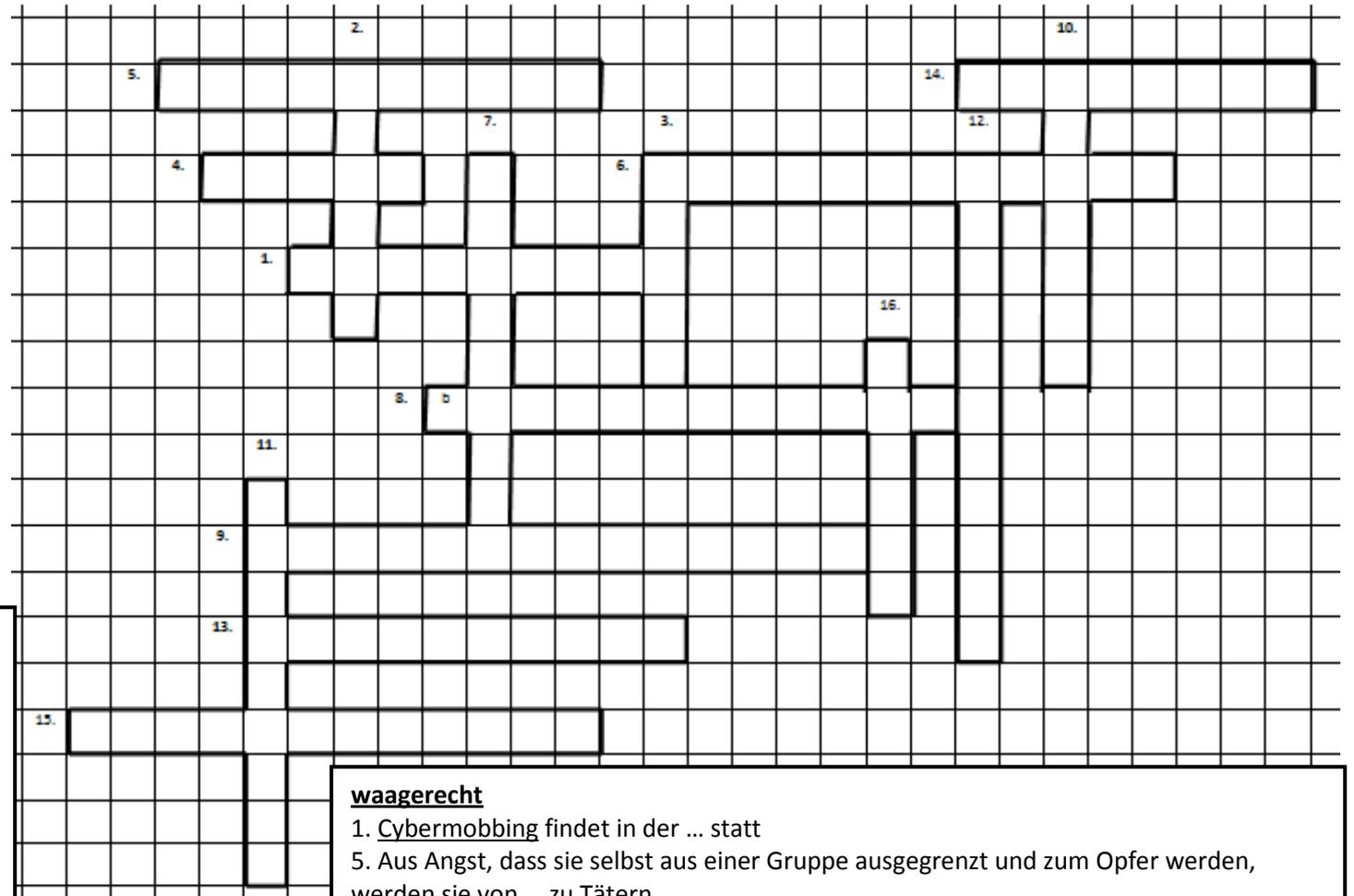
**Fülle das Kreuzworträtsel aus!**

### Vorgehensweise:

1. Geh auf den Hypertext:  
<http://www.helles-koepfchen.de/artikel/3090.html>
2. Schau unten in die Kästchen! Die unterstrichenen Wörter helfen dir!
3. Such die unterstrichenen Wörter im Hypertext! In der Nähe des Wortes findest du den vorgegebenen Satz! Ergänze die Lücke und trage das Wort ins Kreuzworträtsel!

### senkrecht

2. Menschen werden ... beleidigt.
3. & 4. Oft stellen User aus Langeweile "lustige", peinliche und bloßstellende ... oder ... online.
7. Konflikte werden häufig im Internet ausgetragen, weil man dort ... "austeilen" kann.
10. ... , die einmal im Web stehen, können kaum mehr entfernt werden.
11. ... sind die Angriffe für das Opfer meist noch viel schlimmer.
12. Wer nicht dazu gehört oder mitmacht, wird und fertiggemacht.
16. Oft reicht schon, dass jemand ein bisschen ... ist.



### waagerecht

1. Cybermobbing findet in der ... statt
5. Aus Angst, dass sie selbst aus einer Gruppe ausgegrenzt und zum Opfer werden, werden sie von ... zu Tätern.
6. Mobbing kommt aus dem Englischen und heißt ...
8. Das Opfer kann sich der ... schwer entziehen.
9. Lass dich in Chats oder Foren nicht provozieren und gehe nicht auf ... ein.
13. Für Kinder und Jugendliche ist es ratsam, sich ausschließlich in betreuten ... und Foren auszutauschen.
14. Du solltest besonders in Foren und Chats keine... Daten von dir bekannt geben.
15. ... wehren sich manchmal, indem sie selbst zu Tätern werden.

### ***Kommentar zu A13:***

Die Schüler müssen um das Kreuzworträtsel lösen zu können, einen Hypertext verwenden, der ihnen inhaltlich fremd ist, aber strukturell dem bisher verwendeten Hypertext sehr ähnelt. Folglich werden dadurch ihre Orientierung und ihre Selbstständigkeit geschult. Durch die Vorgabe der zu suchenden Wörter und Sätze liegt jedoch das Hauptaugenmerk auf der Förderung der zwei wesentlichen Lesestile (scannendes und kursorisches Lesen).

Um den Suchvorgang zu vereinfachen und voranzutreiben, ist darüber nachzudenken die Schüler auf die Tastenkombination „Str+F“ hinzuweisen. Drückt man diese Kombination, öffnet sich auf der Web-Seite ein Suchfeld, in dem die Schüler den gesuchten Begriff eingeben können, der anschließend im Text markiert und angezeigt wird. Dadurch findet jedoch keine Förderung des selektiven Lesens statt, sondern lediglich des kursorischen Lesens. Auf Grund dessen sehe ich es als sinnvoll an, die Schüler vorerst die einzelnen Schritte zur Herangehensweise an einen Hypertext erlernen zu lassen. Dies gilt im Besonderen für die Lesestile. Gegen Ende der Einheit ist es möglich, die Schüler auf die Tastenkombination hinzuweisen. Somit lernen die Schüler zwei Vorgehensweisen kennen und können immer auf die andere zurückgreifen. Denn leider funktioniert die Tastenkombination noch nicht bei allen Dokumenten, so dass die Bedeutung bestimmter Strategien und Lesestile nicht verloren gehen sollte.

**Zusammenfassung while-reading activities:** Auch in der 9. Klasse bieten sich immer wieder Phasen der Reflexion und Kommunikation an, um Problemen von Seiten der Schüler entgegenzuwirken.

Die hier vorgestellten Materialien ließen sich durch Arbeitsblätter ergänzen, die bereits im Rahmen des Materials der 7. Klasse vorgestellt wurden, wie beispielsweise die Wortschatzliste (A5). Mögliche Wörter für eine der 9. Klasse entsprechende Wortliste sind im Anhang enthalten (M8). Selbiges gilt für den Einsatz einer Eingreifübung zu den Pro-Formen.

6.2.3. Materialien: Post –reading activities

**A14: Anschlusskommunikation und Reflexion**

Erstelle ein Handout zum Lesen von Hypertexten!

Dazu helfen dir folgende Fragen:

Wie geht man vor? Worauf sollte man bei Hypertexten achten?

Welche Tipps hast du für andere?

Vergleiche dazu folgende Hypertexte:

Pro: Was gefällt dir?

Contra: Was findest du nicht so gut?



*Hypertext in Action*

<a href="http://www.schueler-mobbing.de/">http://www.schueler-mobbing.de/</a>	<a href="http://www.infoquelle.de/Job/Karriere/Mobbing/schulmobbing_ursachen.php">http://www.infoquelle.de/Job/Karriere/Mobbing/schulmobbing_ursachen.php</a>	<a href="http://www.helles-koepfchen.de/artikel/1944.html">http://www.helles-koepfchen.de/artikel/1944.html</a>
PRO:	PRO:	PRO:
CONTRA:	CONTRA:	CONTRA:

**Kommentar zu A14:**<sup>109</sup> Bevor dieses Arbeitsblatt eingesetzt wird, sollte im Plenum ein Reflexionsgespräch zu den letzten Stunden stattfinden. Hierzu könnte eine MindMap zu „Tipps und Tricks im Internet“ gemeinsam mit den Schülern erstellt werden. Hierbei könnten gemeinsam bestimmte Kriterien der Hypertexte identifiziert werden oder die Schüler entdecken durch Vergleiche der Hypertexte – wie es auf dem Arbeitsblatt gefordert wird - selbstständig die Kriterien der Hypertexte. Entschließt man sich für die zweite Variante, muss ein Auswertungsgespräch mit der gesamten Klasse erfolgen.

Der Hypertext <http://www.schueler-mobbing.de/> stellt ein Exemplar dar, welches für den Unterricht ungeeignet ist. Hier werden Hypertexte verbunden, die in keiner Weise Ähnlichkeiten aufweisen (M9/M10). Die Struktur und das Design weichen bei jedem Link ab, so dass der Nutzer sich immer wieder neu mit dem Hypertext auseinandersetzen muss, um die Organisation und die Struktur zu durchschauen. Bereits die Ein-

<sup>109</sup> Quelle des **Bildes**: Hypertext in action. IN: <http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/images/e/ea/Hypertextcartoon2.gif> (Stand: 15.1.2012)

gangsseite wirkt auf Grund des Designs und der Struktur verwirrend: Die Links weisen keine einheitliche Markierung (Design) auf und befinden sich auch an unterschiedlichen Positionen (Struktur). Nur durch Ausprobieren findet der Nutzer heraus, welches Wort/Symbol ein Link ist (M9).

Ein weiteres Negativbeispiel ist der folgende Hypertext: [http://www.infoquelle.de/Job\\_Karriere/Mobbing/schulmobbing\\_ursachen.php](http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Mobbing/schulmobbing_ursachen.php). Zwar weist der Hypertext eine bessere Struktur auf, wirkt durch die zahlreiche Werbung (rechts) aber ablenkend auf den Nutzer (M11). Dies wirkt sich, wie bereits dargestellt, negativ auf die Aufmerksamkeit der Leser aus, so dass den Schülern zuerst ausgleichende Strategien vermittelt werden müssen.

*Zur Leistungsdifferenzierung:* Das Arbeitsblatt könnte auch durch die Vorgabe bestimmter Hypertext-Usability-Kriterien ergänzt werden. Anschließend überprüfen die Schüler den Hypertext auf diese Kriterien. Dies eignet sich vor allem bei leistungsschwächeren und ungeübten Schülern, da eine hohe Usability die Informationsentnahme erleichtert und beschleunigt wird. Auf diesem Wege sind die Schüler auch zukünftig in der Lage, gut zugängliche Texte selbstständig auszuwählen.

Mögliche Usability Kriterien<sup>110</sup> wären:

- Benutzerfreundlichkeit
- Lernbarkeit (Wie schnell finde ich mich auf der Web-Seite zu recht?)
- Effizienz (Wie schnell kann ich mein Ziel erreichen?)
- Erinnerbarkeit (Ist es einfach, sich die zentralen Elemente der Bedienung zu merken?)
- Zufriedenheit (ansprechende Präsentation? altersgemäß?)
- Aktualitäts- und Informationswert (aktuelle Infos? Sind Infos, die ich benötige bereitgestellt?)
- Verständlichkeit und Interpretierbarkeit (Einfachheit und Klarheit?)

Eine hohe Usability sagt allerdings nichts über die inhaltliche Qualität oder Seriosität einer Internetquelle aus. Darauf müssten die Schüler ebenfalls sensibilisiert werden (analytisch-kritische Kompetenz)

---

<sup>110</sup> Eine ausführliche Darstellung der Kriterien finden wir bei **Pfammatter, René** (2004): Das Bemühen der Produzenten: Wie testet man die Usability einer Website? IN: Neue Medien – Neue Kompetenzen. Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Kleinberger Günther, Ulla/ Wagner, Franc (Hrsg.). Frankfurt am Main (u.a.). S. 109-126.

### A15: Ein Zeitungsartikel – Zusammenhänge herstellen - Anschlusskommunikation

Nun weißt du einiges über das Thema „Mobbing“. Leider gibt es aber immer noch genug Jugendliche, die nichts über das Thema wissen. Deshalb schreibe einen Artikel für die Schülerzeitung! Wähle einen für dich wichtigen Aspekt!

<b>Der Aufsatz</b>	<b>Gliedere deinen Artikel</b>
<p>Der Artikel sollte etwa 50-70 Wörter lang sein!</p> <p>Beantworte in deinem Artikel folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bedeutet Mobbing?</li> <li>- Wie kann man dem Opfer helfen?</li> </ul> <p>Überlege dir 2 weitere Fragen und beantworte diese in deinem Artikel.</p> <p>1. Frage: _____</p> <p>2. Frage: _____</p>	<p>Zum Beispiel:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einleitung: Allgemeines über das Thema</li> <li>2. Hauptteil: Merkmale der Opfer/Täter, Hilfen für das Opfer</li> <li>3. Schluss: deine Erfahrungen, deine Tipps, Vorschläge zur Verbesserung in der Schule</li> </ol>
<b>Satzanfänge</b>	<b>Zur Verbindung von Sätzen</b>
<p>Des Weiteren...</p> <p>Ebenso...</p> <p>Darüber hinaus...</p> <p>Folglich...</p>	<p>und, oder, sowie, das heißt, falls, obwohl, wenn, weil, sodass, wohingegen, woraufhin</p>

**Kommentar zu A15:** Den Schülern sollte hierbei die Möglichkeit gegeben werden, ihr Wissen zu erweitern, um den Text mit weiteren Informationen zu füllen. Daher scheint es sinnvoll den Schülern verschiedene Wissensquellen, wie das Internet, Bücher oder Zeitungsartikel – zur Verfügung zu stellen. Dabei müssen die Schüler zum einen selbstständig entscheiden, welche Quellen sie verwenden und zum anderen müssen sie textsortenabhängig die geeigneten Lesevorgänge anwenden.

Diese Aufgabe lässt sich hervorragend als Gruppenarbeit bewältigen. Es eignet sich eine Zusammenarbeit von etwa drei Lernenden, wobei sich einer der Recherche, ein anderer den vorliegenden Informationen und der dritte Schüler dem Schreibprozess widmet. Selbstverständlich ist die Aufgabenverteilung variabel, sie könnte beispielsweise um die Gestaltung eines Layouts erweitert oder anderweitig verringert werden. Um gleichstarke Gruppen herzustellen, bietet es sich an einen leistungsstarken und einen leistungs-

schwachen Schüler zusammenarbeiten zu lassen. Für Schüler, die Probleme in dem Fach vorweisen, eignet sich folgende Aufgabe: Identifiziere die relevanten Informationen aus dem vorliegenden Text! Hierbei sucht der Schüler die benötigten Aussagen aus dem zuvor behandelten Text. Das heißt, dem Schüler ist der Text vertraut und er kann damit umgehen. Die leistungsstärkeren Schüler widmen sich eher dem Schreibprozess. Jedoch ist es wichtig den Schülern zu verdeutlichen, dass es sich hierbei um eine Gruppenarbeit handelt. Folglich erhält zwar jeder Schüler einen Aufgabenbereich, dennoch arbeiten alle zusammen an der jeweiligen Aufgabe. Es bedeutet nur, dass immer ein Schüler für die jeweilige Aufgabe die Verantwortung übernimmt, aber trotzdem die Ideen der anderen mit einfließen lässt.

## 7. Schlusswort

„Die guten Leute wissen nicht, was es einem für Zeit und Mühe kostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch immer nicht sagen, dass ich am Ziele wäre.“

(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)<sup>111</sup>

Diese Worte sind über hundert Jahre alt, gelten aber noch immer: Lesen lernen ist ein nie abgeschlossener Prozess. Die vorliegende Arbeit zeigt, wie das Lesen im Internet, insbesondere von Hypertexten, neue Anforderungen stellt.

Das Lesen, so wie es Hurrelmann und auch PISA definieren (siehe Abschnitt 2.), ist auch im Hinblick auf Hypertexte, als eine Schlüsselkompetenz anzusehen. Jedoch muss überdacht werden, inwiefern der heutige Lesekompetenzbegriff und folglich auch die Dimensionen des Lesens nach Hurrelmann ergänzt werden müssen, um die Besonderheiten beim Lesen von Hypertexten zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist eine genaue Definition, des Begriffes „Hypertext-Lesen“ notwendig. Ein erster Definitionsversuch könnte sein:

Hypertext-Lesen beinhaltet die grundlegende Fähigkeit des Lesens, das Erstellen eines ökonomischen Rezeptionsweges und das anschließende Herausfiltern benötigter Informationen und deren Verknüpfung zu einem Gesamtkontext.

In Anbetracht der Dimensionen des Lesens nach Hurrelmann, ist es nicht notwendig gänzlich neue Dimensionen des Hypertext-Lesens zu erarbeiten, da die von Hurrelmann beschriebenen die grundlegenden Prozesse des Hypertext-Lesens beinhalten. Jedoch ist

---

<sup>111</sup> **Rehm, Margarete** (Hrsg.) (1999): Buch und Lesen im Urteil der Zeiten: Eine Zitatensammlung. Frieling. S. 52.

es erforderlich über eine Ergänzung dieser Dimensionen nachzudenken, da das Lesen eines Hypertextes zusätzliche Fertigkeiten verlangt. Wie die vorliegende Arbeit zeigt, müssten folgende Ergänzungen vorgenommen werden:

Die kognitive Dimension muss durch folgende Teilleistungen ergänzt werden:

1. Identifikation zugehöriger Medien, wie Bild, Ton und Film und die Verknüpfung deren Aussagen mit denen des Hypertextes.
2. Das Erkennen der möglichen und das Auswählen des geeignetsten Rezeptionsweges.
3. Das Erschließen und Verknüpfen einzelner Hypertexte.

Die Dimension der Reflexion und Anschlusskommunikation muss durch folgende Teilleistungen ergänzt werden:

1. Die Überprüfung des Hypertextes nach inhaltlicher Qualität (analytisch-kritische Kompetenz).

Eine zu ergänzende Dimension wäre „die Dimension der Recherche“:

1. Identifikation geeigneter Suchbegriffe zur Recherche mit Hilfe von Suchmaschinen
2. Unterscheidung relevanter und irrelevanter Suchergebnisse

Die Veränderungen innerhalb der Dimensionen des Lesens, müsste auch Ergänzungen in Hinblick auf die von PISA geprüften Fähigkeiten nach sich ziehen. PISA testet die „Life Skills“, wozu in der heutigen Zeit auch Fähigkeiten zur Nutzung des Internets zählen. Folglich muss PISA zukünftig auch die Kompetenzen mit einbeziehen, die für die Handhabung neuer Medien und die Informationsentnahme aus diesen benötigt werden. Erste Ergänzung nimmt PISA diesbezüglich bereits vor, so wurde im letzten Jahr erstmals eine Untersuchung zum digitalen Lesen durchgeführt. Leider liegen keine Ergebnisse zu Deutschland vor und die Aussagen über schwache Leser sind bei weitem nicht so ausführlich dargelegt worden, wie es im Fall der Lesekompetenz geschehen ist. Darüber hinaus wurden die Kompetenzstufen des digitalen Lesens nicht differenziert genug dargelegt. Beispielsweise können keine Aussagen zu den vorhandenen

Fähigkeiten der Schüler getätigt werden, die unterhalb der Kompetenzstufe II liegen, da es sich bei dieser Stufe um die erste definierte handelt.<sup>112</sup>

In Hinblick auf die Schule und den Unterricht sind ebenfalls neue Entwicklungen notwendig. Der Hypertext findet leider seitens der Lehrkräfte noch immer nicht genügend Beachtung. Auf Grund der Relevanz dieses Mediums, müssten die Computerräume eigentlich überfüllt sein. Der gegenteilige Fall tritt jedoch ein, die Räume werden für Präsentationen oder Filme genutzt oder für unzureichend vorbereitete Internetrecherchen, die die Schüler eher überfordern als befähigen. Es scheinen gewisse Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte vorzuherrschen. Zum einen überblicken viele noch nicht das Medium Computer, dem in einem PC-Raum nicht nur alltägliche Funktionen zukommen (Überwachungsfunktionen im Hinblick auf die Computer der Schüler). Zum anderen meiden Lehrkräfte dieses Medium auf Grund möglicher Unwissenheit im Umgang mit dem Computer und aus Angst vor der Überlegenheit der Schüler. Folglich wäre es wichtig die Kompetenzen der Lehrenden zu erweitern und damit ihre Ängste zu mindern.

In dem von der Autorin durchgeführten Projekt „Jugendliche als Multiplikator/innen im Bereich Medienkompetenz“ stand dieser Aspekt im Vordergrund. Schüler, die mit den neuen Medien und deren Handhabung vertraut waren, erhielten eine Fortbildung zum sicheren Umgang mit den an der Schule vorhandenen Medien. Diese Schüler dienten den Lehrern von da an als Ansprechpartner bei Fragen und unterstützten sie bei der Verwendung der neuen Medien im Unterricht. Durch die Förderung der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern konnten Ängste der Lehrer abgebaut und ihre Kompetenzen erweitert werden. Auf diese Weise wurden die ausgebildeten Schüler zu Multiplikatoren dieses Wissens, das sie es an verschiedene Lehrer weitergaben. Ein zusätzlicher positiver Effekt bestand in der Verbesserung der Lehrer-Schüler Beziehungen.

Weitere Ansätze wären beispielsweise: Fortbildungen der Lehrkräfte, externe Mitarbeiter, die zur Beratung hinzugezogen werden können oder spezifische Seminare im Rahmen der Lehrerausbildung.

---

<sup>112</sup> OECD (Hrsg.) (2011): PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI). PISA. OECD Publishing.

Weiterhin gilt es spezifische Wissenslücken der Lehrenden zu schließen. Dies betrifft Kenntnisse über die Schwierigkeiten beim Lesen eines Hypertextes, Kenntnisse bzgl. der erforderlichen Fähigkeiten zur Informationsentnahme aus Hypertexten und Techniken zur sinnvollen Entlastung der Schüler beim Bearbeiten von Hypertexten. Ohne dieses Wissen werden Schüler häufig überfordert, was zur Unruhe während des Unterrichts führt, folglich beide Parteien demotiviert und somit zur Vermeidung des Mediums durch die Lehrperson führt. Demnach ist es dringend notwendig die Lehrkräfte auf die Verwendung von Hypertexten vorzubereiten und ihnen geeignete Hilfsmittel an die Hand zu geben.

Diesbezüglich sind jedoch zuerst Erweiterungen des theoretischen Konzeptes der Lesekompetenz und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit der bereitgestellten Hilfen notwendig. Vor allem auf der schulischen Ebene besteht hier viel Nachholbedarf. Folglich müssten die in dieser Arbeit dargestellten Materialien in mehreren Klassen eingesetzt, erprobt und reflektiert werden.

Ein weiteres, auch von Rost-Roth thematisiertes Problem, ist das mangelnde empirisch fundierte Wissen über den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Dazu äußert Sie sich folgendermaßen: „Festzuhalten bleibt, dass in Hinblick auf die Erfassung einzelner Faktoren, die das Lehren und Lernen von Sprachen bestimmen, noch erheblicher Forschungsbedarf besteht, um Sprachförderung auf ein solideres Fundament zu bauen und zu effektivieren.“<sup>113</sup>

In den von der Autorin unterrichteten Klassen zeigte sich, dass die zuvor eher offenen und unstrukturierten eingesetzten Arbeitsaufgaben, die Schüler überforderten und demotivierten. Im Gegensatz dazu führte der Einsatz von beispielsweise Strukturhilfen, Übersichtsblätter und Wortlisten zu einer deutlichen Entlastung der Schüler während der Bearbeitung von Hypertexten. Weiterhin zeigte sich im Nachhinein, dass die Schüler die nun erlernten Strategien und Handlungsweisen auch weitestgehend selbstständig an unbekanntem Hypertexten anwenden können. Dies lässt natürlich keine empirisch-gesicherten Schlüsse zu, gibt allerdings Hinweise auf die Wirksamkeit der Intervention.

---

<sup>113</sup> Eine ausführliche Darstellung zur der Forschungssituation des Deutschen als Zweitsprache bei **Rost-Roth, Martina** (2010): Sprachlehr- und -lernforschung. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 49-63, hier S. 59.

Die hier beschriebenen Notwendigkeiten (Erweiterung des Lesekompetenzbegriffes, Ergänzungen bei PISA und Forderungen auf schulischer Ebene) führten auch zu Schwierigkeiten bei der Erstellung dieser Arbeit. Zu Beginn war es schwierig die Probleme der Schüler im Umgang mit dem Internet und dem Lesen von Hypertexten zu erkennen. Häufig betreut man als Lehrer eine Klasse von durchschnittlich 25 Schülern, eine Anzahl, die es unmöglich macht alle Schwierigkeiten der Schüler aufzunehmen und zu ergründen.

Vor allem aber zeichneten sich Unsicherheiten bei der Erstellung geeigneter Materialien ab. Gängige Lesestrategien wie das Unterstreichen von Wörtern und Sätzen oder das Gliedern in Teilabschnitte und das Überschriftenbilden innerhalb eines Hypertextes sind beispielsweise nicht möglich. Deshalb besteht ebenso die Forderung nach geeigneten Didaktisierungsmaßnahmen für das Lesen von Hypertexten und das Lesen in der Zweitsprache.

Hat man sich jedoch einmal das neue Medium „Internet bzw. Computer“ erschlossen, so bieten sich zahlreiche Einsatzmöglichkeiten im Unterricht an. Wunderbar lässt sich hier das Lesen mit dem Schreiben verbinden, denn die Nutzung des Internets erfolgt nicht nur durch das Lesen der Web-Seiten, sondern auch durch das Schreiben von Kritiken, kurzen Rezensionen (z. Bsp. von erstiegerten Produkten), Nachrichten zwischen Freunden oder des Austausches von Informationen und Meinungen (z. Bsp. Twitter). Dies könnte auch positive Auswirkungen auf die motivationale Dimension haben, da der Leser bestrebt sein kann, sich durch die Erstellung eines eigenen Kommentares mitzuteilen. Des Weiteren ergeben sich dadurch neue Ideen bzw. Ansätze auf der Dimension der Reflexion und Anschlusskommunikation.

Dadurch, dass das Internet sowohl das Lesen als auch das Schreiben erfordert, erscheint eine enge Kopplung dieser beiden Fähigkeiten sinnvoll. Auf Grund dessen wäre es erforderlich die vorliegende Arbeit durch einen weiteren Schritt zu ergänzen. Indem Schreibenanlässe innerhalb des Internets geschaffen werden, können die Schüler folglich darin angeleitet werden, sich angemessen in diesem Medium zu äußern.

Ebenso können Schreibproduktionen im Internet zur selbstständigen Überprüfung des Textverständnisses genutzt werden. Da der Nutzer im Internet häufig ein breites

Feedback auf das Geschriebene erhält, ist es ihm möglich sein Textverständnis zu überprüfen, wodurch auch die Motivation qualitativ-hochwertige Aussagen zu tätigen, steigt.<sup>114</sup>

Eine weitere Idee für den Unterricht oder für Projekte ist die Erstellung einer eigenen Web-Seite mit selbstständig erstellten Hypertexten.

Das Schlusswort sei Christian Morgenstern überlassen, da er die Relevanz der Lesekompetenz so treffend einfängt:

„Lesen-Können – darauf läuft schließlich alles hinaus.“<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> Einen Überblick über Lese- und Schreibstrategien, vor allem im Hinblick auf den selbstgesteuerten Umgang mit Texten gibt **Abraham, Ulf** (u.a.) (Hrsg.) (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA und IGLU. Freiburg im Breisgau. S. 204-219.

<sup>115</sup> Morgenstern, Christian: Aphorismen. IN:

[http://www.aphorismen.de/display\\_aphorismen.php?xanarioID=d6a1e803817708afefcf89781d3b85b](http://www.aphorismen.de/display_aphorismen.php?xanarioID=d6a1e803817708afefcf89781d3b85b) (Stand: 14.02.2012)

## 8. Anhang

M1: Eingangsseite: <http://mobbing-schluss-damit.de/> (Ausschnitt)

The screenshot shows the homepage of the website 'MOBBING-SCHLUSS DAMIT!'. At the top left, there is a logo with three stylized figures and the text 'MOBBING SCHLUSS DAMIT!'. To the right, the main title 'MOBBING-SCHLUSS DAMIT!' is displayed in large, bold, green letters. Below the title, there is a navigation bar with five buttons: 'Für Kinder' (green), 'Für Eltern' (orange), 'Im Notfall' (blue), 'Wer Wie Was?' (purple), and 'Impressum' (grey). The main content area starts with the heading 'Hallo und herzlich willkommen...' followed by a paragraph: '... auf unserer Anti-Mobbing-Seite. Sie ist für Kinder und für Eltern gedacht, die mit Mobbing zu tun haben. Mobbing ist eines der größten Probleme an unseren Schulen. Wissenschaftler haben ausgerechnet, dass jede Woche 500.000 Kinder in der Schule gemobbt werden. Dazu kommen neuerdings immer mehr Fälle von Cybermobbing.' Below the text is a cartoon illustration of a girl with blonde hair, wearing a yellow shirt and blue pants, sitting on a green block.

M2: Klicken des Links „Für Kinder“ (Ausschnitt)

The screenshot shows the 'Für Kinder' page of the website. A black arrow points to the 'Für Kinder' button in the navigation bar. The page features a central heading 'Hallo und herzlich willkommen!' and a paragraph: 'Du bist auf der Seite "Mobbing - Schluss damit!" gelandet. Wir haben diese Seite ins Netz gestellt, weil wir wissen, dass Mobbing ein großes Problem ist. Wissenschaftler haben ausgerechnet, dass jede Woche 500.000 Kinder in der Schule gemobbt werden. Dazu kommen noch die Fälle von Cybermobbing, also von Mobbing in den digitalen Medien und unter Einsatz dieser Medien.' Below the text is the same cartoon illustration of the girl sitting on a green block. On the left side, there is a vertical menu with icons and labels: 'Hallo' (handshake icon), 'Über Mobbing' (megaphone icon), 'Über Cybermobbing' (@ symbol icon), 'Erzählforum' (megaphone icon), 'Häufige Fragen' (FAQ icon), 'Nachdenken' (hand icon), and 'Tipps' (stack of books icon). On the right side, there is a 'Startseite' button with a 'Hallo' label and a handshake icon.

### M3: Klicken des Links „Über Mobbing“ (Ausschnitt)



## Was ist Mobbing?

Alle reden über Mobbing. Was ist das überhaupt?



Mobbing ist viel mehr als nur jemanden hin und wieder hänseln, mit jemandem raufen oder andere ärgern. Von Mobbing spricht man, wenn jemand an einer anderen Person wiederholt und über längere Zeit herabsetzende und ausgrenzende Handlungen verübt. Dabei wird die Kluft zwischen Täter und Opfer nach jedem Übergriff größer: Der Mobber fühlt sich noch mächtiger, das Opfer fühlt sich immer mehr erniedrigt.

Herabsetzende und ausgrenzende Handlungen sind zum Beispiel:

- jemanden nicht beachten, nicht mit ihm sprechen und von gemeinsamen Aktivitäten ausschließen (psychisches Mobbing)
- jemandem Schimpfwörter nachrufen, ihn lächerlich machen, ihm drohen (verbales Mobbing)
- jemandem wehtun, z.B. schlagen, ein Bein stellen, kneifen, an die Wand pressen usw. (physisches Mobbing)
- jemanden gegen seinen Willen festhalten, z.B. einsperren,



Über Mobbing

#### Mobbing ist gemein!

Was ist Mobbing?  
Wo fängt Mobbing an?  
Woran erkennt man Mobbing?  
Mobbing und Kinderrechte  
Stänkern, sticheln, blöde Sprüche  
Außenseiter und Mobbingopfer  
Warum ist Mobbing so schlimm?  
Mobbing und Mitläufer  
Schulangst, schwänzen, Schule wechseln  
Beim Mobben ertappt

#### Wer mobbt wen?

Wenn Freunde mobben  
Wenn Jungen mobben  
Wenn Mädchen mobben  
Wenn Lehrer mobben  
Wenn Schüler Lehrer mobben

Erzählforum

Häufige Fragen

Nachdenken

Tipps

Mobbing ist viel mehr als nur jemanden hin und wieder hänseln, mit jemandem raufen oder andere ärgern. Von Mobbing spricht man, wenn jemand an einer anderen Person wiederholt und über längere Zeit herabsetzende und ausgrenzende Handlungen verübt. Dabei wird die Kluft zwischen Täter und Opfer nach jedem Übergriff größer: Der Mobber fühlt sich noch mächtiger, das Opfer fühlt sich immer mehr erniedrigt.

Herabsetzende und ausgrenzende Handlungen sind zum Beispiel:

- jemanden nicht beachten, nicht mit ihm sprechen und von gemeinsamen Aktivitäten ausschließen (psychisches Mobbing)
- jemandem Schimpfwörter nachrufen, ihn lächerlich machen, ihm drohen (verbales Mobbing)
- jemandem wehtun, z.B. schlagen, ein Bein stellen, kneifen, an die Wand pressen usw. (physisches Mobbing)
- jemanden gegen seinen Willen festhalten, z.B. einsperren, unter Wasser tauchen usw.
- fremdes Eigentum beschmutzen, beschädigen oder kaputtmachen
- jemanden per E-Mail, SMS oder im Netz schikanieren (E-Mobbing)

In den allermeisten Fällen wird nicht nur auf eine Art gemobbt. Schlagen, treten, üble Gerüchte, Schimpfwörter, fiese E-Mails. - in der Regel sind Mobbing-Opfer vielen unterschiedlichen Angriffen und Erniedrigungen ausgesetzt. Und wozu dienen diese Schikanen? Mobber wollen nur eines: Sie wollen ihre Stellung in der Gruppe festigen. Indem sie wehrlose Opfer einschüchtern und ihnen immer mehr Angst einjagen, demonstrieren ihre Stärke und ihre Macht.

Und die Opfer? Besonders häufig erwischt es Kinder und Jugendliche, die zu keiner Clique gehören, weil sie aus irgendeinem Grund "anders" sind als die Kinder, die das Sagen haben. Es gibt es ganz

Warum ist Mobbing so schlimm?

Mobbing und Mitläufer

Schulangst, schwänzen, Schule wechseln

Beim Mobben ertappt:

**Wer mobbt wen?**

Wenn Freunde mobben

Wenn Jungen mobben

Wenn Mädchen mobben

Wenn Lehrer mobben

Wenn Schüler Lehrer mobben

M5: Eingangsseite: <http://www.helles-koepfchen.de/artikel/1944.html> (Ausschnitt)



Wissensportal, Suchmaschine & Community

ANMELDEN

Dein Benutzername

.....

Log

Neu registrieren!

Passwort vergessen?

Hauptseite
Wissen
Nachrichten
Spiele
Freizeit
Community

- Geschichte & Kultur
- Mensch & Natur
- Gesellschaft & Politik
- Ratgeber & Tipps
- Universum
- Kunst
- Technik
- Kinderuni
- Länderlexikon

758 Besucher online

Wer ist eingeloggt?

- beyza17 (11)
- Michii♥&... (12)

Bereich: Wissen / Ratgeber & Tipps

### Alle gegen einen - Mobbing an Schulen

von Carola Beck

**Wenn Konflikte und Streitereien gar nicht aufhören, macht es keinen Spaß mehr, in der Schule zu gehen. Manche Schüler werden ständig ausgegrenzt und fertiggemacht. V Mobbing ist die Rede, wenn jemand immer wieder gezielt gedemütigt und/oder angefeindet wird. Wie erkennst du Mobbing - und was kannst du dagegen tun?**

Vielleicht ist dir die Situation bekannt: Du fühlst dich schlecht, weil deine Mitschüler sich dir gegenüber merkwürdig und ablehnend verhalten. Wenn du dich zu einer Gruppe dazustellst, verstummen alle wie auf Kommando. Auf einmal ist deine Jacke verschwunden, und du findest sie später verdreckt in einem Mülleimer wieder. Blöde Bemerkungen über dein Aussehen oder deine Kleidung gehören schon zum Alltag.



## M6: Abbildung der Struktur (Ausschnitt)

Strom  
Tiere im winter  
ägypten  
diuroplaste  
juden  
mobbing  
optische täuschung  
planeten

**Streit mit Respekt lösen**



Streit und Konflikte lassen sich nicht vermeiden. Bestimmst kennst auch du Leute, die dir weniger sympathisch sind - und selbst in jeder guten Freundschaft "kracht" es mal. Trotzdem versucht man danach wieder, die Sache ins Reine zu bringen. Jeder hat das Recht, geachtet und respektiert zu werden - so, wie er ist: mit seinen guten und auch mit seinen "nervigen" Seiten.

Es ist natürlich auch mal wichtig, Kritik zu äußern, einen Streit auszutragen und die strittigen Punkte zu klären. Danach kann man wieder aufeinander zugehen und sich vertragen. Wenn Streitereien aber auf Dauer nicht beigelegt werden und ein Schüler von anderen unterdrückt

immer wieder kommt es in der Schule zu Fällen von Mobbing. Der Grund ist niemals bei demjenigen zu suchen, der gemobbt wird, sondern beim Täter. (Quelle: Photocase / Fotograf: JFu)

wird, ist das Mobbing.

Dass es auch Konflikte zwischen Schülern und Lehrern gibt, ist ganz normal - und auch, dass man hin und wieder Ärger bekommt, weil man sich verspätet hat, im Unterricht mit anderen unterhält, die Hausaufgaben nicht vorweisen kann oder mal wieder nicht gelernt hat. Meist geht Mobbing von Mitschülern aus - es kommt aber auch vor, dass Lehrer selbst einen bestimmten Schüler "auf dem Kieker haben" und diesen ständig gezielt niedermachen. Ebenso in diesem Fall musst du dir Hilfe suchen und mit deinen Eltern, anderen Lehrern oder dem Schulleiter darüber sprechen.

**Mobbing - Ventil für Aggressionen**

Der Grund für das Mobbing ist niemals bei demjenigen zu suchen, der gemobbt wird, sondern immer beim Täter. Die Täter benutzen das Mobben von Mitschülern als Ventil für ihre Aggressionen. Um sich hervorzutun, besonders "cool" zu sein und als unerschrocken zu gelten, werden andere beleidigt und erniedrigt. Die Gründe für das Anpöbeln bleiben im Dunkeln, die Täter haben häufig gar nichts Konkretes hervorzubringen. Mobbing geschieht meist in der Gruppe, oft gibt es ein oder zwei Anführer und mehrere "Mitläufer".



Mobbing kann sich zu Streifen wie Erpressung und Gewalt steigern. Schülern wird Gewalt angedroht oder sie werden sogar regelmäßig verprügelt. (Quelle: Photocase)

**Neueste Forumsbeiträge**

**Sag deine Meinung!**

Thema: Rassismus - letzter Eintrag von Apfelsuum.

Thema: Eure LIEBLINGS Farben!!! - letzter Eintrag von coolman LOL xD.

Thema: Weihnachten: alles nur Geschäft? - letzter Eintrag von Parinaz

oder nein? - letzter Eintrag von Zauberkeks und viele weitere Themen!

**Jobs bei Helles-Köpfchen**

Online-Redakteur/in gesucht



Jetzt bewerben >>

## M7: Kommentare zum Thema (Ausschnitt)

Name und Alter	Sterne	Kommentar
J11 (11) am 31.01.2012	★★★★☆	Ich werde seit neusten auch gemobbt. Ich war nur zwei Tage nicht in der Schule weil ich krank war, dann komme ich wieder und nun mobben mich fast alle Mädchen aus meiner Klasse. Und das ohne Grund. Sie sagen solche doofen Sprüche zu mir wie z.B., „STOPP ICH FÜHLE MICH GEMOBBT !“. Natürlich spreche ich auch mit meinen Eltern die mich unterstützen. Mein Vater sagt wenn die Mädchen nochmal mit so einen Spruch kommen soll ich jeden ein Taschentuch geben und ihnen sagen dass sie jetzt mal richtig heulen können. Dass fand ich so lustig da musste ich gleich loslachen. Also lasst euch von allen Personen die ihr mögt und die euch mögen helfen
Hasi123 (14) am 30.01.2012	★★★★☆	
Simone (39) am 26.01.2012	★★★★☆	Mein Kind wurde früher häufig von einen Schulkameraden gemobbt. Bis ich dann eines Tages mit der Mutter des Täters gesprochen habe. Dadurch wurde mir so einiges klar und ich hatte plötzlich großen Mitleid mit dem Jungen. Er war einfach nur so verbittert von daheim und ließ dies an meinen Sohn aus. Er mobbte nach diesem Gespräch meinen Sohn nie wieder. Doch möchte ich euch darauf Aufmerksam machen das die Täter manchmal die Opfer sind.
Lisa (12) am 25.01.2012	★★★★★	In meiner Klasse wird auch jemand gemobbt. Aber wir haben einen Film über so was geschaut und jetzt hat es aufgehört! Zum Glück!!!
Ebru (12) am 23.01.2012	★★★★★	Ich werde in der schule auch vertig gemacht Und es werden lügen oder geläster in meinem Namen gesagt! Ich traue mich nichtmehr in die schule ehrlich gesagt. Was soll ich dagegen tuen ? Bitte antwort
Naomii (16) am 23.01.2012	★★★★☆	Ist wirklich war =)

Vielleicht ist dir die Situation bekannt: Du fühlst dich schlecht, weil deine Mitschüler sich dir gegenüber merkwürdig und ablehnend verhalten. Wenn du dich zu einer Gruppe dazustellst, verstummen alle wie auf Kommando. Auf einmal ist deine Jacke verschwunden, und du findest sie später verdreckt in einem Mülleimer wieder. Blöde Bemerkungen über dein Aussehen oder deine Kleidung gehören schon zum Alltag.



Beim Mobbing werden Schüler regelmäßig fertiggemacht, von allen gemieden oder mit ständigen Lästereien herabgesetzt. (Quelle: Photocase / Fotograf: Shellfish)

Das Wort "Mobbing" kommt aus dem Englischen und heißt übersetzt "anpöbeln" und "fertigmachen". Das kann auf unterschiedliche Arten geschehen. Zum Beispiel wenn alles, was ein Schüler sagt, scharf kritisiert oder einfach lächerlich gemacht wird. Oder der Schüler von allen geschnitten und völlig ignoriert wird. Auch erfundene Geschichten und Lästereien werden verbreitet, um Schüler bloßzustellen, und man verpasst ihnen boshafte, erniedrigende "Spitznamen". Mobbing kann sich im Extremen zu Straftaten wie Erpressung und körperlicher Gewalt steigern. Die Täter zwingen etwa ihr Opfer, sein Taschengeld abzugeben, drohen ihm Gewalt an oder verprügeln es sogar regelmäßig. Mobbing geschieht immer gezielt über längere Zeit und geht über die normalen Schulkonflikte hinaus.

### Streit mit Respekt lösen



Immer wieder kommt es in der Schule zu Fällen von Mobbing. Der Grund ist niemals bei demjenigen zu suchen, der gemobbt wird, sondern beim Täter. (Quelle: Photocase / Fotograf: JFJ)

Streit und Konflikte lassen sich nicht vermeiden. Bestimmt kennst auch du Leute, die dir weniger sympathisch sind - und selbst in jeder guten Freundschaft "kracht" es mal. Trotzdem versucht man danach wieder, die Sache ins Reine zu bringen. Jeder hat das Recht, geachtet und respektiert zu werden - so, wie er ist: mit seinen guten und auch mit seinen "nervigen" Seiten.

Es ist natürlich auch mal wichtig, Kritik zu äußern, einen Streit auszutragen und die strittigen Punkte zu klären. Danach kann man wieder aufeinander zugehen und sich vertragen. Wenn Streitereien aber auf Dauer nicht beigelegt werden und ein Schüler von anderen unterdrückt

wird, ist das Mobbing.

Dass es auch Konflikte zwischen Schülern und Lehrern gibt, ist ganz normal - und auch, dass man hin und wieder Ärger bekommt, weil man sich verspätet hat, im Unterricht mit anderen unterhält, die Hausaufgaben nicht vorweisen kann oder mal wieder nicht gelernt hat. Meist geht Mobbing von Mitschülern aus - es kommt aber auch vor, dass Lehrer selbst einen bestimmten Schüler "auf dem Kieker haben" und diesen ständig gezielt niedermachen. Ebenso in diesem Fall musst du dir Hilfe suchen und mit deinen Eltern, anderen Lehrern oder dem Schulleiter darüber sprechen.

### Mobbing - Ventil für Aggressionen

M9: Eingangsseite: <http://www.schueler-mobbing.de/> =Links

# Webportal - Schueler Mobbing

## Die Würde des Menschen - Kindes - ist unantastbar!

[MOBBING-FORUM](#) | [MOBBINGLEAKS](#) | [MOBBING-WIKI](#) | [MOBBING IN SCHULEN](#) | [MOBBING-BERATUNG](#) | [MOBBING-HELP-DESK](#)

 **Barrierefreie, behindertengerechte Version von Schüler- Mobbing, auch für Screenreader lesbar!**

**Konflikte in der Schule wird es immer geben.**

Auf dem Weg durch Kindheit und Jugend können sie sogar durchaus konstruktiv und anregend sein. Konflikte werden immer nur dann zu einem Problem, wenn sie nicht angemessen gelöst werden oder sich gar zu Beleidigungen, Verletzungen und Gewalt aufschaukeln. Schueler-Mobbing möchte helfen! Es kann jeden treffen. Du hast Fragen wie:

Was läuft beim Mobbing falsch?  
Kann man das verhindern?  
Wer kann mir helfen und was kann ich persönlich tun?

**Schueler-Mobbing hat Antworten.**

Schüler Mobbing 2012



[Weblog - Mobbing](#) | [Wikipedia - Mobbing](#) | [M.H.D. - Mobbing](#) | [Beratung - Mobbing](#)

M10: Link: Mobbing-Forum der Web-Seite: <http://www.schueler-mobbing.de/>



### SHÜLER-, ELTERN-, LEHRERBERATUNG

**HINGESCHAUT!**  
**ICH BIN GEGEN GEWALT**

Mobbingberatung.Info ist eine weitere Internetseite von Schueler-Mobbing. Hier gibt es eine Menge Informationen was man gegen Mobbing und Gewalt tun kann. Die Seite wendet sich an jeden der mit Kinder und Jugendlichen zu tun hat, also an: **ELTERN, ERZIEHER, LEHRER, OPFER**

Mobbingberatung - [klick das Bild!](#)

Social Bookmarks

**WEBLOG SCHUELER-MOBBING**  
Eigene Artikel könnt Ihr in unserem Weblog schreiben. Klickt dazu einfach den Link zum Weblog  
Alles über Mobbing und Gewalt findet ihr in

**NACHHILFEPORTAL**  
Wenn schlechte Schulleistungen zum Mobbing führen, kann Nachhilfe eine gute Möglichkeit sein, schlechte Schulnoten zu verbessern und dem Kind durch besseres Verstehen des Unterrichtsstoffes zu mehr

**Suchen ::**  
  
Suchen erweiterte Suche

**:: Mobbingtest ::**  
Der Test  
Testauswertung  
Test und Testauswertung im Download-Bereich zum herunterladen! hier: [DOWNLOAD](#)

**:: Barrierefreies Internetangebot ::**  
Um auch **Behinderten** die wichtigsten Inhalte unseres Angebotes vermitteln zu können gibt es Schüler-Mobbing jetzt auch barrierefrei. Die Seiten sind nach **W3C Standards** programmiert und auch für Screen-Reader lesbar.

**:: Login ::**  
Nickname  
  
Password  
  
Login  
Passwort verloren?  
Du hast noch keinen Account?  
Registrierte dich jetzt!

**:: Hauptmenu ::**  
Home  
Artikel  
Artikel schreiben  
Was ist Mobbing?  
Wie entsteht Mobbing  
Wer sind die Mobber  
Mobbingfolgen  
Mobbing macht krank  
Eltern  
Lehrer

M11:Eingangsseite:

[http://www.infoquelle.de/Job\\_Karriere/Mobbing/schulmobbing\\_ursachen.php](http://www.infoquelle.de/Job_Karriere/Mobbing/schulmobbing_ursachen.php)

**infoquelle** Die infoquelle ist ein kostenfreies Online Magazin. Schwerpunkt ist die Aufarbeitung Informationen zu just-in-case-Wissen, incl. Hinweisen und Adressen zu speziellen Informationen

Thema Karriere: ▼

**Wirtschaft**

**Karriere**

**Mobbing**

Was ist Mobbing  
Gefährdung der Karriere  
Kündigung wg. Mobbing  
Fehlzeiten durch Mobbing

Mobbing und das Betriebsverfassungsgesetz Teil 2  
Interview  
Beratungsstellen  
Beratungsstellen, 2

**Mobbing in der Schule**

Ursachen  
Symptome  
Folgen  
Lösungsansätze  
Interview

## Mobbing in der Schule: die Ursachen

"Mobbing" in der Schule gibt es seit es Schulen gibt. Einzig neu für dieses soziale Phänomen ist das Wort. Für das **Mobbingverhalten** unter Kindern und Jugendlichen gab es früher keinen Namen. Namen gab es nur für die **Mobbingopfer**, das waren die "Dicken", die "Streber", die "Schwänzer", die "Dummen", die "Kleinen", die "Grossen", etc. Diese Bezeichnungen verweisen direkt auf die Ursachen für das Mobbing, "nennen das Kind beim Namen".

**Günstige Flüge Australien**  
Flüge nach Australien buchen! Flüge bei Flüge.de im Vergleich.  
[www.Australien.fluege.de/A/](http://www.Australien.fluege.de/A/) **Google**-Anzeigen

Gemobbt wurde und wird, wer bestimmte **Verhaltenweisen** oder **Eigenschaften**, egal ob physisch oder psychisch, an den Tag legt. Die benannten persönlichen Merkmale können durchaus Bestandteile der eigenen Persönlichkeitsstruktur sein. Doch treten sie zu konzentriert auf, oder in Kombination mit anderen "unglücklichen" Merkmalen, machen sie die Person zur Zielscheibe von sowohl individuellen als auch kollektiven Aggressionen, oder anderer negativer Gefühle.

Ein weiterer Ursachenkomplex für das Mobbing unter Schülern ist "**das Fremde**" oder "**das Andere**". Hier spielen Unterschiede (zur Mehrheit der jeweiligen Gruppe) eine Rolle: andere **Nationalitäten, Kulturen, Religionen, Sprachen, Kleider**, etc. können Mobbingverhalten begünstigen.

Auch die materielle und **familiäre Situation** von Kindern kann in diesem

**Google**-Anzeigen

**Ausbildung zum Mediator**  
berufsbegleitend in Berlin (10 WE) Start: 02.03.2012, ab 2390 €  
[www.ahab-akademie.de](http://www.ahab-akademie.de)

**Konfliktlösung-Mediation**  
Konsens vor Streit/  
Mediatorin Katrin Günther  
[mediatorin-in-berlin.com](http://mediatorin-in-berlin.com)

**Studienplatz einklagen**  
Bundesweit Studienplatz einklagen Medizin/  
Zahnmedizin/ Psychologie  
[www.studienplatzklage.cc](http://www.studienplatzklage.cc)

**Sielaff&Lind**  
Steuer- und Rechtsberatung für natürliche juristische Personen

## 9. Literaturverzeichnis

**Abraham, Ulf** (u.a.) (Hrsg.) (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA und IGLU. Freiburg im Breisgau. S. 204-219.

**Ahrenholz, Bernt** (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 3-16.

**Alberti, Maike** (Hrsg.) (2007): Lesen im Wandel der Multimediageneration. Einflüsse des Internets auf Leseverhalten und Lesekompetenz. Saarbrücken.

**Artelt, Cordula** (u.a.) (2001): Lesekompetenz: Textkonzeption und Ergebnisse. IN: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen. S. 69-140, hier S.107.

**Baacke, Dieter** (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. IN: medien praktisch. 2. S. 4-11.

**Beisbart, Ortwin** (2003): Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 220-237.

**Berk, Emily/ Devlin, Joseph** (Hrsg.) (1991): Hypertext/ Hypermedia Handbook. New York (u.a.).

**Bertschi-Kaufmann, Andrea** (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover. S.8-17.

**Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)/ Härvelid, Frederic (2007):** Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover. S.29-49.

**Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert (2006):** Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten.. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 150-173.

**Dörr, Günter/ Strittmatter, Peter (2002):** Multimedia aus pädagogischer Sicht. IN: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul (Hrsg.). Weinheim. S. 29-42.

**Ehlers, Swantje (2003):** Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg am Breisgau. S. 297-308.

**Ehlers, Swantje (2010):** Lesen(lernen) in der Zweitsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 109–116.

**Ehlers, Swantje (2010):** Lesekompetenz in der Zweitsprache. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 215-227.

**Endres, Brigitte Odile (2004):** Ist Hypertext Text? IN: Neue Medien – Neue Kompetenzen? Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Kleinberger Günther, Ulla/ Wagner, Franc (Hrsg.). Frankfurt am Main (u.a.). S. 33-48.

**Frey, Hanno (Hrsg.) (2010):** Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!. Münster (u.a.).

**Fritz, Karsten** (u.a.) (Hrsg.) (2003): Einleitung. IN: Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachens in Medienwelt. Opladen. S. 7-12.

**Groeben, Norbert** (2006): Zur Konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 11-22.

**Grütz, Doris/ Belgrad, Jürgen/ Pfaff, Harald** (Hrsg.) (2004): Forschungsbericht über die Ergebnisse der Studie Verstehen von Sachtexten in der Hauptschule und Realschule 7. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten.

**Hummelsberger, Siegfried** (2003): ‚Sachtext-Leser‘ oder ‚Sach-Bearbeiter‘? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 330-246.

**Hurrelmann, Bettina** (1994): Leseförderung. IN: Praxis Deutsch. H. 127. S. 17-26.

**Hurrelmann, Bettina** (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Groeben, Norbert /Hurrelmann, Bettina (Hrsg.).München. S. 275-286.

**Jaquin, Marianne** (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 145-162.

**Jude, Nina/ Klieme, Eckhard** (u.a.) (Hrsg.) (2010): Das Programme for International Student Assessment (PISA). IN: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/ Berlin (u.a.). S. 11-21.

**Klippert, Heinz** (Hrsg.) (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim/ Basel.

**Köster, Juliane** (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. IN: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Abraham, Ulf (u.a.) (Hrsg.). Freiburg im Breisgau. S. 90-105.

**Krischer, Barbara** (2007): Hilfe – der Text ist zu schwer! IN: Lernchancen Nr. 59. S. 32-39.

**Kuzminykh, Ksenia** (Hrsg.) (2009): Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik. Frankfurt am Main.

**Leisen, Josef** (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber.

**Lenhard, Wolfgang/ Artelt, Cordula** (2009): Komponenten des Leseverständnisses. IN: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Göttingen (u.a.). S. 1-17.

**Leopold, Claudia** (2009): Texte verstehen mit Lernstrategien. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien. IN: LESEN lernen. LESEKOMPETENZ erwerben. Seuring, Vanessa (u.a.) (Hrsg.). Berlin. S. 37-54.

**Lutjeharms, Madeline** (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 11 – 26.

**McElvany, Nele** (Hrsg.) (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster (u.a.).

**Mitschian, Haymo** (Hrsg.) (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld.

**Müller, Annette** (2005): Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. IN: Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Evi, Meslek (Hrsg.). Studienbrief 2. Berlin.

**Naumann, Johannes** (u.a.) (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. IN: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Klieme, Eckhard (u.a.) (Hrsg.). Münster (u.a.). S. 23-72.

**Nielsen, Jakob** (Hrsg.) (1995): Multimedia and Hypertext. The Internet and Beyond. San Diego.

**OECD** (Hrsg.) (2011): PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI). PISA. OECD Publishing.

**Pfammatter, René** (2004): Das Bemühen der Produzenten: Wie testet man die Usability einer Website? IN: Neue Medien – Neue Kompetenzen. Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Kleinberger Günther, Ulla/ Wagner, Franc (Hrsg.). Frankfurt am Main (u.a.). S. 109-126.

**Rager, Günther/ Werner, Petra** (2004): Entwicklung und Struktur der Mediengesellschaft. IN: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 351-374.

**Rehm, Margarete** (Hrsg.) (1999): Buch und Lesen im Urteil der Zeiten: Eine Zitatensammlung. Frieling.

**Rösch, Heidi** (Hrsg.) (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.

**Rosebrock, Cornelia** (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. IN: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). Hannover. S. 50-65.

**Rost-Roth, Martina** (2010): Sprachlehr- und –lernforschung. IN: Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Bd. 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. S. 49-63.

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Deutsch.

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Ethik

**Schmidt, Claudia** (2010): Lesen und neue Medien. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 27-38.

**Schmidt, Claudia** (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz. IN: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (Hrsg.). Tübingen. S. 175-187.

**Schreier, Margrit/ Rupp, Gerhard** (2006): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 251-274.

**Staiger, Michael/ Wichert, Adalbert** (2004): Medienbegriff – Medienkompetenz – Mediendidaktik. Perspektiven des Mediendiskurses. IN: Lesen, Schreiben und

Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre. Metz, Berthold/ Pfeiffer, Joachim (u.a.) (Hrsg.). Herbolzheim. S. 19-42.

**Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang** (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. IN: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Ulrich Schiefele (u.a.) (Hrsg.). Wiesbaden. S. 243-271.

**Straka, Gerald A.** (1998): Information im Netz und selbstgesteuertes Lernen. IN: Lernen mit Medien. Ergebnisse Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Dörr, Günter/ Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.). Weinheim/München. S. 179- 191.

**Vorderer, Peter/ Klimmt, Christoph** (2006): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von informations- und Unterhaltungsangeboten. IN: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.). Weinheim/ München. S. 215 – 235.

**Westhoff, Gerhard** (Hrsg.) (1997): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. München.

### *9.1. Internetquellen*

**Anti-Mobbing Werbespot:** Worte verletzen. IN:

<http://www.youtube.com/watch?v=LtRzJfC4SwI&feature=related> (Stand: 10.02.2012)

**Bild.** IN: <http://www.blogaboutjob.de/bilder/mobbing.jpg> (Stand: 30.01.2012)

**Bild.** IN: <http://img.fotocommunity.com/images/Essen->

[Trinken/Suessigkeiten/Mobbing-a22246200.jpg](http://img.fotocommunity.com/images/Essen-Trinken/Suessigkeiten/Mobbing-a22246200.jpg) (Stand: 30.01.2012)

**Bild.** IN: <http://www.rs-ti-neu.fr.schule-bw.de/klassen/7amol08/7amol015.jpg> (Stand: 30.01.2012)

**Bild.** IN: [http://www.karikatur-cartoon.de/bilder/mobbing\\_klopapier.jpg](http://www.karikatur-cartoon.de/bilder/mobbing_klopapier.jpg) (Stand: 30.01.2012)

**Bild:** Hypertext in action. IN:

<http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/images/e/ea/Hypertextcartoon2.gif> (Stand: 15.01.2012)

**Homevideo** (2010): FILMMITTWOCH IM ERSTEN. IN:

<http://www.daserste.de/filmmittwoch/film.asp?film=2592> (Stand: 15.01.2012)

**Morgenstern, Christian:** Aphorismen. IN:

[http://www.aphorismen.de/display\\_aphorismen.php?xanarioID=d6a1e803817708afefcf-d89781d3b85b](http://www.aphorismen.de/display_aphorismen.php?xanarioID=d6a1e803817708afefcf-d89781d3b85b) (Stand: 14.02.2012)

**Video:** Online-Mobbing. IN:

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=0nMVeYzfMzE> (Stand: 10.02.2012)

**Statistisches Bundesamt Deutschland** (2010): Pressemitteilung Nr. 033: Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund leicht gestiegen. IN:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10\\_\\_033\\_\\_122,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10__033__122,templateId=renderPrint.psml) (Stand: 22.12.2011)

**Video:** Anti-Bullying Awareness. IN: <http://www.youtube.com/watch?v=Hy-wXUeoJ0w&feature=fvwrel> (Stand: 10.02.2012)

**Video:** Mobbing kurz erklärt. IN:

<http://www.youtube.com/watch?v=9duQbwVjDy0&feature=related> (Stand: 10.02.2012)

**Video:** PSA-Stop Bullying. IN:

[http://www.youtube.com/watch?v=\\_\\_C7sd\\_UDU0&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=__C7sd_UDU0&feature=related) (Stand: 20.02.2012)