

Konstanze Marx

Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“

Abstract: Forms of verbal violence, such as Hate Speech and Cyberbullying, currently are issues with high societal relevance. In the social discourse they are associated with brutalization of social interaction. Against this background it is necessary to integrate the topic into school lessons. This chapter outlines a teaching unit on verbal violence in the digital age. It has been developed together with students and can therefore be used in German classes but it is also relevant for use in academic teaching.¹

Keywords: Cybermobbing, Deutschunterricht, Hate Speech, Projektseminar, Hochschullehre

1 Einleitung

Cybermobbing ist psychische Gewalt, die vornehmlich verbal realisiert und über technologische Applikationen einem in der Größe variierenden Kreis von Zeug_innen zugänglich gemacht wird. Es dient dazu eine Identität diskursiv zu dekonstruieren (Marx 2017: 12). Diese Form der digitalen Gewalt ist vor allem unter Kindern und Jugendlichen verbreitet (Katzner 2014). Obgleich sich Cybermobbing in sprachlichen und multi-modalen Handlungen manifestiert und eine Auseinandersetzung auf allen linguistischen Beschreibungsebenen ermöglicht, sucht man das Thema in den Rahmenlehrplänen für den Deutschunterricht von Schulen (hier sind auch Grundschulen eingeschlossen) vergeblich. Zwar ist jeweils vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler (nachfolgend abgekürzt als SuS) zu einem bewussten Umgang mit Sprache zu ermutigen, sie dazu zu befähigen, die Wirkung von Sprache zu untersuchen (vgl. Aufgaben und Ziele im

1 Mein herzlicher Dank gebührt zwei anonymen GutachterInnen für wertvolle Hinweise und Kritik zu einer früheren Version dieses Manuskripts.

Lehrplan Deutsch Grundschule NRW²), Sprachhandeln auf der Inhalts- und Beziehungsebene zu unterscheiden, Textfunktionen zu erfassen und Sprechweisen voneinander abzugrenzen (vgl. den Kernlehrplan Deutsch NRW Realschule, Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache“) oder Konfliktverläufe in Texten nachzuvollziehen (Kompetenzbereich „Umgang mit Sachtexten und Medien“ im Kernlehrplan Deutsch NRW Gymnasium). Doch die Umsetzung dieser Ziele bleibt oft auf die Arbeit an und mit literarischen/fiktionalen Texten beschränkt (vgl. Olsen 2017).

Mit dem Web 2.0 ist eine Kommunikationskultur entstanden, in der es deutlich mehr (sichtbare) Textproduzent_innen gibt und unüberschaubar viele Menschen schriftlich miteinander agieren. Zweifelsohne hat das überaus positive Effekte.

Aus zahlreichen Erhebungen (siehe für einen Überblick Tokunaga 2010 oder Marx 2017: 43–46) wissen wir aber auch, dass etwa ein Drittel aller SuS schon Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht hat. Wie sich diese Erfahrungen auswirken, hängt u.a. davon ab, auf welchen Zeitraum sich die Tat erstreckt, wie schwer sie ist/war und ob das betroffene Kind auch im Schulalltag Mobbing ausgesetzt ist (Didden et al. 2009, Tokunaga 2010). Dokumentierte Folgen sind Wut, emotionaler Dauerstress, Schuldgefühle, psychosomatische Beschwerden, Angst, Konzentrationsstörungen, Schulunlust, Depressionen, (Auto-)Aggression sowie Suizid(gedanken), vgl. u.a. Schenk/Fremouw (2012), Katzer (2009), Pfetsch et al. (2014), für einen Überblick Marx (2017: 41). In der Regel werden Kinder, noch bevor sie persönlich in Cybermobbing involviert sein können (etwa als diejenigen, die Cybermobbing initiieren oder diejenigen, die davon betroffen sind), mit Beleidigungen und Diskriminierung in Online-Spielen konfrontiert. Diese bilden zumeist den ersten Zugang zu Online-Interaktionen (siehe Rüdiger 2016, vgl. Breuer 2017). Insgesamt „scheint [es] so, als ob der Hass, die Verhöhnung und die Diffamierung in jedem Winkel der Sozialen Medien um sich greifen, von der Kommentarfunktion einer Internet-Sportseite bis hin zum Facebook-Thread einer Seifenoper[n]darstellerin“ (Strobel 2017: 29).

2 Zu finden unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf. Der Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen wird hier nur beispielhaft zitiert. Vergleichbare Anforderungen im Bereich Sprachreflexion finden sich ebenso in den Rahmenlehrplänen aller anderen Bundesländer.

Gleichzeitig wird eine höhere Gewaltbereitschaft im Schulalltag kausal an die Verbreitung von Hass im WWW gebunden, sei es nun im Manifest des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, wo „[...] eine Aggressivität, eine Sprache des Hasses, der Geringschätzung und Diskriminierung, persönliche Beleidigungen, bewusste Kränkungen und Ausgrenzungen in Wort und Handeln, diese Verrohung des Umgangs miteinander [...]“ als Veränderung u.a. der „Kommunikation in den Sozialen Netzwerken“ konstatiert wird (<https://www.bllv.de/themen/haltung-zaehlt/>); sei es im Memento des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier, der die Verrohung der Umgangsformen im Internet beklagt³, oder sei es in zahlreichen Zeitungsartikeln, die die „Verrohung der Sprache durch Facebook & Co.“⁴ thematisieren. Bislang ist ein Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen nicht systematisch untersucht worden. In interdisziplinären Untersuchungen zu Hate Speech werden dennoch umfassende Bildungsmaßnahmen gefordert (z.B. von der Sozialwissenschaftlerin Julia Fleischhack).⁵ Hate Speech und Cybermobbing sind konzeptionell zu unterscheiden: Während Cybermobbing auf der persönlichen Ebene ansetzt, bedeutet Hate Speech im allgemeinen Verständnis Diskriminierung (oft in Verbindung mit Volksverhetzung, siehe u.a. Meibauer 2013: 1, vgl. auch Kaspar et al. 2017). Die Formen des Ausagierens bei Cybermobbing und Hate Speech fallen in den Bereich der verbalen Gewalt, die im Deutschunterricht thematisiert werden muss. Angehende Lehrer_innen sollten hierzu konkrete Anregungen erhalten. Im vorliegenden Aufsatz wird daher die Konzeption für ein (bereits erfolgreich durchgeführtes) Projektseminar in der akademischen Lehrer_innen-Ausbildung vorgestellt.

Zum Aufbau dieses Textes sei vorweggeschickt, dass er zwei Ebenen miteinander zu verschränken versucht: Zum einen die Planungsskizze

3 <http://www.sueddeutsche.de/news/politik/bundespraesident-steinmeier-beklagt-verrohung-der-umgangsformen-im-internet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170414-99-69684>

4 <https://www.berliner-zeitung.de/kultur/sprache-im-internet-verroht-die-sprache-durch-facebook-und-co---25092904>; <http://www.lvz.de/Mehr/Lifestyle/Zwischen-Verkuemmern-und-Verrohen-Wie-das-Internet-unsere-Sprache-veraendert-etc>.

5 <https://derstandard.at/2000080412686/Warum-es-neue-Strategien-gegen-den-Frauenhass-im-Netz-braucht>

eines Hochschulseminars, zum anderen die Ablaufbeschreibung einer Unterrichtseinheit, deren Entwicklung Inhalt des Hochschulseminars ist. Als Leitfaden dienen daher die unter Punkt 2 erwähnten acht Einheiten, die sich so auch in den Unterkapiteln 2.1. bis 2.8 wiederfinden. In diese Unterkapitel fließen zudem Bemerkungen zur konkreten Umsetzung in der Schule ein. Insgesamt ergibt sich so ein Erfahrungs- oder besser: ein Werkstattbericht.

2 Aufbau des Hochschulseminars

Ziel des Seminars war die Planung und Durchführung einer schulischen Unterrichtseinheit zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“. Diese Unterrichtseinheit sollte den Auftakt eines dreitägigen fächerübergreifenden Cybermobbing-Präventions-Projekts für die Klassenstufen 6 bis 8 darstellen, in dem die SuS neben der sprach(wissenschaft)lichen auch die informations-technologische und ethische Dimension des Phänomens kennenlernen.⁶

Der Kontakt zur teilnehmenden Schule wurde vor Beginn der Vorlesungszeit von mir, der Seminarleiterin, etabliert. Zu diesem Zeitpunkt wurden auch bereits die Termine koordiniert. Die weitere Korrespondenz mit einer verantwortlichen Lehrkraft vor Ort wurde an Teilnehmer_innen des Seminars übertragen.

Das Projektseminar umfasst(e) 15 Sitzungen mit je 2 Semesterwochenstunden (Workload 270 h, 9 LP). Es kann also in einem Semester absolviert werden, günstigstenfalls mit einer Teilnehmer_innenzahl, die 20 nicht überschreitet. Voraussetzung sind fundierte linguistische Grundkenntnisse.⁷ Das Seminar war in drei Blöcke und insgesamt acht Einheiten unterteilt:

Block 1: Fundament

1. Einführung in die Thematik (2 SWS),
2. Theoretisches Fundament (6 SWS),

6 Die weitere (interdisziplinäre) Ausgestaltung dieses schulischen Projekts ist nicht Thema des vorliegenden Beitrags.

7 Etwa die erfolgreich absolvierten Prüfungen von linguistischen Einführungsveranstaltungen im Bereich Allgemeine Linguistik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik.

Block 2: Planung und Vorbereitung

3. Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte (2 SWS),
4. Methodische Umsetzung (4 SWS),
5. Erstellung der Materialien (4 SWS),
6. Training (4 SWS),

Block 3: Umsetzung

7. Durchführung (6 SWS),
8. Feedback (2 SWS)

2.1 Block 1: Einführung in die Thematik

In der Einführung (1.) wurde den Studierenden das Seminarvorhaben im Detail vorgestellt. Sie erhielten einen genauen Terminplan sowie eine Lektüreübersicht und wurden über die drei übergeordneten Ziele informiert, die im Rahmen dieses Seminars erreicht werden soll(t)en. Diese lauten:

1. Die Studierenden erwerben theoretische Kenntnisse über verbale Gewalt und können erklären, inwiefern Sprache ein Machtinstrument ist.
2. Die Studierenden sind in der Lage, diese Kenntnisse auf den elektronischen Kommunikationsraum zu übertragen und auf das Phänomen Cybermobbing anzuwenden.
3. Die Studierenden können das erworbene Wissen didaktisch für SuS aufbereiten und in einer Unterrichtseinheit präsentieren.

Es wurden die Voraussetzungen genannt, die alle Seminarteilnehmer_innen vorweisen sollten, wenn sie den erfolgreichen Abschluss des Seminars anstrebten. Dazu gehört(e) neben dem erfolgreichen Abschluss der sprachwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen die Bereitschaft, das Projekt gemeinsam mit SuS durchzuführen und während des Semesters Arbeitsaufwand in die Vor- und Nachbereitung der Seminarsitzungen zu investieren.

2.2 Block 1: Theoretisches Fundament

In der Einheit „Theoretisches Fundament“ (2.) sollte eine gemeinsame Wissensbasis zum Thema „Sprache als Machtinstrument“ geschaffen werden. Sie war in die drei Schwerpunkte „Referenz auf Emotionen“ (2a), „Verbale Gewalt und Macht“ (2b) und „Cybermobbing“ (2c) unterteilt.

Pro Schwerpunktthema war eine Seminarsitzung vorgesehen. Als Grundlagenliteratur wurden verwendet:

- Kapitel 5 („Gefühle sprachlich mitteilen: Referenz auf Emotionen und verbale Ausdrucksmöglichkeiten der emotionalen Einstellung“) des Buches „Sprache und Emotion“ (Schwarz-Friesel 2013: 134 ff.) und der Aufsatz „Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise – Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion“ (Sendmeier 2012) für das Schwerpunktthema „Referenz auf Emotionen“,
- das Einleitungskapitel des Buches „Philosophien sprachlicher Gewalt“ (Herrmann/Kuch 2010: 7 ff.) und der umfassende Überblick „Grundzüge von Macht und Sprache“ (Schlobinski 2017) für das Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht“ und
- Kapitel 4 bis 8 des Buches „Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internetlinguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt“ (Marx 2017) für das Schwerpunktthema „Cybermobbing“.

Nach Abschluss der Einheit (2.) waren die Studierenden in der Lage

- sprachliche Gewalt als symbolische Praktik zu explizieren,
- emotionsausdrückende und emotionsbezeichnende Lexeme zu unterscheiden,
- Expressivität sowohl auf lexikalischer als auch auf Satzebene zu identifizieren,
- Belege für verletzende Sprechakte in natürlich-sprachlichem Material zu finden und zu erklären,
- Cybermobbing von traditionellem Mobbing abzugrenzen,
- linguistische Fragestellungen im Forschungsfeld Cybermobbing zu formulieren und
- das Persuasionspotenzial quasi-öffentlicher Beleidigungen zu beschreiben.

Abhängig vom individuellen Vorwissen der Studierenden gestaltete sich auch die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen. Diese bestand vor allem darin, die Grundlagenlektüre sorgfältig zu rezipieren und Verständnisfragen zu notieren. Diese waren zwei Tage vor dem jeweiligen Seminartermin an mich zu übermitteln, sie wurden in den ersten 25 Minuten jeder Sitzung beantwortet. Dabei haben sich die folgenden Methoden bewährt:

- Fragen-Basar: Die Fragen werden an die Tafel geheftet und jede/r Teilnehmer_in wählt die Frage aus, die er/sie beantworten kann und möchte. Nach fünf Minuten Bedenkzeit, in der auch Notizen gemacht werden dürfen, werden die Antworten im Plenum vorgetragen.
- Fragen-Sprechstunde: Die Studierenden finden sich in Zweiergruppen zusammen und tauschen ihre Fragen aus, um sie sich gegenseitig zu beantworten. Im Anschluss stellt jeder seine Frage und die gemeinsam erarbeitete Antwort im Plenum vor.

Für beide Methoden mussten die Fragen im Vorfeld in entsprechender Größe ausgedruckt werden.⁸

Zur inhaltlichen Aufbereitung der Schwerpunktthemen haben sich die folgenden drei didaktischen Wege als hilfreich erwiesen:

1. „Spurensuche“ für das Schwerpunktthema „Referenz auf Emotionen“,
2. die „Tempo-Thesen-Runde“ (Groß et al. 2006: 34–38) für das Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht“ und
3. ein mit einem „Lehr-Lern-Gang“ (Groß et al. 2006: 62–64) kombinierter „Infomarkt“ (Waldherr/Walter 2014: 30–32) für das Schwerpunktthema „Cybermobbing“.

Bei der „Spurensuche“ bearbeiten kleine Gruppen (im Idealfall zwei Personen) jeweils eine Aufgabe an einem Text. Beispielaufgaben können sein:

- Lesen Sie die Kommentare und beurteilen Sie, ob es sich um eine sachlich geführte Diskussion handelt. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
- Finden Sie meliorativ und pejorativ konnotierte Lexeme und beschreiben Sie jeweils ihre Wirkung innerhalb des Kommentars und innerhalb des gesamten Diskurses.
- Tragen Sie alle emotiven Markierungen aus dem Kommentar von X (letzter Kommentar) zusammen. Finden Sie diese oder ähnliche Marker auch in anderen Kommentaren?

8 Die für die Durchführung des Hochschulseminars benötigten Materialien werden nicht in einem separaten Kapitel aufgeführt. Abhängig von der Methode, für die sich die Seminarleitung entscheidet, werden unterschiedliche Materialien gebraucht. Im Wesentlichen empfiehlt es sich, eine ausreichende Menge an ovalen und rechteckigen (farbigen) Karteikärtchen, Briefumschlägen und Magneten zur Verfügung zu haben.

Ein für diese Aufgaben geeigneter Text weist ein hohes Emotionspotenzial auf, das sich insbesondere an der Textoberfläche zeigt (vgl. Anhang 1). Aufgaben und Text erhielten die Studierenden eine Woche vor der Seminarsitzung, um sich vorbereiten zu können. In der Seminarsitzung hatten die Studierenden 20 Minuten Zeit, um sich mit ihrem/ihrer Gruppenpartner_in abzustimmen. Im Anschluss stellte die erste Gruppe die Antwort auf die erste Frage im Plenum vor. Die Studierenden der zweiten Gruppe hatten dann die Aufgabe, das Gesagte zu widerlegen (ungeachtet dessen, ob sie bei ihrer Analyse zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen waren wie Gruppe 1 oder nicht). Während der gesamten Zeit waren die Studierenden der Gruppe 3 dafür zuständig alle Pro-Argumente und alle Kontra-Argumente an der Tafel zu notieren. Für den gesamten Arbeitsschritt wurden etwa 15 Minuten benötigt. Gruppe 4 stellte anschließend alle konnotierten Lexeme vor, die zusammengetragen wurden und paraphrasierte deren Bedeutung. Gruppe 5 notierte diese Lexeme an der Tafel und beschrieb im Anschluss die Wirkung der Lexeme in ihrer konkreten Verwendungsweise. Für diesen Arbeitsschritt wurden etwa 10 Minuten benötigt. In den darauf folgenden 10 Minuten stellte Gruppe 6 die emotiven Markierungen des letzten Kommentars vor, während Gruppe 7 diese an der Tafel mitnotierte und ggf. ergänzte. In der verbleibenden Zeit wurde eine Analyseanleitung für die Suche nach emotiven Spuren in Texten entworfen, indem die Tafelnotizen nach lexikalischen, syntaktischen und satzübergreifenden Phänomenen geordnet wurden. Das Tafelbild wurde fotografiert und allen Seminarteilnehmer_innen elektronisch zur Verfügung gestellt. Die Übersicht offenbarte eine semantisch-pragmatische Binsenweisheit, die von den Studierenden jedoch als didaktisch herausfordernd problematisiert wurde: Das Emotionspotenzial von sprachlichen Einheiten kann nicht losgelöst von deren Einbindung in einen konkreten Kontext bestimmt werden. Für die Aufgabengestaltung und Materialauswahl spielte das entsprechend eine große Rolle (siehe Kap. 2.4).

Im Vorfeld der Tempo-Thesen-Runde zum Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht“ reichten die Seminarteilnehmer_innen vier Thesen (jeweils 2) zu den Grundlagentexten ein. In Vorbereitung auf das Seminar habe ich jeweils eine These davon ausgewählt und einzeln in Briefumschläge verpackt. Das Seminar begann wieder damit, dass Verständnisfragen zum Grundlagentext geklärt wurden (25 Minuten).

Die Tempo-Thesen-Runde begann damit, dass jede/r Seminarteilnehmer/ in einen Umschlag erhielt. Die Studierenden hatten dann 15 Minuten Zeit, Position zur jeweiligen These zu beziehen und diese in Bezug zu Erfahrungen in spezifischen Kommunikationssituationen zu bringen und mit sprachlichen Beispielen zu belegen. Im Anschluss las jede/r Seminarteilnehmer_in seine These vor und erhielt jeweils 90 Sekunden Zeit, Stellung dazu zu nehmen. Direkt im Anschluss an jeden Vortrag evaluierte die Person, die die These ursprünglich aufgestellt hatte in einer Minute Redezeit, ob nachvollziehbar und überzeugend argumentiert wurde. Auf diese Weise erhielten alle Studierenden die Möglichkeit, sich differenziert mit dem Grundlagentext auseinanderzusetzen und verschiedene Perspektiven zum Gelesenen einzunehmen.

Für den Lehr-Lern-Gang, der mit einem Infomarkt kombiniert wurde, wurden sogenannte „Exponate“ (Groß et al. 2006: 62) zum Schwerpunktthema „Cybermobbing“ vorbereitet und an den Wänden im Seminarraum angebracht. Es handelte sich hierbei um sechs Poster, die Annahmen rund um das Thema Cybermobbing enthielten.

- Wer gemobbt wird, ist selbst schuld.
- Alles, was im Netz veröffentlicht wird, kann ausgedruckt und in der Schule aufgehängt werden.
- Cybermobbing ist nichts anderes als traditionelles Mobbing im Internet.
- Im Internet werden nur die gemobbt, die auch in der Schule gemobbt werden.
- Gegen Cybermobbing kann man nichts tun.
- Die Sprache im Netz ist generell rauer, Unhöflichkeit gehört zu computerbasierter Kommunikation einfach dazu.

Die Studierenden hatten nach der obligatorischen 25-minütigen Klärung der Verständnisfragen zum Grundlagentext die Möglichkeit, in Zweiergruppen von Poster zu Poster zu gehen, über die Inhalte zu diskutieren und Fragen, die sich ihnen stellten, auf Karteikärtchen zu vermerken, um diese jeweils neben dem entsprechenden Poster zu platzieren. Für die Bearbeitung jedes Posters erhielten sie fünf Minuten Zeit. Nachdem jede Gruppe jedes Poster bearbeitet und mit Fragen versehen hatte, wurden diese Fragen im Plenum diskutiert. Nach dieser Einheit erhielten die Studierenden die Hausaufgabe, das Thema „Verbale Gewalt/Hate Speech“

in Deutschlehrwerken für die Klassenstufen 6 bis 8 zu suchen und die Umsetzung zu beschreiben und zu kommentieren. Die Studierenden regten zudem an, die Unterrichtseinheit an der Schule mit Postern anzukündigen (siehe für einen Eindruck Abb. 1). Die Entwürfe wurden zur Abstimmung in einer moodle-Umgebung (o.ä.) online gestellt. Das Poster mit den meisten Stimmen wurde vervielfältigt und an die Schule geschickt, in der die Unterrichtseinheit stattfinden sollte.



Abb. 1: Entwürfe für ein Ankündigungsposter zur Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“ im Fach Deutsch von Daniela Döbler, Hela Gralka und Catherine Seveke.

Ausgehend von den oben genannten Vorüberlegungen konnten im Anschluss die inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt, didaktische Ziele formuliert, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten gefunden, ein konkreter Ablaufplan erstellt und Materialien hergestellt werden.

2.3 Block 2: Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte

Ziel des zweiten Blocks war entsprechend die komplette Planung der Unterrichtseinheit in enger Abstimmung mit den Studierenden. Zur Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte wurde ein Brainstorming zur Frage „Was würden Sie als Schüler_in von einer Deutsch-Unterrichtseinheit zum Thema ‚Verbale Gewalt 2.0‘ im Rahmen der Projekttag erwarten?“ durchgeführt.

Diese Antworten wurden auf Karteikarten notiert und später an der Tafel zu Themenclustern gruppiert, die als Gliederungspunkte für die Unterrichtseinheit dienen (vgl. zur Methode die Kartenfrage bei Waldherr/Walter ²2014: 8–10). Für diese Seminarphase war eine Zeitstunde eingeplant. Die verbleibenden dreißig Minuten wurden dafür genutzt, die Anzahl der Unterrichtsphasen anhand der gefundenen Schwerpunktthemen festzulegen.

Als Schwerpunktthemen wurden festgelegt:

- Ebenen des sprachlichen Emotionstransports,
- Auslöser für Online-Konflikte,
- Charakteristika der Online-Kommunikation und der
- Bezug zum Cybermobbing.

2.4 Block 2: Methodische Umsetzung

Ziel dieser zwei Seminarsitzungen umfassenden Einheit war die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Themen sowie die Erstellung eines Zeitplans. Die inhaltliche Ausgestaltung war maßgeblich von den Recherche-Ergebnissen zum Thema Cybermobbing in Deutsch-Lehrwerken geprägt. Die Studierenden hatten hier lediglich ein Lehrbuch gefunden, in dem das Thema behandelt worden war: Das Lehrbuch *deutsch. kompetent für Klasse 7* vom Klett-Verlag, auf den Seiten 30 und 31. Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Thema ist hier ein Ausschnitt aus der Geschichte „Cybermob“ von Susanne Clay. Es handelt sich um eine Art Nachrichtenprotokoll, das aus der Perspektive eines betroffenen Mädchens rekonstruiert wird, durchsetzt von Quasi-Zitaten (*Pass auf am Bahndamm, da lauern böse, böse Gestalten*), Assoziationen und Auswirkungen, die diese Verbalattacken bei ihr haben, vgl. *Unsichtbare Lautsprecher, ohne Stoppknopf, ohne Kabel zum Herausreißen*. Genannt wird auch, wie die Protagonistin Carmen mit den E-Mails umgeht (*Ich habe die Mail ausgedruckt. Diese und die anderen. [...] Bis auf das Foto. Das liegt in tausend kleine Schnipsel gerissen [...] ganz unten in meinem Papierkorb.*). Offen bleibt, ob sie sich ihrer Mutter anvertraut, am Ende der Geschichte denkt sie zumindest darüber nach: *Ich versuche mir vorzustellen, wie ich sage: Ich bekomme Mails [...]*. Somit werden verschiedene Aspekte eines Cybermobbing-Falls in

einem fiktiven Szenario adressiert: Der Übertragungsweg (in diesem Fall E-Mails), die sprachliche Ausgestaltung anhand von zwei Zitaten, der damit verbundene emotionale Stress und der Umgang damit. Die Aufgaben zu diesem Text bestehen im Lehrbuch nun darin, zu erklären, warum das Mädchen schweigt (Aufgabe 6), sich darüber auszutauschen, welche Kenntnisse man über Cybermobbing hat (Aufgabe 7), einen Dialog zu entwerfen, in dessen Rahmen Carmen davon überzeugt werden soll, sich einer erwachsenen Person anzuvertrauen (Aufgabe 8). In einer weiteren Aufgabe werden die SuS gebeten, Vor- und Nachteile eines anonymen Briefkastens zu diskutieren. Die gesamte Einheit ist eingebettet in die thematische Kategorie „Spinnst du? Sprachlicher Umgang mit anderen/in Gesprächen überzeugen.“

Ausgehend von der Betrachtung dieses Lehrbuchbeispiels, in dem die Studierenden die Zuordnung zur Kategorie „Gespräch“ kritisch hinterfragten und die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Ebene der dem Phänomen Cybermobbing inhärenten Gewalt vermissten, wurden nun Überlegungen dazu angestellt, wie mit konkretem sprachlichen Material gearbeitet werden konnte ohne die SuS dazu zu animieren, sprachliche Gewalt zu reproduzieren.

Dazu wurden für die Unterrichtseinheit vier Themenschwerpunkte festgelegt:

1. Ebenen des Emotionstransports (siehe Kap. 2.7.2)
2. Auslöser für Online-Konflikte (siehe Kap. 2.7.3)
3. Charakteristika der Online-Kommunikation (siehe Kap. 2.7.4)
4. Bezug zum Cybermobbing (siehe Kap. 2.7.4)

An diesen vier Themenschwerpunkten wird bereits deutlich, dass die Studierenden sich nicht dafür entschieden das Phänomen verbaler Gewalt zentral zu setzen, sondern vielmehr ein Fundament für den Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion einerseits in einer von der Face-to-Face-Situation abweichenden Kommunikationssituation andererseits zu etablieren. Als Formate zur Umsetzung wurden Sprachsensibilisierungsübungen, Lückentexte, Übungen zur emotionalen Paraphrasierung und Gesprächsrunden gewählt. Diese Formate werden in Kapitel 2.7 erläutert.

Je nach Größe der Studierendengruppen wurden im Vorfeld die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit festgelegt. Das heißt, dass die Konzeption, Materialerstellung, technische Vorbereitung, Moderation und Anleitung der SuS für eine zugewiesene (auch frei gewählte) Phase jeweils diesen Personen oblag. Dazu gehörte auch, dass für jede Übung vorher festgelegt wurde, wie die Aufgabenstellung genau lautete, die die SuS erhielten, und welches Ziel mit dieser Aufgabe erreicht werden sollte.

2.5 Block 2: Erstellung der Materialien

Neben den Ankündigungspostern (siehe Abb. 1), die zwei Wochen bevor die Unterrichtseinheit stattfand an die Schule geschickt wurden, mussten die Präsentation, das benötigte Bildmaterial, Aufgabenblätter, Feedbackbögen und weiteres Material, wie z.B. Namensschilder etc. (eine vollständige Liste befindet sich im Anhang) für die Unterrichtseinheit erstellt werden. Zudem habe ich für die Studierenden ein Ablaufskript erstellt.

2.6 Block 2: Training

Die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde mit wechselnden Moderator_innen in zwei Seminarsitzungen geprobt. Dazu nahmen die Kommiliton_innen, die gerade nicht moderierten, die Rollen der SuS ein und gaben unmittelbar im Anschluss an die Probe Feedback. Zusätzlich wurden die Proben mit einer Videokamera aufgezeichnet. Der Film wurde den Studierenden vor der Durchführung in der Schule zwecks Reflexion zur Verfügung gestellt.

2.7 Block 3: Durchführung in der Schule

In der folgenden Tab. 1 ist der Ablauf der Unterrichtseinheit zusammengefasst. Die Ausgestaltung der benannten Unterrichtsphasen ist Thema dieses Abschnitts.

Tab. 1: Zeitplan für die Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“.

Unterrichtsphasen		Zeit
Einstieg	Kennenlernspiel	60 Min.
Pause		5 Min.
Themenschwerpunkt I	Ebenen des Emotionstransports	
Erarbeitung Ia	Versprachlichung	40 Min.
Ergebnissicherung Ia		
Pause		15 Min.
Erarbeitung Ib	Vertonung	25 Min.
Ergebnissicherung Ib		
Erarbeitung Ic	Verschriftlichung	20 Min.
Ergebnissicherung Ic		
Pause		10 Min.
Themenschwerpunkt II	Auslöser für Online-Konflikte	
Erarbeitung II		25 Min.
Ergebnissicherung II		
Themenschwerpunkt III	Charakteristika der Online-Kommunikation	30 Min.
Transfer		
Themenschwerpunkt IV	Bezug zum Cybermobbing	10 Min.
Reflexion		
Evaluation		20 Min.

2.7.1 Einstieg

Die SuS bekamen zunächst die für sie vorbereiteten Namensschilder, diese enthielten lediglich den Vornamen, der im Vorhinein bei der zuständigen Lehrkraft erfragt worden war. Es gab Namensschilder in drei Farben, die Zuordnung bei der Erstellung der Namensschilder erfolgte willkürlich. Die Studierenden hatten es sich zur Aufgabe gemacht während der gesamten Unterrichtseinheit zu beobachten, ob sich aus dieser willkürlichen Zuordnung Effekte bei der Gruppenbildung für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben ergaben. Die Beobachtungsphase ließe sich bestenfalls auf die dreitägige Projektphase ausdehnen.

Für den Einstieg wählten die Studierenden klassischerweise eine Vorstellungsrunde (vgl. u.a. Waldherr/Walter ²2014: 3–6 für Möglichkeiten, diese aufzulockern). Sie entschieden sich für eine Variante, mit der bereits in der Kennenlernphase eine Verbindung zum Thema der Unterrichtseinheit

hergestellt werden konnte. Dazu wurden die SuS in Zweiergruppen aufgeteilt und erhielten Karteikarten, die die folgenden drei Fragen enthielten:

1. Wer bist Du?
2. Was magst Du gerne?
3. Wann hast Du Dich das letzte Mal richtig gefreut?

Sie wurden aufgefordert, sich diese drei Fragen gegenseitig zu stellen und zu beantworten. Im Anschluss stellte jeweils der/die eine Gesprächspartner_in den/die andere/n vor der Klasse vor. Die SuS wurden also in eine Situation versetzt, in der sie über eine andere Person reden (mussten), die jedoch anwesend ist. Im Anschluss wurden sie dazu befragt. In diesem Gespräch stellten die SuS eine Verbindung zur Online-Kommunikation her, in der das vermeintliche „Hinter-dem-Rücken-einer-Person-Reden“ durchaus auch von der betreffenden Person mitgelesen werden kann. Falls die SuS diese Schlussfolgerung nicht selbst ziehen, kann diese am Ende des Kennenlernspiels von der oder dem moderierenden Studierenden thematisiert werden.

2.7.2 *Themenschwerpunkt 1: Ebenen des sprachlichen Emotionstransports*

Wie in Tab. 1 zu sehen ist, bietet es sich an, beim Schwerpunktthema „Ebenen des sprachlichen Emotionstransports“ die (lexikalische) Versprachlichung, die Vertonung und die Verschriftlichung (mit Blick auf die computervermittelte Kommunikation) zu fokussieren.

Umgesetzt wurden diese anhand der folgenden Übungen.

2.7.2.1 *Versprachlichung*

Die Übung 1 zur Sprachsensibilisierung hatte die folgenden Lernziele:

1. Die SuS können neutrale von konnotierten Wörtern unterscheiden.
2. Die SuS können die Termini *meliorativ* und *pejorativ* an Beispielen sicher anwenden.
3. Die SuS sind in der Lage, die Wirkung konnotierter Wörter zu verbalisieren.

Die Übung bestand aus zwei Teilen: 1a: Erkennen von lexikalischen Bedeutungsebenen und 1b: Anwendung unterschiedlich konnotierter Lexeme. Grundlage der Übung war ein möglichst neutral formulierter Text. Als Muster wählten die Studierenden eine Polizeimeldung aus der Tagespresse.

Im ersten Teil der Übung (1a) wurden Schlüsselwörter aus diesem Text als Bilder (siehe Anhang 4) an der Tafel platziert. Die SuS wurden aufgefordert, möglichst viele Bezeichnungen für die auf den Bildern dargestellten Ereignisse (*weinen/sterben*) oder Personen/Tiere (*Mädchen, Pferd, Polizist*) zu finden. Sie wurden ausdrücklich aufgefordert, alle Wörter, die sie kennen, zu benennen. Auf diese Weise wurden Lexeme zur Bezeichnung ein und desselben referenziellen Sachverhaltes oder ein- und des/derselben Referent_in zusammengetragen, die unterschiedlich konnotiert sind, z.B.

- *heulen, flennen, Tränen vergießen* für *weinen*;
- *entschlafen, abkratzen, abdanken* für *sterben*;
- *Göre, Ziege, Prinzessin* für *Mädchen*;
- *Gaul, Ross, Klepper* für *Pferd*;
- *Bulle, Ordnungshüter, Gendarm* für *Polizist*.

Anschließend wurde darüber diskutiert, wie unterschiedlich diese Wörter wirken, es wurden Situationen benannt, in denen die Wörter verwendet werden (können) oder in denen die SuS die Wörter schon einmal gehört hatten. Die Fachbegriffe *Stil, Stilebene* aus der Stilistik und *Konnotation, meliorativ* und *pejorativ* aus der Semantik wurden eingeführt.

Der zweite Teil der Übung (1b) bestand nun darin, einen Lückentext (die Polizeimeldung, siehe Anhang 2) zu vervollständigen. Gleichzeitig wecken Lückentexte die Aufmerksamkeit der Lernenden, weil sie spielerisches Vorgehen mit inhaltlichen Aspekten verknüpfen und einen „sinnvoll-rezeptiven Lernprozess aus[...]lösen“ (Neeb 2010: 129), während die „Belastung durch schreibende und formulierende Tätigkeiten möglichst gering gehalten werden kann“ (vgl. aber Rieck 2005: 14). Für unsere Zwecke spielte vor allem eine Rolle, dass den SuS mit wenig Schreibaufwand ein spielerischer Zugang zu Texten und deren Perspektivierung durch unterschiedlich konnotierte Wörter ermöglicht werden sollte.

Die SuS wurden dazu in drei Gruppen aufgeteilt, die farbigen Namensschilder wurden hierfür als Hilfe für die Gruppenbildung verwendet. Eine Gruppe erhielt die Aufgabe, nur pejorativ konnotierte Wörter in die Lücken einzutragen; eine andere Gruppe erhielt die Aufgabe nur meliorativ konnotierte Wörter in die Lücken einzutragen; und eine dritte Gruppe sollte abwechselnd meliorativ und pejorativ konnotierte Wörter verwenden. Zur Orientierung war der Originaltext auf der linken Seite des Arbeitsblattes

abgedruckt. Die SuS arbeiteten auf der rechten Seite des Arbeitsblattes. Nach der Bearbeitung der Lückentexte wurden Vertreter_innen der Gruppen gebeten, die modifizierten Texte vorzulesen. Dabei stellte sich heraus, dass die SuS gut in der Lage waren, pejorativ konnotierte Wörter in den Text einzupflegen. Deutlich schwieriger war es, meliorativ konnotierte Entsprechungen zu finden oder die Wörter alternierend einzusetzen. Die SuS stellten hier einen Zusammenhang zur Wirkung der Texte her. Sie dachten darüber nach, ob das Austauschen der Wörter dazu geführt hatte, dass sich auch der Text im Ganzen verändert hatte. So schrieben sie den Texten Muster zu, die sie aus Märchen oder Satiretexten kannten.

2.7.1.2 *Vertonung und Verschriftlichung*

Die Übungen 2 und 3 zur Paraphrasierung von Emotionen hatten die folgenden Lernziele:

1. Die SuS können verschiedene Ebenen des Emotionstransports in der Face-to-Face-Kommunikation im Vergleich zur computergestützten Kommunikation benennen.
2. Die SuS können an einem Beispiel erklären, wo das Potential für Missverständnisse in der computergestützten Kommunikation liegt.
3. Die SuS können beschreiben, dass die Bedeutung von Emojis nicht festgelegt ist, sondern sich dynamisch im aktuellen Kontext ergibt.

Beide Übungen basierten auf den fünf Sätzen

1. Das Gras ist grün.
2. Hertha⁹ hat gewonnen.
3. Es schneit.
4. Ich hab in der Klausur eine 3.
5. Frau Müller war beim Friseur.

Diese waren auf einem Arbeitsblatt zusammengestellt. Übung 2 bestand darin, Zweiergruppen zu bilden und sich die Sätze gegenseitig vorzulesen, indem sie mit einer spezifischen Emotion (traurig, wütend, fröhlich, erstaunt/überrascht, beleidigt) belegt wurden. Dabei erfuhren die SuS, dass Emotionen nicht nur durch Wortmaterial, sondern auch durch den

9 Hier kann jeweils der regionale Fußballverein eingesetzt werden.

Stimmklang (Behauchung, Stimmhöhe, Stimmtiefe, Knarren, flüstern), die Artikulationsschärfe und Präzision (vgl. Verschleifungen und Elisionen bei Trauer) oder die Intonation (steigend, fallend, progredient) transportiert werden können (hierzu Sendlmeier 2012: 105–107).

In Übung 3 sollte die gleiche Aufgabe unter Zuhilfenahme des Mobiltelefons/Smartphones durchgeführt werden. Die SuS wurden gebeten, alle Möglichkeiten zu nutzen, die dabei zur Verfügung stehen, und sich vorzustellen, der/die Adressat_in wäre ein Freund oder eine Freundin. Die Nachrichten wurden über einen Messengerdienst, der vorher festgelegt worden ist, an die für die Unterrichtsphase verantwortliche Person¹⁰ verschickt und über deren Smartphone an die Wand projiziert¹¹. Hierbei kamen Satzzeichen, Majuskeln, Emojis und Iterationen zum Einsatz (vgl. Marx/Weidacher 2014: 147–152). Abschließend wurden die verschiedenen Ebenen des Emotionstransports von den Studierenden benannt, die die Moderation der Übung übernommen haben. Die Ausgestaltung auf den Ebenen wurde anhand einer vorbereiteten Folie zusammengefasst.

2.7.2 Themenschwerpunkt 2: Auslöser für Online-Konflikte

Zur Einleitung des Schwerpunktthemas „Auslöser für Online-Konflikte“ wurden die SuS Zeug_innen eines Live-Chats (vgl. Anhang 3), der in unserem Fall mit dem Kakao Talk Messenger realisiert wurde. Die einzelnen Beiträge wurden von den Studierenden, die den Live-Chat vorführen, im Vorfeld auswendig gelernt.

Bei der Erstellung des Chats hatten die Studierenden darauf geachtet, ein Thema zu wählen, mit dem sich SuS der Klassenstufen 6 bis 8 durchaus identifizieren können (Ernährungsphilosophien), das aber dennoch nicht zu stark in ihrer Lebenswirklichkeit verankert ist (wie das etwa bei allen Aspekten der Identitätsbildung der Fall gewesen wäre). Die SuS erhielten die Aufgabe, den Chat aufmerksam mitzulesen und anschließend in einer Gruppe (bei der Gruppenbildung wurde wieder auf die Farben der Namensschilder verwiesen) zu diskutieren, welchen Effekt die Aussage „Du bist ja nur neidisch!“ im Zusammenhang des Chats hatte. Solche Aussagen spielen in Konflikten eine besondere Rolle, weil mit ihnen Annahmen

10 Es handelt sich hierbei um Studierende.

11 Ein Adapter für den Beamer ist notwendig.

über die Ursache aggressiven Verhaltens gemacht werden, die auf den/die Angreifer_in zurückzuführen sind. Selbst scharfe Angriffe können so abgewehrt werden. Eine adäquate Reaktion ist deshalb schwierig, weil Neid eine sozial unerwünschte Emotion ist (vgl. Foster 1972: 165). Wie Mummeny/Schreiber schon 1983 feststellen, wird Neid in Alltagsinteraktionen „zur Erklärung oft spektakulärer, sozial problematischer Verhaltensweisen herangezogen“ (1983: 195). Dadurch wird die Ebene der sachlichen Argumentation zugunsten einer spekulativen Ebene aufgegeben, auf der den Schreibenden Motive zugeschrieben werden, die kaum zu widerlegen sind. In der Diskussion mit den SuS wurde anhand dieser Aussage diskutiert, welche Antwortmöglichkeiten für einen Neid-Vorwurf infrage kämen. So könnte eine mit diesem Vorwurf konfrontierte Person zugeben, tatsächlich aus Neid so reagiert zu haben. Das Gespräch wäre beendet, aber zu Ungunsten der Person, die den Neid eingestehen müsste. Die Person könnte den Neid-Vorwurf aber auch von sich weisen. Der Chatverlauf, der dann entstehen könnte, wurde in den Gruppen simuliert und anschließend zu einer Diskussion darüber ausgeweitet, wie Online-Interaktionen eskalieren können. Dabei sollten die SuS erkennen, dass insbesondere Online-Konflikte oftmals infolge banaler Anlässe entstehen und schnell eskalieren.

2.7.3 Themenschwerpunkte 3 und 4: Charakteristika der Online-Kommunikation und Bezug zum Cybermobbing

Der letzte Teil der Unterrichtseinheit war eine Gesprächsrunde, an der sich alle SuS beteiligen konnten. Gegenstand waren die Charakteristika der Online-Kommunikation, die in Beziehung zu Cybermobbing gesetzt werden sollten. Dazu gehörten verschiedene Aspekte, etwa

- dass Nachrichten schriftlich sind und durch Bilder und Videos ergänzt werden können,
- unterschiedliche Spracheingabemodalitäten, die sich auf die Nachricht selbst auswirken können,
- die schnelle und weite Verbreitung und der damit einhergehende Kontrollverlust sowie
- die Interaktion mit einem technischen Gerät, die sich von der Face-to-Face-Interaktion unterscheidet.

Um das Ergebnis der Diskussion gut zusammenfassen und übersichtlich darstellen zu können, wurde parallel ein Tafelbild entworfen. Zudem hatten die Studierenden eine Folie vorbereitet, auf der die Zusammenhänge zwischen den Besonderheiten der Online-Kommunikation und Cybermobbing skizziert waren. Diese wurden am Ende der Unterrichtseinheit in etwa fünf Minuten vorgetragen. Am Ende der Unterrichtseinheit erhielten die SuS die Möglichkeit, die Unterrichtseinheit zu beurteilen. Sie füllten Evaluierungsbögen (siehe Anhang 5) aus, deren Auswertung im folgenden Abschnitt kurz zusammengefasst wird.

2.8 Feedback

Dieses Unterkapitel vereint zwei Aspekte. Zum einen soll ein Überblick über die Ergebnisse der Evaluierung durch die SuS gegeben werden, zum anderen werden relevante Rückmeldungen der Seminarteilnehmer_innen vorgestellt.

Die Unterrichtseinheit wurde überwiegend gut bewertet (von 24 Teilnehmer_innen haben sechs die Note 1, zwölf die Note 2 und drei die Note 3 vergeben. Drei SuS haben keine Note vergeben). Für 19 von 24 war das Thema sehr relevant oder relevant. Die überwiegende Anzahl der SuS hatte sich auf das Thema der Unterrichtseinheit nicht vorbereitet (21), gleichzeitig gaben sie an bereits zu wissen, was Cybermobbing ist, sechs SuS gaben zudem an, mit Cybermobbing schon in Berührung gekommen zu sein (3 gaben an, dass eine Freundin/ein Freund schon einmal im Internet gemobbt wurde, 1 gab an, selbst schon einmal an Cybermobbing beteiligt gewesen zu sein, 4 gaben an, schon einmal versucht zu haben, Cybermobbing zu stoppen). (Das entspricht in etwa der Prävalenzrate, die auch in quantitativen Erhebungen genannt wird, vgl. Dehue et al. 2008, Katzer 2009 oder Schmidt et al. 2009.) Die meisten SuS gaben an, dass ihnen das Ziel der Unterrichtseinheit klar geworden ist (22), sie beurteilten die Einheit als gut aufgebaut (19) und das Material als anschaulich (21). Die Mehrheit gab an, dass weiterer Informationsbedarf zum Thema Cybermobbing bestehe (19). In den freien Antworten wurden Fragen zu Strafen und Folgen und Beweggründen von Cybermobbing, zu Mobbing allgemein, zur Ermittlung von Täter_innen und zu Sozialen Netzwerken allgemein thematisiert. Das hier artikulierte Interesse zeigt, dass es sinnvoll ist, die Thematik in einem fächerübergreifenden

Projekt aufzugreifen. Die meisten SuS (19) gaben an, dass sie verstanden haben, welche Rolle Sprache und die Besonderheiten der Online-Kommunikation im Cybermobbingprozess spielen. Das Item zum Diskussionsbedarf wurde recht ausgewogen beantwortet (11 hätten sich über mehr Zeit zum Diskutieren gefreut, 3 waren unentschieden, 9 gaben an nicht mehr Zeit zum Diskutieren benötigt zu haben). 20 SuS gaben an, nun zu wissen, wie sie sich verhalten sollten, wenn andere im Internet gemobbt werden. In den freien Antworten führten sie aus, sich dann an Freund_innen, Eltern, Vertrauenspersonen zu wenden, den Vorgang bei der Polizei zu melden, mobbende Personen in der Schule direkt anzusprechen und betroffenen Personen Beistand zu leisten. Gerade die letzten beiden Vorschläge sind hochrelevant im Kontext von Cybermobbing. Sie sollten bei der Optimierung der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, indem Übungen zu Counterspeech und Konfliktkommunikation integriert werden.

Die Auswertung der Fragebögen habe ich nach der Lehreinheit vorgenommen und sie in der letzten Seminarsitzung vorgestellt, die für ein ausführliches Feedback an die Studierenden reserviert war. Die Ergebnisse wurden diskutiert, zudem hatten auch die Studierenden die Möglichkeit ihre Eindrücke zu schildern. Einige exemplarische Zitate möchte ich hier aufführen:

„Es hat mir sehr viel Freude bereitet, das erworbene theoretische Fachwissen praktisch anzuwenden und in einem großen Maße Verantwortung für ein Projekt zu übernehmen. Dabei erhielt ich eine besonders wichtige und prägende Kenntnis darüber, wie hoch der Aufwand der Planung und Durchführung eines solchen Projekttag ist.“

„Eine besondere Herausforderung war es, das linguistische Wissen zielgruppengerecht aufzubereiten und zugänglich zu machen. Es war mir kaum bewusst, wie viele Fachwörter ich nach einigen Semestern ganz selbstverständlich täglich gebraucht habe. Diese Fachtermini für die Schülerinnen und Schüler einfacher auszudrücken, ohne sie dabei zu unterschätzen, war eine sehr gute Übung, die es in Zukunft sicher erleichtern wird, mit fachfremden Personen erfolgreich zu interagieren.“

„Für die Zukunft wäre es sicher hilfreich, hinsichtlich der Pädagogik stärker unterwiesen zu werden. Wenn Frau XYZ nicht so toll hätte pfeifen können, hätten wir sicher das ein oder andere Mal keine Ruhe in die Klasse bekommen.“

„Für Übungen, die bei den SchülerInnen absolut nicht gut ankommen (was vorher ja nicht absehbar ist) wäre ein ‚Plan B‘ gut.“

„Eine unbekannte Größe in der Workshop-Arbeit ist die Gruppe, deren Zusammensetzung nie ganz vorhersehbar ist. In unserem Projekt waren uns zwar das Alter und die Klassenstärke bekannt, jedoch zeigte sich, dass die SuS bereits über Vorwissen verfügten, sodass einige Übungen redundant erschienen. Insofern sollte schon bei der Konzeption und Planung ein Spielraum berücksichtigt werden, der es ermöglicht, einigermaßen flexibel mit dem Anforderungsniveau und der zeitlichen Einteilung umzugehen.“

Es sind solche Eindrücke, die zudem mit den Ergebnissen der Evaluation durch die Teilnehmenden abgeglichen werden. Sie werden nachfolgend kurz zusammengefasst.

3 Schlussbemerkung

Dieser Bericht hat das Anliegen, ein Projektseminar für Lehramtsstudierende zu skizzieren, das ihnen die unmittelbare Arbeit mit Schüler_innen der Klassenstufen 6 bis 8 ermöglicht. Damit wird einem Desiderat Rechnung getragen, das viele Lehrkräfte in persönlichen Gesprächen formuliert haben: konkrete Anregungen zur Umsetzung eines gesellschaftlich so relevanten Themas wie verbale Gewalt für den Deutschunterricht (vgl. auch Gebel et al. 2018). Im Idealfall erhöht sich die Motivation der Schüler_innen, sich mit sprachwissenschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen, und ihre Sensibilität für Register wird geschärft. Damit einher geht eine Schulung der pragmatischen Kompetenz, die zumindest Anlass zur Hoffnung gibt, dass alternative Konfliktlösungen erarbeitet werden.

Vorteile der hier gezeigten Herangehensweise sind, dass angehende Lehrkräfte das Thema nicht nur aus der Forschungsperspektive kennenlernen, sondern die didaktische Umsetzung unmittelbar erproben können. Der Projekttag kann ein Teil eines interdisziplinären Cybermobbing-Projekts sein, das in Schulen durchgeführt und damit auch als Anregung für die dort arbeitenden Lehrkräfte dienen kann. Für die Schüler_innen ist es eine gute Erfahrung, a) mit Studierenden in einer peer-to-peer-ähnlichen Konstellation zusammenzuarbeiten und b) einen Eindruck vom weiten Spektrum des Linguistik-Studiums zu erhalten. Gleichzeitig wird den Studierenden die Anwendbarkeit ihres Wissens gespiegelt.

Anhang: Material

Anhang 1:

Beispieltext für die Spurensuche im Themenschwerpunkt „Referenz auf Emotionen“. Der Text wurde am 15.3.2014 von der Sozialen-Netzwerk-Seite Facebook entnommen und für die Verwendung im Seminar anonymisiert und gekürzt. (<https://www.facebook.com/veganegesellschaft/posts/640183572729178>)

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
vgd	Gruppe	<p><u>Vegane Gesellschaft Deutschland</u> via <u>Christian Vagedes</u> vegan ist eine ethische idee und keine „diät“ und veganer sind keine „extremisten“! nachdem attila hildmann in einem einzigen interview mit der <u>Berliner Morgenpost</u> unter anderem vegan als „das extrem“ bezeichnet hat, leder beschönigt, den fleischeinkauf beim „regionalen bauern“ lobt, veganer als „militante“ und „müsli jochens“ bezeichnet und quasi den konsum von fleisch wieder gutheißt, sah sich christian vagedes jetzt dazu veranlasst, attila einen öffentlichen brief zu schreiben, der sich gerade im netz verbeitet und den wir hier dokumentieren möchten. denn mittlerweile wird der veganen idee durch derartig unüberlegte äußerungen ihre ethische substanz entzogen und menschen, die gerade damit anfangen, vegan zu leben, werden verwirrt. bei allem respekt für die gute seite von attila hildmanns wirken, distanzieren wir uns klar von solchen unethischen aussagen, die mit der veganen idee unvereinbar sind. hier der brief von christian: [...]</p>	885	79-mal geteilt
kt	w	<p>Naja–ich bin kein Fan von Attila Hildmann, aber Fakt ist auch, dass ich über ihn ‚vegan‘ geworden bin... und nur deshalb, weil er der Auslöser war, auch nicht wieder zum ‚Fleischkonsum‘ zurückkehren werde. Ich würde ihn eher als ‚Türöffner‘ bezeichnen ...</p>	36	bearbeitet

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
hk	m	Mit dem Artikel und dem ständigen rumgenöhle machst du (der Artikelschreiber) dem Müsli Jochen alle Ehre. Ich bin seit vielen Jahren Vegetarier und was nicht persönlich extrem stört ist das belehrende und missionarische Verhalten von vielen Veganern. Hört doch bitte damit auf euch über andere zu stellen und die Leute zu belehren. Laßt die Leute das tun was sie wollen, eine Ideologie wurde erfolgreich noch nie mit Gewalt durchgedrückt. Ihr könnt ja gerne euren Standpunkt vertreten aber seid auch tolerant. Man sieht doch in den Regalen der Supermärkte, daß ein Umdenken der Gesellschaft bereits eingesetzt hat. Wenn Attila jetzt Erfolg hat und sich einen Porsche kauft, so what? Würde jeder vor der eigenen Haustür kehren, wäre die Welt mit Sicherheit ebenfalls besser. Ich ernähre mich übrigens auch mehrere Tage die Woche vegan, durch die Kochbücher von Attila. Er macht meiner Meinung nach einen sehr guten Job, der veganen Ernährung die Tore bei den Menschen zu öffnen und wenn es als Diät ist. Besser als nix oder?	16	
vgd	Gruppe	du hast den brief von christian entweder nicht gelesen oder nicht verstanden!	24	
sw	w	Ich war auch erst Vegetarierin,wurde aber deswegen nie angefeindet.Als man mir eine Vegane-Seite vorschlug,war ich geschockt über das,was ich da gelesen habe.Vegetarier sind Mörder usw.Heute verstehe ich die Gründe,würde aber selber nie so krass reagieren.Ich verstehe auch,das Veganismus nicht für jeden was ist. Bei mir fluppt das,als hätte ich nie anders gelebt/gegessen.Und ich bin froh über jeden,der weniger Fleisch o. keins isst.Selbst ich lerne immer noch was dazu u. das gerne.Lebe deinen Vegetarismus u. habe Spaß!Sollen andere doch meckern/missionieren...rechts rein,links raus!	5	

Sigel m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
dw ?	<p>Hallo [hk], du schreibst: „Laßt die Leute das tun was sie wollen, eine Ideologie wurde erfolgreich noch nie mit Gewalt durchgedrückt. Ihr könnt ja gerne euren Standpunkt vertreten aber seid auch tolerant.“ Ich sehe da ein sehr naheliegendes Beispiel: Die Ideologie, dass Fleisch-, Eier- und Milchkonsum in Ordnung sind. Was ist Gewalt, wenn nicht millionenfacher Tod, Schmerzen, Leid und das Tag für Tag. Vor allem deshalb, weil es für so gut wie jeden Menschen in unseren Gefilden vermeidbar wäre. Toleranz und den Leitspruch „Leben und leben lassen“ halte ich persönlich für absolut wichtig und richtig. Doch es sollte auch klar sein, dass das, was den Tieren angetan wird, weder etwas mit Toleranz, noch etwas mit „tun, was sie tun wollen“ zu tun hat. Jeder, der der Meinung ist, dass Tieren ihretwillen jede vermeidbare Gewalt erspart werden sollte, steht vor einer gewissen Ohnmacht, dass er selbst nur begrenzt etwas für bessere Zustände tun kann. Ist es dann nicht nachvollziehbar, dass manche Veganer versuchen, darüber hinaus für weniger/kein Leid von Tieren zu werben? Ich möchte dazu noch die Behauptung aufstellen, dass es den meisten Veganern, die ihre Meinung äußern, darum geht, FÜR das Wohl der Tiere einzutreten und nicht GEGEN die Interessen von anderen Menschen.</p>		
km w	<p>Super Brief – schade, dass man sich bei dem wichtigen Inhalt nicht die Mühe gemacht hat Groß- und Kleinschreibung zu berücksichtigen....</p>	14	
vgd Gruppe	<p>wir machen uns die mühe so zu schreiben wie das bauhaus dessau, wie jacob grimm (begründer der germanistik) und konrad duden – nämlich in der „zukunftsschreibung“, wie duden die konsequente kleinschreibung nannte.</p>	13	
cm ?	<p>Ich finde es auch ziemlich anstrengend und nicht wirklich zielführend.</p>	2	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
mh	m	Ist ja schön das ihr gerne jemand nacheifert aber Lesbarkeit ist bei so einem langen Text noch höher zu bewerten.	2	
ap	w	Ich habe auf Anhieb alles gut verstanden	11	
km	w	Ums Verstehen gehts ja nicht, aber ich finde es ist der guten Absicht abträglich, wenn man so „schludrig“ schreibt, auch wenn es absichtlich passiert. Ist weder leserfreundlich, noch entspricht es dem wirklich guten Inhalt. Meiner Meinung nach	3	
gk	w	Dem kann ich nur beipflichten. Im Deutschen schreibt man nun mal groß und klein, und das sollte auch so bleiben. Und zum Thema Attila: Auch ich bin über sein Buch zum Veganismus gekommen, er ist schon ein Türöffner. Man darf halt nicht den Fehler machen, einem GURU hinterherzulaufen sondern muss seine eigenen Wege gehen.	2	
sn	w	es ist absolut lesefreundlich, denn ich schreibe auch immer KLEIN	3	
sm	w	Also, Leute, der Brief ist einfach spektakulär sachlich und unglaublich charmant und mit viel Verstand geschrieben. Ich finde es unheimlich kleinlich, sich über die Kleinschreibung zu mockieren.	9	
mb	w	Komisch das immer alle beim Bauern um die Ecke kaufen, wohlmöglich noch mit eigener Schlachtung. Und dann sehe ich sie alle in die Discounter und die Supermärkte rennen und die Wagen vollpacken mit Billigfleisch. Kaum lügt die Sonne im Frühling raus, sind dann die Griller unterwegs. Die Grillteller so vollgepackt mit Wurst und Fleisch, das sich einem der Magen umdreht. Aber alles vom kleinen Bauern um die Ecke....	10	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
as	w	Was soll so ein offener Brief? Das ist doch genau die Energie, von der der arme Mensch lebt... Einfach keine Aufmerksamkeit mehr geben und Ruhe ist... Wer bitte nimmt Ernst was der sagt. Der Typ stotzt vor Halbwissen und schaut af alle anderen herab. Wer braucht so was?	7	
vgd	Gruppe	es ist doch gut, wenn jemand das mal höflich zusammenfasst. es geht um die substanz der ethischen idee.	10	
sz	w	Auch wenn ihr Veganer seid, veursacht ihr trotzdem viel Leid! Ihr habt smartphones oder Laptops (bei der Produktion sterben Kinder), ihr tragt Jeans (bei dieser Produktion sterben auch viele Menschen), ihr fahrt Bus oder Auto (für E10 wird auch Regewald abgeholzt), in eurem Duschgel ist Palmöl usw. Greife ich euch deswegen an und bezeichnen euch als Mörder??? Nein, das mache ich nicht!! Warum werde ich als Mörderin bezeichnet, wenn ich ein Stück Käse esse?? Ich hatte früher Magersucht und eine Bekannte von mir ist daran gestorben. Und heute esse ich nunmal Käse und Fisch, weil es mich glücklich macht. Akzeptiert das doch mal. Wie gesagt, ich bin ja auch tolerant, wenn ich Leute mit dem neusten Iphone sehe. Also selber mal denken. Danke.	6	
ea	w	Sehe ich genauso!!!! Da merkt man wieder, dass ihr nur das hört was ihr hören wollt. Sich über andere zu stellen und zu meinen man verstehe euch nicht oder man muss nun mal einsehen, dass ihr Recht habt ist mega überheblich. PS: Likes über Tauschbörsen zu erstehen passt auch nicht wirklich zu Eurer Ideologie, oder? Dislike. Überlegt doch nochmal ob Ihr die o.g. Punkte von Sophie alle einhaltet, dann seid Ihr herzlich eingeladen den ersten Stein zu werfen....	1	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
am	w	<p>hahahahaha jaaaa, natürlich kann man das iphone auch mit einem stück leiche vergleichen xD warum habt ihr immer das gefühl, dass veganer euch angreifen??? ach jaa, genau, weil wir zeigen, dass es auch ohne geht. sorry, das schlechte gewissen, welches ihr als angriff der bösen veganer deutet ist das eigentliche problem. weil man eben weiss, dass fleisch und fisch nicht am baum wächst!</p> <p>und mal ganz ehrlich, wenn man vegan so schlimm und nervig und militant findet, WAS ZUR HÖLLE MACHT IHR DANN HIER?????</p>	16	

Anhang 2:

Lückentext für Übung 1

Lückentext

Landkreis MÜNCHEN. Eine Reitlehrerin und ihre beiden Schülerinnen im Alter von 17 und 19 Jahren befanden sich am Sonntag, den 06.04.2014, gegen 17:30 Uhr, auf einem Feldweg südlich von Taufkirchen. Sie wollten im naheliegenden Wald einen Ausritt unternehmen.

Die beiden Mädchen ritten auf ihren Pferden, während die Lehrerin ih Pferd noch an den Zügeln führte. Plötzlich scheute das Pferd der 19-Jährigen aufgrund eines den Feldweg kreuzenden Fuchses, warf seine Reiterin ab und galoppierte unkontrolliert davon.

Dadurch ging auch das Pferd der 17-Jährigen durch, und es galoppierte hinter dem anderen Pferd her. Dem Mädchen gelang es nur mühsam, das Pferd wieder unter Kontrolle zu bringen. Als das reiterlose Pferd die nahegelegene Landstraße überqueren wollte, ereignete sich das Unglück.

Eine Autofahrerin hatte das in Panik geratene Pferd nicht rechtzeitig bemerkt und es kam zu einem schweren Zusammenstoß. Das Tier verstarb noch am Unfallort. Der VW-Transporter der Frau war ebenfalls schwer beschädigt, die Fahrerin erlitt einen Schock und leichte Verletzungen.

Die Reitlehrerin, die Zeugin des Unfalls geworden war, rief die Polizei. Als die Polizisten am Ort des Geschehens eintrafen, sicherten sie die Unfallstelle. Die Straße war bis zum Abend vollgesperrt.

Die Reitlehrerin kümmerte sich indes um das Mädchen, das neben ihrem verstorbenen Pferd weinte.

Die Fahrerin des VW-Transporters muss sich nun für den Tod des Pferdes vor Gericht verantworten. Der Unfall hätte verhindert werden können, wenn sie sich an die Geschwindigkeitsbegrenzung gehalten hätte.

Anhang 3:

Live-Chat für den Themenschwerpunkt II „Auslöser für Online-Konflikte“. Anmerkung: Die Studierenden haben unter ihren Klarnamen gechattet.

Chat – Du bist ja nur neidisch!

Person A: Hey Leute! Bei Facebook gibt es ein Gewinnspiel für veganen Käse! Ich hab gleich mal mit einem Kommentar teilgenommen... wenn ich gewinne, lade ich Euch zu einer leckeren veganen Pizza ein!:D

Person B: Aaah wie cool! Ich drück dir die Daumen!!!

Person C: So ein Müll! Das ist kein richtiger Käse! Laut Definition wird Käse aus tierischer Milch hergestellt. So ein olles Sojagelumpe kann gar nicht schmecken. Und eine Pizza ohne Schinken?!?! Danke, ich verzichte...

Person D: Ey Person C! Du bist so dermaßen bescheuert und ignorant! Natürlich ist das ebenso Käse, wie der aus tierischer Milch und außerdem kann er hergestellt werden ohne Lebewesen zu quälen. Wir Veganer haben es satt von Fleischfressern wie dir ständig so abfällig behandelt zu werden.

Person B: Genau! Guck erst mal in den Spiegel bevor du uns beschimpfst! Ein bisschen weniger Fleisch und mehr Sport würden dir gut tun, wenn ich sehe wie du dich im Sportunterricht immer an deinem dicken Bauch abschleppst! Du bist ja nur neidisch, weil wir es schaffen auf Fleisch und tierische Produkte zu verzichten und daher besser aussehen als du! Da würde ich den anderen auch alles madig reden, wenn ich selber zu schwach wäre....

Person C: Hmm. Nee nicht wirklich. Ich esse ziemlich gern Fleisch und das auch nur in Maßen. Wie mein Körper aussieht, das hat nichts mit meinem Ernährungsverhalten zu tun und das solltet ihr eigentlich wissen, aber gut....

Person B: Jaja laber nur. Betroffene Hunde bellen!

Anhang 4:

Liste der in der Unterrichtseinheit verwendeten Materialien

- Ankündigungsposter
- laminierte DIN A3-Bilder für Übung 1a¹² (möglichst neutrale Abbildungen, z.B. Bleistiftzeichnungen, von Mädchen, Polizist_innen, Pferden, eine Darstellung von einer Person, die weint und eine Darstellung von einer Szene, die mit dem sterben assoziiert werden kann, etwa eine Familie, die sich um das Bett einer alten Person versammelt hat),
- Lückentext für Übung 1b (siehe 2.7.2.1),
- Aufgabenblätter für Übung 2 und 3 (siehe 2.7.2.2),
- Power-Point-Präsentationen mit Folien zu den Ebenen des Emotions- transports und der Zusammenfassung der Zusammenhänge zwischen der computervermittelten Kommunikation und Cybermobbing
- Handouts für die SuS
- Feedbackbögen für die SuS werden ebenfalls von der Seminarleitung erstellt und mitgebracht.
- Namensschilder für die Studierenden und SuS
- Magnete
- Kreide
- Laptops, Beamer, Adapter, Smartphones.
- Auch die SuS benötigen ihre Smartphones; dieser Hinweis wurde vorher an die zuständige Lehrkraft weitergegeben werden.

12 Siehe zur Beschreibung dieser Übung Punkt 2.7.2.1

Anhang 5:

Vorschlag für die Gestaltung eines Evaluationsbogens

1. Globale Beurteilung	1 (positiv)	2	3	4	5 (negativ)
Welche Note würdest Du der Unterrichtseinheit insgesamt geben?					
2. Vorwissen und Erfahrung mit Cybermobbing	trifft voll zu			trifft überhaupt nicht zu	
Das Thema ist wichtig und relevant für mich.					
Ich habe mich auf die Unterrichtseinheit vorbereitet.					
Ich wusste schon vorher, was Cybermobbing ist.					
Ich wurde selbst schon im Internet gemobbt.					
Ein Freund/eine Freundin wurde schon im Internet gemobbt.					
Ich habe mich selbst schon an Cybermobbing beteiligt.					
Ich habe selbst schon versucht, Cybermobbing zu stoppen.					
3. Vermittlung des Themas	trifft voll zu			trifft überhaupt nicht zu	
Das Ziel der Unterrichtseinheit ist mir klar geworden.					
Die Unterrichtseinheit war gut aufgebaut.					
Das Material war anschaulich.					
Ich hätte gerne noch weitere Informationen zum Thema.					
Ich hätte gerne meine Erfahrungen mit Cybermobbing mitgeteilt.					
Ich hätte mich über mehr Zeit zum Diskutieren gefreut.					
Die Unterrichtseinheit hat mir geholfen, zu verstehen welche Rolle Sprache beim Cybermobbing spielt.					

3. Vermittlung des Themas	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu
---------------------------	-------------------	---------------------------------

Die Unterrichtseinheit hat mir geholfen, zu verstehen welche Rolle Online-Kommunikation beim Cybermobbing spielt.

Ich weiß jetzt, wie ich mich verhalten soll, wenn andere im Internet gemobbt werden.

Wie würdest Du Dich verhalten, wenn Du oder andere im Internet gemobbt werden?

Hat Dir etwas gefehlt? Worüber hättest Du gern mehr erfahren?

Literatur

- Breuer, Johannes, 2017: „Hate Speech in Online Games“. In: Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed: Düsseldorf, 107–112.
- Dehue, Francine/Bolman, Catherine/Völlink, Trijntje, 2008: „Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception“. *CyberPsychology & Behavior* 11, 217–223.
- Didden, Robert/Scholte, Ron/Korzilius, Hubert/De Moor, Jan/Vermeulen, Anne/O'Reilly, Mark, 2009: „Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings“. *Developmental Neurorehabilitation* 12, 146–151.
- Foster, George, 1972: „The anatomy of envy: A study in symbolic behavior“. *Current Anthropology* 13 (2), 165–202.
- Gebel, Christa/Brüggen, Niels/Hasebrink, Uwe/Lauber, Achim/Dreyer, Stephan/Drosselmeier, Marius/Rechlitz, Marcel, 2018: *Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Herausgegeben von FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. www.fsm.de/jugendmedienschutzindex (Letzter Zugriff: 7.11.2018).
- Groß, Harald/Boden, Betty/Boden, Nikolaas, 2006: *Munterrichtsmethoden: 22 aktivierende Lehrmethoden für die Seminarpraxis*. Gerd Schilling: Berlin.
- Herrmann, Steffen/Kuch, Hannes, 2010: „Philosophien sprachlicher Gewalt. Eine Einleitung“. In: Kuch, Hannes/Herrmann, Steffen (Hrsg.):

- Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler.* Velbrück: Weilerswist, 7–37.
- Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.), 2017: *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses.* Kopaed: Düsseldorf.
- Katzer, Catharina, 2014: *Cybermobbing. Wenn das Internet zur W@ffe wird.* Springer: Berlin/Heidelberg.
- Katzer, Catharina, 2009: „Cyberbullying in Germany – What has been done and what is going on“. *Journal of Psychology/Zeitschrift für Psychologie* 217 (4), 222–223.
- Marx, Konstanze, 2017: *Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internet-linguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt.* De Gruyter: Berlin/Boston.
- Marx, Konstanze/Weidacher, Georg (2014). *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Narr: Tübingen.
- Meibauer, Jörg (Hrsg.), 2013: *Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion.* Gießener Elektronische Bibliothek 2013 (Linguistische Untersuchungen). http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9251/pdf/HassredeMeibauer_2013.pdf (Letzter Zugriff: 11.01.2019).
- Mummendey, Amélie/Schreiber, Hans-Joachim, 1983: „Neid und Eifersucht“. In: Euler, Harald/Mandl, Heinz (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* Urban & Schwarzenberg: München, 195–200.
- Neeb, Kerstin, 2010: *Exkursionen zwischen Instruktion und Konstruktion: Potenzial und Grenzen einer kognitivistischen und konstruktivistischen Exkursionsdidaktik für die Schule.* (Dissertation). Universität Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7710/> (Letzter Zugriff: 11.01.2019).
- Olsen, Ralph, 2017: „Privileg literarischen Lesens: Empathie“. *Der Deutschunterricht.* 69 (3), 48–59.
- Pfetsch, Jan/Müller, Christin/Walk, Sebastian/Ittel, Angela, 2014: „Bewältigung von Cyberviktimisierung im Jugendalter – Emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen auf Cyberbullying“. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 63, 343–360.
- Rieck, Karen, 2005: *Gute Aufgaben. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule.* Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN): Kiel.

- Rüdiger, Thomas-Gabriel, 2016. *München & Hatespeech in Onlinegames. Wir müssen mal reden!*. <https://www.linkedin.com/pulse/münchen-hatespeech-onlinegames-wir-müssen-mal-reden-rüdiger> (Letzter Zugriff: 7.11.2018).
- Schenk, Allison/Fremouw, William, 2012: „Prevalence, Psychological Impact, and Coping of Cyberbully Victims AMONG College Students“. *Journal of School Violence*, 11(1), 21–37.
- Schlobinski, Peter 2017: „Grundzüge von Macht und Sprache“. *Networx* 77. <https://www.mediensprache.net/networx/networx-77.pdf> (Letzter Zugriff: 11.01.2019).
- Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.) 2009: *Heranwachsen mit dem Social Web*. Vistas: Berlin.
- Schwarz-Friesel, Monika, 2013: *Sprache und Emotion*. Francke: Tübingen/Basel.
- Sendlmeier, Walter, 2012: „Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise – Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion“. In: Bulgakowa, Oksana (Hrsg.): *Resonanz-Räume – Die Stimme und die Medien*. Bertz + Fischer: Berlin, 99–116.
- Strobel, Cornelius, 2017: „Die Grenzen des Dialogs. Hate Speech und politische Bildung“. In: Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed: Düsseldorf, 29–34.
- Tokunaga, Robert, 2010: „Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization“. *Computers in Human Behavior* 26, 277–287.
- Waldherr, Franz/Walter, Claudia, 2014: *didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Schäfer und Poeschel: Stuttgart.