

Deutschunterricht kompetenzorientiert planen und durchführen

Eine Handreichung zum Umgang mit
dem Rahmenlehrplan 1 – 10 für die
Jahrgangsstufen 7 und 8

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autor: Hans-Georg Müller

Redaktion: Anett Pilz

Gestaltung: LISUM und Anne Völkel

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2023

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).



Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 11.07.2023 zuletzt geprüft.

Inhaltsverzeichnis

A Theoretischer Teil.....	8
1 Keine Angst vor gutem Unterricht.....	9
2 Kompetenzen im Deutschunterricht.....	10
2.1 Die bildungstheoretischen Gedanken hinter der Kompetenzorientierung.....	10
2.2 Die lernpsychologischen Gedanken hinter der Kompetenzorientierung.....	11
2.3 Sprachliche Kompetenzen: Der Rahmenlehrplan stellt sich vor.....	13
Struktur des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 – 10 Berlin und Brandenburg.....	14
Kompetenzen und Kompetenzbereiche im Fachteil Deutsch.....	14
Kompetenzbereiche im Fachteil Deutsch.....	15
Niveaustufen.....	15
Themen und Inhalte.....	16
2.4 Praxis: Mit Kompetenzen im Unterrichtsalltag arbeiten.....	17
3 Ihre Lerngruppe: Diagnostik und Kompetenzfeststellung.....	18
3.1 Die tägliche Diagnostik im Unterricht.....	18
3.2 Individuelle Kompetenzniveaus und Binnendifferenzierung.....	19
3.3 Tests und Klassenarbeiten.....	20
3.4 Diagnostische Hilfsmittel: DigiLAL und VERA-8.....	21
4 Kompetenzen gezielt fördern.....	23
4.1 Themen und Inhalte und ihre Bedeutung für den Unterricht.....	23
4.2 Vom Wissen zum Können und wieder zurück: Der Lernzyklus nach Aebli.....	24
4.3 Unterrichtsreihen und -stunden kompetenzorientiert planen.....	27
4.4 Den täglichen Unterricht gestalten.....	29
Lernwege des Unterrichts.....	29
Arbeitsphasen.....	30
Sozialformen.....	31
Arbeitsmedien.....	32
Arbeitsaufträge und Operatoren.....	33
Arbeitsresultate und Wissenssicherung.....	33
B Exemplarische Unterrichtsreihen.....	35
Was diese Unterrichtsreihen sind – und was sie nicht sind.....	36
1 Balladen untersuchen, vortragen und umschreiben (Jahrgangsstufe 7).....	37
1.1 Die Ballade als literarische Textsorte erschließen.....	37
Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe.....	37

Problemlösendes Aufbauen: Figurenkonstellationen, Konflikte und dramatische Mittel anhand der Ballade „Der Erlkönig“ beschreiben.....	38
Durcharbeiten: Eine weitere Ballade mit gleichen Methoden untersuchen	41
Üben, wiederholen und anwenden: Die Analyse zur Routine machen	45
Arbeitsblatt 1 Johann Wolfgang v. Goethe: Erlkönig.....	46
Arbeitsblatt 2 Friedrich Schiller: Der Handschuh.....	47
Arbeitsblatt 3 Johann Wolfgang v. Goethe: Der Zauberlehrling	49
Arbeitsblatt 4 Otto Ernst: Nis Randers	51
Arbeitsblatt 5 Die Fantastischen Vier: Sie ist weg.....	52
1.2 Balladen als Rap gestalten und vortragen	54
Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe	54
Problemlösendes Aufbauen: Gestaltungsmittel des rhythmischen Vortrags, insbesondere des Raps kennen und benennen.....	55
Durcharbeitung: Klassische Balladen als Rap.....	58
Übungs- und Wiederholungsphase: Von der rhythmischen Analyse zum rhythmischen Vortrag	59
Anwendung: Den Rap aufführen und beurteilen	61
Arbeitsblatt 6 Was ist Rap und welche Merkmale weist er auf?.....	62
1.3 Balladen in Zeitungsberichte umschreiben.....	63
Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe	63
Problemlösendes Aufbauen und Durcharbeiten: Funktionen und Merkmale von Zeitungsnachrichten verstehen und anwenden.....	64
Übung und Anwendung: Eine Balladenzeitung in Projektarbeit gestalten	68
Arbeitsblatt 7 Nachrichten und Berichte als Zeitungstextsorte	70
Arbeitsblatt 8 Schillers „Handschuh“ als Zeitungsnachricht.....	71
Arbeitsblatt 9 Eine Balladenzeitung erstellen.....	72
2 Wortbildung, Satzglieder, Groß- und Kleinschreibung (Jahrgangsstufe 7).....	73
2.1 Sprachwissen erwerben: Nomen, Nominalisierungen und Nominalgruppen verstehen	73
Kompetenzen und Ziele der Teilreihe	73
Problemlösendes Aufbauen: Was ist ein Nomen?	74
Durcharbeiten: Mindmaps und Lernplakate zur Nomengrammatik gestalten	77
Übung und Wiederholung: Die Merkmale des Nomens in Texten wiederfinden	80
Arbeitsblatt 10 Nomen, Namen, Eigennamen.....	87
Arbeitsblatt 11 Merkmale der nominalen Wortbildung	88
Arbeitsblatt 12 Die Nominalgruppe im Satz.....	89
Arbeitsblatt 13 Präpositionen vor der Nominalgruppe	90

Arbeitsblatt 14 Tests auf Groß- und Kleinschreibung.....	91
Arbeitsblatt 15 Präpositionen und Nominalgruppen.....	92
2.2 Sprachwissen anwenden: Nominal- und Verbalstil kennen und bewusst verwenden.....	93
Kompetenzen und Ziele der Teilreihe	93
Problemlösendes Aufbauen: Nominal- und Verbalstil kennen lernen.....	94
Durcharbeitung: Begriffe bilden, Begriffe verstehen	95
Übung und Wiederholung: Nominalisierungen funktional und spielerisch nutzen.....	96
Anwendung: Einen Text in Nominalstil umschreiben	100
Arbeitsblatt 16 Nominal- und Verbalstil.....	101
Arbeitsblatt 17 Wissenschaftliche Begriffsbildung.....	102
Arbeitsblatt 18 Die Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe erschließen	103
Arbeitsblatt 19a Station 1: Einfache Nominalgruppen	104
Arbeitsblatt 19b Station 2: Einfache Nominalgruppen	105
Arbeitsblatt 19c Station 3: Nominalgruppen im Satz.....	106
Arbeitsblatt 19d Station 4: Nominalisierung von Verben	107
Arbeitsblatt 19e Station 5: Nominalisierung von Adjektiven.....	108
Arbeitsblatt 19f Station 6: Nominalisierung im Satz	109
Arbeitsblatt 19g Station 7: Adjektive und nominalisierte Adjektive.....	110
Arbeitsblatt 19h Station 8: Suffixe zur Nominalisierung und Denominalisierung	111
Arbeitsblatt 20 Nominalisierungen bilden und auflösen.....	112
Arbeitsblatt 21 Fachbegriffe bilden und auflösen	113
Arbeitsblatt 22 Nominalstil bilden und auflösen	114
3 Argumentationen analysieren und kritisch kommentieren (Jahrgangsstufe 8).....	115
3.1 Argumentierende Texte erschließen	116
Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe	116
Problemlösendes Aufbauen: Wie funktionieren Argumente und Argumentationen?.....	117
Durcharbeitung: Weitere Leserbriefe analysieren, kontroverse Meinungen untersuchen.....	123
Üben und Wiederholen: Die Einzelschritte der Argumentanalyse durchdringen	126
Arbeitsblatt 23 Ein Leserbrief zur Notengebung.....	128
Arbeitsblatt 24 Argumenttypen unterscheiden	129
Arbeitsblatt 25a Leserbrief 1 zur Gemeinschaftsschule	130
Arbeitsblatt 25b Leserbrief 2 zur Gemeinschaftsschule	131
Arbeitsblatt 26 Behauptungen und Begründungen zuordnen.....	132
Arbeitsblatt 27 Behauptung und Begründung unterscheiden, Argumenttypen erkennen, Argumente beurteilen.....	133

Arbeitsblatt 28 Argumenttypen erkennen.....	134
Arbeitsblatt 29 Argumentative Fehlschlüsse zur Digitalisierung des Unterrichts	135
3.2 Einen zusammenfassenden Kommentar planen, schreiben und überarbeiten.....	136
Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe	136
Problemlösendes Aufbauen: Einen kritischen Kommentar untersuchen	137
Durcharbeiten: Selbst einen Kommentar schreiben	139
Üben und Wiederholen: Die einzelnen Arbeitsschritte festigen.....	142
Anwendung: Argumentationen untersuchen und kritisieren.....	143
Arbeitsblatt 30 Von der Zusammenfassung zum Kommentar	144
Arbeitsblatt 31 Ein kritischer Kommentar zum Leserbrief von Frederike Wenhof (Arbeitsblatt 23).....	145
Arbeitsblatt 32 Indirekte Rede und Konjunktiv	146
Arbeitsblatt 33 Die Bildung des Konjunktivs.....	147
Arbeitsblatt 34 Grundregeln der indirekten Rede	148
Arbeitsblatt 35 Ein Leserbrief zur Koedukation.....	149
4 Sachvorträge ausarbeiten und halten (Jahrgangsstufe 8).....	150
Kompetenzerwerb und Ziele der Gesamtreihe	151
Problemlösendes Aufbauen: Was macht einen guten Vortrag aus?	152
Durcharbeitung: Sachinhalte für einen Vortrag finden und aufarbeiten	156
Übung: Den eigenen Auftritt gestalten und üben.....	159
Anwendung: Vorträge halten, Vorträgen aktiv folgen	161
Arbeitsblatt 36 Kurt Tucholsky: Ratschläge für einen guten Redner	163
Arbeitsblatt 37 Die drei klassischen Arten der Überzeugung durch Reden.....	164
Arbeitsblatt 38 Gute Inhalte für einen Sachvortrag finden, auswählen und gliedern	165
Arbeitsblatt 39 Informationen in Stichpunkten festhalten	167
Arbeitsblatt 40 Beispiele und Elaborationen richtig einsetzen.....	169
Arbeitsblatt 41 Wiederholungsstrategien.....	170
Arbeitsblatt 42 Den Vortrag mit Präsentationsfolien begleiten	171
Arbeitsblatt 43 10 Tipps für einen gelungenen Vortrag	173

A Theoretischer Teil

1 Keine Angst vor gutem Unterricht

Guter Deutschunterricht ist das Einfachste und das Schwierigste zugleich. Das Schwierigste ist er, weil die menschliche Sprachkompetenz ein Phänomen ist, das auch heute noch nicht ansatzweise erschöpfend verstanden ist, das aber in seiner Bedeutung für die kulturelle, soziale und geistige Entwicklung des Menschen (als Individuum wie als Gesellschaft) gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann. Für Deutschlehrkräfte bedeutet das eine unerhörte Verantwortung bei gleichzeitig allenfalls vagen Vorstellungen darüber, wie man dieser Verantwortung angemessen gerecht werden kann.

Glücklicherweise ist guter Deutschunterricht gleichzeitig auch das Einfachste, weil die immense Bedeutung der Sprache praktisch jede zwischenmenschliche Interaktion auch zu einem kleinen sprachlichen Lernprozess macht. Sprich: Wir können gar nicht anders, als sprachlich zu lernen, wenn wir uns mit anderen auseinandersetzen, unsere Meinung äußern, unsere Interessen vertreten und die Auffassungen anderer zur Kenntnis nehmen. Schon Cicero wusste: Reden lernt man durch reden. Und mit dem Zuhören, Lesen und Schreiben ist es im Grunde nicht anders. In diesem Sinne kann Deutschunterricht niemals völlig scheitern, solange Schülerinnen und Schüler sich mit Sprache in Wort und Schrift auseinandersetzen. Allerdings kann er die dabei ablaufenden Prozesse mehr oder weniger effizient unterstützen und damit auf lange Sicht sehr unterschiedlich hohe Lernresultate erzielen.

Die Aufgabe einer guten Deutschlehrkraft besteht in erster Linie darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen Aufgaben und sprachbezogenen Problemen den jeweils nächsten Schritt ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung gehen können. Dazu braucht es

- Verständnis für den Kompetenzstand, auf dem sich die Schülerinnen und Schüler aktuell befinden (Kap. 3: *Diagnostik*),
- Kenntnisse darüber, worin der nächste Entwicklungsschritt bestehen kann und zu welchen Zielen er führen soll (Kap. 4: *Kompetenzen gezielt fördern*) sowie
- Ideenreichtum, Kreativität und gern einen kräftigen Schuss Humor bei der Gestaltung dieses nächsten Entwicklungsschrittes (Kap. 5: *Den täglichen Unterricht gestalten* sowie den gesamten praxisorientierten Teil B).

Diese Handreichung soll Sie dabei unterstützen, die zugleich einfachste und schwierigste Aufgabe „Deutschunterricht“ tiefer zu durchdringen und besser zu meistern. Das Werkzeug, das wir dazu vorrangig anwenden werden, ist der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 – 10 der Länder Berlin und Brandenburg (RLP), der in komprimierter Form eine Fülle pädagogischer, didaktischer, empirischer, aber auch soziologischer, politischer und historischer Kenntnisse und Erkenntnisse enthält und daher mit Fug und Recht als das Grundgesetz des Unterrichts in Berlin und Brandenburg gelten darf. Er ist Vorschrift, Leitrahmen und Hilfestellung in einem und kann all denen, die ihn zu lesen und zu deuten wissen, zum wichtigen Fundament der täglichen pädagogisch-didaktischen Arbeit werden – zur sicheren Basisstation gewissermaßen, von der aus kompetente Lehrkräfte ihre unterrichtlichen Flüge starten und zu der sie nach vollendeter Mission immer wieder zurückkehren. Aus diesem Grund wird Ihnen Kap. 2 näherbringen, was Kompetenzen eigentlich sind und was es bedeutet, kompetenzorientiert zu unterrichten.

Da das schulische Leben bekanntlich bunt ist und nur die Theorie grau, will diese Handreichung bewusst über die allgemeine, abstrakte Darstellung hinausgehen und anhand von vier exemplarischen Unterrichtsreihen der 7. und 8. Jahrgangsstufe zeigen, wie die nüchternen Vorgaben des Rahmenlehrplans zu konkreten Unterrichtsstunden werden können. Die Reihen sind dabei ganz bewusst offen gestaltet und nicht als fertig gefügte Sequenzen zu verstehen, die sich einfach von Stunde 1 bis Stunde 10 abspulen ließen. Ein solches Verständnis wäre schon deshalb völlig verfehlt, weil keine Sequenzplanung ohne den Einbezug des wichtigsten Bestandteils des Unterrichts auskommen kann: die Schülerinnen und Schüler.

Verstehen Sie daher die Unterrichtsreihen als Anregungen, wie sich die Anforderungen des Rahmenlehrplans umsetzen lassen, wie Materialien gestaltet sein können, um gleichzeitig anregend und zielführend zu sein und wie

Aufgabenstellungen die Aufmerksamkeit lenken, um damit den Lernprozess planbar zu machen. Nutzen Sie gern alle Materialien und Anregungen, die Ihnen für Ihren Unterricht geeignet erscheinen, aber fühlen Sie sich nicht von der Pflicht entbunden, immer wieder von den Bedarfen Ihrer Lerngruppen aus nach geeigneten Stundeninhalten zu suchen – niemals umgekehrt.

2 Kompetenzen im Deutschunterricht

Nicht nur der Rahmenlehrplan, auch ein Großteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen des schulischen Lernens ist dem Schlagwort „Kompetenzorientierung“ unterstellt, und das zurecht. Denn obwohl der Begriff mitunter zu inflationär gebraucht wird, um alten Konzepten einen modernen Anstrich zu geben, stecken dahinter wichtige lernpsychologische wie bildungspolitische Erkenntnisse, vor deren Anforderungen jede verantwortungsvolle Lehrkraft die Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts rechtfertigen können sollte.

Aus diesem Grund werden wir zunächst die wichtigsten Aspekte des Kompetenzbegriffs und der Kompetenzorientierung knapp beleuchten (Kap. 2.1 und 2.2), anschließend den Rahmenlehrplan eingehender vorstellen (Kap. 2.3) und erste Konsequenzen für die alltägliche Unterrichtsarbeit ziehen (Kap. 2.4).

2.1 Die bildungstheoretischen Gedanken hinter der Kompetenzorientierung

„Wissen ist Macht“, hieß es einmal, doch diese Auffassung stimmt nur noch bedingt. In Zeiten von Internet und KI muss es heißen: „Wissen *erwerben können* ist Macht“. Denn Wissensvermittlung spielt zwar im schulischen Lernen nach wie vor eine wichtige Rolle, muss aber angesichts moderner gesellschaftlicher Entwicklungen in seiner Bedeutung relativiert werden. Das fängt bereits mit dem enormen Umfang des menschlichen Wissens an, das sich nach aktuellen Schätzungen derzeit mindestens alle 15 Jahre verdoppelt. Jedes Jahr werden weltweit mehrere Millionen wissenschaftliche Studien veröffentlicht, darunter mehrere Hunderttausend in deutscher Sprache. Was davon ist relevant genug, um seine Vermittlung im Schulunterricht zu rechtfertigen? Und was davon hat die Chance, nicht schon einige Jahre nach dem Abschluss der Schule überholt zu sein?

Hinzu kommt, dass Wissen in Zeiten des Internets immer leichter, schneller und vielfältiger zur Verfügung steht. Während unsere Großeltern noch die städtische Bibliothek hätten durchstöbern müssen, um Einzelheiten über die lyrische Entwicklung Schillers, die Schlacht bei Waterloo oder die Grammatik des Niederländischen zu erfahren, sind solche Informationen für uns nur noch einige Klicks entfernt und die Schwierigkeit besteht viel weniger im Auffinden als im sorgfältigen Auswählen aus der Fülle von Angeboten.

Moderner Unterricht kann sich folglich schon aus ganz offensichtlichen Gründen nicht mehr darin erschöpfen, Kenntnisse und Wissensinhalte zu vermitteln, einzuüben und abzufragen, sondern muss sich darauf konzentrieren, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, an diesen ungeheuren menschlichen Wissensbeständen nach persönlichem, verantwortungsvollem Ermessen sowie methodisch zielgerichtet teilzuhaben. Er kann das wissenswerte Wissen nicht mehr für die Schülerinnen und Schüler auswählen, sondern lediglich sinnvolle Zugänge schaffen und damit Voraussetzung zur selbstständigen persönlichen Entfaltung gewährleisten. Ein solcher im tiefsten Grunde emanzipativer Ansatz ist auch einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft angemessen und daher nicht umsonst Gegenstand von Teil A des Rahmenlehrplans (s.u.).

Die Abkehr vom Konzept der Wissensvermittlung bildet den Anfang der Kompetenzorientierung. Kompetenzen sind nach einer oft zitierten Definition des Psychologen Franz Emanuel Weinert „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen*“ (2001, S. 27). Die Definition, die hier auf den wesentlichen Teil gekürzt wurde, betont mit den Begriffen „*Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ den Aspekt *Können*, der jeder Kompetenz eigen ist: Wer kompetent ist, *kann* etwas (und nicht in erster Linie: *weiß* etwas).

Dieses Können manifestiert sich in der Fähigkeit, „*Probleme zu lösen*“, also mehr oder weniger unbekannte Situationen erfolgreich zu meistern. Mit dieser Funktionsbestimmung wird deutlich, warum moderne Bildungssysteme an der Kompetenzorientierung ansetzen: Indem sie die Fähigkeit zur eigenständigen Problemlösung vermitteln und einüben, schaffen sie die Voraussetzungen für nachhaltige, flexible und individuelle Persönlichkeitsentwicklungen – und dabei gleichzeitig auch einen methodisch geleiteten Zugang zur Teilhabe an der Gesamtheit menschlicher Wissensbestände.

Auch und gerade sprachliche Kompetenzen müssen als Fähigkeit und Fertigkeit zur Problemlösung verstanden werden, denn der mit Abstand größte Teil der Probleme, die Menschen in ihrem Alltag lösen müssen, ist im Grunde sprachlicher Natur. Das beginnt beim angemessenen Verhalten anderen Menschen gegenüber, verläuft über den täglichen Umgang mit klassischen und neuen Medien und endet (noch lange nicht) in der Bewältigung beruflicher Aufgaben, bei denen längst die sprachlich-kommunikativen Aspekte einen viel höheren Stellenwert einnehmen als die konkret-körperlichen Arbeiten. Deshalb kommt der Sprachkompetenz eine Schlüsselstellung für praktisch alle Lebensbereiche zu.

Das gilt umso mehr, als aktuelle lern- und kognitionspsychologische Forschung mehr und mehr die Zusammenhänge zwischen Sprache und Denken herausarbeitet. Denn Sprache ist nicht nur Ausdruck und Medium unseres Wissens, sondern in vielen Fällen ersetzt sie unsere persönliche Erfahrung sogar: Den mit Abstand größten Teil unseres Wissens über die Welt erwerben wir nicht aus der persönlichen Anschauung, sondern aus der sprachlichen Vermittlung – etwa wenn wir im Biologieunterricht den Ablauf der Photosynthese begreifen, in Geschichte historische Gegebenheiten einer Epoche kennen lernen oder uns in Geografie mit den sozioökonomischen Bedingungen der Globalisierung auseinandersetzen. Dass all diese sprachlich vermittelten Informationen häufig zusätzlich mit visuellen Medien angereichert werden, spricht nicht gegen die Dominanz des sprachlichen Lernens, denn ein Bild sagt wenig, wenn es nicht sprachlich begleitet wird. Es ist deshalb kein Zufall, dass Sprachbildung in Teil B des Rahmenlehrplans als fächerübergreifende Bildungsaufgabe definiert wird – nicht etwa als singuläre Anforderung des Deutschunterrichts.

2.2 Die lernpsychologischen Gedanken hinter der Kompetenzorientierung

Dem Kompetenzbegriff inhärent, wenngleich nicht in der Weinert'schen Definition formuliert, ist eine weitere Eigenschaft, die ihn vom schieren „Wissen“ unterscheidet und die wichtige Auswirkungen auf den Unterricht hat: Im Gegensatz zu Wissen, über das man entweder verfügt oder nicht verfügt, kann Kompetenz unterschiedliche Grade annehmen: Personen können in einem Lernbereich mehr oder weniger kompetent sein und durch Lernen ihre aktuelle Kompetenz erweitern. Deshalb wird der Kompetenzbegriff in der Pädagogik, Fachdidaktik und Psychologie immer dann verwendet, wenn graduelle Fähigkeiten von Personen beschrieben werden sollen (z. B. mathematische Kompetenz, sprachliche Kompetenz, Handlungs- Beziehungs- und Kontrollkompetenz usw.).

Für die tägliche Unterrichtsplanung ist der graduelle Charakter von Kompetenz ein wichtiges Merkmal, da sich daraus drei wesentliche diagnostische Aspekte ergeben:

- a) **Messbarkeit:** Wenn Kompetenz mit Weinert als Problemlösefähigkeit aufzufassen ist und in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorliegen kann, dann muss sie anhand unterschiedlich schwerer Aufgaben messbar sein: Je höher die Kompetenz einer Person in einem bestimmten Problembereich ist, umso wahrscheinlicher kann diese Person eine Aufgabe mit einer bestimmten Schwierigkeit lösen.
- b) **Prüfbarkeit:** Aus der Messbarkeit ergibt sich im Umkehrschluss auch, dass sich mit geeigneten Mitteln prüfen lässt, ob ein Problembereich wirklich eine und nur eine Kompetenz darstellt. Denn genau in diesem Falle sollte eine Person alle Aufgaben lösen können, deren Schwierigkeit geringer ist als die aktuell erreichte Kompetenz, dagegen aber an allen Aufgaben scheitern, deren Schwierigkeit eine höhere Kompetenz verlangt. Wenn Schülerinnen und Schüler schwere Aufgaben lösen können, aber an leichten scheitern, dann kann etwas mit der Kompetenzmessung nicht stimmen, denn dann stellen die gewählten Aufgaben offenbar keine zunehmende Problemlösefähigkeit dar.
- c) **Natürliche Erwerbsreihenfolge:** Wenn sich Kompetenz in der Fähigkeit niederschlägt, zunehmend schwierige Aufgaben eines Problembereichs lösen zu können, dann bildet die Aufgabenschwierigkeit einen starken Hinweis dafür, in welcher Reihenfolge die Aufgabenlösungen zu erwerben sind: Lernende sollten sich dann für ihren Kompetenzerwerb von einfachen zu immer schwierigeren Aufgaben vorarbeiten und in der Vorstellung der Niveaustufen des RLP werden wir diese Erkenntnis wiederfinden.¹

¹ Dieser Zusammenhang wird allerdings durch zwei wichtige Überlegungen in seiner Bedeutung eingeschränkt: Erstens ist die Fähigkeit zur Aufgabenlösung lediglich Indikator einer Kompetenz und nicht die Kompetenz selbst und zweitens könnte eine unterschiedliche Herangehensweise an ein und dasselbe Problem zu unterschiedlichen Schwierigkeiten und folglich zu unterschiedlichen Lernwegen führen. Auf beide Probleme werden wir in den nächsten Abschnitten näher eingehen.

Kompetenzen sind innerhalb von Lerngruppen nicht gleichmäßig verteilt, sondern folgen in der Regel der sog. *Gauß'schen Normalverteilung*, die in Abb. 1 dargestellt ist. Die X-Achse repräsentiert dabei die Kompetenz, die Y-Achse die Anzahl an Personen, die diesen Kompetenzwert erreichen.

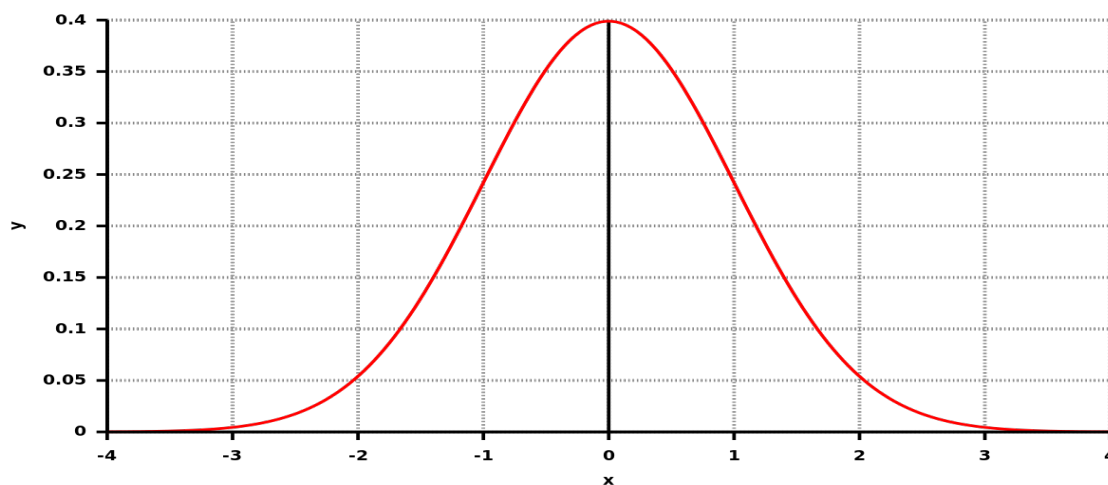


Abb. 1: Die Gauß'sche Glockenkurve als Modell der Kompetenzverteilung

Der Verlauf der Parabel verdeutlicht, dass mittlere Kompetenzen in jeder beliebigen Personengruppe am häufigsten zu erwarten sind, während Abweichungen vom Mittelwert – also besonders hohe und besonders niedrige Kompetenzen – umso seltener werden, je weiter sie vom Mittelwert abweichen. Dabei können selbstverständlich in einer bestimmten Lerngruppe spezifische Besonderheiten auftreten, etwa ein übermäßig hoher Anteil besonders kompetenter oder besonders inkompetenter Schülerinnen und Schüler. Außerdem können Gruppen in ihrem Kompetenzstand besonders homogen oder besonders heterogen sein, was sich in einer sehr steilen oder sehr flachen Glockenkurve ausdrückt. Der entscheidende Punkt der Darstellung ist jedoch, dass sich Kompetenzen innerhalb einer Lerngruppe mit einer gewissen statistischen Notwendigkeit der dargestellten Verteilung angleichen müssen, die nicht umsonst *Normalverteilung* heißt.

Dass im sprachlichen Lernen bestimmte Erwerbsreihenfolgen als typisch gelten können, darf in vielen Lernbereichen als empirisch gesichert gelten. Beispielsweise wurde die Lesekompetenz in vielen internationalen Leistungsstudien wie etwa der PISA- oder der DESI-Studie intensiv wissenschaftlich untersucht. Die dabei entwickelten Schwierigkeits- und Kompetenzstufen erheben den Anspruch, die typische Reihenfolge im Erwerb der Lesekompetenz adäquat abzubilden, und können diesen Anspruch empirisch belegen.

Die Grenzen des Kompetenzmodells ergeben sich daraus, dass die jeweils angenommene Erwerbsreihenfolge stets nur den statistisch stärksten Trend – also sozusagen den „Mainstream“ – abbilden kann, während alternative Lern- und Erwerbswege im Rauschen des statistischen Zufalls unterzugehen drohen. Typische Erwerbsreihenfolgen sind also zwar empirisch gestützt und oft didaktisch plausibel, aber alternative Lernwege dadurch niemals ausgeschlossen.²

² Wie sehr die Lernwege im Erwerb sprachlicher Kompetenzen individuell divergieren, ist von der aktuellen Bildungsforschung bisher nicht hinreichend untersucht worden. Die statistischen Möglichkeiten stehen bereits zur Verfügung, aber die tatsächliche Umsetzung steht für die meisten sprachlichen Kompetenzbereiche noch aus. Leider können einige im Rahmenlehrplan aufgeführten Kompetenzen nicht einmal für den „Mainstream“ als hinreichend empirisch gesichert gelten.

Exkurs: Kompetenzverteilung verstehen – ein Gedankenexperiment

Der Grund, warum die Gauß'sche Normalverteilung in Natur- und Sozialwissenschaften immer wieder anzutreffen ist, liegt darin, dass sie sich letztlich durch die Überlagerung mehrerer zufälliger Ereignisse von selbst ergibt. Der folgende Gedanke hilft, diesen Zusammenhang nachzuvollziehen:

Wenn wir mit einem idealen Würfel würfeln, dann ist die Wahrscheinlichkeit für jeden Punktwert gleich groß, nämlich immer ein Sechstel (vgl. Abb. 2). Schon beim Würfeln mit zwei Würfeln hingegen ist die Wahrscheinlichkeit für mittlere Punktzahlen deutlich höher als für sehr niedrige oder sehr hohe, weil es für mittlere Punktzahlen mehrere Möglichkeiten gibt, sie zu erwürfeln: Zwei Punkte erreiche ich nur, wenn beide Würfel eine 1 zeigen. Fünf Punkte hingegen entstehen bei den Kombinationen 1&4, 2&3, 3&2 und 4&1. Die Wahrscheinlichkeit für fünf Punkte ist damit viermal so hoch wie die für zwei Punkte (vgl. Abb. 3).

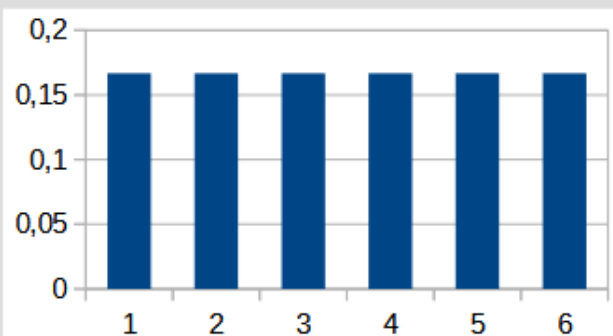


Abb. 2: Wahrscheinlichkeiten beim Würfeln mit 1 Würfel

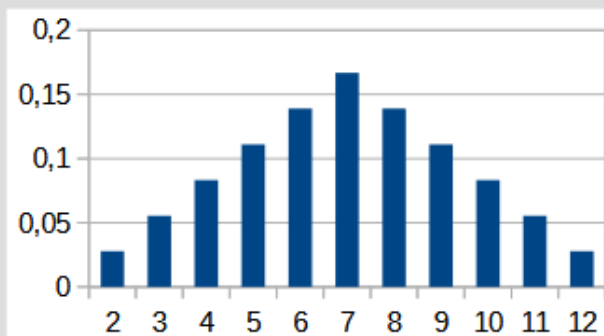


Abb. 3: Wahrscheinlichkeiten beim Würfeln mit 2 Würfeln

Setzt man dieses Gedankenexperiment mit drei oder vier Würfeln fort (vgl. Abb. 4 und 5), so zeigt sich, dass sich die Wahrscheinlichkeit für mittlere Punktzahlen immer weiter steigert und für extreme Punktzahlen immer weiter verringert, während sich die Gesamtverteilung sichtbar der typischen Glockenkurve der Gauß'schen Normalverteilung angleicht. Für den Kompetenzbegriff bedeutet das, dass sich Kompetenz möglicherweise aus einer unerhört großen Menge winziger Teilkompetenzen zusammensetzt, die wir mit jedem Lernschritt ein wenig mehr erwerben.

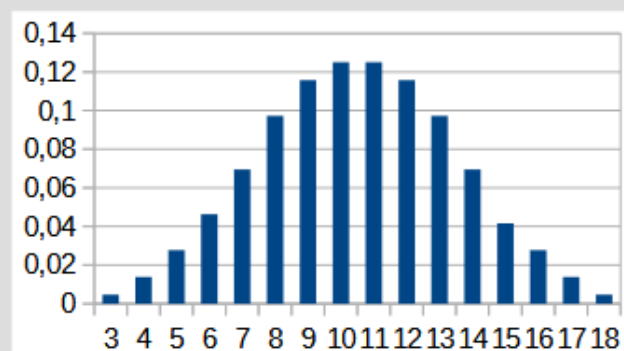


Abb. 4: Wahrscheinlichkeiten beim Würfeln mit 3 Würfeln

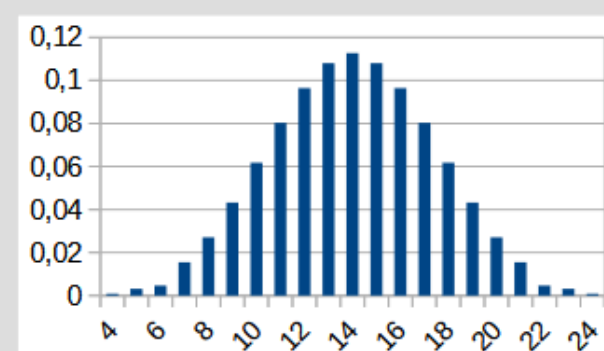


Abb. 5: Wahrscheinlichkeiten beim Würfeln mit 4 Würfeln

2.3 Sprachliche Kompetenzen: Der Rahmenlehrplan stellt sich vor

Der Kompetenzbegriff bildet eine wesentliche Säule sämtlicher derzeit verwendeter Lehrpläne der öffentlichen Schulen in Deutschland. Da Schulbildung Sache der Bundesländer ist, gibt es keinen nationalen Lehrplan, sondern jedes Bundesland regelt seine Schulbildung in eigener Regie. Dennoch und trotz vieler regionaler

Unterschiede sind wesentliche Bereiche der schulischen Bildung in allen Bundesländern gleich aufgebaut, um die Vergleichbarkeit und gegenseitige Akzeptanz von Bildungsabschlüssen zu gewährleisten.

Für die überregionalen Absprachen zwischen den Bundesländern ist die Kultusministerkonferenz (KMK) zuständig. In diesem Gremium verständigen sich Vertreter/innen aller Bundesländer über schulische Lerninhalte, Kompetenzen und Standards. So hat die KMK für die Primarstufe, den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch Bildungsstandards, zuletzt in der Fassung vom 23.06.2022, beschlossen, die sich – teils bis in den Wortlaut hinein – in allen Lehrplänen der Bundesländer wiederfinden, so auch im Rahmenlehrplan 1 – 10, Fachteil Deutsch der Länder Berlin und Brandenburg.

Struktur des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 – 10 Berlin und Brandenburg

Der Rahmenlehrplan (RLP) zerfällt in drei Teilbereiche A bis C, wobei

- Teil A allgemeine Aufgaben der schulischen Bildung und Erziehung festlegt,
- Teil B fächerübergreifende Kompetenzziele und Unterrichtsthemen definiert und
- Teil C fachspezifische Kompetenzen nach Maßgabe der Bildungsstandards festlegt.

Das Fach Deutsch spielt in diesem Reigen insofern eine Sonderrolle, als sprachliche Kompetenz eine Schlüsselstellung für viele andere Fachgebiete einnimmt (s. o.) und damit die oft entscheidende Grundlage für den Lernerfolg in anderen Schulfächern bildet. Deshalb wird Sprachbildung als ein fächerübergreifendes Kompetenzziel bereits in Teil B des Rahmenlehrplans dargestellt. Und auch das zweite fächerübergreifende Ziel, die Medienbildung, hängt in ihren Teilzielen (Informieren, Kommunizieren, Präsentieren, Produzieren, Analysieren, Reflektieren) ersichtlich mit typischen Kompetenzzielen des Deutschunterrichts zusammen. Die fächerübergreifende Bedeutung von Sprach- und Medienbildung ist der Grund, warum

- a) dem Deutschunterricht eine besondere Verantwortung für den Lernerfolg auch in anderen Fächern zukommt und
- b) sprachliches Lernen nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern in allen Fächern vorangetrieben werden muss.

Kompetenzen und Kompetenzbereiche im Fachteil Deutsch

In Teil C, dem fachspezifischen Teil des Rahmenlehrplans, werden die Aufgaben jedes Unterrichtsfaches konkretisiert sowie die in jeder Schulform und Jahrgangsstufe zu erreichenden Ziele definiert. Der Aufbau ist dabei streng kompetenzorientiert, denn alle wesentlichen Bildungsbereiche werden als graduelle Kompetenzen dargestellt, bei denen sich die Kompetenzzunahme an der Fähigkeit zur Lösung immer schwierigerer Aufgaben niederschlägt. Diese Aufgaben sind sehr allgemein definiert und einer *Niveaustufe* zugeordnet. Abb. 6 ist dem aktuellen Fachteil Deutsch entnommen und veranschaulicht den Zusammenhang grafisch.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
A		B		C			D		E	Abschluss L

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
D	E	F	G	EBR

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
E	F	G		FOR

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
E	F	G	H	Versetzung in die Qualifikationsphase

Abb. 6: Niveaustufen und zugeordnete Jahrgangsstufen für verschiedene Bildungsgänge im RLP

Die Spalten in Abb. 6 geben die jeweilige Jahrgangsstufe an, die Zeilen den angestrebten Bildungsabschluss. Die Buchstaben A – H stehen für die jeweils zu erreichende Niveaustufe und machen durch ihre Anordnung deutlich, dass der RLP ganz im Sinne des Kompetenzbegriffes von einer bestimmten Erwerbsreihenfolge ausgeht, die von allen Schülerinnen und Schülern gleich durchlaufen wird. Die unterschiedlich breiten Felder in jeder Zeile zeigen hingegen an, dass die Kompetenzziele und angenommenen Erwerbsreihenfolgen zwar für alle Schulformen gleich sind, aber unterschiedlich viel Zeit beanspruchen und folglich bis zum Ende der Schullaufbahn unterschiedlich weit entwickelt sind. Sprich: Der Unterschied zwischen niedrigeren und höheren Bildungsabschlüssen liegt lediglich in der Höhe der zu erreichenden Kompetenzen, nicht etwa in grundsätzlichen qualitativen Unterschieden oder verschiedenen Lernwegen!

Kompetenzbereiche im Fachteil Deutsch

Die Bildungsstandards der KMK, an die sich jedes Bundesland halten muss, sehen für den Deutschunterricht fünf wesentliche Bereiche vor, nämlich 1. Sprechen und Zuhören, 2. Schreiben, 3. Lesen, 4. Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen und 5. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Der Fachteil Deutsch setzt diese Standards ebenfalls in fünf Kompetenzbereichen um, die ihrerseits in mehrere Unterbereiche zerfallen und auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards formuliert sind (Unterschiede ergeben sich durch eine teils andere Gruppierung und Gewichtung der Teilkompetenzen). Konkret handelt es sich um die folgenden Kompetenzbereiche:

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen
4. Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen
5. Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln.

Es ist durchaus möglich, dass Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kompetenzbereichen verschiedene Niveaustufen erreichen, dass also eine Schülerin im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ die Niveaustufe E erreicht hat, im Schreiben hingegen nur die Niveaustufe D. Solche Verschiebungen sind normal und im Rahmen des systematischen Kompetenzaufbaus auch nicht zu vermeiden. Allerdings sollten zu große Niveauunterschiede vermieden werden, denn je nach Bildungsabschluss ist für jede Jahrgangsstufe ein bestimmtes Niveau vorgesehen, das möglichst in allen Teilkompetenzen erreicht werden sollte, um systematische Rückstände in höheren Jahrgängen zu vermeiden.

Niveaustufen

Den umfänglich größten Teil des Fachteils Deutsch macht die Konkretisierung der Niveaustufen für die einzelnen Teilkompetenzen des Deutschunterrichts in Form von Standards aus. Abb. 7 illustriert diesen Teil am Kompetenzbereich „Schreiben“ und seinem Unterbereich „Schreibstrategien nutzen“³.

Texte planen	
	Die Schülerinnen und Schüler können
A	Wörter zu einem vorgegebenen Inhalt nennen
B	Wörter und kurze Sätze zu einem vorgegebenen Inhalt aufschreiben
C	Schreibideen zum Inhalt entsprechend der Schreibabsicht geordnet und gegliedert notieren (Cluster, Mindmap, Gliederung) Texte kooperativ planen (Schreibkonferenz)
D	Strategien zur Ideenfindung und Strukturierung

³ 2023 vorgenommene Anpassungen des Fachteils Deutsch aufgrund überarbeiteter KMK-Bildungsstandards sind in roter Schrift erkennbar.

E	Informationsquellen wie Nachschlagewerke oder das Internet nutzen
F	ausgewählte Formen der Schreibplanung (Festlegen eines Schreibziels, Gliederung, Adressatenbezug) funktional einsetzen
G	zielgerichtet und adressatenbezogen eigene Schreibprozesse, auch kollaborativ, planen und reflektieren
H	unterschiedliche Methoden und Materialien der Informationsbeschaffung und -darstellung nutzen

Abb. 7: Zuordnung charakteristischer Fähigkeiten im Fachteil Deutsch am Beispiel "Schreiben - Schreibstrategien nutzen"

Die den einzelnen Niveaustufen zugeordneten Fähigkeiten und Fertigkeiten illustrieren die kontinuierliche Kompetenzzunahme: Auf Niveaustufe A befinden sich Schülerinnen und Schüler noch vor dem Schriffterwerb. Mit Stufe B kommen sie zu ersten, noch unzusammenhängenden Schreibprodukten und arbeiten sich von dort über C, D und E zu immer zielgerichteteren Strategien der Textproduktion vor (vgl. Abb. 7).

Wichtig bei der Orientierung im Rahmenlehrplan ist es, die angegebenen Fähigkeiten nicht als Lernziele misszuverstehen, sondern als *Indikatoren* einer jeweiligen Niveaustufe. So wäre es beispielsweise völlig verfehlt, Niveaustufe E (etwa Doppeljahrgangsstufe 7/8) so aufzufassen, als sollten Schülerinnen und Schüler in dieser Jahrgangsstufe nichts weiter lernen als die Nutzung von Informationsquellen und Nachschlagewerken. Vielmehr ist Niveaustufe E so aufzufassen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe zur Lösung von Aufgaben befähigt werden sollen, welche die Nutzung von Informationsquellen erforderlich machen, aber sich nicht darin erschöpfen. Die in jeder Niveaustufe angegebene Fähigkeit ist das Kennzeichen dafür, dass Lernende das jeweilige Kompetenzniveau erreicht haben, aber sie ist nicht das Kompetenzniveau selbst!

Dass sich die Niveaustufen in Abb. 6 oft über ein und mehr Schuljahre hinweg erstrecken, ist auch ein Zeichen dafür, dass Kompetenzentwicklung vergleichsweise langsam verläuft und über größere Zeiträume zu denken ist. Auch dieser Punkt hat wichtige Auswirkungen auf die tägliche Unterrichtsplanung, denn er schützt vor dem Missverständnis, dass etwa mit einer einzelnen Unterrichtsreihe zum Thema Schreiben eine oder gar mehrere Niveaustufen erreicht werden könnten. Stattdessen heißt Kompetenzorientierung immer auch, wieder und wieder an jeder Teilkompetenz zu arbeiten und die Lernfortschritte eher lang- als kurzfristig zu planen.

Themen und Inhalte

Das abschließende Kapitel des Fachteils Deutsch bilden Hinweise zu Themen und Inhalten des Deutschunterrichts in den Doppeljahrgangsstufen. Hier werden typische Textsorten, Medien, Unterrichtsmethoden und Fachbegriffe genannt, die in der jeweiligen Doppeljahrgangsstufe einzuführen sind. Im Gegensatz zu den Kompetenzen und Standards sind sie als sekundär anzusehen, weil sie dem Erreichen der Kompetenzniveaus dienen, nicht umgekehrt. Sie sind dennoch wichtig, da sie Hinweise darauf geben, mit welchen Begriffen und Konzepten, Inhalten und Arbeitstechniken Lehrkräfte bei Lerngruppen einer bestimmten Jahrgangsstufe rechnen können (sollten).

Der Fachteil Deutsch zeichnet sich dadurch aus, dass er den Lehrkräften inhaltlich und thematisch vergleichsweise viel Freiheit gibt und z. B. keine obligatorischen Vorgaben für die Lektüre bestimmter literarischer Werke macht. Es ist dennoch zweckmäßig, den aufgeführten Themen und Inhalten des Fachteils Deutsch hinreichend Beachtung zu schenken, um eine systematische Kompetenzentwicklung auch durch geeignete Wissensbestände und Lernmethoden zu unterstützen. In der Regel werden die Inhalte des Rahmenlehrplans von den Fachbereichen der Schulen gesichtet und in schulinternen Curricula konkretisiert, sodass sich Lehrkräfte bei der Übernahme einer neuen Lerngruppe auf bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten verlassen können.

2.4 Praxis: Mit Kompetenzen im Unterrichtsalltag arbeiten

Kompetenzorientiert unterrichten heißt vor allem eines: langfristig denken! Denn im Gegensatz zu Wissen, das man mitunter schlagartig erwirbt (der berühmte Groschen, der plötzlich fällt), verlangen Kompetenzen ein reifendes Lernen. Auch das wird im Rahmenlehrplan ersichtlich, da sich, wie oben erwähnt, viele Niveaustufen über ein ganzes Schuljahr und länger erstrecken (vgl. Abb.6).

In der täglichen Unterrichtsplanung bilden deshalb die Themen und Inhalte des Fachteils Deutsch einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Auswahl der nächsten Unterrichtssequenz. Sie sind das Ausgangsmaterial, das sich für die Arbeit an unterschiedlichen Kompetenzen anbietet: So kann eine Reihe zur Kurzgeschichte (Doppeljahrgang 7/8) primär dazu dienen, die Erschließung literarischer Texte (2.9) voranzubringen und etwa typische Textmerkmale zu erschließen (Niveaustufe D), die Beziehung der literarischen Figuren genauer zu charakterisieren (Niveaustufe D) oder eine Deutung zu entwickeln und am Text zu belegen (Niveaustufe E). Das heißt aber natürlich nicht, dass die Thematik nicht auch zur Arbeit an weiteren Kompetenzen einlädt, so etwa Leseerwartungen zu erschließen (2.8, Niveaustufe E), eine Kurzgeschichte aus einer anderen Perspektive zu schreiben (2.6, Niveaustufe F), inhaltlich zu überarbeiten (2.6, Niveaustufe E) oder die Wortwahl grammatisch zu untersuchen (2.12, Niveaustufe D/E).

Für guten, rahmenlehrplankonformen Unterricht sollten Sie stets sowohl wissen, an welchen Themen und Inhalten Sie mit einer Lerngruppe gerade arbeiten, als auch an welchen Kompetenzen und Niveaustufen. Fokussieren Sie dazu einen zentralen Kompetenzschwerpunkt, der für Sie primär ist und den Sie auch zum Gegenstand einer möglichen Klassenarbeit am Schluss der Sequenz machen könnten, aber überlegen Sie auch, zu welchen weiteren Kompetenzentwicklungen Ihr Inhalt einlädt.

In der Regel bieten die meisten Inhalte bereits typische Potenziale für die Arbeit an den Kompetenzen – so etwa die Kurzgeschichte für die Erschließung literarischer Texte (2.9) oder der Sachvortrag für das Sprechen und Zuhören (bes. 2.1 und 2.3). Es wäre aber gänzlich verfehlt zu glauben, in einer Sequenz zum Sachvortrag dürfe und solle nicht auch geschrieben, gelesen und über Sprachgebrauch nachgedacht werden. Umgekehrt ist guter Unterricht aber auch keine Konfetti-Tüte, aus der willkürlich die Kompetenz des Tages gezogen würde. Sinnvoll ist Kontinuität in den Inhalten, Fokus auf eine primäre Kompetenz, aber Offenheit für die zusätzliche Arbeit an einer oder zwei Nebenschwerpunkten. In den Beispielsequenzen in Teil B werden wir sehen, wie das konkret aussehen kann.

3 Ihre Lerngruppe: Diagnostik und Kompetenzfeststellung

Bereits in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts formulierte der sowjetische Psychologe Lew Semjonowitsch Wygotski eine Idee, die helfen kann, sowohl kompetenzorientiert als auch bedarfsgerecht zu unterrichten: die sog. *Zone der nächsten Entwicklung*. Der Grundgedanke dahinter drückt aus, dass die menschliche Lernentwicklung in einer ganz bestimmten Reihenfolge abläuft und dass jeder Lernschritt nicht nur eine Kompetenzsteigerung bedeutet, sondern auch neue Räume für die nächsten Lernschritte eröffnet, die zuvor noch verschlossen waren: So, wie man eine Leiter nur Sprosse für Sprosse ersteigen kann, stehen auf jeder Niveaustufe ganz bestimmte Entwicklungsräume offen und in den seltensten Fällen lässt sich eine Stufe überspringen – jedenfalls nicht ohne die Gefahr des Stolperns und Strauchelns!

Wygotskis Zone der nächsten Entwicklung steckt als Grundidee in jedem kompetenzorientierten Lehrplan und die Niveaustufen der einzelnen Teilkompetenzen sind nichts anderes als Indikatoren dafür, welche Kompetenzen Ihre Schülerinnen und Schüler bereits erlangt haben und was folglich die nächsten Lernschritte sein können. Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen, auf welcher Niveaustufe Ihre Lerngruppe gerade steht, um von dort aus die nächsten Entwicklungen in Angriff nehmen zu können. In diesem Kapitel besprechen wir dazu wichtige Grundgedanken.

3.1 Die tägliche Diagnostik im Unterricht

Der Fachteil Deutsch macht die kompetenzorientierte Diagnostik besonders einfach, denn dabei lassen sich die Konkretisierungen der Niveaustufen vergleichsweise direkt in Testaufgaben übersetzen. Nehmen wir uns beispielsweise die Teilkompetenz „Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern“ (2.8) und schauen wir uns die Spalte „Nach dem Lesen“ an: Dort sind die mittleren Niveaustufen C – E folgendermaßen dargestellt:

- Niveaustufe C: den Inhalt mithilfe von Zwischenüberschriften zusammenfassen; zentrale Textaussagen wiedergeben; eine wertende Einschätzung zum Text abgeben
- Niveaustufe D/E: ihr Textverständnis in anderen Darstellungsformen ausdrücken (z. B. Grafiken, Bilder, Modelle, Tabellen, Inszenierungen); eine wertende Einschätzung zum Text abgeben und diese begründen

Um sich einen Eindruck davon zu verschaffen, auf welcher Niveaustufe Ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Lesekompetenz stehen, wählen Sie einen Sach- und Informationstext aus dem Schulbuch und erteilen den Arbeitsauftrag, den einzelnen Abschnitten jeweils eine sinnvolle Zwischenüberschrift zu geben. Sollten alle Ihre Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe bewältigen, wissen Sie, dass die Lerngruppe mindestens Niveaustufe C erreicht hat, und erkennen gleichzeitig, ob es einzelnen Schülerinnen und Schüler möglicherweise noch schwerfällt, die zentralen Aspekte einzelner Textabschnitte treffend zu benennen.

Starten Sie anschließend in ein Gespräch über den Text, um die Fähigkeit zum begründeten Werturteil (Niveaustufe D/E) zu prüfen. Fragen Sie etwa danach (ggf. vorbereitend schriftlich, um die Antworten möglichst vieler Schülerinnen und Schüler zu bekommen), wie interessant, abwechslungsreich, informativ oder hilfreich der Text für eine bestimmte Aufgabe ist, und achten Sie bei den Antworten der Schülerinnen und Schüler weniger auf die Bewertung an sich als auf die Begründung: Wird das Urteil einfach „aus dem Bauch heraus“ getroffen oder an bestimmten Textpassagen festgemacht? Werden möglicherweise sogar Kriterien genannt, die einen guten Text ausmachen, und wird sich auf den konkreten Text bezogen? Dann ist Ihre Lerngruppe im Kompetenzbereich Lesen offenbar bereits mindestens auf Niveaustufe D/E gelangt.

Erteilen Sie schließlich eine Aufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler die Inhalte des Textes in eine andere Darstellungsform bringen. Gemeint ist dabei nicht eine inhaltlich mehr oder weniger passende Illustration der Textinhalte, sondern ein Weg, die zentralen Aspekte des Textes sowie seine inhaltliche Struktur grafisch darzustellen, z. B.:

- eine Mindmap für informierende Texte, in denen ein Gegenstand oder Sachverhalt in unterschiedlichen Facetten dargestellt wird,
- ein Säulen- oder Kreisdiagramm für Texte, in denen Zahlen und Prozentwerte eine zentrale Rolle spielen,
- ein Flussdiagramm für Textinhalte, in denen die zeitliche Entwicklung eine wichtige Rolle spielt,
- eine Tabelle mit aufeinander bezogenen Pro- und Kontra-Argumenten für Texte, in denen ein Problem erörtert wird.

In vielen Lerngruppen der 7./8. Jahrgangsstufe werden Sie feststellen, dass spätestens bei Aufgaben der Niveaustufe D/E nicht mehr alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, eine qualitativ angemessene Lösung zu erarbeiten. Wenn das auch bei Ihrer Lerngruppe der Fall ist, haben Sie den Punkt gefunden, an dem Ihr kompetenzorientierter Unterricht einsteigen kann.

3.2 Individuelle Kompetenzniveaus und Binnendifferenzierung

Eine der größten Herausforderungen selbst für erfahrene Lehrkräfte ist die Tatsache, dass unsere Lerngruppen in aller Regel heterogen sind und sich die Schülerinnen und Schüler auf sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus befinden. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ macht es erforderlich, auf diese unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rücksicht zu nehmen, denn wer noch mit Niveaustufe C kämpft (z. B. noch nicht sicher bestimmen kann, was die Hauptaussage eines Textabschnitts ist), wird von einem Unterricht auf Niveaustufe E kaum profitieren (und möglicherweise mit Resignation oder gar Leistungsverweigerung reagieren).

In der Anforderung, allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe Aufgaben zur Verfügung zu stellen, die ihren individuellen Niveaus entsprechen, erleben viele Lehrkräfte einen starken Widerspruch zwischen theoretischem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit. Aber so sehr es illusorisch wäre, jedem Lernenden in jeder Stunde exakt das passende Lernmaterial zur Verfügung stellen zu wollen, gibt es doch einige Tricks und Kniffe, wie sinnvolle Binnendifferenzierung gelingen kann, ohne dass Sie sich in den Burnout arbeiten (siehe bes. Kap. 5). Voraussetzung dafür ist jedoch stets die angemessene Diagnostik und die Orientierung am RLP.

In Abb. 1 (Kap. 2.2) haben wir gesehen, dass die Leistungsverteilung von Lerngruppen in der Regel einer Glockenkurve gleicht, welche besagt, dass der Großteil der Lernenden eine mittlere Kompetenz aufweist und eher wenige Schülerinnen und Schüler besonders niedrige bzw. besonders hohe Leistungen zeigen. Aus diesem Umstand folgt, dass Ihre Diagnostik stets mindestens drei konkrete Leistungsgruppen unterscheiden sollte, deren jeweilige Fähigkeitsniveaus Sie sich vor Augen führen sollten:

- Den Leistungsdurchschnitt:** Das sind die Schülerinnen und Schüler auf derjenigen Niveaustufe, die etwa drei Viertel der Lerngruppe erreichen. Sie ist der Ausgangspunkt für Ihre zentralen pädagogisch-didaktischen Überlegungen.
- Das Nachfeld:** Das sind die Schülerinnen und Schüler, die unterhalb der vom Großteil erreichten Niveaustufe liegen und zusätzliche Förderung benötigen, um den Anschluss nicht zu verlieren. Üblicherweise sollten das nicht mehr als ein Viertel der Lerngruppe sein. Sind es mehr, steht in Frage, ob es sich nicht eher um den (unteren) Leistungsdurchschnitt handelt.
- Die Leistungsspitze:** Das sind die Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen noch deutlich über den Durchschnitt hinausgehen und möglicherweise schon eine Niveaustufe weiter sind als der Rest der Lerngruppe. Als Groborientierung kann man auch hier von ca. einem Viertel der Klasse ausgehen.⁴

Arbeitsaufträge im Unterricht sollten – und Tests bzw. Klassenarbeiten müssen! – stets so gestaltet sein, dass der Kern der Arbeit vom Leistungsdurchschnitt bewältigt werden kann, während das Nachfeld seine Fähigkeiten in wichtigen Vorarbeiten unter Beweis stellen kann und die Leistungsspitze mit einer komplexeren Zusatzaufgabe gefordert wird oder eine Vorarbeit leistet, die den anderen hilft, eine Aufgabe besser zu meistern (z. B. indem sie Kriterien entwickelt, nach denen ein Text eingeschätzt werden kann o. Ä.).

⁴ Sollten Sie angesichts der ungefähren Häufigkeiten gestutzt haben und in der Summe von $\frac{3}{4}$ und zwei mal $\frac{1}{4}$ auf 125% gekommen sein, dann haben Sie richtig gerechnet, aber den Kompetenzbegriff noch nicht angewendet: Denn selbstverständlich beherrscht die Leistungsspitze auch alle Kompetenzen, die für den Leistungsdurchschnitt typisch sind. Sie ist also in den fünf Vierteln quasi zweimal gezählt, weil sie den Durchschnitt erreicht, aber zusätzlich übertrifft.

3.3 Tests und Klassenarbeiten

Keine Diagnostik kommt ohne Leistungstests aus. Aber Tests und Klassenarbeiten sind stets ein zweischneidiges Schwert, denn sie beinhalten stets ein Werturteil über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Lernenden, das diese persönlich nehmen – egal ob Sie das intendieren oder nicht. Dieses Dilemma kann durch sorgfältige pädagogische Beziehungspflege zu den Schülerinnen und Schülern abgemildert, aber niemals völlig vermieden werden. Das Wenigste, was Lehrkräfte aber tun können, ist, die Leistungsdiagnostik möglichst gerecht und objektiv zu gestalten und dabei auch sich selbst immer wieder zu überprüfen. Auch dazu leistet die Kompetenzorientierung des Rahmenlehrplans einen wichtigen Beitrag, der uns helfen kann, selbst erstellte Tests und Arbeiten auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen. Genau darum geht es in den folgenden Abschnitten.

Tests und Klassenarbeiten sollten stets kompetenzorientiert ausgerichtet sein, also deutlich weniger das Wissen als vielmehr das Können der Schülerinnen und Schüler überprüfen. Ähnlich wie in Kap. 3.1 illustriert sollte stets auch der Bezug zum Rahmenlehrplan gewahrt sein, und zwar nach Möglichkeit mit Aufgaben, die unterschiedliche Schwierigkeitsstufen abdecken und allen Lernenden die reale Chance geben, mindestens die Hälfte der erreichbaren Punkte zu erlangen – also den Test zu bestehen. Bitte bedenken Sie bei der Erstellung eines benoteten Leistungstests, dass die Leistungsfeststellung in erster Linie diagnostischen Charakter haben sollte, also der Frage dient, wo die nächsten Lernschritte liegen können. Erst in zweiter Linie stehen Fragen der Kontrolle, der Erfolgsmeldung oder gar der Selektion, denn die Aufgabe der Schule besteht immer zuerst darin, allen Lernenden die bestmöglichen Entwicklungschancen zu eröffnen.

Nicht jede Klassenarbeit kann und soll Aufgaben so stellen, wie sie in den Niveaustufen der Kompetenzraster formuliert sind. Das ist schon deshalb ausgeschlossen, weil die Konkretisierungen der Niveaustufen dafür viel zu allgemein und abstrakt gehalten sind und Tests bzw. Klassenarbeiten spezifisch diejenigen Leistungen prüfen sollten, die in der Unterrichtssequenz zuvor erarbeitet und eingeübt wurden. In diesen Stunden sollten nicht nur die Schülerinnen und Schüler Ihrer Lerngruppe eine Vorstellung darüber gewonnen haben, welche Anforderungen auf sie zukommen und was für eine gute oder sehr gute Leistung getan werden muss, sondern auch Sie sollten sich ein Bild gemacht haben, was Sie von Ihren Schülerinnen und Schülern verlangen können, bei welchen Arten von Aufgaben das Nachfeld bereits nicht mehr mitkommt und wie Sie der Leistungsspitze noch zusätzliche Herausforderungen bieten können.

Tests und Klassenarbeiten sollten deshalb immer aus einem Set von Aufgaben bestehen, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade abdecken und damit allen Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen. Das muss nicht zwingend bedeuten, dass jede Einzelleistung explizit genannt werden muss (z. B. gehört zur Interpretation notwendig die vorherige Analyse oder zum Urteil das vorherige gesicherte Verständnis etc.), aber es bedeutet,

- a) dass allen Schülerinnen und Schülern klar sein muss, welche Anforderungen sie zu erfüllen haben, um den Test bzw. die Klassenarbeit zu bestehen, und
- b) dass alle (Teil-)Anforderungen, die zur Bewältigung der Aufgabe notwendig sind, auch in Ihrer Punktevergabe berücksichtigt werden sollten (also z. B. bei einer Interpretation auch die vorherige Analyse oder bei einem Werturteil auch das Textverständnis, das dem Urteil zugrunde liegt etc.).

Wenn Sie diese Hinweise bei der Erstellung Ihrer Leistungstests berücksichtigen, eröffnet sich ein einfacher und leicht umzusetzender Weg, wie Sie die Qualität Ihres jeweiligen Aufgabensets selbst prüfen können. Denn in einem kompetenzorientierten Aufgabenset muss es einen ganz bestimmten Zusammenhang zwischen der Aufgabenschwierigkeit und der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler geben, der unmittelbar aus den Gedanken hinter den Kompetenzniveaus folgt und schematisch in Tabelle 1 dargestellt ist: Wenn ein Set von Aufgaben wirklich kompetenzorientiert erstellt ist, dann muss die leichteste Aufgabe (also die, die von den meisten Schülerinnen und Schülern gelöst wurde) auch tatsächlich vom Leistungsdurchschnitt, der Leistungsspitze und ggf. einigen Lernenden des Nachfeldes gelöst worden sein. Umgekehrt darf die schwerste Aufgabe, die nur noch von sehr wenigen gelöst werden konnte, nur von den Leistungsstärksten gelöst worden sein, welche auch alle anderen Aufgaben lösen konnten. In der Beispieltabelle ist etwa die schwierigste Aufgabe die Aufgabe 5 und sie konnte nur von Schüler(in) 1 gelöst werden, die auch alle anderen Aufgaben lösen konnte. Es wäre höchst unplausibel und würde auf ein Problem der Kompetenzorientierung hinweisen, wenn ausgerechnet Schüler(in) 1 bei der sehr leichten Aufgabe 1 gescheitert wäre. Genauso unplausibel wäre es, wenn ausgerechnet Schüler(in) 6 die besonders schwierige Aufgabe 5 gelöst hätte, an der alle anderen gescheitert sind.

	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
Schüler(in) 1	✓	✓	✓	✓	✓
Schüler(in) 2	✓	✓	✓	✓	x
Schüler(in) 3	✓	✓	✓	x	x
Schüler(in) 4	✓	✓	x	x	x
Schüler(in) 5	✓	✓	x	x	x
Schüler(in) 6	✓	x	x	x	x

Tabelle 1: Modellhafte Beziehung zwischen Aufgabenschwierigkeit und Kompetenz der Lernenden

Einen guten, kompetenzorientierten Leistungstest erkennt man folglich daran, dass es eine relative Ordnung zwischen Aufgabenschwierigkeit und Personenkompetenz gibt, in der die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Kompetenz immer schwerere Aufgaben lösen können. In tatsächlichen Klassenarbeiten wird sich diese Beziehung niemals so ideal darstellen wie in Tabelle 1, aber der grundlegende Zusammenhang sollte schon erkennbar in die Richtung gehen, dass sich eindeutig besonders leichte Aufgaben zeigen, die von (fast) allen gelöst werden können, sowie besonders schwere, die nur noch von denen bewältigt werden, die auch alle anderen Aufgaben lösen konnten. Ist die Aufgabenlösung hingegen zufällig verteilt und die einen sind hier erfolgreich und die anderen dort, dann ist der entsprechende Test mit hoher Sicherheit nicht kompetenzorientiert und sollte überarbeitet werden.

3.4 Diagnostische Hilfsmittel: DigiLAL und VERA 8

Weil eine gute Leistungsdiagnostik die Grundlage und der Ausgangspunkt jeder sinnvollen Unterrichtsgestaltung ist, bieten die Schulverwaltungen Berlin und Brandenburg Lehrkräften verschiedene Formen der Unterstützung, die Sie kennen und regelmäßig nutzen sollten – zumal sie Ihnen eine Menge an Arbeit ersparen können: Mit den beiden diagnostischen Hilfsmitteln DigiLAL und VERA 8 stehen Ihnen für die Jahrgangsstufen 7 und 8 zwei Testinstrumente zur Verfügung, anhand derer Sie wichtige Teilkompetenzen des Deutschunterrichts systematisch überprüfen können, während Ihnen ein Großteil der Korrekturarbeit erspart wird.

Die DigiLAL 7 ist die digitale Version der Lernausgangslage, eines diagnostischen Tests, der es Lehrkräften ermöglichen soll, sich einen Überblick über die Kompetenzstände ihrer Schülerinnen und Schüler nach Eintritt in die Sekundarstufe zu verschaffen. Die DigiLAL ist zum Zeitpunkt der Niederschrift dieser Handreichungen für die Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften verfügbar und wird vom Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ) online zur Verfügung gestellt. Für das Fach Deutsch beinhaltet sie kompetenzorientierte Tests in den folgenden Bereichen:

- Lesen und Interpretieren
- Lesen und Verstehen
- Rechtschreibung
- Diskutieren, Argumentieren und Erörtern
- Sprachgebrauch reflektieren
- Sprechen und Schreiben in unterschiedlichen Registern
- Sprechen und Zuhören – Vorträge verstehen und planen

Die Module sind so organisiert, dass sie ca. 30 min Bearbeitungszeit erfordern und damit bequem in einer Unterrichtsstunde im Computerraum der Schule durchgeführt werden können. Der Großteil der Aufgaben kommt ohne Nachkorrektur durch die Fachlehrkräfte aus. Die Anmeldung und die Zugangsdaten für Ihre Schülerinnen und Schüler erhalten Sie vom ISQ.

VERA steht für „VERgleichsArbeiten“ und umfasst diagnostische Tests, die bundesweit in der 3. und 8. Jahrgangsstufe durchgeführt werden (VERA-3 bzw. VERA-8). Das Institut zur Qualitätsentwicklung im

Bildungswesen (IQB) ist für ihre Erstellung und Durchführung verantwortlich und bietet in der 8. Jahrgangsstufe Testmaterialien für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch an. Im Gegensatz zur DigiLAL stehen die Tests bei VERA 8 nur in bestimmten Zeitfenstern zur Verfügung. Standardmäßig werden sie online durchgeführt und benötigen etwa 90 min Bearbeitungszeit. Für leistungsstärkere und -schwächere Lerngruppen stehen je unterschiedliche Testmaterialien zur Verfügung, die in verschiedenen Kompetenzspektren unterschiedlich präzise messen. Für Deutsch bietet VERA 8 derzeit die folgenden Inhalte:

- Lesen
- Orthografie
- Sprachgebrauch
- Zuhören

Darüber hinaus können Sie bei VERA zu den Tests passende Fördermaterialien herunterladen.

Obwohl DigiLAL und VERA 8 Ihnen bei der Korrektur der Testergebnisse viel Arbeit ersparen können, heißt das nicht, dass sie Ihnen die Diagnostik abnehmen. Denn jeder Test ist nur so hilfreich wie die Konsequenzen, die Sie für Ihre Unterrichtsgestaltung daraus ziehen. Deshalb entfalten diagnostische Tests wie DigiLAL und VERA 8 nur dann ihr gesamtes Potenzial, wenn Sie sich Zeit nehmen, die Ergebnisse Ihrer Lerngruppen unter die Lupe zu nehmen und zur Planung der weiteren Arbeit heranzuziehen. Stellen Sie sich hierzu insbesondere die folgenden Fragen:

- Auf welcher Niveaustufe steht der Durchschnitt meiner Lerngruppe in der getesteten Teilkompetenz?
- Wer und wie viele Schülerinnen und Schüler bilden das Nachfeld, wer und wie viele die Leistungsspitze?
- Gibt es bestimmte Aufgaben oder Aufgabenformate, mit denen meine Lerngruppe besonders gut oder besonders schlecht zurechtgekommen ist?
- Weicht meine Lerngruppe an bestimmten Stellen besonders weit vom allgemeinen Durchschnitt ab?
- Was sagen mir die Testergebnisse über die Stärken und Schwächen meiner Lerngruppe?
- Wie kann ich die Stärken weiter fördern und die Schwächen gezielt angehen?

Nutzen Sie die Testergebnisse, um sich ein möglichst breites Bild über die Kompetenzstände Ihrer Schülerinnen und Schüler zu machen, und setzen Sie sich konkrete Ziele für die kommenden Wochen. Guter Unterricht lebt von der Bedarfsfeststellung, der gezielten Planung und immer wieder von der Erfolgsüberprüfung. Das betrifft nicht nur die Arbeit Ihrer Schülerinnen und Schüler, sondern auch Ihre eigene.

4 Kompetenzen gezielt fördern

4.1 Themen und Inhalte und ihre Bedeutung für den Unterricht

Kompetenzorientierung bedeutet immer, dass der Inhalt, an dem und mit dessen Hilfe Kompetenzen vermittelt werden, zweitrangig ist. Allerdings bedeutet zweitrangig keineswegs unwichtig, denn die Unterrichtsinhalte bestimmen maßgeblich mit, wie sehr Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich auf den Unterricht einzulassen, und wie gut es ihnen möglich ist, das Gelernte auf andere Lebenssituationen zu übertragen. Deshalb sollte der erste Gedanke eines kompetenzorientierten Unterrichts stets die Frage betreffen, welche Kompetenzen auf welcher Niveaustufe gefördert werden sollen, der zweite hingegen die Frage, welche Inhalte sich für diesen Entwicklungsschritt besonders eignen.

Über die Frage, welche Unterrichtsinhalte besonders wichtig, geeignet und erforderlich sind, ist viel und intensiv diskutiert worden. Eine der prominentesten Antworten hat Wolfgang Klafki, der Vater der bildungstheoretischen Didaktik, gefunden und wir werden seine wesentlichen Gedanken gleich etwas näher beleuchten. Zuvor aber sei der wichtigste Ausgangspunkt für die Auswahl passender Unterrichtsinhalte genannt, der bei Klafki durchaus eine Rolle spielt, aber nicht in dieser Weise herausgehoben wird: die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Denn Motivation ist zwar kein hinreichendes Kriterium für gute Unterrichtsinhalte (nicht alles, was motiviert, gehört auch in den Unterricht), wohl aber ein notwendiges, denn ohne Motivation sind Lernprozesse stets suboptimal oder bleiben ganz aus. Dieser sehr einfache Zusammenhang von Motivation und Lernerfolg ist aus Pädagogik und Psychologie lange schon bekannt und wird von jüngeren neurologischen Forschungen intensiv gestützt: Mit Motivation geht praktisch alles, ohne Motivation geht praktisch nichts.

Die nicht zu unterschätzende Bedeutung von Motivation für den Lernerfolg bedeutet allerdings keineswegs, dass der Unterricht nur Inhalte behandeln sollte, an denen Schülerinnen und Schüler bereits ein eigenes Interesse entwickelt haben. Es wäre ein völliger Fehlschluss zu glauben, Kinder interessieren sich nur für Spielzeuge und Jugendliche nur für Musik, TikTok-Trends und Fashion. Vielmehr lässt sich das Interesse von Schülerinnen und Schülern für nahezu alle Wissensinhalte wecken, solange sie die Erfahrung machen, dass sie den Inhalt verstehen und beherrschen lernen. Motivationsdefizite und Leistungsverweigerungen sind nie eine Frage des Inhaltes, sondern in aller Regel Resultat einer unglücklichen Lernbiografie, in der ein bestimmter Inhalt zu einem traumatischen Erlebnis von Misserfolg, Frustration und schlimmstenfalls Bestrafungsangst geworden ist. Wer spielt schon gern ein Spiel, bei dem er ständig verliert?

Motivation ist also nicht vordergründig ein Aspekt, der einem bestimmten Inhalt innewohnt, sondern den es bei den Schülerinnen und Schülern zu erzeugen gilt. Eine gute und legitime Grundlage, um Motivation zu wecken, ist dabei Ihr eigenes und persönliches Interesse, denn wenn Sie selbst für einen Unterrichtsinhalt motiviert sind, dann teilt sich das Ihren Schülerinnen und Schülern mit. Das bedeutet nicht, dass Sie im Deutschunterricht Ihr persönliches Steckenpferd reiten sollten, wohl aber, dass Motivation etwas ist, das nicht nur in Menschen, sondern auch zwischen Menschen geschieht.

Wie oben erwähnt, hat die bildungstheoretische Didaktik in der Tradition Wolfgang Klafkis verschiedene Kriterien herausgearbeitet, nach denen mögliche Unterrichtsinhalte auf ihre Eignung geprüft werden können. Die wichtigsten fünf davon, die immer wieder und in unterschiedlicher Gewichtung genannt werden, sind:

- **Gegenwartsbedeutung:** Welchen Stellenwert hat der Inhalt im gegenwärtigen Leben der Schülerinnen und Schüler? Werden Themen, Probleme und Lösungen verhandelt, die für die aktuelle Situation der Lernenden relevant sind?
- **Zukunftsbedeutung:** Welchen Stellenwert hat der Inhalt für die zukünftige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler? Kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden durch die Beschäftigung in angemessener Weise auf die Anforderungen und Probleme von morgen vorbereitet werden?

- **Exemplarischer Charakter:** Inwiefern ist der Inhalt ein Beispiel für einen allgemeinen Sachverhalt oder ein übergreifendes Problem? Können die Schülerinnen und Schüler am konkreten Inhalt etwas lernen, das sich auf andere Inhalte übertragen lässt?
- **Inhaltliche Struktur:** Wie ist der Inhalt geordnet und organisiert? Kann die Struktur auf andere Inhalte übertragen werden und mithin zur Durchdringung anderer Sachverhalte und Probleme beitragen?
- **Zugänglichkeit:** Inwieweit ist der Inhalt strukturell und in seinen Teilkomponenten von den Schülerinnen und Schülern erschließbar? Gibt es Mittel und Wege, den Lernenden die Inhalte, Probleme und Lösungsansätze anschaulich und begreiflich zu machen?

Klafkis fünf Kriterien wirken für Personen, die mit der Planung kompetenzorientierten Unterrichts noch wenig Erfahrungen haben, mitunter abschreckend und kaum umsetzbar, sind aber bei genauer Betrachtung kein Grund zu verzagen. Denn letztlich sind sie viel weniger als Ausschlusskriterien für bestimmte Inhalte zu verstehen als vielmehr als Aufforderungen, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, den exemplarischen Charakter und die übertragbare inhaltliche Struktur des gewählten Inhalts zu *erzeugen* und die Zugänglichkeit des Stoffes zu gewährleisten. Deshalb sei dieser Abschnitt mit einer Ermutigung beendet, die kein Geringerer als Johann Wolfgang Goethe seinem „Faust“ vorangestellt hat:

*Greift nur hinein ins volle Menschenleben!
Ein jeder lebt's, nicht vielen ist's bekannt,
und wo Ihr's packt, da ist's interessant.*

4.2 Vom Wissen zum Können und wieder zurück: Der Lernzyklus nach Aebli

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Kap. 3) verdeutlicht, dass Lernen immer neue Lernräume eröffnet und daher nie enden muss – und auch nie enden sollte. In Lehrplänen schlägt sich dieser Gedanke in sog. *Spiralcurricula* nieder, also in zyklisch angelegten Sequenzen, bei denen der Unterricht immer wieder zu ähnlichen Problemlagen zurückkehrt, allerdings auf einem immer höheren Niveau. Beispielsweise spielt die inhaltliche Erschließung von Fachtexten in praktisch jeder Jahrgangsstufe eine wichtige Rolle und muss immer wieder zum Gegenstand des Deutschunterrichts werden. Die dabei erlernten Techniken und Arbeitsroutinen befähigen die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit dazu, sich immer komplexere Sachverhalte zunehmend selbstständig zu erschließen. In diesem Abschnitt lernen Sie ein ebenso leicht zu verstehendes wie einfach zu handhabendes Modell kennen, das Ihnen hilft, Ihren Unterricht so zu strukturieren, dass er auf lange Sicht eine kontinuierliche Aufwärtsspirale beschreibt: Der Lernzyklus nach Aebli.

Hans Aebli war ein Lern- und Kognitionspsychologe, der in seiner Arbeit *Zwölf Grundformen des Lehrens* (13. Aufl. 2006) kognitionspsychologische Erkenntnisse zu einer allgemeinen didaktischen Theorie umgearbeitet hat. Darin entwickelt er den Gedanken, Lernprozesse in drei Dimensionen zu denken, nämlich in *Lernmedien*, *Lerninhalten* und *Lernprozessen*. Uns interessieren in diesem Kapitel besonders die Lernprozesse, in denen Aebli vier typische Phasen unterscheidet, welche beim Kompetenzerwerb immer wieder ablaufen und günstigenfalls einen Zyklus bilden. Diese Phasen sind:

1. Problemlösendes Aufbauen
2. Durcharbeiten
3. Üben und Wiederholen
4. Anwenden.

Alle vier Phasen werden im Folgenden kurz charakterisiert. Für eine vertiefte Darstellung ist Aebli's Arbeit nach wie vor lesens- und empfehlenswert, auch wenn man ihr mittlerweile in Details ihr Alter anmerkt.

Aebli's Überlegungen setzen an zwei fundamentalen lerntheoretischen Problemkreisen an, die in der psychologischen Forschung oft getrennt voneinander untersucht werden, aber für nachhaltiges Lernen unbedingt zusammengehören: Einerseits erwerben wir neue Fertigkeiten durch eine intensive kognitive Durchdringung (Nachdenken), in der wir ein Problem erkennen, untersuchen und ggf. schrittweise lösen. Andererseits aber verlangt unser Alltag, dass wir häufig auftretende Aufgaben routiniert und weitgehend automatisiert abarbeiten

können, ohne groß darüber nachdenken zu müssen. Wer z. B. einen Text schreibt, braucht all seine Konzentration für die Strukturierung und Formulierung des Inhalts und wäre heillos überfordert, wenn er sich jede Wortschreibung, jeden Großbuchstaben und jedes Satzzeichen aus den Rechtschreibregeln herleiten müsste. Deshalb beantwortet Aebli Lernzyklus einerseits die Frage, wie Wissen zur Problemlösung erworben wird, im Anschluss aber auch, wie solches Wissen zu routiniertem Können werden kann. Im Folgenden gehen wir die wichtigsten Gedanken des Lernzyklus durch.

1. Problemlösendes Aufbauen

Problemlösen bildet einen ganzen Forschungszweig der Lernpsychologie. Im Zentrum steht die Frage, wie es Menschen gelingt, unbekannte Situationen zu meistern und dabei auf neue Lösungs Ideen zu kommen.

Ein „Problem“ im lernpsychologischen Sinne ist eine Situation, für die eine Person keine vollständig passende Handlungsroutine besitzt, also nicht auf bereits erlernte Lösungswege zurückgreifen kann. Dabei können Ziel und Lösungsweg höchst unterschiedlich deutlich sein. Beispielsweise gibt es Probleme, deren Ziel sehr klar definiert ist (etwa beim Schach: der gegnerische König muss handlungsunfähig gemacht werden). Andere Probleme haben nur ein ungefähres Ziel (eine Schülerin möchte eine spannende Geschichte schreiben). Auch der Raum der infrage kommenden Lösungswege kann sehr unterschiedlich sein: So sind die möglichen Spielzüge im Schach sehr klar vorgegeben (der Turm kann nur geradeaus, der Läufer nur diagonal ziehen usw.) und es muss im Grunde nur die optimale Reihenfolge gefunden werden. Im Gegensatz dazu sind beim Verfassen einer Geschichte viel mehr Möglichkeiten und Einzelprobleme denkbar und es geht keineswegs nur um die Anordnung der Handlungsschritte, sondern auch um ihre sinnvolle Auswahl aus dem riesigen Fundus von Möglichkeiten.

Auch im Deutschunterricht tritt Problemlösen regelmäßig auf, beispielsweise wenn

- im Literaturunterricht die Bedeutung eines Gedichtes untersucht wird,
- im Grammatikunterricht die Wortarten eines Satzes bestimmt werden,
- eine Rechtschreibregel verstanden und angewendet werden soll oder
- die Argumentation eines Leserbriefes untersucht und bewertet wird.

Typisch für problemlösende Unterrichtssituationen ist dabei, dass in der Regel an einem konkreten Beispiel gearbeitet wird:

- Wie ist das Frühlingsgedicht von Eduard Mörike zu verstehen?
- Ist das Wort „spannend“ ein Verb oder ein Adjektiv?
- Muss das Wort „vier“ in „viertel vor vier“ großgeschrieben werden?
- Was ist die wichtigste Behauptung des Leserbriefes und wie wird sie begründet?

Charakteristikum des Problemlösens ist, dass stets nach passenden Herangehensweisen und Arbeitsschritten gesucht werden muss, um mit der Lösung weiterzukommen. Auf etablierte Routinen kann meist nicht oder doch nur insofern zurückgegriffen werden, als diese Routinen aus ihrem bisherigen Kontext gelöst und in neue Verbindungen miteinander gebracht werden müssen. Die dabei zum Einsatz kommenden Lösungsansätze sind stark von der Struktur des zugrundeliegenden Problems abhängig und werden von Aebli ausführlich diskutiert (ebd. 278-295). Für den hier interessierenden Zusammenhang ist aber vor allem wichtig, dass problemlösendes Aufbauen stets am Einzelfall erfolgt, stets Aspekte beinhaltet, für die wir auf keine etablierten Verhaltensroutinen zurückgreifen können und deren Lösung daher auch stets unter Einbezug bewusster Auseinandersetzung erfolgt, wobei es auf konkrete Vorstellungen von der Problemlage, Planung der Handlungsschritte und Steuerung der Ausführung ankommt.

2. Durcharbeiten

Einmal gelöste Probleme führen noch nicht zur Entwicklung neuer Fertigkeiten, sondern sind zunächst einmal singuläre episodische Erfahrungen. Aus einem einmalig analysierten Satz ergibt sich noch kein fundiertes grammatisches Wissen, aus einer Unterscheidung von Behauptung und Begründung noch keine Argumentationskompetenz und aus einem nachvollzogenen Großstadtgedicht noch kein Verständnis für die Merkmale des Expressionismus usw. Deshalb setzt Aebli seinen Lernzyklus nicht mit der Phase *Übung* fort, sondern führt die Zwischenphase des *Durcharbeitens* ein.

Durcharbeiten lässt sich als wiederholtes Problemlösen beschreiben, wobei nach Möglichkeit alle für den Lösungsprozess irrelevanten Aspekte des Problems variiert werden sollten, sodass die strukturell relevanten

Aspekte umso deutlicher hervortreten. Die Durcharbeitungsphase reagiert damit auf die Problematik, dass Menschen beim Problemlösen am konkreten Beispiel verhaftet bleiben und ein Transfer auf ähnliche Probleme nicht von selbst stattfindet. Das Durcharbeiten dient dem Zweck, das Problem von allen Zufälligkeiten des Beispiels zu befreien, um das Verallgemeinerbare sichtbar zu machen und seine flexible, nicht beispielgebundene Anwendung zu ermöglichen.

Aebli selbst beschreibt den Prozess des Durcharbeitens an einem einfachen Beispiel der Mathematik: So hat ein Kind beispielsweise das Prinzip von Multiplikation und Division problemlösend gelernt: Es sollte 20 Flaschen transportieren, kann aber nur vier Flaschen gleichzeitig tragen und fragt sich, wie oft es gehen muss. Durch Problemlösen hat es dabei verstanden, dass es die 20 Flaschen in Gruppen von je vier Flaschen einteilen muss. Darüber kommt es zur richtigen Lösung, fünfmal gehen zu müssen.

Dieses neu erworbene Wissen ist aber noch nicht hinreichend, um als flexible neue Fertigkeit zur Verfügung zu stehen, denn sowohl die Flaschenproblematik als auch die konkreten Zahlen sind nur Beispiele gewesen, die für das eigentlich interessierende mathematische Problem irrelevant sind. Deshalb schlägt Aebli vor, eine Durcharbeitungsphase einzuplanen, in der dieselbe Problematik mit anderen Zahlen und anderen Gegenständen wiederholt wird, sodass den Lernenden die Struktur des gelösten Problems deutlich wird und die irrelevanten Einzelheiten des Beispiels ihre Bedeutung verlieren.

Durcharbeitungsprozesse bilden in schulischen Kontexten möglicherweise den am stärksten vernachlässigten Teil des Lernzyklus, was sich nachteilig auf die Langfristigkeit des Lernerfolges auswirkt. So berichten Lernende immer wieder, Problemlösungen (z. B. in den Natur- oder Geisteswissenschaften) im Grunde sinnvoll nachvollzogen und auch die anschließenden Übungen sinnvoll gemeistert zu haben. Dadurch aber, dass die Durcharbeitungsphase häufig fehlt, wird der verallgemeinerbare Charakter sowohl der Problemlösung als auch ihrer anschließenden Übung nicht hinreichend deutlich und die einzelnen Themenfelder des Unterrichts verknüpfen sich geistig zu wenig zu einem Gesamtbild, sondern bleiben weitgehend isolierte Kenntnis-Inseln. Dieser Umstand ist lerntheoretisch fatal, weil unser Gehirn nicht gut geeignet ist, solche isolierten Kenntnisse dauerhaft verfügbar zu halten. Aus diesem Grund sollte der Durcharbeitung im Schulkontext ein besonderes Augenmerk zukommen: Es lohnt sich, nach der gemeinsam analysierten Kurzgeschichte gleich eine zweite zu analysieren. Es lohnt sich, die Struktur von Argumenten erst in einem Leserbrief und dann in einem Talkshow-Ausschnitt zu untersuchen. Und es lohnt sich auch, die Merkmale der Wortarten nicht nur in einem Merksatz festzuhalten, sondern diesen auch gleich noch mit der Formulierung aus einem anderen Schulbuch zu vergleichen.

3. Übung und Wiederholung

Übungs- und Wiederholungsprozesse verleihen neu erworbenen Fertigkeiten Dauer und Routine. Denn ein Großteil der sprachlichen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben, sind gut, wenn sie kontrolliert und durchdacht gelingen, aber besser, wenn sie automatisch ablaufen und kein anstrengendes Durchdenken mehr erfordern. Wir beherrschen die Groß- und Kleinschreibung nicht, wenn wir ihre Regeln kennen, sondern wenn wir beim Schreiben ganz unwillkürlich alle Nomen großschreiben. Charakteristikum automatisierter Fertigkeiten ist, dass Sie weitestgehend ohne Aufmerksamkeit auskommen und damit als weit weniger anstrengend erlebt werden als das Problemlösen und Durcharbeiten. Da sie außerdem zunehmend auf die bewusste Steuerung verzichten können, sind sie in der Regel auch deutlich weniger fehleranfällig.

Ein gutes Beispiel für die Wirkung des Übens ist das Fahrenlernen in einem Kfz: Die ersten Fahrstunden sind eine Art angeleitete Problemlösung, die hochgradig von der bewussten Steuerung abhängt und als sehr anstrengend erlebt wird: Die Abläufe zur Koordination von Gas, Bremse, Kupplung, Schaltung und Lenkung sind anfangs so komplex, dass sie kaum ohne die entlastende Hilfe des Fahrlehrers bzw. der Fahrlehrerin geleistet werden können, obwohl jeder Schritt für sich genommen kaum Anstrengung erfordert (es ist ja nicht schwer, auf ein Gaspedal zu treten – erst die Kombination macht das Problem so komplex!).

Durch stetiges Üben kann der Ablauf des Steuerns so stark automatisiert werden, dass er ohne Bewusstheit abläuft. Wir schalten routiniert von Gang zu Gang, ohne Rechenschaft darüber abgeben zu können, in welchem Gang wir uns gerade befinden. Auch erfordert die Steuerung kaum mehr Aufmerksamkeit: Wir können uns ganz auf den Verkehr und das Ziel konzentrieren und sogar beim Fahren mit anderen Personen sprechen. Diese neue Fertigkeit kann als eigenes komplexes Handlungsmuster betrachtet werden, das wir problemlösend aufgebaut und durch stetige Übung automatisiert haben, sodass es nun dauerhaft zur Verfügung steht.

In diesem letzten Punkt liegt der zentrale Zweck des Übens: Da Aufmerksamkeit eine begrenzte Ressource ist, können wir sie stets nur wenigen Teilbereichen unserer Wahrnehmung widmen. Alle anderen Reizverarbeitungen müssen entweder warten oder sind bereits so automatisiert, dass sie ohne Aufmerksamkeit ablaufen. Übung heißt damit immer auch: die Aufmerksamkeit von Steuerungsaufgaben befreien, um sie mit weiteren, neuen Anforderungen ausfüllen zu können – die irgendwann ihrerseits automatisiert sind. Beachten Sie, wie organisch sich diese Entwicklung mit den Gedanken des Kompetenzbegriffs und der *Zone der nächsten Entwicklung* verbindet.

Ziel jeder Übung ist es also, die Prozesse, die beim Problemlösen bewusst kombiniert wurden, so zu automatisieren, dass sie eine eigene Handlungsroutine bilden und keine Aufmerksamkeit mehr benötigen. Die kognitiven Fertigkeiten, die dabei erworben werden, dürfen dabei nicht als „ingeübtes Problemlösen“ verstanden werden. Vielmehr stellen sie echte neue Handlungsmuster dar, die das Problemlösen nicht beschleunigen, sondern ersetzen und damit entbehrlich machen. Wer die Groß- und Kleinschreibung automatisch beherrscht, wendet nicht etwa innerlich die Regeln an (nur eben schneller), sondern hat neue, unbewusste Handlungsmuster erworben, die wir subjektiv als „Gefühl“ oder „Intuition“ erleben. Es ist deshalb häufig nicht sinnvoll, die Regeln zu wiederholen (also zum „Problemlösen“ zurückzukehren), wenn Schülerinnen und Schüler eine Fertigkeit noch nicht automatisch beherrschen. Oft ist es nicht die Kenntnis, die fehlt, sondern der Grad an Übung. Schließlich beginnen Fahranfänger/innen, die durch die praktische Prüfung fallen, auch nicht wieder bei der Theorie, sondern nehmen weitere Fahrstunden.

4. Anwenden

Mit dem Prozess der Anwendung schließt sich Aebli Lernzyklus: Die neue Fertigkeit ist etabliert und steht als Verhaltensroutine für kommende Lebenssituationen zur Verfügung. In der Anwendung kann sie sich nun immer weiter verfestigen und dadurch immer müheloser ablaufen, andererseits aber auch zum Ausgangspunkt neuer Problemlöseprozesse werden, wodurch sich der Kreis schließt. Letzteres ist immer dann der Fall, wenn die neue Fertigkeit auf eine Situation angewendet wird, auf die sie nur bedingt passt und damit neue bewusste Steuerungen, Aufmerksamkeit und Problemlösungsstrategien hervorruft.

Systematisches Lernen sollte nach Aebli stets so angelegt werden, dass erworbene Handlungsmuster den Ausgangspunkt für neue Problemlösungen und damit für immer weiterführende Lernprozesse werden, denn dadurch werden die fachlichen Kompetenzen der Lernenden systematisch immer komplexer: Beispielsweise können Lesefertigkeiten, nachdem sie problemlösend erworben, durchgearbeitet und hinreichend geübt worden sind, in der Anwendung eine ganze Reihe von Standardsituationen lösen (z. B. Texte erschließen und (Fach-)Begriffe verstehen), zusätzlich aber auch zum Ausgangspunkt für neue, noch komplexere Probleme werden (z. B. Texte, die für die Schülerinnen und Schüler zwar weiterhin herausfordernd, aber nicht mehr unlösbar sind). Durch das stetige Durchlaufen des Lernzyklus ergeben sich daraus neue Kompetenzen, die wieder weitere Problemhorizonte erschließen. Aebli's Gedanke des Lernzyklus erweist sich damit als hochkompatibel mit dem bildungstheoretischen Gedanken des Spiralcurriculums wie mit dem Kompetenzbegriff. Deshalb werden wir ihn den Unterrichtsreihen in Teil B zugrundelegen.

4.3 Unterrichtsreihen und -stunden kompetenzorientiert planen

Für die Unterrichtsplanung können Aebli's Gedanken sowohl bei der Stunden- als auch bei der Reihenplanung angewendet werden, wobei sie für letztere deutlich entscheidender sind: Problemlösung, Durcharbeitung, Übung und Anwendung passen nur in Ausnahmefällen in eine einzelne Unterrichtsstunde, sondern erfordern in der Regel längere Zeiträume. Insbesondere Übungen benötigen dabei häufig viel Zeit, um wirklich sicher automatisierte Fertigkeiten hervorzubringen. Keineswegs fordert Aebli dabei eine strenge Abgrenzung aller Zyklusphasen. Vielmehr können Durcharbeitungs- und Übungsphasen bereits einsetzen, wenn in der Problemlösungsphase erst ein Teilbereich erschlossen ist. Die Botschaft Aebli's ist vielmehr, für keinen Lerninhalt auf eine der Phasen zu verzichten – oder wenn, dann nur aus bewusster didaktischer Erwägung.

Sinnvoll ist es, sich vor Beginn der Unterrichtsreihe möglichst genau vor Augen zu führen, welche neuen Fertigkeiten Sie im Rahmen der aktuellen Niveaustufe eigentlich entwickeln wollen. Machen Sie sich dazu deutlich, auf welcher Niveaustufe der Durchschnitt Ihrer Lerngruppe derzeit steht und in welcher Beziehung Ihre Ziele zur aktuellen wie zur angestrebten Niveaustufe stehen. Wenn Ihre Lerngruppe beispielsweise in der Lage ist, einen informierenden Sachtext sinnvoll zusammenzufassen (2.6, Niveaustufe E), könnte Ihr nächstes Ziel

darin bestehen, diese Fertigkeit auf mehrere, selbst recherchierte und ggf. kontroverse Texte zu einem Thema anzuwenden (Niveaustufe F), um damit langfristig Aufgaben des materialgestützten Schreibens oder des Erstellens eigener Fachvorträge oder -arbeiten vorzubereiten. Ihr Reihenziel könnte in einem solchen Fall darin bestehen, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, zu einem vorgegebenen Thema selbstständig eine Internetrecherche durchzuführen, dabei seriöse von nicht seriösen Quellen zu unterscheiden und erstere zu einem eigenständigen informierenden Text zu verbinden, der mithilfe von Literaturverweisen auf die Ausgangsquellen Bezug nimmt. Das Beispiel zeigt, wie ganz im Sinne Aebli's die neu erworbene Fertigkeit „Texte zusammenfassen“ in der Anwendung auf das Internet eine ganze Reihe neuer Probleme hervorbringt, die nun systematisch angegangen werden können.

Ausgehend von Ihrem Gesamtziel lassen sich nun die Teilanforderungen formulieren, welche in Ihrer Reihe entwickelt werden sollen. Im gewählten Beispiel sind das mindestens die drei Bereiche „seriöse Quellen auswählen“, „Zusammenfassungen für Quellensammlungen erstellen“ und „mit Literaturverweisen umgehen“. Jeder dieser Teilbereiche erfordert eine eigene Problemlöse- und Durcharbeitungsphase, während in der Übungs- und Anwendungsphase zunehmend alle Teilanforderungen gemeinsam gedacht werden.

Achten Sie bei der Planung der Problemlösephase darauf, dass den Schülerinnen und Schülern auch tatsächlich die Problemlage hinter der Aufgabe deutlich wird. Bei der Recherche von Informationen eignet sich dazu etwa ein kontroverses Thema, bei dem Sie davon ausgehen können, dass Ihre Schülerinnen und Schüler im Internet auch auf problematische Quellen stoßen werden. In der Problemlösephase sind Fehler und Missgriffe bisweilen ausdrücklich erwünscht, denn sie zeigen den Schülerinnen und Schülern die Brisanz und Notwendigkeit des nächsten Lernschrittes auf. Wer einmal auf die Informationen von „stupidpedia.org“ hereingefallen ist und Bismarck für den Erfinder des gleichnamigen Herings gehalten hat, ist sich des Quellenproblems nachhaltiger bewusst als jemand, der bereits im Vorfeld vor solchen Irrtümern bewahrt wurde. Lösungen sind immer dann (und nur dann) überzeugend, wenn man zuvor das Problem erkannt hat.

Viele Problemlösephasen verlaufen eher gelenkt und kleinschrittig. Das ist insofern sinnvoll, als die wenigsten Probleme des Unterrichts trivial genug wären, dass Schülerinnen und Schüler selbst auf die Lösung kommen. Zwar sind selbstständiges und entdeckendes Lernen großartige und lernpsychologisch bedeutsame Prinzipien, aber sie verlieren ihren Sinn, wenn sie zum Ratespiel werden oder in Beliebigkeit münden. Aus diesem Grund gehören Anleitungen und informierende Unterrichtsphasen genauso zum Problemlösen wie Unterrichtsgespräche, in denen Lösungsideen diskutiert werden.

Die Durcharbeitungsphase, die der Problemlösung folgt, scheint inhaltlich lediglich eine Wiederholung zu sein und die Gründe dafür wurden bereits in Kap. 4.2 erläutert. Der wesentliche Unterschied im Gegensatz zur Problemlösung besteht darin, dass Sie nun den Schülerinnen und Schülern zunehmend die Verantwortung übergeben und sich selbst nach Möglichkeit zurücknehmen. Lehrervorträge, Frontalunterricht und neuerliche Informationstexte haben deshalb in der Durcharbeitungsphase nur in Ausnahmefällen etwas zu suchen. Stattdessen ist oft die Gruppen- oder Partnerarbeit das Medium der Wahl, denn die einzelnen Arbeitsschritte, die zur Lösung des Problems führen, sind noch neu und profitieren davon, wenn Schülerinnen und Schüler einander gegenseitig weiterhelfen. Auch Arbeitsfehler können in der Durcharbeitungsphase noch auftreten und sind solange willkommen, wie sie in Schwierigkeiten und Konflikte münden, die die Schülerinnen und Schüler selbst erkennen. Halten Sie es deshalb ruhig aus, wenn eine Lerngruppe im Versuch, seriöse von nicht seriösen Internetquellen zu unterscheiden, noch gelegentlich in Fallen tappt – jedenfalls solange diese Missgriffe nicht auf grundlegende Missverständnisse hindeuten – und nutzen Sie die Fehlversuche vielmehr, um das Problembewusstsein ein weiteres Mal zu erneuern und den Sinn hinter den gemeinsam erarbeiteten Lösungsstrategien herauszukehren.

In der Übungs- und Wiederholungsphase sollten Fehler nicht mehr systematisch, sondern nur noch kasuistisch auftreten. Hier ist der Punkt, an dem die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig arbeiten sollten und sich zunehmend auf ihre eigenen Fertigkeiten verlassen müssen. Dabei kann die Übungsphase häufig nicht trennscharf von der Durcharbeitung unterschieden werden, denn gerade wenn in einzelnen Teilschritten der Durcharbeitung noch Fehler aufgetreten sind, lohnt es sich, bereits kleinere Übungsphasen einzubinden.

Gute Übungsphasen leben von drei wichtigen Zutaten:

- Sie fokussieren alle für die erfolgreiche Erarbeitung notwendigen Teilhandlungen, und zwar günstigenfalls zunächst einzeln und später immer stärker in Kombination.

- Sie geben ferner jedem Lernenden die Zeit, die er bzw. sie braucht, denn wer unter Zeitdruck übt, übt immer schlecht.
- Sie sorgen schließlich nach Möglichkeit für eine unmittelbare Erfolgsrückmeldung, denn nur so können günstige Handlungsroutrinen systematisch gestärkt und problematische abgeschwächt werden.

Gerade am Anfang der Übungsphase bieten sich daher offene Lernformen wie Stationsarbeit an, bei der jede Station ein Teilproblem fokussiert und die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, nach individuellen Bedarfen an den Materialien zu arbeiten. Mit zunehmendem Übungsfortschritt werden die Aufgaben dann umfassender, länger und selbstständiger. Den Abschluss bildet eine Aufgabe, in der alle neu erworbenen Teilkompetenzen zusammen angewendet werden müssen. Sollten Sie eine Klassenarbeit oder anderweitige Lernerfolgskontrolle planen, bietet es sich an, deren Material und Aufgabenstellung zuvor mindestens einmal als Probearbeit absolviert zu haben. Schließlich sind gute Lernerfolgskontrollen nicht deshalb schwierig, weil die Schülerinnen und Schüler nicht wüssten, was von ihnen verlangt wird, sondern deshalb, weil die zugrundeliegenden Problematiken hinreichend anspruchsvoll sind.

Anwendungsphasen im Sinne Aebli sind häufig nicht mehr Teil Ihrer Reihenplanung, sondern im Grund Anfangspunkt der Planung Ihrer nächsten Reihe: Wenn Ihre Lerngruppe nun in der Lage ist, sinnvoll Internetquellen zu recherchieren, zu bewerten, zusammenzufassen und auf sie Bezug zu nehmen, könnte eine schöne Anwendung dieser neuen Kompetenz darin bestehen, einen Kurzvortrag zu einem selbst gewählten Sachthema zu erarbeiten, denn für eine solche Aufgabe sind die frisch erworbenen Kompetenzen notwendig, aber keineswegs hinreichend, sodass es zu neuen Problemlösungen kommen muss und der Lernzyklus sich schließt.

Aebli Lernzyklus ist ausdrücklich auf die Planung ganzer Unterrichtsreihen ausgelegt. Dennoch kann er auch als Anhaltspunkt bei der Planung einzelner Unterrichtsstunden helfen, denn auch hier ist es günstig, den Lernzyklus im Kleinen zu durchlaufen. So beginnen Unterrichtsstunden günstigenfalls mit einem Problem, das den Schülerinnen und Schülern an einem konkreten Beispiel deutlich wird und für das sie zunächst nach einer Lösung suchen müssen. Ist diese Lösung erarbeitet, lohnt es sich, die erarbeiteten Lernschritte zunächst auf ein oder einige weitere Beispiele zu übertragen und dabei bewusst die Steuerung des Arbeitsprozesses zu verringern. Gelingt dies, können die Einzelteile der Problemlösung in Übungsphasen aufgegriffen und gefestigt werden, bevor in der abschließenden Sicherung diejenigen Aspekte des Themas längerfristig festgehalten werden, die für folgende Problemlösungen angewendet werden sollten. Nicht immer können und sollen Unterrichtsstunden diesem Schema folgen. Aber stets sinnvoll ist es, sich zu verdeutlichen, wo der Schwerpunkt der aktuellen Stundenplanung liegt und in welcher Beziehung er zu den Phasen des Lernzyklus steht.

4.4 Den täglichen Unterricht gestalten

Viele Personen, die neu ins Lehramt starten, wünschen sich konkrete Antworten auf die Frage, wie sie ihren Unterricht gestalten sollen, und sind enttäuscht, wenn vorrangig die Frage erörtert wird, was denn gute Kompetenzen, Ziele und Inhalte des Unterrichts sind, während die konkrete methodische Umsetzung eine allenfalls nebensache Rolle spielt. Allerdings ist diese Vorgehensweise nur allzu berechtigt, denn die Methode sollte sich stets nach den Zielen richten, niemals umgekehrt. Der Leitsatz *form follows function* macht auf prägnante Weise deutlich, dass sich die Frage der Unterrichtsgestaltung daraus ableiten muss, was das Ergebnis sein soll. Dabei zeigt sich in der Regel, dass jedes Ziel auf vielen verschiedenen Wegen erreicht werden kann. Das bedeutet aber nicht, dass alle Wege gleich gut und gleich effizient sind.

Im Folgenden werden wir einige wesentliche Punkte der Unterrichtsgestaltung ansprechen und ihre Vor- und Nachteile skizzieren. Dabei werden wir feststellen, dass es keine Methode gibt, die nur Vor- und keine Nachteile hat (denn sonst bräuchten wir ja nur diese und keine weitere). Die Kunst guter Unterrichtsgestaltung besteht immer darin, die Methode so zu wählen, dass die Vorteile zum Tragen kommen und die Nachteile im aktuellen Kontext keine oder nur eine geringe Rolle spielen.

Lernwege des Unterrichts

Die Lernpsychologie unterscheidet zwischen induktiver und deduktiver Herangehensweise. Induktiv ist ein Unterricht dann, wenn die Lernenden sich aus einer ganzen Reihe von Beispielen eine allgemeine Regel ableiten können. Deduktiver Unterricht geht genau umgekehrt vor und gibt die Regel vor, die dann auf Einzelbeispiele

angewendet wird. Pointiert könnte man formulieren, dass deduktiver Unterricht vom Wissen zum Können verläuft, induktiver hingegen vom Können zum Wissen.

Lange Zeit hat in der Tradition des Deutschunterrichts der **deduktive Ansatz** vorgeherrscht: Ich führe eine Regel zum Aufbau einer Erörterung oder zur Groß- und Kleinschreibung der Substantive ein und wende sie anschließend auf eine Reihe von Aufgaben an. Günstig daran ist, dass die Schülerinnen und Schüler recht genau wissen, was sie zu tun haben, und stets klar ist, ob sie gerade regelkonform oder regelwidrig arbeiten. Leider hat sich aber herausgestellt, dass deduktiv eingeführte Inhalte nur schwerlich auf andere Problemkreise übertragen werden. Wer die Regeln der Rechtschreibung kennt, wendet sie noch lange nicht an und wer den Regeln der Erörterung stur folgt, schreibt deshalb noch keinen guten Text.

Deshalb wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten **induktive Lernwege** prominent, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler durch Beschäftigung mit einer mehr oder weniger großen Anzahl an Beispielen selbst Handlungsstrategien und Arbeitsmethoden ableiten. Diese Vorgehensweise entspricht sehr stark dem natürlichen Lernen und viele menschliche Kompetenzen – vom Laufenlernen über das Fußballspielen bis zur Klempnerlehre – funktionieren über die stetige Beschäftigung mit immer neuen Beispielerfahrungen. Allerdings braucht induktives Lernen viel Zeit, ist deutlich weniger gerichtet und auch schwerer kontrollierbar. Gleichwohl mündet es stärker als deduktive Lernprozesse in dem, was kompetenzorientierter Unterricht als wichtigstes Lernziel ansieht: Kompetenz.

Kompetenzorientierter Deutschunterricht ist stets stärker induktiv als deduktiv orientiert und die wesentlichen sprachlichen Kompetenzen brauchen die vollen 10 bis 12 Jahre Schulbildung, um an immer neuen Auseinandersetzungen mit Sprache zu reifen. Deduktive Phasen sollten überall dort hinzugefügt werden, wo aktive (Selbst-)Steuerung sinnvoll ist und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Teilprobleme gelenkt werden soll. In diesem Sinne sollte jede Unterrichtsstunde einen deduktiven Kern besitzen, der aus der allgemeinen und über Jahre ablaufenden induktiven Beschäftigung mit Sprache eine kleine, bewusste Besonderheit heraushebt – mal wie Argumente aufgebaut sind, mal wie Verben funktionieren, mal was Kurzgeschichten ausmacht.

Arbeitsphasen

Dass Unterrichtsstunden je nach Thema sehr unterschiedlich viele Arbeitsphasen haben können und sollen, ist wenig verwunderlich. Dennoch gibt es einige Leitgedanken, die Ihnen bei der Phasierung Ihres Unterrichts helfen können. Dazu zählt zunächst der Grundsatz, dass Schülerinnen und Schüler zur zunehmend selbstständigen Arbeit befähigt werden sollen (RLP Teil A, Kap. 3). Für unseren Unterricht heißt das, dass Arbeitsphasen mit zunehmender Jahrgangsstufe länger werden sollten, denn jeder Phasenwechsel ist ein Eingriff in die Arbeit der Lernenden. Zum Ausgang der Grundschule sind Arbeitsphasen von 5 bis 10 min Länge der Normalfall, denn wesentlich länger hält die Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler gar nicht an. Im Abitur hingegen sollen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, bis zu fünf Zeitstunden selbstständig an einer einzigen Aufgabe zu arbeiten, was nur gelingen kann, wenn sie gelernt haben, sich über längere Zeit selbst zu organisieren.

Eine sinnvolle Faustregel zur Gestaltung einer Unterrichtsstunde sieht eine ungerade Anzahl von drei oder fünf Arbeitsphasen vor, bei denen sich nach dem Einstieg Arbeits- und Sicherungsphasen abwechseln. Wie oft dieser Wechsel erfolgt und ob zum Schluss eine Zusammenfassung der Gesamtarbeit sinnvoll ist, ist abhängig vom Thema, von der Stellung der Stunde im Lernzyklus und dem Alter der Schülerinnen und Schüler.

Die **Einstiegsphase** dient der kognitiven Aktivierung. Sie sollte das Problem der aktuellen Stunde verdeutlichen, das Vorwissen wachrufen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler ankurbeln. Ein guter Einstieg gewährleistet noch keine gute Stunde, aber er gewährleistet, dass die Lernenden die notwendigen Voraussetzungen aktivieren, um das Potenzial der Stunde auszuschöpfen. Halten Sie Ihre Einstiegsphase kurz und prägnant und disziplinieren Sie sich selbst, nur einen Einstieg zu wählen – selbst wenn Sie zwei oder mehr gute Ideen haben.

Die **Hauptarbeitsphase** leitet ihren Namen von der Arbeit der Schülerinnen und Schüler ab – nicht von der Arbeit der Lehrkräfte! In dieser Phase sollten Sie nichts Bestimmtes zu tun haben, sondern allenfalls die Arbeit der Lernenden begleiten, indem Sie Rückfragen beantworten, Schwierigkeiten Einzelner besprechen oder sich schlicht ein Bild von der Arbeitsweise Ihrer Lerngruppe machen. Wenn Sie sich während der Hauptarbeitsphase in Ihrem eigenen Unterricht überflüssig fühlen, dann wissen Sie, dass Sie gut geplant haben.

Keine Arbeitsphase sollte ohne **Sicherung** enden, denn Lernen lebt von der Erfolgsrückmeldung. Dabei ist es ein Charakteristikum des Deutschunterrichts, dass er eher selten in einem Merksatz oder Schaubild endet, denn die

zentralen Fertigkeiten, aus denen sich Sprachkompetenz zusammensetzt, lassen sich nur höchst unzureichend in einem Merksatz zusammenfassen. Viel häufiger bestehen die Sicherungsphasen des Deutschunterrichts darin, dass die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler präsentiert, gewürdigt und konstruktiv besprochen werden. Gute Sicherungsphasen zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse gern präsentieren und kritische Rückmeldungen ebenso annehmen können wie lobende Stimmen. Dieses Ideal ist erreichbar, wenn es Ihnen gelingt, eine bestimmte Kultur der Rückmeldung zu etablieren, mit der sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können. Ein guter Einstieg in eine solche Kultur ist der Grundsatz „*Beschreiben, nicht bewerten*“, also eine Art der Rückmeldung, in der Sie vor allem ausdrücken, was Sie selbst erleben, und es den Schülerinnen und Schülern überlassen, daraus eine (Selbst-)Bewertung zu schlussfolgern. Das geht nicht immer, aber gerade bei offenen Aufgabenformaten öfter, als man denken möchte.

Sozialformen

Kein Unterricht ist so stark auf den kommunikativen Austausch angewiesen wie der Deutschunterricht und so verwundert es nicht, dass die Auswahl der passenden Sozialform einen besonders hohen Stellenwert hat. Dabei war der klassische „Frontalunterricht“ lange Zeit (und vielfach zurecht) verpönt, bis empirische Studien feststellten, dass er anderen Sozialformen gegenüber durchaus klare und messbare Vorteile haben kann. Wie immer ist es also die sinnvolle Auswahl, die am Ende über das Gelingen des Unterrichts entscheidet.

Im fachdidaktischen Jargon spricht man üblicherweise nicht von Frontalunterricht, sondern vom **Unterrichtsgespräch** (UG) und meint damit eine Form der Arbeit, in der die gesamte Lerngruppe ein gemeinsames kommunikatives Plenum bildet und Einzelgespräche nicht stattfinden (sollten). Eine solche Lernorganisation bringt den Vorteil, dass alle Beteiligten auf demselben Wissensstand sind und die erörterten Unterrichtsthemen gut lenkbar sind. Wenn die Schülerinnen und Schüler dem Unterrichtsgespräch dabei aufmerksam folgen und das Gespräch günstigenfalls nicht nur sternförmig immer von der Lehrkraft zum Lernenden und wieder zurück erfolgt, sondern sich eine echte netzartige Gesprächsstruktur entwickelt, können Unterrichtsgespräche durchaus wichtige und positive Beiträge für die Lernentwicklung liefern, besonders in der Einstiegs- und der Sicherungsphase. Dagegen sind die quälend langen Frage-Antwort-Spiele, in denen eine Lehrkraft kleinschrittig Wissen erfragt, über das das Gros der Lerngruppe schlicht nicht verfügt, kein Unterrichtsgespräch, sondern dessen Karikatur und leider noch längst nicht ausgestorben.

Eine Sonderform des Frontalunterrichts ist der **Lehrer(innen)vortrag** (LV), der praktisch alle Vorzüge und Nachteile mit dem Unterrichtsgespräch teilt und günstigstenfalls jederzeit in ein solches umschlagen kann. Weil die Unterrichtswirklichkeit lange Zeit von zu langen und problematischen Lehrvorträgen geprägt war, scheuen heutzutage viele diese Form des Unterrichts. Das ist durchaus schade, denn ein guter Vortrag kann auf prägnante Weise die Inhalte liefern, auf die der folgende Unterricht aufbaut. Dazu sollte er problemorientiert, an einem möglichst konkreten Beispiel aufgehängt und kurz sein. Gerade in der Problemlösephase kann ein gut geplanter Vortrag Inhalte liefern, die im Gespräch ein Vielfaches der Zeit kosten würden. Scheuen Sie sich also nicht davor, selbst als Referent/in in Ihrem Unterricht aufzutreten, aber halten Sie sich an die KISS-Regel: „*Keep it short and simple*“.

Die **Einzelarbeit** (EA, mitunter auch Stillarbeit, StA) bildet den logischen Gegenpol zum Lehrvortrag. Sie beabsichtigt die maximale kognitive Aktivierung jedes einzelnen Lernenden und darf deshalb in keinem Unterricht fehlen, der langfristig zur Selbstständigkeit anleiten soll. Gleichzeitig liegt in diesem Erfordernis zum selbstständigen Arbeiten auch die größte Problematik der Einzelarbeit, denn Lernende können stets nur die Kompetenzen anwenden, über die sie bereits verfügen. Fehlt ihnen eine notwendige Teilfertigkeit, drohen Arbeits- und Leistungsausfälle, die nur schwer bei allen bemerkt und aufgefangen werden können. Aus diesem Grund sollten Einzelarbeitsphasen nur für Inhalte verwendet werden, die den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind und im Vorfeld angemessen gesichert wurden. Typisch sind sie etwa für spätere Teile der Übung und Wiederholung. In der Problemlöse- und Durcharbeitungsphase sollten sie allenfalls zur kurzen Orientierung genutzt werden, beispielsweise um ein Problem zunächst selbst zu durchdenken, bevor es im Plenum besprochen wird.

Die **Gruppenarbeit** (GA) ist ein Kompromiss zwischen den Vor- und Nachteilen des Unterrichtsgesprächs wie der Einzelarbeit: Sie aktiviert mehr Lernende gleichzeitig und gewährleistet dennoch, dass nicht jeder auf sich selbst gestellt ist. Damit ist sie das Mittel der Wahl, um Schülerinnen und Schüler zunehmend zu einer selbstständigen Erarbeitung der Inhalte zu führen, denn im Schutz der Gruppe haben die Lernenden die Möglichkeit, diejenigen Probleme und Lösungen zu diskutieren, die ihnen zuvor noch unklar geblieben sind. Das geschieht

möglicherweise nicht in derselben fachlichen Qualität wie von der Lehrkraft, aber dafür in einer Sprache ihrer Peers, die ihnen wesentlich näher ist und die gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oft besser verstehen.

Der größte Nachteil ergibt sich aus der Möglichkeit, sich im Schutze der Gruppe der Leistungserbringung zu entziehen und die anderen arbeiten zu lassen. Dieser Nachteil kann durch gezielte Gegenmaßnahmen verringert werden, nämlich insbesondere dadurch, dass Gruppenarbeit regelmäßig eingesetzt wird (niemand in der Gruppe lässt sich gern auf Dauer ausnutzen), indem Sie die Gruppenarbeitsphasen selbst dazu nutzen, die Arbeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu beobachten und regulierend einzugreifen und indem Sie die Gruppenarbeit als Teamarbeit organisieren, bei der jedes Gruppenmitglied für eine andere Aufgabe verantwortlich ist: Teamleitung, fachliche Erarbeitung, Ergebnisgestaltung, Präsentation, Zeitmanagement – all das sind abgrenzbare Verantwortlichkeiten, die obendrein auf die Lebenswirklichkeit vorbereiten.

Noch schneller und leichter zu organisieren ist schließlich die **Partnerarbeit (PA)**, die sich letztlich als Grenzfall der Gruppenarbeit darstellt und mit dieser wesentliche Merkmale teilt. Sie gewährleistet eine noch umfassendere persönliche Aktivierung der Einzelnen, bietet aber dafür weniger Möglichkeit, eigene Wissenslücken zu kompensieren. Im täglichen Unterricht eignet sie sich als Zwischenstufe zur zunehmenden Selbstständigkeit, aber auch als unkomplizierte Sammelphase, wenn es darum geht, Probleme kurz zu erörtern oder Problemlösungswege zu besprechen. Insbesondere Unterrichtsgespräche profitieren häufig davon, wenn eine Problemfrage nicht sofort im Plenum besprochen, sondern zunächst in einer kurzen Partnerarbeitsphase von einer Minute diskutiert wird.

Arbeitsmedien

Als Arbeitsmedien werden alle Materialien und Hilfsmittel bezeichnet, die im Unterricht eingesetzt werden und dem Lernprozess dienen. Das wohl klassischste und von den meisten Lehrkräften am häufigsten eingesetzte Medium des Deutschunterrichts ist sicherlich das **Schulbuch**, das in den Schulen für die meisten Unterrichtsfächer zur Verfügung steht und daher leicht einsetzbar ist. Schulbücher werden von der Schulverwaltung auf inhaltliche Eignung und Kompatibilität mit dem Rahmenlehrplan geprüft und decken in der Regel alle erforderlichen Kompetenzbereiche der jeweiligen Jahrgangsstufe ab. Viele Schulbuchverlage bieten zudem parallel zu ihren Schulbuchreihen passende **Übungshefte** an, in denen die Inhalte der Schulbuchkapitel durch zusätzliche Übungen gefestigt werden können. Der größte Nachteil des Schulbuches ist seine lange und umständliche Entwicklungsdauer, die es den Verlagen schwer macht, rasch und innovativ auf neue Entwicklungen zu reagieren.

Den Großteil der unterrichtlichen Auseinandersetzung im Deutschunterricht macht selbstverständlich die Beschäftigung mit gesprochener und geschriebener Sprache aus, die durch **Bildquellen** und **grafische Medien** ergänzt werden kann. Dabei sind Bilder mehr als lediglich Illustration des gehörten oder gelesenen Textes, sondern gerade in jüngeren oder leistungsschwachen Lerngruppen eine willkommene zusätzliche Deutungshilfe. Grafische Darstellungen veranschaulichen wichtige Zusammenhänge und sind zudem häufig sinnvolle Arbeitsergebnisse, die die inhaltlich angemessene Erschließung von Texten überprüfbar machen.

Auch **Videomaterialien** spielen im Deutschunterricht eine wichtige Rolle, sollten aber mit Bedacht und nie ohne didaktische Erwägung eingesetzt werden, weil sie stärker als andere Medien davon bedroht sind, Schülerinnen und Schüler zur Passivität zu verleiten und damit dem Lernprozess eher hinderlich als förderlich zu sein. Gerade beim Einsatz von literarischen Verfilmungen sollte es niemals darum gehen, das Lesen zu ersetzen, sondern durch die szenische Umsetzung zu ergänzen und die Auseinandersetzung mit den Inhalten gezielt zu vertiefen – also eine sinnvolle Durcharbeitungsphase zu bilden. Günstig wirken sich hier auch **Theaterbesuche** und andere Exkursionen aus, da sie ganzheitlich wirken und mit vielen neuen Lernerfahrungen einhergehen.

Selbstverständlich spielt auch das **Internet** als Lernmedium eine immer wichtigere Rolle im Deutschunterricht, weil es eine schier unbegrenzte Menge an Texten, Bildmaterialien, Videoquellen, Lernprogrammen und viele andere Medien bereithält. Der technisch wie inhaltlich sichere Umgang mit dem Internet darf dabei als einer der wichtigsten Teilbereiche der Medienbildung betrachtet werden, die nicht umsonst von Teil B des Rahmenlehrplans als fächerübergreifende Aufgabe definiert wird.

In der jüngsten Zeit haben sich verschiedene mediale Angebote auf der Basis **Künstlicher Intelligenz** herausgebildet, die Texte beinahe beliebigen Inhalts und Stils in bemerkenswert hoher Qualität erzeugen und auch den Deutschunterricht beeinflussen können. Sie bergen die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler Texte gar nicht mehr selbst schreiben, sondern einfach generieren lassen, was sich fatal auf die Entwicklung der individuellen

Textkompetenz auswirken würde. Richtig eingesetzt können sie hingegen durchaus als Ideenlieferanten, Quellen für Textmuster oder Hilfsmittel zur Überarbeitung eigener Texte dienen und somit den Kompetenzerwerb fördern.

Arbeitsaufträge und Operatoren

Arbeitsaufträge steuern die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern, indem sie einen bestimmten Aspekt eines Arbeitsmediums in den Fokus rücken und die Lernenden gezielt zur Ausführung von (Lern-)Handlungen auffordern. Aus diesem Grund sollten Arbeitsaufträge stets genau geplant und sorgfältig sprachlich umgesetzt werden, denn wer bereits den Arbeitsauftrag nicht richtig versteht, hat keine Chance, die Lernziele zu erreichen.

Arbeitsaufträge untergliedern sich in die drei **Anforderungsbereiche (AFB)** „Kennen“, „Verwenden“ und „Urteilen“, die als Stufen der kognitiven Durchdringung eines Unterrichtsinhaltes verstanden werden können. Dabei steht „**Kennen**“ (AFB I) für die erste Stufe der Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt, denn Kenntnisse sind in der Regel noch keine Kompetenzen, sondern allenfalls deren Voraussetzung. Zudem gewährleisten Kenntnisse noch kein fachliches Verständnis: Fast jeder kennt die berühmte Formel der Relativitätstheorie ($E = mc^2$), aber die wenigsten dürften sich in der Lage fühlen, ihre physikalische Bedeutung zu erläutern.

Im Anforderungsbereich „**Verwenden**“ (AFB II) werden die im Unterricht erarbeiteten Kenntnisse auf ein Arbeitsmedium, ein Problem oder einen Fachzusammenhang angewendet und zeugen damit von einer eigenständigen Übertragungsleistung (also das, was in der Durcharbeitung und Übung angebahnt wird). Die meisten Arbeitsaufträge in AFB II erfordern eine methodisch geleitete Auseinandersetzung mit mündlichen oder schriftlichen Texten, bei denen die Schülerinnen und Schüler erlernte Techniken einsetzen, um das Arbeitsmedium inhaltlich oder strukturell zu erschließen. AFB II wird nicht als der höchste, aber in der Regel als der (ge)wichtigste Anforderungsbereich betrachtet, weil die darin formulierten Arbeitsaufträge von möglichst allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden sollten.

Den höchsten Anforderungsbereich bildet das „**Urteilen**“ (AFB III), weil es sowohl AFB I als auch AFB II voraussetzt und damit die umfassendsten Kompetenzen erfordert. Wer die Qualität einer Erzählung, die Bedeutung eines Gedichtes oder die Angemessenheit einer Argumentation beurteilen will, muss die entsprechenden Inhalte zuvor zutreffend herausgearbeitet und mit den eigenen Kenntnissen verbunden haben, sonst wird das Urteil zur unreflektierten Meinung. Im Deutschunterricht müssen Urteile deshalb stets begründet sein und Gegenstand der Bewertung ist weniger das Urteil selbst als vielmehr die Qualität der Begründung, die ihm zugrunde liegt.

Damit Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge richtig verstehen und wissen, was sie zu tun haben, gibt es für jedes Schulfach typische **Operatoren** wie etwa „nennen“ (AFB I), „charakterisieren“ (AFB II) oder „interpretieren“ (AFB III). Operatoren kodieren klar umrissene Lernhandlungen, die auch in Abschlussprüfungen vorkommen können und deshalb allen Lernenden bekannt sein sollten. Im Rahmen des Abituraufgabenpools für das Fach Deutsch hat das IQB einen Grundstock von Operatoren⁵ formuliert, die im Abitur relevant sind. Eine im Teil B des Rahmenlehrplans (Kap. 1.4) enthaltene Liste von Operatoren stellt den exemplarischen Versuch dar, fachübergreifende Operatoren zu benennen.

Arbeitsergebnisse und Wissenssicherung

Die meisten Arbeitsaufträge münden in einem konkreten Arbeitsergebnis, das den Lern- und Arbeitserfolg der Schülerinnen und Schüler wiedergibt. Dabei ist es ein Charakteristikum kompetenzorientierten Unterrichts im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen, dass der Weg zum Arbeitsergebnis in der Regel weit wichtiger ist als das Ergebnis selbst. Denn im Arbeitsergebnis manifestieren sich zwar die fokussierten sprachbezogenen Kompetenzen, aber erworben und gefestigt werden sie in der Erarbeitung. Das bedeutet nicht, dass Arbeitsergebnisse unwichtig wären oder eine geringere Aufmerksamkeit erfordern als in anderen Unterrichtsfächern. Im Gegenteil lebt kompetenzorientierter Unterricht stets von der Qualität der Rückmeldungen, die Lernende zu ihren Arbeitsergebnissen bekommen, denn nur daraus können sie ableiten, welche Lösungswege und -ansätze zielführend und verstärkenswert sind und welche Herangehensweisen verändert werden müssen. Nutzen Sie Arbeitsergebnisse daher am besten in zweifacher Weise: als Möglichkeit des Leistungsfeedbacks an Ihre Lerngruppe und als Möglichkeit der Diagnostik des erreichten Lernstandes und damit als Feedback an Sie selbst.

Den mit Abstand größten Teil der Arbeitsergebnisse des Deutschunterrichts bilden mündliche und schriftliche **Texte**. Dabei muss es sich nicht zwingend um lineare Texte wie Analysen, Zusammenfassungen oder Interpretationen

⁵ [IQB - Begleitende Dokumente — Deutsch \(hu-berlin.de\)](#)

handeln. Vielmehr sieht der Fachteil Deutsch ausdrücklich auch nichtlineare Textarten mit unterschiedlich hohen grafischen Anteilen vor, beispielsweise Schaubilder, Mindmaps oder Diagramme. Sie ähneln in vielen Aspekten den Anforderungen, die auch lineare Texte stellen, so beispielsweise in der Informationsauswahl, -kodierung, -strukturierung und Umsetzung. Dennoch sollte auf die regelmäßige Erstellung und Formulierung linearer Texte im Deutschunterricht großer Wert gelegt werden, da Sprachkompetenz nur in der aktiven Auseinandersetzung mit Sprache in Wort und Schrift entstehen kann. Das bedeutet nicht, dass jede Unterrichtsstunde mit einem langen schriftlichen Text enden sollte – im Gegenteil profitieren gerade ungeübte Lerngruppen viel mehr von kurzen, aber dafür häufigeren Schreibaufgaben. Wichtig ist es, als Lehrkraft im Auge zu behalten, dass Schülerinnen und Schüler nur in denjenigen Bereichen Kompetenzen erwerben können, mit denen sie sich auch wirklich beschäftigen. Niemand lernt, einen zusammenhängenden Text zu schreiben, indem er immer nur Schaubilder zeichnet und darüber diskutiert.

Bisweilen lädt der Deutschunterricht auch zur Erstellung **prozesshafter Arbeitsergebnisse** ein, beispielsweise szenische Aufführungen, Präsentationen oder Standbilder. Diese werden bereits durch ihren ungewöhnlichen Charakter in aller Regel als etwas Besonderes wahrgenommen und willkommen geheißen. Darüber hinaus fördern sie die Kreativität der Schülerinnen und Schüler und eignen sich für den Erwerb mündlicher sprachlicher Kompetenzen. Werden sie darüber hinaus medial festgehalten und überarbeitet, ist rasch die Grenze zur **Projektarbeit** überschritten, die sich insofern in besonderer Weise für den kompetenzorientierten Unterricht empfiehlt, als Projektarbeit stets den Einsatz vieler unterschiedlicher (Teil-)Kompetenzen erfordert, die aufeinander aufbauen und daher eine besonders eingehende Durchdringung ermöglichen.

B Exemplarische Unterrichtsreihen

Was diese Unterrichtsreihen sind – und was sie nicht sind

Die im Folgenden vorgestellten exemplarischen Unterrichtsreihen sind allesamt mehrfach erprobt und bilden Beispiele dafür, wie sich kompetenzorientierter Unterricht in der Praxis umsetzen lässt. Dazu wird jeweils am Anfang der Teilreihe mithilfe des Rahmenlehrplans sondiert, von welchen Kompetenzen wir bei den Schülerinnen und Schülern ausgehen und wie diese gefestigt und erweitert werden können.

Allerdings ist jede Lerngruppe anders und Schülerinnen und Schüler ein und derselben Jahrgangsstufe können auf höchst unterschiedlichen Kompetenzniveaus stehen, sehr verschiedene Kenntnisse mitbringen und individuelle methodische Erfahrungen gemacht haben. Deshalb ist es gut möglich, dass die dargestellten Herangehensweisen und Lernmaterialien für Ihre Lerngruppe nicht vollständig passen, weil sie etwa zu leicht oder zu schwer sind. Berücksichtigen Sie in solchen Fällen stets die Bedarfe Ihrer Lerngruppe, die vor den Erwartungen des Rahmenlehrplans Priorität haben!

Eine der wichtigsten Grundbotschaften kompetenzorientierten Unterrichtens ist, dass sich Kompetenzstufen nicht überspringen lassen. Wenn also Ihre Lerngruppe im Schnitt auf Niveaustufe D steht, aber laut Lehrplan auf Niveaustufe E stehen sollte, dann unterrichten Sie auf D und nicht auf E – ganz egal, wie wünschenswert es wäre, dass Ihre Klasse bereits weiter ist. Kompetenz lässt sich nicht erzwingen und auf der falschen Niveaustufe zu unterrichten, hieße ein Hochhaus auf einem schlechten Fundament aufbauen. Sollte Ihnen das Material für Jahrgangsstufe 7 also eher für Ihre 9. Klasse geeignet erscheinen, dann ist das ein Faktum, dem Sie mit verantwortungsvollem Unterricht Rechnung tragen.

Rechnen Sie außerdem damit, dass die folgenden Unterrichtsreihen Fähigkeiten aus der Grundschule voraussetzen, über die Ihre Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht wie angenommen verfügen – oder auch solche, die Ihre Lerngruppe in- und auswendig kann. Solche Unterschiede sind schlichte Realität und in der Praxis unvermeidlich. Aus diesem Grund sind die Unterrichts Anregungen auch nicht in Stunden oder Doppelstunden organisiert, sondern in „Arbeitspaketen“. Dieser bewusst neutral gehaltene Terminus soll verdeutlichen, dass es darauf ankommt, die zugehörigen Inhalte zu vermitteln, während es ohne Kenntnis der konkreten Lerngruppe schwierig bis unmöglich ist, die konkreten Zeitbedarfe dazu sinnvoll einzuschätzen.

Schließlich sind alle (Teil-)Reihen den Phasen des Lernzyklus nach Aebli untergeordnet. Auch diese Einteilung ist aber nicht so zu verstehen, dass erst die vollständige Problemlösung, dann die Durcharbeitung und dann erst die Übung und Anwendung erfolgen sollte. Vielmehr bildet die Einteilung eine strukturelle Logik ab, bei der die jeweiligen Kompetenzschwerpunkte immer selbstständiger bearbeitet werden und immer routinierter ablaufen sollten. Gut kann es aber sein, dass Sie einen konkreten Unterrichtsinhalt nach der problemlösenden Einführung zunächst etwas durcharbeiten und üben, bevor sie einen zweiten Inhalt problemlösend hinzufügen.

Folgen Sie im Zweifelsfall stets Ihrem persönlichen pädagogisch-didaktischen Verantwortungsbewusstsein. Lassen Sie sich darüber hinaus von den methodischen und inhaltlichen Überlegungen inspirieren und setzen Sie die Arbeitsmaterialien und Aufgabenvorschläge nach eigenem Ermessen ein. Verändern und vereinfachen Sie alles, was Ihnen zu schwierig vorkommt (gegebenenfalls etwa, indem Sie zu schwierige Texte mithilfe einer KI-Anwendung vereinfachen lassen) und finden Sie dabei Ihren eigenen Weg in den kompetenzorientierten Unterricht.

1 Balladen untersuchen, vortragen und umschreiben (Jahrgangsstufe 7)

Im folgenden Unterrichtsvorschlag verwenden wir die literarische Gattung Ballade, die den Schülerinnen und Schülern aus der Jahrgangsstufe 5/6 bekannt sein sollte, und entwickeln an ihr unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. Die Reihe ist in die folgenden drei Teile gegliedert:

- Die Ballade als literarische Textsorte erschließen
 - Kompetenzschwerpunkt: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen – Literarische Texte erschließen (2.9)
 - Nebenschwerpunkt: Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern (2.8)
- Balladen als Rap gestalten und vortragen
 - Kompetenzschwerpunkt: Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen (2.1)
 - Nebenschwerpunkt: Lesen – Lesefertigkeiten nutzen (2.7)
- Balladen in Zeitungsberichte umschreiben
 - Kompetenzschwerpunkt: Schreiben – Schreibstrategien nutzen (2.6)
 - Nebenschwerpunkt: Schreiben – Richtig schreiben (2.5)

Die Teile des Unterrichtsvorschlages stehen miteinander in Zusammenhang, müssen aber nicht vollständig durchlaufen werden, sondern können je nach Kompetenzziele auch einzeln oder in Auswahl verwendet werden. Sinnvoll ist es etwa, Teil 1 entweder mit Teil 2 oder Teil 3 zu verbinden.

1.1 Die Ballade als literarische Textsorte erschließen

Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe

Nach Maßgabe des Rahmenlehrplans befindet sich der Leistungsdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs auf dem Übergang von Niveaustufe D zu Niveaustufe E. Die Leistungsspitze hat den Übergang zu Niveaustufe E bereits hinter sich, während bei den Nachzügler*innen sowie bei leistungsschwächeren Lerngruppen noch mit Niveaustufe C gerechnet werden muss. Ein Blick in die Niveaustufentabelle 2.9 (Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen – Literarische Texte erschließen) verdeutlicht, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten,

- epische, lyrische und dramatische Texte zu unterscheiden,
- die Rolle von Figuren und ihre Beziehungen untereinander zu erfassen und darzustellen sowie
- ihr Textverständnis mit Textbelegen zu prüfen (Niveaustufe C).

Das Gros der Lernenden sollte zudem

- grundlegende Merkmale der literarischen Gattungen beschreiben können,
- mögliche Textaussagen mit dem persönlichen Erfahrungshintergrund vergleichen können und
- aus dem Wortlaut literarischer Texte auf die dahinter liegende Bedeutung schließen (Niveaustufe D).

An diesen Niveaubeschreibungen werden wir ansetzen, um Niveaustufe D zu festigen und in Richtung Niveaustufe E zu entwickeln, sodass die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Fähigkeit gewinnen,

- die unterschiedlichen Perspektiven von Figuren einzunehmen sowie Figurenkonstellationen darstellen zu können und Erzählperspektiven zu unterscheiden,
- die eigene Deutung am Text zu belegen und dafür
- grundlegende Gestaltungsmittel zu erkennen und zu beschreiben (Niveaustufe E).

Die literarische Gattung Ballade eignet sich für diese Ziele insbesondere deshalb, weil sie Gestaltungsmerkmale epischer, lyrischer und dramatischer Texte verbindet, klare Figurenkonstellationen vorgibt und oft vergleichsweise einfache persönliche Identifikationen ermöglicht, auf denen eine begründete Deutung aufbauen kann.

Die Analyse der anvisierten Nebenkompetenz „Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern“ (2.8) zeigt auf, dass es beim Übergang von Niveaustufe C über D zu E insbesondere um folgende immer wieder auftretende Aufgaben der Texterschließung geht:

- thematische Textgliederung (Abschnittsgliederung, Strukturierung mit Zwischenüberschriften, Niveaustufe C/D),
- Informationserschließung und -gewichtung (Markierung wichtiger Aussagen, Zerlegung komplexer Sätze, Erschließung von Unbekanntem aus dem Kontext, Niveaustufe C–E) sowie
- begründete Bewertung des Textes (wertende Einschätzung abgeben und begründen, Niveaustufe C/D).

Auch hier zeigt sich, dass die Ballade gut als Ausgangspunkt geeignet ist, da sie in der Regel einen verständlichen Handlungsablauf besitzt, eine teils episch breite, teils dramatisch verdichtete Sprache aufweist und zu wertenden Urteilen über die Handlungen der Figuren einlädt.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Konkretisierungen der Kompetenzniveaus: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- wesentliche Eigenschaften der literarischen Gattung Ballade kennen und am konkreten Beispiel nachweisen,
- den Aufbau einer Ballade, insbesondere die Figurenkonstellation und den dramatischen Konflikt, erschließen und die Funktion der einzelnen Teile für das Textganze beschreiben sowie
- eine mögliche Deutung entwickeln und mithilfe von Textbelegen begründen.

Problemlösendes Aufbauen: Figurenkonstellationen, Konflikte und dramatische Mittel anhand der Ballade „Der Erbkönig“ beschreiben

Das Problem, das wir in den folgenden Unterrichtsstunden lösen wollen, lässt sich mit den Worten „Wie funktioniert eine Ballade?“ zusammenfassen. Zur Bearbeitung dieses Problems bietet sich Goethes Ballade „Der Erbkönig“ an, die einen leicht ersichtlichen dramatischen Spannungsbogen aufweist und vergleichsweise wenige Verständnisschwierigkeiten mit sich bringt. Lediglich die über 200 Jahre alte Sprache Goethes führt mit Begriffen wie „warten“ oder „Reihn“ zu sprachlichen Stolperfallen, die sich aber im Unterrichtsgespräch ausräumen lassen. Wir untersuchen an ihr den Aufbau der Ballade und ihre Dramaturgie sowie die Perspektive der einzelnen Figuren und entwickeln von dort aus erste Deutungen. Der Balladentext ist auf [Arbeitsblatt 1](#) abgedruckt.

Arbeitspaket 1: Die Ballade kennen lernen und den dramatischen Aufbau erschließen

In der Einstiegsphase wird die Ballade vorgelesen oder vorgespielt (im Internet finden sich zahlreiche Lesungen unterschiedlicher Qualität). Ziel ist eine grundlegende Kenntnis des Handlungsverlaufs und der Figurenkonstellation. Mögliche Arbeitsaufträge zum Einstieg können sein (Wortlaut an die Gewohnheiten der Lerngruppe anpassen!):

- „Fasst die Handlung der Ballade in eigenen Worten zusammen.“
- „Welche Figuren treten in dieser Ballade auf und was erfahren wir über sie?“
- „Beschreibt die Stimmung der Ballade.“

Präsentieren Sie die Ballade gern mehrfach (Durcharbeitung!) und machen Sie den Text zum Mitlesen verfügbar. Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler auch aktiv auf, unbekannte oder wenig geläufige Wörter zu benennen

und erschließen Sie deren Sinn im Unterrichtsgespräch. Im Ergebnis des Einstieges sollten sich die Schülerinnen und Schüler über die grundlegende Handlung und die Figurenkonstellation im Klaren sein. Vermutlich bereiten dabei die Figuren Vater und Sohn wenige Schwierigkeiten, während die Figur des Erlkönigs zunächst rätselhaft bleibt. Das ist durchaus gewollt und kann gut als offenes Problem im Raum stehen bleiben.

In der Hauptarbeitsphase wird der Balladentext zum Arbeitsmedium. Mögliche Arbeitsaufträge, die den dramatischen Aufbau der Ballade schrittweise erschließen, sind die folgenden (Sprache wiederum an die Gewohnheiten der Lerngruppe anpassen):

1. „Unterteilt den Balladentext in die drei Hauptabschnitte *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss*.“
 - *Lösungshinweis: Die erste und die letzte Strophe sollten als Einleitung und Schluss erkenntlich gemacht sein, da sie die Eingangsszenarie und schließlich die abschließende Auflösung beschreiben. Dazwischen entwickelt sich der dramatische Konflikt.*
2. „Der Hauptteil besteht vollständig aus wörtlicher Rede. Gliedert ihn so, dass die zusammengehörenden Äußerungen der Figuren je einen gemeinsamen Abschnitt bilden.“
 - *Lösungshinweis: Den ersten Abschnitt bildet Strophe 2, den zweiten Strophe 3 und 4, den dritten Strophe 5 und 6 und den vierten schließlich Strophe 7, die in den Schluss mündet.*
3. „Die vier Abschnitte des Hauptteils bilden eine dramatische Steigerung der Spannung. Untersucht in Gruppen, wie Goethe diese Steigerung herstellt. Prüft dazu, wo es in der Rede zu Wiederholungen und Abwandlungen kommt, was genau gesagt wird und welche Wirkung dadurch erzeugt wird.“
 - *Lösungshinweis: Im ersten Abschnitt tritt der Erlkönig noch nicht aktiv in Erscheinung, sondern nur Vater und Sohn sprechen miteinander. Sie benennen sich als „Mein Sohn“ und „Vater“. Im zweiten Abschnitt beginnt die Werbung des Erlkönigs um den Sohn, der als „liebes Kind“ angesprochen wird, während der Sohn seine Anrufe an den Vater verdoppelt. Im dritten Abschnitt wird die Werbung des Erlkönigs intensiver und auch Vater und Sohn reagieren deutlich emotionaler aufeinander. Im vierten Abschnitt schließlich kommt es zum tätlichen Übergriff des Erlkönigs und zum Höhepunkt der Ballade.*

Die vorgeschlagene Sozialform Gruppenarbeit bietet sich dem Einstiegscharakter gemäß an. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe wird sie durch Sicherung der Zwischenschritte unterbrochen, sodass drei kurze Hauptarbeits- und Sicherungsphasen entstehen.

In der Sicherung werden die Arbeitsergebnisse zusammengetragen und miteinander verglichen. Je nach technischer Ausstattung ist es sinnvoll, den Balladentext per Beamer oder OHP an die Wand zu projizieren, die von den einzelnen Gruppen genannten sprachlichen Mittel im Text zu markieren und mit Randnotizen zu kommentieren. So erleben die Schülerinnen und Schüler, wie sinnvolle Texterarbeitung aussehen kann. Eine vollständige Übernahme des dadurch entstehenden Tafelbildes ist möglich, aber nicht zwingend erforderlich.

Zum Abschluss der Stunde kann die Figur des Erlkönigs andiskutiert werden – etwa in einer bewusst offenen Fragestellung wie „Was hat es nun mit diesem Erlkönig auf sich?“. Ziel dabei ist keineswegs eine abschließende Klärung der Frage. Vielmehr sollten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, sich über diesen unklaren Punkt in erster Annäherung auszutauschen und dabei wahrzunehmen, dass die Ballade durchaus noch offene Fragen bereithält.

Arbeitspaket 2: Goethes „Ur-Ei“

Ziel dieses Arbeitspaketes ist es, wesentliche Gattungsmerkmale der Ballade zu kennzeichnen und dabei die Begriffe „Epik“, „Lyrik“ und „Dramatik“ zu festigen. Ausgangspunkt ist Goethes bekannte Charakterisierung der Ballade als „Ur-Ei“ der Poesie, weil in ihr lyrische, epische und dramatische Merkmale verbunden sind. Je nach Kenntnisstand der Lerngruppe ist diese Einheit möglicherweise lediglich eine Wiederholung und Vertiefung bereits bekannter Wissensbestände und kann in einem strukturierenden Unterrichtsgespräch behandelt werden. Bei größeren Kenntnislücken kann es sinnvoll sein, die drei poetischen Hauptgattungen in einer eigenen Stunde zu behandeln, ggf. mit zugehörigen Schulbuchtexten (viele Schulbücher verfügen über ein Begriffsverzeichnis oder ein schlaglichtartiges Kapitel „Orientierungswissen“ o. Ä.). Im Internet finden sich ferner zahlreiche Lernvideos, die die Thematik behandeln.

Die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler sollten anschließend im Wesentlichen den Inhalten der ersten drei Zeilen der folgenden Tabelle entsprechen, die z. B. im gemeinsamen Unterrichtsgespräch gefüllt und durch kurze erläuternde Lehrvorträge ergänzt werden können. Die letzten beiden Zeilen sind Gegenstand der Hauptarbeitsphase.

	Lyrik	Epik	Dramatik
Bedeutung	rhythmische Dichtung	erzählende Dichtung	dialogische Dichtung
Beispiele	Gedichte, Verse, Reime	Fabeln, Sagen, Erzählungen, Märchen, Romane	Theaterstücke, Musicals, Oper, Drehbücher
typisch für Balladen	- in Verse und Strophen geteilt, - Rhythmen und Reime	- erzählen eine Geschichte	- wörtliche Rede und Dialoge, - dramatische Handlung
Beleg an der Ballade „Erlkönig“	- 8 Strophen mit je 4 Versen - durchgängig gereimt	- beschreibt einen nächtlichen Ritt eines Mannes mit seinem Sohn und den Tod des Kindes	- gesamter Hauptteil der Ballade besteht aus Dialogen - dramatische Steigerung des Konflikts und schließlich Tod des Sohnes

Die Erarbeitung der beiden unteren Tabellenzeilen kann in Partnerarbeit erfolgen und wird anschließend im Plenum gesichert. Möglicher Arbeitsauftrag:

- „Notiert die typischen Merkmale von Lyrik, Epik und Dramatik, die ihr in Balladen wiederfindet. Belegt eure Aussagen am „Erlkönig.““

Ziel dieser Phase ist es, das Gattungswissen der Schülerinnen und Schüler aufzufrischen und zu strukturieren sowie auf die Ballade „Erlkönig“ anzuwenden. Da die Lernenden bereits in der Grundschule mit Balladen in Kontakt gekommen sein sollten, sollte es ihnen möglich sein, aus dem einzelnen Beispiel auf die Ballade im Allgemeinen zu schließen.

In Lerngruppen mit durchschnittlichen Vorkenntnissen sollte die Erarbeitung der literarischen Gattungen und ihrer Merkmale sowie deren Anwendung auf Goethes „Erlkönig“ keine 45 Minuten in Anspruch nehmen. Zur Sicherung bietet es sich daher an, die wichtigsten Arbeitsergebnisse in einem kurzen Erklärungstext festhalten zu lassen und dabei gleichzeitig die Schreibkompetenzen (2.4 – 2.6) zu fördern. Eine mögliche Hilfestellung zur Erarbeitung kann die Vorgabe der folgenden beiden Textanfänge bilden. Je nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler wird dazu die erarbeitete Tabelle bewusst verdeckt oder auch bewusst als Vorlage empfohlen:

- „Balladen vereinen Merkmale von Lyrik, Epik und Dramatik, indem sie...“
- „Dass Goethes „Erlkönig“ eine Ballade ist, erkennt man daran, dass...“

Bleibt anschließend noch Zeit oder ist der Schreibauftrag sogar Gegenstand einer eigenen Stunde, sollte eine Phase der gegenseitigen Präsentation und ggf. der inhaltlichen, stilistischen und orthografischen Überarbeitung folgen.

Arbeitspaket 3: Figurenkonstellation und Figurenperspektive

Ziel dieses Arbeitspaketes ist es, über die unterschiedlichen Perspektiven der Figuren zu einer vorläufigen Gesamtdeutung der Ballade zu gelangen. Im Zentrum steht dabei nur scheinbar der titelgebende Erlkönig, sondern vielmehr die sehr unterschiedliche Sichtweise von Vater und Sohn auf diese Figur.

Den bewusst offenen und problematisierenden Einstieg bildet die einfache Frage „Wer oder was ist der Erlkönig?“, die etwa als stummer Impuls an die Tafel geschrieben werden kann und ein Unterrichtsgespräch einleitet.

Erwartbare Antworten der Schülerinnen und Schüler könnten in die Richtung gehen, dass es sich um eine Art „Naturgeist“ handelt, möglicherweise auch einfach „nur um ein Fantasiegespinnst des Sohnes“. Im Anschluss kann in einer kurzen Stillarbeitsphase mit anschließendem Unterrichtsgespräch erarbeitet werden, was der Erlekönig über sich selbst sagt, wobei vor allem deutlich werden dürfte, dass wir außer seinen Verwandtschaftsverhältnissen sowie verschiedenen Verlockungen im Grunde weniger erfahren.

Die erste Hauptarbeits- und anschließende Sicherungsphase besteht darin, die Perspektive von Vater und Sohn einander gegenüberzustellen. Ein möglicher Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen aussehen:

- „Untersucht in Partnerarbeit, was Vater und Sohn bei dem nächtlichen Ritt sehen und hören. Schreibt dazu Zitate aus dem Text in eine Tabelle und kennzeichnet, in welcher Strophe die Zitate zu finden sind.“

Ein mögliches Arbeitsergebnis könnte folgendermaßen aussehen. Je nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler kann es sinnvoll sein, die erste Zeile der Erarbeitung vorzugeben, sodass die Lernenden sich an einem Modell orientieren können.

Strophe	Perspektive des Sohnes	Perspektive des Vaters
2	„Erlenkönig mit Kron und Schweif“	„Nebelstreif“
4	„was Erlenkönig mir leise verspricht“	„In dürren Blättern säuselt der Wind“
6	„Erlkönigs Töchter am düsteren Ort“	„Es scheinen die alten Weiden so grau“
7	„jetzt fasst er mich an! Erlekönig hat mir ein Leids getan“	„den Vater grauset's“

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die beiden Perspektiven von Vater und Sohn einander gegenübergestellt und als unvereinbar gekennzeichnet. In Frage steht nun, wessen Wahrnehmung eigentlich die „richtige“ ist. Zu dieser Frage können die Schülerinnen und Schüler in einer kleinen Schreibphase Stellung nehmen. Als Impuls bieten sich analog zum letzten Arbeitspaket die folgenden beiden Textanfänge an, die bei Zeitmangel in Partnerarbeit von je einem der Lernpartner erarbeitet werden können:

- „Wenn die Wahrnehmung des Sohns stimmt, dann ist der Erlekönig...“
- „Wenn die Wahrnehmung des Vaters stimmt, dann ist der Erlekönig...“

Im Ergebnis sollte deutlich werden, dass der Erlekönig aus Sicht des Sohnes eine Art Geist ist, der nicht nur in seinem Reich Macht besitzt, sondern auch Einfluss auf die Menschenwelt nehmen kann. Aus Sicht des Vaters hingegen gibt es gar keinen Erlekönig, sondern es handelt sich nur um Einbildungen in der nächtlichen Natur.

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Perspektiven kann im Anschluss die Frage gestellt werden, warum der Sohn schließlich zu Tode kommt, denn auf diese Frage bieten sich je nach eingenommener Perspektive zwei rivalisierende Deutungen an: Entweder der Erlekönig hat den Sohn umgebracht und ins Geisterreich verschleppt oder der Sohn war schwer krank, hat im Fieberrauch fantasiert und ist schließlich an seiner Krankheit gestorben. Die Frage „Was ist denn nun wirklich passiert?“ kann eine abschließende Diskussion eröffnen, die nicht entschieden werden muss (ja nicht entschieden werden kann, denn Goethe lässt diese Frage bewusst offen). Wichtig ist nicht die Entscheidbarkeit, sondern dass die Frage zum literarischen Argumentieren einlädt. Deshalb ist es sinnvoll, bei der Moderation der Auseinandersetzung vor allem dazu aufzufordern, die eigene Auffassung zu begründen und dabei auch Textbelege heranzuziehen (RLP 2.9, Niveaustufe E). Eine abschließende Deutung i. S. einer Gesamtinterpretation bleibt bewusst aus und es genügt uns, dass die Schülerinnen und Schüler den Einzelteilen eine Bedeutung zumessen und diese argumentativ stützen können.

Durcharbeiten: Eine weitere Ballade mit gleichen Methoden untersuchen

In den ersten Stunden der Teilreihe wurden grundlegende Kenntnisse gesichert und strukturiert sowie wesentliche Arbeitstechniken am Beispiel des „Erlkönigs“ eingeführt. Ziel der folgenden Durcharbeitungsphase ist es, diese Aspekte an einer weiteren Ballade erneut zu erarbeiten, um die angewendeten Techniken zu festigen und von den Besonderheiten des Erlekönig-Beispiels zu befreien, sodass das Verallgemeinerbare deutlicher hervortritt und die

Schülerinnen und Schüler langfristig besser in der Lage sind, selbstständige Zugänge zu einer Ballade oder anderen poetischen Werken zu entwickeln. Zu diesem Zweck liegt das Augenmerk weniger auf einer Ausweitung, als vielmehr auf einer Vertiefung der erarbeiteten Teilkompetenzen. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit selbstständiger arbeiten als in der stärker gelenkten Problemlösungsphase. Als Arbeitsmaterial dient Schillers „Handschuh“.

Arbeitspaket 1: Den dramatischen Aufbau erschließen, literarisches Argumentieren üben

Ähnlich wie in der Erarbeitung des „Erkönigs“ geht es uns zunächst um eine Strukturierung der dramatischen Handlung. Diese ist um einiges komplexer als in der ersten Ballade, weil die Szenerie stärker wechselt und der Strophenaufbau unregelmäßiger ist: Zunächst wird in Strophe 1 die Grundkonstellation umrissen. Die folgenden drei Strophen stellen mit dem Eintritt der Raubtiere in die Kampfarena eine dramatische Steigerung dar, die in Strophe 4 zu einer kurzfristigen Eskalation des Geschehens führt, aber im Gegensatz zum Erkönig nicht direkt in den Schluss mündet, sondern durch den Fall des Handschuhs und die spöttische Aufforderung des Fräuleins auf ganz andere Weise weiter gesteigert wird (Strophen 5 und 6) und mit der Tat des Ritters in Strophe 7 im Höhepunkt des Spannungsbogens und in Strophe 8 in einer unerwarteten Wendung mündet. Diese komplexere Spannungsstruktur bildet einen guten Anlass, erneut problemorientiert in die Arbeit einzusteigen und dabei literarisches Argumentieren zu üben.

Analog zur Erarbeitung der ersten Ballade besteht die Einstiegsphase darin, den Balladentext kennenzulernen, das Verständnis zu sichern, begriffliche Hürden („Leun“, „Altan“ etc.) auszuräumen und die Handlung mündlich zusammenfassen zu lassen.

Im Anschluss geht es in der Hauptarbeitsphase an die eigentliche Erarbeitung, die mit den folgenden Arbeitsaufträgen angeleitet werden kann. Nach Möglichkeit sollten die Schülerinnen und Schüler nun am Stück arbeiten, um einen höheren Grad an Selbstständigkeit zu erzielen. Außerdem nutzen wir die komplexere dramatische Struktur, um zusätzliche Probleme einzubringen. Als Sozialform bietet sich weiterhin Gruppen- oder Partnerarbeit an, damit die Schülerinnen und Schüler gemeinsam über alternative Lösungsmöglichkeiten diskutieren und argumentieren.

1. „Unterteilt den Balladentext in die drei Hauptabschnitte *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss*. Begründet eure Entscheidungen mündlich.“
 - *Lösungshinweis: Während die Einleitung recht deutlich mit der ersten Strophe abgeschlossen ist, ist es nicht leicht, den Schluss zu bestimmen, der entweder die gesamte letzte Strophe (V. 58 ff.), die letzten drei Verse (V. 65 ff.) oder sogar nur den allerletzten Vers umfasst. Entscheidend ist nicht, welche Lösung die Schülerinnen und Schüler wählen, sondern wie sie ihre Wahl im späteren Unterrichtsgespräch begründen.*
2. „Unterteilt anschließend den Hauptteil in sinnvolle Teilabschnitte und gebt jedem Abschnitt einen inhaltlich passenden Namen.“
 - *Lösungshinweis: Unterteilt werden sollten mindestens die drei Auftritte der Raubtiere, der Fall des Handschuhs, ggf. zusammen mit der Provokation des Ritters und schließlich die eigentliche Mutprobe.*
3. „Die Ballade weist drei unterschiedliche dramatische Höhepunkte auf. Benennt sie gemeinsam mit passenden Vers-Angaben und erklärt, was ihre besondere Spannung ausmacht. Haltet eure Ergebnisse in einer Tabelle fest.“
 - *Lösungshinweis: Eine mögliche Lösung könnte der folgenden Tabelle ähneln. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler konkrete, nachvollziehbare Vers-Angaben machen und ihre Entscheidung erkennbar begründen.*

In der Sicherungsphase werden die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch vorgestellt und diskutiert. Das Augenmerk sollte darauf liegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidungen erkennbar begründen. Kontroverse Entscheidungen z. B. zu den Aufgaben 1 und 2 müssen nicht zwingend entschieden werden, sollten aber gemeinsam mit ihren Begründungen an der Tafel oder in einer projizierten Text-Datei festgehalten werden. Echte literarische Argumentationen können zustande kommen, wenn Sie Ihre eigene Auffassung zunächst bewusst zurückstellen und die Lerngruppe immer wieder fragen, welche Argumentation ihr stärker einleuchtet.

Versangabe	Benennung	Begründung als Höhepunkt
V. 34-40	Der Kampf der Raubtiere	• Hier kommt es zum einzigen Mal zum Ausbruch von Gewalt.
V. 53-57	Die Mutprobe	• Hier ist die Gefahr für den Ritter am größten.
V. 65-67	Der Bruch mit Kunigunde	• Die Reaktion des Ritters ist ganz unerwartet und nach der Mutprobe überraschend.

Lösungsvorschlag Aufg. 3: Die Höhepunkte im „Handschuh“

Eine Vertiefung der Problematik kann aus der Lösung von Aufgabe 3 gezogen werden. Eine potenzielle Problemfrage, die zum literarischen Argumentieren einlädt, könnte lauten:

- „Welcher der drei möglichen Balladen-Höhepunkte ist der wichtigste? Begründet eure Entscheidung.“

Je nach Zeitbudget und Leistungsstand der Lerngruppe kann es sich lohnen, diese Frage zu einem eigenen Arbeitspaket zu machen und eine kleine literarische Erörterung anzuleiten, bei der die Schülerinnen und Schüler Gründe und Gegengründe erwägen und zu einem eigenen Schluss kommen. Wenn Sie eine tiefere Auseinandersetzung planen, sollten zunächst Gründe, die für und gegen jeden Höhepunkt sprechen, in einer erweiterten Tabelle festgehalten werden. Auch hierfür kann sich Gruppenarbeit anbieten, um die Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern zu strukturieren. Die eigentliche Erörterung kann mündlich mit vorbereitetem Stichpunktzettel erfolgen, aber auch schriftlich durchgeführt werden. Sollte die Lerngruppe mit dem Verfassen längerer Texte noch ungeübt sein, bietet sich erneut die Arbeit mit Textanfängen an, z. B.:

- „Der Höhepunkt der Ballade könnte in den Versen ... bis ... liegen.
Dafür spricht...
Dagegen spricht...“

Arbeitspaket 2: Den Balladencharakter des „Handschuh“ herausstellen

Sofern die Wiederholung der literarischen Gattungen in der Problemlösephase zu sinnvollen Resultaten geführt hat, sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, dieses Arbeitspaket weitgehend selbstständig zu meistern und wesentliche Balladenmerkmale anhand des Textes zu bestimmen. Aus diesem Grund konzentrieren wir uns weniger auf die Erarbeitung der Ergebnisse als auf deren Sicherung und mediale Umsetzung. Je nach Lernzielen und vorheriger Stundengestaltung bieten sich unterschiedliche Zielsetzungen an, etwa:

- die Erarbeitung einer Mindmap, in der die lyrischen, epischen und dramatischen Eigenschaften der Ballade als je ein Strang herausgearbeitet und mit Textbeispielen belegt werden,
- die Erarbeitung eines kurzen Plenums- oder Gruppenvortrages, in dem die entsprechenden Merkmale mündlich vorgestellt und an passenden Beispielen nachgewiesen werden, oder
- die Erstellung eines kurzen Informationstextes, der ggf. zunächst die Handlung knapp zusammenfasst und anschließend die Balladenmerkmale schriftlich herausstellt.

Je nach Ziel benötigt Arbeitspaket 2 sehr unterschiedlich viel Zeit und Vorkenntnisse der Lerngruppe. Achten Sie bei der Planung darauf, die inhaltliche Erarbeitung möglichst klar von der Gliederung und der Gestaltung zu trennen, damit sich die Schülerinnen und Schüler jeweils auf einen Teilbereich der Aufgabe konzentrieren können. Gerade wenn Sie eine schriftliche Auseinandersetzung oder mündliche Vorträge planen, sollten Sie die inhaltliche Ausarbeitung deutlich von der anschließenden Gliederung und schließlich gestaltenden Ausarbeitung trennen. Planen Sie außerdem vor der mündlichen Präsentation die Möglichkeit zur Probe bzw. bei der schriftlichen Ausarbeitung die Gelegenheit zur Überarbeitung ein (vgl. auch Kap. B 3 und 4).

Arbeitspaket 3: Figurenkonstellation und Figurenperspektive

Noch stärker als bei der Bestimmung des dramatischen Höhepunktes erweist sich der „Handschuh“ bezüglich der Figurenkonstellation als komplex, weil die Perspektive der Figuren nicht nur unterschiedlich ist, sondern auch erhebliche moralische Implikationen beinhaltet: Warum spielt Kunigunde mit dem Leben ihres Anbeters? Warum nimmt Delorges die Herausforderung an und begibt sich unnötig in Gefahr? Warum greift die Hofgesellschaft nicht ein?

Diese und andere Fragen sind verständlich genug, dass Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe ihre Brisanz begreifen können, aber in den meisten Fällen deutlich zu komplex, um sie in einer literarischen Erörterung zu behandeln. Wir wählen daher als Herangehensweise ein Rollenspiel-Szenario, bei dem die Schülerinnen und Schüler aus der Sicht einer der Figuren sprechen und die Gründe für ihre Handlungen erläutern. Da die dabei eingenommenen Perspektiven unterschiedlich schwierig nachzuvollziehen sind, eignet sich die Herangehensweise außerdem für eine Binnendifferenzierung. Nutzen Sie die folgenden Impulsfragen, um entweder mündliche oder schriftliche Stellungnahmen vorzubereiten. Für die mündliche Erarbeitung bietet sich Gruppen- für die schriftliche Partner- oder Einzelarbeit an.

- „Ritter Delorges, warum haben Sie sich unnötig in diese Lebensgefahr begeben, obwohl Sie wussten, dass es nur um einen Handschuh geht?“
 - *Lösungshinweis: Die Perspektive des Ritters ist vergleichsweise einfach nachvollziehbar. Die Bedeutung der ritterlichen Ehre sollte den Schülerinnen und Schülern mindestens in Ansätzen bekannt sein und war günstigenfalls bereits Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Ehr- und Gesichtsverlust spielen auch im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler eine Rolle, sodass eine Identifikation unproblematisch sein sollte. Die eigentlich schwierige Frage, warum Menschen (bzw. Ritter) so viel auf ihre Ehre setzen, kann für die Abschlussdiskussion aufgehoben werden.*
- „Fräulein Kunigunde, warum haben Sie Ritter Delorges aufgefordert, Ihren Handschuh aufzuheben, obwohl Sie wussten, dass er dafür sein Leben riskieren muss?“
 - *Lösungshinweis: Die Rolle von Kunigunde ist nicht ganz leicht nachzuvollziehen, aber gut am Text zu belegen. Die Verse 50–53 zeigen, dass das Fräulein die Liebe des Ritters nicht allzu ernst nimmt und über ihn spotten möchte. Möglich ist daher, dass sie ihn lediglich bloßstellen will, weil er der Aufforderung nicht nachkommen wird, oder dass ihr sein Tod egal ist. Gegen letzteres sprechen die Schlussverse 62 f.*
- „König Franz, warum haben Sie dieser sinnlosen Mutprobe tatenlos zugesehen, statt einzugreifen und das Aufheben des Handschuhs zu verbieten?“
 - *Lösungshinweis: Die Perspektive der unbeteiligten Zuschauer ist die subtilste und daher wohl anspruchsvollste. Sie birgt zusätzlich die gestalterische Problematik, dass sich König und höfische Gesellschaft nur schwerlich zu ihren eigentlichen Motiven (makabere Unterhaltungssucht) bekennen können, ohne unmenschlich zu wirken. Teilen Sie diese Perspektive daher nur stärkeren Schülerinnen und Schülern zu oder verzichten Sie ganz auf sie, sofern Sie Überforderungen vermuten.*

In der Hauptarbeitsphase werden die unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet und im Plenum präsentiert. Die Sicherungsphase sollte sich insbesondere auf die Frage konzentrieren, ob die jeweiligen Perspektiven sinnvoll eingenommen und treffend charakterisiert worden sind (AFB III). Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler dabei auf, ihr Urteil über die Lösung zu begründen.

Der Rollenspiel-Charakter der Auseinandersetzung kann noch gesteigert werden, indem Sie die Szenerie zu einer Gerichtsverhandlung machen und so die unterschiedlichen Perspektiven gezielt miteinander konfrontieren. Ausgangspunkt kann der folgende Grundsatz sein: „*Es ist verboten, sich und andere in Gefahr zu bringen. Wer hat sich inwiefern schuldig gemacht?*“. Teilen Sie die Klasse anschließend in unterschiedliche Gruppen, die sich mit unterschiedlichen Aufträgen an der Hauptverhandlung beteiligen:

- Delorges und seine Anwälte,
- Kunigunde und ihre Anwälte,
- König Franz und seine Anwälte,
- die Staatsanwaltschaft, die die einzelnen Gruppen befragt,

- die Richter, die die Hauptverhandlung leiten und das Wort erteilen und
- die Geschworenen, die die Argumente aller Gruppen notieren und ein abschließendes Urteil fällen.

Beachten Sie, dass die Umsetzung als Gerichtsverhandlung nicht nur Vorbereitungs-, sondern auch Nachbereitungszeit in Anspruch nimmt und ein konstruktives Klassenmanagement erfordert, da die ersten drei Gruppen vorrangig vor, die letzte Gruppe hingegen vorrangig nach der Verhandlung zu arbeiten haben. Dennoch kann der Kompetenzerwerb die Zeitinvestition wert sein: Solange die Lerngruppe ihre Rollen ernst nimmt, bewirkt das Rollenspiel eine komplexe Durchdringung der Problemlage und Anwendung argumentativer Methoden, die Lerngruppen der Jahrgangsstufe 7 mündlich erfassen, aber meist noch nicht schriftsprachlich bewältigen können.

Üben, wiederholen und anwenden: Die Analyse zur Routine machen

Übungen dienen im Lernzyklus dazu, die erlernten Arbeitstechniken selbstständig anzuwenden und damit passende Routinen zu entwickeln. Da das Hauptziel der Teilreihe darauf lag, die Merkmale, den dramaturgischen Aufbau und die Figurenkonstellation von Balladen kennenzulernen, ist es sinnvoll, der Lerngruppe weitere Balladen zugänglich zu machen und die immer wieder ähnlichen Arbeitsschritte durchführen zu lassen. Das werden wir in den kommenden Teilreihen fortführen. Die Materialauswahl (Arbeitsblätter [3–5](#)) ist weder ein Maximal- noch ein Minimalprogramm: Analysieren Sie an den Fähigkeiten Ihrer Lerngruppe, immer wieder ähnliche Aufgaben zu lösen, inwiefern sie dabei Sicherheit und Routine entwickeln. Sagen Sie Ihrer Lerngruppe auch gern, dass genau das derzeit das Ziel des Unterrichts ist.

Sollten Sie keine weitere der Teilreihen durchführen wollen, ist es sinnvoll, die Arbeit in einer umfassenden Übungs- und anschließenden Anwendungsphase (z. B. in einer Klassenarbeit) enden zu lassen. Dabei bietet sich für die Einübung der entsprechenden Kompetenzen Stationsarbeit an, da sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Arbeitszeit frei einzuteilen und je nach Bedarf länger oder kürzer an den entsprechenden Aufgaben zu arbeiten. Im Folgenden finden Sie drei weitere Balladen mit immer wieder ähnlichen, aber nicht identischen Aufgabenstellungen. Bewusst wurden möglichst unterschiedliche Texte gewählt, um den Schülerinnen und Schülern eine hohe Bandbreite verschiedener Herangehensweisen zu vermitteln. In Beispiel 3 wurde mit „Sie ist weg“ der Rap-Band „Die fantastischen Vier“ bewusst ein moderner Text gewählt, um zu zeigen, dass das Balladen-Schema auch auf aktuelle Lyrik anzuwenden ist. Mehr als bei den anderen Beispielen bietet es sich dabei an, den Text gemeinsam mit der rhythmisch-musikalischen Umsetzung zu präsentieren – erst recht, wenn Sie vorhaben, mit Teilreihe 2 weiterzumachen.

Die Anwendungsphase erfolgt im Übergang zu den folgenden Teilreihen, die auf der inhaltlichen und dramaturgischen Analyse der Balladen aufbauen und den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit geben, das Gelernte auch wirklich im Kontext anderer Aufgaben zu verwenden. Genau dieser Umstand macht die Aufgaben zur Anwendungsphase dieser Teilreihe.

Arbeitsblatt 1

Johann Wolfgang v. Goethe: Erlkönig

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?

Es ist der Vater mit seinem Kind;

Er hat den Knaben wohl in dem Arm,

Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.

- 5 Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? –
Siehst Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron und Schweif? –
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif. –

»Du liebes Kind, komm, geh mit mir!

- 10 Gar schöne Spiele spiel ich mit dir;
Manch bunte Blumen sind an dem Strand,
Meine Mutter hat manch gülden Gewand.«

Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,

Was Erlenkönig mir leise verspricht? –

- 15 Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;
In dürren Blättern säuselt der Wind. –

»Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?

Meine Töchter sollen dich warten schön;

Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn

- 20 Und wiegen und tanzen und singen dich ein.«

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort

Erlkönigs Töchter am düstern Ort? –

Mein Sohn, mein Sohn, ich seh es genau:

Es scheinen die alten Weiden so grau. –

- 25 »Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt.«
Mein Vater, mein Vater, jetzt fasst er mich an!
Erlkönig hat mir ein Leids getan! –

Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,

- 30 Er hält in den Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Mühe und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.

zit. nach: Projekt Gutenberg (<https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/gedichte/chap126.html>)

Aufgaben

1. Unterteilt den Balladentext in die drei Hauptabschnitte Einleitung, Hauptteil und Schluss.
2. Der Hauptteil besteht vollständig aus wörtlicher Rede. Gliedert ihn so, dass die zusammengehörenden Redebeiträge der Figuren je einen gemeinsamen Abschnitt bilden.
3. Die vier Abschnitte des Hauptteils bilden eine dramatische Steigerung der Spannung. Untersucht in Gruppen, wie Goethe diese Steigerung herstellt. Prüft dazu, wo es in der Rede zu Wiederholungen und Abwandlungen kommt, was genau gesagt wird und welche Wirkung dadurch erzeugt wird.

Arbeitsblatt 2

Friedrich Schiller: Der Handschuh

- Vor seinem Löwengarten,
Das Kampfspiel zu erwarten,
Saß König Franz,
Und um ihn die Großen der Krone,
5 Und rings auf hohem Balkone
Die Damen in schönem Kranz.
- Und wie er winkt mit dem Finger,
Auf tut sich der weite Zwinger,
Und hinein mit bedächtigem Schritt
10 Ein Löwe tritt,
Und sieht sich stumm
Rings um,
Mit langem Gähnen,
Und schüttelt die Mähnen,
15 Und streckt die Glieder,
Und legt sich nieder.
- Und der König winkt wieder,
Da öffnet sich behend
Ein zweites Tor,
20 Daraus rennt
Mit wildem Sprunge
Ein Tiger hervor,
Wie der den Löwen erschaut,
Brüllt er laut,
25 Schlägt mit dem Schweif
Einen furchtbaren Reif,
Und reckt die Zunge,
Und im Kreise scheu
Umgeht er den Leu
30 Grimmig schnurrend;
Drauf streckt er sich murrend
Zur Seite nieder.
- Und der König winkt wieder,
Da speit das doppelt geöffnete Haus
35 Zwei Leoparden auf einmal aus,
Die stürzen mit mutiger Kampfbegier
Auf das Tigertier,
Das packt sie mit seinen grimmigen Tatzen,
Und der Leu mit Gebrüll
40 Richtet sich auf, da wird's still,
Und herum im Kreis,
Von Mordsucht heiß,
Lagern die greulichen Katzen.
- Da fällt von des Altans Rand
45 Ein Handschuh von schöner Hand
Zwischen den Tiger und den Leun
Mitten hinein.
- Und zu Ritter Delorges spottenderweis
Wendet sich Fräulein Kunigund:

- 50 »Herr Ritter, ist Eure Lieb so heiß,
Wie Ihr mir's schwört zu jeder Stund,
Ei, so hebt mir den Handschuh auf.«
- Und der Ritter in schnellem Lauf
Steigt hinab in den furchtbarn Zwinger
- 55 Mit festem Schritte,
Und aus der Ungeheuer Mitte
Nimmt er den Handschuh mit keckem Finger.
- Und mit Erstaunen und mit Grauen
Sehen's die Ritter und Edelfrauen,
- 60 Und gelassen bringt er den Handschuh zurück.
Da schallt ihm sein Lob aus jedem Munde,
Aber mit zärtlichem Liebesblick –
Er verheißt ihm sein nahes Glück –
Empfängt ihn Fräulein Kunigunde.
- 65 Und er wirft ihr den Handschuh ins Gesicht:
»Den Dank, Dame, begehrt ich nicht«,
Und verlässt sie zur selben Stunde.

zit. nach: Projekt Gutenberg (<https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/gedichte/chap036.html>)

Aufgaben

1. Unterteilt den Balladentext in die drei Hauptabschnitte *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss*. Begründet eure Entscheidungen mündlich.
2. Untergliedert anschließend den Hauptteil in sinnvolle Teilabschnitte und gebt jedem Abschnitt einen inhaltlich passenden Namen.
3. Die Ballade weist drei unterschiedliche dramatische Höhepunkte auf. Benennt sie gemeinsam mit passenden Versangaben und erklärt, was ihre besondere Spannung ausmacht. Haltet eure Ergebnisse in einer Tabelle fest.

Arbeitsblatt 3

Johann Wolfgang v. Goethe: Der Zauberlehrling

	Hat der alte Hexenmeister Sich doch einmal wegbegeben! Und nun sollen seine Geister Auch nach meinem Willen leben.		Nein, nicht länger Kann ichs lassen: Will ihn fassen! Das ist Tücke!
5	Seine Wort und Werke Merkt ich und den Brauch, Und mit Geistesstärke Tu ich Wunder auch.	55	Ach, nun wird mir immer bänger! Welche Miene! welche Blicke!
	Walle! walle Manche Strecke, Daß, zum Zwecke, Wasser fließe Und mit reichem, vollem Schwall Zu dem Bade sich ergieße.		O, du Ausgeburd der Hölle! Soll das ganze Haus ersaufen? Seh ich über jede Schwelle Doch schon Wasserströme laufen. Ein verruchter Besen, Der nicht hören will! Stock, der du gewesen, Steh doch wieder still!
10		60	
15	Und nun komm, du alter Besen, Nimm die schlechten Lumpenhüllen! Bist schon lange Knecht gewesen: Nun erfülle meinen Willen! Auf zwei Beinen stehe,	65	Willst am Ende Gar nicht lassen? Will dich fassen, Will dich halten Und das alte Holz behende
20	Oben sei ein Kopf, Eile nun und gehe Mit dem Wassertopf!	70	Mit dem scharfen Beile spalten!
	Walle! walle Manche Strecke, Daß, zum Zwecke, Wasser fließe Und mit reichem, vollem Schwall Zu dem Bade sich ergieße.		Seht, da kommt er schleppend wieder! Wie ich mich nur auf dich werfe, Gleich, o Kobold, liegst du nieder; Krachend trifft die glatte Schärfe.
25		75	Wahrlich! brav getroffen! Seht, er ist entzwei! Und nun kann ich hoffen, Und ich atme frei!
	Seht, er läuft zum Ufer nieder! Wahrlich! ist schon an dem Flusse, Und mit Blitzesschnelle wieder Ist er hier mit raschem Gusse. Schon zum zweiten Male! Wie das Becken schwillt!		Wehe! wehe! Beide Teile Stehn in Eile Schon als Knechte Völlig fertig in die Höhe! Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!
30		80	
35	Wie sich jede Schale Voll mit Wasser füllt!	85	Und sie laufen! Naß und nässer Wir'ds im Saal und auf den Stufen: Welch entsetzliches Gewässer! Herr und Meister, hör mich rufen! – Ach, da kommt der Meister!
	Stehe! stehe! Denn wir haben Deiner Gaben Vollgemessen! – Ach, ich merk es! Wehe! wehe! Hab ich doch das Wort vergessen!		Herr, die Not ist groß! Die ich rief, die Geister, Werd ich nun nicht los.
40		90	
	Ach, das Wort, worauf am Ende Er das wird, was er gewesen!		»In die Ecke, Besen! Besen! Seids gewesen! Denn als Geister Ruft euch nur, zu seinem Zwecke, Erst hervor der alte Meister.«
45	Ach, er läuft und bringt behende! Wärst du doch der alte Besen! Immer neue Güsse Bringt er schnell herein, Ach, und hundert Flüsse	95	
50	Stürzen auf mich ein!		

zit. nach: Projekt Gutenberg (<https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/gedichte/chap147.html>)

Aufgaben

1. Gliedert den Balladentext zunächst in Einleitung, Hauptteil und Schluss und anschließend den Hauptteil in inhaltlich zusammenhängende Abschnitte. Gebt jedem Abschnitt einen treffenden Namen.
2. Weist mithilfe von Textbelegen Merkmale der Balladen nach.
3. Stellt für jeden Abschnitt des Hauptteils dar, wie der Zauberlehrling versucht, die Situation zu lösen und welche Folgen seine Handlung dabei hat. Nutzt dafür die folgende Tabelle.

Abschnitt (Verse)	Lösungsversuch des Zauberlehrlings	Folgen der Handlung

Arbeitsblatt 4

Otto Ernst: Nis Randers

Krachen und Heulen und berstende Nacht,
Dunkel und Flammen in rasender Jagd –
Ein Schrei durch die Brandung!

- 5 Und brennt der Himmel, so sieht man's gut:
Ein Wrack auf der Sandbank! Noch wiegt es die Flut;
Gleich holt sich's der Abgrund.

Nis Randers lugt – und ohne Hast
Spricht er: »Da hängt noch ein Mann im Mast;
Wir müssen ihn holen.«

- 10 Da fasst ihn die Mutter: »Du steigst mir nicht ein:
Dich will ich behalten, du bliebst mir allein,
Ich will's, deine Mutter!

- 15 Dein Vater ging unter und Momme, mein Sohn;
Drei Jahre verschollen ist Uwe schon,
Mein Uwe, mein Uwe!«

Nis tritt auf die Brücke. Die Mutter ihm nach!
Er weist nach dem Wrack und spricht gemach:
»Und seine Mutter?«

- 20 Nun springt er ins Boot, und mit ihm noch sechs:
Hohes, hartes Friesengewächs;
Schon sausen die Ruder.

Boot oben, Boot unten, ein Höllentanz!
Nun muß es zerschmettern...! Nein: es blieb ganz!...
Wie lange? Wie lange?

- 25 Mit feurigen Geißeln peitscht das Meer
Die menschenfressenden Rosse daher;
Sie schnauben und schäumen.

- 30 Wie hechelnde Hast sie zusammenzwingt!
Eins auf den Nacken des andern springt
Mit stampfenden Hufen!

Drei Wetter zusammen! Nun brennt die Welt!
Was da? – Ein Boot, das landwärts hält –
Sie sind es! Sie kommen! – –

- 35 Und Auge und Ohr ins Dunkel gespannt...
Still – ruft da nicht einer? – Er schreit's durch die Hand:
»Sagt Mutter, 's ist Uwe!«

zit. nach: Projekt Gutenberg (<https://www.projekt-gutenberg.org/ernst/gedichte/chap006.html>)

Aufgaben

1. Gliedert den Balladentext zunächst in Einleitung, Hauptteil und Schluss und anschließend den Hauptteil in inhaltlich zusammenhängende Abschnitte. Gebt jedem Abschnitt einen treffenden Namen.
2. Weist mithilfe von Textbelegen Merkmale der Balladen nach.
3. Erklärt in einem zusammenhängenden Text, warum Nis' Mutter nicht möchte, dass ihr Sohn hinausfährt. Erklärt anschließend, warum Nis Randers dennoch hinausfährt. Gebt jeweils genau an, auf welche Verse ihr euch bezieht.

Arbeitsblatt 5

Die Fantastischen Vier: Sie ist weg

Hey, heute ist wieder einer der verdammten Tage,
Die ich kaum ertrage, und mich ständig selber frage,
Warum mich all diese Gefühle plagen, die ich nicht kannte
Oder nur vom Hörensagen
Denn bisher rannte ich durch meine Welt und war der König
Doch alles, was mir gefällt, ist mir jetzt zu wenig
Alles was mich kickte, von dem ich nie genug kriegte,
Lass ich lieber sein, denn ich fühl' mich allein.

Du fühlst dich nicht nur allein, Mann, du bist es
Drum lass das Gejammer sein, denn so ist es
Nun mal auf dieser Welt. Auch wenn's dir nicht gefällt,
Schaust du deinen eigenen Film und bist dein eigener Held

Ja Mann, irgendwie hast du ja Recht.
Und trotzdem geht's mir schlecht,
Echt beschissen. Denn ich möchte mal wissen,
Welcher Film auf dieser Welt einen Oscar erhält,
In dem die weibliche Hauptrolle fehlt.

Den Sie ist weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein
Sie ist weg – weg
Davor war's schöner allein zu sein
Jetzt ist sie weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein
Sie ist weg – weg

Ich raff es nicht ab, was ist daran schlimm,
Dass ich jetzt nicht mehr der Man für sie bin?
Da sitz ich und kack mich zu
Und beginn zu denken, dass ich keine andere find.

Die eine ist weg – na und?
War sie für dich nicht nur Mittel zum Zweck und Grund,
Sich hinter ihr zu verstecken? Andere abzuchecken war tabu.
Und jetzt kommst du.

Hmm, wie gesagt, das ist krass, dass ich dachte ich verpass was,
Wenn ich die Finger von den andern lass.
Was ich machte, denn ich dachte "Diesen Spaß
Gibst du dir, wenn du die eine nicht mehr hast."
Und jetzt — was?
Jetzt ist sie weg und ich versteck mich, kläglich.
Hab keine Lust auf andere, also leck mich!
Sie ist weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein
Sie ist weg – weg
Davor war's schöner allein zu sein
Jetzt ist sie weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein

Sie ist weg – weg

(Jetzt weinst du? Ach, das tut mir aber Leid)

Ich erinnere mich, wir waren beide verdammt cool.
Doch innerlich raffte ich, Spinner ich, null.
Denn wann immer ich dachte, ich tu alles für sie,
War, was immer ich machte, für mich irgendwie.
Mit dieser Philosophie fuhr ich einwandfrei, sorgenfrei
An ihr vorbei.

Ich schätze, bin bisschen hochgefliegen, ungelogen,
Und hab sie dabei mit mir selbst betrogen.
Kluge Worte, was?
Hinterher weiß man immer mehr.
Doch so sehr ich mich auch dagegen wehr,
Bleibt es schwer aber wahr: Ich bin leer,
Denn sie ist nicht da – klar?

Ja ja wunderbar, tolle Rede, Mann!
Hörte ich dich nicht mal sagen, dich lässt jede ran?
Und jetzt schau dich an!
Wo bist du hingekommen? — Ich sag's dir:
Sie ist weg und hat mich mitgenommen (mitgenommen, mitgenommen)

Jetzt ist sie weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein
Sie ist weg – weg
Davor war's schöner allein zu sein
Jetzt ist sie weg – weg
Und ich bin wieder allein, allein
Sie ist weg – weg
Weg – Weg – Weg (Echo)

zit. nach: Songtexte.com (<https://www.songtexte.com/songtext/die-fantastischen-vier/sie-ist-weg-3da6d43.html>)

Aufgaben

1. Gliedert den Balladentext zunächst in Einleitung, Hauptteil und Schluss und anschließend den Hauptteil in inhaltlich zusammenhängende Abschnitte. Gebt jedem Abschnitt einen treffenden Namen.
2. Weist mithilfe von Textbelegen Merkmale der Balladen nach.
3. Im Rap sprechen neben der Hauptfigur unterschiedliche andere Personen. Gebt deren Aussagen und Ratschläge sowie die entsprechenden Antworten der Hauptfigur in eigenen Worten wieder. Notiert die Versnummern, auf die ihr euch bezieht.

1.2 Balladen als Rap gestalten und vortragen

Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe

Der wirkungsbetonte, liedhafte Charakter der Ballade lädt in besonderer Weise dazu ein, die analytische Herangehensweise der ersten Teilreihe etwas spielerischer fortzuführen. Dabei können die bisher ausgearbeiteten Kompetenzen angewendet und bewusst durch andersartige Herangehensweisen ergänzt werden, sodass auch Schülerinnen und Schüler mit einem weniger analytischen Kompetenzprofil die Chance haben, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Gleichzeitig erweitert die Lerngruppe ihr Kompetenzniveau auch im mündlichen Bereich.

Auch für diese Teilreihe gehen wir davon aus, dass sich der Durchschnitt der Lerngruppe im Übergang von Niveaustufe D zu E befindet, während die Leistungsspitze diesen Übertritt bereits hinter sich hat und die Nachzügler mindestens auf Niveaustufe C liegen. Aus der Niveaustufentabelle „Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen“ (2.1) erfahren wir, dass alle Schülerinnen und Schüler damit fähig sein sollten,

- sprachliche Handlungen anderer und ihre Wirkung exemplarisch zu untersuchen,
- Inhalte kriterienorientiert vorzutragen und einander Feedback zu geben sowie
- Formen des szenischen Sprechens und Spielens zu planen und zu gestalten (Niveaustufe C).

Diese Fähigkeiten werden wir gezielt fortführen und ausbauen, sodass die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden,

- verbale und nonverbale Gestaltungsmittel adressatengerecht einzusetzen,
- ihren Vortrag durch eine geeignete musikalische Untermalung zu gestalten und
- die Vorträge anderer Gruppenmitglieder kriterienorientiert zu beschreiben und ggf. zu beurteilen (Niveaustufen D/E).

Bezüglich des Nebenschwerpunktes „Lesen – Lesefertigkeiten nutzen“ (2.7) konzentrieren wir uns auf den Teilbereich „Texte gestaltend vortragen“ und gehen davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Texte zum Vorlesen vorzubereiten und mit entsprechenden Vortragshilfen zu präsentieren (Niveaustufe C). In unserer Teilreihe sollen sie befähigt werden,

- ihren Balladenvortrag kriterienorientiert zu gestalten,
- dabei Mittel zur Erzeugung einer spezifischen Wirkung gezielt einzusetzen und
- die Vorträge anderer anhand der gemeinsam erarbeiteten Kriterien einzuschätzen.

Um diese Ziele zu erreichen und insbesondere das Präsentieren vor einem Publikum einzuüben, nutzen wir das Genre des Sprechgesangs (Rap), das hierfür sehr viele Vorteile bietet:

- Rap ist den meisten Schülerinnen und Schülern aus ihrem Alltag bekannt und erlaubt eine leichtere Identifikation mit der Präsentation vor einem Publikum als der reine Gedichtvortrag, der vielen Schülerinnen und Schülern unbekannt und entsprechend unangenehm ist. Im Gegensatz zum klassischen lyrischen Vortrag haben die Schülerinnen und Schüler eine ungefähre Vorstellung, wie man sich beim Rap verhält.
- Zudem erlaubt Rap die Präsentation in Gruppen, was die Einstiegshürde für die/den Einzelnen verringert und die Akzeptanz weiter steigert.
- Ein Großteil typischer Rap-Texte entspricht dem Balladenschema und arbeitet mit sehr ähnlichen gestalterischen Mitteln (siehe Übungsbeispiel in der letzten Teilreihe), sodass die Adaption leichtfällt.
- Umgekehrt ist ein Großteil klassischer Balladen in vergleichsweise freien Rhythmen gestaltet (insbesondere in Knittelversen), die ihre Umsetzbarkeit mit Rap-Rhythmen erleichtern.
- Schließlich hat das Rappen klassischer Balladen mittlerweile eine gewisse Tradition, sodass sich gute Vortragsbeispiele leicht im Internet auf entsprechenden Videoplattformen finden.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Konkretisierungen der Niveaustufen. Die Schülerinnen und Schüler sollen

- grundlegende Gestaltungsmittel des rhythmischen Vortrags, insbesondere des Raps kennen und benennen,
- eine selbst ausgewählte Ballade in Gruppenarbeit gestalten und vortragen sowie
- den Vortrag anderer Gruppen kriterienorientiert beurteilen.

Optional bietet es sich zudem an, die rhythmische Analyse lyrischer Texte durch gezielte einführende Übungen vorzubereiten und dabei insbesondere zwischen betonten und unbetonten Silben unterscheiden zu lernen. Dieser Teilaspekt ist für die Umsetzung der Teilreihe nicht zwingend erforderlich, zumal er vom Fachteil Deutsch erst auf Niveaustufe H gefordert wird. Er erweist sich allerdings als hilfreich, da rhythmische Analysen stark von der Übungsmenge abhängen und entsprechend früh eingeführt werden sollten.

Problemlösendes Aufbauen: Gestaltungsmittel des rhythmischen Vortrags, insbesondere des Raps kennen und benennen

Dem Ziel eines gestaltenden Vortrages gemäß konzentrieren wir uns in der Problemlöse- und Durcharbeitungsphase vor allem auf die Analyse und Kennzeichnung typischer rhythmischer Gestaltungsmittel und Vortragsweisen, wollen aber gleichzeitig auch die Problematik rhythmischen Sprechens mit musikalischer Begleitung einführen.

Arbeitspaket 1: Rhythmisches Sprechen als Problem

Als Einstieg in die Arbeit bietet sich ein einfaches Gruppenspiel an, das bezeichnenderweise den Namen „Rhythmus“ trägt und folgendermaßen funktioniert

„Rhythmus“ – Ein Spiel zum Einstieg

Die Schülerinnen und Schüler sitzen gemeinsam mit der Lehrkraft im Stuhlkreis und klatschen einen gemeinsamen Rhythmus im Viervierteltakt:

- beim ersten Taktschlag schlagen sich alle auf die Oberschenkel,
- beim zweiten Taktschlag klatschen alle einmal in die Hände,
- auf den dritten Taktschlag schnippen alle mit den Fingern der linken Hand und
- auf den vierten und letzten Taktschlag schnippen alle mit den Fingern der rechten Hand.

Ziel des Spieles ist es, einander gegenseitig beim Namen zu nennen und dabei als Gruppe nicht aus dem Takt zu kommen. Das funktioniert folgendermaßen:

- Gehen wir davon aus, Anton beginnt das Spiel und möchte Berti ansprechen.
- Die ersten beiden Takte (Schenkel und Händeklatschen) verlaufen textlos, aber auf den dritten Taktschlag sagt Anton seinen eigenen Namen und auf den vierten Taktschlag den von Berti.
- Nun ist Berti dran. Er hat wieder die ersten beiden Taktschläge Pause, sagt auf den dritten Takt seinen Namen und auf den vierten den von – sagen wir: Conny.
- Nun ist Conny dran, die wieder zwei Taktschläge Pause hat, auf den dritten ihren eigenen Namen und auf den vierten den von Det nennt usw.
- Die Reihenfolge verläuft also so:
 - Anton sagt:* [1] – [2] – „Anton“ – „Berti“ –
 - Berti sagt:* [1] – [2] – „Berti“ – „Conny“ –
 - Conny sagt:* [1] – [2] – „Conny“ – „Det“ –
 - Det sagt:* [1] – [2] – „Det“ – „Edi“ – usw.

Wer aus dem Takt kommt und nicht seinen sowie einen weiteren Namen im Rhythmus nennen kann, verliert einen Punkt.

Das Spiel „Rhythmus“ eignet sich ausgezeichnet, um in die Problematik des rhythmischen Sprechens einzuführen, weil die Schülerinnen und Schüler in der Regel geradeso in der Lage sind, den Rhythmus zu halten, aber auch regelmäßig aus dem Takt kommen und damit die Schwierigkeiten beim Halten eines Rhythmus in der unmittelbaren Selbsterfahrung kennen lernen. Gleichzeitig müssen in den meisten Fällen zwei Sprechsilben in einem Takt untergebracht werden, da die meisten Namen zweisilbig sind. Auf diesen Punkt werden wir zurückkommen.

Für die Hauptarbeitsphase verwenden wir eine Rap-Umsetzung der Ballade „Der Zauberlehrling“, die sich aufgrund ihres sehr strengen, aber auch sehr einfachen Rhythmus⁶ (sie besteht durchgängig aus vierhebigen Trochäen) gut für den Einstieg eignet. Gleichzeitig knüpfen wir damit gezielt an die bisherigen Arbeiten an und machen die Problemlösephase dieser Teilreihe zur Anwendungsphase der Reihe davor. Eine gute Umsetzung des „Zauberlehrlings“ als Rap, die sowohl der Ballade als auch dem Genre gerecht wird, finden Sie in zahlreichen Videoplattformen unter dem Suchbegriff „Rap macht Schule Zauberlehrling“⁶.

Spielen Sie der Lerngruppe den Rap zunächst vor, günstigstenfalls als Video, um auch die visuellen Aspekte des Rap-Vortrages ersichtlich zu machen. Leiten Sie anschließend in ein kurzes Gespräch über die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler über und fordern Sie dabei gezielt dazu auf, die eigene Meinung zu begründen. So knüpfen Sie einerseits mit einer Anwendungsphase an die in der ersten Teilreihe gestärkten Kompetenzen zur literarischen Argumentation an und bereiten gleichzeitig die Beurteilung mündlicher Präsentationen vor, die ebenfalls Ziel dieser Teilreihe sind.

In der folgenden Gruppen- oder Partnerarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler den Rhythmus des „Zauberlehrlings“ untersuchen und sich erstmals selbst an ausgewählten Passagen der Ballade versuchen. Die zugehörigen Arbeitsaufträge, die bei Bedarf durch Zwischenschritte gesichert werden können, könnten folgendermaßen lauten:

- „Findet einen Rhythmus, den ihr gemeinsam klopfen und halten könnt, zum Beispiel durch abwechselnde Schläge auf die Schenkel und in die Hände oder durch Fingerklopfen auf dem Tisch.“
 - *Lösungshinweis: Der Rhythmus mit Schenkel- und Händeklatschen führt in der Regel zu einer langsamen Umsetzung, bei der nur der erste und dritte Takt des Viervierteltaktes geschlagen werden, während beim Klopfen mit dem Finger meist alle Taktschläge ausgeführt werden. Musikalische Lerngruppen können auch beide Rhythmen kombinieren.*
- „Versucht, den Refrain der Ballade (oder einen anderen Textteil) auf den gemeinsamen Rhythmus zu sprechen. Wenn ihr aus dem Takt kommt, versucht es erneut. Jeder in der Gruppe ist ein- oder mehrmals dran.
 - *Lösungshinweis: Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Zeit zu experimentieren. Greifen Sie nicht zu früh inhaltlich ein, sondern allenfalls, wenn Sie bemerken, dass die Lerngruppen ihren Arbeitsauftrag nicht ernst nehmen. Wer behauptet, bereits fertig zu sein, ist jederzeit eingeladen, seine Künste vor dem Plenum zu präsentieren.*
- „Sobald ihr einen Sprechrhythmus gefunden habt, den ihr durchhalten und wiederholen könnt, zählt, wie viele Silben des Textes ihr pro Takt sprecht und welche Silben genau beim Taktschlag gesprochen werden.“
 - *Lösungshinweis: Diese Aufgabe ist je nach musikalisch-rhythmischer Vorbildung und Geübtheit in der silbischen Analyse möglicherweise sehr einfach oder sehr anspruchsvoll. Sie kann bei Überforderung weggelassen werden, aber noch günstiger ist es, ggf. ein eigenes Arbeitspaket zur rhythmischen Analyse einzufügen, da die Fähigkeit zur Erkennung von Silben eine wichtige Teilkompetenz bildet, die auch für das Verständnis von Rechtschreibregeln von Bedeutung ist (z. B. bei den Silbengesetzen) und meist durch nur wenig Übung erworben werden kann. Als Lösung sollte in jedem Fall herauskommen, dass jeder Takt zwei bzw. vier Sprechsilben enthält (je nach gewähltem Rhythmus) und dass jeweils die erste Silbe jedes Verses auf dem Taktschlag liegt (sowie entsprechend die dritte, fünfte, siebte etc.).*

⁶ Das von öffentlicher Hand geförderte Projekt „Rap macht Schule“ bietet sich auch als attraktiver Partner an, falls Sie tiefer in das Thema Balladen-Rap einsteigen wollen und nach Unterstützung mit Workshops, Lehrmaterialien und Tutorials suchen.

Für die Sicherungsphase bietet es sich an, Freiwillige zu einem kurzen Vortrag des Refrains oder eines anderen Teils der Ballade einzuladen und die Schülerinnen und Schüler damit an das Präsentationsformat zu gewöhnen. Vermeiden Sie es aber in dieser frühen Phase, die Lernenden gegen ihren Willen zum Vortrag zu nötigen, sondern verstärken Sie lieber diejenigen positiv, die sich freiwillig melden.

Arbeitspaket 2: Betonte und unbetonte Silben unterscheiden

Wie oben kurz erwähnt bildet die Analyse der Betonung eine wichtige Voraussetzung, um auf späteren Niveaustufen den Versfuß von Gedichten sicher bestimmen zu können. Darüber hinaus kann die Kenntnis betonter und unbetonter Silben bei der Anwendung von Rechtschreibregeln helfen, da etwa die Silbengesetze des Deutschen für betonte und unbetonte Silben unterschiedlich sind (beispielsweise haben unbetonte Silben immer einen kurzen, ungespannten Vokal und die Vokallänge wird wesentlich seltener durch Doppelkonsonanten markiert). Aus diesem Grund schieben wir an dieser Stelle Übungen zur Analyse betonter und unbetonter Silben ein, die bei Zeitmangel aber auch weggelassen werden können.

Die angemessene Betonung von Wörtern und Sätzen betrifft eine Kompetenz, über die faktisch alle Schülerinnen und Schüler bereits unbewusst verfügen. Selbst Lernende mit ansonsten mangelhaften Sprachkenntnissen sind in der Regel ohne Probleme in der Lage, Wörter des Deutschen auf der richtigen Silbe zu betonen, und sagen z. B. „**geheim**“ und „**Leben**“, aber niemals „geheim“ oder „Leben“ (der Fettdruck symbolisiert die Betonung). Ziel des Arbeitspaketes muss es also lediglich sein, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, was sie intuitiv bereits beherrschen, aber noch nicht als analytische Kompetenz gezielt einsetzen können.

Zum Einstieg in die Thematik eignen sich besonders gut zweisilbige Wörter, weil sie stets eine obligatorisch stärker betonte Silbe besitzen, die im Kontrast zur jeweils unbetonten Silbe recht gut zu erkennen ist. Wählen Sie einige zweisilbige Wörter, die Sie an die Tafel schreiben und deren Silbeneinteilung und Betonung Sie gemeinsam im Unterrichtsgespräch erarbeiten, etwa die folgenden:

- *kennen Verbot Tiefe Segel hellblau Erfolg geteilt*
- *Lösungshinweis: ken|nen Ver|bot Tie|fe Se|gel hell|blau Er|folg ge|teilt*

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler anschließend selbstständig weitere Zweisilber untersuchen und die betonten Silben bestimmen, etwa:

- *sieben Aufbruch Versuch Kabel freundlich selber Sonne*
- *Lösungshinweis: sie|ben Auf|bruch Ver|such Ka|bel freund|lich sel|ber Son|ne*

In der Regel finden die Schülerinnen und Schüler rasch zu einem sinnvollen Verständnis der Betonung. Sollten viele Lernende nach den Vorübungen noch Probleme haben, wählen Sie weitere Übungswörter und fügen Sie weitere Übungen an. In leistungsstarken Lerngruppen können Sie auch die sehr interessante Frage stellen, ob die Schülerinnen und Schüler ein Muster erkennen, wann ein deutsches Wort auf der ersten oder auf der zweiten Silbe betont ist. (In der Regel gilt Erstbetonung, es sei denn, die erste Silbe ist eine unselbstständige Vorsilbe wie ge-, er- oder ver-).

In der Hauptarbeitsphase geht es an die rhythmische Analyse des „Zauberlehrlings“, die nach Möglichkeit in Partnerarbeit, bei starken Lerngruppen sogar bereits in Einzelarbeit erfolgen kann. Ein Arbeitsauftrag, der von den bisher erarbeiteten Kompetenzen auf die gesamte rhythmische Analyse führt, könnte folgendermaßen aussehen:

- „Bestimmt in der Ballade „Der Zauberlehrling“ die betonte Silbe aller zweisilbigen Wörter, indem ihr ein Akzentzeichen (^) darüber setzt.“
- „Bestimmt anschließend die Betonung der Wörter mit mehr als zwei Silben auf dieselbe Weise. Achtung: Hier können mehrere ähnlich stark betonte Silben in einem Wort auftreten.“
- „Bestimmt schließlich die Betonung der einsilbigen Wörter. Dabei kann euch helfen, dass in jedem Vers eine regelmäßige Abfolge von betonten und unbetonten Silben zu erwarten ist.“

Unterbrechen Sie die Arbeit nach jeder Teilaufgabe durch eine kurze Sicherungsphase, sofern Sie sehen, dass die Lerngruppe noch Schwierigkeiten bei der Analyse hat. Lassen Sie ansonsten die Arbeit durchlaufen und sichern Sie die Ergebnisse im Plenum – beispielsweise, indem jeder der Reihe nach die Ergebnisse für einen Vers vorstellt und Sie die Betonungen auf einer OHP-Folie oder einer Beamerprojektion mitnotieren.

Bleibt noch Zeit, kann in einer Fortführungsphase gezielt die Beziehung zwischen betonten Silben und musikalischem Takt hergestellt werden. Bei wenig Zeitressourcen kann dieser Zusammenhang schlicht genannt oder im Unterrichtsgespräch entwickelt werden. Bei etwas mehr Zeitbudget bietet es sich an, den gerappten „Zauberlehrling“ aus Arbeitspaket 1 erneut vorzuspielen und die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang aus Rhythmus und Betonung selbst suchen zu lassen. Deutlich sollte in jedem Fall werden, dass betonte Silben üblicherweise auf betonte Takte fallen.

Arbeitspaket 3: Merkmale des Rap analysieren

In diesem Arbeitspaket lernen die Schülerinnen und Schüler typische Merkmale des Rap kennen und benennen. Sie knüpfen dabei an die erste Teilreihe an, indem sie die Informationen eines Sachtextes (s. [Arbeitsblatt 6](#)) zunächst mit Zwischenüberschriften gliedern und damit Kompetenzen, die sie sich anhand der untersuchten Balladen angeeignet haben, auf ein anderes Arbeitsmedium übertragen.

In der Einstiegsphase sollte das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert werden, die den Rap aller Voraussicht nach aus Ihrem Lebensumfeld kennen. Günstig ist es, mit allgemeinen Fragen wie „Was ist denn eigentlich Rap?“ oder „Welche Merkmale weist Rap auf?“ in ein Unterrichtsgespräch einzusteigen und die Antworten der Lerngruppe zunächst zu sammeln. Eine Systematisierung ist in dieser Phase noch nicht erforderlich, weil die folgende Erarbeitung betont auf die Systematik der Merkmale abzielt.

In der Hauptarbeitsphase wird der Informationstext des Arbeitsblattes in Einzel- oder Partnerarbeit eingesetzt. Wie immer können die Teilaufgaben bei Bedarf durch Zwischensicherungsphasen unterbrochen werden. Das ist besonders zwischen den Aufgaben 2 und 3 zweckmäßig, um die Schülerinnen und Schüler auf einen einheitlichen Kenntnisstand zu bringen.

In der Sicherungsphase zu den Aufgaben 1 und 2 ist weniger wichtig, dass die gesamte Lerngruppe zu ein und denselben Ergebnissen kommt, als dass die Lösungsversuche der Schülerinnen und Schüler ernst genommen und gewürdigt werden. Insbesondere bei der Formulierung der thematischen Überschriften erlaubt der Text einen gewissen Spielraum, innerhalb dessen die Benennung sinnvoll variieren kann. Sofern die Antworten der Schülerinnen und Schüler innerhalb dieses Spielraumes bleiben, ist die Eigenständigkeit der Lösung wichtiger als die Einheitlichkeit innerhalb der Lerngruppe – zumal die Kenntnisse nicht in einer Lernerfolgskontrolle abgefragt werden.

Durcharbeitung: Klassische Balladen als Rap

In der Problemlösungsphase sind erste Schritte der rhythmischen Analyse von Gedichten sowie Merkmale des Raps eingeführt worden, die zunächst gefestigt werden sollten, bevor sie in der folgenden Übungs- und Wiederholungsphase produktiv eingesetzt werden. Wir konzentrieren uns dabei auf die Unterscheidung betonter und unbetonter Silben, die für spätere lyrische Analysen relevant sind, sowie auf die Merkmale des Rap, die im eigenen Vortrag der Schülerinnen und Schüler produktiv eingesetzt werden sollten.

Arbeitspaket 1: Rhythmische Analyse regelmäßiger und unregelmäßiger Balladen

Wie oben erläutert erfordert die rhythmische Analyse lyrischer Werke vor allem Übung. In der Problemlösungsphase war die Unterscheidung betonter und unbetonter Silben an einem sehr einfachen, weil sehr regelmäßigen Beispiel eingeführt worden. Typischer für Balladen (und Raps) sind allerdings eher freie Rhythmen und Reimschemata. Beispielsweise ist Goethes „Erlkönig“ zwar fast durchgängig vierhebiger und in Paarreimen aufgebaut, jedoch variiert die Anzahl unbetonter Silben dazwischen sowie der Auftakt der Verse stark. Für Otto Ernsts „Nis Randers“ ([Arbeitsblatt 4](#)) gilt Ähnliches. Schillers „Handschuh“ ist aus sehr unterschiedlich langen und rhythmisch stark variierenden Knittelversen aufgebaut, die bereits eine gewisse Sicherheit in der rhythmischen Analyse erfordern ([Arbeitsblatt 2](#)). Als ähnlich schwierig erweisen sich Rap-Texte ([Arbeitsblatt 5](#)).

Für die Durcharbeitungsphase ist es daher wichtig, die Schwierigkeiten der rhythmischen Analyse angemessen einzuschätzen und mit den Schülerinnen und Schülern an ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ arbeiten zu können. Deshalb wählen wir für das Arbeitspaket eine Freiarbeitsphase, bei der die Lernenden selbst entscheiden können, auf welchem Schwierigkeitsniveau sie arbeiten. Die folgende Liste ist aufsteigend der Schwierigkeit geordnet und gibt einige Anregungen, welche Balladen sich für die rhythmische Erarbeitung eignen. Alle angeführten Werke finden sich bei Bedarf auf dem Projekt Gutenberg (<https://www.projekt-gutenberg.org/>) oder anderen Internetquellen.

- James Krüss: Die Weihnachtsmaus
- Otto Ernst: Nis Randers
- Joachim Ringelnatz: Das Hexenkind
- Wilhelm Brandes: Paddy Fingal
- Gustav Schwab: Der Reiter und der Bodensee
- Theodor Fontane: John Maynard
- Die Fantastischen Vier: MfG
- Johann Wolfgang v. Goethe: Der Erlkönig
- Friedrich Schiller: Der Handschuh
- Die Fantastischen Vier: Sie ist weg

Für den Einstieg in die rhythmische Analyse lohnt es sich immer wieder, von mehrsilbigen Wörtern auszugehen, weil die Schülerinnen und Schüler hier den Kontrast der Betonung besonders leicht erkennen und damit bereits ein rhythmisches Gerüst haben, an dem sie sich orientieren können. Als zusätzliche Hilfe sind zwei weitere Faustregeln hilfreich, die Sie der Lerngruppe bei Bedarf mitgeben können:

1. Zwei betonte Silben hintereinander (die sog. „harte Fügung“) sind äußerst selten, weil sie schwer aussprechbar sind. Allerdings werden sie bisweilen genau deshalb im Rap eingesetzt, um harte Kontraste darzustellen.
2. Auch mehr als zwei unbetonte Silben sind eher selten. Bei drei und mehr wenig betonten Silben findet man meist mindestens eine, die stärker als die anderen betont ist.

Arbeitspaket 2: Rap-Merkmale in Raps und Balladen nachweisen

Um die typischen Merkmale des Rap zu verinnerlichen, sollten weitere Rap-Texte auf typische Merkmale untersucht werden. Viele Texte der „Fantastischen Vier“ sind dabei insofern empfehlenswert, als sie in vielerlei Hinsicht typisch sind und sich leicht analysieren lassen, dabei aber auf übertrieben umgangssprachliche oder gar sexistische Begrifflichkeiten verzichten und gelegentlich einen bemerkenswert kreativen Sprachgebrauch an den Tag legen. Gute Beispiele sind etwa „MfG“ (keine Ballade!), „Die da“ oder „Mein Schwert“, die sich sowohl in Textform als auch als Video unproblematisch im Internet finden. Aktuellere Alternativen sind etwa Alligatoah, Casper, Apache, Marteria oder Peter Fox.

Noch motivierender ist es natürlich, auch die Interessen der Lernenden und Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Welche Texte dabei als (noch) für den Deutschunterricht angemessen erachtet werden können, sollte eine wohlwollende Abwägung aus pädagogischen, didaktischen und motivationalen Fragen beantworten. Im Zweifelsfall verliert moderner Deutschunterricht nichts, wenn er Sprache in ihrer ganzen Bandbreite abdeckt, sofern dabei eindeutig diskriminierende Äußerungen ausbleiben.

Eine stark motivierende Wirkung hat es ferner, auch klassische Balladen auf Rap-Merkmale untersuchen zu lassen, was mitunter zu überraschenden Ergebnissen führt. So ist etwa die Wechselrede in Goethes „Erlkönig“ integratives stilistisches Merkmal, der „Zauberlehrling“ arbeitet mit Lautmalereien, Wiederholungen und „Hooks“ („Walle walle manche Strecke“ usf.) und in Schillers „Handschuh“ wechseln sich rasche, dynamische und langsame, ruhige Phasen erkennbar ab, was teilweise durch betont lange oder kurze Verse mit schnellen Reimfolgen unterstützt wird. Das Ziel solcher Analysen weist bereits über die Festigung der Rap-Merkmale hinaus und liefert den Schülerinnen und Schülern Anhaltspunkte für die eigene gestalterische Umsetzung.

Übungs- und Wiederholungsphase: Von der rhythmischen Analyse zum rhythmischen Vortrag

In der Übungs- und Wiederholungsphase sollen die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Rap-Vortrag ausarbeiten und einüben, also aus der Rezeption in die Produktion übergehen. Dabei sind die bisher erarbeiteten Kompetenzen hilfreich, aber natürlich nicht erschöpfend. Gleichzeitig ist der Rap-Vortrag einer klassischen Ballade weit mehr als eine bloß motivationale Spielerei, sondern setzt wesentliche Vorgaben des Rahmenlehrplans zum Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ um. Betrachten Sie diesen Abschnitt der Unterrichtsreihe daher nicht als nebensächlich, denn die Fähigkeit, sprachliche Inhalte zu gestalten und zu präsentieren, erfordert genauso viel Übung wie Lesen, Schreiben und Sprachreflexion.

Arbeitspaket 1: Gruppen- und Materialauswahl

Unterrichtsstunden, in denen kreative Leistungen eingefordert werden, benötigen ein stärkeres Maß an individueller Freiheit, als dies in konventionellen Stunden der Fall ist. Achten Sie deshalb darauf, den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Entscheidungsfreiheiten einzuräumen. Das beginnt günstigenfalls bereits bei der Bildung der Arbeitsgruppen, die gemeinsam einen Rap ausgestalten und vortragen werden. Ideal sind Zweier- oder Dreiergruppen, während Gruppengrößen von fünf oder mehr in der Regel problematisch sind und nur aus besonderen pädagogischen Gründen zugelassen werden sollten.

Auch in der Auswahl der vorzutragenden Ballade sollte den Schülerinnen und Schülern möglichst viel Freiraum gelassen werden. Viele Deutschbücher der 7. Jahrgangsstufe haben eigene Abschnitte mit verschiedenen Balladen-Beispielen. Weitere finden sich durch kurze Recherchen. Achten Sie darauf, dass der Umfang bewältigbar bleibt und sich gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht mit zu langen Texten belasten.

Auch die Musikauswahl sollte den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen werden und günstigenfalls einen Rechercheauftrag umfassen, der als eigener Kompetenzschritt erachtet werden kann (2.10 – „Sich im Medienangebot orientieren“: Niveaustufe C: „Recherchemöglichkeiten nutzen“, Niveaustufe D/E: „Rechercheergebnisse [...] in Hinblick auf ihre thematische Relevanz [...] bewerten“). Eine Recherche mit den Suchbegriffen „freie rap beats“ führt rasch zu einschlägigen Ergebnissen. Viele Angebote bieten Downloads ohne Anmeldung an, andere erfordern eine kostenlose Registrierung, wieder andere erweisen sich bei genauerer Recherche als kostenpflichtig. Im Sinne einer umfassenden Medienbildung kann es durchaus sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler diese Erfahrungen selbst machen zu lassen. Sollten Sie Zeit sparen wollen oder nicht über die passende technische Ausstattung verfügen, können Sie selbstverständlich auch eine Auswahl herunterladen und zur Verfügung stellen. Möglicherweise ist sogar eine Kooperation mit dem Fachbereich Musik eine überlegenswerte Option.

Arbeitspaket 2: Den Vortrag planen und üben

Sind die Gruppen gebildet und mit passenden Materialien ausgestattet, sollte bewusst ein analytischer Schritt eingefügt werden, der das angebahnte Wissen der Problemlöse- und Durcharbeitungsphase auf den Balladentext anwendet. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler nicht zwingend rhythmische Analysen brauchen, um die gewählten Texte angemessen vortragen zu können, vertieft der Auftrag, betonte und unbetonte Silben zu kennzeichnen, die Beschäftigung mit dem Text. Darüber hinaus sollte der Balladenvortrag gezielt dazu eingesetzt werden, um Planungs- und Steuerungsprozesse einzuüben, denn nur so werden tatsächlich mündliche Kompetenzen nachhaltig und rahmenlehrplankonform umgesetzt. Lassen Sie sich deshalb nicht darauf ein, wenn Lerngruppen ihren Rap-Vortrag spontan umsetzen wollen, selbst wenn Sie möglicherweise kleine Naturtalente vorfinden. Nicht der gut umgesetzte Rap-Vortrag ist eigentliches Ziel der Reihe, sondern die Fähigkeit, eine komplexe, multimediale Präsentation gezielt und im Team auszuführen, was dauerhaft nie ohne eingehende Planung möglich ist. Ein sinnvoller Arbeitsauftrag kann etwa folgendermaßen aussehen:

- „Untersucht den Rhythmus eurer Ballade, indem ihr alle betonten Silben kennzeichnet. Markiert dabei Stellen, die in eurem späteren Vortrag eine besondere Betonung bekommen sollen.“
- „Überlegt euch gemeinsam, welche Teile eurer Ballade besonders dramatisch sind und wo es eher Ruhephasen geben kann.“
- „Teilt den Balladentext in Abschnitte, die jeweils von einem Gruppenmitglied übernommen werden. Achtet darauf, dass ihr eure Einteilung jederzeit begründen könnt.“
- „Kennzeichnet Textstellen, an denen ihr besondere Stilmittel des Rap einsetzen könnt, z. B. besonders schnelle Sprachpassagen oder Wörter, die wiederholt oder von allen mitgesprochen werden etc.“

Für die eigentliche Übungsphase brauchen die Schülerinnen und Schüler eine sinnvolle technische Ausstattung, die in den meisten Fällen heute recht unproblematisch durch das eigene Smartphone und Bluetooth-Lautsprecher umgesetzt werden kann, sowie einen ruhigen Ort und Arbeitszeit. Mindestens ein Teil der Übungszeit sollte innerhalb des Unterrichts erfolgen, sodass Sie sich ein Bild vom Arbeitsstand der Gruppen machen können. Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler dabei auch gezielt auf, Teile ihrer Ballade probeweise vor Ihnen vorzutragen, und geben Sie Hinweise zum Arbeitsstand. Fordern Sie die Einzelnen auch auf, ihren Balladentext auswendig zu können – denn wie wirkt ein Rapper mit Textzettel auf der Bühne?

Anwendung: Den Rap aufführen und beurteilen

Natürlich bildet die Präsentation der Arbeitsgruppen den Höhepunkt der Teilreihe und sollte, sofern möglich, auch als etwas Besonderes herausgestellt werden. Welche Rahmenbedingungen Sie dafür schaffen, hängt in erster Linie von den aktuellen Möglichkeiten ab und muss hier nicht näher erläutert werden. Sinnvoll ist es allerdings, dem Publikum Beobachtungsaufträge zu geben, um die gesehene Vorträge wirklich kriteriengeleitet zu beurteilen. Das ist nicht in erster Linie für die Bewertung der jeweils vortragenden Gruppe wichtig, sondern vielmehr für die Kompetenz der Zuschauenden, eine Präsentation nach vorgegebenen Kriterien beurteilen und die persönliche Einschätzung in angemessener Form begründen und zurückmelden zu können (2.7, Niveaustufe D: „einen Textvortrag kriterienorientiert gestalten und einschätzen“).

Sinnvoll ist es daher, dem Publikum eine Checkliste mit Beurteilungskriterien zur Verfügung zu stellen und diese während oder nach den Präsentationen bearbeiten zu lassen. Noch sinnvoller ist es, bei genügend Zeitbudget diese Kriterien selbst erarbeiten zu lassen. In jedem Falle sollte unbedingt auch Freiraum für eigene Notizen und Beurteilungen bleiben (2.3, Niveaustufe D: „Beim Zuhören inhaltsbezogene Notizen erstellen“). Mögliche Beurteilungskriterien können etwa die folgenden sein:

- *Wie gut hat die Gruppe den Balladentext vorgetragen?*
- *Wie gut hat die Gruppe den Rhythmus gehalten?*
- *Wie gut haben Musik und Text zusammengepasst?*
- *Wie gut hat die Gruppe typische Rap-Merkmale eingesetzt?*
- *Wie gut war der Auftritt der Gruppe insgesamt?*
- *Was ist darüber hinaus an positiven Merkmalen zu nennen?*
- *Wo kann sich die Gruppe noch verbessern?*

Nehmen Sie sich Zeit, die Vorträge gemeinsam mit der Lerngruppe im Gespräch auszuwerten, und halten Sie sich dabei mit eigenen Einschätzungen eher zurück. Oberstes Ziel sollte eine positive Verstärkung der jeweils gelungenen Vortragsleistungen sein, darüber hinaus aber auch die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung eines eigenen Standpunktes und eines begründeten Urteils. Mitunter sind die Diskussionen der Lerngruppe über die Präsentation ähnlich interessant – und mit Sicherheit ähnlich kompetenzbildend – wie der Vortrag selbst.

Die Frage, ob und inwieweit Sie die Präsentationen für eigene Leistungsbeurteilungen heranziehen, sollte nicht ohne Berücksichtigung pädagogischer Erwägungen beantwortet werden. Gerade wenn Schülerinnen und Schüler den Vortrag vor einem Publikum nicht gewohnt sind, ist eine wertschätzende, positive Verstärkung mitunter langfristig wirksamer als der Versuch, die Einzelleistungen zu objektivieren und detailliert zu bepunkten. Die Freiheit, aus der sich Kreativität entwickelt, muss auch die Freiheit zum Ausprobieren beinhalten und Ausprobieren impliziert notwendig, dass Einzelheiten auch schiefgehen.

Arbeitsblatt 6

Was ist Rap und welche Merkmale weist er auf?

Als Rap bezeichnet man den Musikstil der Jugendkultur HipHop. Seine Wurzeln reichen tief in die afroamerikanische Kultur hinein, wo Vorformen des Rap bis in die Musik der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückverfolgt werden können. Größere Verbreitung als eigenes Musikgenre erreichte der Rap aber erst in den 70er und 80er Jahren.

Das Wort „Rap“ bedeutet so viel wie „plaudern“ oder „unterhalten“, aber auch „pochen“ oder „klopfen“ und weist damit bereits auf einige wichtige Merkmale der Musik hin: Typisch ist ein stark rhythmischer Sprechgesang, der häufig von schlagzeugbetonter, elektronischer Musik begleitet wird. Dabei ist der Rhythmus meist wichtiger als die Melodie, die den Sprechgesang eher begleitet als bestimmt. Inhaltlich werden in Rap-Texten häufig Geschichten und Erlebnisse des Alltags erzählt, mitunter auch politische Geschehnisse.

Der Aufbau eines typischen Rap-Textes ist oft sehr ähnlich. Nach einer Einleitung (*Intro*) folgen mehrere Strophen, die im Rap auch als *Parts* bezeichnet werden und zwischen denen ein immer wiederkehrender Refrain (*Hook*) auftritt. Oft bildet die Hook in abgewandelter Form auch das Ende des Raps (*Outro*).

Die Wortwahl des Raps ist häufig von alltags- oder jugendsprachlichen Ausdrücken und Slang geprägt und nutzt oft umgangssprachliche, ja teilweise bewusst grobe Wörter, mit denen die Härte des modernen großstädtischen Lebens ausgedrückt wird. Darüber hinaus beinhaltet Rap-Sprache häufig Ausrufe wie „hey“ oder „yeah“ sowie Worte und Wort-Bruchstücke, die vor allem aus klanglichen, nicht aus inhaltlichen Gründen in den Text eingefügt werden (z. B. „what!“ bzw. „was!“).

Raps weisen typische Stilmittel auf, die unterschiedlich stark eingesetzt werden können. Besonders markant sind etwa die sogenannten *Reim-Kaskaden*. Das sind schnell aufeinanderfolgenden Reime, bei denen ein und derselbe Reim mehrfach hintereinander und in kurzen Abständen verwendet wird und so die Geschwindigkeit des Vortrags erhöht. Auch Wort- und Satzwiederholungen sind sehr häufig und unterstreichen den rhythmischen Charakter der Sprache. Der Aufbau der einzelnen Strophen und Verse kann sehr unterschiedlich sein und variiert auch innerhalb eines Raps stark. Manchmal bestehen Verse aus nur einem Wort oder wenigen Wörtern, während sich andere über ganze Sätze erstrecken, sodass der Sprechgesang manchmal breit und erzählerisch, manchmal kurz und abgehackt wirkt.

Dieser Effekt wird noch davon unterstrichen, dass das Sprechtempo im Rap-Vortrag häufig variiert wird, sodass langsame und schnelle Passagen aufeinander folgen. Oft wechseln sich zudem mehrere Sprecher/innen miteinander ab, sodass der Rap zum Dialog wird. Die Hook wird oft gemeinsam vorgetragen oder einzelne Wörter des Textes werden von einer Art Hintergrundchor durch Zwischenrufe herausgehoben.

Aufgaben

1. Lest den Text aufmerksam durch und gebt jedem Abschnitt eine thematische Überschrift.
2. Schreibt wichtige Merkmale des Rap in Stichpunkten in euer Heft. Nutzt dazu die in Aufg. 1 herausgeschriebenen Überschriften, um eure Stichpunkte zu gliedern.
3. Untersucht den Rap-Text „Sie ist weg“ von den „Fantastischen Vier“. Kennzeichnet typische Merkmale des Rap durch Unterstreichung im Text und Benennung am Rand.

1.3 Balladen in Zeitungsberichte umschreiben

In der folgenden Teilreihe nutzen wir nicht den lyrischen, sondern den epischen Charakter der Ballade als Material für die Erstellung einer Zeitungsnachricht. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei nicht nur die Merkmale der Nachricht kennen und bestimmen, sondern gleichzeitig den Unterschied zwischen neutralen und wertenden Aussagen und Formulierungen. Die Ballade eignet sich dafür insofern, als sie stets ein berichtenswertes Ereignis mitbringt, aber auch stets Wertungen beinhaltet, die für eine Umsetzung in der Nachricht ungeeignet sind und ausgelassen (oder mindestens journalistisch überformt) werden müssen.

Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe

Nachdem wir in den ersten beiden Teilreihen vorrangig die medialen und Lesekompetenzen sowie den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ fokussiert haben, konzentrieren wir uns in der letzten Teilreihe auf den Kompetenzschwerpunkt „Schreiben“. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler die Textsorte „Zeitungsbericht“ näher kennenlernen und eine Balladenhandlung in diese Textsorte umwandeln. Unser zentraler Kompetenzschwerpunkt ist daher „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ (2.6). Da Zeitungsberichte eine ihrer Natur nach öffentliche Textsorte darstellen, nutzen wir die Gelegenheit, auch eine vertiefte orthografische Erarbeitung anzufügen (Nebenschwerpunkt: „Schreiben – richtig schreiben“, 2.5). Allerdings werden wir die orthografische Kompetenz in dieser Reihe eher unspezifisch stützen und nicht auf systematisches Rechtschreibwissen abzielen (dieses fokussieren wir exemplarisch in der folgenden Reihe „Wortbildung, Satzglieder, Groß- und Kleinschreibung“). Nach wie vor gehen wir bei der Lerngruppe von einem Kompetenzspektrum zwischen den Niveaustufen C und E aus, wobei das Gros den Übergang von D zu E anstrebt.

Diesen Annahmen gemäß gehen wir davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe

- inhaltliche Schreibideen unter Zuhilfenahme typischer Gliederungsmethoden wie Cluster und Mindmap notieren,
- Texte kooperativ planen und dabei passende sprachliche Mittel und Zeitformen auswählen sowie
- kurze informierende Texte der logischen Abfolge gemäß verfassen können (Niveaustufe C).

Der Klassendurchschnitt sollte darüber hinaus in der Lage sein,

- Strategien zur Textstrukturierung zu verwenden,
- berichtenswerte Informationen auszuwählen und bei der Textplanung zu berücksichtigen sowie
- den Bericht betont sachlich und unter Vermeidung unzulässig wertender Aussagen zu verfassen (Niveaustufe D).

Dieses Kompetenzniveau gilt es zu konsolidieren und dabei so voranzubringen, dass die Schülerinnen und Schüler mittelfristig in die Lage versetzt werden,

- wesentliche Informationen aus linearen Texten zusammenzufassen,
- gezielt Gestaltungstechniken auszuwählen und einzusetzen und
- Texte anhand eigener Beurteilungskriterien zu prüfen und zu überarbeiten (Niveaustufe E).

Bezüglich des orthografischen Nebenschwerpunktes „Schreiben – richtig schreiben“ (2.5) gehen wir davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler

- über grundlegende orthografische Fähigkeiten verfügen (insbesondere bei regelhaften Schreibungen sowie häufigen oder gezielt geübten Ausnahmeschreibungen),
- eigene Texte überprüfen und mindestens ansatzweise orthografisch überarbeiten sowie
- Techniken der Kennzeichnung wörtlicher Rede beherrschen (Niveaustufe C).

Unser Ziel ist es, diese Fähigkeiten zu konsolidieren und zu erweitern. Dabei nutzen wir die Gelegenheit,

- Wörter und Formulierungen der schriftlichen Standardsprache zu verwenden,
- gezielt Satzverbindungen und Satzgefüge einzusetzen und zu kommatieren und
- eigene Fehlerschwerpunkte zu identifizieren und bei der Selbstkorrektur zu berücksichtigen.

Für unsere Teilreihe konkretisieren wir die Kompetenzvorgaben des Rahmenlehrplans folgendermaßen: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Merkmale von Zeitungsnachrichten kennen und benennen,
- sachliche von wertenden Aussagen unterscheiden und
- nachrichtenrelevante Aussagen einer Ballade erkennen und zu einer Zeitungsnachricht umgestalten.

Problemlösendes Aufbauen und Durcharbeiten: Funktionen und Merkmale von Zeitungsnachrichten verstehen und anwenden

Arbeitspaket 1: Merkmale von Zeitungsnachrichten kennen und benennen

Bei Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe kann in der Regel nicht von einer fundierten Kenntnis typischer journalistischer Textgattungen ausgegangen werden, sodass wir die entsprechenden Merkmale zunächst über ein Arbeitsblatt einführen ([Arbeitsblatt 7](#)). Wir folgen dabei der Vorgehensweise, die die Lerngruppe bereits bei der Erarbeitung der Merkmale des Rap kennen gelernt hat und in der die Fähigkeit angewendet wird, den Text zunächst mit thematischen Überschriften zu gliedern und anschließend zu jedem Teilthema die entsprechenden Merkmale herauszusuchen (vgl. [Arbeitsblatt 6](#)).

Ähnlich wie bei der Erarbeitung der Rap-Merkmale sollte in der Einstiegsphase zunächst das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert werden, indem im Unterrichtsgespräch gesammelt wird, was die Lerngruppe über Nachrichten und Berichte bereits weiß. Achten Sie dabei darauf, den Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen der Alltagssprachlichen Verwendung des Nachrichten-Begriffs (z. B. in „Kurznachrichten“) und dem journalistischen Fachbegriff zu verdeutlichen und damit Sprachbewusstheit für die Verwendung von Fachtermini zu entwickeln.

Die Aufgabenstellungen der Hauptarbeitsphase können folgendermaßen aussehen und erneut, falls nötig, durch Zwischensicherungen unterbrochen werden. Ziehen Sie aber auch in Erwägung, die Schülerinnen und Schüler zunächst am Stück arbeiten zu lassen, sofern Sie in vorherigen Unterrichtsstunden festgestellt haben, dass die Fähigkeit, den Text durch sinnvolle Zwischenüberschriften zu gliedern (2.8, Niveaustufe C) hinreichend etabliert ist.

1. „Lest den Text aufmerksam durch und gebt jedem Abschnitt eine thematische Überschrift.“
2. „Schreibt die Merkmale von Zeitungsnachrichten in Stichpunkten in euer Heft. Nutzt dazu die in Aufg. 1 herausgeschriebenen Überschriften, um eure Stichpunkte zu gliedern.“
3. „Kennzeichnet in der ausgeteilten Zeitungsnachricht alle Merkmale, die ihr wiederfinden könnt. Unterstreicht dazu die entsprechenden Textstellen und schreibt das zugehörige Merkmal an den Rand.“

Ziehen Sie als Material für Aufgabe 3 eine aktuelle Nachricht aus den Printmedien oder dem Internet heran. Achten Sie dabei darauf, dass sich die im Informationstext dargestellten Merkmale (Leadsatz, W-Fragen, Quellenangaben, möglichst objektiver Sprachgebrauch, indirekte Reden im Konjunktiv, abnehmende Wichtigkeit der Informationen) gut wiederfinden lassen. In der Durcharbeitungs- und Übungsphase kann es sehr sinnvoll sein, auch mit weniger typischen Nachrichtenbeispielen zu arbeiten, aber im ersten Kontakt ist es wichtig, den prototypischen Aufbau, der vom Arbeitsblatt vorausgesagt wird, zunächst zu bestätigen.

Thematisch sollte die Nachricht so gewählt werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten mindestens entfernt vertraut sind. Geeignet ist alles, was den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs prägt. Dagegen ist es nicht erforderlich, besonders kindgerechte Themen oder gar Nachrichten über Kinder und Jugendliche zu wählen, denn in der Regel erleben es Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 als Wertschätzung, mit Themen der „Erwachsenenwelt“ konfrontiert zu werden.

Um die Sicherung der Arbeitsergebnisse zu gewährleisten, bietet es sich schließlich an, den Nachrichtentext mittig auf ein DinA4-Blatt zu kopieren, sodass die Schülerinnen und Schüler genug Platz haben, um die gefundenen

Merkmale am Rand zu bezeichnen und ggf. zu kommentieren. Die Erarbeitung kann in Gruppen- oder Partnerarbeit geschehen. Achten Sie aber darauf, dass möglichst alle Lernenden an einer eigenen Kopie arbeiten. Stärker als in der Erarbeitung der Rap-Merkmale sollten Sie außerdem in der Sicherungsphase darauf achten, dass die herausgesuchten Merkmale sachlich richtig und vollständig sind, da sie die Voraussetzung für die adäquate Umsetzung des Arbeitspaketes 3 sind.

Arbeitspaket 2: Sachliche und wertende Aussagen unterscheiden

Sprache und Sprachgebrauch kommen nie gänzlich ohne Wertungen aus. Dennoch zeichnet sich seriöser Journalismus dadurch aus, Nachrichten und Berichte möglichst objektiv zu formulieren und Wertungen nur in den dafür vorgesehenen Textsorten (Kommentar, Glosse, Rezension etc.) vorzunehmen. Dem gegenüber ist es ein typisches Merkmal der sog. Boulevard-Presse sowie zahlreicher privat betriebener Internetquellen, diesen journalistischen Grundsatz gezielt zu brechen und den Nachrichtentext mit mehr oder weniger augenfälligen Wertungen anzufüllen.

Das Verständnis für den unterschiedlich stark wertenden Charakter sprachlicher Äußerungen spielt in der Kompetenzentwicklung eine Schlüsselrolle, weil es die Sprachsensibilität erhöht und bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein darüber schafft, welchen Einfluss die sprachliche Umsetzung einer Information auf die Wirkung einer Äußerung hat – also inwieweit der Ton die Musik macht. Deshalb nutzen wir in diesem Arbeitspaket den Kontrast zwischen Qualitätsjournalismus und Boulevardpresse, um die Wirkung wertender Aussagen zu veranschaulichen. Indem wir dabei weitere Nachrichten der Tagespresse auf typische journalistische Merkmale untersuchen, verwenden wir das Arbeitspaket gleichzeitig als Durcharbeitungsphase für die oben eingeführten Nachrichtenmerkmale.

Für den thematischen Einstieg und den Problemaufriss nutzen wir zunächst wertende Kontraste der Alltagsbegrifflichkeit. Schreiben Sie beispielsweise die drei Wörter „Restaurant“, „Gasthaus“ und „Kneipe“ an die Tafel und bitten Sie die Schülerinnen und Schüler, den Unterschied zwischen diesen Begriffen zu erläutern. Rasch wird im gemeinsamen Gespräch deutlich, dass sich die Ausdrücke weniger in bestimmten objektivierbaren Merkmalen (Denotation) als vielmehr in der begleitenden Emotionalität und Wertung (Konnotation) unterscheiden: Wer ein Gasthaus als Restaurant bezeichnet, wertet es auf. Wer es als Kneipe bezeichnet, wertet es tendenziell ab. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler nach weiteren Synonymen suchen und diese je nach aufwertendem, abwertendem oder neutralem Charakter in die Nähe der bereits angeschriebenen Wörter schreiben. Möglich sind etwa: *Gasthof, Lokal, Schenke, Café, Etablissement, Wirtschaft, Pinte, Kaschemme, Stampe* oder *Spelunke*.

Zur Vertiefung des Problemverständnisses ist es günstig, die Schülerinnen und Schüler nun selbst nach unterschiedlich konnotierten Synonymen suchen zu lassen. Sollte die Lerngruppe nicht selbst auf Ideen kommen, hilft es, einige Beispiele vorzugeben, ggf. auch jeweils nur einen Begriff, zu dem ein zweiter oder dritter gesucht werden muss (z. B. *Hund vs. Köter, Auto vs. Wagen vs. Karre, Mann vs. Herr vs. Kerl, Haus vs. Domizil vs. Schuppen, Dorf vs. Gemeinde vs. Kaff* etc.). Sehr gut eignen sich außerdem Verben (*laufen vs. latschen, singen vs. johlen, essen vs. speisen vs. fressen* etc.).

Die hohe Bedeutung des Verständnisses für den wertenden Charakter sprachlicher Ausdrücke kann es sinnvoll machen, weitere Übungsphasen einzuplanen, bevor wir uns an den Vergleich von Qualitäts- und Boulevardjournalismus machen. Fordern Sie etwa die Schülerinnen und Schüler auf, die Zeitungsnachricht des letzten Arbeitspaketes mit gezielt auf- oder abwertenden Begriffen zu überarbeiten. Der zugehörige Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen aussehen:

- „Schreibt die Zeitungsnachricht der letzten Unterrichtsstunde um, indem ihr so viele Wörter wie möglich durch wertende Ausdrücke ersetzt. Belasst dabei den Satzbau möglichst so, wie er im Original war.“

Die Schreibübung eignet sich ausgezeichnet, um verschiedene Ziele des Schreibunterrichts miteinander zu verbinden: Indem die Textstruktur vorgegeben ist, können sich die Schülerinnen und Schüler vollständig auf die Begrifflichkeit konzentrieren. Dabei lässt sich eine vergleichsweise einfache Binnendifferenzierung bewerkstelligen, indem die Lernenden

- entweder betont abwertende Begriffe verwenden (leicht),
- betont aufwertende Ausdrücke suchen (schwerer) oder

- versuchen, die ab- bzw. aufwertende Wirkung so subtil einzusetzen, dass man sie erst auf den zweiten Blick bemerkt (schwer).

Sollte die Lerngruppe Probleme mit dem Einstieg in die Arbeit haben, machen Sie die Vorgehensweise gern am ersten Satz der Nachricht vor und übergeben dann in Einzel- oder Partnerarbeit.

In der Sicherungsphase der Schreibaufgabe wird die Wirkung der umgearbeiteten Nachrichten im Plenum beurteilt. Gleichzeitig nutzen wir die Gelegenheit, den orthografischen Blick der Schülerinnen und Schüler zu schärfen und damit unseren anvisierten Nebenschwerpunkt umzusetzen: Die halbfreie Schreibaufgabe bietet eine gute Gelegenheit für eine Partnerkorrekturaufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Texte untereinander austauschen und Wort für Wort mit dem Vorlagentext vergleichen. Fordern Sie die Klasse dabei auf, gezielt mehrere Korrekturdurchgänge vorzunehmen, etwa folgendermaßen:

- „Vergleicht den Text eurer Lernpartnerin/eures Lernpartners Wort für Wort mit der Originalnachricht. Hakt dabei jedes Wort ab, das richtig übernommen wurde.“
- „Prüft bei allen Wörtern, die ausgetauscht wurden, ob sie richtig geschrieben wurden. Wenn ihr euch unsicher seid, markiert sie mit einem Fragezeichen.“
- „Prüft schließlich gezielt die Kommasetzung der Texte, indem ihr von jedem Komma der Vorlage prüft, ob es auch in der Umarbeitung übernommen wurde.“

Die Umschreibaufgabe sollte der Lerngruppe einen lebhaften Eindruck davon verschafft haben, wie sehr die Wortwahl die Wirkung eines Textes beeinflusst. Sehr wahrscheinlich werden die meisten Schülerinnen und Schüler dabei eher übertrieben und zu Alltags- oder Umgangssprache gegriffen haben, während die Aufgabe, die Wertung möglichst subtil zu gestalten, für die meisten noch zu schwer sein dürfte. Der nun folgende Vergleich ist aber durch die produktive Aufgabe hinreichend vorbereitet, sodass die Schülerinnen und Schüler mit Problembewusstsein an die Arbeit gehen können und Wertungen entdecken, die ihnen zuvor möglicherweise entgangen sind.

Suchen Sie zur Vorbereitung der Hauptarbeitsphase nach zwei thematisch und inhaltlich möglichst stark übereinstimmenden Zeitungsnachrichten aus der Qualitäts- und Boulevardpresse. Die Internetauftritte der entsprechenden Zeitungen liefern dafür einen leicht zugänglichen Einstiegspunkt, aber ziehen Sie durchaus auch in Erwägung, für diese Aufgabe zwei gedruckte Zeitungen zu kaufen, da Sie so automatisch genügend Material für weitere Vergleichsaufgaben für eine Durcharbeitungsphase haben und sich nicht mit den umfangreich eingesetzten Werbeanzeigen in den Internetseiten der Regenbogenpresse abgeben müssen.

Das folgende Aufgabenset weist betont unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf und muss nicht vollständig umgesetzt werden. Wählen Sie Teilaufgaben aus, die Ihre Lerngruppe bewältigen kann. Als Sozialform bietet sich Partnerarbeit an.

- „Vergleicht die beiden Zeitungsnachrichten im Hinblick auf ihren Inhalt und ihre Wirkung. Geht dabei folgendermaßen vor:
 - Markiert im Text die Merkmale der Nachricht, die ihr wiedererkennen könnt.
 - Schreibt in Stichpunkten diejenigen Informationen heraus, die in beiden Nachrichten vorkommen.
 - Untersucht die Nomen und Verben der Nachrichten darauf, ob sie versuchen, eine bestimmte Wertung zu erzielen oder eher zu vermeiden. Schreibt besonders markante Beispiele heraus.
 - Untersucht, ob der Satzbau der Nachrichten Einfluss auf die Wirkung der Nachrichten hat. Schreibt besonders markante Sätze heraus.
 - Prüft anschließend, ob die Informationsauswahl der Nachrichten Einfluss auf die Wirkung der Nachricht nimmt. Markiert besonders wertende Informationen.“

Die Sicherungsphase sollte zeigen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lage sind, den wertenden Charakter in Nachrichten der Boulevardpresse zu erkennen und zu benennen. Je nach Augenfälligkeit der gewählten Beispiele und Leistungsstand der Lerngruppe kann dieser Arbeitsschritt durchaus Schwierigkeiten verursachen. Sollte dies bei Ihrer Lerngruppe der Fall sein, hilft es, wenn Sie die wesentlichen Aspekte der Lösung bei diesem ersten Vergleich vormachen und die Aufgabe an einem zweiten Vergleichsbeispiel wiederholen lassen.

Zur Vertiefung der Durcharbeitungsphase eignet sich schließlich eine Wiederholung des Nachrichtenvergleichs in größerer Eigenständigkeit. Sofern Zeitungen in Printausgabe zur Verfügung stehen, können die Schülerinnen und Schüler selbst in Gruppenarbeit nach vergleichbaren Nachrichten suchen, diese analog zum oben dargestellten Aufgabenset untersuchen und die wichtigsten Untersuchungsergebnisse im Plenum vorstellen.

Arbeitspaket 3: Nachrichtenrelevante Aussagen einer Ballade erkennen und zu einer Zeitungsnachricht umgestalten

Vielen Balladen liegt eine Handlung zugrunde, die sich als journalistische Nachricht verstehen lässt und den epischen Charakter der Werke bestimmt. Beispielsweise basiert Fontanes Ballade „Die Brück‘ am Tay“ auf einer wahren Begebenheit und auch zu Schillers „Handschuh“ existiert eine anekdotische Handlungsvorlage aus der Frühneuzeit. Gleichzeitig erzeugt die lyrische und dramatische Überarbeitung des Geschehens bewusst eine nicht neutrale Wirkung, die auch mit einer deutlichen Wertung einhergeht.

Dieser Aspekt macht die Ballade für unsere Zwecke attraktiv: Die Schülerinnen und Schüler wenden die im letzten Arbeitspaket erworbenen Kompetenzen zur Unterscheidung sachlicher und wertender Informationen auf die Ballade an, unterscheiden dabei den objektivierbaren Handlungskern und die gezielt wertende künstlerische Überformung.

Zum Einstieg in die Arbeit eignet sich „Der Handschuh“ von Schiller insofern, als die Struktur der Ballade bereits in der ersten Teilreihe erarbeitet wurde, die Handlung recht leicht von der dramaturgischen Gestaltung getrennt werden kann und die Wertung praktisch ausschließlich in den Adjektivattributen geschieht („furchtbaren Reif“, „spottenderweis“, „keckem Finger“, „zärtlichem Liebesblick“ etc.).

Weisen Sie die Schülerinnen und Schüler zum Einstieg in die Arbeit auf den Umstand hin, dass Schillers „Handschuh“ auf einer angeblich wahren Begebenheit des frühen 16. Jahrhunderts beruht, und machen Sie es der Lerngruppe zum Auftrag, diese Begebenheiten aus dem Balladentext herauszufiltern. Der Arbeitsauftrag der Hauptarbeitsphase könnte folgendermaßen aussehen:

- „Untersucht die Ballade „Der Handschuh“ von Friedrich Schiller auf sachliche und wertende Aussagen. Geht dazu folgendermaßen vor:
 - Unterstreicht, welche Verse Informationen enthalten, die in eine Zeitungsnachricht gehören würden.
 - Unterstreicht anschließend mit einer anderen Farbe alle Wörter, in denen ihr Wertungen erkennt.“

Das zu sichernde Arbeitsergebnis sollte zeigen, dass beinahe zwei Drittel der Ballade (nämlich der gesamte Auftritt der Raubtiere) Informationen enthalten, die in einer seriösen Zeitungsnachricht nur bedingt verwendbar wären, weil sie eine stark emotionalisierende Wirkung aufweisen, die für berichtende Textsorten wenig geeignet ist. Sollten die Schülerinnen und Schüler größere Teile der Vorgeschichte als nachrichtenrelevante Informationen gekennzeichnet haben, lohnt sich eine gemeinsame Diskussion, inwieweit diese Einzelheiten tatsächlich Teil einer seriösen, auf neutrale Berichterstattung abzielende Nachrichtendarstellung sein sollten. Im Ergebnis sollte den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass die zunehmende Steigerung der Spannung zwar von hohem dramaturgischen Interesse, aber für den eigentlichen Kern der Nachricht verzichtbar ist und allenfalls in späteren Passagen der Nachricht eine Rolle spielen sollte. Dagegen steht zu vermuten, dass im Boulevardjournalismus diesen Passagen bewusst ein wesentlich größerer Raum gegeben würde.

Zur weiteren Erarbeitung soll nun der Balladentext in eine Zeitungsnachricht umgeschrieben werden. Fordern Sie die Lerngruppe auf, die gesammelten Informationen des „Handschuh“ zu einer Nachricht auszuarbeiten und dabei die typischen Merkmale der Textsorte zu berücksichtigen. Da die Schülerinnen und Schüler die Nachricht bisher lediglich rezeptiv erlebt und selbst noch keine Nachrichten verfasst haben, zeigen die ersten Versuche häufig noch Schwierigkeiten und Gestaltungsfehler. Diese sind in dieser Phase aber unproblematisch, weil die Lerngruppe die eigenen Schreibprodukte im Kontrast zu den kennengelernten Zeitungsbeispielen beurteilen wird und dabei in der Regel selbst gelungene und weniger gelungene Passagen unterscheiden kann.

Die ersten Schreibversuche laden dazu ein, im Anschluss eine kleine Schreibkonferenz in Gruppenarbeit zu organisieren. Dazu tauschen die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe ihre Textentwürfe aus und geben einander Feedback, das mit den folgenden Arbeitsaufträgen organisiert werden kann:

- „Tauscht eure Nachrichtenentwürfe in der Gruppe untereinander aus und beurteilt eure Arbeit gegenseitig. Geht besonders auf die folgenden Punkte ein:

- Ist der Leadsatz ansprechend gestaltet und sind die W-Fragen am Anfang geklärt?
 - Ist die Nachricht neutral geschrieben und verzichtet auf übertriebene Wertungen?
 - Wird am Anfang der Nachricht eine Quelle angegeben und wird bei indirekter Wiedergabe der Konjunktiv verwendet?
 - Sind die Informationen der Wichtigkeit nach geordnet, sodass unwichtigere Details erst am Ende kommen?“
- „Überprüft auch die Rechtschreibung und kennzeichnet mit einem Fragezeichen alle Wörter, bei denen ihr unsicher seid, ob sie richtig geschrieben sind.“

[Arbeitsblatt 8](#) zeigt eine mögliche Lösung der Umsetzung des „Handschuh“ in einen Zeitungsbericht. Dort ist außerdem eine weitere Aufgabenstellung verzeichnet, die als Durcharbeitung der erarbeiteten Kenntnisse gelten kann: Indem die nüchtern gehaltene Nachricht gezielt in eine Nachricht der Boulevard-Presse umgearbeitet wird, wird der Einsatz von wertenden Formulierungen eingeübt und die Sensibilität für die Konnotation sprachlicher Begriffe vertieft.

Kurz sei anhand der Musterlösung noch auf ein typisches Missverständnis hingewiesen, das Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7 bisweilen unterläuft: Im Versuch, eine betont neutrale, nicht wertende und möglichst objektive Sprachverwendung an den Tag zu legen, glauben Lernende mitunter, sie dürften nicht über die emotionalen Befindlichkeiten von Personen schreiben, da diese ja subjektiv und wertend seien. Das Missverständnis besteht darin, dass der Informationsgegenstand mit den eingesetzten Mitteln verwechselt wird, denn selbstverständlich ist es statthaft, über die Emotionen und subjektiven Wertungen anderer Personen zu berichten, solange dies in neutraler Sprache geschieht, sprich: Seriöser Journalismus kann sehr wohl über Emotionen schreiben, aber er schreibt nicht selbst emotional.

Übung und Anwendung: Eine Balladenzeitung in Projektarbeit gestalten

Die Teilreihe hat eine Fülle grundlegender Kompetenzen angeschnitten, die es durch Übung und Anwendung zu vertiefen gilt: Die Schülerinnen und Schüler haben

- typische Merkmale von Zeitungsnachrichten kennen gelernt, in Nachrichtentexten bestimmt und in ersten Annäherungen selbst angewendet,
- zwischen sachlichen und wertenden Aussagen unterschieden, die unterschiedliche Wirkung bestimmt und in gezielten Schreibübungen umgesetzt sowie
- durch Umarbeitung eines Balladentextes in eine Zeitungsnachricht Merkmale beider Textsorten vertieft.

Indem in den letzten Arbeitspaketen Problemlösungs- und Durcharbeitungsphasen ineinandergreifen haben, sind all diese Kompetenzen bereits in Ansätzen gefestigt, aber sicherlich noch nicht zur Routine gereift. Aus diesem Grund beenden wir die Teilreihe mit einer Übungs- und Anwendungsphase, in der wir gezielt die Methode der Schreibkonferenz aus Arbeitspaket 3 weiterführen und die Übung als kleine Projektarbeit organisieren: Die Schülerinnen und Schüler sollen in Gruppen die erste Seite einer selbst erfundenen Zeitung gestalten, in der jede Nachricht den Inhalt einer Ballade zum Thema hat. Jedes Gruppenmitglied trägt dabei zunächst Verantwortung für den eigenen Text, aber auch für das Gelingen des Gesamtprojektes.

Ein möglicher Arbeitsauftrag für das Projekt ist auf [Arbeitsblatt 9](#) dargestellt. Er beinhaltet einerseits Aufgaben, die von allen erledigt werden müssen (jedes Gruppenmitglied soll eine Ballade in eine Nachricht umwandeln), andererseits aber spezielle Verantwortlichkeiten, durch welche die Gruppenarbeit zur Teamarbeit wird. Die Schülerinnen und Schüler bekommen so die Chance, sich einen Arbeitsschwerpunkt zu suchen, der ihnen besonders liegt. Zugleich wird aber der arbeitsteilige Gedanke durch Aufgabe 3 bewusst eingeschränkt, um einen „Rückzug“ Einzelner auf ihre Spezialverantwortung zu vermeiden.

Die betonte Produktorientierung der Projektarbeit dient der Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Gesamterarbeitung und setzt dabei gleichzeitig Kompetenzvorgaben der Medienbildung um, bei der die Lernenden auf Niveaustufe C/D „Texte entsprechend einer vorgegebenen Präsentationsform (handschriftlich und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge) zielorientiert und übersichtlich gestalten“ sollen (2.4).

Der zeitliche Rahmen ist mit zwei bis drei Doppelstunden eng, aber machbar, sofern die Schülerinnen und Schüler die Projektidee annehmen und jedes Gruppenmitglied am Anfang der zweiten Doppelstunde einen abgeschlossenen Rohentwurf seines Textes vorliegen hat. Die technische Überarbeitung erfolgt zweckmäßigerweise in einer Textverarbeitung im Internet, sodass die einzelnen Überarbeitungsschritte gleichzeitig erfolgen können. Sollte die technische Ausstattung Ihrer Schule keine digitale Erarbeitung möglich machen, kann das Projekt auch mit wenig Abstrichen als Wandzeitung umgesetzt werden. Deren größter Nachteil liegt weniger in den eingeschränkteren Layout-Möglichkeiten als vielmehr in der weitaus schwierigeren orthografischen Überarbeitung.

Arbeitsblatt 7

Nachrichten und Berichte als Zeitungstextsorte

Die Nachricht ist die am häufigsten vorkommende und wichtigste Textsorte in der Tageszeitung. Sie dient dazu, Leserinnen und Leser über neue und interessante Ereignisse zu informieren. Die Nachricht hat einen klaren und einfachen Aufbau, der nach der Wichtigkeit angeordnet ist: Der erste Satz, auch als *Leadsatz* bezeichnet, spielt eine entscheidende Rolle, da er die Kernaussage enthält und die sogenannten *W-Fragen* beantwortet (Wer, Was, Wann, Wie usw.). Gleichzeitig soll er die Leserinnen und Leser dazu anregen, die gesamte Nachricht zu lesen. Daher sollte der Leadsatz interessant gestaltet, aber nicht überladen sein, um die Verständlichkeit zu garantieren. Ein Leadsatz, der zwar korrekt ist, aber nur von Experten verstanden werden kann, hat in einer Tageszeitung nichts zu suchen.

Für seriöse Tageszeitungen ist es sehr wichtig, dass die Nachricht sachliche Informationen vermittelt und auf Wertungen und Meinungsäußerungen verzichtet. Die Leserinnen und Leser sollen sich selbst eine Meinung bilden können und nicht die Meinung des Journalisten vorgesetzt bekommen. Dennoch ist es fast unvermeidlich, dass auch Nachrichten Wertungen vornehmen, denn schon die Auswahl der Fakten und die Wortwahl nehmen Einfluss darauf, wie wir die Nachricht erleben. Zum Beispiel macht es einen Unterschied in der Wirkung, ob in einer Nachricht von „Klimawandel“, „Klimakrise“ oder gar „Klimakatastrophe“ gesprochen wird.

Eine weitere wichtige Regel von Nachrichten ist es, immer die Quelle anzugeben, auf die sie sich stützt. Dies geschieht in der Regel im ersten Absatz und dort oft im zweiten Satz. Wenn eine Behörde beispielsweise eine Mitteilung veröffentlicht, reicht es aus, die Quelle einmal zu nennen. Wenn danach weitere Aussagen einer Person, z. B. eines Politikers, in eine Nachricht einfließen, muss die Quelle zumindest bei wörtlichen Zitaten wiederholt werden. Dabei werden weitere Aussagen, die von dieser Person stammen, im Konjunktiv formuliert, z. B. so: *Der Regierungssprecher teilte mit, die Rakete sei in einem Wohngebiet explodiert. Dabei habe es Tote und Verletzte gegeben.*

Im weiteren Verlauf der Nachricht werden immer detailliertere Zusatzinformationen gegeben, die aber für das Grundverständnis immer unwichtiger werden. Dahinter steckt der Gedanke, dass die Leserinnen und Leser selbst entscheiden sollen, wie tief sie sich informieren wollen. Wer für sich genug Informationen hat, kann die Lektüre abbrechen und sich einer anderen Nachricht zuwenden.

Eine sehr verwandte Textsorte zur Nachricht ist der Bericht, der den gleichen Regeln folgt, jedoch länger ist und mehr Hintergrundinformationen und Details enthält. Viele Tageszeitungen arbeiten die wichtigsten Geschehnisse des Tages zu längeren Berichten aus, während für weniger wichtige Ereignisse die Nachricht genügt.

Aufgaben

1. Lest den Text aufmerksam durch und gebt jedem Abschnitt eine thematische Überschrift.
2. Schreibt die Merkmale von Zeitungsnachrichten in Stichpunkten in euer Heft. Nutzt dazu die in Aufg. 1 herausgeschriebenen Überschriften, um eure Stichpunkte zuzugliedern.
3. Kennzeichnet in der ausgeteilten Zeitungsnachricht alle Merkmale, die ihr wiederfinden könnt. Unterstreicht dazu die entsprechenden Textstellen und schreibt das dazugehörige Merkmal an den Rand.

Arbeitsblatt 8

Schillers „Handschuh“ als Zeitungsnachricht

Mutprobe im Präsidentenpalais

5 *Königshausen.* Zu einer lebensbedrohlichen Situation kam es am letzten Samstag in den Gärten des amtierenden Präsidenten Franz König. Wie die Deutsche Presseagentur berichtet, hatte der Hausherr zu einer nachmittäglichen Belustigung an sein Raubtiergehege eingeladen, als sich der Staatsbeamte Delorges R. von seiner Verlobten Kunigunde F. zu einer gefährlichen Mutprobe herausgefordert sah. Frau F. hatte einen Handschuh in den Raubtierkäfig fallen lassen und ihren Verlobten aufgefordert, diesen wiederzuholen, was R. zum Entsetzen der Gesellschaft unverzüglich tat.

10 Ein Augenzeuge berichtete, dass alle Anwesenden fassungslos gewesen seien, da die Raubkatzen sich bereits zuvor sehr aggressiv verhalten hatten: „Die Tiere lagen zwar still auf dem Boden, aber jeder von uns hat gespürt, wie mordsüchtig sie sind! Schon vorher hatte es Kämpfe zwischen dem Tiger und den Leoparden gegeben, die nur aus Angst vor dem Löwen beendet wurden.“

15 Trotz der gefährlichen Situation konnte R. den Handschuh bergen, ohne von den Raubtieren verletzt zu werden. Die Beziehung zwischen ihm und Fräulein F. gilt jedoch seither als zerrüttet, wie Partygäste berichten. Unmittelbar nach dem Bestehen der Mutprobe habe R. die Verlobung aufgelöst und die Feierlichkeiten von Präsident König verlassen.

Aufgaben

1. Weise die typischen Merkmale einer Zeitungsnachricht am Text nach. Gib dazu an, in welcher Zeile du die einzelnen Merkmale findest.
2. Schreibe die Nachricht in eine Meldung der Boulevard-Presse um, indem du bewusst Wertungen einbaust und die Informationen der Nachricht so umarbeitest, wie es für die Boulevardpresse typisch ist.
3. Tauscht nach beendeter Arbeit eure Texte in Partnerarbeit aus und prüft gegenseitig auf mögliche Rechtschreib- und Kommafehler. Wenn ihr euch selbst unsicher seid, markiert die entsprechende Stelle mit einem Fragezeichen und klärt sie später mithilfe des Internets oder im Unterrichtsgespräch.

Arbeitsblatt 9

Eine Balladenzeitung erstellen

In den folgenden Stunden seid ihr ein Redaktionsteam und erarbeitet gemeinsam die erste Seite eurer eigenen Zeitung. Darin informiert ihr über Geschehnisse, die ihr aus Balladen kennengelernt habt. Jeder von euch hat dazu unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen, aber für das Gelingen des Projektes seid ihr gemeinsam verantwortlich. Geht folgendermaßen vor:

1. Bestimmt zuerst, welche Art von Zeitung ihr gründen wollt und wer welche Aufgaben übernimmt.
 - Folgende Entscheidungen sind zu treffen:
 - Welche Art von Zeitung gründen wir: Tageszeitung oder Boulevard-Zeitung? (Zutreffendes unterstreichen)
 - Unsere Zeitung heißt: _____
 - Folgende Rollen sind zu verteilen:
 - die Chefredaktion (Verantwortung für das Gesamtprojekt und die Zeit): _____
 - die inhaltliche Redaktion (verantwortlich für die Inhalte der Nachrichten): _____
 - die sprachliche Redaktion (verantwortlich für die sprachlich angemessene Umsetzung): _____
 - die orthografische Redaktion (verantwortlich für die Rechtschreibung): _____
 - das Layout (verantwortlich für die technische Umsetzung als Zeitung): _____
2. Jedes Gruppenmitglied wählt eine Ballade aus und setzt deren Inhalt als Zeitungsnachricht um. Sobald die Rohfassungen der Texte fertig sind, lesen alle Gruppenmitglieder die Texte aller anderen und geben einander gemäß ihrer Rolle eine Rückmeldung.
 - Die Chefredaktion prüft, ob die Texte zum geplanten Zeitungsstil passen, und behält dabei die Arbeitszeit im Auge.
 - Die inhaltliche Redaktion prüft, ob die Nachrichten inhaltlich zutreffend sind und mit dem Balladengeschehen übereinstimmen.
 - Die sprachliche Redaktion prüft, ob die Nachrichten sprachlich angemessen umgesetzt sind und entweder bewusst neutral formuliert sind (Tageszeitung) oder bewusst wertend (Boulevard-Presse).
 - Die orthografische Redaktion prüft, dass keine Rechtschreib- und Kommafehler im Text auftreten, und fordert bei Unsicherheit zur Klärung auf.
 - Die Layout-Redaktion gestaltet die Gesamtseite und fordert gegebenenfalls zur Kürzung oder Verlängerung der einzelnen Nachrichten auf.
3. Achtung! Obwohl jedes Gruppenmitglied seine besondere Rolle hat, müssen für eine gute Zeitung alle Aufgaben nicht nur möglichst gut, sondern auch in der vorgegebenen Zeit erfüllt werden. Deshalb kann sich niemand von euch aus der Verantwortung für das Gesamtprojekt herausnehmen.

2 Wortbildung, Satzglieder, Groß- und Kleinschreibung (Jahrgangsstufe 7)

Der folgende Unterrichtsvorschlag schafft eine Verbindung von Sprachreflexion und Schreibdidaktik. Wir erschließen grammatisches Wissen über die Wortart Nomen und wenden dieses auf den Schreibprozess an. Dabei fokussieren wir das Problem der satzinternen Groß- und Kleinschreibung, gehen aber bewusst auch über die orthografische Problematik hinaus und wenden uns im letzten Teil textgestalterischen Fragen zu, um das erarbeitete Wissen möglichst umfangreich auf die Textproduktion anwenden zu können.

Die folgende Reihe ist in zwei Teilreihen gegliedert, deren erster Teil vorrangig rezeptive Sprachkompetenzen fokussiert, die im zweiten Teil zunehmend produktiv gewendet werden. Grundlegendes grammatisches Wissen über Wortarten und Satzglieder sowie zur Nomengroßschreibung können wir aus dem Deutschunterricht der Grundschule voraussetzen. Wir werden es auffrischen und systematisieren und dabei gleich die Gelegenheit nutzen, Sachtexte zu erschließen und deren Inhalte zu sichern.

- Sprachwissen erwerben: Nomen, Nominalisierungen und Nominalgruppen verstehen
 - Kompetenzschwerpunkt: Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen (2.12)
 - Nebenschwerpunkt: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen – Sach- und Gebrauchstexte erschließen (2.10)
- Sprachwissen anwenden: Nominal- und Verbalstil kennen und bewusst verwenden
 - Kompetenzschwerpunkt: Schreiben – Richtig schreiben (2.5)
 - Nebenschwerpunkt: Schreiben – Schreibstrategien nutzen (2.6)

2.1 Sprachwissen erwerben: Nomen, Nominalisierungen und Nominalgruppen verstehen

Zentrales Ziel der ersten Teilreihe ist eine umfassende Beantwortung der Frage „Was ist ein Nomen?“. Einen grundlegenden Motivator für die Auseinandersetzung mit dieser Frage bildet das Problem der satzinternen Groß- und Kleinschreibung, deren Regeln im Grunde trivial sind, sofern die Schülerinnen und Schüler über einen angemessenen Nomenbegriff verfügen. Dieser allerdings erweist sich als echte sprachtheoretische Herausforderung, weil Nomen sowohl semantische als auch morphologische und syntaktische Eigenschaften aufweisen, die es bei der grammatischen Nomenbestimmung zu berücksichtigen gilt. Wir erläutern die entsprechenden grammatischen Zusammenhänge zum Anfang der Reihe in Sachtexten, die bewusst etwas anspruchsvoller gestaltet sind, um Gelegenheit zum Erwerb von Lesekompetenz zu geben. In schwächeren Lerngruppen können Sie die Texte leicht vereinfachen, indem Sie auf einen Teil der Fachbegriffe verzichten oder gezielt einzelne Absätze streichen.

Kompetenzen und Ziele der Teilreihe

Im Deutschunterricht der Grundschule sollten die Schülerinnen und Schüler grundlegende Techniken der Wortarten- und Satzgliedanalyse kennengelernt haben. Außerdem dürften ihnen viele grammatische Begriffe der Wortbildung und Flexion sowie die wichtigsten Wortarten und Satzglieder zumindest untergekommen sein (inwieweit dabei die lateinische oder die eingedeutschte Fachbegrifflichkeit zum Einsatz gekommen ist, unterscheidet sich je nach Schule stark). Gleichwohl rechnen wir nicht mit systematischen grammatischen Kenntnissen, weil die Erfahrung zeigt, dass die meisten Begriffe und Analysetechniken in der Grundschule sehr unterschiedlich intensiv durchgearbeitet und folglich von vielen rasch wieder vergessen werden. Immerhin sollten die Inhalte der Teilreihe nicht gänzlich neu sein, sodass wir nicht bei Null beginnen und mit Wiedererkennungseffekten und eher steilen Lernkurven rechnen können.

Die Niveaustufentabellen 2.12 (Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln) informieren uns darüber, dass die Schülerinnen und Schüler

- grundlegende Kenntnisse über Wörter und ihren grammatischen Aufbau besitzen,
- Methoden der Wortarten- und Satzgliedbestimmung kennengelernt haben und
- über Grundbegriffe der Nominalflexion (Einzahl, Mehrzahl, Geschlecht, Fälle) verfügen (Niveaustufe C).

Der größte Teil der Lernenden kann darüber hinaus bereits

- Wörter in ihre Bestandteile (Wortstamm, Suffixe, Präfixe) zerlegen,
- Nominalisierungen anhand typischer Nomensignale erkennen und
- Satzglieder bestimmen und unterscheiden (Niveaustufe D).

Diese Kenntnisse und Fertigkeiten werden wir in der Problemlösephase systematisieren, anschließend durcharbeiten und durch eine eingehende Übungsphase vertiefen – insbesondere auch deshalb, weil die zugehörigen Kompetenzen auf Niveaustufe E eher gefestigt als ergänzt werden sollen (vgl. ebd. 2.12).

Im gewählten Nebenschwerpunkt konzentrieren wir uns auf die Erschließung linearer Texte, deren Schwierigkeit stärker in der anspruchsvollen abstrakten Thematik als in ihrer Struktur liegt. Alle Lernenden sollten dabei bereits in der Lage sein,

- zentrale Merkmale von Sachtexten (Überschrift, Absatz, Fließtext, Tabelle etc.) zu identifizieren und
- wesentliche Informationen zu erschließen, zu verknüpfen und zu einem Gesamtverständnis zu gelangen (2.10, Niveaustufe C/D).

Wir konzentrieren uns darauf, die Teilthemen der einzelnen Texte zu einem umfassenden und vernetzten Fachwissen über Nomen und Nominalisierungen sowie die daraus folgende Groß- und Kleinschreibung weiterzuentwickeln (Niveaustufe D/E).

Problemlösendes Aufbauen: Was ist ein Nomen?

Wir nähern uns dem grammatischen Wissen auf eine betont deduktive Weise, indem wir die Kenntnisse, die wir bei den Schülerinnen und Schülern anbahnen wollen, nicht etwa aus Beispielen heraus entwickeln und selbstständig entdecken lassen, sondern indem wir die notwendigen Informationen in kurzen Sachtexten zur Verfügung stellen. Wir wählen diese Vorgehensweise, weil sie einerseits zeiteffizient und leicht umzusetzen ist, andererseits auch, um dem Nebenschwerpunkt „Sach- und Gebrauchstexte erschließen“ Genüge zu tun. In späteren Übungsphasen werden wir das Gelernte ausführlich induktiv durchdringen und auf Beispiele anwenden.

Es empfiehlt sich in dieser Reihe, Problemlösung, Durcharbeitung und Übung nicht streng getrennt hintereinander abzuarbeiten, sondern die einzelnen Phasen zu durchmischen. Beispielsweise können die einzelnen Arbeitspakete der Teilreihe je als einzelner Lernzyklus verstanden werden, bei dem die Informationen der Arbeitsblätter nach der ersten Erarbeitung unmittelbar durchgearbeitet und in Übungen vertieft werden. Das jeweils nächste Arbeitsblatt bildet dann schon eine erste Anwendung des vorherigen. Ebenfalls möglich ist eine hybride Vorgehensweise, bei der Sie zuerst zwei Arbeitspakete problemlösend erarbeiten, durcharbeiten und üben, bevor Sie mit den anderen beiden weitermachen. Als Kriterium, welche Vorgehensweise sich für Ihre Lerngruppe am besten eignet, sollten Sie die Frage wählen, wie gut die Schülerinnen und Schüler während der Erarbeitung der Arbeitsblätter mit den grammatischen Inhalten zurechtkommen. Sollten Sie bemerken, dass die Themen nur teils oder mit größeren Schwierigkeiten verstanden werden, sind Durcharbeitungs- und Übungsphasen die richtige Wahl. Sollten die Schülerinnen und Schüler hingegen die meisten Kenntnisse schon besitzen und nur noch einmal systematisieren müssen, können Sie unproblematisch das nächste Arbeitspaket in Angriff nehmen.

Arbeitspaket 1: Nomen, Namen Eigennamen

In diesem und den folgenden Arbeitspaketen steht jeweils ein Sachtext über die Grammatik des Nomens im Mittelpunkt (Arbeitsblätter [10–13](#)). Wir wenden eine einfache Exzerpiertechnik an, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten, die wesentlichen Informationen der Texte aufzuarbeiten und in einer gegliederten Stichpunktliste wiederzugeben. Der vergleichsweise hohe fachliche Anspruch der Texte wird dabei

mindestens zum Teil dadurch kompensiert, dass die Textinhalte vorrangig gereichte Informationen wiedergeben, die zwar teils aufeinander aufbauen, aber die semantischen, morphologischen und syntaktischen Eigenschaften des Nomens weitgehend unabhängig voneinander präsentieren (eine stärkere Vernetzung findet in der Durcharbeitungsphase statt). Außerdem werden die Inhalte durchgängig an Beispielen illustriert. Sprachlich bieten die Texte sowohl deutsche als auch (teils) lateinische Begrifflichkeit, die sich an den thematischen und inhaltlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans orientieren (Fachteil Deutsch Kap. 3) und bei Bedarf auf den Kenntnisstand der Lerngruppe angepasst werden können.

Der Einstieg in die Problematik kann über die scheinbar leichte Rechtschreibregel erfolgen, dass Nomen großgeschrieben werden. Im Unterrichtsgespräch zeigt sich freilich rasch, dass die Schwierigkeit dieser vermeintlich leichten Regel darin besteht, zu identifizieren, was ein Nomen ist und was nicht. Schreiben Sie dazu gern einige fragliche Beispiele an die Tafel und lassen Sie die Schülerinnen und Schüler über den nominalen Charakter diskutieren.

- TISCH FEUER VIER BISSCHEN JAPANISCH SORGE KOPFSTEHEN ICH

Ziel ist weniger eine sofortige Klärung der Beispiele, die bewusst einen Großteil der problematischsten Aspekte der satzinternen Groß- und Kleinschreibung abdecken, sondern ein Problembewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Damit ist die Thematik der folgenden Stunden hergeleitet und die Erarbeitung kann beginnen.

Der Sachtext des Arbeitspaketes ([Arbeitsblatt 10](#)) nähert sich dem Nomenbegriff bewusst semantisch, weil dieser Zugang den Schülerinnen und Schülern am nächsten ist. Neben dem Nomen im engeren Sinne wird auch der Eigennamen- sowie der Pronomenbegriff eingeführt. Auf eine Problematisierung der Grenzen zwischen diesen Termini wird in der Problemlösephase bewusst verzichtet. Sie kann in der gezielten Vernetzung während der Durcharbeitung nachgeholt werden.

Das Aufgabenset der Hauptarbeitsphase ist folgendermaßen formuliert und kann bei Bedarf vereinfacht werden.

1. „Lest den Text aufmerksam. Tauscht euch in Partnerarbeit darüber aus, welche Informationen euch über Nomen bereits bekannt und welche euch neu waren.“
2. „Geht nun den Text in Partnerarbeit Absatz für Absatz durch und schreibt seine wesentlichen Informationen in einer gegliederten Stichpunktliste heraus. Arbeitet dabei folgendermaßen:
 - 2.1. Übernehmt zunächst die Überschrift des Textes als Überschrift eurer Stichpunktliste.
 - 2.2. Bestimmt anschließend gemeinsam das Thema des jeweiligen Absatzes und schreibt es als Stichpunkt auf. Das Thema ist dabei immer das, was alle Sätze des Absatzes inhaltlich verbindet.
 - 2.3. Schreibt nun leicht eingerückt alle Informationen in Stichpunkten unter das Thema, die euch für das Verständnis des Absatzes als wichtig erscheinen.“

Wichtig an der Vorgehensweise ist die methodisch geordnete Extraktion der wesentlichen Informationen des Textes. Dabei spielt zunächst die Bestimmung des jeweiligen Abschnittsthemas (2.2) eine entscheidende Rolle, weil nur sie gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler sinnvoll zwischen wichtigen und unwichtigeren Informationen unterscheiden können. Aus diesem Grund sollten Sie diesem Punkt besonders in leistungsschwächeren Lerngruppen besonderes Augenmerk schenken und die Bestimmung der Abschnittsthemen ggf. im Unterrichtsgespräch entwickeln oder an den ersten Absätzen vormachen.

Ist das Thema des jeweiligen Abschnitts sinnvoll bestimmt, ist es deutlich leichter, die Informationen des Absatzes zu gewichten und in Stichpunkten herauszuschreiben. Dabei sollte unbedingt auf die Einrückung der untergeordneten Stichpunkte geachtet werden, um die Gliederung der Information augenfällig zu machen. Auf Dauer sollten die Schülerinnen und Schüler außerdem versuchen, sich von den sprachlichen Vorgaben des Sachtextes zu lösen und eigene Formulierungen zu verwenden. Dieser Punkt hat aber Zeit, bis die Lernenden mit der Exzerpiertechnik näher vertraut sind.

Achten Sie in der Sicherungsphase darauf, nicht nur die Textinhalte, sondern auch die geordnete Struktur der Stichpunkte zum Gegenstand der Auswertung zu machen (für eine Vertiefung vgl. auch [Arbeitsblatt 39](#)). Günstig ist es, in dieser Phase der Erarbeitung einzelne Lösungen der Schülerinnen und Schüler im Plenum zu besprechen, um auf besonders gelungene oder problematische Passagen hinweisen zu können und Alternativen zu besprechen. Sehr gut eignen sich für diesen Zweck Dokumentenkameras, die den Stichpunktzettel der

Lernenden für alle zugänglich machen. Alternativ tut es auch ein Foto mit dem Smartphone oder eine Kopie auf OHP-Folie.

Arbeitspaket 2: Merkmale der nominalen Wortbildung

In diesem Arbeitspaket beginnt die grammatische Analyse von Nomen, Nominalisierungen und Denominalisierungen auf der Ebene der Morphologie ([Arbeitsblatt 11](#)). Dazu werden die Prozesse der Komposition und Derivation in einer für die Sekundarstufe angepassten Begrifflichkeit präsentiert und systematisiert. Inhaltlich handelt es sich weiterhin eher um eine Wiederholung, weshalb wir uns trauen, die Informationsdichte im Vergleich zu Arbeitspaket 1 zu erhöhen und mit den Begriffen „Komposition“ und „Derivation“ eine für die Schule sonst untypische Fachbegrifflichkeit einzuführen. Sollten Sie in Ihrer Lerngruppe Überforderungen befürchten, können die Begriffe unproblematisch aus dem Text getilgt werden. Allerdings werden unbekannte Begriffe von Schülerinnen und Schülern mitunter durchaus auch als motivierend erlebt, weil sie signalisieren, dass Sie als Lehrkraft den Lernenden etwas zutrauen und ihre Fähigkeiten ernst nehmen. Nie sind Fachbegriffe vorrangig wegen ihres Wortlautes schwierig, sondern immer wegen der dahinterstehenden komplexen Bedeutung.

Die Erarbeitung der Textinhalte erfolgt analog zu Arbeitspaket 1, sollte aber in größerer Selbstständigkeit erfolgen und damit für den Nebenschwerpunkt Texterschließung bereits Merkmale der Durcharbeitung beinhalten. Für den ersten Text ([Arbeitsblatt 10](#)) war Partnerarbeit vorgeschlagen worden. Falls Sie dem gefolgt sind und die Lerngruppe bei der Erarbeitung der Stichpunkte keine Probleme hatte, können Sie nun zu Einzelarbeit übergehen.

Die Aufgabenstellung der Hauptarbeitsphase entspricht der des letzten Arbeitspaketes, ist aber bereits knapper formuliert, da die Teilschritte den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind.

1. „Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer geordneten Stichpunktliste. Übernimmt dazu zunächst wieder die Überschrift.“
2. „Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.“

Achten Sie in der Sicherung weiterhin auf die Untergliederung der Stichpunkte, die einen wichtigen Lernschritt für das Verständnis des strukturellen Textaufbaus darstellt. Außerdem empfiehlt es sich, die Problemlösephase an dieser Stelle durch vorgezogene Übungen zu unterbrechen, um die Abstraktheit der Wortbildungsthematik zu verringern. Passende Aufgaben finden Sie in der Darstellung der Übungs- und Wiederholungsphase, s. u.

Arbeitspaket 3: Die Nominalgruppe im Satz

Obwohl in der Orthografiedidaktik seit mehreren Jahrzehnten der sog. syntaxbezogene Ansatz der satzinternen Groß- und Kleinschreibung propagiert wird, hat sich dieses Konzept in schulischen Lehrwerken noch nicht vollständig durchgesetzt. Häufig wird nach wie vor der ältere wortartenbezogene Ansatz gepflegt, der die Nomengroßschreibung aus den Eigenschaften der Wortart zu erklären versucht und bezüglich der syntaktischen Merkmale allenfalls den Artikel systematisch als Merkmal von Nomen einführt. Auch unser Ansatz hat bisher vorrangig wortartenbezogen argumentiert.

In Arbeitspaket 3 gehen wir nun betont syntaktisch vor und untersuchen den Aufbau der Nominalgruppe, in der sich wichtige grammatische Merkmale des Nomens niederschlagen und die zur Erkennung von Nominalisierungen entscheidende Beiträge leisten kann. Die Inhalte des zugehörigen [Arbeitsblattes 12](#) sind den Schülerinnen und Schülern mutmaßlich weniger bekannt als die zuvor erarbeiteten und sind außerdem durch die schwierigere Fachterminologie (Demonstrativpronomen, Possessivpronomen etc.) weniger leicht zugänglich. Andererseits handelt es sich um Begriffe, die im Fachteil Deutsch für die Niveaustufe D vorgesehen sind und daher behandelt werden sollten (vgl. Fachteil Deutsch Kap. 3). Erweitern Sie das Arbeitspaket an dieser Stelle ggf. durch einen kurzen erläuternden Vortrag zu den Begriffen, durch Informationstexte des Schulbuches oder Lehrvideos von einschlägigen Internetseiten.

Die Erarbeitung in der Hauptarbeitsphase erfolgt analog zu den bisher dargestellten Arbeitspaketen, was den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, eine zunehmende Routine bei der Anfertigung gegliederter Stichpunktlisten zu erlangen.

Sollten Sie die Problemlösungsphase nicht ohnehin bereits durch Übungsphasen unterbrochen haben, ist es spätestens nach diesem Arbeitspaket geraten, da nun die grundlegende Erarbeitung der Merkmale von Nomen und Nominalisierungen abgeschlossen ist und nur noch durch die Thematik „Präpositionen“ ergänzt wird, die für das Verständnis des Nomens und seiner Funktion im Text hilfreich, aber nicht mehr essenziell ist.

Arbeitspaket 4: Präpositionen vor der Nominalgruppe

Das letzte Arbeitspaket der Problemlösephase geht bereits über die eigentliche Thematik der Nomen und Nominalisierungen hinaus und kann bei Zeitmangel auch weggelassen werden. Es vertieft allerdings die syntaktischen Kenntnisse, die in Arbeitspaket 3 dargestellt wurden, noch einmal um einen Aspekt, der sowohl orthografisch als auch textgestalterisch bedeutend ist, da Präpositionalgruppen zu den häufigsten satzinternen syntaktischen Strukturen überhaupt zählen und eine vergleichsweise leicht verständliche Grammatik aufweisen.

In der Unterrichtsreihe kann [Arbeitsblatt 13](#) zu einem deutlich späteren Zeitpunkt und getrennt von den anderen Arbeitsblättern eingesetzt werden und damit sowohl fachinhaltlich als auch in Bezug auf den Nebenschwerpunkt der Texterschließung als eine nachträgliche Durcharbeitungsphase eingesetzt werden, da es verschiedene grammatische Merkmale der Arbeitsblätter [10–12](#) erneut aufnimmt (etwa die Pronomen oder den Aufbau der Nominalgruppe) und in einem anderen thematischen Rahmen fortführt. Zudem wird die Erstellung einer gegliederten Stichpunktliste ein weiteres Mal gefestigt.

Durcharbeiten: Mindmaps und Lernplakate zur Nomengrammatik gestalten

In den vier kurzen Arbeitspaketen der Problemlösungsphase haben sich die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über das Nomen erarbeitet, und zwar zunächst über seine Semantik und die Abgrenzung zu verwandten Begriffen, anschließend seine morphologischen und syntaktischen Eigenschaften sowie schließlich mit der Einbettung in die Präpositionalgruppe einen wichtigen Anwendungsfall kennengelernt. Diese Kenntnisse wurden zwar durch eine gegliederte Stichpunktliste gesichert, können aber natürlich noch nicht als hinreichend gefestigt gelten.

In der Durcharbeitungsphase sorgen wir deshalb dafür, dass die Schülerinnen und Schüler das erarbeitete Wissen erneut durchdenken und Verknüpfungen zwischen den Informationen herstellen, sodass ein gesichertes, stabil geknüpftes Wissensnetz entsteht, auf dem nicht nur die Übungs- und Anwendungsphase aufbauen, sondern das auch zur Klärung orthografischer Zweifelsfälle in späteren Lernsituationen erhalten kann.

Wir nutzen dazu zwei Visualisierungstechniken, die den meisten Schülerinnen und Schülern vertraut sein dürften, und die sich gut dazu eignen, das erarbeitete Wissen erneut zu durchdringen:

- eine Mindmap, die die verschiedenen Aspekte und Merkmale der Nomengrammatik als thematische Verzweigung darstellt, und
- ein Lernplakat, das diese Inhalte zu Faustregeln der Groß- und Kleinschreibung umarbeitet.

Arbeitspaket 1: Eine Mindmap zu den Inhalten der Arbeitsblätter 10-13 erstellen

Im den Aufgabenstellungen der Problemlösephase wurde immer wieder Wert auf die gegliederte Umsetzung der Stichpunktliste gelegt: Zuerst die Überschrift übernehmen, dann das Abschnittsthema bestimmen, schließlich die wichtigsten Informationen zum Thema als eingerückte Unterpunkte darstellen. Wenn Sie diesen Vorschlägen gefolgt sind, sollte es der Lerngruppe nun leichtfallen, die erarbeiteten Inhalte in eine Mindmap umzusetzen.

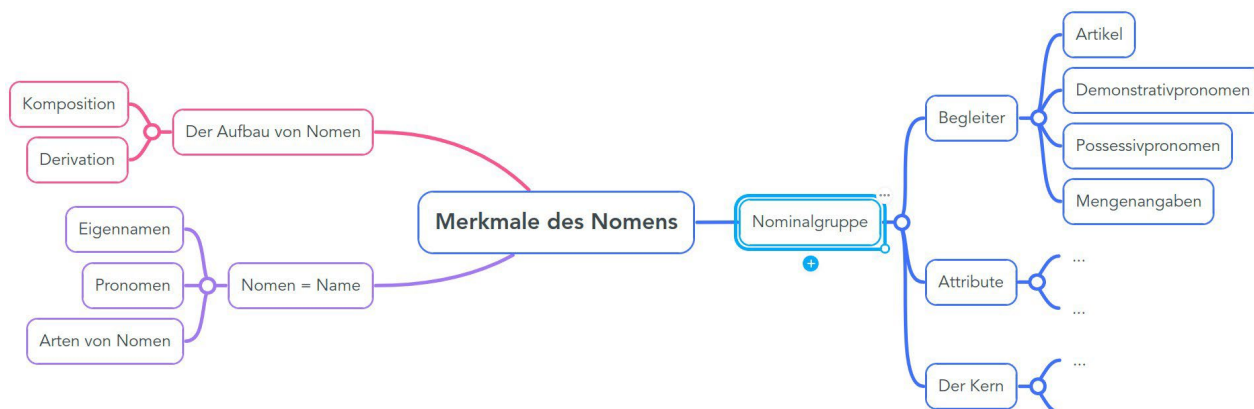


Abb. 8: Mindmap der Nomenmerkmale (Ausschnitt)

Mindmaps eignen sich als Darstellungs- und Strukturierungsmedium überall dort, wo zu einem bestimmten Lerninhalt unterschiedliche thematische Aspekte vorliegen, die sich ihrerseits in verschiedene Teilinformationen untergliedern lassen. Das ist bei unserem Reihenthema gegeben und durch die Problemlösephase bereits vorstrukturiert. Außerdem sollte die Mindmap als Strukturierungsmethode aus der Grundschulzeit bekannt sein (2.6, Niveaustufe C). Falls nicht, kann ihre Erstellung auch schrittweise abgestuft je nach den Arbeitsblättern erfolgen.

Abbildung 8 illustriert den Ansatz, der sich aus der Umsetzung der Arbeitsblätter als Mindmap ergibt. Die Verzweigungen sind nicht erschöpfend dargestellt, sondern allenfalls im Zweig *Nominalgruppe* > *Begleiter* etwas tiefer ausgestaltet. Leicht ist vorstellbar, wie die Verzweigung von den einzelnen „Begleitern“ zur Begriffsbedeutung und zugehörigen Beispielen weitergehen kann.

Der große Vorteil der Mindmap als Methode liegt in ihrer übersichtlichen Struktur. Eine Herausforderung ist es hingegen, die einzelnen Verzweigungen treffend und dabei kurz zu benennen. Hierin liegt die eigentliche Schwierigkeit, auf die das folgende Aufgabenset in Aufgabe 2 gesondert hinweist:

1. „Erstellt in Gruppenarbeit eine Mindmap mit dem Titel „Merkmale des Nomens“, in der ihr alle wichtigen Informationen der Arbeitsblätter übersichtlich darstellt.“
2. „Achtet bei der Erstellung der einzelnen Zweige der Mindmap auf eine möglichst knappe, aber aussagekräftige Benennung.“
3. „Die letzten Verzweigungen jedes Astes sollten immer Beispiele sein. Verwendet dazu *nicht* die Beispiele der Arbeitsblätter, sondern denkt euch selbst welche aus.“
4. „Stellt zum Schluss wichtige Bezüge zwischen den einzelnen Zweigen der Mindmap her, indem ihr durch Linien Verbindungen zwischen eng verwandten Themen schafft.“

Die Anforderung, eigene Beispiele zu verwenden, statt die aus dem Arbeitsblatt zu übernehmen (Aufgabe 3), nötigt die Schülerinnen und Schüler, die vorgegebenen Beispiele wirklich zu durchdringen und den Bezug zu den Aussagen des Textes nachzuvollziehen, da sie nur so in der Lage sein können, analoge Beispiele zu finden.⁷

Die Verbindungen zwischen den Einzelzweigen, die in Aufgabe 4 gefordert werden, visualisieren die Bezüge der Informationen untereinander, die durch die Einteilung in vier einzelnen Arbeitsblättern bisher nur unzureichend zum Tragen gekommen ist. So bietet es sich etwa an, das Thema „Pronomen“ aus Arbeitsblatt [10](#) und [13](#) gezielt zu verknüpfen, weil hier im Grunde zweimal dasselbe Problem behandelt wird. Die Verbindung macht solche Zusammenhänge augenfällig. Da sie allerdings die Übersichtlichkeit beeinträchtigt, sollten die Schülerinnen und Schüler diese Art der Informationsverknüpfung nicht leichtfertig, sondern sorgfältig ausgewählt einsetzen (bisweilen neigen eifrige Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 dazu, alles auf alles zu beziehen).

Sollte die Lerngruppe die Mindmap-Erstellung noch nicht geübt haben, ist es sinnvoll, einen der Zweige, z. B. die ersten drei Absätze des ersten Arbeitsblattes gemeinsam im Plenum umzusetzen. Das kann entweder im Unterrichtsgespräch oder in einem kurzen Lehrvortrag mit der Methode des „lauten Denkens“ erfolgen, bei der Sie bewusst Ihre Gedanken während der Erarbeitung mit den Schülerinnen und Schülern teilen, um ihnen Ihre tragenden Erwägungen zu verdeutlichen.

Mindmaps lassen sich leicht auf Papier, aber noch leichter im Internet herstellen, sodass die Durcharbeitungsphase gleich noch zur Vertiefung der Medienkompetenz verwendet wird (2.11: Digitale Formate und Umgebungen nutzen). Unter dem Stichwort „Mindmap online kostenlos“ finden Sie eine ganze Reihe geeigneter Angebote, die oft ohne Registrierung auskommen.⁸ Sollten Sie die Online-Variante bevorzugen, bietet sich Partner- statt Gruppenarbeit an.

Arbeitspaket 2: Ein Lernplakat „Faustregeln der Groß- und Kleinschreibung“ erstellen

Die Mindmap des letzten Arbeitspaketes stellt eine einfache, aber auch vergleichsweise flache Art der Durcharbeitung dar, weil ein Großteil der Textstruktur bereits erarbeitet war und übernommen werden konnte. Für eine zweite Durcharbeitung wählen wir daher ganz bewusst eine andere Herangehensweise, bei der aus den

⁷ Selbstverständlich gilt die Aufforderung zu eigenen Beispielen nicht bei den Arten der Begleiter, denn dabei handelt es sich um (nahezu) vollständige Listen. Fordern Sie die Lerngruppe aber gern auf, die einzelnen Begleiter gleich in Nominalgruppen anzuwenden.

⁸ Leider bieten viele freie Angebote ohne Registrierung keine Möglichkeit, die Arbeit zu speichern, sodass Sie die Mindmap nur als Screenshot abspeichern könnten. Bei genauer Suche finden sich aber auch DSGVO-konforme Angebote, bei denen eine Registrierung mit eigenen Zugangsdaten rechtlich unproblematisch ist.

einzelnen Aussagen der Texte gezielt Schlussfolgerungen gezogen werden müssen: Was genau folgt eigentlich aus all diesen grammatischen Aussagen für die Groß- und Kleinschreibung (2.8, Niveaustufe E: Unbekanntes aus dem Kontext erschließen)?

Lernplakate bilden eine der freiesten Methoden zur grafischen Umsetzung komplexer Informationen, weil sie sowohl mit Bildern als auch mit Begriffen, Merkkästen, Symbolen und kurzen Fließtexten arbeiten können. Im Gegensatz zur Mindmap spielt der Gliederungsaspekt eine geringere Rolle. Dafür sind die einzelnen Elemente inhaltlich gehaltvoller und selten nur ein Stichwort, wie das bei der Mindmap typisch ist. Ein Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen aussehen:

1. „Entwickelt aus den Textinhalten und euren Stichpunktlisten ein Lernplakat „Faustregeln der Groß- und Kleinschreibung“.“
2. „Erarbeitet dazu einzelne Faustregeln. Diese sollten jeweils den folgenden Aufbau haben:
 - 2.1. Titel der Faustregel
 - 2.2. Erklärung der Faustregel in der Form „Wenn... , dann... „
 - 2.3. Beispiele, die die Anwendung der Faustregel illustrieren (Achtung! Übernimmt nicht die Beispiele der Arbeitsblätter, sondern entwickelteigene!).“

Die Aufgabe, aus den Sachinformationen zum Nomen eigene Faustregeln zu entwickeln, ist anspruchsvoll, insbesondere beim Einstieg. Es ist daher sinnvoll, ein erstes Beispiel gemeinsam im Unterrichtsgespräch zu entwickeln. Dafür eignet sich beispielsweise die Nomensemantik von [Arbeitsblatt 10](#), die in folgender Faustregel umgesetzt werden könnte:

Nomen als Namen

Wenn ein Wort einen Namen für eine Person, ein Lebewesen, eine Sache oder einen Sachverhalt darstellt, dann ist es wahrscheinlich ein Nomen und wird großgeschrieben.

Beispiele:

- Computer (= *Name eines technischen Geräts*)
- Ausstellung (= *Name einer Veranstaltung, auf der etwas gezeigt wird*)
- Erkältung (= *Name einer leichten Krankheit*)

Die gemeinsame erste Erarbeitung an diesem Beispiel ist auch deshalb sinnvoll, weil sie Ihnen Gelegenheit gibt, auf den heuristischen Charakter von Faustregeln hinzuweisen: Denn nicht alles, was man irgendwie als Namen begreifen kann, ist automatisch ein Nomen: Auch Adjektive lassen sich als Namen bestimmter Eigenschaften auffassen, gelten aber nur dann als Nominalisierungen, wenn weitere grammatische Merkmale hinzukommen.

Weitere Themen aus den Arbeitsblättern, die sich für die Erstellung von Faustregeln eignen, sind die folgenden:

- Großschreibung konkreter Nomen
- Großschreibung von Eigennamen
- Kleinschreibung von Pronomen
- Großschreibung zusammengesetzter Nomen
- Großschreibung anhand typischer Nomenendungen
- Kleinschreibung bei Denominalisierungen
- Großschreibung nach Begleitern / Begleiter als Signalwörter
- Großschreibung nach Attributen
- Großschreibung nach Präpositionen
- Besonderheiten: Kleinschreibung nach Präpositionen

Die Ausführung des Lernplakates in der Gruppe kann so aufgeteilt werden, dass unterschiedliche Gruppenmitglieder an unterschiedlichen Regeln arbeiten und erst zuletzt alle Faustregeln gemeinsam auf einem Lernplakat angeordnet werden. Möglich ist es dafür auch, eine Art Formatvorlage in Analogie zum oben gezeigten Beispiel bereitzustellen, sodass trotz getrennter Arbeit ein einheitliches Resultat entsteht. Sollten Sie sich für diese

Vorgehensweise entscheiden, können auch Lerntandems an einzelnen Faustregeln arbeiten, während die Ergebnisse aller in einem gemeinsamen Lösungspool gesammelt und im Anschluss gemeinsam gesichtet werden. In einer anschließenden Auswahlphase suchen sich die Gruppen die ihrer Meinung nach besten Lösungen heraus (ggf. Kopien anfertigen) und erstellen daraus ihr Lernplakat.

Übung und Wiederholung: Die Merkmale des Nomens in Texten wiederfinden

Stärker als in anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts bedürfen orthografische Kompetenzen der eingehenden Übung und Automatisierung, um dauerhaft handlungswirksam zu sein. Denn das in der Problemlöse- und Durcharbeitungsphase erarbeitete Wissen bleibt ungenutzt und liegt brach, sofern es nicht gezielt eingeübt und für die Anwendung in eigenen Texten aufgearbeitet wird. In den folgenden Abschnitten stellen wir eine Reihe unterschiedlicher Übungsmöglichkeiten zusammen, die sich konkret auf die Arbeitspakete der Problemlösephase beziehen und von denen mindestens ein Teil bereits während oder nach der Erarbeitung der Textinhalte eingesetzt werden sollte.

Kern der im Folgenden zusammengestellten Übungen ist ihr rezeptiver, vorrangig analytischer Charakter: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Merkmale der Nomen aus den Texten zunächst wiedererkennen und nur teilweise selbst anwenden. In der zweiten Teilreihe werden wir die erworbenen Kompetenzen dagegen gezielt produktiv anwenden und eigene Texte gestalten.

Arbeitspaket 1: Übungen zu Nomen, Eigennamen und Pronomen

[Arbeitsblatt 10](#) beinhaltet vor allem semantische Eigenschaften des Nomens sowie Merkmale von Eigennamen und Pronomen. Unsere Übungsphase konzentriert sich daher auf die folgenden wesentlichen Punkte des Textes:

1. Wie lassen sich Nomen semantisch kategorisieren?
2. Wie lassen sich Eigennamen identifizieren und von anderen Nomen abgrenzen?
3. Welche Art von Pronomen gibt es und woran erkennt man sie?

Aufgabe 1 lenkt die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die vielfältigen Möglichkeiten nominaler Bedeutung und vertieft damit die intuitive Erkennensleistung der Schülerinnen und Schüler, hat aber voraussichtlich einen größeren Effekt auf das Ausdrucksvermögen der Lernenden als auf ihre orthografische Sicherheit, da sich die semantische Kategorisierung von Nomen wenig für die orthografisch eigentlich schwierigen Anwendungsfälle eignet.

Aufgabe 2 stellt ein tatsächliches sprachwissenschaftliches Problem dar, das den Schülerinnen und Schülern weniger zur Lösung als zur Vertiefung des Problembewusstseins vorgelegt wird: Wo findet sich die Grenze zwischen Nomen und Eigename? Die Problematik dahinter ist, dass Eigennamen keineswegs nur individuelle Personen, Gegenstände und Sachverhalte bezeichnen, sondern etwa auch Gattungen oder wiederkehrende Ereignisse (z. B. „Irish Setter“ oder „Pfingstsonntag“). Das macht die Grenze zu anderen Nomen unscharf.

Aufgabe 3 fokussiert das Problem der überaus heterogenen Wortartenklasse „Pronomen“, deren Vertreter untereinander nur wenige Eigenschaften teilen und deren Bezug auf ein Nomen unterschiedlich leicht ersichtlich ist.

Für das folgende Aufgabenset benötigen Sie einen beliebigen Text, den die Schülerinnen und Schüler untersuchen und in dem sie Markierungen vornehmen können. Als Ausgangspunkt eignet sich etwa ein einfacher Diktattext, von denen Sie leicht eine Fülle im Internet finden. Er muss sich keineswegs explizit auf die Groß- und Kleinschreibung beziehen. Je leistungsstärker die Lerngruppe ist, umso abstrakter kann das Textthema gewählt werden. Das zugehörige Aufgabenset könnte folgendermaßen aussehen:

- „Für die folgenden Aufgaben benötigst du drei verschiedene Farben, wobei Farbe 2 eine Mischung aus Farbe 1 und Farbe 3 sein sollte (z. B. Gelb / Orange / Rot).“
- „Markiere alle Nomen im Text, die eindeutig Lebewesen und Gegenstände bezeichnen, die man sehen und anfassen kann, mit Farbe 1.“
- „Markiere alle Nomen im Text, die eindeutig *keine* Gegenstände, sondern Sachverhalte, Ideen, Gedanken usw. bezeichnen, mit Farbe 3.“

- „Markiere alle Nomen im Text, bei denen die Zuordnung unklar ist, weil sie teils als Gegenstände, aber teils auch als Ideen oder Gedanken verstanden werden können, mit der Zwischenfarbe 2.“

Die Arbeit mit den drei Farben dient dazu, ein gewisses Kontinuum an Gegenständlichkeit darzustellen:

Beispielsweise lässt sich ein Wort wie „Lehrplan“ einerseits als Konkretum, nämlich als ausgedrucktes Dokument, begreifen, andererseits als kognitives Konzept, das sich als ausgedrucktes Heft allenfalls manifestiert, aber nicht erschöpft. Indem die Schülerinnen und Schüler die Gegenständlichkeit von Nomina gestuft einschätzen, vertiefen Sie ihre Fähigkeit, die Bedeutung von Nomen abstrakt zu untersuchen.

Für die Übung des Eigennamenkonzeptes eignen sich die folgenden Arbeitsaufträge, die einzeln ausgeführt werden können. Wählen Sie für Ihre Lerngruppe ein geeignetes Subset. Da die dahinterstehenden Probleme vergleichsweise abstrakt und nicht allzu handlungsrelevant sind, kann die Vertiefung des Eigennamenkonzeptes in schwächeren Lerngruppen auch minimiert werden oder ganz entfallen.

1. „Findet zu jeder der folgenden Eigennamen-Kategorien drei Beispiele, die nicht aus dem Arbeitsblatt-Text stammen. Für jeden mehrteiligen Eigennamen bekommt ihr einen Zusatzpunkt.
 - a) Berühmte Persönlichkeiten
 - b) Länder- und Städtenamen
 - c) Besondere Gebäude
 - d) Geografische Eigennamen (Gebirge, Flüsse, Meere)
 - e) Bezeichnungen von Tier- und Pflanzenarten
 - f) Produktbezeichnungen“
2. „Der „Stille Ozean“ gilt als Eigenname, aber das „stille Mineralwasser“ nicht. Erklärt den Unterschied und warum man das Adjektiv „still“ beim Ozean großschreibt.“
 - *Lösungshinweis: der Unterschied zwischen einer einfachen Attribution und einem komplexen Eigennamen wird vom Material erst mit [Arbeitsblatt 12](#) eingeführt, ist aber für die Schülerinnen und Schüler möglicherweise auch aus ihrem Vorwissen rekonstruierbar.*
3. „Unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten ist das „G/gelbe Trikot“ ein Eigenname und wann nicht? Erklärt, wann man „gelb“ großschreiben muss und wann nicht.“
 - *Lösungshinweis: Im Radsport – aber nur dort – kann das Gelbe Trikot als Eigenname verstanden und „gelb“ großgeschrieben werden. Das Beispiel macht die unscharfe Grenze zwischen Nomen und Eigennamen deutlich.*
4. „Ist „Schäferhund“ ein Eigenname? Was spricht dafür und was dagegen?“
 - *Lösungshinweis: Als Bezeichnung für eine spezielle Hunderasse kann „Schäferhund“ als Eigenname verstanden werden (z. B. „Der Schäferhund zählt zu den ältesten Hunderassen der Welt“). Als Bezeichnung für ein einzelnes Exemplar entspricht er eher einem gewöhnlichen Nomen (z. B. „Nimm dich vor dem Schäferhund dort hinten in Acht“).*

Zur Übung der Pronomen bieten sich folgende Arbeitsaufträge an, wobei Aufgabe 3 die Auswahl eines Textes voraussetzt und durch Aufgabe 1 oder 2 vorbereitet werden sollte. Das Verständnis der Fachbegriffe, die vom Fachteil Deutsch auf Niveaustufe D erwartet werden, wird an dieser Stelle nicht eigens eingeführt, kann aber z. B. durch entsprechende Schulbuchtexte oder eine Internetrecherche geklärt werden (s.o.).

1. „Findet zu jeder der folgenden Pronomen-Arten mindestens drei Beispiele:
 - a) Personalpronomen
 - b) Possessivpronomen
 - c) Demonstrativpronomen
 - d) Relativpronomen“
2. „Pronomen verweisen immer auf ein Nomen. Kreist in dem folgenden kleinen Text alle Pronomen ein und markiert durch Pfeile, auf welches Nomen sie sich beziehen.“

Fritz, der schon seit Jahren einen Hund hat, geht mit diesem regelmäßig in den Park. Er findet es wichtig, dass der Hund regelmäßig seinen Auslauf bekommt.

3. „Kreise in dem ausgeteilten Text alle Pronomen ein und markiere mit einem Pfeil, auf welches Nomen sie sich beziehen.“
 - *Lösungshinweis: Es kann passieren, dass Pronomen in einem Text kein Bezugsnomen haben, besonders wenn es sich um deiktische Pronomen („ich“, „du“, „wir“ etc.) handelt. Sollte Ihr Auswahltext solche Beispiele enthalten, macht ihn das nicht ungeeignet. Nutzen Sie die Gelegenheit, um die Problematik kurz zu diskutieren.*

Arbeitspaket 2: Übungen zur nominalen Wortbildung

Mit Arbeitspaket 2 nähern wir uns dem ersten typischen Übungsgegenstand der Groß- und Kleinschreibung. Praktisch alle Deutschbücher und zugehörigen Arbeitshefte bieten hierfür Übungsmaterialien an, bei denen insbesondere Einsetz- und Entscheidungsübungen dominieren. Setzen Sie solche Übungsmaterialien in Ihrem Unterricht gern und regelmäßig ein. Im Folgenden stellen wir allerdings vor allem Übungen vor, die methodisch etwas andere Wege gehen – nicht weil diese Wege besser sind, sondern weil gute Übungsphasen von der methodischen Vielfältigkeit leben, bei der ein und dasselbe Problem aus immer neuen Perspektiven betrachtet wird. Erneut konzentrieren wir uns in dieser Teilreihe auf die Wiedererkennung, während betont produktive Übungswege die zweite Teilreihe dominieren.

Für das folgende Aufgabenset benötigen Sie wieder einen nahezu beliebigen Fließtext, über dessen Länge und Komplexität Sie die Schwierigkeit der folgenden Aufgaben steuern können.

1. „Untersucht die Nomen des vorliegenden Textes. Unterstreicht alle zusammengesetzten Nomen mit einer Farbe. Markiert dabei auch die Grenzen der Wortstämme.“
 - *Lösungshinweis: Diese einfache Aufgabe vermittelt den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck über die Häufigkeit von Wortzusammensetzungen und schärft ihren Blick für den kompositionellen Charakter der Nomen.*
2. „Unterstreicht anschließend alle Ableitungen, bei denen durch typische Endungen entweder Nomen entstanden sind (Nominalisierung) oder Nomen zu Adjektiven und Verben geworden sind (Denominalisierung). Markiert dabei auch die Endung, die dabei zum Einsatz gekommen ist.“
 - *Lösungshinweis: Diese Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit auf typische Derivationsaffixe, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen können, Nominalisierungen zu erkennen und mit Großschreibung zu reagieren. Denominalisierungen sind oft wesentlich weniger auffällig und teils stark grammatikalisiert (wie etwa „Teil“ in dem Wort „teils“). Sie zu übersehen, ist weniger gravierend, als Nominalisierungen zu verkennen.*

Das nun folgende Aufgabenset ist etwas produktiver gewendet, indem die Schülerinnen und Schüler die eingeführten Wortbildungsmuster nicht nur wiedererkennen, sondern selbst anwenden müssen. Für die Komposition kann das in etwa so aussehen:

1. „Kommt nacheinander an die Tafel und schreibt mindestens ein Nomen eurer Wahl an.“
2. „Bildet nun aus den angeschriebenen Nomen zusammengesetzte Nomen. Wenn ihr wollt, könnt ihr dafür auch mehr als 2 Nomen miteinander kombinieren. Schreibt eure Kombinationen ebenfalls an die Tafel.“
3. „Wählt eines der zusammengesetzten Nomen aus und erklärt in Partnerarbeit seine Bedeutung.“
 - *Lösungshinweis: Das Aufgabenset lenkt den Blick auf die Funktion der Komposition. Im ersten Teil schafft die Lerngruppe einen kleinen Materialpool, der in der zweiten Aufgabe für mehr oder weniger sinnvolle Zusammensetzungen verwendet wird. Die dritte Aufgabe dient dazu, die Semantik der Zusammensetzungen augenfällig zu machen, die sich auch bei semantisch fragwürdigen Komposita herausstellen lässt: Beispielsweise ist ein „Holztelefon“ zwar technisch problematisch, aber semantisch verständlich und seine Bedeutung vermutlich ein „Telefon aus Holz“. Aufgabe 3 ist daher vor allem wichtig, um die semantische Funktion von Komposita deutlich zu machen.*

Die angeschnittene Problematik lässt sich noch mit dem folgenden Aufgabenset vertiefen und spielerisch übertreiben:

1. „Gestaltet in Gruppenarbeit ein Schlangenswort. Geht dazu folgendermaßen vor:
 - 1.1. Eine oder einer in der Gruppe schreibt ein Nomen auf (z. B. „Katze“).
 - 1.2. Der oder die Zweite erweitert dieses Wort um ein weiteres Nomen (z. B. „Hauskatze“), schreibt es auf und erklärt es („eine Katze, die im Haus lebt“).
 - 1.3. Der oder die Dritte, Vierte und Fünfte tut dasselbe (z. B. „Hochhauskatze“ – „eine Katze, die im Hochhaus lebt“ usw.“
2. „Wenn ihr das Wort nicht mehr verlängern könnt, fangt mit einem neuen an. Das längste Wort, das von den Gruppen erstellt wird, hat gewonnen.“
 - *Lösungshinweis: Die Übertreibung der Möglichkeiten der Komposition erzeugt nicht nur eine komische Wirkung, die als motivierend erlebt wird, sondern macht auch ein grammatisches Gesetz der deutschen Wortbildung augenfällig: Das Verständnis eines komplexen Wortes ist der Nachvollzug seiner Bildungsgeschichte.*

Für den Übungsbereich Derivation stehen die Leistungen der nominalisierenden und denominalisierenden Suffixe im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nach der vorrangig rezeptiven Übung oben, dient das folgende Aufgabenset der Untersuchung des eigenen Wortschatzes.

1. „Sucht zu jeder der folgenden Nominalendungen so viele Beispiele wie möglich und schreibt sie auf: „-ung“, „-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-tum“, „-nis““
 - *Lösungshinweis: Ähnlich wie im vorletzten Aufgabenset kann diese Aufgabe auch im Plenum an der Tafel gelöst werden.*
2. „Sucht den Wortstamm der Nominalisierungen heraus und unterstreicht ihn. Erklärt, welche Bedeutung die Nominalisierung hat und wie diese Bedeutung mit dem Wortstamm in Verbindung steht.“
 - *Lösungshinweis: Nominalendungen stehen in einer systematischen, jedoch sehr abstrakten Beziehung zur Bedeutung der Ableitung. Durch die Aufgabe soll diese Beziehung nicht erschöpfend beschrieben werden; vielmehr dient sie dazu, die Schülerinnen und Schüler auf die in gewissen Grenzen voraussagbare Bedeutung hinzuweisen und damit die Funktion der Derivation zu verdeutlichen.*

Im folgenden Aufgabenset wird der Schwierigkeitsgrad, aber auch der spielerische Charakter weiter erhöht.

1. „Schreibt in Partnerarbeit vier Verben, vier Adjektive und vier Nomen auf ein Blatt Papier und reicht es reihum an die Schülerinnen und Schüler hinter euch weiter.“
2. „Macht aus den Verben und Adjektiven, die ihr bekommen habt, Nomen, indem ihr typische Nomenendungen anhängt. Macht in ähnlicher Weise aus den Nomen Verben oder Adjektive.“
3. „Tauscht eure Blätter zurück und prüft, ob eure Lernpartner ihre Aufgabe richtig erfüllt haben. Achtet besonders auf die Groß- und Kleinschreibung.“
 - *Lösungshinweis: Aufgabe 1 stellt das Übungsmaterial zusammen und wiederholt ganz nebenbei die drei wichtigsten Wortarten. Aufgabe 2 veranlasst die Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Kenntnisse über Derivation gezielt anzuwenden. In einzelnen Beispielen kann das durchaus herausfordernd sein, weil sich Adjektive und Nomen unterschiedlich gut durch Derivationsaffixe nominalisieren lassen. Das ist durchaus gewollt und vertieft das Verständnis und die Grenzen der Möglichkeiten der deutschen Wortbildung. Lassen Sie daher auch außergewöhnliche Lösungen zu, sofern sie von einer gezielten Anwendung der Wortbildungsmöglichkeiten zeugen. Zweifelsfälle können diskutiert und als mindestens kreativ gewürdigt werden.*

Für eine sinnvolle Übungsphase zur Groß- und Kleinschreibung zusammengesetzter und abgeleiteter Nomen dürften natürlich auch Entscheidungsübungen nicht fehlen. Wir nutzen ganz gezielt eine digitale Übungsplattform, die den Schülerinnen und Schülern unmittelbar Rückmeldung gibt und Ihnen als Lehrkraft die Korrekturarbeit erspart.

1. „Löst die Aufgaben 20 und 118 auf www.orthografietrainer.net. Klickt dazu auf die folgenden Links:
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=97>
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=20>
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=118>“
- *Lösungshinweis: Die kostenlose und frei zugängliche Internetplattform Orthografietrainer.net ermöglicht Ihnen das Üben ohne Login. Alternativ können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern individuelle Logins zur Verfügung stellen und die Aufgaben als Hausaufgaben eintragen. Damit erhalten Sie neben der automatischen Korrektur auch einen Einblick in den Lernerfolg und können die Leistungsentwicklung Ihrer Schülerinnen und Schüler längerfristig verfolgen.*⁹

Arbeitspaket 3: Übungen zur Nominalgruppe im Satz

Nachdem im Arbeitspaket 2 die morphologisch bedingten Nominalisierungen fokussiert wurden, lenkt dieses Arbeitspaket den Fokus gezielt auf die syntaktischen Gegebenheiten, unter denen die Nomenbegleiter von besonderer Bedeutung sind, weil sie mit hoher Zuverlässigkeit auf Großschreibung hindeuten. Wie in den letzten Arbeitspaketen beginnen wir mit einer Wahrnehmungsübung, für die Sie erneut einen einfachen Fließtext benötigen – oder einfach den bisher verwendeten wieder benutzen.

1. „Untersucht die Nominalgruppen des Textes.
 - 1.1. Unterstreicht dabei zunächst das jeweilige Nomen mit einer Farbe.
 - 1.2. Unterstreicht anschließend den Begleiter des Nomens mit einer anderen Farbe.
 - 1.3. Unterstreicht schließlich die Attribute zwischen Begleiter und Nomen in einer dritten Farbe.“
2. „Ordnet nun die unterstrichenen Nominalgruppen nach der Art des Begleiters und schreibt sie untereinander in getrennte Listen mit folgenden Überschriften. Wenn die Nominalgruppe ein Attribut aufweist, lasst es weg.
 - alle Nominalgruppen mit bestimmtem Artikel
 - alle Nominalgruppen mit unbestimmtem Artikel
 - alle Nominalgruppen mit Demonstrativpronomen
 - alle Nominalgruppen mit Possessivpronomen
 - alle Nominalgruppen mit Mengenangabe
 - alle Nominalgruppen ohne Begleiter.“
- *Lösungshinweis: Wieder geht es in dieser Übung darum, das theoretisch erworbene Wissen im konkreten Text wiederzufinden und dabei die Begrifflichkeiten zu wiederholen. Die Ordnungsaufgabe 2 systematisiert die grammatischen Merkmale und verleiht einen Eindruck von der Häufigkeit der Phänomene. Das Weglassen der Attribute dient nicht der Vereinfachung, sondern der tieferen Durchdringung, weil die einzelnen Beispiele damit stärker aus ihrem konkreten Zusammenhang geholt und in ein abstraktes Muster gebracht werden.*

Ähnlich wie in den letzten Arbeitspaketen wenden wir nun die Übung stärker in eine produktive Richtung, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst Nominalgruppen erstellen.

1. „Schreibt zu jeder Art von Begleiter eine Nominalgruppe aus Begleiter und Nomen auf. Lasst zwischen Begleiter und Nomen einige Zentimeter Platz und gebt eure Lösung an euren Lernpartner weiter.“

⁹ Die Lernplattform Orthografietrainer.net wird vom Autor dieser Zeilen betrieben und entwickelt. Sie ist DSGVO-konform umgesetzt und wird intensiv lernpsychologisch und fachdidaktisch begleitet. Ihr Einsatz kann Ihren Deutschunterricht dauerhaft begleiten, die Rechtschreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler festigen und ausbauen und Ihre eigene tägliche Arbeit durch den wegfallenden Korrekturaufwand erheblich erleichtern.

2. „Fügt nun den Nominalgruppen eures Lernpartners jeweils ein passendes Adjektiv als Attribut hinzu und tauscht eure Blätter zurück.“
 - *Lösungshinweis: Gezielt trennen wir durch die geteilte Aufgabenstellung die Verwendung nominaler Begleiter, die vorrangig grammatische Zwecke erfüllt und zum Signal der Groß- und Kleinschreibung dienen kann, von der Attribution, die vor allem inhaltlichen Aufgaben dient. Damit wird den Schülerinnen und Schülern auch der Umstand geläufig, dass das großzuschreibende Nomen keineswegs immer das Wort direkt nach dem Begleiter ist.*

In der folgenden Übung verbinden wir die beiden bisherigen Übungen, indem wir zunächst Nominalgruppen entweder aus einem Text herausschreiben oder in Partnerarbeit erfinden lassen und anschließend auf typische Merkmale der Nominalgruppe untersuchen lassen. Dazu verwenden wir eine Tabelle, die als [Arbeitsblatt 14](#) abgedruckt ist und den folgenden Arbeitsauftrag mitbringt:

- „Schreibe aus dem ausgeteilten Text Nominalgruppen heraus oder erfinde selbst welche. Prüfe anschließend, welche Eigenschaften der Kern der Nominalgruppe (also das Nomen) hat:
 1. Handelt es sich um einen Gegenstand, den man sehen und anfassen kann (z. B.: Tisch, Kind, Erde)?
 2. Hat das Nomen eine typische Nominalendung (z. B. Schönheit, Einsamkeit, Gewerkschaft, Achtung)?
 3. Hat das Nomen einen bestimmten oder unbestimmten Artikel als Begleiter (z. B. das Laufen, ein Zebra)?
 4. Hat das Nomen eine andere Art von Begleiter (z. B. mein Hund, viel Wasser, dieses Dorf)?
 5. Ist das Nomen durch ein Attribut näher bestimmt (z. B.: seine große Hoffnung, ein klares Nein)?“

Schließlich können weitere Übungen auf Orthografietrainer.net aufgegeben werden. Auf die Vorteile, die Übungen ggf. mit kostenlosen Logins durchführen zu lassen, war bereits im letzten Arbeitspaket hingewiesen worden.

1. „Löst die Aufgaben 108, 83, 19 und 94 auf www.orthografietrainer.net. Klickt dazu auf die folgenden Links:
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=108>
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=83>
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=19>
 - <https://www.orthografietrainer.net/uebung/uebungsseite.php?AufgabenID=94>“

Arbeitspaket 4: Übungen zu Präpositionen vor der Nominalgruppe

Die optionale Erweiterung der Nominalgruppe um die Grammatik der Präpositionen kann zur weiteren Vertiefung der Arbeit dienen. Ziel ist es, die enge Verknüpfung von Präpositionen und Nominalgruppe deutlich zu machen. Dazu befassen wir uns zunächst mit den Präpositionen selbst, lassen sie anschließend in Texten ermitteln und wenden das erworbene Wissen ein letztes Mal produktiv an, was bereits den Übergang zur zweiten Teilreihe einleitet.

Der erste Arbeitsauftrag dürfte zunächst viele überraschen, weil Auswendiglernen – oft zurecht – aus der Mode gekommen ist. Die Übung ist sinnvoll, kann aber auch weggelassen werden.

1. „Lerne die 23 wichtigsten Präpositionen auswendig. Lerne sie als drei getrennte Reihen, je nachdem, ob sie den Dativ oder den Akkusativ verlangen oder Wechselpräpositionen sind.
 - Präpositionen mit Akkusativ: *durch, für, ohne, um, gegen, bis*
 - Präpositionen mit Dativ: *mit, nach, bei, von, zu, aus, seit, außer*
 - Wechselpräpositionen: *an, auf, in, neben, über, unter, hinter, vor, zwischen*“
2. „Übe die einzelnen Reihen so lange, bis du sie sehr schnell sprechen kannst. Wer die Reihen am schnellsten fehlerlos sprechen kann, gewinnt einen Punkt.“
 - *Lösungshinweis: Die wichtigsten 23 Präpositionen zu kennen, ist in vielen Situationen des analytischen Grammatikunterrichts günstig und vereinfacht Wortarten- und Satzgliedbestimmungen. In unserem Fall liegt das Augenmerk allerdings stärker auf dem Signalcharakter für die Groß- und*

Kleinschreibung. Durch den Wettbewerbscharakter in Aufgabe 2 wird das unbeliebte Auswendiglernen attraktiv und motivierend.

Im Anschluss an diese Vorübung erfolgt wieder eine Textarbeit, in der gezielt nach den Präpositionen und ihren nachfolgenden Nominalgruppen gesucht wird.

1. „Unterstreiche im ausgeteilten Text alle Präpositionen sowie die jeweils nachfolgenden Nominalgruppen.“
2. „Unterstreiche mit einer anderen Farbe, wenn keine Nominalgruppe, sondern ein Pronomen oder sogar ein Adjektiv auf die Präposition folgen.“
 - *Lösungshinweis: Die Übung zeigt den Schülerinnen und Schülern, wie häufig die gelernten Präpositionen sind, und festigt gleichzeitig die Beziehung zwischen Präposition und Nominalgruppe, die bei der Groß- und Kleinschreibung helfen kann.*

Um den Aufbau der Nominalgruppe und den Signalcharakter der Präposition ein weiteres Mal zu festigen, kann die Übung schließlich mit [Arbeitsblatt 15](#) abgeschlossen werden. Erneut dient ein nahezu beliebiger Fließtext als Material, aus dem die (ggf. durch Präposition erweiterten) Nominalgruppen herausgeschrieben und nach Begleiter, Attribut und Nomenkern eingeordnet werden. Die Übung fasst damit den gesamten syntaktischen Teilbereich zusammen, bevor es mit der zweiten Teilreihe in die Anwendung des Gelernten auf eigene Schreibprodukte weitergeht.

Arbeitsblatt 10

Nomen, Namen, Eigennamen

Das Nomen (auch *Substantiv* oder *Hauptwort* genannt) bildet die wichtigste aller Wortarten, denn Nomen transportieren eine große Menge an Informationen. Wenn man in einem Satz alle Wörter außer die Nomen löscht, dann lässt sich trotzdem noch erahnen, worum es geht. Wenn man hingegen nur die Nomen löscht und alle anderen Wörter behält, ist der Sinn kaum mehr zu erschließen.

Das Wort „Nomen“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Name“. Das ist auch sehr passend, denn Nomen benennen Gegenstände, Umstände und Sachverhalte. Beispielsweise können wir ein und dieselbe Person als „Frau“ bezeichnen, aber genauso gut als „Lehrerin“, „Dame“, „Nachbarin“, „Tante“, „Zuschauerin“ oder „Kundin“ – je nachdem in welcher Situation wir von dieser Person sprechen und was wir betonen möchten. Jedes Nomen benennt dabei eine bestimmte Eigenschaft, zum Beispiel „Lehrerin“ den Beruf der Person, „Tante“ die Verwandtschaft zu anderen Personen oder „Zuschauerin“ die Tätigkeit, die die Person gerade ausübt.

Viele Nomen bezeichnen Personen, Lebewesen und Gegenstände, also Dinge, die man sehen und anfassen kann (etwa „Katze“ oder „Schrank“). Darüber hinaus gibt es aber auch viele Nomen, die Vorgänge, Sachverhalte und Eigenschaften bezeichnen, die man nicht direkt wahrnehmen kann (z. B. „Sommer“, „Einfall“ oder „Zukunft“). Dass es sich ebenfalls um Nomen handelt, erkennt man daran, dass auch sie Namen darstellen – nur eben nicht für Gegenstände oder Lebewesen, sondern für Situationen, Vorkommnisse oder Tatsachen. So ist „Sommer“ der Name einer ganz bestimmten Jahreszeit und „Zukunft“ der Name der Zeit, die vor uns liegt. Manchmal verwendet man sogar Adjektive und Verben als Nomen, weil man die entsprechende Eigenschaft oder Tätigkeit benennen möchte („das Hellgelb“, „das Fahren“ usw.).

Eine besondere Art von Nomen sind die Eigennamen. Das sind Benennungen für Personen, Gegenstände und Sachverhalte, die nur einmalig vorkommen, beispielsweise Städte-, Länder- und geografische Namen („Köln“, „Frankreich“, „Asien“, „Donau“), aber auch Namen für Personen („Wolfgang Amadeus Mozart“), besondere Bauwerke („Eiffelturm“) oder Produkte und Markennamen („Hanuta“). Typisch für Eigennamen ist dabei, dass sie eine ganz bestimmte Sache bezeichnen, aber dabei nicht unbedingt etwas bedeuten. So hat zum Beispiel das Wort „Wolfgang“ keine weitere Bedeutung als der Name einer ganz bestimmten Person zu sein. Dabei gibt es zwar mehrere Personen, die diesen Namen tragen, aber das heißt nicht, dass alle Wolfgangs dieser Welt eine einheitliche Gruppe mit gemeinsamen Eigenschaften bilden würden (so wie z. B. alle „Maurer“, alle „Künstlerinnen“ oder alle „Kinder“ eine Gruppe mit bestimmten gemeinsamen Eigenschaften bilden).

Nomen werden immer großgeschrieben. Das unterscheidet sie von den *Pronomen* („er“, „sie“, „dieser“, „meine“, „jenes“ usw.), die selbst keine Nomen sind, sondern lediglich auf Nomen verweisen (daher kommt der Name „Pronomen“, der so viel bedeutet wie „Für-Nomen“). In einem Satz wie „*Max weiß, dass er zu spät kommt.*“ verweist das Pronomen „er“ auf „Max“, ist aber selbst kein Nomen, weil es keinen Namen darstellt und keine bestimmte Eigenschaft von Max bezeichnet.

Es ist nicht nur für die Groß- und Kleinschreibung wichtig, Nomen erkennen und von anderen Wortarten unterscheiden zu können. Denn wer sich mit Nomen auskennt, kann schwierige Texte leichter verstehen, eigene Texte bewusster gestalten und überarbeiten und ganz gezielt Wissen erwerben. Deshalb werden in den folgenden Sachtexten wichtige Eigenschaften von Nomen erklärt.

Aufgaben

1. Lest den Text aufmerksam. Tauscht euch in Partnerarbeit darüber aus, welche Informationen euch über Nomen bereits bekannt und welche euch neu waren.
2. Geht nun den Text in Partnerarbeit Absatz für Absatz durch und schreibt seine wesentlichen Informationen in einer gegliederten Stichpunktliste heraus. Arbeitet dabei folgendermaßen:
 - 2.1. Übernehmt zunächst die Überschrift des Textes als Überschrift eurer Stichpunktliste.
 - 2.2. Bestimmt anschließend gemeinsam das Thema des jeweiligen Absatzes und schreibt es als Stichpunkt auf. Das Thema ist dabei immer das, was alle Sätze des Absatzes inhaltlich verbindet.
 - 2.3. Schreibt nun leicht eingerückt alle Informationen in Stichpunkten unter das Thema, die euch für das Verständnis des Textes wichtig erscheinen.

Arbeitsblatt 11

Merkmale der nominalen Wortbildung

Weil Nomen eine so große Rolle für die Sprache spielen, gibt es verschiedene grammatische Methoden, Nomen zu bilden, andere Wortarten in Nomen umzuwandeln oder umgekehrt Nomen in Adjektive oder Verben umzuformen. Man unterscheidet zwei grundlegende Formen der Wortbildung, nämlich die Zusammensetzung (Komposition) und die Ableitung (Derivation). Beide Formen werden im Folgenden in ihren wichtigsten Eigenschaften vorgestellt.

Bei der Wortzusammensetzung (Komposition) werden mehrere Wörter zu einem neuen Wort kombiniert: Aus den Wörtern „rot“ und „Kraut“ entsteht „Rotkraut“, aus „Hund“ und „Hütte“ die „Hundehütte“ und aus „laufen“ und „Strecke“ die „Laufstrecke“. Oft werden auch mehr als nur zwei Wörter zusammengesetzt, sodass lange und teils sehr komplexe Wörter entstehen (z. B. „Klassenraumschlüssel“ oder „Bilderbuchautorin“). Dabei ist das letzte Wort der Wortzusammensetzungen immer das wichtigste, denn es bestimmt die grammatischen und inhaltlichen Eigenschaften der gesamten Zusammensetzung am stärksten. Zum Beispiel ist eine Hundehütte eine Art von Hütte (und nicht etwa eine Art von Hund!) und das ganze Wort ist weiblich („die Hütte“), obwohl das Wort „Hund“ männlich ist.

Mit Wortzusammensetzungen kann man sehr leicht neue Wörter bilden und dabei sehr viel Information in nur ein einziges Wort zusammenpacken. Zum Beispiel ist das „Schäferhunddressurvereinsgelände“ ein Gelände, das dem Verein zur Dressur von Schäferhunden gehört. Das Beispiel zeigt aber auch, dass man es mit der Wortzusammensetzung nicht übertreiben sollte, denn sehr lange Wörter lassen sich nur schwer lesen und verstehen. Trotzdem ermöglichen die grammatischen Regeln der Wortzusammensetzung einen sehr flexiblen und kreativen Umgang mit Sprache. Richtig eingesetzt können sie helfen, Texte inhaltlich sehr genau und trotzdem gut lesbar zu gestalten.

Im Gegensatz zur Wortzusammensetzung werden bei der Ableitung (Derivation) nicht zwei oder mehr eigenständige Wörter kombiniert, sondern ein Wort durch Hinzufügen von Vor- und Nachsilben (Präfixe und Suffixe) abgewandelt: So wird aus dem Wort „neu“ und der Nachsilbe „-heit“ die Ableitung „Neuheit“, aus „ver-“ und „Band“ entsteht das Wort „Verband“ und aus „be-“, „gleiten“ und „-ung“ die „Begleitung“. Dadurch kann sich auch die Wortart des gesamten Wortes ändern (z. B. wenn aus dem Verb „laufen“ und dem Suffix „-er“ das Nomen „Läufer“ entsteht). Weil die Änderung der Wortart auch Auswirkungen auf die Groß- und Kleinschreibung hat, sollte man stets wissen, ob durch die Ableitung ein neues Nomen entsteht (man spricht von Nominalisierung) oder ob vielleicht gerade umgekehrt ein Nomen zu einem Adjektiv oder Verb geworden ist (dieser Prozess heißt Denominalisierung).

Viele Nominalisierungen erkennt man an typischen Endungen wie „-ung“, „-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-tum“, „-nis“ und „-sal“ (z. B. „Einleitung“, „Heiterkeit“ oder „Freundschaft“). Weil diese Endungen immer darauf hinweisen, dass ein neues Nomen entstanden ist, sollte man sie gut kennen, denn damit vereinfacht man sich die Groß- und Kleinschreibung der Wörter. Darüber hinaus gibt es auch Endungen, die oft auf eine Nominalisierung hinweisen, aber auch andere Funktionen erfüllen, sodass man nicht sicher auf die Groß- und Kleinschreibung schließen kann. Die wichtigste dieser Endungen ist „-er“, mit der man aus Verben Nomen machen kann („sprechen“ → „Sprecher“), die aber auch zur Steigerung der Adjektive verwendet wird („grün“ → „grüner“).

Bei der Denominalisierung werden Nomen mithilfe von Suffixen zu Adjektiven und Verben und müssen entsprechend kleingeschrieben werden. Typische Endungen sind etwa „-lich“ („freundlich“), „-ig“ („eckig“), „-ieren“ („alarmieren“) oder „-haft“ („traumhaft“). Denominalisierungen sind ähnlich häufig wie Nominalisierungen, aber oft bereiten sie weniger Probleme bei der Groß- und Kleinschreibung, weil viele das Nomen im Wort gar nicht bemerken und daher nicht auf den Gedanken kommen, das Wort großzuschreiben.

Aufgaben

1. Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste. Übernehmt dazu zunächst wieder die Überschrift.
2. Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.

Arbeitsblatt 12

Die Nominalgruppe im Satz

Im Satz treten Nomen fast nie allein, sondern praktisch immer in Begleitung anderer Wörter und Wortarten auf, die eng zusammengehören und gemeinsam die sogenannte Nominalgruppe bilden. Wer Nominalgruppen sicher erkennen kann, hat es nicht nur leicht mit der Groß- und Kleinschreibung, sondern kann auch ganz gezielt den Ausdruck und die Wirkung seiner Texte verbessern. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Grammatik der Nominalgruppe erklärt.

Eine sehr einfache Nominalgruppe besteht aus Artikel und Nomen (z. B. „der Hund“). Dabei steht das Nomen rechts und bildet den sogenannten Kern der Nominalgruppe. Der Artikel hingegen steht immer links, am Anfang der Nominalgruppe, und zeigt wichtige grammatische Eigenschaften wie das grammatische Geschlecht (Genus), die Anzahl (Numerus) oder den Fall (Kasus) des Nomens. Beispielsweise ist „der Hund“ männlich, Einzahl und steht im 1. Fall (Nominativ), während „den Hunden“ männlich, Mehrzahl und im 3. Fall (Dativ) steht. Außerdem unterscheidet man zwischen dem unbestimmten Artikel („ein Hund“) und dem bestimmten Artikel („der Hund“).

Nicht immer werden Nominalgruppen von Artikeln eingeleitet, sondern oft geschieht es, dass andere Wortarten die Funktion des Artikels übernehmen. Das gilt zum Beispiel für verschiedene Pronomen und unbestimmte Mengenangaben, besonders die folgenden:

- Demonstrativpronomen (Zeigepronomen): dieser / diese / dieses / jener / jene / jenes / welche / welches
- Possessivpronomen (besitzanzeigende Pronomen): mein / dein / sein / ihr / unser / euer
- Mengenangaben und Zahlwörter (Quantoren): ein / zwei / kein / wenig / einige / mehrere / viele / alle

Weil alle diese Wörter die Funktion des Artikels übernehmen können, bezeichnet man sie auch als Artikelwörter oder als Begleiter (weil sie das Nomen begleiten). Sie stehen immer am Anfang der Nominalgruppe und sind daher ein guter Hinweis darauf, dass gleich ein Nomen folgen wird, das großgeschrieben werden muss. Manchmal kann man überhaupt nur am Begleiter erkennen, dass ein Adjektiv oder ein Verb nominalisiert worden sind und großgeschrieben werden müssen („das Laufen“, „viel Grau“, „euer Schmunzeln“).

Zwischen dem Begleiter am Anfang und dem Nomen am Ende der Nominalgruppe können weitere Wörter stehen, die das Nomen näher beschreiben und als Attribute bezeichnet werden. Dazu zählen vor allem Adjektive (z. B. „mein schöner Hund“, „dein freundliches Angebot“, „das warme Wetter“) und Partizipien („die schweigende Mehrheit“, „sein verschmitztes Grinsen“, „ein gelungener Auftritt“). Manchmal sind Attribute selbst ganze Wortgruppen und wirken fast wie eigene Sätze („der heute im Kino laufende Film“), aber immer beginnt die Nominalgruppe mit dem Begleiter und endet mit dem Nomen selbst.

Manchmal kann es allerdings vorkommen, dass hinter dem nominalen Kern noch weitere Wortgruppen oder Nebensätze angehängt sind, die ebenfalls als Attribute bezeichnet werden und auch zur Nominalgruppe gehören. Beispiele sind etwa Adverbien („das Wetter heute“), weitere Nominalgruppen („die Karte des Rumtreibers“) oder sogar ganze Nebensätze („das Haus, das abgebrannt ist“). Auch mit ihnen kann man die Nominalgruppe noch informativer machen (z. B. erklären, welche „Karte“ oder welches „Haus“) man meint. Für die Groß- und Kleinschreibung sind sie meist unproblematisch, denn dafür muss man nur die Begleiter erkennen und schauen, auf welches Wort sie sich beziehen. Das ist dann der Nomenkern, der großgeschrieben wird.

Aufgaben

1. Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste. Übernehmt dazu zunächst wieder die Überschrift.
2. Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.

Arbeitsblatt 13

Präpositionen vor der Nominalgruppe

Präpositionen bilden als Wortart eine sehr kleine Gruppe, die allerdings in Gesprächen und Texten sehr häufig vorkommt. Weil hinter Präpositionen fast immer eine Nominalgruppe steht (Ausnahmen siehe unten), können sie sehr gut dabei helfen, Nomen zu erkennen und daher die Groß- und Kleinschreibung zu erleichtern. Deshalb werden sie hier vorgestellt und ihre Funktion erklärt.

Präpositionen sind kleine Funktionswörter, die ganz unterschiedliche Bedeutung haben können. Zum Beispiel bedeutet die Präposition „nach“ in den Wortgruppen „nach dem Essen“, „nach Hause“ oder „nach meiner Meinung“ jeweils etwas ganz anderes, aber immer folgt ihr eine Nominalgruppe. Dabei verlangt die Präposition, dass die Nominalgruppe in einem ganz bestimmten Fall (Kasus) steht. Beispielsweise verlangt „nach“ immer den dritten Fall (Dativ). Andere Präpositionen verlangen den 2. Fall (Genitiv), den 4. Fall (Akkusativ) oder wechselweise den dritten oder vierten Fall. Letzteres sind die sogenannten Wechselpräpositionen, die mit dem 3. Fall auf die Frage „wo“ antworten, mit dem 4. Fall hingegen auf die Frage wohin: „auf dem Weg“ (3. Fall: Wo?) / „auf den Weg“ (4. Fall: Wohin?).

Es gibt einige hundert Präpositionen, aber wirklich häufig sind nur 23, die in der folgenden Tabelle aufgelistet sind.

mit Akkusativ	durch, für, ohne, um, gegen, bis
mit Dativ	mit, nach, bei, von, zu, aus, seit, außer
mit Akkusativ oder Dativ (Wechselpräpositionen)	an, auf, in, neben, über, unter, hinter, vor, zwischen

Die allermeisten anderen Präpositionen verlangen den Genitiv (z. B. „mittels“, „anstelle“, „gemäß“ oder „aufgrund“). Viele davon treten zwar in Texten regelmäßig auf, sind aber nicht unbedingt besonders häufig. Das ist bei den 23 Präpositionen der Tabelle anders: Es gibt fast keinen Satz, in dem nicht mindestens eine dieser Präpositionen vorkommt. Deshalb lohnt es sich, sie zu kennen, denn man kann sie nicht nur gut für die Groß- und Kleinschreibung nutzen, sondern auch für die Überarbeitung eigener Texte.

Wie oben erwähnt stehen Präpositionen fast immer mit einer Nominalgruppe. Von dieser Grundregel gibt es nur zwei Ausnahmen: Entweder die Präposition steht mit einem Pronomen, statt mit einem Nomen („für dich“, „vor ihr“, „über sie“) oder die Präposition steht mit einem einfachen Adjektiv oder Adverb ohne Endung: „von fern“, „seit heute“, „bis bald“. Schon wenn das Adjektiv eine Endung hat, darf man hingegen groß- oder kleinschreiben: „von Neuem“, „zum Guten“, „bis auf Weiteres“.

Eine letzte Besonderheit der Präpositionen betrifft die Verschmelzung mit dem Artikel der Nominalgruppe: In bestimmten Situationen verbinden sich manche Präpositionen mit dem folgenden Artikel und bilden dabei ein neues gemeinsames Wort („an“+„dem“=„am“ / „in“+„das“=„ins“ / „bei“+„dem“=„beim“). Auch diese Verschmelzungen sollte man gut kennen, um den Artikelrest nicht zu übersehen, die Nominalgruppe richtig zu identifizieren und das Nomen großzuschreiben. Auch bei den Verschmelzungen gibt es eine Ausnahme von der Großschreibung, nämlich bei „am“ in Verbindung mit Adjektiven im Superlativ, die immer kleingeschrieben werden: „am besten“, „am schönsten“, „am größten“.

Aufgaben

1. Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste. Übernehmt dazu zunächst wieder die Überschrift.
2. Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.

Arbeitsblatt 14 Tests auf Groß- und Kleinschreibung

Aufgabe

Schreibe aus dem ausgeteilten Text Nominalgruppen heraus oder erfinde selbst welche. Prüfe anschließend, welche Eigenschaften der Kern der Nominalgruppe (also das Nomen) hat:

- 1.) Handelt es sich um einen Gegenstand, den man sehen und anfassen kann (z. B.: Tisch, Kind, Erde)?
- 2.) Hat das Nomen eine typische Nominalendung (z. B. Schönheit, Einsamkeit, Gewerkschaft, Achtung)?
- 3.) Hat das Nomen einen bestimmten oder unbestimmten Artikel als Begleiter (z. B. das Laufen, ein Zebra)?
- 4.) Hat das Nomen eine andere Art von Begleiter (z. B. mein Hund, viel Wasser, dieses Dorf)?
- 5.) Ist das Nomen durch ein Attribut näher bestimmt (z. B.: seine große Hoffnung, ein klares Nein)?

Nominalgruppe	Gegenstand?	Nominalendung?	Artikel?	anderer Begleiter?	Attribut?
<i>dieses ewige Warten</i>	X	X	X	✓	✓

Arbeitsblatt 15

Präpositionen und Nominalgruppen

Aufgabe

Schreibe aus dem ausgeteilten Text Nominalgruppen heraus. Wenn die Nominalgruppe zusätzlich hinter einer Präposition steht, schreibe auch die Präposition heraus. Ordne alle Bestandteile in die Tabelle ein. Wenn ein Bestandteil der Nominalgruppe fehlt, lass die Tabellenzelle einfach leer.

Präposition	Begleiter	Attribut	Nomen (Kern)

2.2 Sprachwissen anwenden: Nominal- und Verbalstil kennen und bewusst verwenden

In der folgenden Teilreihe verknüpfen wir zwei Teilkompetenzen des Schreibens, die nahezu gleichrangig fortentwickelt werden: Dazu wenden wir das in der ersten Teilreihe entwickelte grammatisch-analytische Wissen auf den eigenen Schreibprozess an und suchen dabei nach Wegen, das Thema Nomen und Nominalisierungen eng in den Schreibfluss zu integrieren. Die dahinterstehenden didaktischen Erwägungen reagieren auf das Problem, dass orthografische Kompetenzen nicht allein durch Regelvermittlung und Einübung der Regelanwendung zu erwerben sind, sondern eine Einbindung in den eigenen Schreibprozess benötigen.

Kompetenzen und Ziele der Teilreihe

Gerade bei der Groß- und Kleinschreibung sind oft weder eine mangelnde Regelkenntnis noch eine fehlerhafte Anwendung der Regeln die Ursache für orthografische Fehler, sondern das Problem, dass die Schülerinnen und Schüler gar nicht auf den Gedanken kommen, die Regel zu prüfen und entsprechend zu reagieren.

Deshalb werden wir uns in dieser Teilreihe darauf konzentrieren, Nomen und Nominalisierungen gezielt im Schreibprozess anzuwenden. Was läge daher näher, als den Schülerinnen und Schülern dabei gleichzeitig den Nominalstil im Kontrast zum Verbalstil zu vermitteln und damit ihr schriftsprachlich-stilistisches Vermögen zu schulen? Die Übungen, die wir dabei nach einer kurzen Problemlösephase durchführen, dienen aber vorrangig der bewussten, schreibflüssigen Anwendung von Nominalisierungen im eigenen Text und zielen nicht vorderhand darauf ab, eine ausgewogene persönliche Ausdrucksweise zwischen Nominal- und Verbalstil zu entwickeln, sondern eher die Extreme kennenzulernen und deren Wirkung zu beobachten. In diesem Sinne ist der Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ (2.6) tatsächlich als Nebenschwerpunkt zu betrachten.

Tabelle 2.5 des Kompetenzbereichs „Schreiben – Richtig schreiben“ zeigt uns, dass Lerngruppen des 7. Jahrgangs

- wesentliche Teile der Laut-Buchstabenzuordnung sowie die Grundlagen der Zeichensetzung beherrschen,
- Erfahrungen damit haben, ihre Texte zu prüfen und zu korrigieren, und
- Nomenproben kennen und nutzen können (Niveaustufe C).

Der Klassendurchschnitt sollte darüber hinaus in der Lage sein,

- sich die Schreibung von Wörtern durch gezielte Proben zu erschließen,
- individuelle Fehlerschwerpunkte zu erkennen und zu berücksichtigen und
- Nachschlageverfahren anzuwenden (Niveaustufe D)

An dieser Stelle hat bereits Teilreihe 2.1 angesetzt, in der wir die Merkmale von Nomen und Nominalgruppen systematisiert und an ausgewählten Texten nachgewiesen haben. Unsere Kompetenzvertiefung betrifft damit vor allem den Umgang mit den eingeführten Kenntnissen und Faustregeln, also den Ausbau des grammatisch-orthografischen Wissens hin zu einer „schnell, sicher [und], korrekt[en]“ Anwendung im eigenen Text (2.4: Schreiben – Schreibfertigkeiten nutzen, Niveaustufe D - H).

Bezüglich des Nebenschwerpunktes „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ (2.6) konzentrieren wir uns auf die Textgestaltung und -überarbeitung, bei der wir Nominalisierungen und Denominalisierungen gezielt als Gestaltungsmittel zur Manipulation der Textwirkung heranziehen. Wir gehen dabei davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit der Planung und Ausführung erzählender, informierender und argumentierender Texte haben (Niveaustufe C), aber an die gezielte Anwendung textstilistischer Gestaltungsmittel (Niveaustufe E) noch herangeführt werden müssen.

Wir konkretisieren daher unserer Kompetenzziele folgendermaßen: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Nominal- und Verbalstil kennen und deren Eigenschaften und Wirkung beschreiben,
- Verbalgruppen gezielt in Nominalstil umschreiben und dabei

- die Groß- und Kleinschreibung von Nominalisierungen während des Schreibens berücksichtigen.

Problemlösendes Aufbauen: Nominal- und Verbalstil kennen lernen

Dem angestrebten Kompetenzerwerb gemäß halten wir die Problemlöse- und anschließende Durcharbeitungsphase kurz, denn die Konzepte hinter dem Nominal- und Verbalstil sind leichter zu verstehen als praktisch umzusetzen und bedürfen stärker der Übung als der kognitiven Durchdringung.

Zum Einstieg eignet sich ein humoristischer Klassiker, der die Tücken des Nominalstils geistreich karikiert. In Loriots Sketch „Der Kleinsparer“ äußert ein Finanzexperte im Interview den folgenden Satz:

„Herr Schmoller, wenn man einmal von der Ertragsstabilität als restriktiver Notenbankpolitik im Sinne der Verminderung des realen Volumens der industriellen Bruttoanlageinvestitionen, die derzeit 5 ¾ Prozent unter dem Dow-Jones-Index liegen, absieht, kann ohne Wechselkursfreigabe oder stabilative Selbstfinanzierungsmöglichkeit keine echte Kapazitätsauslastung ohne Inanspruchnahme paritativer Lombardkredite diskontiert werden.“

Loriots Dialog ist im Internet leicht zu finden und kann zum Einstieg vorgestellt werden. Der ausgewählte Satz leitet das Interview nach einer kurzen thematischen Einführung ab Minute 0:50 ein und macht erfahrbar, welche Probleme übertriebener Nominalstil hat. Ein kurzes Gespräch über die Wirkung der Passage macht Ihnen deutlich, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, bereits die sprachlichen Mittel zu erkennen, aus denen sich der komische Effekt des Redebeitrages ergibt.

Für die anschließende Hauptarbeitsphase steht [Arbeitsblatt 16](#) zur Verfügung, das Nominal- und Verbalstil erklärt und an Beispielen erläutert. Als Sicherung der wesentlichen Inhalte wählen wir an dieser Stelle eine zeitsparende Methode, indem wir Vergleichskriterien beider Stile vorgeben und lediglich eine Tabelle ausfüllen lassen. Die Aufgabe, dabei die Zeilen anzugeben, in denen die entsprechende Information zu finden ist, fordert dazu auf, den Text möglichst genau zu durchdringen, und übt die Fähigkeit, die eigenen Aussagen durch Quellenangaben zu belegen. Wir gehen damit deutlich komprimierter vor als im ersten Teil dieser Reihe, und setzen stillschweigend voraus, dass die Schülerinnen und Schüler die dort eingeführten Lesetechniken hinreichend internalisiert haben. Sollte das bei Ihrer Lerngruppe noch nicht der Fall sein, lohnt sich ein stärker gliedernder Arbeitsauftrag analog zu den Arbeitsblättern [10–13](#), während die Tabelle erst danach und in einem eigenen Arbeitsschritt ausgefüllt wird. Eine mögliche Lösung könnte folgendermaßen aussehen.

	Verbalstil	Nominalstil	Zeile(n)
Dominante Wortart	Verben	Nomen	16–17
Wirkung	lebendig, beweglich	präzise, knapp, schwerfällig	11–12
Lesbarkeit	einfach zu verstehen	schwerer zu verstehen	21–23
Typisch für folgende Texte	Erzählungen, Berichte	amtliche, wissenschaftliche und Gesetzestexte	18–19
Wichtigstes grammatisches Mittel	(Neben-)sätze	Nominalgruppen	22–23
Rechtschreibschwerpunkt	Kommasetzung	Groß- und Kleinschreibung	24–25

Aus der Sicherung im Vergleich der Arbeitsergebnisse sollte deutlich werden, dass die Schülerinnen und Schüler die zentralen Gedanken von Nominal- und Verbalstil verstanden haben und ihre Wirkung sowie die Vor- und Nachteile benennen können. Eine kleine Auswahl erster Übungen kann die Problemlösung abschließen, bevor am Thema Begriffsbildung eine kurze Durcharbeitungsphase angeschlossen wird.

Durcharbeitung: Begriffe bilden, Begriffe verstehen

Die eher leicht zu verstehenden Inhalte der Teilreihe benötigen mehr Übung als Durcharbeitung. Dennoch wollen wir uns dem Thema auch noch einmal gezielt aus einer anderen Perspektive annähern, um nominale und verbale Ausdrucksweisen nicht nur als stilistische Phänomene zu kennzeichnen, sondern auch ihren begriffs- bzw. prozessbildenden Charakter herauszustellen. Dafür nutzen wir die beiden Texte der Arbeitsblätter [17](#) und [18](#), in denen wir die Erarbeitungstechniken der ersten Teilreihe anwenden. Die ersten beiden Aufgaben beider Arbeitsblätter sind nahezu gleich im Wortlaut:

1. „Lest den Text aufmerksam und erstellt eine gegliederte Stichpunktliste zu den wichtigsten Aussagen.
 - *Lösungshinweis: Die Aufgabenstellung komprimiert die Arbeitsaufträge der Arbeitsblätter 10 - 13 zu einem einzigen Satz. Prüfen Sie, ob die Schülerinnen und Schüler sie angemessen verstehen und analog zur letzten Teilreihe umsetzen, und fügen Sie im Bedarfsfall weitere Erläuterungen hinzu.*
2. Sucht in eurem Wissen über Tier- und Pflanzenarten nach Beispielen für Fachbegriffe, die ähnlich funktionieren wie „Raubtier“, „Allesfresser“ oder „Großer Panda“.
 - *Lösungshinweis: Selbst auf Beispiele für weitere Fachbegriffe zu kommen, ist nicht leicht. Geben Sie ggf. Hilfestellungen, indem Sie gezielt auf Analogien zum „Raubtier“ hinweisen. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler auch in den Schulbüchern anderer Fächer recherchieren. Sollten dennoch keine Ideen zusammenkommen, können Sie auch Beispiele vorgeben. Passend sind etwa Begriffe wie „Singvogel“, „Säugetier“, „Buntspecht“, „Große Waldameise“ oder „Marokkanische Minze“.*

Im zweiten Teil der Aufgabensets nutzen wir unterschiedliche Wege der Vertiefung, indem wir auf [Arbeitsblatt 17](#) zum gegenseitigen mündlichen Vortrag auffordern, der zunächst in Partnerkorrektur gesichert wird.

3. „Nutzt anschließend eure Stichpunktliste sowie die gefundenen Beispiele, um euch in Partnerarbeit gegenseitig zu erklären, was man über wissenschaftliche Begriffe wissen muss.“
4. „Achtet bei euren gegenseitigen Erklärungen darauf, ob euer Lernpartner alles Wichtige mitteilt und richtig an den gemeinsam gefundenen Beispielen erklärt.“

Eine weitere Sicherung im Plenum sollte hier unbedingt angeschlossen werden, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Aspekte wissenschaftlicher Begriffsbildung verstanden und verinnerlicht haben. Fordern Sie dabei Freiwillige dazu auf, den Partnernvortrag vor dem Plenum zu wiederholen, und fragen Sie gezielt nach, was die Thematik mit Nominalisierung und Groß- und Kleinschreibung zu tun hat.

Auf dem zweiten [Arbeitsblatt 18](#) leitet der zweite Teil der Arbeitsaufträge bereits in die Übungsphase über. Dabei ist Aufgabe 3 mit den Operatoren „untersucht“ und „zerlegt“ eher unspezifisch angelegt, da die zugehörigen Techniken im Text nur an einem Beispiel erläutert wurden, aber erst in der folgenden Übungsphase etwas systematisiert werden. Ziel dieses Arbeitsauftrages ist eher, dass Sie sich selbst ein Bild machen können, wie die Schülerinnen und Schüler bei der Analyse der Begriffe vorgehen und wo folglich die Übungen ansetzen müssen.

3. „Untersucht die gefundenen Beispiele sprachlich, indem ihr sie in ihre Einzelteile zerlegt und dabei prüft, was sie im Wortlaut aussagen.“
4. „Schlagt schließlich den Fachbegriff nach und vergleicht seine Bedeutung mit dem Wortlaut: Wo finden sich Gemeinsamkeiten? Wo gibt es Unterschiede? Welche Hinweise gibt der Wortlaut auf die Bedeutung und wo könnte man den Fachbegriff missverstehen?“

Der abschließende kleine Rechercheauftrag kann bei Zeitmangel abgewandelt werden, sollte aber möglichst nicht ganz entfallen. Prüfen Sie ggf., ob es sich nicht im Gegenteil lohnt, die Problematik weiter zu vertiefen und in Gruppenarbeit die aktuellen Themen unterschiedlicher Schulfächer nach Fachbegriffen untersuchen zu lassen (s. Übungsphase).

Übung und Wiederholung: Nominalisierungen funktional und spielerisch nutzen

In den folgenden Arbeitspaketen setzen wir das erarbeitete grammatische Wissen produktiv ein. Dazu stellen wir zunächst eine kurze Wiederholung von Nominalgruppen und Nominalisierungen zusammen, die eine Art produktive Anwendungsphase für das Übungsset der letzten Teilreihe bilden. Im Anschluss bewegen wir uns von der Nominalisierung von Wortgruppen und Sätzen (Arbeitspaket 2) über die Bildung von Fachbegriffen (Arbeitspaket 3) auf die Anwendung des Nominalstils (Arbeitspaket 4) zu.

Arbeitspaket 1: Nominalgruppen und Nominalisierungen erfinden

Die erste Übung wendet das vorrangig analytisch erworbene grammatische Wissen der letzten Teilreihe in eine produktive Aufgabe. Da es sich um eine Art Anwendungsphase der letzten Teilreihe handelt, wählen wir Stationenarbeit, die ein Maximum an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie eine individuelle Gewichtung der Übungen bildet.

Die [Arbeitsblätter 19a-h](#) haben einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad und erfordern auch immer mehr sprachliche Kreativität. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler eine betont konstruierende Perspektive auf die Sprache einnehmen, die ihnen sonst fremd ist. Gleichzeitig werden die Fachbegriffe wiederholt und die Sicherheit im Umgang mit Nomen und Nominalgruppen diagnostiziert.

Jedes der Stationenblätter beginnt mit einer Aufgabe und einem Lösungsbeispiel. Prüfen Sie, ob die Schülerinnen und Schüler die Idee der Aufgabe richtig verstanden haben, was mitunter noch etwas Einhilfe braucht, bevor die Stationen von selbst funktionieren. Vereinbaren Sie mit der Lerngruppe, dass jeder zwei bis drei Beispiele an jeder Station erfindet. Die Signatur mit den eigenen Initialen dient der Überprüfung, inwieweit die Schülerinnen und Schüler dieser Aufgabe gerecht werden.

Den Abschluss kann eine Wahl der jeweils schönsten Lösung bilden, bei der die Schülerinnen und Schüler einander gegenseitig Punkte geben. Wer die meisten Punkte bekommt, hat gewonnen.

Arbeitspaket 2: Nominalisierungen im Kontext verwenden

In diesem Übungsset geht es darum, den kommunikativen Sinn von Nominalisierungen genauer zu verstehen und dabei Nominalisierungen gezielt zu bilden, aber auch gezielt aufzulösen. Die Aufgaben sind auf [Arbeitsblatt 20](#) dargestellt und sollten auch in leistungsschwächeren Lerngruppen nicht allzu viele Schwierigkeiten verursachen, sofern das jeweils erste Beispiel kurz erläutert und verstanden wird.

In Aufgabe 1 werden Nebensätze in Nominalgruppen umgewandelt. Die Aufgabenstellung lenkt dabei die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die gleichartigen Wortstämme, die unterstrichen werden sollen, um die grammatische Prozedur der Nominalisierung gezielt ins Blickfeld zu rücken. Es kann sich bei der Sicherung der Übung lohnen, die Schülerinnen und Schüler nach der unterschiedlichen Wirkung der verbalen und nominalen Ausführung zu fragen und damit die Aussagen der Problemlösephase zu wiederholen.

Aufgabe 2 arbeitet mit den Ergebnissen aus Aufgabe 1 weiter und verdichtet die Nominalgruppe noch einmal, indem das Genitivattribut in eine Wortzusammensetzung integriert wird. Damit die Übung gelingen kann, muss Aufgabe 1 angemessen bearbeitet worden sein. Deshalb ist in leistungsschwachen Lerngruppen ggf. zuvor eine Sicherungsphase sinnvoll.

Aufgabe 3 dreht den Arbeitsauftrag um und bildet damit quasi eine kleine Durcharbeitungsphase von Aufgaben 1 und 2, weil hier nicht Nominalisierungen gebildet, sondern bestehende in Verbalstil aufgelöst werden müssen. Die dahinter stehenden grammatischen Anforderungen sind damit sehr ähnlich, aber quasi spiegelverkehrt. Der schulbezogene inhaltliche Kontext erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, die Relevanz von Nominalisierungen in ihrem direkten Lebensumfeld zu erkennen. Deshalb zeigt auch Aufgabe 4 noch einmal typische Nominalisierungen des Deutschunterrichts anhand von Textsorten und Operatoren auf.

Sollten Ihre Schülerinnen und Schüler bei der Bildung von Nominalisierungen auf ungewöhnliche Lösungen kommen, die nicht dem gebräuchlichen Wortschatz des Deutschen entsprechen (z. B. „die Analysierung“ oder „das Erörtern“), nutzen Sie die Gelegenheit, das Prinzip der Synonymie-Vermeidung einzuführen, das in allen Sprachen existiert und besagt, dass es in Sprachen möglichst keine Wörter gleicher Bedeutung geben sollte. Das Wort „Analysierung“ existiert im Deutschen vor allem deshalb nicht, weil das Wort „Analyse“ existiert, und nicht etwa, weil es „falsch“ wäre. Es ist an dieser Stelle wichtig, sich vor Augen zu führen, dass der Wortschatz in der

Jahrgangsstufe 7 zwar bereits ausgeprägt, aber noch nicht in dem Umfang gefestigt ist, dass Schülerinnen und Schüler stets für alle Lebensbereiche das passende Fachvokabular wüssten. Achten Sie deshalb beim Feedback an Ihre Schülerinnen und Schüler darauf,

- die grammatische Umformungsleistung in jedem Falle zu würdigen,
- die grundsätzliche Richtigkeit der angewendeten Nominalisierungsprozedur herauszustellen, aber
- den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, warum es bestimmte Wörter dennoch nicht gibt.

Arbeitspaket 3: Umgang mit Fachbegriffen

Das folgende Arbeitspaket schließt mit Übungen an die Durcharbeitungsphase an, in der das Thema Nominalisierung für das Verständnis, die Bildung und den Umgang mit Fachbegriffen herangezogen wurde. Da dieser Aspekt der Teilreihe weit über die orthografischen und textgestalterischen Belange hinausgeht und wissenschaftspropädeutischen Charakter trägt, verdient es eine eingehende Behandlung in verschiedenen rezeptiven und produktiven Teilübungen.

Zunächst kann anschließend an die Übungseinheit der letzten Teilreihe gezielt nach Fachbegriffen in Schulbüchern anderer Fachrichtungen gesucht werden. Ein Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen lauten:

1. „Schlagt in eurem Schulbuch Biologie [Geschichte, Englisch, Geografie...] das Kapitel auf, in dem ihr euch gerade befindet, und wählt einen Text aus.“
2. „Schreibt aus dem Text alle Fachbegriffe heraus. Wenn ihr euch unsicher seid, ob etwas ein Fachbegriff ist, dann überlegt, ob er eine spezielle Bedeutung hat, die mehr aussagt als seine Bestandteile.“
3. „Schreibt den Fachbegriff heraus. Wenn er zusammengesetzt ist, markiert die jeweiligen Einzelteile. Wenn es sich um ein Fremdwort handelt, schreibt „Fremdwort“ dahinter.“
4. „Schreibt eine möglichst knappe Erklärung dahinter, was man unter dem Fachbegriff versteht.“

Die Übung bezweckt zunächst eine Sensibilisierung für die Häufigkeit und Bedeutung von Fachbegriffen in Fachtexten. Sie kann als Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, wobei jede Gruppe an einem anderen Fachtext arbeiten kann. Die Sicherung erfolgt günstigerweise über eine Präsentation der Rechercheergebnisse, etwa über eine Dokumentenkamera, ein Handyfoto oder auch einen kleinen „Gallery-Walk“, also eine Präsentationsform, bei der alle Ergebnisse an die Tafel oder die Wand gehängt werden und die Lerngruppe wie in einer Galerie an den Lösungen vorbeigeht. Die jeweiligen Urheber der Lösung erklären ihre Arbeit ggf. kurz.

Die folgenden Übungen auf [Arbeitsblatt 21](#) dienen der sprachlichen Durchdringung von Fachbegriffen, die einerseits in ihre Bestandteile aufgelöst und in ihrer Bedeutung untersucht, andererseits gezielt gebildet werden.

In Aufgabe 1 prüfen die Schülerinnen und Schüler den Aufbau zusammengesetzter Fachbegriffe und verdeutlichen sich damit, dass Fachtermini zwar einen mehr oder weniger deutlichen Hinweis darauf geben, was sie bedeuten, aber dennoch nie alle Aspekte abdecken. Achten Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich nur den Wortlaut der Zusammensetzungen mit der bekannten Bedeutung vergleichen, denn Lernende der Jahrgangsstufe 7 neigen dazu, Begriffe, die sie kennen, bereits vor der Analyse verstanden zu haben und sich von diesem Vorverständnis des Begriffs nur schwer trennen zu können. Aus diesem Grund ist der Aufgabe eine Teilaufgabe b) angehängt, in der diese Problematik reflektiert wird. Die Fachbegriffe sind Schulbüchern und dem Rahmenlehrplan Geschichte der Jahrgangsstufe 7 entnommen und können ggf. durch Fachbegriffe aus anderen Fächern ersetzt werden.

Die zweite Aufgabe hat einen betont spielerischen Charakter und sollte auch so eingeführt werden. Ihr Ziel ist es, die Funktion von Fachbegriffen näher zu verstehen, indem diese in einem bewusst nicht-fachbegrifflichen, sondern alltäglichen Umfeld gebildet werden. Die damit hoffentlich geweckte Kreativität der Schülerinnen und Schüler ist kein Selbstzweck, sondern vertieft die eingeführten Wortbildungsprozeduren und das Verständnis der Funktionalität von Fachbegriffen. Für die Sicherung kann die schönste Lösung gemeinsam gekürt werden.

In Aufgabe 3 ist der Kontext Sport gewählt, in dessen Fachbegrifflichkeit sich eine große Menge nominalisierter Verben findet. Indem die Schülerinnen und Schüler nach Nominalisierungen suchen, erfassen sie deren Funktion in lebensweltlichen Kontexten und erkennen erneut, dass sich die Bedeutung von Fachtermini nicht in deren Wortlaut erschöpft.

In einer letzten Übung schließlich öffnen wir den Übergang zur Textarbeit und setzen gleichzeitig den spielerischen Charakter der Aufgabe 2 von [Arbeitsblatt 21](#) fort, indem wir den Lorient-Text aus dem Einstieg in die Teilreihe (vgl. Problemlösungsphase) wieder aufnehmen und analysieren. Der Charme der Aufgabe liegt darin, dass allen Schülerinnen und Schülern bereits klar ist, dass dieser Text im Grunde nichts bedeutet. Indem mindestens Teile dieser unverständlichen Aussagen dennoch analysiert werden, beweisen die eingeführten grammatischen Techniken, dass sie sich grundsätzlich eignen, um fehlendes Verständnis komplexer Texte anzubahnen.

Spielen Sie deshalb den Textauszug erneut vor und machen Sie dabei den Schülerinnen und Schülern den Wortlaut schriftlich zugänglich.

„Herr Schmoller, wenn man einmal von der Ertragsstabilität als restriktiver Notenbankpolitik im Sinne der Verminderung des realen Volumens der industriellen Bruttoanlageinvestitionen, die derzeit 5 ¾ Prozent unter dem Dow-Jones-Index liegen, absieht, kann ohne Wechselkursfreigabe oder stabilive Selbstfinanzierungsmöglichkeit keine echte Kapazitätsauslastung ohne Inanspruchnahme paritativer Lombardkredite diskontiert werden.“

Unser gemeinsames Ziel ist es, die Nominalisierungen des Redebeitrages zu finden, zu analysieren und damit gewissermaßen „Wissensinseln“ zu schaffen. Damit wird der Text nicht verständlich (da er ja gar keine Bedeutung hat und auch Verständnis gerade verhindern will!), aber die Einzelteile werden transparenter. Ein mögliches Aufgabenset könnte folgendermaßen lauten:

1. „Unterstreicht in dem Text alle Nominalisierungen und markiert, aus welchen Bestandteilen sie zusammengesetzt sind.
 2. „Schreibt die Nominalisierung auf und schreibt dahinter, was die Nominalisierung mindestens aussagt, wenn man sie beim Wort nimmt. Prüft, ob eure Analyse der Nominalisierung verständlicher ist als das Original“.
- *Lösungshinweis: Besonders wichtig in dieser Aufgabe ist es, die geplante Vorgehensweise an den ersten Beispielen des Textes vorzumachen, sodass die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie sich der Aufgabe nähern sollen. So untergliedert sich die Nominalisierung „Ertragsstabilität“ in „Ertrag“, „stabil“ und „-tät“. Das Wort soll also ausdrücken, dass irgendein Ertrag (welcher auch immer) stabil ist oder stabil sein sollte. In ähnlicher Weise könnte nun „Verminderung des realen Volumens“ im gemeinsamen Gespräch untersucht werden, bevor die weiteren Nominalisierungen in Partnerarbeit bearbeitet werden.*

Planen Sie in allen Übungsschritten eine Sicherungsphase ein, die sich ausschließlich auf die Groß- und Kleinschreibung der Nominalisierungen bezieht, damit die Schülerinnen und Schüler im Eifer des Gefechts diesen wichtigen Kompetenzbereich nicht aus den Augen verlieren. Eine gute Möglichkeit ist es dabei, die Arbeitsblätter der Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit prüfen und korrigieren zu lassen. Auch die konkreten Bezüge zwischen Ursprungsformulierung und (De-)Nominalisierung können immer wieder durch gemeinsame farbige Unterstreichung herausgehoben werden. In den Aufgabenstellungen wurde darauf verzichtet, auf diesen Aspekt immer wieder hinzuweisen. Aber das bedeutet nicht, dass er seine Relevanz verloren hat, sondern eher, dass er den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstverständlich werden sollte.

Arbeitspaket 4: Nominalstil erkennen, verwenden und vermeiden

In den abschließenden Übungen nähern wir uns schrittweise der umfassenderen Textarbeit, indem wir Nominalisierungen in ihrem natürlichen Kontext suchen und verwenden. Auch in diesen Aufgaben überwiegt der spielerische Charakter, der jedoch keinerlei Abstriche an der Ernsthaftigkeit der dahinter stehenden Kompetenzanforderungen darstellt: Indem die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Gestaltung von Wortgruppen, Sätzen und Texten Einfluss nehmen, schulen sie nicht nur ihre orthografischen und stilistischen Fähigkeiten, sondern auch ihr implizites Wissen über die Funktionalität grammatischer Prozeduren.

Den Anfang der Auseinandersetzung bildet [Arbeitsblatt 22](#), in dem erneut Nominalisierungs- und Verbalisierungsprozeduren eingeübt werden – in diesem Arbeitspaket aber bewusst in einem breiteren sprachlichen Kontext.

Aufgabe 1 vertieft das Verständnis des fachbegrifflichen Charakters auch alltäglicher zusammengesetzter Nomen, indem die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, die Begriffe betont misszuverstehen und ihnen aufgrund des Wortlautes fehlerhafte Bedeutungen zu unterstellen. Gleichzeitig bietet sie überschaubare

Schreibanlässe, bei denen die Schülerinnen und Schüler die vorliegenden Wörter und Wortteile in neue Kontexte transferieren. Sollten sich in den ersten Beispielen noch Verständnisschwierigkeiten zur Vorgehensweise finden, lohnt es sich, weitere Beispiele im Plenum zu besprechen und ggf. die Aufgabe durch eigene Beispiele zu ergänzen.

Aufgabe 2 ist erstmals eine konkrete Anwendung des Nominalstils auf kurze Textteile. Auch hier sind die Anfangshürden je nach Leistungsstand der Lerngruppe möglicherweise groß, sodass es sinnvoll sein kann, weitere Beispiele im Plenum zu erläutern und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Wiederum sollte bei der Sicherung der Aufgaben eine eigene Phase zur Prüfung der Groß- und Kleinschreibung eingeplant werden, die wieder in Partnerarbeit erfolgt. Darüber hinaus eignen sich beide Aufgaben ausgezeichnet, um die Schülerinnen und Schüler selbst nach weiteren Beispielen suchen zu lassen. Dabei ist eine mündliche Bearbeitung natürlich jederzeit möglich und besonders unkompliziert, dient damit aber freilich nicht der orthografischen Zielsetzung unserer Teilreihe.

Eine weitere, schöne Übungsmöglichkeit zur Wirkung von Nominal- und Verbalstil ist es, Textumformungen in eine Art „Stille Post“-Spiel einzubetten. Die Regeln dazu sind leicht verständlich und die Ergebnisse häufig überraschend:

1. „Alle Schülerinnen und Schüler schreiben einen kurzen Satz auf ein leeres DinA4-Papier und geben es reihum an ihre Nachbarn weiter.“
2. „Im zweiten Schritt formulieren alle den erhaltenen Satz in Nominalstil um. Anschließend knicken sie die Satzvorlage nach hinten, sodass nur noch ihre Nominalisierungen zu sehen sind, und geben das Blatt an die nächsten Nachbarn weiter.“
3. „Im dritten Schritt lösen alle die erhaltene Nominalisierung wieder auf und formulieren wieder im Verbalstil. Erneut knicken sie die Vorlage, an der sie sich orientiert haben, nach hinten, sodass nur ihre Umarbeitung zu sehen ist, und geben das Blatt reihum weiter.“
4. „Dieser Ablauf wird beliebig oft wiederholt. Am Ende falten die Schülerinnen und Schüler ihre Texte auseinander und vergleichen den ersten Satz mit der Reihe an Überarbeitungen. Die witzigsten Resultate werden gemeinsam besprochen.“

Nach diesen Übungen sollten die Grundgedanken sowohl der Nominalisierung von Sätzen als auch der Auflösung von Nominalgruppen verstanden worden sein. In den letzten Übungen werden nun gezielte nominale und verbale Manipulationen existierender Texte vorgenommen. Dazu eignen sich praktisch alle Textvorlagen – sowohl belletristische als auch Sachtexte. Wählen Sie den Text dennoch sorgfältig aus, denn mit dessen Komplexität und Länge können Sie entscheidenden Einfluss auf die Schwierigkeit der Aufgabe nehmen. Passende Arbeitsaufträge können die folgenden sein, wobei die verschiedenen Aufgaben wahlweise am selben oder an unterschiedlichen Texten durchgeführt werden. Die Arbeit mit unterschiedlichen Texten hat den Vorteil, dass sich ein zunehmend einheitlicher Nominal- bzw. Verbalstil einstellt, dessen Wirkung in der Sicherungsphase besprochen werden kann.

1. „Sucht in dem Text mindestens vier Nominalisierungen und unterstreicht sie. Schreibt die dazugehörigen Sätze so um, dass sie dasselbe aussagen, aber ohne Nominalisierung auskommen.“
2. „Sucht in dem Text Sätze, die keine Nominalisierungen enthalten, und schreibt sie so um, dass sie dasselbe aussagen, aber möglichst viele Nominalisierungen und möglichst wenige Nebensätze aufweisen.“
3. Kennzeichnet von allen Nominalisierungen (egal ob aus dem Originaltext oder aus eurer Umarbeitung), wo sie ihre verbale Entsprechung haben. Markiert zusammengehörige Nomen und Verben zum Beispiel mit einer gemeinsamen Zahl.

Die Indizierung aus Aufgabe 3 zielt darauf ab, dass die grammatische Prozedur möglichst bewusst vollzogen und die Problematik der Groß- und Kleinschreibung nicht aus den Augen verloren wird.

Anwendung: Einen Text in Nominalstil umschreiben

In einem letzten Schritt sollte ein ganzer Text gezielt in Nominalstil umgearbeitet werden, wozu sich gerade belletristische Kurztexte wie etwa Kurzgeschichten und Balladen, aber auch Sachtexte wie Zeitungsnachrichten und Berichte gut eignen. Als stilistische Lernerfolgskontrolle eignet sich die Aufgabe kaum, da die Übungen eher darauf abgezielt haben, die Nominalisierungen zu übertreiben, um die charakteristischen Merkmale umso deutlicher zu erkennen. Allerdings ist es durchaus statthaft, die Groß- und Kleinschreibung der abschließenden Textarbeit zu benoten, da diese den Kompetenzschwerpunkt der Reihe gebildet hat. Sollten Sie sich zu einer solchen Vorgehensweise entschließen, sind während der Übungsphase zwei Dinge vordringlich: Erstens sollten Sie der Lerngruppe von Anfang an sagen, dass die Arbeit auf einen kleinen benoteten Test der Groß- und Kleinschreibung hinausläuft, sodass die Schülerinnen und Schüler diesen Übungsschwerpunkt betont ernst nehmen. Zweitens sollten sie, wie oben herausgestellt, stets eine eigene Korrekturphase zur Groß- und Kleinschreibung in den Übungen eingeplant haben.

Arbeitsblatt 16
Nominal- und Verbalstil

Die Grammatik des Deutschen ermöglicht es, Verben nahezu beliebig in Nomen und Nomen wieder in Verben umzuwandeln. Beispielsweise können wir aus dem Verb „laufen“ das Nomen „der Lauf“ oder einfach „das Laufen“ machen. Der umgekehrte Weg vom Nomen zum Verb ist im Deutschen zwar schwieriger, aber dennoch können wir leicht aus dem Nomen „Sonne“ das Verb „(sich) sonnen“ ableiten, aus „Buch“ das Verb „(etwas) buchen“ und selbst aus dem Eigennamen „Berlin“ können wir noch das Verb „berlinern“ machen.

Die Möglichkeit, ein und denselben Wortstamm entweder als Nomen oder als Verb zu verwenden, erlaubt uns viele Freiheiten bei der Gestaltung unserer Texte. Beispielsweise können wir einen Satz wie „Die Katze schläft tief.“ zur Nominalisierung „der tiefe Schlaf der Katze“ umformulieren. Dabei wird das Verb „schlafen“ zum Nomen „Schlaf“ und der Satz wird zur Nominalgruppe.

- 10 Die Nominalisierung ändert aber nicht nur die Grammatik der Wortgruppe, sondern auch ihre Wirkung: Weil Verben häufig Tätigkeiten oder Vorgänge bezeichnen, wirkt die verbale Variante lebendiger und beweglicher. Die Nominalisierung klingt dagegen etwas steif und unpersönlich, dafür aber auch präziser und knapp: Indem ein ganzer Satz zu einer einzigen Nominalgruppe wird, können weitere Informationen angehängt werden: „Der tiefe Schlaf der Katze war ein Hinweis auf ihre Erschöpfung.“ In der verbalen Variante hätte man dafür drei (Teil-)Sätze
15 gebraucht: „Die Katze schläft tief. Das weist darauf hin, dass sie erschöpft ist.“

Wenn Texte ganz gezielt so gestaltet werden, dass entweder möglichst viel mit Verben ausgedrückt wird oder möglichst viel mit Nomen und Nominalisierungen, dann sprechen wir von Verbalstil bzw. Nominalstil. Verbalstil ist dabei typisch für lebendige Erzählungen und Berichte, Nominalstil eher für amtliche Texte und Gesetze. Auch in der Wissenschaft verwendet man häufig den Nominalstil, weil wissenschaftliche Theorien immer klar definierte
20 Begriffe benötigen, die sich mithilfe von Nominalisierungen leicht bilden lassen.

Verbalstil und Nominalstil wirken sich stark auf die Lesbarkeit von Texten aus. Verbalstil ist in der Regel leichter zu verstehen, weil jede Einzelinformation in einem eigenen (Neben-)Satz formuliert wird. Nominalstil ist dagegen anspruchsvoller, weil die Informationen in der Nominalgruppe verdichtet wird und damit schwerer verständlich ist. Bezüglich der Rechtschreibung schließlich bereitet Verbalstil vor allem Schwierigkeiten in der Kommasetzung, weil
25 er viele Nebensätze erfordert. Im Nominalstil hingegen muss man verstärkt auf die Groß- und Kleinschreibung der Nominalisierungen achten, um keine Rechtschreibfehler zu machen.

Aufgabe

Vergleiche die Aussagen zu Verbal- und Nominalstil. Halte wichtige Eigenschaften, Merkmale und Wirkungen beider Stile in der Tabelle fest und gib an, in welchen Zeilen des Textes du die Informationen gefunden hast.

	Verbalstil	Nominalstil	Zeile(n)
Dominante Wortart			
Wirkung			
Lesbarkeit			
Typisch für folgende Texte			
Wichtigstes grammatisches Mittel			
Rechtschreibschwerpunkt			

Arbeitsblatt 17

Wissenschaftliche Begriffsbildung

Die Umwandlung von Verben und Adjektiven in Nomen hat nicht nur stilistische Gründe, sondern zusätzlich einen wichtigen wissenschaftlichen Hintergrund: Indem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler neue Nomen bilden, schaffen sie sich neue Begriffe, mit denen sie etwas ganz Bestimmtes bezeichnen. Beispielsweise spricht man in der Biologie von „Raubtieren“ und meint damit nicht einfach irgendwelche Tiere, die etwas rauben, sondern Tiere, die sich dadurch ernähren, dass sie andere Tiere jagen, töten und fressen. Außerdem sind Raubtiere immer Säugetiere, obwohl sich auch viele Vögel und Reptilien von anderen Tieren ernähren. Aber der Fachbegriff „Raubtier“ ist trotzdem auf Säugetiere beschränkt und bei Vögeln spricht man eher von „Raubvogel“.

Für den Umgang mit wissenschaftlichen Fachbegriffen ist es also sehr wichtig, genau zu wissen, was mit welchem Begriff gemeint ist, sonst könnte man auf den Gedanken kommen, dass zum Beispiel Elstern Raubtiere sind, weil sie ja angeblich gern Schmuck und glänzende Gegenstände rauben. Aber der Fachbegriff bedeutet eben nicht genau dasselbe wie die Einzelteile „rauben“ und „Tier“, sondern bezieht weitere Eigenschaften ein, die ein Tier haben muss, um ein Raubtier sein zu können. Wer den Begriff richtig verstehen und verwenden will, muss diese Eigenschaften kennen, also zum Beispiel wissen, dass Raubtiere immer Säugetiere sind.

Wissenschaftliche Begriffsbildung hat viel mit Wortbildung und Nominalisierung zu tun, denn in vielen wissenschaftlichen Fachbegriffen erkennt man Wortzusammensetzungen (Komposition) und Wortableitungen (Derivation). Zum Beispiel ist ein „Allesfresser“ in der Biologie ein Fachbegriff für Tiere, die sowohl Pflanzen als auch andere Tiere fressen. Das Wort setzt sich zusammen aus der Mengenangabe „alles“, dem Verb „fressen“ und dem Suffix „-er“, welches „fressen“ zu „Fresser“ nominalisiert. Vom Wortlaut her sind „Allesfresser“ also „Lebewesen, die alles fressen“ (obwohl „alles“ hier natürlich nicht wortwörtlich gemeint ist).

Viele wissenschaftliche Fachbegriffe sind nicht einfach nur einzelne Wörter, sondern ganze Nominalgruppen mit Attributen, zum Beispiel der „Große Panda“: Die Nominalgruppe bezeichnet eine ganz bestimmte Tierart und das Attribut „groß“ bedeutet nicht, dass jedes einzelne Tier besonders groß wäre (Panda-Babys sind nur so groß wie ein Hamster und heißen trotzdem „Große Pandas“). Der Fachbegriff drückt aus, dass genau diese Tierart gemeint ist und nicht etwa der „Rote Panda“ (der auch nicht rot, sondern eher rotbraun ist). Aus diesem Grund schreibt man die Adjektive „groß“ und „rot“ bei Pandas auch mit großem Anfangsbuchstaben: Das signalisiert, dass das Adjektiv zum Fachbegriff dazugehört und nicht einfach nur ein Merkmal eines einzelnen Tieres darstellen soll.

Aufgaben

1. Lest den Text aufmerksam und erstellt eine gegliederte Stichpunktliste zu den wichtigsten Aussagen.
2. Sucht in eurem Wissen über Tier- und Pflanzenarten nach Beispielen für Fachbegriffe, die ähnlich funktionieren wie „Raubtier“, „Allesfresser“ oder „Großer Panda“.
3. Nutzt anschließend eure Stichpunktliste sowie die gefundenen Beispiele, um euch in Partnerarbeit gegenseitig zu erklären, was man über wissenschaftliche Begriffe wissen muss.
4. Achtet bei euren gegenseitigen Erklärungen darauf, ob euer Lernpartner alles Wichtige mitteilt und richtig an den gemeinsam gefundenen Beispielen erklärt.

Arbeitsblatt 18

Die Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe erschließen

Obwohl wissenschaftliche Begriffe immer eine ganz spezielle Bedeutung haben, die sich nicht allein aus dem Wortlaut erschließen lässt, kann es beim Verständnis von Fachtexten sehr helfen, sich den Aufbau der Fachbegriffe genau anzuschauen, denn Begriffe werden ja nicht zufällig gewählt, sondern sollen uns Hinweise darauf geben, was sie bedeuten. Beispielsweise heißt der „Große Panda“ nicht umsonst „groß“, denn obwohl seine Babys winzig sind, sind die ausgewachsenen Tiere viel größer als die „Roten Pandas“, Rote Pandas wiederum sind zwar am Bauch schwarz und im Gesicht weiß, aber weil ihr Rückenfell rötlich braun ist, haben sie den Namen „Roter Panda“ bekommen, der uns das Verständnis des Fachbegriffs erleichtert.

Wenn man Fachbegriffe richtig verstehen will, ist es deshalb nützlich, sich den Aufbau des Wortes genau zu erschließen. Zum Beispiel ist das Wort „Raubtier“ aus der Nominalisierung „Raub“ und dem Nomen „Tier“ aufgebaut. „Raub“ wiederum stammt von dem Verb „rauben“ ab, also lässt sich schließen, dass ein Raubtier ein Tier sein muss, das in irgendeiner systematischen Weise etwas raubt. Dass es dabei nur ums Fressen gehen kann, ist beim Thema Tier leicht verständlich. Wer zusätzlich noch den Fachbegriff „Raubvogel“ kennt, oder einen Satz liest, in dem es um „*Raubtiere und Raubvögel*“ geht, der kann sich zusätzlich erschließen, dass Raubtiere etwas anderes sein müssen, als Raubvögel, denn sonst wäre ja das „und“ dazwischen unsinnig.

Indem wir Fachbegriffe genauer untersuchen, können wir nicht die gesamte Bedeutung erkennen, aber wir können uns wichtige Informationen erschließen, die uns helfen, den Fachtext auch dann sinnvoll zu verstehen, wenn wir den Fachbegriff nur teilweise kennen.

Allerdings müssen wir immer damit rechnen, dass wissenschaftliche Fachbegriffe eine Sonderbedeutung haben, die uns auch in die Irre führen kann. Zum Beispiel ist die Tierart „Kleiner Fuchs“ keine Fuchsart, sondern eine Art von Schmetterling, die nur in der Farbe der Flügel an Fuchse erinnert. Der Fachbegriff gibt uns also Hinweise zur Bedeutung, aber wir müssen uns stets versichern, ob wir den Begriff auch wirklich richtig verstehen. Das geht am besten dadurch, dass wir das Wort oder die Nominalgruppe in einem Fachbuch oder im Internet nachschlagen. In Schulbüchern gibt es dazu spezielle Listen von Fachbegriffen, die sich meist am Ende des Buches befinden. Im Internet ist das Projekt Wikipedia immer eine gute erste Anlaufstelle, um sich leicht einen ersten Überblick zu verschaffen.

Aufgaben

1. Lest den Text aufmerksam und erstellt eine gegliederte Stichpunktliste zu den wichtigsten Aussagen.
2. Sucht in eurem Wissen über Tier- und Pflanzenarten nach Beispielen für weitere Fachbegriffe, die ähnlich funktionieren wie „Raubtier“ oder „Großer Panda“. Sucht dabei ganz gezielt nach Begriffen, die einen möglichst komplizierten Aufbau haben.
3. Untersucht die gefundenen Beispiele sprachlich, indem ihr sie in ihre Einzelteile zerlegt und dabei prüft, was sie im Wortlaut aussagen.
4. Schlagt schließlich den Fachbegriff nach und vergleicht seine Bedeutung mit dem Wortlaut: Wo finden sich Gemeinsamkeiten? Wo gibt es Unterschiede? Welche Hinweise gibt der Wortlaut auf die Bedeutung und wo könnte man den Fachbegriff missverstehen?

Arbeitsblatt 19a

Station 1: Einfache Nominalgruppen

Aufgabe

Bilde eine Wortgruppe aus einem Begleiter, einem Attribut und einem zusammengesetzten Nomen. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Auf dem Weg trafen sie...

Begleiter	Attribut	zusammengesetztes Nomen	Initialen
<i>einen</i>	<i>alten</i>	<i>Schwarzstorch</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19b
Station 2: Einfache Nominalgruppen

Aufgabe

Bilde **drei Wortgruppen** aus je einer **Mengenangabe** und einem **Nomen**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Die Leute besaßen...

Nominalgruppe 1	Nominalgruppe 2	Nominalgruppe 3	Initialen
<i>...viel Mut</i>	<i>...drei Kaugummis</i>	<i>...kein Geld</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19c
Station 3: Nominalgruppen im Satz

Aufgabe

Bilde einen Satz aus **einem Verb**, **einer Person** und **einer Nominalgruppe mit Adjektiv-Attribut**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Gestern...

Verb	Person	Nominalgruppe mit Attribut	Initialen
<i>...fand...</i>	<i>...mein Freund...</i>	<i>... eine schöne Quelle.</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19d
Station 4: Nominalisierung von Verben

Aufgabe

Bilde eine Wortgruppe aus **einem Begleiter, einem Attribut und einem nominalisierten Verb**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Begleiter	Attribut	nominalisiertes Verb	Initialen
<i>dieses...</i>	<i>...ewige...</i>	<i>...Nörgeln</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19e
Station 5: Nominalisierung von Adjektiven**Aufgabe**

Bilde **eine Wortgruppe aus einem Begleiter, einem Attribut und einem nominalisierten Adjektiv**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Begleiter	Adjektiv	nominalisiertes Adjektiv	Initialen
<i>die</i>	<i>fürchterliche</i>	<i>Hitze</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19f
Station 6: Nominalisierung im Satz

Aufgabe

Bilde einen Satz aus **einer nominalisierten Tätigkeit, einer Person und einer Mengenangabe + Emotion**.
 Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Das ... machte ...

nominalisierte Tätigkeit	Person	Mengenangabe + Emotion	Initialen
<i>... Laufen...</i>	<i>... meinem Onkel...</i>	<i>... viel Ärger.</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19g**Station 7: Adjektive und nominalisierte Adjektive****Aufgabe**

Suche dir **zwei Adjektive** und bilde daraus zwei verschiedene Nominalgruppen bei denen du **einmal das eine und einmal das andere Adjektiv nominalisierst**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Nominalisierung von Adjektiv 1	Nominalisierung von Adjektiv 2	Initialen
<i>der junge Alte</i>	<i>der alte Junge</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 19h

Station 8: Suffixe zur Nominalisierung und Denominalisierung

Aufgabe

Bilde eine Wortgruppe **aus einem Begleiter, einem denominalisierten Nomen als Adjektiv und einer Nominalisierung mit typischer Endung**. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung. Kennzeichne mit deinen Initialen.

Begleiter	denominalisiertes Nomen	Nominalisierung + Endung	Initialen
<i>die...</i>	<i>...möblierte...</i>	<i>... Wohnung</i>	<i>L. B.</i>

Arbeitsblatt 20

Nominalisierungen bilden und auflösen

Aufgabe 1:

Bilde aus den folgenden Nebensätzen je eine Nominalisierung. Unterstreiche dabei jeweils das Verb, das du nominalisiert hast, sowie die Nominalisierung selbst. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung.

Wie kann man als Nomen ausdrücken, dass jemand...

- a) ... die Rennstrecke erneuert: die Erneuerung der Rennstrecke
- b) ... seine Leistung verbessert: _____
- c) ... den Fußboden reinigt: _____
- d) ... die Beweise sichtet: _____
- e) ... das Essen vorbereitet: _____

Aufgabe 2:

Bilde aus den Nominalisierungen der letzten Aufgabe a)–e) zusammengesetzte Nomen und komprimiere die Nominalgruppe damit noch mehr. Kennzeichne die Grenzen der einzelnen Wortteile. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung.

- a) die Renn | strecken | er | neuer | ung
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Aufgabe 3:

In den folgenden Beispielen findest du Nominalisierungen von typischen schulischen Tätigkeiten. Löse sie in Verbalstil auf, indem du die Nominalisierung in ein Verb zurückverwandelst und eine Wortgruppe bildest. Achte auf die Groß- und Kleinschreibung.

- a) Die Berechnung einer Formel: eine Formel berechnen
- b) Das Verfassen eines Berichtes: _____
- c) Die Anfertigung eines Protokolls: _____
- d) Die Konstruktion eines Diagramms: _____
- e) Das Malen eines Bildes: _____

Aufgabe 4:

In der folgenden Tabelle stehen typische Tätigkeiten des Deutschunterrichts, deren Ergebnis eine Textsorte ist. Schreibe die Nominalisierung der Tätigkeit unter die jeweilige Aufgabe, dann hast du den Namen der Textsorte.

erörtern	zusammenfassen	interpretieren	analysieren	beschreiben
<i>Erörterung</i>				

Arbeitsblatt 21

Fachbegriffe bilden und auflösen

Aufgabe 1:

1a) In den folgenden Beispielen findest du Fachbegriffe des Geschichtsunterrichts. Löse sie in ihre Bestandteile auf und erkläre, was sie ihrem Wortlaut nach bedeuten.

a) Königskrönung: Königs | krön | ung – ein König wird (irgendwie?) mit einer Krone ausgestattet (Suffix „-ung“ sagt nicht aus, wie das genau passiert)

b) Ständeordnung: _____

c) Grundherrschaft: _____

d) Bischofsweihe: _____

e) Ritterschlag: _____

1b) Sprecht anschließend darüber, was die Fachbegriffe wirklich bedeuten und in welcher Beziehung der Wortlaut zur fachbegrifflichen Bedeutung steht. Kann man vom Wortlaut gut oder weniger gut auf die Bedeutung schließen?

Aufgabe 2:

Erfindet für typische Tätigkeiten des Alltags neue Fachbegriffe. Nutzt dazu aus, dass Fachbegriffe nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Nominalgruppen sein können. Schreibt alle Teile des Fachbegriffs (außer die Funktionswörter) groß, um zu zeigen, dass es wirklich ein neuer Begriff ist.

Wie sagt man wissenschaftlich korrekt, dass jemand...

a) Süßigkeiten im Supermarkt kauft? Supermarktbezogener Süßigkeitenkauf

b) die schmutzigen Turnschuhe im Gras säubert? _____

c) mit dem Hund zum Tierarzt geht? _____

d) mit dem Handy eine Nachricht an Freunde schickt? _____

e) am frühen Morgen nicht aufstehen will? _____

Aufgabe 3:

Jede Sportart bildet gleichzeitig einen Fachbegriff (z. B. *Handball*, das ja mehr ist, als nur Ballspiel mit der Hand). Sucht nach Sportarten, in denen die Nominalisierung eines Verbs vorkommt. Prüft jeweils, was der Fachbegriff eigentlich aussagt, und schreibt auf, welche Bedeutungen man wissen muss, um ihn richtig zu verstehen.

a) Langstreckenlauf – sagt nicht, ab wann eine Strecke als „lang“ gilt

b) _____

c) _____

d) _____

Arbeitsblatt 22

Nominalstil bilden und auflösen

Aufgabe 1:

Die folgenden Begriffe stammen aus dem Alltag und ihr dürftet die meisten kennen (falls nicht – umso besser!). Schreibt für jeden Begriff eine Definition auf, die ganz bewusst falsch ist, aber vom Wortlaut des Begriffs her möglich wäre.

- a) Niederschlag

Niederschlag bedeutet im Boxsport, dass ein Boxer seinen Gegner niedergeschlagen hat.

- b) Wichtigtuere
-

- c) Rechtschreibung
-

- d) Zimmerdecke
-

- e) Steigbügel
-

- f) Wechselstrom
-

- g) Vorhängeschloss
-

Aufgabe 2:

In den folgenden Beispielen findet ihr je zwei Sätze, die zusammengehören. Versucht, so viel wie möglich an Informationen aus diesen Sätzen in nominalisierte Wortgruppen zu packen. Unterstreicht die Nominalisierungen. Achtet auf die Groß- und Kleinschreibung.

- a) Ich treffe mich heute mit Max im Park. Du kannst auch mitkommen.

Deine Anwesenheit im heute stattfindenden Parktreffen mit Max ist erwünscht.

- b) Maja hat sich neue Sneaker gekauft. Die sehen total schrill aus.
-

- c) Lass uns mal dort in die Imbissbude gehen. Mir knurrt der Magen.
-

- d) Ich muss erst noch die Hausaufgaben beenden. Dann ruf ich dich zurück.
-

- e) Wir sollten mit dem Fahrrad fahren. Es wird sicher schönes Wetter.
-

3 Argumentationen analysieren und kritisch kommentieren (Jahrgangsstufe 8)

Argumentative Kompetenz bildet im Fachteil Deutsch eines der bedeutendsten Themengebiete und das ist kein Zufall, denn wesentliche Ziele der schulischen Bildung, die in Teil A des RLP aufgeführt sind, hängen davon ab, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Meinung in Wort und Schrift zu äußern und adäquat zu begründen sowie mit anderen Meinungen und Begründungen in Beziehung zu setzen. Argumentative Kompetenzen sind deshalb nicht nur Grundlage jeder pluralistisch-demokratischen Gesellschaft, sondern darüber hinaus eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für den wissenschaftspropädeutischen Charakter schulischer Bildung. Denn was ist Wissenschaft anderes als methodisch geleitetes Argumentieren?

Königsdisziplin argumentativer Kompetenzen im Deutschunterricht ist die Erörterung, also die systematische (und meist schriftliche) Auseinandersetzung mit widerstreitenden Argumenten, aus deren eingehender Abwägung ein eigenes, seinerseits argumentativ gestütztes Urteil abgeleitet wird. Um eine gute Erörterung zu schreiben, die sowohl den sachlichen Inhalten als auch den schriftsprachlichen Konventionen gerecht wird, bedarf es sehr vieler gut ausgebildeter Kompetenzen, denn dazu müssen

- die existierenden Standpunkte erarbeitet, verstanden und in Relation zueinander gestellt werden, wobei nicht nur logische, sondern auch rhetorische Strukturen erschlossen werden müssen.
- Im Anschluss müssen die Resultate dieser Analyse sachadäquat wiedergegeben und beurteilt werden, wobei Abwägungen und Gewichtungen erforderlich werden.
- Schließlich muss ein argumentatives Textmuster ausgewählt und durchgeführt werden, das seinerseits Fähigkeiten zur Informationsstrukturierung, Formulierung, rhetorischen Überformung und orthografischen Überarbeitung erfordert.

Die schiere Fülle der aufgeführten Anforderungen macht deutlich, warum Argumentation einen langjährigen Kompetenzaufbau erfordert und praktisch alle Niveaustufen des Rahmenlehrplans durchzieht. Wir werden uns in der folgenden Unterrichtsreihe, die sich an die Jahrgangsstufe 8 wendet, noch nicht direkt mit der Erörterung befassen, sondern auf einer wichtigen Vorstufe verbleiben, in der fremde Argumente und Argumentationsketten untersucht und kommentierend wiedergegeben werden. Im Gegensatz zur eigentlichen Erörterung spielt damit die eigene, begründete Meinungsbildung noch eine Nebenrolle, während die Auseinandersetzung mit existierenden Argumenten im Vordergrund steht. Es ist nicht auszuschließen, dass leistungsstarke Lerngruppen der Jahrgangsstufe 8 bereits in der Lage sind, den Folgeschritt zur Erörterung zu gehen (s. u.), aber im Zentrum der Reihe steht zunächst der sachlich wie sprachlich angemessene Nachvollzug fremder Argumentationsketten. Diesen nutzen wir gleichzeitig, um das Problem der indirekten Rede einzuführen.

Dieser Zielsetzung gemäß setzt sich die Unterrichtsreihe aus zwei Teilreihen zusammen:

- Argumentierende Texte erschließen
 - Kompetenzschwerpunkt: Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen – Sach- und Gebrauchstexte erschließen (2.10)
 - Nebenschwerpunkt: Lesen – Lesestrategien nutzen, Textverständnis sichern (2.8)
- Einen kritischen Kommentar planen, schreiben und überarbeiten
 - Kompetenzschwerpunkt: Schreiben – Schreibstrategien nutzen (auch mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge) (2.6)
 - Nebenschwerpunkt: Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen (2.12)

3.1 Argumentierende Texte erschließen

In der ersten Teilreihe fördern wir das Verständnis für den Aufbau und die Strukturen von Argumenten und komplexen Argumentationen. Wir nutzen dabei die Textsorte Leserbrief, weil sie in der Regel eine klare, oft polarisierende Meinung beinhaltet, die auf vergleichsweise engem Raum viele Argumente vorbringt. Indem sich der Leserbrief gleichzeitig an ein Laienpublikum wendet, ist gewährleistet, dass die Argumente auch ohne allzu tiefe Einarbeitung in die Materie nachvollziehbar sind. Als Thema wählen wir die Schule selbst, was den Lebensweltbezug gewährleistet.

Die im Folgenden eingesetzten Leserbriefe sind aufgrund urheberrechtlicher, aber auch didaktischer Erwägungen keine Originale, sondern sprachlich wie argumentativ verdichtete Überarbeitungen echter Leserbriefe aus den letzten Jahrzehnten. Die Themen sind in der aktuellen schulpolitischen Debatte nicht mehr zentral, aber dem Verständnishorizont der Jahrgangsstufe 8 nach wie vor angemessen. Selbstverständlich können sie bei Bedarf jederzeit durch aktuellere Debatten ausgetauscht werden.

Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 sollten sich nach Maßgabe des Rahmenlehrplans größtenteils auf Niveaustufe E befinden und den Übergang zur Niveaustufe F im Laufe des Schuljahres vollziehen. Die Leistungsspitze hat diesen Übergang möglicherweise bereits gemeistert, während im Nachfeld noch mit einem Übergang von Niveaustufe D zu E gerechnet werden sollte. Für die Kompetenzdiagnostik bedeutet das, dass die Lerngruppe bereits auf vielfältige Weise mit argumentierenden Text- und Gesprächssorten in Kontakt gekommen sein sollte, wobei bisher vorrangig Meinungsbildung und -begründung, insbesondere im mündlichen Kompetenzbereich dominiert haben dürfte, die in der Sekundarstufe erste Systematisierungen erfahren hat.

In Bezug auf den Kompetenzschwerpunkt „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen – Sach- und Gebrauchstexte erschließen“ (2.10) bedeutet das, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten,

- Informationen eines Sachtextes adäquat zu erschließen und zu verknüpfen,
- die Aussageabsicht eines Sachtextes zu verstehen und nachzuvollziehen und dabei
- zwischen Meinungen und Begründungen sinnvoll unterscheiden zu können (Niveaustufe D).

Der Leistungsdurchschnitt der Lerngruppe sollte darüber hinaus

- Informationen über den Einzeltext hinaus miteinander verknüpfen,
- Argumente, Belege und Beispiele nachvollziehen und selbst formulieren sowie
- fremde und eigene Argumente in Beziehung setzen, gewichten und bewerten können (Niveaustufe E).

Wie in den vorherigen Unterrichtsreihen knüpfen wir konsolidierend an diese Niveaustufe an, um die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage zu versetzen,

- die Informationen aus Texten zu ordnen, zu vergleichen und auf ihren Sachgehalt zu prüfen,
- Argumente und Belege durch mögliche Gegenargumente zu relativieren und
- Argumentationsketten nachvollziehen und beurteilen zu können (Niveaustufe F).

In Bezug auf unseren Nebenschwerpunkt „Lesen – Lesestrategien nutzen, Textverständnis sichern“ (2.8) rechnen wir mit einer grundlegenden Fähigkeit zum inhaltlichen Nachvollzug und zur wertenden Einschätzung argumentierender Texte (Niveaustufe D) sowie beim Gros der Schülerinnen und Schüler mit der Kompetenz, das Textverständnis in anderen Darstellungsformen auszudrücken (Niveaustufe D/E). Hieraus sollten die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden, die Aussageabsichten der argumentierenden Texte nicht nur nachzuvollziehen, sondern auch anhand von Textmerkmalen zu beschreiben und die Funktion der Einzelteile für die Gesamtbedeutung zu bestimmen (Niveaustufe F).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Konkretisierungen der Niveaustufen, die unserer Teilreihe als Lernziele zugrunde liegen. Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die Grundstruktur von Argumenten verstehen, in einem grafischen Argumentationsschema darstellen und verschiedene Argumenttypen unterscheiden,
- die Argumente eines Leserbriefes mithilfe des eingeführten Schemas analysieren und dabei
- die kausale Verknüpfung der Argumente untereinander mithilfe einer schematisierten Argumentationskette nachvollziehen können.

Problemlösendes Aufbauen: Wie funktionieren Argumente und Argumentationen?

In den folgenden Arbeitspaketen stellen wir ein einfaches Argumentationsschema vor, das zwischen Behauptung und Begründung unterscheidet. Im Anschluss führen wir unterschiedliche Arten von Argumenten ein und analysieren schließlich einen argumentierenden Leserbrief im Hinblick auf seine kausale Struktur.

Zum Einstieg in die Thematik wählen wir ein Thema, zu dem die Schülerinnen und Schüler zweifellos eine Meinung haben: Das Thema Notengebung in der Schule. Dazu verwenden wir einen (überarbeiteten) Leserbrief ([Arbeitsblatt 23](#)), der sich kritisch zur Notengebung äußert. Unser Ziel ist es, an diesem Leserbrief zunächst vorrangig wiederholend die Begriffe Behauptung und Begründung darzustellen (Arbeitspaket 1), anschließend unterschiedliche Argumenttypen zu unterscheiden (Arbeitspaket 2) und schließlich die kausale Struktur des Leserbriefes zu analysieren (Arbeitspaket 3).

Arbeitspaket 1: Behauptung und Begründung unterscheiden

Zum Einstieg in die Problematik wählen wir einen stummen Impuls, der an die Tafel geschrieben oder mittels Beamer an die Wand projiziert wird:

„Sollen die Noten in der Schule abgeschafft werden?“

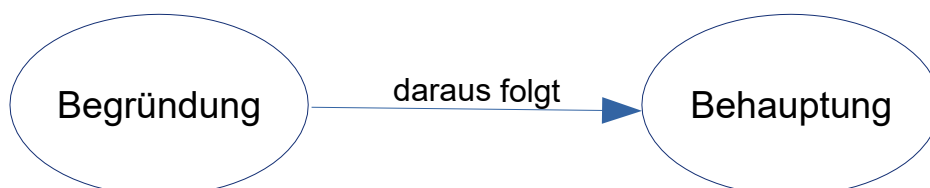
In diskussionsfreudigen Lerngruppen dürfte der Impuls genügen, um ein erstes Gespräch anzustoßen, bei dem die Schülerinnen und Schüler bereits erste Argumente vorbringen. Halten Sie die wichtigsten Aussagen und Begründungen an der Tafel fest. Mögliche Ergebnisse könnten etwa sein:

- „Ja, denn Noten setzen einen unter Druck.“
- „Nein, denn ohne Noten lernt niemand freiwillig.“
- „Nein, weil Noten einem sagen, wo man steht.“
- „Ja, denn letztens im Physikunterricht bei Herrn X war es so, dass ...“

Die aufgeführten fiktiven Beispiele illustrieren, dass die Schülerinnen und Schüler vermutlich sowohl für als auch gegen die Notengebung Argumente anführen werden und dabei sowohl verallgemeinerbare Aussagen (Stichpunkte 1–3) als auch episodische Erfahrungen (Stichpunkt 4) vorbringen werden, letztere wahrscheinlich sogar häufiger, sofern sich die Lerngruppe auf das Thema einlässt.

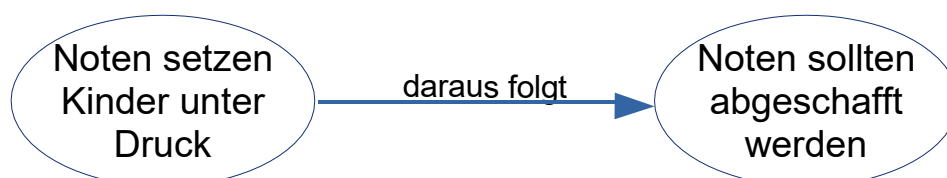
Mit der Frage, wer denn nun Recht habe und was wirklich das beste sei, wo es doch offenbar Gründe und Gegengründe gebe, kann der Problemhorizont aufgeschlossen und die Agenda der Unterrichtsreihe vorgestellt werden. Machen Sie den Schülerinnen und Schülern dabei deutlich, welche Bedeutung Argumente haben und wie wichtig es ist, die Argumentationen anderer gut nachvollziehen zu können, um sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auch tatkräftig vertreten zu können.

Führen Sie im Anschluss in einem kurzen Lehrvortrag das folgende Argumentationsschema ein, das wir im gesamten weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe verwenden werden.



Das Schema folgt in seiner Grundstruktur dem Argumentationsschema von Stephen Toulmin¹⁰, das eine sehr einfache und in oberen Klassenstufen ausbaufähige Argumentationsanalyse ermöglicht. Beachten Sie dabei, dass im Gegensatz zur typischen Kausalstruktur von Texten die Begründung der Behauptung vorausgeht und der verbindende Pfeil die Bedeutung „daraus folgt“ hat. Insbesondere dieser letzte Punkt sollte den Schülerinnen und Schülern unbedingt als eine Vereinbarung für alle weiteren Analysen deutlich werden, weil er einen wichtigen Abstraktionsprozess beinhaltet, der Argumentationen von der sprachlichen Umsetzung im Text unabhängig macht.¹¹

Fügen Sie nun exemplarisch eine der Aussagen der Schülerinnen und Schüler in das eingeführte Grundschema ein, um die Funktionsweise deutlich zu machen.

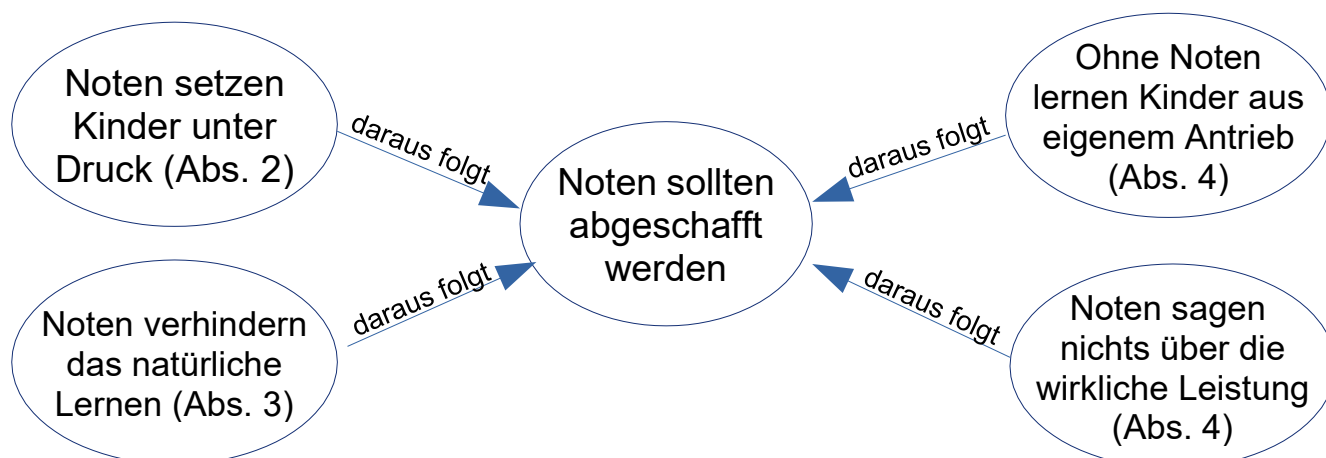


Damit ist der Kern des im Folgenden angewendeten Analyseschemas bereits eingeführt. In einer zwischengeschobenen Übungsphase können nun die anderen Argumente der Schülerinnen und Schüler in derselben Weise analysiert und in das Schema eingeführt werden. Dabei können weitere Pro-Argumente sternförmig um die Behauptung angeordnet werden, sodass den Schülerinnen und Schülern bereits grafisch deutlich wird, dass viele Begründungen für ein und dieselbe Behauptung möglich sind. Für die Gegenargumente („Noten sollten nicht abgeschafft werden“) wird eine eigene Grafik entwickelt. Machen Sie der Lerngruppe deutlich, dass wir damit zwar noch nicht entscheiden können, was nun richtig ist und was nicht, aber uns immerhin schon einmal einen Überblick verschaffen können, was eigentlich behauptet und wie es begründet wird.

Teilen Sie zum Abschluss des Arbeitspaketes den Leserbrief ([Arbeitsblatt 23](#)) aus und erarbeiten Sie in Gruppenarbeit eine erste Analyse. Der zugehörige Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen aussehen:

1. „Untersucht die Argumentation von Frederike Wenhof zur Notengebung. Geht dazu folgendermaßen vor:
 - 1.1. Fasst die wichtigste Behauptung des Textes knapp zusammen und schreibt sie als Behauptung in ein Argumentationsschema.
 - 1.2. Fasst nun alle Absätze des Textes außer Einleitung und Schluss (erster und letzter Absatz) als Argument zusammen und fügt es als Begründung dem Argumentationsschema hinzu. Schreibt an jede Begründung die Absatznummer.“

Eine optimale Lösung, die in dieser Phase des Unterrichts noch nicht durchgängig erwartet werden kann, könnte etwa folgendermaßen aussehen.



¹⁰ Toulmin, Stephen: *Der Gebrauch von Argumenten*. Beltz Athenäum, Weinheim 1996.

¹¹ Das Deutsche kennt viele kausale Verknüpfungsmittel, von denen einige die Begründung markieren (z. B. „weil“, „da“, „denn“ oder „schließlich“), andere hingegen die Behauptung (etwa: „sodass“, „also“, „deshalb“ oder „folglich“). Genau aus diesem Grund ist es wichtig, in der Schematisierung eine kausale Richtung einzuführen und konsequent durchzuhalten. Die Beschriftung „daraus folgt“ sollte deshalb gerade am Anfang stets beigefügt werden und sich im Laufe der Unterrichtsreihe erübrigen.

Beachten Sie, dass die dargestellte Musterlösung bereits die Fähigkeit voraussetzt, wesentliche Informationen eines Textabschnitts in eigenen Worten zusammenzufassen, was in der Jahrgangsstufe 8 voraussetzbar sein sollte, aber häufig noch Ausbaupotenzial hat. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe kann es erforderlich sein, zunächst textanalytische Schritte zur Sicherung der Inhalte des Leserbriefes durchzuführen, wie sie in den Arbeitsblättern der letzten Teilreihen dargestellt wurden. Wesentliches Ergebnis der Unterrichtsphase sollte in jedem Fall sein, dass die Schülerinnen und Schüler in den Absätzen des Leserbriefes Begründungen für die immer gleiche Behauptung erkennen und damit die Grundstruktur argumentativer Texte erfassen. In Arbeitspaket 3 werden wir die bis hierhin entwickelte Struktur genauer untersuchen, um erste Argumentationsketten zu analysieren. Zuvor unterscheiden wir jedoch im folgenden Arbeitspaket verschiedene Argumenttypen.

Arbeitspaket 2: Argumenttypen unterscheiden (optional)

Argumentationen können qualitativ sehr unterschiedlich sein, je nachdem mit welchen Begründungen eine Aussage gestützt wird. Dabei ist es für alltagsweltliche Argumentationen typisch, dass echte Beweise, mit denen zwingend auf die Wahrheit einer Behauptung geschlossen werden kann, beinahe nie vorkommen, sondern sehr unterschiedliche Argumenttypen verwendet werden, die verschiedene Vor- und Nachteile haben. Aus diesem Grund führt Arbeitspaket 2 wichtige Argumenttypen ein, die Schülerinnen und Schülern dabei helfen, den Wert eines Arguments zu beurteilen. Auf [Arbeitsblatt 24](#) werden sieben wichtige Argumenttypen vorgestellt, die in diesem Arbeitspaket erarbeitet und in erster Näherung auf den Leserbrief([Arbeitsblatt 23](#)) angewendet werden.

Die Bestimmung von Argumenttypen ist gerade für leistungsschwächere Lerngruppen alles andere als trivial, weil es mitunter auf die Perspektive und Lesart ankommt, welcher Argumenttyp vorliegt, und es auch Mischformen gibt. Beispielsweise gibt es oft Argumentationsmuster, in denen ein hypothetisches und ein indirektes Argument vermischt werden (z. B.: „Zieh lieber einen Pullover an, denn sonst könntest du dir eine Erkältung holen.“). Dennoch kann die Analyse von Argumenttypen stark zum argumentativen Kompetenzerwerb beitragen – selbst, wenn die Analyseergebnisse nur mittelmäßig ausfallen. Der Grund liegt darin, dass die Typenbestimmung die Schülerinnen und Schüler dazu nötigt, vom einzelnen Beispiel zu abstrahieren und die verallgemeinerbare Struktur der Argumentation zu untersuchen. Da dies auch weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schülern einsichtig ist, wird die Analyse von Argumenttypen häufig gern angenommen und ausprobiert.

Weisen Sie in der Einführung der Argumenttypen auf die Möglichkeiten hin, die die Typisierung für die Einschätzung der Qualität von Argumenten mit sich bringt. Als Beispiel kann etwa das normative Argument verwendet werden „Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht nicht Kaugummi kauen, weil es unhöflich ist.“ Höchstwahrscheinlich finden sich zu diesem Argument kontroverse Meinungen. Diese entstehen aber nicht dadurch, dass die Lernenden bestreiten würden, dass unhöfliche Handlungen vermieden werden sollten. Die Problematik der Argumentation liegt eher darin, ob Kaugummi kauen ein Verstoß gegen Höflichkeitsnormen ist. Wer den normativen Charakter des Arguments erkennt, versteht damit leichter, wo die eigentlich Kontroverse liegt.

In der Hauptarbeitsphase werden die wesentlichen Merkmale der wichtigsten Argumenttypen anhand der Informationen aus [Arbeitsblatt 24](#) erarbeitet. Eine mögliche Aufgabenstellung könnte die folgende sein:

1. „Lest den Text aufmerksam und erarbeitet von jedem Argumenttyp
 - welche Merkmale ihn charakterisieren,
 - unter welchen Bedingungen der Argumenttyp gut funktioniert und
 - welche Gefahren bei diesem Argumenttyp lauern.“
2. „Erfindet zu jedem Argumenttyp ein eigenes Beispiel.“

Die Erarbeitung ist insofern anspruchsvoll, als die Informationen für Aufgabe 1 in den kurzen Texten teils nur angedeutet werden und weil die Entwicklung eigener Beispiele Ideenreichtum erfordert. Aus diesem Grund ist die Sozialform Gruppenarbeit günstig, um das Gespräch untereinander anzuregen. Bei genügend Zeit kann die Erarbeitung auch in die Erstellung eines Lernplakates münden.

Die Erfahrung zeigt, dass die Argumenttypisierung stark von der Übung profitiert. Aus diesem Grund können vor der Weiterarbeit am Leserbrief ein oder mehrere der Arbeitsblätter aus der Übungsphase eingefügt werden ([Arbeitsblätter 26–29](#)). Berücksichtigen Sie aber, dass das Ziel der Argumenttypenbestimmung stärker in der Etablierung einer abstrahierenden Sichtweise auf die Argumentation liegt als in der zweifelsfreien Zuordnung aller Argumente.

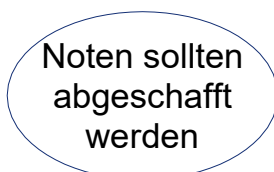
Arbeitspaket 3: Argumentationsketten untersuchen

In argumentierenden Texten sind Argumentationsketten nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Der Grund dafür liegt darin, dass Begründungen typischerweise selbst nichts anderes sind als Behauptungen, die wahr oder falsch sein können. Deshalb muss sehr häufig nicht nur die Grundbehauptung eines Textes begründet werden, sondern seine Begründungen ebenfalls – und die Begründungen der Begründungen auch usw.

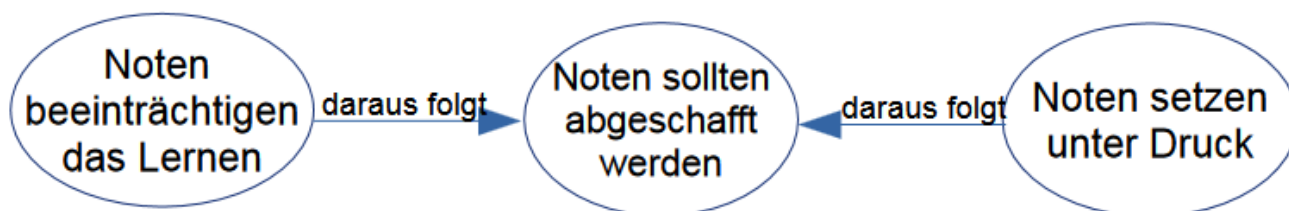
Im Fachteil Deutsch werden Argumentationsketten auf Niveaustufe E verortet (Kap. 3: Wissensbestände) und zeigen uns damit an, dass ihre produktive Erstellung eine bereits gut etablierte argumentative Kompetenz voraussetzt, die wir bei unserer Lerngruppe erst herausbilden wollen. Bewusst gehen wir diesen Entwicklungsschritt deshalb über die Analyse fremder Texte an und halten im Hinterkopf, dass das Nachfeld bei dieser Aufgabe an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit kommen kann. Gleichzeitig zeigen Beobachtungen alltäglicher Äußerungen, dass selbst deutlich jüngerer Schülerinnen und Schüler Argumentationsketten spontan anwenden¹², also bereits über eine implizite Kompetenz verfügen, auf der wir aufbauen können. Wir nehmen daher die vergleichsweise hohe Anforderung in Kauf und reagieren mit drei zentralen didaktischen Maßnahmen, nämlich

1. Gruppenarbeit, um den kommunikativen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und das Nachfeld „aufzufangen“,
2. breiten Durcharbeitungs- und Übungsphasen, um die wenigen, immer wieder ähnlichen analytischen Schritte fest zu etablieren, und
3. eine gewisse Gelassenheit bei der Beurteilung der Lernergebnisse, denen wir bewusst interpretativen Spielraum einplanen, solange einige wenige – aber dafür wichtige! - Kriterien erfüllt sind (s.u.).

Für den Einstieg knüpfen wir an den Text und die Analysen aus Arbeitspaket 1 an, aus denen wir im Unterrichtsgespräch eine erste argumentative Kette entwickeln. Fordern Sie die Lerngruppe auf, die wichtigste Behauptung des Textes aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren und schreiben Sie diese in schematischer Form an die Tafel



Erfragen Sie nun, warum die Autorin dieser Meinung ist und an welche Begründungen sich die Schülerinnen und Schüler erinnern. Das Ergebnis könnte in etwa folgendermaßen aussehen.

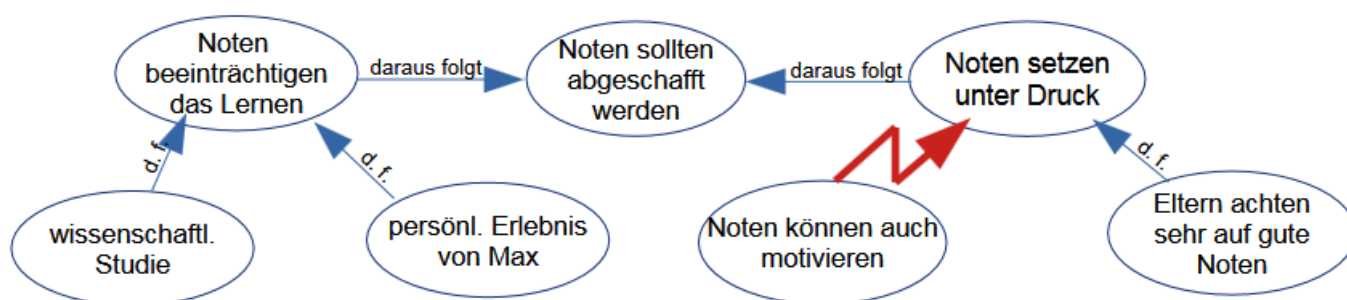


Scheuen Sie sich dabei nicht davor, die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler etwas pointiert zusammenzufassen, wenn diese bereits komplexer antworten, denn für den entscheidenden nächsten Schritt sollten die an der Tafel stehenden Begründungen möglichst thesenhaft zugespitzt sein.

Ganz im Sinne des problemlösenden Aufbaus konfrontieren wir die Lerngruppe nun mit einem kleinen Dilemma: Wenn es wirklich stimmt, dass Noten das Lernen beeinträchtigen und Lernende unter Druck setzen, dann gehören sie ja wirklich schleunigst abgeschafft – wie könnte man das bestreiten! Der entscheidende Punkt der Argumentation besteht folglich darin, zu überlegen, ob die Begründungen eigentlich wirklich wahr sind.

Fordern Sie die Schülerinnen und Schüler nun also auf, Begründungen zu suchen (oder sich aus dem Text daran zu erinnern), die zeigen, dass die Begründungen wahr sind. Entwickeln Sie daraus vor den Augen der Lerngruppe erste argumentative Ketten, die etwa folgendermaßen aussehen könnten.

¹² „Ich kann nichts dafür, dass ich zu spät gekommen bin, weil mein kleiner Bruder auf dem Schulweg hingefallen ist. Deshalb musste ich ihm erst noch ein Pflaster besorgen und darum hab ich den Bus verpasst.“



Beachten Sie an dem antizipierten Gesprächsresultat, dass mögliche Wissensfragmente aus dem Leserbrief (wissenschaftliche Studie) gleichrangig neben episodischen Erfahrungen einzelner („Erlebnis von Max“) stehen dürfen, da es uns in diesem Schritt nicht um die Einschätzung der Qualität von Begründungen geht, sondern um die Tatsache, dass Begründungen selbst begründet werden können bzw. müssen. Außerdem könnten die Schülerinnen und Schüler Gegenargumente anführen, die Sie ebenfalls notieren und durch ein geeignetes Zeichen als Widerspruch kennzeichnen (in der Grafik als roter Blitz umgesetzt).

Entscheidendes Resultat dieser Phase sollte sein, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Begründungen nicht notwendigerweise wahr sein müssen, sondern selbst nur Behauptungen sind, über die sich streiten lässt, und dass daraus oft die Notwendigkeit entsteht, Begründungen ihrerseits zu begründen. Gern können Sie diesen Schritt vertiefen, indem Sie etwa Zweifel an der wissenschaftlichen Studie äußern, das persönliche Erlebnis von Max als Beispielargument kennzeichnen, das nicht notwendigerweise repräsentativ sein muss, aber auch hinterfragen, ob wirklich Noten motivieren und nicht vielmehr das Lob für gute Leistungen etc.

Bevor in den folgenden Arbeitsphasen zur eingehenden Analyse des Leserbriefes aufgefordert wird, kann es sinnvoll sein, die Entwicklung von Argumentationsketten mithilfe einiger Alltagsbeispiele durchzuarbeiten („Sollten wir eine Klassenfahrt nach Rom planen?“, „Sollte der Unterricht eine Stunde später beginnen?“, „Sollten Schülerinnen und Schüler ihre Schulfächer selbst wählen dürfen?“ etc.). Das kann entweder im Plenum geschehen oder bereits in einer kleinen Gruppenarbeitsphase durchgeführt und anschließend präsentiert werden.

Achten Sie in jedem Fall auf zwei entscheidende Kriterien bei der Entwicklung der Argumentationsketten:

1. Die jeweiligen Aussagen sollten knapp zusammenfassend, aber unmissverständlich formuliert sein.
2. Jeder Verbindungspfeil von Begründung und Behauptung muss einem logischen „daraus folgt“ (bzw. bei Gegenargumenten: „das widerspricht dem“) entsprechen.

Gerade Kriterium 2 ist Dreh- und Angelpunkt der gesamten argumentativen Analyse und sollte unbedingt im Auge behalten werden. In den folgenden Untersuchungen werden wir sehen, dass argumentierende Texte mitunter Spielraum lassen, wie man die Einzelargumente auffassen will. Der logische Konnektor „daraus folgt“ muss hingegen unbedingt eingehalten werden, um der jeweiligen Textvorlage gerecht werden zu können. Betonen Sie daher diesen Punkt und achten Sie in den Rückmeldungen stets darauf, ob er eingehalten ist.

Ausgestattet mit einem leidlich durchgearbeiteten Wissen über den Aufbau und die Struktur von Argumentationsketten kann die eigentliche Analyse des Leserbriefes erfolgen, dem wir eine erste Analyse der Argumenttypen anschließen, um zu einer mündlichen Einschätzung des argumentativen Gehaltes zu gelangen.

Eine sinnvolle Herangehensweise an die Analyse kann darin bestehen, den ersten Absatz des Hauptteils (Abs. 2) mit der Methode des „lauten Denkens“ an der Tafel zu analysieren und die Schülerinnen und Schüler anschließend in Gruppenarbeit die weiteren Absätze untersuchen zu lassen. Sollte die Lerngruppe in den Vorübungen Schwierigkeiten gezeigt haben, kann auch noch Abs. 3 im Plenum analysiert werden, wobei die wesentlichen Impulse bereits von den Schülerinnen und Schülern kommen sollten, indem sie Vorschläge zur Separierung der einzelnen argumentativen Schritte machen. Ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, auf die angemessene logische Verknüpfung, also die Verwendbarkeit von „daraus folgt“ als Konnektor, zu achten.



Abb. 9: Mögliche Argumentationskette für [Arbeitsblatt 23](#)

Abbildung 9 gibt eine mögliche Lösung für den Leserbrief wieder, die sich bemüht, die kausalen Ketten des Textes möglichst kleinschrittig darzustellen und die einzelnen Begründungsschritte sprachlich knapp zu halten. Beachten Sie an der Beispiellösung, dass die Reihenfolge der argumentativen Schritte im Text in den meisten Fällen immer weiter von der Grundbehauptung wegführen. An der ersten Begründung ist jeweils ein Absatzverweis angebracht, der zeigt, um welche Textstelle es sich handelt. In späteren Analysen (sowie im folgenden Arbeitsauftrag) werden wir hier noch präziser vorgehen und genauere Textverweise vornehmen. Bei der Analyse von Abs. 4 wurde bewusst eine kleine Variation dargestellt, indem die beiden Aspekte „neue Einstellung“ (Z. 16) und „positives Lernklima“ (Z. 17) als zwei verschiedene Argumente dargestellt wurden. Diese Analyse ist keineswegs zwingend, sondern könnte ohne Weiteres zusammengefasst werden. Das Beispiel dient hier lediglich als Illustration, welche Variationen innerhalb der Analyse zu erwarten und völlig normal sind.

Rechnen Sie in der ersten Annäherung an argumentative Analysen noch nicht mit durchgängig richtigen Lösungen, sondern verstärken Sie diejenigen Teile, die bereits gut analysiert sind, und machen Sie auf logische Fehler („daraus folgt“) aufmerksam. Sollte keine der Gruppen zu einer akzeptablen Lösung kommen, entwickeln Sie die folgenden Untersuchungsschritte einfach an einer selbst erstellten Analyse oder an Abb. 9.

Für den Abschluss des Arbeitspaketes stellen wir einige weitere Aufgaben zusammen, die einerseits die analytischen Fähigkeiten unterstützen, andererseits die Ergebnisse aus Arbeitspaket 2 anwenden, sodass wir zu einer ersten Einschätzung des Leserbriefes kommen. Folgender Arbeitsauftrag kann wiederum in Gruppen-, ggf. auch bereits in Partnerarbeit gelöst werden.

1. „Beschriftet die einzelnen Argumentationsschritte mit einer Zeilennummer, die angibt, wo der jeweilige Schritt im Text zu finden ist.“

- *Lösungshinweis: die nachträgliche Zeilenbestimmung an einer vorgegebenen Lösung hilft, die Analyse noch einmal konkret nachzuvollziehen. Durch den Vergleich der Wortlaute sollte die Zuordnung nicht allzu schwierig sein.*
2. „Bestimmt von jedem Argumentationsschritt den Argumenttyp.“
- *Lösungshinweis: Die Analyse der Argumenttypen sollte ergeben, dass es sich bei fast allen argumentativen Schritten um Faktenargumente handelt (auch wenn diese Fakten höchst unterschiedliche Qualität haben). Drei Ausnahmen finden sich in den jeweils letzten Kettengliedern in denen die „persönliche Erfahrung“ (Abs. 2) ein Beispielargument darstellt und der Vergleich mit den „Kindern beim Spielen“ (Abs. 4) ein analogisierendes Argument, das seinerseits auf ein hypothetisches Argument („Ohne Druck...“) verweist.*

Im letzten Schritt des Arbeitspaketes und der Problemlösephase sollte eine Diskussion darüber erfolgen, was nun von der Argumentation zu halten ist. Der folgende Arbeitsauftrag betont die Aufgabe, dabei allein die Qualität der Argumentation und nicht etwa die persönliche Einstellung zur Thematik zu beurteilen.

1. „Beurteilt die Argumentationsketten des Textes danach, wie stichhaltig sie sind. Prüft dazu,
- unter welchen Umständen die Argumentationskette zu einer zutreffenden Schlussfolgerung führt und
 - wie stark die Argumentationskette die Grundbehauptung, Noten sollten abgeschafft werden, unterstützt.“
 - *Lösungshinweis: Die beiden Teilaufgaben unterscheiden die Beweiskraft und die Bedeutung der Argumentationsketten. So stellt Abs. 2 ein sehr bedeutendes Argument dar, denn wenn Noten wirklich die Lernergebnisse verschlechtern würden, wäre das ein starkes Argument gegen sie. Allerdings endet die Argumentationskette in einem Beispielargument, das allenfalls illustrierenden Wert und wenig Beweiskraft hat. Die Argumentation in Abs. 3 ist möglicherweise etwas weniger bedeutend, aber durch die angegebene Studie recht beweiskräftig belegt (sofern diese Studie wirklich aussagen sollte, was im Leserbrief behauptet wird). Abs. 4 ist weder besonders bedeutend noch besonders beweiskräftig, sondern bleibt durch die Analogie und das hypothetische Argument eher schwach. In Abs. 5 findet sich noch einmal eine große Diskrepanz zwischen Beweiskraft und Bedeutung, da die Argumentationskette eine sehr hohe Bedeutung für die Abschaffung von Noten hätte, wenn sie denn besser begründet wäre. Sie endet allerdings in nicht weiter belegten Behauptungen, deren Wahrheitsgehalt alles andere als sicher ist.*

Durcharbeitung: Weitere Leserbriefe analysieren, kontroverse Meinungen untersuchen

Aus der Problemlösungsphase sollten die Schülerinnen und Schüler mit einer Vorstellung davon herausgekommen sein, wie Argumente aufgebaut sind und wie sich argumentative Texte in einzelne Argumente zerlegen lassen, ferner dass es bestimmte Argumenttypen gibt, die verschiedene Vor- und Nachteile haben, und dass bei der Beurteilung von Argumenten zwischen Bedeutung und Beweiskraft unterschieden werden sollte. Diese Kenntnisse werden nun anhand weiterer Beispiele durchgearbeitet.

Zu diesem Zweck verwenden wir weitere sprachlich komprimierte Leserbriefe, die in derselben Weise analysiert werden wie der erste. Neu an ihnen ist nicht die analytische Vorgehensweise, sondern lediglich der Grad der Selbstständigkeit in der Bearbeitung. Außerdem behandeln beide Beispiele ein und dasselbe Thema, kommen jedoch zu unterschiedlichen Schlüssen, sodass die Schülerinnen und Schüler auch den diskursiven Sinn von Argumentationen erfahren.

Thematisch ist die Debatte der Arbeitsblätter [25a](#) und [25b](#) etwas in die Jahre gekommen, was aber ihrer Eignung zur Analyse keinen Abbruch tut. Im Gegenteil bietet das Thema Gemeinschaftsschule¹³ gerade bei Schülerinnen und Schülern einen sinnvollen Anlass, sich mit bildungspolitischen Fragen auseinanderzusetzen, die nach wie vor kontrovers diskutiert werden und unmittelbaren Einfluss auf jeden einzelnen haben.

Die Aufgabenstellungen beider Arbeitsblätter sind identisch und bilden die Essenz von Arbeitspaket 3 der Problemlösephase. Mindestens beim ersten Leserbrief sollten die Aufgaben durch Zwischensicherungen unterbrochen werden.

13 Einen sinnvollen thematischen Einstieg finden Sie unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>

1. „Stellt die Argumentationen des Leserbriefes als Argumentationsketten dar. Achtet darauf, dass jeder Absatz eine eigene Kette bildet. Achtet darauf, dass jeder Pfeil „daraus folgt“ bedeutet.“
2. „Gebt für jeden Argumentationsschritt die Zeilen des Textes an, in denen das Argument zu finden ist.“
3. „Bestimmt von jedem Argument den Argumenttyp.“
4. „Beurteilt die Bedeutung und die Beweiskraft jeder Argumentationskette.“

In durchschnittlichen Lerngruppen der Jahrgangsstufe 8 sollte das grundlegende Verständnis beider Leserbriefe unproblematisch sein. Gegebenenfalls sollten Phasen der Inhaltssicherung sowie der Klärung unbekannter Wörter eingeführt werden, die analog zu den Sachtexten in Kap. B 2.1 erfolgen können. Als Sozialform bietet sich weiterhin Gruppenarbeit an, die bei guten Resultaten für [Arbeitsblatt 25b](#) bereits durch Partner- oder sogar Einzelarbeit ersetzt werden kann.

Statt an dieser Stelle die einzelnen Schritte der Erarbeitung durchzugehen und zu kommentieren, wollen wir einen Blick auf unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten werfen, weil hier das wesentliche Potenzial zur Differenzierung und Anpassung an die Leistungsfähigkeit der Lerngruppen steckt. Abb. 10 und 11 zeigen zwei Analysen, die die Argumentation des Leserbriefes 25a unterschiedlich detailliert, aber beide durchaus adäquat wiedergeben.

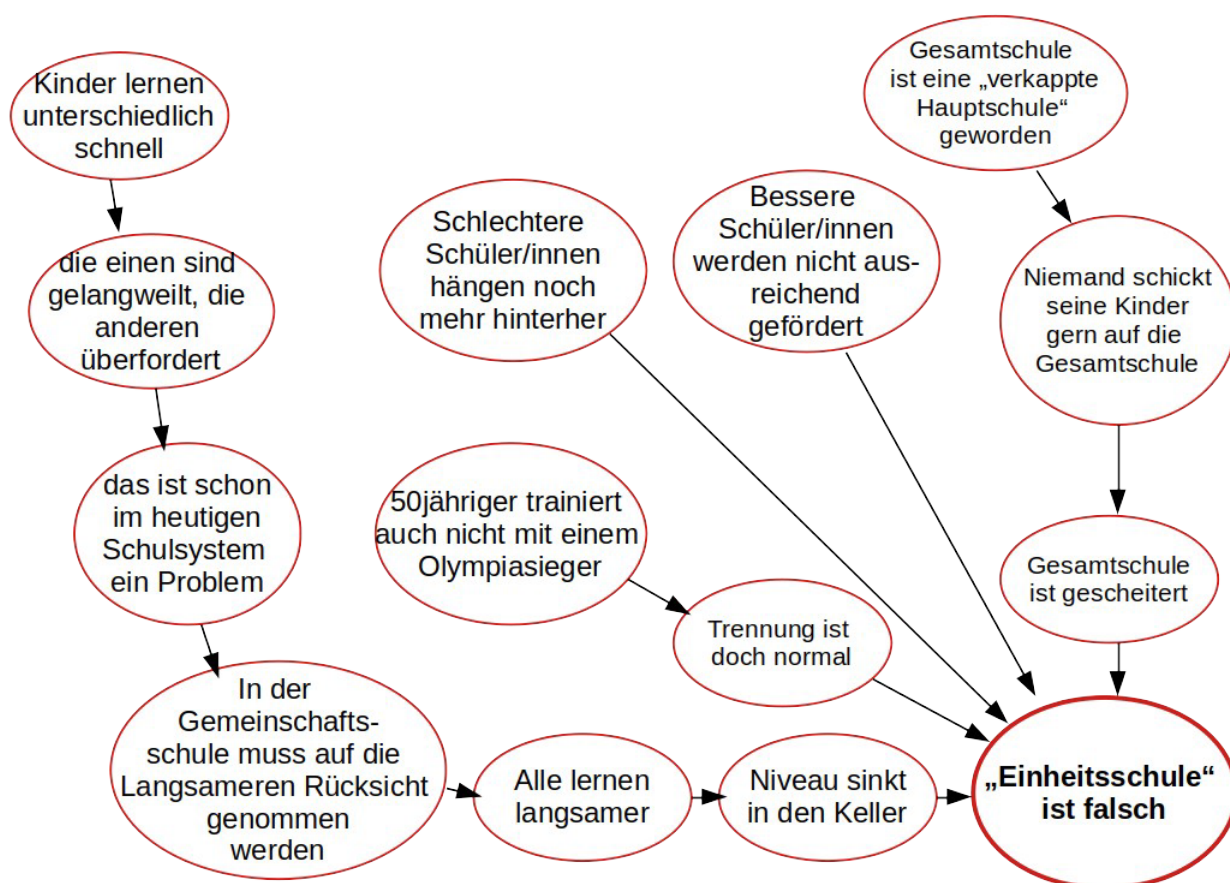


Abb. 10: Detaillierte Argumentationsanalyse zu [Arbeitsblatt 25a](#)

Der Vergleich beider Lösungen illustriert, dass das Ziel der Analyse nicht vorrangig darin besteht, zu einer abschließenden, einheitlichen Darstellung zu kommen, sondern eine in sich konsistente argumentative Struktur zugrundezulegen, bei der jeder argumentative Schritt sachlogisch aus dem vorherigen folgt. Je nachdem, wie die Aussagen des Textes paraphrasiert werden, können sich so unterschiedlich detaillierte Argumentationsketten ergeben. Indem Sie in Ihrem Unterricht Phasen des Ergebnisvergleichs, beispielsweise mit der Methode des Gallery-Walks, einplanen, findet die Lerngruppe in der Regel ganz von selbst einen Auflösungsgrad, den sie bewältigen kann.

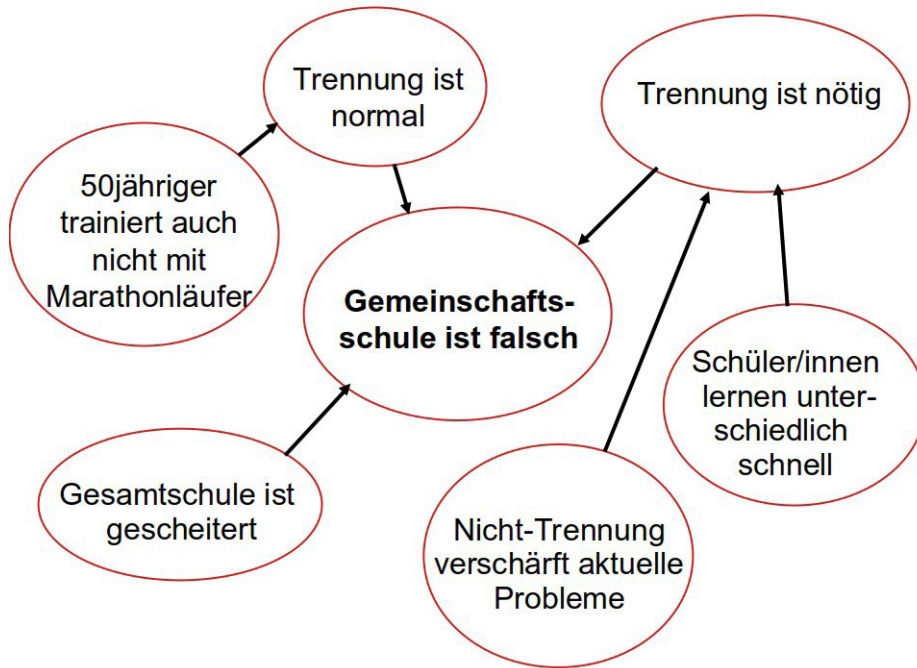


Abb. 11: Zusammenfassende Analyse zu [Arbeitsblatt 25a](#)

In den Abb. 12 und 13 erfolgt analog zu den letzten beiden Darstellungen eine mögliche Analyse zu [Arbeitsblatt 25b](#) in zwei unterschiedlichen Detailgraden.

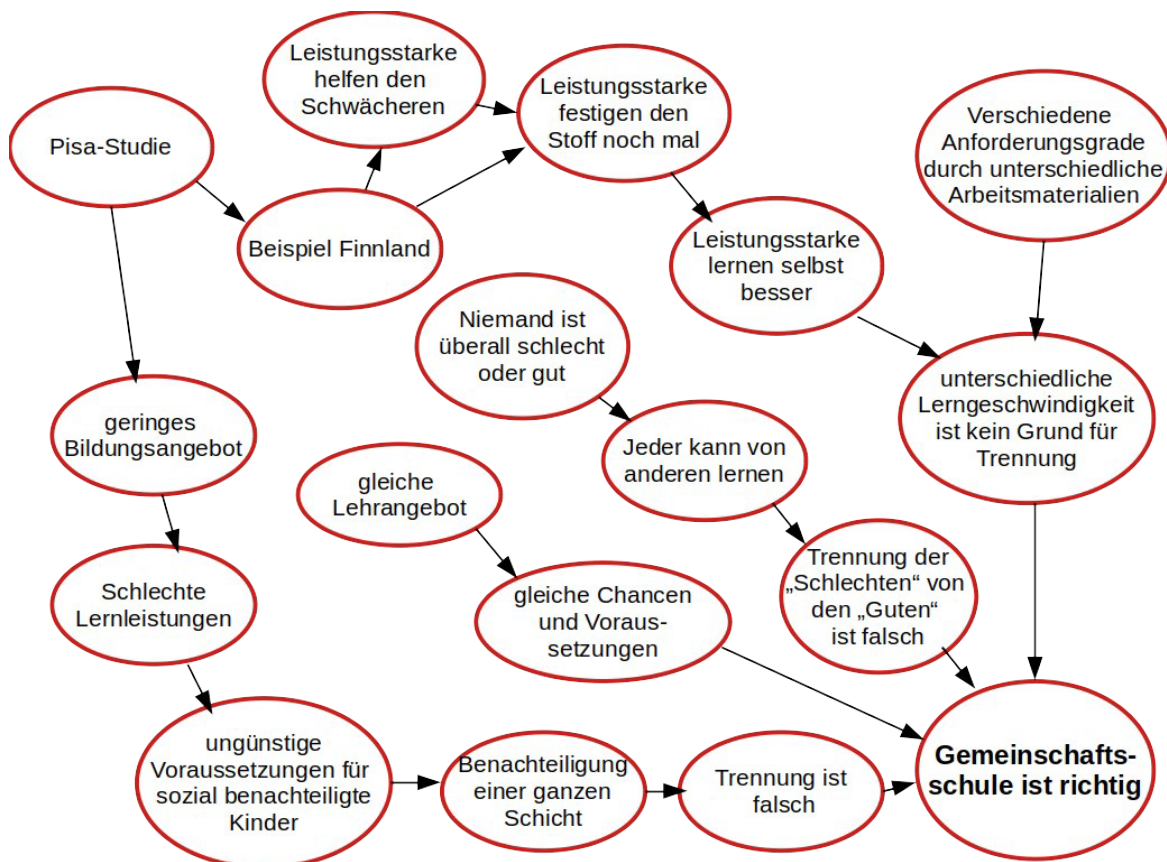


Abb. 12: Detaillierte Analyse zu [Arbeitsblatt 25b](#)

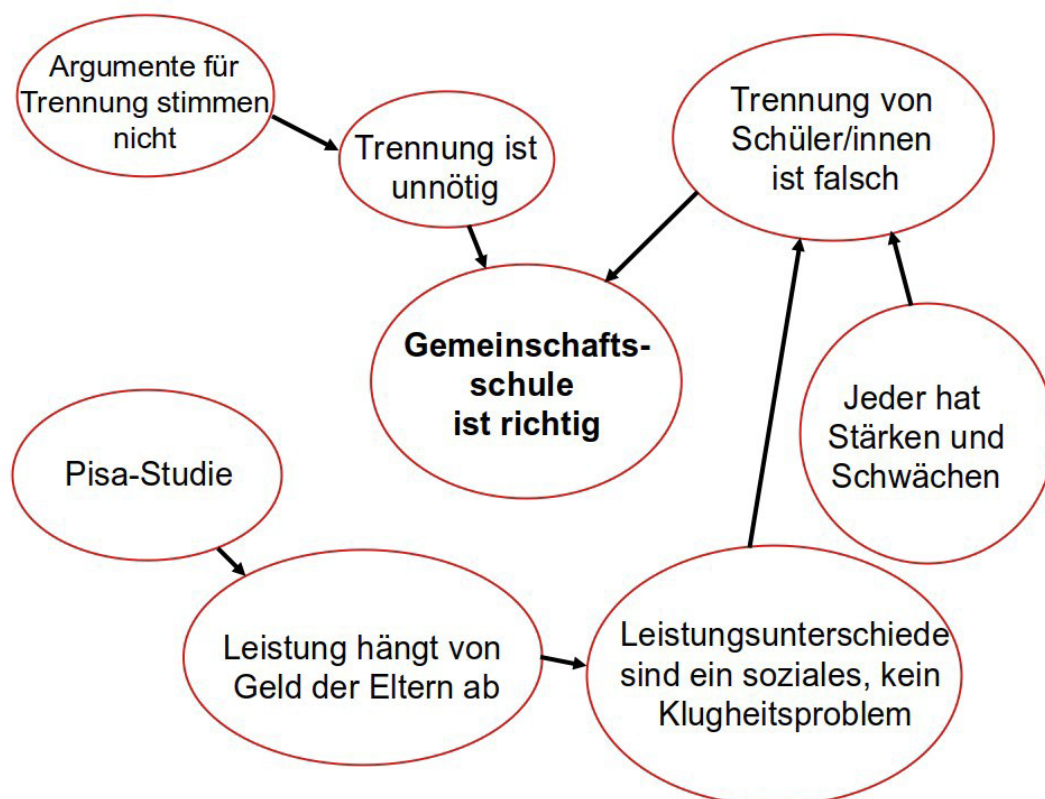


Abb. 13: Zusammenfassende Analyse zu [Arbeitsblatt 25b](#)

Sollte sich zeigen, dass die Arbeitsblätter für Ihre Lerngruppe eine Überforderung darstellen, kann dieselbe Vorgehensweise mit weniger dichten argumentativen Texten durchgeführt werden. Beachten Sie aber, dass argumentative Texte nicht zwingend leichter werden, wenn sie weniger, aber dafür ausführlichere argumentative Schritte umfassen, da Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 dazu neigen, in allen möglichen Verknüpfungen Argumentationen zu wittern (meist nicht ganz zu Unrecht, denn vielen Beziehungen zwischen Einzelaussagen kann eine gewisse begründende Beziehung unterstellt werden: „Lass uns mal rüber in den Imbiss gehen. Ich hab Hunger.“).

Üben und Wiederholen: Die Einzelschritte der Argumentanalyse durchdringen

Bereits in der Phase des problemlösenden Aufbaus war darauf hingewiesen worden, dass sich an die einzelnen Arbeitspakete passende Übungen anschließen sollten. Daraus ergibt sich die scheinbar widersprüchliche Situation, dass die Übungsphase vor der Durcharbeitung zu beginnen scheint. Der Widerspruch lässt sich dahingehend auflösen, als die drei Arbeitspakete der Problemlösung im Grunde getrennte Teilbereiche eines Gesamtproblems darstellen, die jeweils einzeln einer kleinen Durcharbeitung und Übung bedürfen, während eine Übungsphase für die gesamte Teilreihe eigentlich mit noch mehr Leserbriefen weitergehen müsste, was wir erst in der Anwendungsphase der folgenden Teilreihe tun werden. Wir nehmen diese kleine Inkonsistenz in Kauf und stellen im Folgenden vorrangig Übungen zusammen, mit denen die Teilkompetenzen der Arbeitspakete vertieft werden können. Setzen Sie die folgenden Arbeitsblätter [26](#) bis [29](#) gern vor der Durcharbeitungsphase oder auch zwischen den einzelnen Leserbriefen ein. Im Folgenden finden Sie einen kurzen Kommentar mit einigen Lösungshinweisen.

[Arbeitsblatt 26](#) bietet einen spielerischen Einstieg in die Unterscheidung von Behauptung und Begründung, indem eine fiktive Gerichtsverhandlung durch einzelne Aussagen wiedergegeben wird. Der untere Teil des Arbeitsblattes wird vor dem Einsatz abgetrennt und in Einzelaussagen zerschnitten. Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren die Argumentationen in Gruppenarbeit, ordnen sie den konkurrierenden Parteien der Gerichtsverhandlung zu und üben schließlich die Beurteilung der Beweiskraft. Die Übung ist nicht trivial, aber vergleichsweise einfach und hat durch das thematische Framing als Kriminalsache einen hohen Motivationsgehalt.

[Arbeitsblatt 27](#) bezieht zusätzlich zur Unterscheidung von Behauptung und Begründung auch die Analyse des Argumenttyps ein und bietet sich damit als Übung nach Arbeitspaket 2 an. In Aufgabe 3 werden die

Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einzuschätzen, unter welchen Bedingungen die Argumentation zu einer richtigen Schlussfolgerung führen würde. Diese Aufgabe sollte ggf. an einem oder zwei Beispielen im Plenum vorgemacht werden, bevor sie in Gruppen- oder Partnerarbeit diskutiert wird, da sie wichtige Erkenntnisse über den Charakter unterschiedlicher Argumenttypen beinhaltet. So ist beispielsweise das faktische Argument 1 („Steinpilze sind essbar, denn es sind Röhrlinge.“) genau dann richtig, wenn Steinpilze tatsächlich Röhrlinge sind und Röhrlinge tatsächlich immer essbar sind (was nicht der Fall ist). Das Argument zeigt damit, dass eine zutreffende Behauptung durch falsche Fakten begründet werden kann. Das indirekte Argument 4 („Da noch niemand beweisen konnte, dass es Gott nicht gibt, muss es ihn geben.“) wäre nur zutreffend, wenn alles eine Tatsache wäre, dessen Gegenteil man nicht beweisen kann. Letztlich bereitet die Übung damit das Problem der Schlussregel vor, die zwischen Begründung und Behauptung vermittelt und bei Argumentationsanalysen in höheren Klassen eingeführt werden sollte, weil sie die Logik argumentativer Strukturen fortsetzt.

[Arbeitsblatt 28](#) bietet weitere Möglichkeiten zur Argumenttypbestimmung, geht dabei aber gezielt aus dem spielerischen bzw. rein hypothetischen Kontext hinaus und spricht politische Themen von hoher Brisanz und Aktualität an. Es vermittelt den Schülerinnen und Schülern damit, dass es in Argumentationen um echte gesellschaftliche Diskurse geht, zu denen eine Stellungnahme erforderlich sein kann. Argumentationsanalytisch sollte die Übung wenig Probleme bereiten, da die Argumentationstypen vergleichsweise offensichtlich sind. Der zweite Aufgabenteil wendet die Argumentation gezielt in eine produktive Richtung und kann damit als eine Art kleine Durcharbeitungsphase für die Typisierung gelten, weil er das Typisierungsproblem aus der produktiven Perspektive betrachtet.

[Arbeitsblatt 29](#) kann als Vorübung zur Analyse komplexerer Argumentationsstrukturen dienen. Es beinhaltet kausale Fehlschlüsse, die zunächst mit den eingeführten Methoden analysiert werden und im letzten Teil zu einer ersten Schreibaufgabe einladen, die bereits den Übergang zur zweiten Teilreihe bildet. Eine mögliche (und bereits recht ausführliche) Lösung zu Fehlschluss 1 könnte etwa folgendermaßen aussehen.

Der Autor bzw. die Autorin des Textauszuges behauptet, die Nutzung von Computern habe nichts verbessert, sondern nur verschlechtert. Diese sehr allgemeine Aussage wird mit einem Autoritätsargument bestimmt, bei der ein Journalist als Experte herangezogen wird, der behauptet habe, die Arbeit mit PCs würde den Analphabetismus fördern. Das Argument ist damit sehr schwach, da erstens ein Journalist kein anerkannter Fachmann für die Digitalisierung und Schulpolitik ist und seine Aussage zweitens sehr allgemein bleibt: Wie und warum PCs den Analphabetismus fördern sollen, bleibt völlig unklar und die Argumentation daher unscharf und wenig überzeugend.

Arbeitsblatt 23

Ein Leserbrief zur Notengebung

Sollen Noten an der Schule abgeschafft werden?

Frederike Wenhof äußert sich in der Berliner Zeitung vom 23.4.2012 zur Notengebung an deutschen Schulen¹⁴.

In den letzten Jahren ist die Diskussion um Bewertungen und Noten an der Schule wieder heftiger geführt worden. Dabei wurden die Forderungen, Schulnoten endlich abzuschaffen, von den verantwortlichen Stellen bisher fast völlig ignoriert, obwohl es viele entscheidende Gründe gibt, die für die Abschaffung der Schulnoten sprechen.

5 Der erste und vielleicht wichtigste Grund ist der Druck, den Noten auf unsere Kinder ausüben. Ich persönlich kenne viele Schülerinnen und Schüler, die über die Angst vor schlechten Noten klagen. Diese Angst führt zu Lernhemmungen, Stress, Schlaflosigkeit und daraus folgend zu mangelnder Konzentrationsfähigkeit im Unterricht und dadurch natürlich zu schlechteren Lernergebnissen.

10 Doch auch, wenn die Leistungsangst keine solchen Ausmaße annimmt, kann die ständige Notengebung zu schlechteren Lernleistungen führen. Wer unter Druck lernt, der lernt nicht natürlich. Er ist nicht durch Neugier und Wissensdurst motiviert, sondern will durch sein Lernen nur eine Bestrafung vermeiden. Dieser Ansicht ist auch Prof. Collin Matthews, Lernpsychologin an der University of Massachusetts. Ihrer Ansicht nach verhindern Noten das Lernen stärker, als es zu ermöglichen.

15 Wie anders würde sich die Lage ohne den ständigen Leistungsdruck darstellen. Unsere Schülerinnen und Schüler hätten die Möglichkeit, ein persönliches Interesse für den Stoff zu entwickeln und sich aus eigenem Antrieb mit ihm zu beschäftigen. Die Folge wäre eine neue Einstellung zum Unterricht und ein positives Lernklima. Jeder weiß, dass es sich am besten lernt, wenn man Spaß an der Sache hat und nicht ständig durch Noten gedrängt wird. Schließlich muss man Kinder auch nicht zum Spielen
20 anregen, indem man ihnen Noten darauf gibt. Sie spielen einfach aus einem ganz natürlichen Interesse heraus. Und ebenso lernen sie auch aus natürlichem Interesse, wenn man ihnen nur die Möglichkeit dazu gibt.

Außerdem muss erwähnt werden, dass Noten noch nicht einmal etwas über die wirkliche Leistung der
25 Schülerinnen und Schüler aussagen. Statt einer individuellen Bewertung, bei der Stärken und Schwächen angesprochen werden, erhalten die Lernenden lediglich eine Zahl. Es ist doch klar, dass eine solche Bewertung niemandem weiterhilft. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler der Willkür der Lehrkräfte ausgeliefert, die ihnen fast jede beliebige Zensur geben können. Oft fühlen sie sich deshalb falsch eingeschätzt, sind frustriert und unmotiviert. Unter solchen Umständen kann kein positives Lernen entstehen.

30 Es gäbe noch viele weitere Gründe zu nennen, die die Sinnlosigkeit der Notengebung verdeutlichen könnten. Aber schon die angeführten Gründe sollten genügen, um jedem deutlich zu machen, dass Unterricht ohne Notendruck besser funktionieren könnte. Unseren Schülerinnen und Schülern sollte die ewige Zensiererei daher möglichst erspart bleiben.

¹⁴ Namen, Daten und Publikationsort geändert. Der Text wurde sprachlich überarbeitet und gekürzt.

Arbeitsblatt 24

Argumenttypen unterscheiden

Weil es so wichtig ist, seine Behauptungen gut zu begründen, haben sich verschiedene Typen von Argumenten entwickelt, die sehr unterschiedliche Vor- und Nachteile haben. Wer sie kennt, hat es leichter, die Qualität von Argumentationen einzuschätzen.

Faktenargument

Der mit Abstand häufigste Argumenttyp ist das Faktenargument. Dabei wird eine Behauptung durch eine Tatsache begründet, zum Beispiel so: „Fritz hat Hunger, denn er hat kein Frühstück gegessen“. Das Faktenargument ist leicht nachzuvollziehen und führt immer dann zu guten Argumentationen, wenn die Begründung stimmt und wenn man aus der Begründung sicher auf die Behauptung schließen kann. Leider ist das nicht immer der Fall. Im Beispiel könnte es ja auch sein, dass Fritz keinen Hunger hat, obwohl er kein Frühstück gegessen hat.

Normatives Argument

Eine besondere Form des Faktenarguments entsteht, wenn gar keine wirkliche Tatsache als Begründung verwendet wird, sondern lediglich ein Wunsch oder eine Norm (also etwas, das sein *sollte*, nicht etwas, das wirklich ist), z. B. so: „Fritz isst zum Mittag einen Salat, denn man sollte viel rohes Gemüse zu sich nehmen“. Normative Argumente sind abhängig davon, ob die angesprochene Norm wirklich gilt oder nicht. Ist es wirklich wichtig, viel Rohkost zu essen? Oder ist das nur die Meinung einer Minderheit?

Beispielargument

Sehr oft argumentieren Menschen mit ihren persönlichen Erfahrungen, die sie als Beispiel für die Richtigkeit einer Behauptung heranziehen: „Frühstücken ist nicht so wichtig. Ich kenne viele Leute, die auf das Frühstück verzichten.“ Beispielargumente sind immer sehr anschaulich und das ist ihr großer Vorteil. Aber nur weil etwas für ein oder mehrere Beispiele gilt, muss es natürlich nicht für alle gelten. Deshalb müssen Beispiele repräsentativ sein, also verallgemeinerbar, sonst sind es nur Einzelfälle.

Analogisierendes Argument

Analogisierende Argumente sind eine Spezialform des Beispielarguments. Dabei besteht die Begründung aus einem Vergleich mit einem anderen Lebensbereich: „Niemand sollte auf ein gutes Frühstück verzichten. Schließlich verzichten wir auch nicht auf das Abendbrot.“ Analogisierende Argumente helfen immer dann, wenn der Vergleich sinnvoll ist. Aber kann man wirklich vom Abendbrot auf das Frühstück schließen? Ist der Vergleich also wirklich ein gutes Argument?

Autoritätsargument

Beim Autoritätsargument verlassen sich Menschen auf die Meinung von Expertinnen und Experten, denen sie vertrauen. Das ist häufig notwendig, denn aufgrund der Fülle menschlicher Kenntnisse können wir unmöglich alles selbst wissen. Ein Beispiel kann etwa so aussehen: „Frühstücken ist für einen geregelten Tagesablauf sehr wichtig. Dieser Meinung ist auch Prof. Claudia Berendt, Ernährungswissenschaftlerin der Technischen Universität Dresden“. Bei Autoritätsargumenten ist es wichtig zu prüfen, ob die angeführte Person wirklich eingehende Kenntnis im Fachgebiet hat und allgemein anerkannt ist.

Indirektes Argument

Beim indirekten Argument versucht man nicht, die Behauptung zu stützen, sondern die Gegenmeinung zu widerlegen: „Frühstück ist wichtig, denn ohne Frühstück hat man keine Energie für den Tag.“ Indirekte Argumente können immer dann sinnvoll sein, wenn es nur zwei Möglichkeiten gibt, z. B. „ja“ oder „nein“, denn dann gilt, dass „ja“ wahr sein muss, wenn „nein“ falsch ist. Leider ist es im wirklichen Leben oft komplizierter und es gibt Situationen, in denen die Wahrheit in der Mitte liegt.

Hypothetisches Argument

Das hypothetische Argument ist das schwächste aller Argumenttypen, denn man argumentiert damit, dass etwas sein *könnte* – und nicht dass etwas tatsächlich der Fall ist: „Frühstücken ist wichtig, denn es könnte ja sein, dass das Mittagessen ausfällt und man dann bis abends Hunger hat.“ Hypothetische Argumente sollten nur dann eingesetzt werden, wenn es gute Gründe gibt, die angegebenen Vermutungen für wahr zu halten.

Arbeitsblatt 25a

Leserbrief 1 zur Gemeinschaftsschule

In der Diskussionsreihe der Berliner Morgenpost über das Thema „Gemeinschaftsschule in Berlin“ schreibt Winfried Krüger in einem Leserbrief am 23.11.2006.¹⁵

Ich kann wirklich nicht verstehen, wie jemand ernsthaft die Einführung der Einheitsschule fordern kann!

Es ist nun einmal so, dass unsere Kinder unterschiedliche Leistungen zeigen und unterschiedlich schnell lernen. Schon in der heutigen Schule ist das ein Problem, weil immer die eine Hälfte der Schüler mit den Aufgaben schon fertig ist und sich langweilt, während die andere Hälfte überfordert ist, mehr Zeit braucht und trotzdem nicht hinterherkommt. Wie soll das erst werden, wenn Hauptschüler und Gymnasiasten zusammen unterrichtet werden? Das Niveau würde in den Keller sinken, weil immer auf die schlechtesten Schüler Rücksicht genommen werden müsste. Solange sie nicht mit den Aufgaben fertig sind, kann der Lehrer nicht weitermachen, sodass insgesamt noch weniger gelernt werden würde.

Es ist doch ganz normal, dass diejenigen, denen das Lernen leichter fällt, weiter gefördert werden müssen und nicht ständig auf die anderen Rücksicht nehmen können. Schließlich trainiert ein übergewichtiger 50jähriger, der abnehmen möchte, auch nicht mit dem Olympiasieger im Marathon – da wäre auf allen Seiten der Frust vorprogrammiert.

Dass die Einheitsschule nicht funktionieren kann, sieht man ja am Scheitern der Gesamtschule. Die Politik hätte nur mal schauen müssen, was aus dieser Idee, die in den 60er Jahren so modern erschien, geworden ist: eine verkappte Hauptschule, die Probleme hat, eine Oberstufe überhaupt zusammenzukriegen. Heute schickt kein vernünftiger Mensch mehr seine Kinder auf die Gesamtschule, wenn er will, dass sie etwas lernen.

Seit dem Pisa-Schock rufen alle in Deutschland: „Wir müssen die Ausbildung unserer Kinder verbessern!“ Wie kann man aber glauben, dass sich unser Bildungssystem verbessert, wenn die besseren Schüler nicht ausreichend gefördert werden und die schlechteren noch mehr hinterherhängen? Offenbar schießen einige Bildungspolitiker in ihrem Innovationseifer schnell mal über das Ziel hinaus, anstatt einfach mal zu schauen, was sich bewährt hat und was nicht.

Aufgaben

1. Stellt die Argumentationen des Leserbriefes als Argumentationsketten dar. Achtet darauf, dass jeder Absatz eine eigene Kette bildet. Achtet darauf, dass jeder Pfeil „daraus folgt“ bedeutet.
2. Gebt für jeden Argumentationsschritt die Zeilen des Textes an, in denen das Argument zu finden ist.
3. Bestimmt von jedem Argument den Argumenttyp.
4. Beurteilt die Bedeutung und die Beweiskraft jeder Argumentationskette.

¹⁵ Namen, Daten und Publikationsort geändert. Der Text wurde sprachlich überarbeitet und gekürzt.

Arbeitsblatt 25b

Leserbrief 2 zur Gemeinschaftsschule

In der Diskussionsreihe der Berliner Morgenpost über das Thema „Gemeinschaftsschule in Berlin“ schreibt Gerda Ahrensen in einem Leserbrief vom 3.12.2006.¹⁶

Dass die politische Führung ein so heikles Thema wie die Gemeinschaftsschule endlich anzufassen wagt, ist lobenswert, denn es ist an der Zeit, dass die Gemeinschaftsschule flächendeckend eingeführt wird.

5 Schon viel zu lange wird in unserer Gesellschaft sortiert, gesiebt und in Schubladen gesperrt. Die „Schlechten“ werden von den „Guten“ getrennt und sollen möglichst nichts mehr miteinander zu tun haben. Dabei ist niemand überall „schlecht“ oder überall „gut“. Jeder kann etwas gut und etwas anderes weniger gut, also kann jeder auch von den anderen lernen und ihnen etwas beibringen.

10 Schauen wir uns die reale Lage des deutschen Schulsystems an: Überall, wo Kinder nach Leistung getrennt werden, werden die weniger angesehenen Schulen zu Auffangbecken für sozial benachteiligte Kinder, die kaum eine Chance haben, dem Teufelskreis von ungünstigen Lernvoraussetzungen, geringeren Bildungsangeboten und schlechteren Leistungen zu entgehen. So wird eine ganze Schicht unserer Gesellschaft schon vor dem Eintritt ins Berufsleben benachteiligt und erhält damit gar nicht erst die Möglichkeit, durch bessere Ausbildung ihrem niedrigen sozialen Stand zu entkommen. Die Pisa-Studie hat gezeigt, dass in keinem anderen Land die Schulleistung so sehr vom Einkommen der Eltern abhängt wie in Deutschland.

15 Diese soziale Schieflage könnte mit der Gemeinschaftsschule endlich beseitigt werden. Da hier jeder die gleichen Lehrangebote wahrnehmen kann, hat auch jeder die gleichen Chancen, die nötigen Bildungsvoraussetzungen für gesellschaftlich angesehenere Berufe zu erlangen.

20 Natürlich heißt Gemeinschaftsschule nicht, dass Bildung zum „Einheitsbrei“ wird. Niemand bestreitet, dass SchülerInnen unterschiedlich schnell lernen. Jedoch ist es falsch, daraus die Notwendigkeit zur Trennung abzuleiten. Verschiedene Anforderungsgrade lassen sich im Unterricht auch durch unterschiedliche Arbeitsmaterialien für die Schüler realisieren. Gleichzeitig können die, denen der entsprechende Stoff leichtfällt, auch ihren Mitschülern weiterhelfen. Dadurch gewinnen nicht nur die Leistungsschwächeren, sondern auch die, die Hilfe anbieten können, denn sie festigen den Stoff noch einmal. Es ist eine alte Weisheit, dass man etwas erst wirklich kann und weiß, wenn man es selbst beibringen kann. Dass diese Weisheit stimmt, beweist wiederum die Pisa-Studie: Gerade die Finnen, bei denen die Gemeinschaftsschule seit Jahrzehnten selbstverständlich ist, haben im Durchschnitt die besten Leistungen gezeigt. Es wird Zeit, dass aus diesen Tatsachen auch in Deutschland die nötigen Schlüsse gezogen werden.

25

Aufgaben

1. Stellt die Argumentationen des Leserbriefes als Argumentationsketten dar. Achtet darauf, dass jeder Absatz eine eigene Kette bildet. Achtet darauf, dass jeder Pfeil „daraus folgt“ bedeutet.
2. Gebt für jeden Argumentationsschritt die Zeilen des Textes an, in denen das Argument zu finden ist.
3. Bestimmt von jedem Argument den Argumenttyp.
4. Beurteilt die Bedeutung und die Beweiskraft jeder Argumentationskette.

¹⁶ Namen, Daten und Publikationsort geändert. Der Text wurde sprachlich überarbeitet und gekürzt.

Arbeitsblatt 26

Behauptungen und Begründungen zuordnen

Argumentieren vor Gericht

Direktor Farmsen, Leiter einer angesehenen Bank, ist in seinem Haus erstochen und ausgeraubt worden. Man beschuldigt Herrn Krommer, einen Mann vom Reinigungsdienst in der Bank, die Tat begangen zu haben, doch der behauptet, zur Tatzeit ein Alibi zu haben. In der Gerichtsverhandlung werden der Angeklagte sowie verschiedene Zeugen zur Tat befragt. Dabei werden eine ganze Reihe von Behauptungen und Begründungen geäußert, von denen einige vor euch liegen.

Aufgaben

1. Sortiert die Aussagen danach, ob es Behauptungen oder Begründungen sind, und ordnet jeder Behauptung eine Begründung zu.
2. Ordnet die so entstandenen Argumentationen danach, ob sie von der Anklage (und ihren Zeugen) oder von der Verteidigung (und ihren Zeugen) vorgebracht werden.
3. Schreibt zu jeder Argumentation, ob ihr sie für überzeugend haltet und warum. Überlegt auch, ob sich Gegenargumente finden lassen.
4. Kommt schließlich zu einem Schluss: Kann Krommer verurteilt werden?

Krommer kann zur Tatzeit nicht in der Bar gewesen sein.	Ich selbst war abends in der Bar. Es war wahnsinnig voll, aber Krommer habe ich nicht gesehen.
Ich habe den Direktor nicht umgebracht.	Wenn ich es getan hätte, wäre ich sicherlich nicht seelenruhig nach Hause gegangen, sondern wäre ins Ausland geflohen.
Dass Krommer die Tat begangen und das Geld gestohlen hat, ist gut möglich.	Er kam mir schon früher geldgierig und skrupellos vor.
Krommer hätte niemals einen Mord begehen können.	Ich sah ihn einmal, als er einen Streit in der Kneipe schlichtete. Ihm lag viel an Frieden und Gewaltlosigkeit.
Der Mord muss von jemandem begangen worden sein, der den Direktor persönlich kannte.	Es waren nämlich keine Spuren von Gewalt an der Haustür. Der Direktor muss seinem Mörder selbst die Tür aufgemacht haben.
Krommer! Sie und kein anderer haben den Mord begangen.	Ich habe selbst gesehen, wie Sie zwei Tage vor dem Mord um das Haus des Direktors geschlichen sind.
Krommer hat den Direktor bestimmt erstochen und anschließend die Waffe verschwinden lassen.	Würden wir die Waffe finden, fänden wir auch seine Fingerabdrücke darauf.
Krommer ist ein typischer Gewaltverbrecher.	Schließlich ist er arm, kommt aus schlechten Verhältnissen und sehnt sich deshalb nach Reichtum.
Das Motiv der Geldgier fällt als Tatmotiv völlig aus.	Denn wäre der Mörder aus Geldgier bei Direktor Farmsen eingestiegen, hätte er auch die goldene Wanduhr mitgenommen.

Arbeitsblatt 27

Behauptung und Begründung unterscheiden, Argumenttypen erkennen, Argumente beurteilen

Aufgaben

1. Unterstreicht in den folgenden Beispielen jeweils die Behauptung rot und die Begründung blau.
2. Gebt den Argumenttyp an.
3. Diskutiert miteinander, unter welchen Bedingungen die Argumentation zu einer richtigen Schlussfolgerung führen würde.

1. Steinpilze sind essbar, denn es sind Röhrlinge.

2. Du kannst gestern nicht zuhause gewesen sein, denn sonst hättest du mein Klingeln gehört.

3. Paul kümmert sich nicht um seine Eltern, die krank sind und Hilfe brauchen. Er ist ein schlechter Mensch.

4. Da noch niemand beweisen konnte, dass es Gott nicht gibt, muss es ihn geben.

5. Der klügste Mensch, den ich kenne, ist mein Onkel und der ist ein richtiger Bücherwurm. Menschen, die viel lesen, sind eben einfach schlauer.

6. Die Arbeitslosenversicherung sollte abgeschafft werden. In den USA gibt es sie schließlich auch nicht und die Menschen leben gut.

7. Die Menschen in Island sind glücklicher als die in Deutschland. Das hat eine Umfrage mit über 1000 Isländern und Deutschen ergeben.

8. Herr Meier ist ehrlich und gerecht. Drum sollte er Vorsitzender werden.

10. Immer wenn es um Probleme der deutschen Sprache geht, werden berühmte Autoren und Schriftsteller befragt, aber das ist Unsinn. Schließlich fragen wir bei Problemen im Straßenverkehr auch nicht Sebastian Vettel.

11. Die Firma hat einen riesigen Berg Schulden. Deshalb werden in den Abteilungen Gelder gekürzt und keine neuen Mitarbeiter eingestellt.

12. Rauchen kann gar nicht so gefährlich sein. Sonst müsste die Hälfte der Menschen in Deutschland Lungenkrebs haben.

Arbeitsblatt 28

Argumenttypen erkennen

Aufgabe

Unterstreiche in den folgenden Argumenten zunächst die Behauptung rot und die Begründung blau. Gib anschließend an, um welchen Argumenttyp es sich handelt.

Weil 1970 in der Bundesrepublik Arbeitskräfte fehlten, wurde damals die Anwerbung von Gastarbeitern beschlossen.	
Deutschland wird in den kommenden Jahrzehnten immer mehr Gastarbeiter brauchen. Das sagen die Analysen von Herbert Brückner, dem Direktor des Instituts für Migrationsforschung.	
Gastarbeiter und Asylbewerber haben es auf dem deutschen Arbeitsmarkt schwer. Ich kenne viele Ausländer, die sehr lange nach einem Job gesucht haben.	
Dass Gastarbeiter in unser Land kommen, ist wichtig, denn das könnte den Fachkräftemangel in Deutschland beheben.	
Ausländische Gastarbeiter sollten die deutsche Sprache lernen, da es gut ist, wenn sie die Menschen in ihrem Gastland verstehen können.	
Es ist sinnvoll, dass Gastarbeiter nach Deutschland kommen. Schließlich haben die Hugenotten, die im 17. und 18. Jahrhundert nach Berlin gekommen sind, auch viel Kompetenz mitgebracht und die Wirtschaft angekurbelt.	
Gastarbeiter und Migranten bereichern unser Land, denn wenn wir sie nicht hätten, hätten wir viele kulturelle Angebote gar nicht.	

Erfindet zu jedem Argumenttyp der folgenden Liste ein weiteres Beispiel aus dem Kontext „Umweltpolitik“.

- Faktenargument
- Normatives Argument
- Beispielargument
- Analogisierendes Argument
- Autoritätsargument
- Indirektes Argument
- Hypothetisches Argument

Arbeitsblatt 29

Argumentative Fehlschlüsse zur Digitalisierung des Unterrichts

Aufgaben

In den folgenden Aussagen stecken schwere argumentative Fehlschlüsse. Finde sie, indem du

1. die zentrale Behauptung rot unterstreichst,
2. Behauptungen und Begründung(en) in einem Schema darstellst,
3. die Argumenttypen bestimmst und schließlich
4. eine Stellungnahme schreibst, warum die Argumentation falsch ist.

1. Dass die Nutzung von Computern in Schulen nichts verbessert, sondern nur verschlechtert hat, ist immer wieder klar herausgestellt worden. So meint der bekannte Journalist Siegfried Gehringer zu Recht, dass die Arbeit mit PCs letztlich den Analphabetismus fördere.

2. Die Verwendung von Computern im Unterricht ist nicht nur verwirrend und unschön, sie ist auch völlig unnütz. Jahrhunderte lang sind wir ohne sie ausgekommen, und wir haben trotzdem alles richtig verstanden. Warum sollten wir plötzlich alle PCs und Smartphones brauchen?

3. Digitaltechnik sollte eigentlich der Fehlervermeidung dienen. Tatsächlich aber hat sie die Situation nur verschlimmert und zu mehr Problemen geführt. Das zeigt eine Umfrage der Zeitschrift „Fakt“. Sie ergab, dass fast 35% der Bevölkerung Computer in Schulen für unwichtig halten.

4. Die Schulverwaltung hat in ihrem Reformeifer ganz vergessen, die Eigenheiten des deutschen Schulsystems zu berücksichtigen. Wir sollten die bestehenden Traditionen nicht aufgeben, da sie einzigartig sind. Es ist doch nur natürlich, wenn man möchte, dass alles beim Alten bleibt.

5. Die Befürworter der Digitaltechnik behaupten immer wieder, PCs würden dazu führen, dass unsere Schüler/innen besser lernen. Es hat aber noch niemand bewiesen, dass diese Hoffnung tatsächlich eingetreten ist. Die Digitalisierung hat also noch gar nichts gebracht.

6. Viele bekannte Journalisten und Schriftsteller fordern die Rückkehr zu traditionellen Lernformen, weil Computer nicht zu mehr Sicherheit, sondern zu mehr Unsicherheit führen. Gerade ältere Menschen verstehen die neue Technik häufig nicht gut und bringen sich durch Computer-Viren in große Gefahr.

3.2 Einen zusammenfassenden Kommentar planen, schreiben und überarbeiten

Als Vorstufe zur textgebundenen bzw. materialgestützten Erörterung, die in den späteren Jahren der Sekundarstufe die argumentative Kompetenzentwicklung dominiert, nutzen wir die Analysen der ersten Teilreihe, um einen zusammenfassenden Kommentar zu schreiben. Dieser geht insofern über die Textzusammenfassung hinaus, als er nicht zwingend informationsverdichtend ist und durchaus länger sein kann als die Textvorlage selbst. Darüber hinaus enthält er auch urteilende und wertende Passagen, kommt aber im Gegensatz zur Erörterung nicht (notwendig) zu einem abwägenden und argumentativ gestützten Urteil über den Gegenstand der Argumentation, sondern eher über die Qualität des Argumentierens selbst. Sein primäres Ziel liegt also nicht in einem Werturteil über den Argumentationsinhalt, sondern über seine Form. Das klingt zunächst abstrakter und daher schwieriger, bildet aber insofern eine entlastende Vorstufe zur Erörterung, als weniger inhaltliche Kenntnisse erforderlich sind und auch die Notwendigkeit zur Abwägung zwischen divergierenden Auffassungen ausbleibt.

Wir nutzen den Kommentar außerdem, um den Gegenstandsbereich der indirekten Rede einzuführen bzw. zu systematisieren und den Umgang mit digitalen Schreibwerkzeugen einzuüben, sodass gleichzeitig die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler geschult wird.

Kompetenzerwerb und Ziele der Teilreihe

Weiterhin gehen wir davon aus, dass die Lerngruppe größtenteils auf der Niveaustufe E steht und den Sprung zu F anstrebt, den die Leistungsspitze bereits hinter sich hat, während das Nachfeld noch an der Grenze von Niveaustufe D zu E steht. Aus den Angaben der Niveaustufentabelle 2.6 schließen wir damit, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten,

- Strategien der Textplanung, -strukturierung, -ausführung und -überarbeitung anzuwenden,
- Meinungen, Aussagen und Argumente situationsgerecht zu formulieren und
- dabei zwischen sachlichen und wertenden Aussagen zu unterscheiden (Niveaustufe D).

Der Großteil der Lerngruppe hat außerdem bereits Lernerfahrungen damitgemacht,

- wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenzufassen,
- Argumente zu gewichten, Schlüsse zu ziehen und eigene Einsichten zu erklären sowie
- Texte anhand eigener Überarbeitungsschwerpunkte zu überprüfen und zu verbessern (Niveaustufe E).

Wie in den letzten Unterrichtsreihen werden wir an diesen Kompetenzen konsolidierend ansetzen und sie dahingehend fortentwickeln, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend in der Lage sind,

- die Informationen der Textquelle funktional zu nutzen,
- einen erklärenden Text für einen unbekanntes Adressaten zu verfassen und dabei
- digitale Schreib-, Korrektur- und Überarbeitungswerkzeuge funktional zu nutzen (Niveaustufe F).

In unserem Nebenschwerpunkt „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ (2.12) kommt es uns insbesondere darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler die Technik der indirekten Rede kennen und anwenden lernen, die auf Niveaustufe E vorgesehen ist. Wir können dabei davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler die Verbflexion ebenso kennengelernt haben wie Techniken der Satzverknüpfung, auch wenn laut Fachteil Deutsch nicht zu erwarten ist, dass der Modus Konjunktiv bereits systematisch eingeführt wurde.¹⁷

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Konkretisierungen der Kompetenzentwicklung. Die Schülerinnen und Schüler sollen

¹⁷ Indirekte Rede setzt nicht zwingend den Konjunktiv voraus, was ein Grund dafür sein dürfte, dass der Fachteil Deutsch zunächst die indirekte Rede und erst in den folgenden Jahrgangsstufen den Konjunktiv einführt. Da eine ganze Reihe der in Berlin und Brandenburg zugelassenen Deutschbücher anderes vorgeht, außerdem der Konjunktiv in späteren Inhaltsangaben obligatorisch ist und eine nicht allzu schwer zu vermittelnde grammatische Regularität darstellt, gehen wir die geplante Niveaustufe an dieser Stelle getrost etwas früher an und entlasten damit die zukünftige Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

- einen zusammenfassenden Kommentar zu einem Leserbrief verfassen,
- die argumentative Qualität der Textvorlage kriteriengeleitet bewerten und dabei
- indirekte Rede verwenden und
- Techniken der digitalen Textüberarbeitung funktional nutzen.

Problemlösendes Aufbauen: Einen kritischen Kommentar untersuchen

Die Problemfrage, die wir in der Teilreihe lösen wollen, lautet: „Wie schreibe ich einen kritischen Kommentar?“. In der Problemlösephase werden wir uns dazu einen existierenden Kommentar ansehen und untersuchen, wie er funktioniert. Wir wenden dazu die in der letzten Teilreihe eingeführten Kompetenzen an und systematisieren sie weiter. Im Anschluss nutzen wir die Analysen, um nun selbst produktiv zu werden. Da eines unserer Ziele darin besteht, digitale Arbeits- und Überarbeitungstechniken kennen zu lernen, kann es sich als äußerst günstig erweisen, die folgenden Arbeiten möglichst bald in die digitale Welt zu verlagern. Die technischen Möglichkeiten sind vielfältig und von Schule zu Schule unterschiedlich ausgeprägt, weshalb wir diese Punkte nicht eingehender besprechen. Erwähnt sei nur, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu einem digitalen Schreibprogramm und einem gemeinsam genutzten Speicher im Internet oder einem Schulserver haben sollten. Ist das gegeben, kann die Arbeit losgehen. Sollten Sie diese Anforderungen in Ihrer Schule nicht erfüllen können, lässt sich die Arbeit auch leicht in die analoge Welt überführen.

Arbeitspaket 1: Die Textsorte Kommentar kennen lernen

Zum Einstieg lernen die Schülerinnen und Schüler die Textsorte Kommentar kennen. Sollten Sie bereits die Unterrichtsreihe B 1.3 (Balladen in Zeitungsberichte umwandeln) oder eine ähnliche Sequenz behandelt haben, sind den Schülerinnen und Schülern die Textsorten Nachricht und Bericht bekannt. Außerdem sollten die Lernenden aus den letzten Jahren wissen, was eine Zusammenfassung ist.

In dem Informationstext ([Arbeitsblatt 30](#)) werden wichtige Merkmale des Kommentars vor dem Hintergrund der Kenntnisse über Zusammenfassungen und Nachrichten dargestellt. Die Erarbeitung kann analog zu anderen Informationstexten der letzten Reihen erfolgen. Die Aufgabenstellung folgt den Überlegungen aus Kapitel B 2.1:

1. „Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste. Übernehmt dazu zunächst wieder die Überschrift.“
2. „Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.“

Im Resultat sollten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die Funktion und die Merkmale des Kommentars haben, was in einer Sicherungsphase geprüft und ggf. in einem Tafelbild systematisiert werden kann, sodass alle Lernenden auf einem einheitlichen Wissensstand sind.

Nach dieser eher deduktiven Vorgehensweise führen wir den Wissenserwerb betont induktiv weiter, indem wir ein Beispiel für einen Kommentar untersuchen. Zum Einsatz kommt [Arbeitsblatt 31](#), das einen kritischen Kommentar zum Leserbrief von Frederike Wenhof ([Arbeitsblatt 23](#)) beinhaltet. Dass sich die Schülerinnen und Schüler mit diesem Leserbrief bereits in der letzten Teilreihe analytisch auseinandergesetzt haben, erweist sich dabei als Vorteil, weil der Kommentar damit inhaltlich vorentlastet ist. Die zugehörige Aufgabenstellung festigt einerseits die Merkmale des Kommentars durcharbeitend und lenkt mit Aufgabe 2 außerdem das Augenmerk auf die Verschränkung von Wiedergabe, Typisierung und Wertung.

1. „Weist am Text die Merkmale des Kommentars nach, indem ihr wichtige Merkmale auflistet und dahinter die Zeilen angebt, in denen dieses Merkmal im Text zu finden ist. Bei Merkmalen, die immer wieder auftreten (z. B. Wertungen), genügt ein Nachweisbeispiel mit Zeilenangabe.“
2. „Unterstreicht anschließend im Hauptteil mit drei verschiedenen Farben:
 - 2.1. alle Stellen, in denen die Aussagen von Wenhof zusammenfassend wiedergegeben werden,
 - 2.2. alle Stellen, in denen die Argumente Wenhofs typisiert und erklärt werden, und
 - 2.3. alle Stellen, in denen die Argumentation Wenhofs bewertet wird.“

Der Nachweis der Kommentarmedkmale erfolgt bewusst nicht auf dem Arbeitsblatt selbst, um Raum für Aufgabe 2 zu lassen. Wenn Sie dem Rat gefolgt sind, die Arbeit von Anfang an digital zu gestalten, liegt eine schöne Alternative darin, die Merkmale des Kommentars als Fußnoten oder ihrerseits als Kommentare direkt in den Text integrieren zu lassen. Die zugehörigen Befehle sind je nach Textverarbeitungsprogramm unterschiedlich, aber rasch eingeführt. Die Unterstreichungen aus Aufgabe 2 werden in der Textverarbeitung zu farbigen Hervorhebungen.

Die trennscharfe Unterscheidung der Markierungen aus 2.1 und 2.2 bzw. aus 2.2 und 2.3 erweisen sich bei genauer Betrachtung als nicht ganz trivial und im Einzelfall diskussionswürdig. Das liegt daran, dass die Zusammenfassung der Textaussagen im Kommentar oft mit der Typisierung der Argumente zusammenfällt und diese wiederum nicht selten in die Wertung mündet. Dennoch kann man an den meisten Stellen die Dominanz der einen oder anderen Textfunktion nachweisen. Da das Ziel der Aufgabe ohnehin darin liegt, den Schülerinnen und Schülern ein Modell vorzustellen, wie die Verzahnung von Zusammenfassung, Analyse und Wertung aussehen kann, ist eine abschließende Lösung weniger wichtig als die sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Problem. Nutzen Sie in der Sicherungsphase die Gelegenheit, strittige Stellen zu diskutieren und das Problem zu verdeutlichen. Eine Einigung auf eine einheitliche Lösung ist indes nicht erforderlich.

Arbeitspaket 2: Textpassagen in indirekter Rede wiedergeben

Bevor die Bewertung von Argumenten und Argumentationen systematisiert wird, nutzen wir die Gelegenheit, in die Technik der indirekten Rede einzuführen. [Arbeitsblatt 32](#) liefert dazu zunächst einen Einführungstext, der die Gründe für die Verwendung von indirekter Rede einführt und ihre Verwendung damit gezielt problemorientiert behandelt. Die Erarbeitung erfolgt analog zum letzten Arbeitsblatt, wobei die Aufgabenstellung zur gegliederten Stichpunktliste (Aufg. 1) bereits als bekannt vorausgesetzt wird und stark gerafft ist.

1. „Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste.“
2. „Klärt anschließend die folgenden Fachbegriffe: Was versteht man unter
 - 2.1. Indikativ: _____
 - 2.2. Imperativ: _____
 - 2.3. Konjunktiv: _____
 - 2.4. Präsens: _____
 - 2.5. Präteritum: _____?“
3. „Schreibt einen kurzen Text mit dem Thema „Wozu dient indirekte Rede und wie verwendet man sie?““

Aufgabe 2 dient der Sicherung einiger grammatischer Fachbegriffe, die wir für die folgenden Arbeitsphasen brauchen. Außerdem übt die Aufgabe bereits das inhaltlich adäquate Zusammenfassen von Textpassagen.

Diesem Ziel dient auch Aufgabe 3, in der nicht nur das angemessene Textverständnis gesichert, sondern auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Zusammenfassung von Textvorlagen wiederholt wird.

Die weitere Erarbeitung der indirekten Rede erfolgt zunächst über die systematische Einführung des Konjunktivs ([Arbeitsblatt 33](#)) sowie seiner Anwendung auf die indirekte Rede ([Arbeitsblatt 34](#)). Beide Teilbereiche sollten nicht nur als Kenntnis eingeführt, sondern sofort durch einige Übungsphasen gesichert werden. Insbesondere die Umwandlung von Indikativ in Konjunktiv lebt dabei sehr stark von der Übungsmenge und zeigt in der Regel steile Lernkurven. Lassen Sie etwa die Schülerinnen und Schüler reihum ein Verb in einem kurzen Satz im Indikativ sagen (z. B. „Heute ist das Wetter aber übel.“) und sich gegenseitig auffordern, diesen Satz in den Konjunktiv zu setzen („Mara sagt, heute sei das Wetter aber übel.“). Das Framing „XY sagt, ...“ weist dabei schon auf die indirekte Rede voraus und hilft enorm, die Konjunktivform als sinnvoll zu erleben, während der Satz allein stehend seltsam verloren wirkt („Heute sei das Wetter aber übel.“).

Auf dem Arbeitsblatt zur indirekten Rede ([Arbeitsblatt 34](#)) findet sich eine Anwendungsmöglichkeit direkt integriert, an der Sie erkennen können, ob die sechs Regeln verstanden wurden. Weitere Übungsmöglichkeiten werden im Kapitel „Üben und Wiederholen“ unten vorgestellt.

Arbeitspaket 3: Argumentationen bewerten

Das letzte Arbeitspaket der Problemlösephase ist im Grunde nicht neu, sondern in seinen wichtigsten Ansätzen bereits in der letzten Teilreihe eingeführt worden. Das zu behandelnde Problem kann in etwa mit der folgenden Frage zusammengefasst werden: „Wie lässt sich eine Argumentation bewerten, ohne dass wir uns selbst wirklich gut mit der Thematik auskennen?“. Die Antwort, die das Arbeitspaket auf diese Problemfrage gibt, ist: „Indem wir uns anschauen, ob die Argumentation selbst vertrauenswürdig ist.“ Ziel ist also, dass die Schülerinnen und Schüler sich von der Bewertung des Inhalts lösen und zu einer Bewertung der Argumentation kommen. Sicherlich haben alle Lernenden eine Meinung dazu, ob Noten abgeschafft werden sollten oder nicht, aber diese Meinung ist unabhängig davon, wie gut oder schlecht sie im Leserbrief begründet wird. Uns interessiert in diesem Arbeitspaket lediglich der zweite Aspekt.

Ein sinnvoller Einstieg in die Problematik bietet der Rückgriff auf den kritischen Kommentar von [Arbeitsblatt 31](#). Stellen Sie im Plenum die Frage, welche Meinung der Verfasser des Kommentars eigentlich selbst zur Notengebung hat. Ist er dafür oder dagegen? Die Antwort sollte auch nach nochmaliger Lektüre sein, dass der Kommentator zu dieser Frage überhaupt nicht Stellung nimmt, sondern sie in Z. 32–33 sogar ausdrücklich offen lässt. Gegenstand seiner Kritik ist nicht der Inhalt, sondern die argumentative Vorgehensweise Wenhofs, denn die ist unabhängig von der Einstellung zur Thematik.

Mit dieser Erkenntnis ist die Problemlösephase strenggenommen bereits abgeschlossen. Allerdings bietet es sich natürlich dringend an, die neue Einsicht umgehend produktiv zu wenden, um ihr den abstrakten Charakter zu nehmen. Im Abschnitt zur Übung und Wiederholung finden Sie einige Anregungen für sinnvolle und konkret auf den Kommentar bezogene Übungen, denen wir hier nicht vorgreifen wollen. Stattdessen nutzen wir die Gelegenheit, das Wissen über die Argumenttypen und ihre Vor- und Nachteile in einer kleinen Schreibübung zu reaktivieren und zu systematisieren, indem wir die Arbeitsform des halbfreien Schreibens verwenden. Geben Sie dazu das folgende Textfragment vor, das sich natürlich besonders gut bearbeiten lässt, wenn Sie dem Rat gefolgt sind, die Teilreihe gänzlich digital zu gestalten:

„Beim _____ Argument wird die Behauptung dadurch begründet, dass _____

Es hat den Vorteil, dass _____

Allerdings bringt es die Schwierigkeit mit sich, dass _____

Wenn man diesen Argumenttyp bewerten will, sollte man folglich darauf achten, ob _____

“

Leicht ist die Aufgabenstellung als Anwendungsphase der Probleme der letzten Teilreihe zu erkennen. Lassen Sie die sieben Argumenttypen von [Arbeitsblatt 24](#) zunächst im Plenum aus dem Gedächtnis, dann in Gruppen- oder Partnerarbeit mithilfe der Erarbeitungen der letzten Teilreihe ausarbeiten. Sollten Sie sich zur Gruppenarbeit entschließen, ist es sinnvoll, Teamarbeit anzuordnen, also dafür zu sorgen, dass die Gruppe die Argumenttypen unter den Gruppenmitgliedern aufteilt, einzeln ausarbeiten lässt und dann gemeinsam die Einzellösungen sichtet und überarbeitet. Erneut zeigt sich, dass die digitale Arbeitsweise auch an dieser Stelle Vorteile bringt (zur Organisation der digitalen Arbeit, vgl. Arbeitspaket 2 der folgenden Durcharbeitungsphase).

Durcharbeiten: Selbst einen Kommentar schreiben

Die Problemlösungsphase hat alle Einzelteile geliefert, um einen ersten kritischen Kommentar selbst schreiben zu können, und hat außerdem die rezeptive Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Kommentar beinhaltet. Die folgende Arbeit ist insofern als Durcharbeitungsphase zu verstehen, als sie das erarbeitete Wissen nun in einer zusammenhängenden Schreibaufgabe umsetzt. Wir gehen davon aus, dass Sie die Einzelfähigkeiten dazu bereits mit ersten Übungen gefestigt haben.

Die folgenden beiden Arbeitspakete sind nicht unbedingt nacheinander zu behandeln, sondern greifen im Unterricht ineinander. Sie sind in dieser Darstellung lediglich deshalb getrennt, weil sie unterschiedliche Aspekte

der Erarbeitung umfassen. Sinnvoll ist es etwa, Arbeitspaket 1 an Leserbrief 25a zu beginnen, anschließend mit den in Arbeitspaket 2 dargestellten Methoden überarbeiten zu lassen und dann erst den zweiten Leserbrief in ähnlicher Vorgehensweise, aber größerer Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler erarbeiten zu lassen.

Arbeitspaket 1: Einen kritischen Kommentar zu einem Leserbrief verfassen

In diesem Arbeitspaket schreiben die Schülerinnen und Schüler selbst zwei Kommentare zu den beiden Leserbriefen, die in der letzten Teilreihe bereits inhaltlich erarbeitet wurden. Die beiden Erarbeitungen unterscheiden sich durch den Grad der Hilfestellungen, die zu den einzelnen Aufgaben gegeben werden, ferner durch die Sozialform und die gegenseitige Rückmeldung, die nach der Erarbeitung des ersten Leserbriefes mithilfe digitaler Überarbeitungs- und Kommentarfunktionen gegeben werden (vgl. Arbeitspaket 2).

Die Aufgabenstellung zur ersten Erarbeitung ist bewusst teilschrittig angelegt.

1. „Schreibt in Partnerarbeit am PC einen kritischen Kommentar zum Leserbrief von Winfried Krüger ([Arbeitsblatt 25a](#)). Geht dazu folgendermaßen vor:
 - 1.1. Schreibt zunächst eine Einleitung, in der ihr den Leserbrief vorstellt. Beachtet dazu die Kriterien, was in die Einleitung eines Kommentars gehört.
 - 1.2. Schreibt anschließend Absatz für Absatz einen kritischen Kommentar zur Argumentation Krügers. Nutzt dazu eure Argumentationsanalysen der letzten Stunden und achtet darauf, vor allem die Argumente zu bewerten, nicht den Inhalt.
 - 1.3. Schreibt schließlich einen Schluss, in dem ihr die Argumentation des Leserbriefes insgesamt bewertet.“

Die Ausarbeitung geschieht zunächst in Partnerarbeit, um einen gegenseitigen Austausch zu gewährleisten. Die Resultate sollten günstigenfalls in einem Speicher liegen, auf den alle Schülerinnen und Schüler Zugriff haben. Zusätzlich sollten Sie eine Sicherheitskopie aller Arbeiten anlegen, um auf versehentliche Löschungen oder ähnliche technische Havarien vorbereitet zu sein. Sind die Kommentare geschrieben, geht es zunächst mit Arbeitspaket 2 weiter.

In der zweiten produktiven Auseinandersetzung wird der Leserbrief von Gerda Ahrens ([Arbeitsblatt 25b](#)) bearbeitet. Dabei ändert sich sowohl die Sozialform von Partner- zu Einzelarbeit als auch die Aufgabenstellung:

1. „Schreibt einen kritischen Kommentar zum Leserbrief von Gerda Ahrens ([Arbeitsblatt 25b](#)).“

Wie zu sehen ist, verzichtet die Aufgabenstellung bewusst auf eine genauere Darlegung der Arbeitsschritte, die wir von nun an als impliziert betrachten. Auch der Schutz der Partnerarbeit, in der die Umsetzung der Aufgabe diskutiert werden kann, fällt ganz gezielt weg, um die Selbstständigkeit der Erarbeitung zu erhöhen. Dagegen können und sollten die argumentativen Analysen der letzten Teilreihe gern weiter eingesetzt werden. Auf sie zu verzichten hieße schließlich, verständnissichernde Vorarbeiten aus dem Arbeitsprozess auszuschließen, was die Erarbeitung ad absurdum führen würde.

Ist der zweite Kommentar geschrieben, sollte erneut eine Überarbeitungsphase mit Arbeitspaket 2 angeschlossen werden, um auch diesen Teil des Arbeitsprozesses durchzuarbeiten und herauszustellen, dass die Überarbeitung eigener Texte auf der Grundlage der Rückmeldungen anderer in der Textarbeit nicht die Ausnahme, sondern die Regel ist.

Arbeitspaket 2: Digitale Überarbeitungs- und Kommentarfunktionen verwenden

Wie oben erwähnt, wird die Arbeit an den beiden Kommentaren durch eine Phase unterbrochen, in der sich die Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zu ihren Texten geben. Dabei nutzen wir zwei wichtige Funktionen, die in praktisch allen Textverarbeitungsprogrammen (auch den allermeisten Online-Textverarbeitungen) vorkommen: Die Überarbeitungs- bzw. Änderungsfunktion und die Kommentarfunktion.

Die Überarbeitungs- bzw. Änderungsfunktion bietet die Möglichkeit, Änderungen, die eine Person an einem Dokument vornimmt, abzuspeichern und sichtbar zu machen. Sie besteht aus zwei ineinandergreifende Teilfunktionen, nämlich „Änderungen verfolgen“, mit der alle folgenden Überarbeitungsschritte aufgezeichnet und einzeln angenommen oder rückgängig gemacht werden, und „Änderungen anzeigen“, mit der die Aufzeichnungen entweder sichtbar oder unsichtbar bleiben. Durch sinnvolle Kombination beider Teilfunktionen lässt sich ein

Maximum an Komfort erreichen, etwa indem Änderungen beim Korrigieren zwar aufgezeichnet, aber nicht angezeigt werden, sodass der Überblick gewahrt bleibt. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Texte schließlich aus der Überarbeitung zurückbekommen, können sie sich alle Überarbeitungen anzeigen lassen und einzeln annehmen oder ablehnen.

Die Kommentarfunktion der Textverarbeitungsprogramme ist wesentlich leichter zu verstehen, weil sie letztlich nur darin besteht, bestimmte Textpassagen gezielt mit einer Anmerkung versehen zu können. Dazu wird der zu kommentierende Text markiert und die Funktion „Kommentar einfügen“ ausgewählt. Im Gegensatz zur direkten Änderung im Text dient der Kommentar dazu, Rückmeldungen und Anregungen zu geben, etwa wenn eine Textpassage problematisch oder besonders gut gelungen ist. Kommentare sollten vor allem für inhaltliche und stilistische Rückmeldungen verwendet werden, die Änderungsfunktion hingegen für orthografische und Ausdrucksfehler.

Für die folgende Aufgabenstellung gehen wir davon aus, dass Sie die beiden Funktionen bereits eingeführt haben, sei es in einem kleinen Lehrvortrag, einer Demonstration oder damit, dass Sie die Problemlösung bereits gezielt durch Übungen ergänzt haben, die erst im folgenden Abschnitt vorgestellt werden, ihrer didaktischen Logik nach aber eigentlich vor die Erarbeitung eines ersten Kommentars gehören.

1. „Wählt euch ein Partnerteam und tauscht euren erarbeiteten Kommentar zum Leserbrief von Winfried Krüger untereinander aus. Gebt euch nun gezielt gegenseitig Rückmeldung, und zwar folgendermaßen:
 - 1.1. Speichert zuerst eine Kopie des Kommentars ab, den ihr überarbeiten wollt, um nicht aus Versehen etwas unwiederbringlich zu löschen. Hängt dazu eure Initialen an den existierenden Dateinamen an.
 - 1.2. Schaltet nun in der frischen Kopie die Funktion „Änderungen verfolgen“ und „Änderungen anzeigen“¹⁸ an.
 - 1.3. Korrigiert alle Rechtschreib- und Ausdrucksfehler, die ihr findet, direkt im Text und achtet darauf, dass diese Änderungen auch wirklich aufgezeichnet werden.
 - 1.4. Gebt eurem Partnerteam mithilfe von Kommentaren Rückmeldung darüber, welche Teile des Textes ihr besonders gut oder problematisch findet, wo ihr etwas nicht versteht oder wo ihr andere Hinweise hättet.“
2. „Speichert abschließend eure Rückmeldung ab und kehrt zu eurem eigenen Text zurück.“

Damit ist der erste Teil der Überarbeitung erledigt. Bevor es in den zweiten geht, lohnt es sich, einige der Rückmeldungen im Plenum zu besprechen, etwa indem Sie per Zufall oder auf Wunsch der jeweiligen Lernpartner einige der überarbeiteten Texte öffnen (über den Beamer für alle sichtbar), die Überarbeitungen vorlesen, kommentieren und würdigen. Geben Sie dabei gezielt Feedback zu den Überarbeitungsvorschlägen, denn schließlich folgt mit dem zweiten Leserbrief auch eine zweite Überarbeitungsrunde.

Die Verarbeitung der Änderungsvorschläge kann mit dem folgenden Arbeitsauftrag angeleitet werden.

1. „Öffnet die von eurem Partnerteam überarbeitete Kopie und schaut euch die vorgeschlagenen Änderungen und Kommentare an. Überarbeitet euren Kommentar nun folgendermaßen:
 - 1.1. Geht die Änderungsvorschläge Schritt für Schritt durch. Nehmt alle Änderungen an, die ihr für richtig haltet. Wenn ihr euch bei Rechtschreibänderungen unsicher seid, schlagt im digitalen Wörterbuch nach oder holt euch anderweitig Hilfe.
 - 1.2. Lest euch die Kommentare durch und überlegt, welche der Anregungen ihr umsetzen wollt. Ihr braucht nicht jede Anregung umzusetzen, aber ihr solltet jede genau durchdenken. Löscht alle Kommentare, sobald sie sich für euch erledigt haben.“
2. „Speichert das fertig überarbeitete Dokument, das nun keine Kommentare und Änderungen mehr enthält, als neue Datei ab, indem ihr das Wort „überarbeitet“ an den Dateinamen anhängt.“

Sollte die Lerngruppe noch wenig Erfahrungen mit der gegenseitigen Überarbeitung von Texten und der digitalen Textarbeit haben, ist es normal, wenn die Arbeit in der ersten Runde noch von Reibungsverlusten begleitet wird.

18 Passen Sie diese Befehle an den Wortlaut des von Ihnen verwendeten Textverarbeitungsprogramms an.

Hier liegt einer der Vorteile, dass wir in der Durcharbeitungsphase zwei Leserbriefe bearbeiten, da die Anfangsprobleme in der zweiten Runde bereits wesentlich geringer ausfallen sollten.

Versäumen Sie es nicht, die fertig überarbeiteten Kommentare vor der Weiterarbeit noch einmal gemeinsam zu würdigen. Das kann etwa dadurch geschehen, dass sich die Arbeitsteams erneut ein Partnerteam suchen und einander die überarbeiteten Kommentare zeigen. Nutzen Sie gern auch die Gelegenheit, einige der fertigen Texte im Plenum vorzustellen.

Üben und Wiederholen: Die einzelnen Arbeitsschritte festigen

Die im Folgenden vorstellten Übungen sollten mindestens zum Teil bereits während der Problemlösungsphase und vor der Durcharbeitung eingesetzt werden. Andererseits eignen sie sich auch, um nach der ersten Runde der Durcharbeitung gezielt Schwachstellen aufzugreifen und erneut üben zu lassen. Die meisten der folgenden Übungen lassen sich gut anhand der Arbeitsblätter der letzten Teilreihe realisieren, sodass keine weiteren Materialien erforderlich sind.

Einen ersten Übungsschwerpunkt legen wir auf die Anwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede. Dabei war schon bei der Darstellung der Problemlösungsphase eine einfache mündliche Übung zur Sprache gekommen, die folgendermaßen systematisiert werden kann: Bringen Sie einen Schaumstoffball oder etwas Ähnliches mit in den Unterricht und werfen Sie ihn einem Schüler oder einer Schülerin zu. Äußern Sie anschließend einen einfachen Satz („Es regnet“) und lassen Sie diesen in indirekter Rede wiedergeben („Frau Müller sagt, es regne.“). Nun ist der Schüler bzw. die Schülerin dran, wirft den Ball einem Klassenkameraden zu und äußert seinerseits einen einfachen Aussagesatz. Die Übung hat den Vorteil, dass viele Übungssätze im Plenum geäußert werden und Sie jederzeit korrigierend eingreifen können. Sobald Sie die Regeln der indirekten Rede eingeführt haben ([Arbeitsblatt 34](#)), können Sie auch gezielt die Schwierigkeit erhöhen, indem Sie etwa Sätze im Präteritum oder Aussagen in der 1. und 2. Person einbeziehen.

In einem weiteren Arbeitsschritt können die Beispielargumente aus [Arbeitsblatt 27–29](#) in indirekte Rede verwandelt werden. Gut lässt sich dies mit einer Einführungsübung zur Nutzung der Änderungsfunktion bewerkstelligen. Stellen Sie etwa die etwas längeren Argumentationen von [Arbeitsblatt 29](#) digital zur Verfügung und erläutern Sie die Verwendung der Änderungsfunktion. Geben Sie anschließend den folgenden Arbeitsauftrag.

1. „Setzt die Argumentationen des Arbeitsblattes vollständig in indirekte Rede um. Geht dazu folgendermaßen vor:
 - 1.1. Speichert zunächst eine Kopie der Datei ab, indem ihr eure Initialen an den Dateinamen anhängt.
 - 1.2. Schaltet in eurer frischen Textkopie die Überarbeitungsfunktion ein.
 - 1.3. Stellt nun allen Absätzen einen Satzanfang wie „Person X sagt,“ voran und nehmt anschließend alle Änderungen vor, die erforderlich sind, um die Argumentation in indirekter Rede wiederzugeben.
 - 1.4. Speichert eure Arbeit abschließend ab.“

Die Übung ist auch deshalb besonders gut für die digitale Überarbeitung geeignet, weil sie eine ausgezeichnete Möglichkeit zur Selbstkorrektur bietet: Indem Sie selbst eine entsprechende Überarbeitung vornehmen und den Schülerinnen und Schülern nach getaner Arbeit präsentieren, sind alle erforderlichen Änderungen in den Texten auf einen Blick zu erkennen, sodass die Lernenden an ihrer Arbeit selbst prüfen können, wie adäquat sie gearbeitet haben.

Die Arbeitsblätter [27](#) und [29](#) eignen sich darüber hinaus auch zur üben Erarbeitung eines Kurzkomentars, in dem analog zur Vorgehensweise auf [Arbeitsblatt 31](#) kurze Einschätzungen zur Qualität der Argumentationen gegeben werden. Da die inhaltliche Erarbeitung bereits in der vorausgegangenen Teilreihe erfolgt ist, können sich die Schülerinnen und Schüler dabei ganz auf die Umsetzung konzentrieren. Achten Sie bei der Sicherung der Übung darauf, dass die so entstehenden Kurzkomentare

- die Inhalte der Argumentationen sinnvoll zusammenfassen,
- dabei die Technik der indirekten Rede adäquat anwenden,
- den Argumenttyp bestimmen und aus diesem Schlussfolgerungen ziehen und

- eine kritische Einschätzung zur argumentativen Qualität geben.

Für einen kritischen Kommentar zu einem der Beispiele von [Arbeitsblatt 29](#) wurde schon am Ende der letzten Teilreihe ein Lösungsbeispiel vorgestellt, das den Schülerinnen und Schülern als Vorlage dienen kann. Nutzen Sie die Materialien auch gern, um die Arbeitsschritte der Durcharbeitungsphase im Vorfeld zu üben und damit die eigentliche Durcharbeitung zu entlasten.

Anwendung: Argumentationen untersuchen und kritisieren

Die Inhalte der Unterrichtsreihe eignen sich durchaus, um das Erlernte in einer Klassenarbeit zu behandeln. Den Kern bildet dabei der Arbeitsauftrag, einen kritischen Kommentar zu einem Leserbrief zu schreiben. Dieser sollte unbedingt durch eine argumentative Analyse nach der Vorgehensweise der ersten Teilreihe vorbereitet werden. Inwieweit Sie diese Vorarbeiten in die Benotung einbeziehen, sollte davon abhängen, wie intensiv Sie die Analysen betrieben haben. Auf den Vorschlag eines konkreten Arbeitsauftrages verzichten wir an dieser Stelle, weil dieser stark von Ihrer Art der Erarbeitung abhängen sollte. Allerdings steht mit [Arbeitsblatt 35](#) ein weiterer Leserbrief zur Verfügung, der seiner Form und Schwierigkeit nach den bisher verwendeten Materialien entspricht und daher sinnvoll in einer Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden kann. Dass auch sein Thema mittlerweile etwas aus der Zeit gefallen scheint und auch nicht mehr den aktuellen Befunden der Bildungsforschung entspricht, tut der Verwendbarkeit keinen Abbruch, weil der Inhalt der Argumentation für die Schülerinnen und Schüler dennoch Relevanz besitzt und sich die Argumentation nach wie vor gut für eine kritische Analyse eignet. Dass die Argumentationsketten dabei wesentlich kürzer sind als in den Übungstexten [25a](#) und [25b](#), ist für eine Lernerfolgskontrolle ebenfalls erwünscht, da Prüfungsmaterialien stets ein wenig leichter sein sollten als die schwierigsten Übungsmaterialien.

Arbeitsblatt 30

Von der Zusammenfassung zum Kommentar

5 Weil geschriebene Sprache in Wissenschaft, Gesellschaft und Alltagsleben eine so wichtige Rolle spielt, gibt es viele Textsorten, die sich inhaltlich mit anderen Texten auseinandersetzen. Dazu zählt beispielsweise die Zusammenfassung, deren Ziel es ist, die wichtigsten Inhalte eines anderen Textes möglichst treffend und verständlich wiederzugeben. Damit können sich andere einen Überblick verschaffen, ohne den gesamten Text lesen zu müssen. Zusammenfassungen versuchen deshalb immer, so objektiv wie möglich zu sein und auf Wertungen und Urteile über den Text zu verzichten.

10 Das ist beim Kommentar anders. Auch er möchte seinen Leserinnen und Lesern einen Eindruck von dem Text vermitteln, über den er spricht, aber dabei versucht er nicht unbedingt, die Informationen zu raffen, sondern so wiederzugeben, dass man nicht nur die wichtigsten Informationen kennt, sondern sich auch ein Urteil über die Qualität des Textes machen kann. Im Gegensatz zur Zusammenfassung beinhaltet der Kommentar deshalb auch ganz gezielt wertende Aussagen und spricht positive wie negative Merkmale des Textes an.

15 Allerdings will auch der Kommentar ein möglichst objektives Bild der Textvorlage wiedergeben, möchte also dem Text gerecht werden (im Gegensatz etwa zur Glosse, die mitunter bewusst spottend geschrieben ist). Das erreicht der Kommentar dadurch, dass die Urteile gut begründet werden, sodass sich die Leserinnen und Leser ein Bild machen können, wie und warum der Kommentar zu seinen Urteilen kommt.

20 Vom Aufbau her ist der Kommentar eher einfach. In der Einleitung wird der besprochene Text vorgestellt (Thema, Autor/in, Erscheinungsort und -jahr), um den Leserinnen und Lesern deutlich zu machen, worum es eigentlich gehen wird. Danach geht der Kommentar in der Regel Absatz für Absatz seine Textvorlage durch, wobei sich Darstellung, Erklärung und Bewertung abwechseln. Manchmal können Kommentare auch bestimmte Stellen stärker raffen und andere tiefer behandeln, aber das ändert nichts am Grundprinzip, dass der Kommentar der Reihenfolge der Textvorlage mehr oder weniger geradlinig folgt. Ein guter Kommentar macht dabei auch immer deutlich, auf welche Textstelle er sich gerade bezieht, sodass er leicht nachvollziehbar bleibt. Zum Schluss eines Kommentars wird meist auch der Schluss der Textvorlage kritisch behandelt, bevor ein Gesamturteil vorgenommen wird.

25 In vielen Tageszeitungen spielt der Kommentar als wertende Textsorte eine wichtige Rolle. Er geht dabei bewusst über die rein sachliche Nachricht hinaus und schätzt die Geschehnisse des Tages kritisch ein. In seriösen Zeitungen sind Kommentare immer als solche zu erkennen und streng von den Nachrichten getrennt – beispielsweise dadurch, dass meist ganz zu Anfang der Name des Verfassers oder der Verfasserin genannt wird. Die Leserinnen und Leser wissen damit von Anfang an, dass sie es nicht nur mit sachlichen Aussagen, sondern auch mit der persönlichen Auffassung einer bestimmten Person zu tun haben.

30

Aufgaben

1. Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste. Übernehmt dazu zuerst die Überschrift.
2. Bestimmt anschließend das Thema jedes Absatzes und schreibt die wesentlichen Informationen, die über dieses Thema ausgesagt werden, in Stichpunkten heraus. Achtet auf eine übersichtliche Gliederung.

Arbeitsblatt 31**Ein kritischer Kommentar zum Leserbrief von Frederike Wenhof (Arbeitsblatt 23)**

von Linus Brandenburg

Notengebung ist seit vielen Jahren ein Streitthema in der Bildung, denn Schulnoten haben wichtige Vorzüge, aber auch große Nachteile. Deshalb beschäftigt sich auch Frederike Wenhof in der Berliner Zeitung vom 23.4.2012 mit diesem Thema. Ihrer Meinung nach gehören Noten so schnell wie möglich abgeschafft und sie erläutert ihre Gründe in einem Leserbrief.

5 Als wichtigsten Grund nennt Wenhof den Druck, den Noten auf Kinder ausübten und der oft zu Lernschwierigkeiten, Stress und Schlaflosigkeit führe (Z. 5–8). Ob solche Probleme wirklich bei vielen Kindern auftreten und wirklich nur von der Notengebung verursacht werden, belegt Wenhof leider nicht, sondern führt ausschließlich persönliche Erfahrungen an, die natürlich nicht nachprüfbar sind, sodass ihr erstes Argument eher schwach bleibt.

10 Im Anschluss wird ihre Argumentation etwas stichhaltiger, denn sie führt die Meinung der amerikanischen Lernpsychologin Collin Matthews an, nach deren Auffassung Noten das Lernen stärker verhinderten, als es zu ermöglichen (Z. 9–13). Das komme daher, so Wenhof, dass der Druck, den Noten aufbauten, das natürliche Lernen verhinderten und dadurch die Neugier und den Wissensdurst von Kindern unterdrückten. Das Autoritätsargument ist für dieses Thema interessant, aber noch besser wäre es gewesen, wenn Wenhof eine
15 echte Studie von Prof. Matthews zitiert hätte und nicht nur die Meinung der Lernpsychologin.

Im folgenden Absatz stellt sich Wenhof hypothetisch vor, wie gut Lernen ohne Notendruck funktionieren könnte (Z. 14–21). Aus der Analogie, dass man Kinder ja auch nicht für das Spielen benoten müsse, schließt sie, dass Unterricht ohne Noten ein ganz neues, positives Lernklima schaffen könnte. Das klingt allerdings recht spekulativ, denn es ist zu bezweifeln, ob Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Interesse mathematische Gleichungen
20 auflösen würden, mit dem sie Lego, Fußball oder Computerspiele spielen.

Wenhofs letztes Argument ist die Behauptung, dass Noten noch nicht einmal etwas über die wirkliche Leistung der Schülerinnen und Schüler sagen würden, da sie nur eine Zahl seien, die wenig über die individuellen Stärken und Schwächen aussage (Z. 22–88). Außerdem behauptet sie, dass Lehrkräfte die Noten beinahe beliebig geben könnten, was die Schülerinnen und Schüler ja frustrieren müsse. Beide Behauptungen, die geringe Aussagekraft
25 wie die Willkür, sind schwere Anwürfe gegen die Notengebung und gegen die Lehrkräfte und deshalb ist es besonders unerfreulich, dass Wenhof hier keine weiteren Belege für ihre Meinung liefert, sondern einfach nur Behauptungen aufstellt.

Zum Abschluss spricht die Autorin davon, dass es noch viele weitere Gründe gebe, die man nennen könne (Z. 29–32). Ihrer Meinung nach seien aber bereits die genannten Gründe genug. Das ist leider nicht der Fall, da ihre Argumentation bei genauerem Hinsehen eher schwach bleibt: Persönlich Erfahrungen, die Meinung einer
30 Expertin, eine fragwürdige Analogie und einige unbegründete Behauptungen – all das genügt nicht, um wirklich zu überzeugen. Vielleicht sollte Notengebung ja tatsächlich abgeschafft werden, aber wenn das so ist, dann sollte es unbedingt besser begründet werden, als Frau Wenhof das tut.

Aufgaben

1. Weist am Text die Merkmale des Kommentars nach, indem ihr wichtige Merkmale auflistet und dahinter die Zeilen angebt, in denen dieses Merkmal im Text zu finden ist. Bei Merkmalen, die immer wieder auftreten (z. B. Wertungen), genügt ein Nachweisbeispiel mit Zeilenangabe.
2. Unterstreicht anschließend im Hauptteil mit drei verschiedenen Farben
 - 2.1. alle Stellen, in denen die Aussagen von Wenhof zusammenfassend wiedergegeben werden,
 - 2.2. alle Stellen, in denen die Argumente Wenhofs typisiert und erklärt werden, und
 - 2.3. alle Stellen, in denen die Argumentation Wenhofs bewertet wird.

Arbeitsblatt 32

Indirekte Rede und Konjunktiv

Wozu gibt es indirekte Rede?

Menschen sprechen und schreiben häufig über Aussagen anderer Menschen, fassen diese Aussagen zusammen, berufen sich auf sie oder ziehen Schlüsse für ihre eigenen Interessen. Dabei muss oft genau unterschieden werden, wer eigentlich was behauptet hat und wer nur die Aussagen anderer wiedergibt. Denn wer etwas selbst behauptet, übernimmt die Verantwortung für die Richtigkeit der Aussage. Aber nicht immer können wir die Behauptungen anderer Personen überprüfen und damit selbst die Verantwortung für die Richtigkeit übernehmen.

Deshalb gibt es sprachliche Techniken, mit denen wir deutlich machen, dass wir nur wiedergeben, was andere gesagt haben. Damit machen wir gleichzeitig deutlich, dass wir keine Garantie für den Wahrheitsgehalt übernehmen. Wer zum Beispiel sagt: „*Ich habe gehört, Max sei in die Schweiz gezogen.*“, sagt damit, dass er vermutet, dass die Aussage stimmt, aber nicht völlig sicher ist. Dagegen wirkt der Satz „*Ich hab gehört, Max ist in die Schweiz gezogen*“ viel sicherer, dass die Aussage auch stimmt.

Was bei so einem Alltagsbeispiel unbedeutend wirkt, bekommt große Brisanz, wenn es um öffentliche Themen geht, zum Beispiel in den politischen Nachrichten. Dort macht es einen großen Unterschied, ob es heißt: „*Der Botschafter der Ukraine bestätigte den Angriff. Es hat in der Nacht eine Bombenattacke auf Kiew gegeben.*“ oder „*Der Botschafter der Ukraine bestätigte den Angriff. Es habe in der Nacht eine Bombenattacke auf Kiew gegeben.*“, denn nur in der ersten Version muss die Nachrichtenredaktion die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Aussage tatsächlich stimmt, während sie in der zweiten Version sprachlich deutlich macht, dass sie nur wiedergibt, was der Botschafter gesagt hat.

Der Konjunktiv in der indirekten Rede

Das sprachliche Mittel, in dem sich die unterstrichenen Wörter in den Textbeispielen oben voneinander unterscheiden, heißt *Modus des Verbs*. Man unterscheidet zwischen

- *Indikativ* (das ist die „Normalform“ der Verbs, die wir ständig verwenden: „*ich gehe*“, „*du nimmst*“, „*er spricht*“),
- *Imperativ* (das ist die Befehlsform, z. B. „*Komm!*“, „*Gib!*“, „*Nimm!*“) und
- *Konjunktiv* (das ist die *Möglichkeitsform*: „*er sei*“, „*es habe*“, „*wir könnten*“).

Konjunktive sind gar nicht so selten und häufig gar nicht vom Indikativ zu unterscheiden. Man bildet sie, indem man eine bestimmte Endung an das Verb anhängt, z. B. so:

- Indikativ: „*er geh-t*“ → Konjunktiv „*er geh-e*“

Wenn man diese Endung nicht an den Präsensstamm des Verbs anhängt, sondern an den Präteritumsstamm, entsteht der Konjunktiv II:

- Indikativ: „*er ging*“ → Konjunktiv „*er ging-e*“

Indirekte Rede sollte möglichst immer im Konjunktiv geschrieben werden, denn so weiß der Leser bzw. die Leserin, dass hier die Aussagen einer dritten Person wiedergegeben werden, für die der Autor bzw. die Autorin keine Verantwortung übernimmt. In diesem Sinne ist der Konjunktiv der *Modus des Möglichen*.

Aufgaben

1. Lest den Text und erarbeitet seinen Inhalt in einer gegliederten Stichpunktliste.
2. Klärt anschließend die folgenden Fachbegriffe: Was versteht man unter
 - 2.1. Indikativ: _____
 - 2.2. Imperativ: _____
 - 2.3. Konjunktiv: _____
 - 2.4. Präsens: _____
 - 2.5. Präteritum: _____
3. Schreibt einen kurzen Text mit dem Thema „Wozu dient indirekte Rede und wie verwendet man sie?“

Arbeitsblatt 33 Die Bildung des Konjunktivs

Der Konjunktiv bei regelmäßigen Verben

Person	Indikativ Präsens	Konjunktiv Präsens
1. Sg.	ich leb-e	ich leb-e
2. Sg.	du leb-st	du leb-est
3. Sg.	er/sie leb-t	er/sie leb-e
1. Pl.	wir leb-en	wir leb-en
2. Pl.	ihr leb-t	ihr leb-et
3. Pl.	sie leb-en	sie leb-en

Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Prät.
ich lebt-e	ich lebt-e
du lebt-est	du lebt-est
er/sie lebt-e	er/sie lebt-e
wir lebt-en	wir lebt-en
ihr lebt-et	ihr lebt-et
sie lebt-en	sie lebt-en

Der Konjunktiv bei unregelmäßigen Verben

Person	Indikativ Präsens	Konjunktiv Präsens
1. Sg.	ich seh-e	ich seh-e
2. Sg.	du sieh-st	du seh-est
3. Sg.	er/sie sieht-t	er/sie seh-e
1. Pl.	wir seh-en	wir seh-en
2. Pl.	ihr seh-t	ihr seh-et
3. Pl.	sie seh-en	sie seh-en

Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Prät.
ich sah	ich säh-e
du sah-est	du säh-est
er/sie sah-e	er/sie säh-e
wir sah-en	wir säh-en
ihr sah-et	ihr säh-et
sie sah-en	sie säh-en

Der Konjunktiv bei dem Hilfsverb „sein“

Person	Indikativ Präsens	Konjunktiv Präsens
1. Sg.	ich bin	ich sei
2. Sg.	du bist	du sei-st
3. Sg.	er/sie ist	er/sie sei
1. Pl.	wir sind	wir sei-en
2. Pl.	ihr seid	ihr sei-et
3. Pl.	sie sind	sie sei-en

Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Prät.
ich war	ich wär-e
du war-st	du wär-est
er/sie war	er/sie wär-e
wir war-en	wir wär-en
ihr war-et	ihr wär-et
sie war-en	sie wär-en

Der Konjunktiv bei dem Hilfsverb „haben“

Person	Indikativ Präsens	Konjunktiv Präsens
1. Sg.	ich hab-e	ich hab-e
2. Sg.	du hab-st	du hab-est
3. Sg.	er/sie hab-t	er/sie hab-e
1. Pl.	wir hab-en	wir hab-en
2. Pl.	ihr hab-t	ihr hab-et
3. Pl.	sie hab-en	sie hab-en

Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Prät.
ich hatt-e	ich hätt-e
du hatt-est	du hätt-est
er/sie hatt-e	er/sie hätt-e
wir hatt-en	wir hätt-en
ihr hatt-et	ihr hätt-et
sie hatt-en	sie hätt-en

Arbeitsblatt 34

Grundregeln der indirekten Rede:

1. Alle finiten Verben – *aber nur die!* – werden in den Konjunktiv gesetzt.

Er <u>hat</u> ihn <u>lachen</u> gehört.	Er <u>habe</u> ihn <u>lachen</u> gehört.
Sie ist ihr entgegengekommen.	Sie...

2. Begleitsätze gehören *nicht* zur indirekten Rede! Also bleiben sie im Indikativ.

Er hat ihn lachen gehört.	Er <u>sagt</u> , er habe ihn lachen gehört.
Sie ist ihr entgegengekommen.	Sie sagt, ...

3. Nutze den Konjunktiv I, solange man ihn erkennt. Sonst wechsle zu Konjunktiv II.

Er <u>wohnt</u> dort, wo seine Freunde <u>wohnen</u> .	Er sagt, er <u>wohne</u> dort, wo seine Freunde <u>wohnt</u> .
Die anderen bleiben, wo sie sind.	Sie sagt, ...

4. Pronomen der 1. und 2. Person müssen meist angepasst werden.

<u>Ich</u> sehe <u>meinen</u> Bruder.	Er sagt, <u>er</u> sehe <u>seinen</u> Bruder.
Wir suchen unsere Freunde.	Sie sagen, ...

5. Präteritum wird zu Perfekt.

Mein Bruder <u>war</u> gestern auch da.	Er sagt, sein Bruder <u>sei</u> gestern auch da <u>gewesen</u> .
Die anderen hatten einfach keine Lust.	Sie sagt, ...

6. Alle anderen Zeitformen bleiben erhalten und nur das finite Verb kommt in den Konjunktiv.

Mein Bruder <u>hat</u> Geburtstag <u>gefeiert</u> .	Er sagt, sein Bruder <u>habe</u> Geburtstag <u>gefeiert</u> .
Die beiden <u>sind</u> noch schwimmen <u>gewesen</u> .	Sie sagt, ...
Mein Bruder <u>war</u> auch dort <u>gewesen</u> .	Er sagt, sein Bruder <u>wäre</u> auch dort <u>gewesen</u> .
Die beiden <u>waren</u> noch schwimmen <u>gewesen</u> .	Sie sagt, ...
Mein Bruder <u>wird</u> morgen <u>wegfahren</u> .	Er sagt, sein Bruder <u>werde</u> morgen <u>wegfahren</u> .
Die beiden <u>werden</u> noch schwimmen <u>gehen</u> .	Sie sagt, ...

Arbeitsblatt 35 Ein Leserbrief zur Koedukation

In einem Leserbrief vom 23.11.05 aus der Märkischen Allgemeinen Zeitung (Online-Archiv) äußert sich Bettina Baerns zum Thema Koedukation (gemeinsamer Unterricht von Jungen und Mädchen) an deutschen Schulen.¹⁹

Die Gleichberechtigung von Frau und Mann ist ein altes Thema, in dem immer wieder von Erfolgen berichtet wird. Leider gibt es aber auch Rückschritte, die von der Gesellschaft zu selten bemerkt, geschweige denn begriffen werden. Ein solcher Rückschritt ist die so genannte „Koedukation“, der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen, der in der Bundesrepublik eingeführt wurde – eigentlich, um die Gleichberechtigung voranzutreiben.

- 5 In Wahrheit hat die Koedukation aber das Gegenteil bewirkt, denn sie hat den Mädchen nur weitere Nachteile eingebracht. Die Bildungschancen haben sich verschlechtert, statt sich zu verbessern, was viele empirische Studien bewiesen haben: In Mathematik sowie besonders in den Naturwissenschaften ist die durchschnittliche Leistung der Mädchen messbar niedriger als die der Jungen.

- 10 Woran liegt dieser Unterschied? Zweifellos nicht daran, dass Mädchen einfach weniger Talent für Naturwissenschaften hätten, denn Mädchen und Jungen sind gleich begabt. Andernfalls hätte Marie Curie wohl nie den Nobelpreis für Physik und Chemie bekommen können.

- 15 Jedoch ist allgemein bekannt, dass Jungen oft dominanter und aggressiver auftreten. Dadurch bekommen sie von den Lehrern mehr Aufmerksamkeit geschenkt als die stilleren Mädchen, sie werden häufiger drangenommen und gewinnen dadurch einen Leistungsvorteil. Die Mädchen, die bekanntlich im kommunikativen und sprachlichen Bereich besser sind, haben so gar keine Chance, ihre Vorzüge unter Beweis zu stellen. In getrennten Schulen würden die Mädchen besser zu Wort kommen und ihre Rückstände in den typischen „Jungenfächern“ schnell aufholen.

- 20 Dieser Meinung ist auch die amerikanische Geschlechterforscherin Carol Gilligan, die immer wieder darauf hingewiesen hat, dass Mädchen durch die Koedukation systematisch benachteiligt werden. Sie zeigt etwa, dass 40% der Studentinnen, die in den USA Naturwissenschaften studierten, aus reinen Mädchenklassen kamen, obwohl die Menge an Mädchenschulen gerade einmal ein Prozent aller amerikanischen Schulen ausmacht.

- 25 Ich selbst kann diese Erfahrung nur bestätigen, da ich auf einer Mädchenschule ausgebildet wurde. Das Klima dort war ruhiger und konzentrierter und Naturwissenschaften waren kein Problem für uns. Würden alle Mädchen getrennt von den Jungen unterrichtet, dann würden bald ebenso viele Frauen wie Männer Naturwissenschaften studieren.

Der Kampf für Gleichheit in unserer Gesellschaft ist richtig und wichtig, doch er sollte nicht zur Gleichmacherei werden. Es ist doch ganz natürlich, dass Mädchen und Jungen auch mal unter sich sein wollen. Letzten Endes würde das auch den Jungen nur Vorteile bringen.

¹⁹ Namen, Daten und Publikationsort geändert. Der Text wurde sprachlich überarbeitet und gekürzt.

4 Sachvorträge ausarbeiten und halten (Jahrgangsstufe 8)

In der letzten exemplarischen Unterrichtsreihe schlagen wir noch einmal einen etwas anderen Weg ein, indem wir nicht von den zu entwickelnden Kompetenzen ausgehend nach geeigneten Arbeitsformaten suchen, sondern umgekehrt eine komplexe sprachliche Aufgabe daraufhin untersuchen, welche sprachbezogenen Kompetenzen sie erfordert. Diese Perspektive ist beim Thema Sachvortrag insofern angemessen, als die Planung, Ausarbeitung und Präsentation eines Vortrages über den Schulkontext hinaus lebensweltliche Relevanz beanspruchen kann und folglich im Unterricht erlernt werden sollte. Dabei müssen alle Kompetenzbereiche gleichzeitig angewendet werden und auf sinnvolle Weise ineinandergreifen:

- Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“:
 - aus verschiedenen Präsentationsformen begründet auswählen,
 - die Redeabsicht mit sachangemessenem, differenziertem Wortschatz umsetzen,
 - Informationen unter Beachtung der Gesprächssituation, des Themas und des Publikums vortragen,
 - Notizen zur geordneten Wiedergabe von Gehörtem nutzen und Informationen eines Vortrages zusammenfassen.
- Kompetenzbereich „Lesen“:
 - Kenntnisse über die Struktur und Funktion der Textsorte „Vortrag“ erwerben,
 - Sachinformationen recherchieren, aufarbeiten, auswählen und gliedern,
 - zwischen sachlichen und wertenden Aussagen unterscheiden,
 - lineare und nichtlineare Texte in eine andere Darstellungsformen bringen.
- Kompetenzbereich „Schreiben“:
 - Inhalte anderer Texte zusammenfassen,
 - den Vortrag strukturieren und sprachlich gestalten,
 - Argumente adressatengerecht aufarbeiten,
 - eigene Einsichten erklären.
- Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“:
 - Rechercheergebnisse in Hinblick auf ihre thematische Relevanz und Verlässlichkeit bewerten,
 - den Vortrag medial durch geeignete Präsentationsformen begleiten,
 - Zusammenhänge zwischen Intentionen, Gestaltung und Wirkung herstellen.
- Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“:
 - die Wirkung sprachlicher Gestaltungsmittel einschätzen,
 - sprachlich-rhetorische Mittel gezielt einsetzen,
 - zwischen denotativer und konnotativer Bedeutung von Wörtern und Formulierungen unterscheiden,
 - die Struktur eigener Darlegungen durch geeignete Redemittel und Textbausteine deutlich machen.

Es versteht sich, dass diese Fülle unterschiedlicher Teilfertigkeiten nicht in adäquater Weise einzeln problemlösend aufgebaut, durchgearbeitet, geübt und angewendet werden können, bevor Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einen Sachvortrag auszuarbeiten und zu halten. Das ist aber auch gar nicht erforderlich,

weil kompetenzorientierter Unterricht stets über den konkreten Lerngegenstand hinausweist und auf generalisierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt, die auf neue Anforderungen und Anwendungssituationen übertragen werden können. Insofern ist die Unterrichtssequenz selbst eine Art Anwendungsphase für die zuvor aufgebauten Kompetenzen und ein Rückblick auf die letzten drei exemplarischen Unterrichtssequenzen zeigt, dass praktisch alle aufgeführten Teilkompetenzen bereits mindestens ein-, häufig sogar mehrmals im Fokus des Unterrichts gestanden haben. Neu sind nicht die Teilfertigkeiten, sondern lediglich ihr konkreter Bezug zueinander. Aus diesem Grund gliedern wir die folgende Sequenz nicht in mehrere Teilreihen, sondern erarbeiten die notwendigen Teilschritte in einem übergreifenden Bogen. Den Lernzyklus nach Aebli nutzen wir weiterhin als Strukturierungshilfe, setzen ihn aber in einer auf das konkrete Thema bezogenen Weise ein.

Kompetenzerwerb und Ziele der Gesamtreihe

Ziel der Gesamtreihe ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe zu einem selbst gewählten Thema einen zehnminütigen Vortrag ausarbeiten, vor dem Klassenplenum halten und durch eine geeignete mediale Präsentationsform begleiten. Der Kompetenzschwerpunkt liegt damit auf dem Teilbereich „Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen“, während alle anderen oben genannten Teilkompetenzen Nebenschwerpunkte bilden.

Bewusst gehen wir bei der Erarbeitung der Vorträge über die bloß sachbezogene mündliche Präsentation von Informationen hinaus und fokussieren zusätzlich die rhetorische Wirkung, die für Vorträge eine besonders wichtige Rolle spielt. Dazu untersuchen wir zunächst problemlösend die Kriterien, die einen guten Vortrag kennzeichnen, und prüfen an einem Beispiel aus dem Internet, wie diese Kriterien konkret umgesetzt werden können. Die so erarbeiteten Wege der Umsetzung wenden die Schülerinnen und Schüler in der Durcharbeitungsphase auf die eigenen Sachthemen an, indem sie sich Sachinformationen erarbeiten und adressatengerecht ausgestalten. In der Übungsphase erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihren Vortrag zu proben, und bekommen einige nützliche Hinweise zur Steigerung der persönlichen Wirkung, bevor in der Anwendungsphase die Vorträge gehalten und vom Publikum beurteilend begleitet werden.

Antizipierte Voraussetzungen der Lerngruppe

Wie in der letzten Teilreihe gehen wir davon aus, dass sich der Durchschnitt der Lerngruppe auf Niveaustufe E und im Übergang zu Niveaustufe F befindet, während die Leistungsspitze diesen Übergang bereits hinter sich hat und das Nachfeld noch am Übergang von Niveaustufe D zu E steht. Wir können damit für unseren Kompetenzschwerpunkt „Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen“ annehmen, dass praktisch alle Schülerinnen und Schüler

- Zusammenhänge aus ihrer Lebenswelt strukturiert darstellen,
- Sprechsituationen situations- und adressatengerecht beschreiben und gestalten,
- Inhalte mithilfe multimedialer Präsentationsformen vortragen und
- geeignete Medien sinnvoll auswählen und gezielt einsetzen können (2.1, Niveaustufe D/E).

Die im Fachteil Deutsch dargestellten Kompetenzschritte zur Niveaustufe F sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden, frei und in unvertrauten Sprechsituationen adressatengerecht zu agieren. Diese Anforderungen bedient unsere Unterrichtssequenz dahingehend, dass wir die Schülerinnen und Schüler ermutigen werden, ihre Vorträge (möglichst) frei zu halten, wobei der Sachvortrag zwar keine unvertraute, aber doch immerhin ungewohnte Sprechsituation darstellt.

Bezüglich der wichtigsten Nebenschwerpunkte stellen wir fest, dass in der Jahrgangsstufe 8 alle wesentlichen Voraussetzungen erfüllt sein sollten, um

- beim Zuhören inhaltsbezogene Notizen zu erstellen und zu ordnen (2.3, Niveaustufe D),
- Texte entsprechend der vorgegebenen Präsentationsform übersichtlich zu gestalten und Präsentationsprogramme zu nutzen (2.4, Niveaustufe C/D),
- Strategien der Ideenfindung, Strukturierung und Quellenrecherche anzuwenden (2.6, Niveaustufe D/E),

- Informationen aus linearen und nicht linearen Texten zu erfassen und dabei sachliche von wertenden Aussagen zu unterscheiden (2.6, Niveaustufe D/E),
- Textvorträge kriterienorientiert zu gestalten und einzuschätzen (2.7, Niveaustufe D),
- wertende Einschätzungen zu Texten abzugeben und zu begründen (2.8, Niveaustufe D/E),
- Texte in anderen Darstellungsformen auszudrücken (2.8, Niveaustufe E),
- Informationen aus Texten zu verknüpfen (2.10, Niveaustufe C),
- Rechercheergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz und Verlässlichkeit zu bewerten (2.10, Niveaustufe F),
- Zusammenhänge zwischen Intention, Gestaltung und Wirkung herzustellen (2.11, Niveaustufe D/E) und
- geeignete Redemittel gestaltend einzusetzen (2.13, Niveaustufe D/E).

Innerhalb dieser Fülle von Kompetenzbereichen streben wir keinen konkreten Entwicklungsschritt an, sondern beabsichtigen eine vernetzende Konsolidierung der Einzelkompetenzen in der Bewusstheit, dass jede Anwendung gleichzeitig eine Übung ist.

Problemlösendes Aufbauen: Was macht einen guten Vortrag aus?

Die Phase des Problemlösens dient nach Aebli dazu, Handlungsstrategien für bisher unbekannte oder ungelöste Aufgaben zu entwickeln, die anschließend mehrfach erneut durchlaufen und dabei geübt und zur Routine umgearbeitet werden (vgl. Kap. A 4.2). Da es in unserer Unterrichtsreihe unmöglich Ziel sein kann, alle Schritte der Ausarbeitung eines Vortrages problemlösend aufzubauen und mehrfach zu durchlaufen, fassen wir die Problemlösungsphase vorrangig rezeptiv auf, d. h. wir untersuchen die Kriterien, die einen guten Vortrag auszeichnen, und wenden diese anschließend in der Durcharbeitungsphase auf die eigenen Ausarbeitungen an. Diese Vorgehensweise entspricht nicht dem Wortlaut des Lernzyklus, bleibt aber insofern mit diesem kompatibel, als ein und dieselbe Problematik aus unterschiedlichen Perspektiven, nämlich zunächst rezeptiv, anschließend produktiv, betrachtet wird.

Arbeitspaket 1: Tucholskys „Ratschläge für einen guten Redner“

Im Jahr 1930 veröffentlicht Kurt Tucholsky den satirischen Text „Ratschläge für einen schlechten Redner“, in dem er die Redep Praxis seiner Zeit spottend karikiert. Der Inhalt dieser etwa einseitigen humoristischen Auseinandersetzung ist etwas in die Jahre gekommen und eignet sich nur noch teilweise zum Einsatz im Unterricht. Dagegen beinhaltet der wesentlich kürzere Text „Ratschläge für einen guten Redner“ auch für heutige Vortragende noch wesentliche Punkte, die es für die Erstellung eines guten Vortrages zu berücksichtigen gilt.

Aus diesem Grund stellen wir den unbekannteren Kurztext ins Zentrum der Erarbeitung und nutzen die oft zitierten „Ratschläge für einen schlechten Redner“ allenfalls als Einstieg in die Thematik. Auf den einschlägigen Videoplattformen des Internets finden Sie verschiedene mündliche Vorträge des Textes sowie einige recht gelungene Zusammenfassungen der wesentlichen Kritikpunkte. Nutzen Sie eines der Videos, um auch medial sinnvoll in das Thema „Vortrag“ einzusteigen. Ein kurzes Unterrichtsgespräch über die Inhalte sollte genügen, um das Textverständnis adäquat zu sichern. Eine vertiefte Ausarbeitung aller satirisch aufgegriffenen rhetorischen Unarten kann in leistungsstarken Lerngruppen sinnvoll sein, sofern Sie mit der Erarbeitung des Textes weitere Kompetenzerwerbe (etwa zu Lesestrategien) planen, ist aber ansonsten nicht erforderlich.

In der Hauptarbeitsphase werden Tucholskys „Ratschläge für einen guten Redner“ vor dem Hintergrund des Einstiegstextes präsentiert. Auf [Arbeitsblatt 36](#) ist dazu nicht nur der Text abgedruckt, sondern jeder einzelne Ratschlag mit einer Sprechblase versehen, in der die Schülerinnen und Schüler Kommentare zur Bedeutung der jeweiligen Aussage eintragen können (Arbeitsauftrag siehe Arbeitsblatt). Die Erarbeitung geschieht zweckmäßigerweise in Partnerarbeit, um den mündlichen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander zu ermöglichen.

Die Ratschläge Tucholskys betreffen sehr unterschiedliche Aspekte des Vortragens und sind auch unterschiedlich leicht zu verstehen, sodass es sich lohnt, eine eingehendere Sicherungsphase einzuplanen, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse vorstellen und Gründe für den jeweiligen Ratschlag erläutern („Warum

sollten Vorträge eigentlich nur aus Hauptsätzen bestehen?“ etc.). Organisieren Sie die Sicherung so, dass sie zugleich eine erste Übungsmöglichkeit für das Sprechen im Plenum darstellt. Lassen Sie dazu gezielt jeden Ratschlag von je einer Partnergruppe erläutern und von einer zweiten ergänzen, sodass viele Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen.

Arbeitspaket 2: Die klassischen Arten der Überzeugung durch Rede

Nach den prägnanten, aber etwas unstrukturierten „Ratschlägen für einen guten Redner“ wenden wir uns in diesem Arbeitspaket ein wenig systematischer den Möglichkeiten der Vortragsgestaltung zu, indem wir den Schülerinnen und Schülern einen Ausschnitt aus der antiken Rhetorik vermitteln. Die auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung von „Logos“, „Pathos“ und „Ethos“ ([Arbeitsblatt 37](#)) eignet sich dafür deshalb besonders gut, weil sie leicht zu verstehen ist und dennoch substanziellen Gehalt mitbringt. Ihr Kerngedanke besteht darin, Vorträge und Reden nicht als rein sachliche Auseinandersetzungen misszuverstehen, sondern die Überzeugung eines Publikums ganzheitlicher aufzufassen. Obwohl das Zielmedium „Sachvortrag“ dabei zweifellos von Fachinformationen (Logos) dominiert sein sollte, wäre die Funktion und Struktur eines Vortrages nicht hinreichend wiedergegeben, wenn er einfach als eine Art mündlicher Sachtext missverstanden würde.

Der Einstieg in das Arbeitspaket kann über die Reaktivierung der Kenntnisse über das antike Griechenland erfolgen, das den Schülerinnen und Schülern aus dem Geschichtsunterricht der letzten Jahre bekannt sein sollte. Insbesondere in der klassischen Phase der attischen Demokratie war es für Politiker von hoher Bedeutung, ihr Publikum für sich und ihre Interessen einzunehmen, um entsprechende Mehrheiten für ihre Politik zu gewinnen. An dieser Stelle liegt eine interessante Parallele zur Gegenwart, über die die Schülerinnen und Schüler motiviert werden können, sich mit Reden und Rhetorik auseinanderzusetzen: Noch stärker als im antiken Griechenland steht es heute jedem frei, seine Meinung zu äußern, aber um gehört zu werden, brauchen Vortragende heute mehr als je besondere rhetorische Fähigkeiten, sonst verschwinden sie in der Fülle der Massenmedien.

Die Inhalte des [Arbeitsblattes 37](#) sollten der Lerngruppe keine größeren Schwierigkeiten bereiten. Aus diesem Grund nutzen wir die Gelegenheit, gezielt Rede- und Gesprächsanlässe zu schaffen, die unserem Kompetenzzschwerpunkt gemäß die gesamte Erarbeitung durchziehen werden (vgl. Kap. B 4.4 „Übung“). Der Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen aussehen:

1. „Erklärt euch gegenseitig mit eigenen Worten, was Aristoteles unter Logos, Pathos und Ethos versteht. Gebt dazu jeweils ein Beispiel, wie man die Arten der Überzeugung in einem Vortrag umsetzen könnte.“
 - *Lösungshinweis: In der Regel bereiten Logos und Pathos keine Verständnisprobleme. Dagegen bleibt die Vorstellung von Ethos als Art der Überzeugung durch Persönlichkeit mitunter unscharf. Wir reagieren auf dieses Problem, indem wir für die Analyse im folgenden Arbeitspaket 3 ein betont ethoslastiges Beispiel auswählen.*
2. „Stellt die drei Arten der Überzeugung in einem Statement dar und tragt eure Statements einander in der Gruppe vor.“
 - *Lösungshinweis: Die Statement-Technik ist ein ausgezeichnetes Mittel, um Schülerinnen und Schüler zur Erarbeitung strukturierter, pointierter und rhetorisch überzeugender Redebeiträge anzuleiten. Die Technik wird im Übungskapitel (B 4.3) vorgestellt, kann aber von Anfang an die Unterrichtssequenz als wiederkehrendes Mittel der Inhaltssicherung begleiten, um den mündlichen Vortrag von Anfang an einzuüben.*
3. „Sammelt typische Redeanlässe, in denen ihr besonders viel Logos, Pathos oder Ethos erwarten würdet.“
 - *Lösungshinweis: Meist fallen den Schülerinnen und Schülern für Logos leicht Fach- und Expertenvorträge, für Pathos Reden auf Festen und feierlichen Anlässen ein. Ethosbetonte Reden sind überall dort zu erwarten, wo Personen das persönliche Vertrauen anderer gewinnen wollen, so etwa in Wahlkampfreden oder auf Vorträgen im Rahmen von Bewerbungsverfahren.*

Im Anschluss an die Erarbeitung des Textes können weitere Aufgaben die Problematik vertiefen, beispielsweise mit folgenden Aufgabenstellungen:

- „Findet Hinweise auf Logos, Pathos und Ethos in Tucholskys „Ratschlägen für einen guten Redner.““

- *Lösungshinweis: Im dritten Ratschlag werden Logos und Pathos praktisch direkt angesprochen, im sechsten die Problematik des Ethos, wobei Tucholsky vor allem anmahnt, authentisch zu sein.*
- „Prüft, welche Argumenttypen [siehe letzte Unterrichtsreihe] den klassischen Arten der Überzeugung am meisten entsprechen.“
 - *Lösungshinweis: Logos-betonende Argumentationen setzen vor allem auf Faktenargumente, pathos-betonende eher auf Beispielargumente, da der Zusammenhang von Begründung und Behauptung im Beispiel anschaulich und damit emotional erfahrbar wird. Ethos-betonende Argumentation hängt über die Glaubwürdigkeit am stärksten mit dem Autoritätsargument zusammen.*
- „Tragt die Botschaft „Wir sollten die nächste Klassenfahrt nach Brüssel machen“ in einem logos-, pathos- oder ethos-betonenden Statement vor.“
 - *In einem logos-betonenden Statement sollten sachliche Gründe vorherrschen, während bei pathos der emotionale Mehrwert im Zentrum stehen könnte. Im ethos-betonenden Statement sollten die Vortragenden ihre persönliche Erfahrung oder Eignung für die Auswahl von Reisezielen betonen und das Publikum auffordern, ihrem Urteil zu vertrauen.*

Arbeitspaket 3: Einen TED-Talk untersuchen

Ausgestattet mit den vergleichsweise einfach anwendbaren Arten der Überzeugung durch Reden (Arbeitspaket 2) sollten die Schülerinnen und Schüler nun eine konkrete Modellvorstellung entwickeln, wie sich Logos, Pathos und Ethos konkret in einem Vortrag umsetzen lassen. Dazu eignet sich das Format des „TED-Talks“ in besonderer Weise, weil hier Expertinnen und Experten ihre Fachthemen gezielt für ein Laienpublikum aufarbeiten und dabei mindestens ebenso sehr unterhalten wie informieren wollen.

Der exemplarisch ausgesuchte TED-Talk, mit dem wir in diesem Arbeitspaket arbeiten werden, stammt von Milena Glimbovski, trägt den Titel „Der Supermarkt der Zukunft“ und ist auf verschiedenen Videoplattformen leicht zu finden. Er eignet sich für unsere Zwecke aus verschiedenen Gründen in besonderer Weise:

- Milena Glimbovski spricht professionell, aber keineswegs fehlerfrei und stellt damit kein unerreichbares Idealbild einer Rednerin dar, sondern wirkt im Gegenteil höchst menschlich und teils verletzlich, was den Schülerinnen und Schülern hilft, Einstiegshürden abzubauen.
- Die Rednerin stellt genau diejenigen Arten der Überzeugung ins Zentrum, die in typischen Vortragssituationen des Fachunterrichts eher zu kurz zu kommen drohen: Pathos und (noch mehr) Ethos.
- Das Thema des Vortrages (verpackungsfreier Supermarkt) ist aktuell, erweist sich aber im Vortrag als immer nebensächlicher, weil zunehmend eine persönliche Botschaft im Zentrum steht, für die die Supermarkt-Idee lediglich eine Anwendung zu sein scheint.
- Die eigentliche Botschaft des Vortrages dürfte gerade auf zurückhaltende Schülerinnen und Schüler stark motivierend wirken.
- Im Internet finden sich eine Verschriftung des Vortrages sowie eine kleine Zeitleiste, die die thematischen Schwerpunkte verdeutlicht, sodass auch eine vertiefende Erarbeitung möglich ist.
- Nicht zuletzt ist der Vortrag mit 9:32 min von übersichtlicher Kürze.

Als weniger geeignet erweist sich der Vortrag in der Hinsicht, dass die Sachinformationen deutlich kürzer kommen, als im angestrebten Format der Unterrichtsreihe erwartet werden dürfte, ferner auch weil eine Begleitung durch eine Folienpräsentation allenfalls sporadisch vorkommt. Beide Einschränkungen lassen es sinnvoll erscheinen, die Vortragsanalyse an einem weiteren Beispiel zu wiederholen und damit die Verallgemeinerbarkeit der Lernerfahrungen zu steigern. Über Suchanfragen wie „TED-Talk deutsch“ finden sich Beispiele sehr unterschiedlichen Inhalts, die selten länger als 20, meist ca. 15 min dauern und sich daher für weitere Analysen eignen.

Der Einstieg in die Analyse des TED-Talks kann praktisch impulslos über das Video selbst erfolgen. Die ethos-betonte Vortragsweise von Milena Glimbovski benötigt praktisch keinerlei Anmoderation und auch die analytischen Arbeitsaufträge, die die Hauptarbeitsphase begleiten werden, können warten, bis die Schülerinnen und Schüler den TED-Talk im Ganzen kennengelernt haben.

Ein kurzes Unterrichtsgespräch über die Eindrücke der Lerngruppe leitet in die Hauptarbeitsphase über. In dieser Phase des Unterrichts sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein,

- die Wirkung des Vortrags zu beschreiben,
- die zentralen Aussagen und Botschaften zu nennen und
- die dominierenden Arten der Überzeugung zu bestimmen.

Beim letzten Punkt bietet sich eine kurze Diskussion an, ob und inwieweit im Vortrag Pathos oder Ethos dominieren, weil die emotionale Wirkung der persönlichen Geschichten einerseits dem Pathos eine hohe Bedeutung beifügt, andererseits aber die Glaubwürdigkeit der Rednerin selbst stärken und damit auch (und letztlich vorrangig) dem Ethos dienen: Indem die Schülerinnen und Schüler mit Milena Glimbovski mitfühlen und ihre Geschichten nachvollziehen, steigert die Rednerin ihre Glaubwürdigkeit, sodass die abschließenden Botschaften einen starken Eindruck hinterlassen.

Für die Hauptarbeitsphase wird der TED-Talk erneut präsentiert, während die Schülerinnen und Schüler Untersuchungsaufgaben lösen. Sollte es die technische Ausstattung zulassen, ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler das Video in Partnerarbeit individuell ansehen zu lassen, sodass die Lernpartner den Vortrag anhalten und zurückspringen können, um sich Notizen zu machen. Ist dies nicht möglich, sollten die folgenden beiden Aufgaben getrennt und das Video mindestens weitere zwei-, besser dreimal vorgespielt werden.

1. „Untersucht den Aufbau des Vortrages: Welche Themen spricht Milena Glimbovski an und was sagt sie darüber? Notiert gegebenenfalls die Zeitpunkte, an denen sie das Thema wechselt.“
 - *Lösungshinweis: Eine mögliche Lösung könnte folgendermaßen aussehen. Bei Arbeit im Plenum ist es sinnvoll, die Zeitpunkte vorzugeben, da eine Erarbeitung ohne die Möglichkeit, zu pausieren und zurückzuspulen, sehr schwer ist.*
 1. 0:00 – Einstieg über ein persönliches Erlebnis: Supermärkte in Kopenhagen
 2. 0:35 – Die Verseuchung der Meere durch Plastikmüll
 3. 0:50 – Rückschluss auf das falsche Recycling-System
 4. 1:12 – Eine persönliche Geschichte „Der erste (verpasste) Kuss“
 5. 2:40 – Persönliche Konsequenzen aus der Erfahrung
 6. 3:08 – Plastikverpackungen, Müllrecycling: nur 20% werden wirklich recycelt
 7. 4:35 – Überleitung zurück zur persönlichen Geschichte: Eine Idee wird geboren
 8. 5:14 – Die Umsetzung in die Praxis
 9. 5:55 – Crowdfunding und Umsetzung
 10. 6:50 – Der Supermarkt heute
 11. 8:18 – Vorteile des Supermarktes
 12. 8:37 – persönliche Konsequenzen: Mut haben und Angst überwinden
2. „Untersucht, welche Arten der Überzeugung Milena Glimbovski einsetzt. Sammelt dazu auf einem Blatt folgende Informationen:
 - Logos: Welche Zahlen, Daten, Fakten und Argumente erfahren wir?
 - Pathos: Welche Emotionen und Gefühle werden geweckt und wie passiert das?
 - Ethos: Wo spricht die Rednerin über sich selbst und steigert damit ihre Glaubwürdigkeit?“
 - *Lösungshinweis: An Zahlen und Fakten ist der Vortrag eher arm, aber nicht gehaltlos. Glimbovski stellt den Umfang der Plastikverschmutzung der Meere dar (46.000 Mikropartikel pro m³ Wasser und damit sechsmal mehr als Plankton), gibt Informationen über das Recycling-System in Deutschland (nur 20% des Plastikmülls werden ordnungsgemäß recycelt) und stellt später die Fundraising-Summe (> 100.000 €) sowie exemplarisch das Marktsortiment vor (von Müsli bis Stofftaschentücher). Emotionale Bewegung entsteht durch die Darstellung der Verschmutzung der Meere, daneben aber auch die verschiedenen persönlich bewegenden Erzählungen (der verpasste Kuss, die „Schnapsidee“, die Angst, die Gelegenheiten des Lebens zu verpassen usw.). All diese Erzählungen (außer die Verseuchung der Meere) tragen darüber hinaus auch starke Züge von Ethos, das sich im abschließenden Aufruf, Mut zu haben und Ideen einfach anzugehen, besonders steigert.*

Den Abschluss der Arbeit kann eine persönliche Einschätzung der Qualität des Vortrages bilden. Auch dieser kann gezielt als Statement ausgeführt werden (Kap. B 4.4) und damit erneut einen Anlass zur Übung rhetorischer Fähigkeiten liefern.

Durcharbeitung: Sachinhalte für einen Vortrag finden und aufarbeiten

In dieser Phase der Erarbeitung wenden wir das in der Problemlösephase erarbeitete Wissen produktiv an, indem die Schülerinnen und Schüler zunächst die Inhalte für ihren Sachvortrag suchen (also den Logos-Teil ihrer Präsentation bedienen) und diese anschließend so aufarbeiten, dass sie das Publikum auch wirklich erreichen (also zusätzlich den Pathos-Aspekt bedienen). Dazu zählt neben der gezielten Überarbeitung der Inhalte auch die mediale Begleitung des Vortrages.

Da das Ziel der Unterrichtssequenz in individuellen Vorträgen liegt, sind die folgenden Arbeitspakete stark von Selbstarbeitsphasen geprägt, in denen die Schülerinnen und Schüler Freiraum brauchen, ihre Themen und Inhalte selbst auszugestalten. Wir werden diese Arbeitsphasen mit eher kurzen Impulsen und Aufträgen begleiten und für wichtige Teilschritte Arbeitsblätter zur Verfügung stellen, die Sie insbesondere in den Stundenanfängen einsetzen sollten, um den Schülerinnen und Schülern für ihre Freiarbeit immer wieder neue Anregungen zu geben.

Arbeitspaket 1: Sachinhalte finden, erarbeiten und sichern

Gute, relevante Inhalte zu finden, ist heute aus völlig anderen Gründen schwierig als noch vor 30 Jahren. Mit dem Internet ist ein schier unüberschaubarer Wissensschatz in Sekundenschnelle abrufbar. Die Schwierigkeiten einer sinnvollen fachlichen Aufarbeitung liegen heute viel eher darin, aus der schieren Menge auszuwählen und dabei seriöse von unseriösen Quellen zu trennen. Außerdem brauchen die Schülerinnen und Schüler eine Richtschnur dafür, welche Inhalte sie für ihren Vortrag auswählen sollten und welche nicht. Schließlich sollten sie Techniken kennen, mit denen sie relevante Inhalte sichern können.

Jeder Teilschritt von Arbeitspaket 1 benötigt einen kleinen Wissensimpuls, was zu tun und worauf zu achten ist, und im Anschluss Zeit zur Ausführung. Auf [Arbeitsblatt 38](#) finden Sie Anregungen für diese einführenden Impulse. Nutzen Sie das Arbeitsblatt

- als Anregungen für kurze Lehrvorträge und anschließende sichernde Unterrichtsgespräche,
- als getrennte Arbeitsschritte für aufeinanderfolgende Stundenanfänge oder
- als Gesamtfahrplan für eine mehrstündige Freiarbeitsphase.

Wie genau Sie vorgehen, hängt vom Leistungsstand und dem Grad der Selbstständigkeit Ihrer Lerngruppe ab. Erstrebenswert ist es stets, die Schülerinnen und Schüler zunehmend an die selbstständige Arbeit zu gewöhnen.

Schritt 1 („Überblick verschaffen“) dient der Ideenfindung und dem Brainstorming. Die Schülerinnen und Schüler sollten darin die Gelegenheit bekommen, sich ein Bild zu Themen zu machen, die sie interessieren. Achten Sie im Vorfeld darauf, dass die betont offen angelegte Recherche zumindest von einer thematischen Idee geleitet wird. Wer gar keine Vorstellung eines möglichen Vortragsthemas hat, findet im Internet eher noch mehr Verwirrung. Deshalb sollten Ihnen alle Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Arbeit ein möglichst konkretes Thema nennen können.

Wie stark Sie bei der Themenauswahl Vorgaben machen, hängt selbstverständlich von Ihren konkreten Lernzielen ab. Im Sinne der Selbstständigkeit, die in dieser Reihe eine besondere Rolle spielt, empfiehlt es sich allerdings, eine bewusste Offenheit für die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu pflegen. Beinahe kein Thema ist von sich aus ungeeignet – viel wichtiger ist, welche Aspekte des Themas schließlich zum Vortrag herangezogen werden.

Schritt 2 („Seriöse Quellen auswählen“) fokussiert ein medienpädagogisches Grundproblem, das an dieser Stelle lediglich angerissen wird. Sollte Ihre Lerngruppe mit der eigenständigen Recherche noch nicht in Berührung gekommen sein, empfiehlt es sich, diese Thematik gezielt zu vertiefen und ggf. zu einem eigenen Arbeitspaket zu machen. Auch die systematische Zitation von (Internet-)quellen kann in diesem Zusammenhang eingeführt werden, führt uns aber zu weit von den Zielen unserer Reihe weg, um an dieser Stelle genau betrachtet zu werden. Minimalstandard sollte es sein, dass Ihre Schülerinnen und Schüler die Internetadressen aller verwendeten Webseiten in einer gemeinsamen Liste sammeln und ans Ende ihrer Präsentation setzen. Nutzen Sie die Zeit, in

der Ihre Lerngruppe die Inhalte ihrer Vorträge recherchiert, um darüber immer wieder mit einzelnen ins Gespräch zu kommen und sie nach der Quellenauswahl zu fragen.

Schritt 3 („Finde deine Botschaft“) spielt eine Schlüsselrolle für die Erstellung eines guten Vortrages, sodass es unverständlich ist, dass viele Unterrichtsansätze zur Gestaltung von Vorträgen und Referaten diesem wichtigen und gleichzeitig so einfach umzusetzenden Thema so wenig Aufmerksamkeit schenken. Kein Rhetorik-Ratgeber, der sich an professionelle Vortragende wendet, lässt die Botschaft als zentralen Aspekt der Ausarbeitung mündlicher Präsentationen unerwähnt – warum also sollten nicht auch Schülerinnen und Schüler von der Botschaft ausgehend ihren Vortrag planen? Achten Sie darauf, dass Ihre Schülerinnen und Schüler spätestens zum Ende der Brainstorming-Phase eine konkrete Botschaft zu ihrem Thema verfolgen und sich bei ihrer Recherche von dieser Botschaft leiten lassen. Wie im Text des Arbeitsblattes erwähnt, ist die Botschaft dabei zunächst nicht mehr als eine Arbeitshypothese, die verändert, modifiziert, erweitert oder eingeeengt werden kann. Aber ohne eine möglichst konkrete Vorstellung dessen, was als Kern des Vortrages beim Publikum angekommen soll, bleibt die Ausarbeitung eines in sich schlüssigen Vortrages Glückssache oder unreflektierte Intuition, was den Zielen kompetenzorientierten Unterrichts widerspricht. Fordern Sie deshalb Ihre Schülerinnen und Schüler zu einem angemessenen Zeitpunkt auf, Ihnen nicht nur ein Thema, sondern auch eine Botschaft zu nennen.

Schritt 4 („Von der Botschaft zur Gliederung“) verfolgt den in Schritt 3 eingeschlagenen Weg konsequent weiter und erlaubt die systematische Erarbeitung der Vortragsgliederung. Ob Sie dabei, wie im Arbeitsblatt vorgeschlagen, mit Mindmaps arbeiten oder andere Wege bevorzugen, ist weniger erheblich, als dass Sie die Arbeit Ihrer Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle immer wieder an der anvisierten Botschaft messen. Zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, wie das geht: Hinterfragen Sie in individuellen Gesprächen, die Sie während der Freiarbeit mit den Einzelnen beginnen können, ob und inwieweit die gewählte Gliederung sinnvoll auf die gewählte Botschaft hinführt, und lassen Sie sich erklären, welche Funktion welcher Teil der aktuellen Gliederung haben soll. Dabei darf es ruhig vorkommen, dass nicht die Gliederung, sondern die Botschaft verändert wird, aber wichtig ist, dass jeder Hauptgliederungspunkt eine deutlich erkennbare Funktion für die Botschaft hat. Schmückendes, unterhaltendes Beiwerk ist an dieser Stelle (noch) nicht gefragt, sondern wird dem Vortrag erst im folgenden Arbeitsschritt angefügt.

Schritt 5 („Die Ausarbeitung“) bildet den zeitaufwändigsten Teil der Arbeit und ist auch methodisch hoch interessant. Bereits in vorausgegangenen Unterrichtsreihen haben wir die Erstellung gegliederter Stichpunktlisten behandelt und dabei methodische Hinweise gegeben. Da Sachvorträge auf der adäquaten Erarbeitung der entsprechenden Sachinhalte beruhen, stellt [Arbeitsblatt 39](#) methodische Hinweise zusammen, wie Schülerinnen und Schüler eine gegliederte Stichpunktliste erstellen können. Ob Sie diesen Aspekt so weit vertiefen, wie es [Arbeitsblatt 39](#) vorsieht, hängt wiederum von Ihren Zielen und den Voraussetzungen der Lerngruppe ab. Methodisch sinnvoll ist es in jedem Fall, aber bei eingehender Erarbeitung auch zeitaufwändig, da die Erstellung gegliederter Stichpunktlisten nicht nur verstanden, sondern auch durchgearbeitet und geübt werden muss. Immerhin bietet das Thema Sachvortrag einen geeigneten Rahmen zur eingehenden Übung.

Arbeitspaket 2: Sachinhalte adressatengerecht aufarbeiten und gestalten

Vorträge sind mehr als mündliche Auseinandersetzungen mit einem Sachthema. Bereits die antike Rhetorik kannte den Dualismus von „prodesse et delectare“ (dt.: *nützen und erfreuen*) und betonte damit neben dem sachlichen, auch den Unterhaltungswert des gelungenen Vortrages. In diesem Zeichen steht das folgende Arbeitspaket, in dem wir den Schülerinnen und Schülern Methoden vermitteln, den Sachvortrag mit Leben zu erfüllen und Strategien der Verständnissicherung einzusetzen. Stand das letzte Arbeitspaket vorrangig im Zeichen des Logos, erarbeiten wir damit nun vorrangig das Pathos des Vortrages, indem wir nach Wegen suchen, die Sachinhalte nicht nur verständlich, sondern auch erlebbar zu machen. Wir beschränken uns dabei auf drei ebenso leicht verständliche wie leicht einsetzbare Methoden, die auf den Arbeitsblättern [40](#) und [41](#) dargestellt sind:

- Der Einsatz von Beispielen ([Arbeitsblatt 40](#)) dient der Veranschaulichung von Sachverhalten und Zusammenhängen. Er kommt nicht nur den Bedürfnissen des Publikums entgegen, sondern liegt auch vielen Schülerinnen und Schülern nahe, die bei spontanen Erklärungen sehr gern auf Beispiele zurückgreifen. Bei der Erarbeitung von Sachinhalten aus Buch- und Internetquellen kommt das Beispiel oft zu kurz, weil viele Sachtexte eher die generalisierbaren Zusammenhänge darstellen und Beispiele nur sporadisch zur Illustration einsetzen. Für den Vortrag sollten die Schülerinnen und Schüler sich daher treffende Beispiele suchen, an denen sie ihre Inhalte deutlich machen können.

- Auch die Elaboration (ebenfalls [Arbeitsblatt 40](#)) dient der Veranschaulichung von Sachinhalten und Zusammenhängen, indem sie abstrakte Themen konkretisiert und mit sinnlichen Vorstellungen verknüpft. Zahlen und Daten werden dabei aus einer anderen Perspektive betrachtet und mit zusätzlichen Informationen verknüpft, sodass ein vernetztes, besser vor dem Vergessen gesichertes Wissen entsteht.
- Wiederholungsstrategien ([Arbeitsblatt 41](#)) schließlich helfen, die zentralen Botschaften fest im Vortrag zu verankern und damit leichter erkennbar zu machen. Im Grunde handelt es sich dabei um eine spezielle Form der Elaboration, mit welcher die Wiederholungsstrategien wesentliche Eigenschaften und Funktionen teilen.

Die Arbeitsblätter [40](#) und [41](#), auf denen der Einsatz von Beispielen, Elaborationen und Wiederholungen erläutert werden, sind inhaltlich weitgehend selbsterklärend und bedürfen im Unterricht allenfalls einer kurzen Sicherung durch ein Unterrichtsgespräch. Da ihr Einsatz vor allem für die individuellen Ausarbeitungen der Schülerinnen und Schüler geplant ist, sind sie zunächst mit keiner konkreten Aufgabenstellung verbunden. Es empfiehlt sich allerdings, ihre Verwendung noch einmal durcharbeitend zu veranschaulichen, indem der TED-Talk der Problemlösung gezielt auf den Einsatz veranschaulichender Elemente untersucht wird.

- „Untersuche den Vortrag Milena Glimbovskis auf den Einsatz von Beispielen, Elaborationen und Wiederholungsstrategien. Notiere dir, wann, wo und wie sie diese Mittel einsetzt, um die Wirkung ihres Vortrages zu erhöhen“
- *Lösungshinweise: Glimbovski verwendet zahlreiche Beispiele, um ihre Problematik zu verdeutlichen. So eröffnet sie den Vortrag mit ihren Erfahrungen im Kopenhagener Supermarkt, verdeutlicht das Plastik-Problem in den Meeren an „Vögeln und Fischen, deren Bäuche aufgeschlitzt sind“ und die wesentlichen Triebfedern ihres eigenen Handelns an Episoden ihres Lebens (der verpasste Kuss, die „Schnaps-Idee“ in der Küche). Auch das Sortiment des Supermarktes wird an vielen konkreten Beispielen verdeutlicht, unter denen einige (etwa die Stofftaschentücher) prominent herausgehoben werden. Elaborationsstrategien setzt Glimbovski zwar durchaus ein, aber eher in der Form des Storytellings, das auf dem Arbeitsblatt nicht beschrieben wird. Ein wirklich klassisches Beispiel für Elaboration bildet die Veranschaulichung der 46.000 Mikroplastikteilchen pro Quadratmeter im Wasser: „Das ist sechsmal mehr als Plankton.“ An Wiederholungsstrategien verwendet Glimbovski vor allem die Zusammenfassung und die Quintessenz, indem sie ihre zentrale Botschaft, Mut zu haben und die eigenen Ideen einfach anzugehen, nicht nur aus ihren persönlichen Erlebnissen heraus entwickelt, sondern auch explizit schlussfolgert: „Damals schwor ich mir, dass mir das nicht wieder passieren sollte. Dass wenn ich alt bin, ich nicht zurückblicken möchte auf mein Leben und lauter verpasste Chancen sehen.“ (Anfang) "Nee, lieber geh' ich's an und lieber ruiniere ich mich finanziell, aber ich versuche es wenigstens." (Mitte), „Machen Sie es einfach. Machen Sie es lieber jetzt als morgen.“ (Ende). Schließlich ist auch „der erste Kuss“, mit dem Glimbovski ihren Vortrag schließt, eine Wiederholung und gleichzeitig Rahmensetzung am Ende.*

Die erneute Untersuchung des TED-Talks dient vor allem dazu, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, wie die auf dem Arbeitsblatt eingesetzten Methoden eingesetzt werden können. Wenn Sie dem Rat gefolgt sind, einen weiteren TED-Talk zu untersuchen, lohnt es sich, auch dort die verwendeten Mittel genauer unter die Lupe zu nehmen, um die vielfältigen Möglichkeiten der Veranschaulichung deutlich zu machen.

Für die eigenen Vorträge sollten die Schülerinnen und Schüler selbst sinnvolle Wege zur Veranschaulichung und Elaboration ihrer Botschaften finden. Sprechen Sie die Lernenden gezielt und einzeln auf die Frage an, welche Formen der Aufarbeitung und Gestaltung sie für ihre Inhalte planen, und machen Sie deutlich, dass dieser Punkt Gegenstand Ihrer Leistungsbewertung sein wird.

Arbeitspaket 3: Den Vortrag medial begleiten

Die visuelle Begleitung des Vortrages durch digitale Präsentationsprogramme ist mittlerweile so omnipräsent, dass an ihr praktisch kein Weg mehr vorbeigeht. Die dabei einsetzbaren Techniken und (Web-)Anwendungen sind in den letzten Jahren deutlich vielfältiger geworden, während sich an der grundlegenden Art des Einsatzes wenig geändert hat. Lediglich der Trend zu einem zunehmenden Minimalismus – beim Einsatz von Text und Sprache ebenso wie im Design – hat sich weiter verstärkt.

Auf [Arbeitsblatt 42](#) sind zentrale Hinweise zur Gestaltung inhaltlich zielführender und grafisch ansprechender Präsentationsfolien zusammengestellt. Beachten Sie, dass das Arbeitsblatt dezidiert zu der Frage Stellung nimmt, wie viele Informationen des Vortrages auf der Begleitfolie wiederholt werden sollten (nämlich möglichst wenige!), was noch nicht überall gängige Praxis ist. Sollte der Usus in Ihrer Schule ein anderer sein, besteht eine bedenkenswürdige Alternative zur Umarbeitung des Arbeitsblattes darin, den Usus zu ändern.

Der Vortrag Glimbovskis eignet sich nur sehr bedingt für die Analyse des professionellen Einsatzes von Vortragsfolien, was vor allem am gewählten Kameraausschnitt liegt. Allerdings deuten die eingeblendeten Bilder an, dass Glimbovski vollständig auf Text und Zahlen verzichtet und ausschließlich auf Fotos setzt. Diese Vorgehensweise ist für TED-Talks eher typisch, sodass sich hier wenige Wege eröffnen, den professionellen Folieneinsatz näher kennen zu lernen. Dagegen finden Sie in den einschlägigen Video-Plattformen eine Fülle von Lehrvideos, die sich mit der Gestaltung von Präsentationsfolien beschäftigen.

Folienpräsentationen als Begleitung eines Vortrages sind dominant, aber nicht alternativlos. Nach wie vor arbeiten Vortragende auch mit anderen Medien. Ein schönes Beispiel, in dem auch die Elaborationsstrategie des Storytellings näher beschrieben wird, bildet Der TED-Talk „Die Kunst des Storytellings“ von Veit Etzold, in der der Referent Flipchart-Bögen verwendet, um seine Inhalte grafisch zu begleiten, und sich dabei geschickt die dynamische Wirkung des schrittweise entstehenden Bildes zunutze macht.

Übung: Den eigenen Auftritt gestalten und üben

Vorträge sind nicht nur inhaltliche Präsentationen, sondern auch persönliche Auftritte, in denen die Schülerinnen und Schüler stärker als in anderen Arbeitsformen als individuelle Persönlichkeiten in Erscheinung treten. Dieser Umstand verleiht dem Medium Vortrag seine besondere Brisanz, die nicht nur bei Schülerinnen und Schülern zu Aufregung und Lampenfieber führt. Aus diesem Grund sollte die Situation, vor anderen zu sprechen und dabei vorbereitete Inhalte strukturiert vorzutragen, bereits im Vorfeld des Vortrages geübt werden. Die folgenden Übungsanregungen dienen damit so sehr dem Ethos, wie die vorherigen dem Logos und dem Pathos gedient haben.

Arbeitspaket 1: Die Statement-Technik

Eine ausgezeichnete Methode, Schülerinnen und Schüler an die geplante mündliche Präsentation von Sachinhalten, Meinungen und Argumentationen zu gewöhnen, ist die Statement-Technik, die bereits in der Problemlösephase als Mittel der Ergebnissicherung vorgeschlagen wurde und sich auch für den Einsatz in anderen Unterrichtssequenzen eignet.

Statements sind kurze strukturierte Redebeiträge, die von Personen des öffentlichen Diskurses aus Politik, Wirtschaft und Kultur verwendet werden, um ihre Standpunkte möglichst prägnant und überzeugend in den Medien unterzubringen. Praktisch immer bestehen sie aus fünf kurzen Sätzen, die einem bestimmten Aufbau folgen. Ein typisches argumentatives Statement ist etwa die „Methode der 5 Bs“, die folgendermaßen aufgebaut ist:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Behauptung | <i>„Plastik-Einwegflaschen sollten verboten werden,</i> |
| 2. Begründung | <i>denn sie verschmutzen die Umwelt und die Weltmeere.</i> |
| 3. Beispiel | <i>Allein im Stillen Ozean schwimmen über 80.000 Tonnen Plastikmüll.</i> |
| 4. Bekräftigung | <i>Das ist das aberwitzige Resultat der Wegwerfgesellschaft</i> |
| 5. Beschwörung (Appell) | <i>und wir sollten diesen Irrsinn so schnell wie möglich beenden.“</i> |

Von dieser Grundform können Statements in unterschiedlicher Weise abweichen, beispielsweise, indem die Begründung durch eine zentrale Erläuterung ersetzt wird. Stets beinhaltet aber der erste Satz die wesentliche Aussage des Statements, die in einem der späteren Teile wieder aufgegriffen, an einem Beispiel verdeutlicht und zuletzt zu einer konkreten Schlussfolgerung geführt wird, zum Beispiel so:

„Milena Glimbovski hält einen glänzenden Vortrag, bei dem sie ihr Publikum emotional tief bewegt. Dabei erzählt sie von sehr persönlichen Erlebnissen und folgert daraus, dass wir alle viel mutiger sein sollten. Ich hätte dieser verletzlich wirkenden Person niemals eine solche Kraft zugetraut und finde, wir alle können etwas von ihr lernen.“

oder so:

„Wir sollten unsere nächste Klassenfahrt nach Brüssel planen, weil das die Hauptstadt der Europäischen Union ist. Wer sich als Europäer fühlt, sollte sich auch einmal angeschaut haben, von wo aus er eigentlich regiert wird. Deshalb ist Brüssel für mich eine der spannendsten Städte und ich glaube, dass wir dort wichtige Erfahrungen für unsere politische Bildung machen können.“

Im Internet findet man viele standardisierte Vorlagen, mit welchen Inhalten das Statement gefüllt werden kann, beispielsweise die folgenden

- Die Problemlösung:

1. Lage-Analyse, 2. Ursachen-Analyse, 3. Zielbestimmung, 4. Lösungsvorschlag, 5. Appell

„Auf den Schulfloren ist es viel zu laut, weil in den kahlen Gängen jedes Geräusch einen starken Hall verursacht. Damit die Atmosphäre ruhiger und konzentrierter werden kann, brauchen wir Materialien, die den Schall absorbieren. Dazu könnten wir zum Beispiel mehr Bilder mit Schülerarbeiten an die Wände hängen und Vitrinen aufstellen.“

- Der Widerspruch:

1. Problem-Darstellung, 2. Argument, 3. Gegenargument, 4. Beispiel für das Gegenargument, 5. Appell

„Viele sagen, Bahnfahren ist Zeitverschwendung, weil es so lange dauert. Aber eigentlich kann man die Zeit fantastisch nutzen. Ich hab mir letztes auf einer Fahrt nach München ein Hörbuch aufs Smartphone geladen und bin völlig versunken, sodass ich fast traurig war, als ich angekommen bin. Eigentlich sollten wir alle viel mehr Bahn fahren und lernen, die freie Zeit zu genießen.“

- Der Kompromiss:

1. Problem-Darstellung, 2. Pro-Seite, 3. Kontra-Seite, 4. Schlussfolgerung, 5. Appell

„Ständig gibt es Streit, wie viel Handynutzung für Kinder gut ist. Die einen betonen, wie wichtig Medienbildung ist, die anderen wollen, dass Kinder sich lieber die echte Welt als die auf dem Display ansehen. Dabei muss das eine das andere ja gar nicht ausschließen. Kinder sollten zu einem sinnvollen und verantwortlichen Umgang mit moderner Technik erzogen werden.“

Führen Sie die Statement-Technik in ihrem Unterricht ein und machen Sie ihren Einsatz an der „Methode der 5 Bs“ vor. Lassen Sie erste Statements schriftlich in Gruppen- oder Partnerarbeit entwickeln, um den Aufbau durcharbeiten, und lassen Sie schließlich zu einem beliebigen Thema Statements erarbeiten und präsentieren. Ist die Methode erst einmal geläufig, kann sie im Unterricht vielfältig angewendet werden: Statt beispielsweise nach der Lektüre einer Kurzgeschichte nach den Eindrücken zu fragen, fordern Sie die Schülerinnen und Schüler auf, ein kurzes Statement zu verfassen, das im Anschluss von einigen präsentiert wird. Auf Dauer gewinnen damit die Redebeiträge im Unterrichtsgespräch an Prägnanz und die Schülerinnen und Schüler Sicherheit in der Planung und Präsentation von Stellungnahmen.

Arbeitspaket 2: Individuelle Übungen und Proben

Bevor die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ihre Vorträge halten und einander Rückmeldung geben, sollten sie Zeit bekommen, ihren Vortrag intensiv zu proben. Obwohl dies zu großen Teilen zuhause geschehen kann, sollten Sie auch Unterrichtszeit für Proben im Plenum und in Kleingruppen einplanen. Lassen Sie sich dabei gezielt ausgewählte Passagen der Ausarbeitungen vortragen und geben Sie Rückmeldungen nach dem Prinzip „Beschreiben, nicht bewerten“. Viele Schülerinnen und Schüler wollen gern möglichst wenig ihres Vortrages schon im Vorfeld preisgeben, etwa weil sie auf Überraschungseffekte setzen. Finden Sie Ihren Weg, mit solchen Wünschen umzugehen. Fordern Sie in jedem Fall Rechenschaft über den Arbeitsprozess und lassen Sie sich ggf. nur bestimmte Passagen des Vortrages zeigen.

Die folgenden Übungsanregungen können Ihrer Lerngruppe helfen, sich mit der ungewohnten Situation vertraut zu machen, allein vor einem Plenum einen selbst ausgearbeiteten Sachinhalt vorzutragen:

1. Der stumme Redner

Ziel dieser Übung ist es, den Schülerinnen und Schülern die Scheu vor dem Kontakt mit dem Publikum zu nehmen. Der Sitzreihenfolge nach steht jeder auf, geht wortlos nach vorn, stellt sich in Vortragshaltung vor die Klasse und sieht seinen Klassenkamerad/innen fest und ruhig in die Augen. Er bzw. sie hält diese Situation einige Sekunden wortlos aus, führt dann eine kleine Geste des Abschlusses aus (ein Nicken, ein Ausatmen o. Ä.) und setzt sich wieder. Der bzw. die Nächste ist dran.

In konzentrierten Lerngruppen kann diese Übung eine eigentümliche Spannung bringen, die sich auf die Lerngruppe überträgt und als bereichernde Lernerfahrung erlebt wird.

2. Blumenkohl und Brokkoli

Bei dieser Übung trainiert die Lerngruppe den kraftvollen Stimmeinsatz. Teilen Sie die Klasse in zwei Lager auf, die einander in zwei Reihen gegenüberstehen – so, als ginge es in den Kampf. Nun beginnt die eine Gruppe leise, aber bestimmt, gemeinsam das Wort „Blumenkohl“ zu sprechen, die andere Gruppe antwortet mit „Brokkoli“, die erste wieder mit „Blumenkohl“, die andere mit „Brokkoli“. Während die Gruppen sich so abwechseln und ein Rhythmus entsteht, gehen die Kampffreien langsam aufeinander zu und sprechen ihren Slogan dabei immer lauter und lauter – bis schließlich alle Schülerinnen und Schüler unmittelbar voreinander stehen und aus vollem Halse schreien. Nun geht es langsam, aber stetig rückwärts, während die Slogans immer leiser werden.

Die Übung kann eine unerhörte Dynamik entwickeln und sollte ggf. mehrfach wiederholt werden. Sie hilft den Schülerinnen und Schülern, die gezielte Stimmmodulation zu erleben und das schauspielerische Gefühl zu erproben, das sie auch im Vortrag begleiten wird.

3. Das 5-Wörter-Konzept

Besonders wenn Sie Ihre Lerngruppe noch in einem zweiten Unterrichtsfach betreuen, ist es eine gute Übung, auch andere Unterrichtsinhalte für kurze mündliche Präsentationen zu nutzen. Lassen Sie beispielsweise die Inhalte eines Fachtextes aus dem Biologie-, Geschichts- oder Musikunterricht in einem Mini-Vortrag vorstellen, für den die folgende Regel gilt: Der Vortrag soll nicht länger als drei Minuten sein. Die Schülerinnen und Schüler bereiten dazu einen Stichpunktzettel vor, den sie beim Sprechen benutzen dürfen. Auf diesem Zettel dürfen genau 5 Wörter stehen und so viele Symbole und Zeichen, wie sie wollen.

4. Der Trailer zum eigenen Vortrag

Kurz vor Beginn der Vorträge ist es Zeit, dem Publikum so richtig Lust auf die Vorträge zu machen. Lassen Sie alle Schülerinnen und Schüler ein Statement ausarbeiten, in dem sie ihren Klassenkamerad/innen das Thema ihres Vortrages schmackhaft machen und die Spannung steigern. Selbstverständlich wird dabei die konkrete Botschaft des Vortrages noch nicht verraten, wohl aber interesseweckend angedeutet.

[Arbeitsblatt 43](#) stellt eine Reihe rhetorischer Tricks und Kniffe zusammen, die Sie Ihren Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung auf den Vortrag mitgeben können. Inwieweit Sie die darauf gesammelten Inhalte gemeinsam erarbeiten, bleibt Ihnen überlassen. In der Regel genügt die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler, um sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.

Anwendung: Vorträge halten, Vorträgen aktiv folgen

Machen Sie die Aufführung der Vorträge zu etwas Besonderem: Alle Schülerinnen und Schüler haben an sich und ihren Kompetenzen gearbeitet und das sollte in jedem Fall gewürdigt werden. Vereinbaren Sie möglichst im Voraus eine bestimmte Vortragsreihenfolge, bei der die ersten Vortragstermine günstigenfalls von Freiwilligen besetzt werden. Für eine gute innere Vorbereitung ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler abschätzen können, wann sie dran sind. Wählen Sie den nächsten Vortrag deshalb nicht spontan aus.

Da der Kompetenzschwerpunkt unserer Reihe „Sprechen und Zuhören“ heißt – und nicht nur „Sprechen“, sollten die Vorträge vom Publikum aktiv verfolgt werden. Dazu sind folgende Optionen denkbar:

- Geben Sie Feedbackbögen aus, auf denen die Schülerinnen und Schüler einander gezielt Rückmeldung geben können. Die darin aufgeführten Kriterien sollten denen entsprechen, die Sie in der Sequenz fokussiert haben. Eine mögliche Vorlage finden Sie weiter unten.
- Lassen Sie einige Schülerinnen und Schüler gezielt die Inhalte der Vorträge stichpunktartig mitschreiben und nach dem Vortrag in einem kleinen Statement zusammenfassen. Dabei muss nicht jeder jeden Vortrag festhalten. Günstig ist es vielmehr, wenn je zwei oder drei Schülerinnen und Schüler bei einem Vortrag mitschreiben, während zwei oder drei andere Rückmeldung zur Gestaltung geben. Über eine Zuordnungstabelle wird im Voraus festgelegt, wer wann wem welches Feedback gibt.
- Geben Sie nach den Vorträgen Raum für Rückfragen, bei denen die Vortragenden als Expertinnen bzw. Experten für ihr Thema an Ort und Stelle bleiben und die Diskussion leiten. Sind alle inhaltlichen Fragen geklärt, fordern Sie gern zu einer mündlichen Einschätzung der Leistung auf. Achten Sie darauf, dass die positiven Aspekte des Vortrages in der Rückmeldung betont werden, ohne dass das Feedback zur Lobhudelei oder zum Streichelzoo wird.

Der folgende Kriterienkatalog umfasst alle wesentlichen Kompetenzen, auf die auch die Unterrichtsreihe vorbereitet hat. Er kann als Vorlage für die Feedbacks der Schülerinnen und Schüler wie auch für Ihre eigene Leistungsbewertung genutzt werden.

Richtigkeit, Umfang und Auswahl der Informationen (Logos)	++ + o - --
• interessante und für das Thema relevante Fakten ausgewählt	
• Zusammenhänge der Fakten richtig verstanden und dargestellt	
• Informationen in eine gute und nachvollziehbare Reihenfolge gebracht	
Qualität des mündlichen Vortrags (Ethos)	
• Kontakt zum Publikum gehalten	
• ruhige und sichere Vortragsweise	
• Verständlichkeit im Ausdruck	
Qualität der Aufarbeitung für das Publikum (Pathos)	
• Informationen auf sinnvolle Weise veranschaulicht	
• Inhalte durch Beispiele und Elaborationen erlebbar gemacht	
• wichtige Informationen durch Wiederholungsstrategien gefestigt	
Qualität der Präsentationsmedien	
• Übersichtlichkeit der Informationen	
• Umgang mit Bildern, Texten und Grafiken	
• Design	
Gesamteindruck	

Arbeitsblatt 36

Kurt Tucholsky: Ratschläge für einen guten Redner

Aufgaben

1. Lest Tucholskys „Ratschläge für einen guten Redner“ aufmerksam.
2. Erklärt von jedem Abschnitt, was er zu bedeuten hat, und schreibt eure Erklärung in die zugehörigen Sprechblasen. Orientiert euch dazu an der vorausgefüllten Sprechblase rechts.
3. Wenn ihr euch unsicher seid, schreibt mit Bleistift, sodass ihr euch später korrigieren könnt.

Hauptsätze. Hauptsätze. Hauptsätze.

Klare Disposition [= *Planung*] im Kopf – möglichst wenig auf dem Papier.

Tatsachen, oder Appell an das Gefühl. Schleuder oder Harfe.

Ein Redner sei kein Lexikon. Das haben die Leute zu Hause.

Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet; sprich nie länger als vierzig Minuten.

Suche keine Effekte zu erzielen, die nicht in deinem Wesen liegen. Ein Podium ist eine unbarmherzige Sache – da steht der Mensch nackter als im Sonnenbad.

Merk Otto Brahms Spruch: Wat jestrichen is, kann nich durchfalln.

*Sprich entweder über sachliche Inhalte („Tatsachen“) oder packe das Publikum bei den Emotionen („Appell an das Gefühl“).
(Schleuder = harte Fakten
Harfe = gefühlvoller Wohlklang)*

(zit. nach: Projekt Gutenberg, <https://www.projekt-gutenberg.org/tucholsk/panterti/chap51.html>) (leicht überarbeitet)

Arbeitsblatt 37

Die drei klassischen Arten der Überzeugung durch Reden

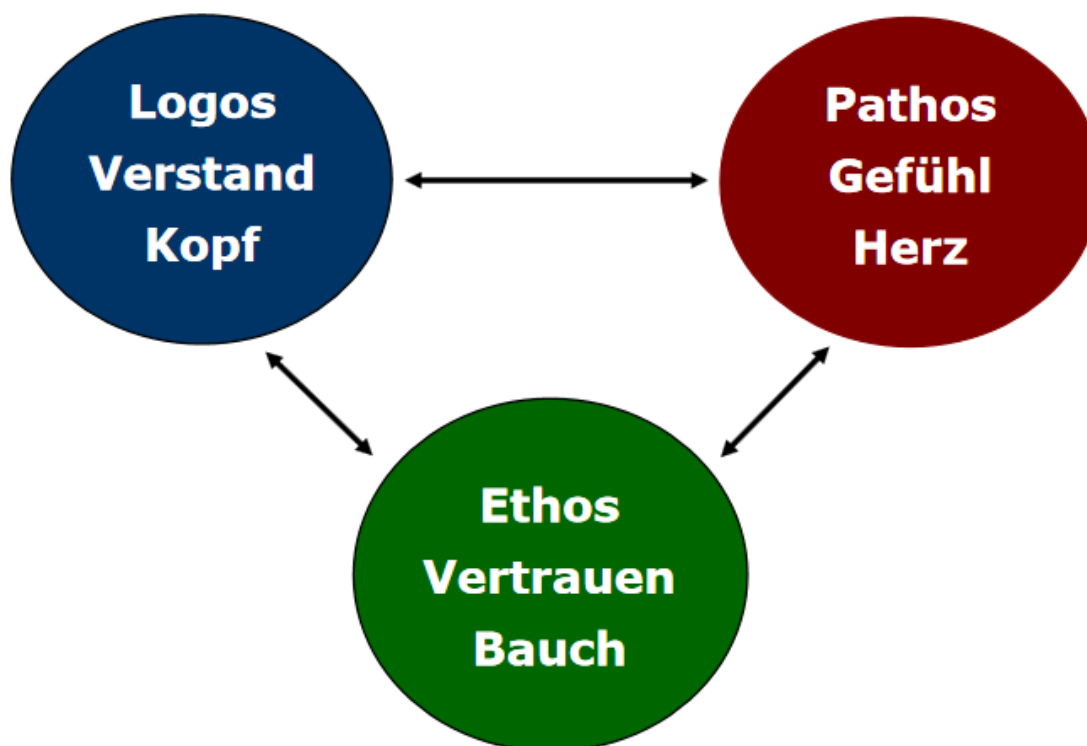
Schon im antiken Griechenland beschäftigten sich die Menschen mit der Frage, wie man andere am besten durch Reden überzeugen könne. Der Philosoph Aristoteles nannte dazu drei Arten der Überzeugung, nämlich Logos, Pathos und Ethos.

Logos steht für die Logik und Folgerichtigkeit der Beweisführung und dient dem Verstand und der Vernunft. Wer mit Logos überzeugen will, liefert Fakten und Argumente.

Pathos steht für das Gefühl und beinhaltet die emotionale Wirkung eines Vortrages. Wer mit Pathos überzeugen will, zielt auf das Herz des Publikums ab und möchte die Zuhörenden bewegen.

Ethos bezieht sich auf die Glaubwürdigkeit und Autorität des Vortragenden selbst und spricht das Bauchgefühl der Zuhörenden an. Wer mit Ethos überzeugen will, sucht das Vertrauen des Publikums.

Nach der Auffassung von Aristoteles sollten Logos, Pathos und Ethos in jeder guten Rede vorkommen, denn die Zuhörenden wollen immer mit Kopf, Herz und Bauchgefühl angesprochen werden. Allerdings kann das Mischverhältnis der drei Zutaten sehr unterschiedlich sein, denn manche Reden erfordern mehr Logos, andere mehr Pathos und wieder andere mehr Ethos.



Aufgaben

1. Erklärt euch gegenseitig mit eigenen Worten, was Aristoteles unter Logos, Pathos und Ethos versteht. Gebt dazu jeweils ein Beispiel, wie man die Arten der Überzeugung in einem Vortrag umsetzen könnte.
2. Stellt die drei Arten der Überzeugung in einem Statement dar und tragt eure Statements einander in der Gruppe vor.
3. Sammelt typische Redeanlässe, in denen ihr besonders viel Logos, Pathos oder Ethos erwarten würdet.

Arbeitsblatt 38

Gute Inhalte für einen Sachvortrag finden, auswählen und gliedern

Das menschliche Wissen wächst Tag für Tag mit atemberaubender Geschwindigkeit. Wie soll man aus dieser Fülle von Kenntnissen diejenigen herausfiltern, die sich für die Erarbeitung eines guten Sachvortrages eignen? Auf diesem Arbeitsblatt erfährst du, wie du in fünf Schritten zu einem sinnvollen, informativen und in sich abgeschlossenen Vortrag kommst. Das einzige, was du im Vorfeld bereits brauchst, ist eine Idee für ein Thema, das dich interessiert.

Schritt 1: Überblick verschaffen

Wer eine sinnvolle Auswahl treffen will, muss zuerst einmal schauen, was es eigentlich alles an Angeboten gibt. Deshalb muss der erste Schritt oft gar nicht so systematisch sein, sondern es genügt, wenn du dein Thema einfach in eine Suchmaschine eintippst und schaust, was du findest. Klicke dich durch die ersten Suchergebnisse und lies, was andere zu deinem Thema sagen: Welche Unterthemen werden besprochen? Was davon findest du interessant, was langweilt dich eher? Welche Themen tauchen immer wieder auf (und sind also vielleicht besonders wichtig), welche nur manchmal? Vielleicht findest du sogar schon Widersprüche zwischen den einzelnen Aussagen? Was auch immer du findest, vertiefe dich noch nicht allzu sehr hinein und fang bloß noch nicht an, einzelne Informationen herauszuschreiben, denn noch hast du nicht geprüft, ob die Informationen verlässlich sind oder einfach Fake News.

Schritt 2: Seriöse Quellen auswählen

Das Internet ist voll mit ausgezeichneten Informationsquellen – und ebenso vielen schlechten, falschen oder sogar bewusst in die Irre führenden Fehlinformationen. Wie kannst du die einen von den anderen unterscheiden? Diese Frage ist gar nicht so leicht zu beantworten, aber es gibt einige wichtige Hinweise, woran man seriöse Quellen erkennt. Wenn du sie nutzt, kannst du dir bereits sehr sicher sein, dass die Informationen auch stimmen, auf die du dich stützt:

1. Seriöse Quellen nennen ihren Autor bzw. ihre Autorin, denn dadurch übernimmt jemand konkret Verantwortung für die Richtigkeit der Informationen.
2. Der Autor bzw. die Autorin ist als Experte bzw. Expertin für das Thema bekannt und hat einen guten Ruf, den man leicht über eine Internet-Recherche herausbekommt. Nicht jeder, der sich zu einem Thema äußert, hat wirklich Ahnung.
3. Die Webseite gehört zu einer anerkannten Institution, etwa einem bekannten Verlag, einer öffentlichen Einrichtung (Schule, Hochschule, staatliches Institut), oder einer bekannten Organisation. Frag dich immer: Welche Interessen könnte diese Institution haben, mich zu informieren – oder mich falsch zu informieren?
4. Die Informationen der Webseite sind nachprüfbar. Es wird angegeben, woher die Zahlen, Daten und Fakten stammen, und die dafür angegebenen Quellen sind ihrerseits glaubwürdig, da sie z. B. aus wissenschaftlichen Studien stammen.
5. Die Informationen sind sachlich geschrieben und bemühen sich sichtlich um Objektivität. Viele Fake News erkennt man bereits an der Sprachverwendung: Wer viele aufwühlende, gefühlsbetonte Begriffe verwendet, versteckt dahinter wahrscheinlich nur, dass er keine Sachargumente hat. Seriöse Quellen hingegen versuchen, die Fakten selbst sprechen zu lassen, und verzichten auf übertriebene Wertungen.

Schritt 3: Finde deine Botschaft

Alle wissen, dass ein Vortrag ein Thema braucht. Aber mindestens genauso wichtig ist, dass du eine Botschaft hast: Wovon genau möchtest du dein Publikum überzeugen? Was soll es wissen? Was soll es verstanden haben? Für diese Fragen reicht das Thema nicht aus, denn ein einziges Thema kann in viele unterschiedliche Botschaften führen. Wer sich etwa das Thema „Schule“ vornimmt, könnte völlig unterschiedliche Botschaften im Sinn haben, z. B.: *„Die Schule ist die wichtigste Station auf dem Lebensweg.“* oder *„Die Schule muss dringend reformiert werden.“* oder *„Die Schule der Zukunft ist digital.“* usw.

Merke: Ohne die Idee für eine Botschaft kannst du nicht sinnvoll auswählen, welche Informationen dein Publikum braucht und welche nicht. Dein Vortrag wird zum Blindflug und endet im Durcheinander. Deine Botschaft kann vorläufig sein und sich mit der Zeit ändern, aber immer solltest du eine bestimmte Botschaft im Blick haben.

Schritt 4: Von der Botschaft zur Gliederung

Die Botschaft deines Vortrages ist auch deshalb so wichtig, weil sie dir die Auswahl und Gliederung deiner Informationen erleichtert. Wer z. B. die Botschaft „*Die Schule ist die wichtigste Station auf dem Lebensweg*“ vermitteln möchte, sollte zunächst erklären, wie ein typischer Lebensweg aussieht, dann die einzelnen Stationen beschreiben, dann die Rolle der Schule dabei erklären und damit schließlich beweisen, dass die Schule wirklich die wichtigste Station ist. Wer dagegen die Botschaft „*Die Schule muss dringend reformiert werden*“ vermitteln möchte, würde wahrscheinlich zuerst erklären, welche Funktion die Schule hat (oder haben sollte), danach zeigen, wie und warum die Schule diese Funktion aktuell nicht erfüllt, und schließlich erläutern, was man tun muss, damit das anders wird. Die Beispiele verdeutlichen, dass die Botschaft bereits eine sinnvolle Grobgliederung zulässt, denn die Botschaft gibt die Themen vor, die behandelt werden müssen, damit das Publikum die Gedanken nachvollziehen kann.

Zur schrittweisen Ausarbeitung der Gliederung eignen sich Mindmaps ausgezeichnet. Schreibe deine Botschaft ins Zentrum der Mindmap und überlege dir, welche Teilthemen behandelt werden müssen, damit die Botschaft verständlich wird. Schreibe jedes Teilthema in einen eigenen Ast der Mindmap – am besten wiederum als Botschaft formuliert. Nun kannst du dir überlegen, was es zu den Teilthemen zu sagen gibt und was dein Publikum darüber wissen muss, sodass sich jeder Ast deiner Mindmap weiter verzweigt. In vielen digitalen Mindmap-Programmen kann man direkt aus der Mindmap heraus eine Gliederung erstellen, in der du nun jeden einzelnen Punkt nacheinander ausarbeiten kannst.

Schritt 5: Die Ausarbeitung

Wenn deine Gliederung steht, geht es zurück an die Quellen und die gezielte Ausarbeitung kann beginnen, denn nun weißt du in jedem Schritt, wonach genau du eigentlich suchst. Schreibe dir die wichtigsten Informationen der Internetquellen immer in eigenen Worten heraus, denn den Wortlaut anderer einfach zu übernehmen, bringt viele Probleme:

- Erstens musst du meist viel mehr Text kopieren, als wenn du das Wichtigste in Stichpunkten festhältst. Das führt zu endlos langen Materialsammlungen, in denen jeder Arbeitsschritt viel Zeit kostet.
- Zweitens hast du die Inhalte viel besser verstanden, wenn du sie in eigene Worte fassen kannst. Für den Vortrag brauchst du sowieso deine persönliche Wortwahl, denn nichts ist langweiliger als ein Vortrag, der nach Vorlesung klingt.
- Drittens entgehst du der Gefahr der Urheberrechtsverletzung: Texte gehören einem Autor bzw. einer Autorin und sind kein Selbstbedienungsladen. Wer Texte und Textteile anderer übernimmt, ohne das ordnungsgemäß anzugeben, macht sich strafbar.

Wundere dich nicht, wenn sich während der Erarbeitung deine Gliederung und vielleicht sogar deine Botschaft immer mal wieder ändern. Das ist normal und soll auch so sein. Wichtig ist nicht, dass du bereits am Anfang genau weißt, wo du am Ende landest, sondern nur, dass du jederzeit ein Ziel hast, auf das du zusteuerst.

Arbeitsblatt 39 Informationen in Stichpunkten festhalten

Gegliederte Stichpunktlisten helfen uns, Informationen so festzuhalten, dass sie jederzeit leicht wieder zur Verfügung stehen. Eine gute Stichpunktliste soll

- die wesentlichen Inhalte übersichtlich darstellen,
- die wichtigsten Zusammenhänge erkennbar machen,
- das Gelesene rasch auffindbar machen.

Die Gliederung einer Stichpunktliste

Stichpunkte folgen der Gliederung der Textvorlage: Ist der Text in Kapitel und Abschnitte gegliedert, so sollte es die Stichpunktliste auch sein. Überschriften und Unterüberschriften werden (evtl. gekürzt) übernommen, denn so macht man sich automatisch den Aufbau der Informationen deutlich.

Jeder Absatz der Textvorlage bildet einen inhaltlichen Sinnabschnitt. Er sollte daher nach Möglichkeit in einem Stichpunkt und mehreren Unterpunkten dargestellt werden, die erkennbar zusammengehören.

Von einer verfolgten Minderheit zur Staatsreligion

Eine ungeliebte Religion

Die Christen lebten im Römischen Reich zunächst innerhalb kleiner Gemeinden. Sie waren eine unbedeutende Minderheit inmitten von Menschen, die einen anderen Glauben besaßen. Die Christen blieben den öffentlichen Feierlichkeiten für die römischen Götter fern. Sie mieden die damals beliebten Zirkusspiele und auch sonst lebten sie eher zurückgezogen. Das konnte Vorurteile oder Gerüchte entstehen lassen. In den beiden ersten Jahrhunderten n. Chr. kam es aus solchen Gründen in einzelnen Städten oder Gegenden zu Übergriffen auf Christen. Im 2. und 3. Jahrhundert geriet das Römische Reich durch Angriffe von außen mehr und mehr in eine Krise. Einem Grund dafür war die römische Weltanschauung, die die Kaiser im Mittelpunkt hatte. Die Christen, die dem Kaiser keine Treue schworen, wurden als Feinde angesehen. In der Folgezeit wurde die Christenverfolgung immer häufiger. Die Christen mussten sich in Privathäusern versammeln, um ihre Gottesdienste abzuhalten. In der Zeit der Christenverfolgung schlossen sich die Christen zu Gemeinden zusammen. In diesen Gemeinden wurde die christliche Lehre weitergegeben. Im 3. Jahrhundert wurde das Christentum offiziell als Staatsreligion anerkannt. Die Christen wurden nun als Bürger des Reiches angesehen und mussten keine Steuern zahlen. Die Christen wurden nun auch an öffentlichen Festen teilnehmen dürfen. Die Christen wurden nun auch an öffentlichen Festen teilnehmen dürfen.

Beispieltext für die Stichpunkte

nicht so:

- Christen im Römischen Reich lebten in kleinen Gemeinden...
- ...

sondern so:

- Von der verfolgten Minderheit zur Staatsreligion**
- Eine ungeliebte Religion**
- Christen im Römischen Reich...

Die Stichpunkte beginnen ohne Überschrift und Gliederung. Das erschwert später die Orientierung.

Die Stichpunktliste übernimmt die Gliederung der Vorlage und ist damit übersichtlicher.

Der Aufbau der Stichpunkte

In jedem Textabschnitt geht es um ein Teilthema des Gesamttextes. Am besten ist dieses Thema das erste Wort des Stichpunktes. Danach werden mit möglichst knappen Worten die wichtigsten Aussagen zu diesem Thema genannt.

nicht so:

- Christen lebten im Römischen Reich in kleinen Gemeinden...
- waren eine unbedeutende Minderheit zwischen Menschen mit anderem Glauben

sondern so:

- Christen im Römischen Reich
 - waren Minderheit
 - kleine Gemeinden
 - anderer Glaube als die meisten

Die Stichpunkte übernehmen fast den gesamten Text. Das führt zu langen, unübersichtlichen Listen.

Die wichtigsten Inhalte sind in kurze, übersichtliche Stichpunkte übernommen.

Punkte und Unterpunkte

Häufig gehören die Informationen zusammen, sodass zu einem Thema mehrere Aussagen gemacht werden. Deshalb werden die Einzelaussagen als Unterpunkte eingerückt und so dem Hauptstichpunkt untergeordnet – das erleichtert die Übersicht und man sieht auf den ersten Blick, was wie zusammengehört

nicht so:	sondern so:
<ul style="list-style-type: none"> • Christen = Minderheit • nicht bei Feiern für röm. Götter • Mieden die Zirkusspiele • eher zurückgezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Christen = Minderheit <ul style="list-style-type: none"> ◦ nicht bei Feiern für röm. Götter ◦ mieden Zirkusspiele ◦ eher zurückgezogen

Die Stichpunkte wirken wie eine Aufzählung von gleich wichtigen Fakten.

Die Einrückung macht deutlich, dass der erste Stichpunkt ein Oberpunkt für die anderen drei ist.

Zusammenhänge

Wichtig in Texten sind nicht nur die Einzelinformationen, sondern auch, wie diese Informationen zusammenhängen. Das sollte auch in der Stichpunktliste deutlich werden. Besonders hilfreich ist ein Zeichen mit der Bedeutung „daraus folgt“ (z. B. ein Pfeil →), denn oft werden in Texten erst Fakten genannt, aus denen dann andere Fakten folgen.

nicht so:	sondern so:
<ul style="list-style-type: none"> • Christen = eher zurückgezogen • Vorurteile und Gerüchte • 1./2. Jh.: manchmal Übergriffe auf Christen 	<ul style="list-style-type: none"> • Christen = eher zurückgezogen <ul style="list-style-type: none"> ◦ → Vorurteile und Gerüchte ◦ → 1./2. Jh.: manchmal Übergriffe auf Christen

Die Fakten wirken so, als hätten sie nichts miteinander zu tun und erschweren damit das Verständnis.

Die Pfeile bedeuten „daraus folgt“ und machen deutlich, dass zwischen den Fakten ein Zusammenhang besteht.

Feinheiten

Stichpunktlisten sind ein persönliches Arbeitsmittel und jeder entwickelt mit der Zeit einen eigenen Stil. Abkürzungen und grafische Zeichen sind ebenso erlaubt wie Pfeile, Symbole und Schemen. Wichtig ist, dass man auch noch nach Jahren verstehen kann, was man aussagen wollte.

<ul style="list-style-type: none"> • Christen = Minderheit im röm. Reich <ul style="list-style-type: none"> ◦ andere Religion als der Rest der Menschen <ul style="list-style-type: none"> ◦ → keine Teilnahme an Feiern für röm. Götter ◦ mieden Zirkusspiele ◦ eher zurückgezogen <ul style="list-style-type: none"> ◦ → Vorurteile & Gerüchte ◦ → 1./2. Jh.: manchmal Übergriffe auf Christen 	<p>Zeichen wie = oder + machen die Stichpunkte knapp und übersichtlich.</p> <p>Häufige Wörter können abgekürzt werden, wenn ihr Sinn erschließbar bleibt.</p> <p>Standardabkürzungen wie „Jh.“ für „Jahrhundert“ erleichtern die Arbeit.</p>
--	--

Arbeitstipps

Die meisten Schülerinnen und Schüler fangen gleich während des Lesens an, Stichpunkte zu erstellen, aber eigentlich machen sie es sich damit schwerer, brauchen länger und lernen weniger. Wer klug ist, liest sich erst den gesamten Abschnitt durch, überlegt dann, was er eigentlich an Informationen braucht, und hält diese Information dann in kurzen, gut gegliederten und übersichtlich aufgebauten Stichpunkten fest.

Arbeitsblatt 40

Beispiele und Elaborationen richtig einsetzen

Beispiele – der beste Freund im Vortrag

Sachvorträge sind oft schwierig zu verstehen, denn die meisten Dinge, die wir erklären wollen, sind ziemlich kompliziert und man braucht viele Fachbegriffe und abstrakte Erklärungen. Damit kommt unser Gehirn nicht allzu gut zurecht: Mit neuen Begriffen und abstrakten Vorstellungen tun wir uns oft sehr schwer.

Deshalb gibt es nichts Besseres, als das abstrakte Problem an einem konkreten Beispiel zu erklären. Beispiele sind anschaulich, gegenständlich und leicht zu verstehen. Am Beispiel kann man zeigen, wovon man spricht, wenn man einen wichtigen Fachbegriff einführt. So werden die abstrakten Begriffe mit anschaulichen Vorstellungen verknüpft und damit leichter verständlich. Wer etwa darstellen will, wie Raubtiere und Beutetiere in der freien Natur miteinander leben, der sucht sich am besten ein konkretes Beispiel – etwa den Fuchs als typisches Raubtier und das Kaninchen als typisches Beutetier – und zeigt an diesen Beispielen, wie der Kreislauf der Natur funktioniert. Sehr oft kann man Beispiele zusätzlich mit Bildern oder Gegenständen darstellen, sodass die Anschaulichkeit steigt: Wie ein „Raubtier“ oder ein „Beutetier“ aussieht, ist schwer in einem Bild zu fassen, aber von Füchsen und Kaninchen finden sich unzählige passende Bilder im Internet.

Für einen guten Vortrag ist es wichtig, die abstrakten Themen und Inhalte in möglichst einfache, möglichst passende und möglichst anschauliche Beispiele zu fassen. Meist ist es dabei sinnvoll, sich auf ein einziges, aber dafür sehr gut gewähltes Beispiel zu beschränken, an dem sich die wichtigen Zusammenhänge des Vortrages zeigen lassen. Keinesfalls sollte man das Publikum mit Beispielen „überhäufen“, weil so wiederum Verwirrung entstehen kann. Wer einmal Fuchs und Kaninchen als Beispiele für Raub- und Beutetier eingeführt hat, sollte bei diesen beiden bleiben und nicht ohne Grund zusätzlich Wölfe, Rehe und Mäuse als Beispiele einführen.

Elaboration – wie man abstrakte Informationen anschaulich macht

Nicht alle Vortragsinhalte lassen sich am Beispiel veranschaulichen. Oft müssen einfach bestimmte Zahlen, Daten oder Fakten präsentiert werden, die für das Verständnis der Vortragsbotschaft wichtig sind. Aber auch hierfür gibt es einen klassischen Trick und er heißt: Elaboration.

Elaboration bedeutet wortwörtlich „Ausarbeitung“ und man meint damit eine Strategie, um abstrakte Fakten zu veranschaulichen. Wer seinem Publikum beispielsweise verdeutlichen möchte, wie viel Plastikmüll jedes Jahr in Deutschland anfällt, findet die Zahl von 6,15 Millionen Tonnen leicht im Internet. Aber was sagt diese Zahl aus? 6,15 Millionen Tonnen sind sicher viel, aber wie viel genau, davon liefert die Zahl kaum eine Vorstellung.

Anders wird die Sache, wenn wir uns vorstellen, dass ein normaler LKW 40 Tonnen Ladung transportieren kann, denn damit können wir ausrechnen, dass man zum Transport dieses Müllberges über 150.000 LKW bräuchte – das klingt schon ganz anders. Wenn man nun zusätzlich noch weiß, dass ein LKW etwa 20 Meter lang ist, dann entsteht aus den 150.000 LKW ein Stau von über 3.000 km Länge und liefert damit ein anschauliches Bild der ungeheuren Masse an Müll.

Mithilfe von Elaboration steigert man nicht nur die Anschaulichkeit der Zahlen und Fakten und erhöht gleichzeitig den Unterhaltungswert des Vortrages, sondern sorgt auch dafür, dass sich das Publikum die Inhalte besser merkt. Denn eine einzelne Zahl wie „6,15 Mio.“ ist rasch vergessen, aber ein LKW-Stau der von Flensburg nach München und wieder zurück und dann noch einmal zurück nach München reicht, wird den Zuhörerinnen und Zuhörern viel deutlicher in Erinnerung bleiben. Aus diesem Grund sollten Elaborationen in keinem Sachvortrag fehlen – besonders an den Stellen, an denen es um zentrale und wichtige Inhalte geht.

Arbeitsblatt 41

Wiederholungsstrategien

Die Aufmerksamkeit des Menschen ist wie ein Scheinwerfer, der mal hierhin, mal dorthin leuchtet und nicht selten auch mal abschweift. Für einen Vortrag führt das dazu, dass sich das Publikum immer nur zum Teil auf die Inhalte konzentriert und immer mal wieder abgelenkt ist – zum Beispiel von den Bewegungen des Nachbarn, einem Ereignis im Hintergrund des Raumes oder den eigenen Gedanken. Vortragende müssen daher immer damit rechnen, dass die Hörerinnen und Hörer nicht alles 100-prozentig mitbekommen.

Ein zweites Problem kommt hinzu: Viele Fakten, die wir hören, können wir zwar verstehen, vergessen sie aber mit der Zeit wieder. Nach einer Stunde kennen wir noch die groben Zusammenhänge des Gehörten, nach einem oder zwei Tagen kann man froh sein, wenn die wichtigsten Botschaften noch behalten werden. Deshalb sollte man beim Vortrag darauf achten, die wichtigsten Dinge immer mal wieder zu wiederholen, von anderen Perspektiven zu betrachten und erneut auf den Punkt zu bringen. Das fällt uns oft schwer, weil wir fürchten, unser Publikum zu langweilen, indem wir den Fakt wiederholen. Dabei ist das genaue Gegenteil der Fall: Mit gut eingesetzten Wiederholungen erleichtern wir dem Publikum zu entscheiden, was wichtig ist und worauf es besonders achten muss. Erfahrene Vortragende nutzen verschiedene Wiederholungsstrategien, um die Kernpunkte ihres Vortrages beim Publikum zu sichern.

Die Zusammenfassung

Eine einfachste Wiederholungsstrategie ist die Zusammenfassung. Nach einem bestimmten Abschnitt des Vortrages wird das Wichtigste erneut gesagt, während unwichtigere Punkte ausgelassen werden. Entscheidend dabei ist es, die Zusammenfassung knapp und prägnant zu formulieren. So kann man wichtige Schritte sichern und gleichzeitig verdeutlichen, welche Punkte besonders wichtig und welche eher nebensächlich sind.

Der Slogan

Eine besondere Art der Zusammenfassung ist der Slogan. Mit ihm bringt man seine Botschaft auf einen einzigen, leicht verständlichen Satz. Diesen Satz wiederholt man im Laufe des Vortrages immer mal wieder, so prägt er sich ein wie die Botschaft einer Werbung.

Die Faustregel

Häufig ist das Vortragsthema kompliziert und für das Publikum schwierig zu überblicken. Dann ist es sinnvoll, Faustregeln einzusetzen, an denen sich die Hörerinnen und Hörer orientieren können. Faustregeln müssen nicht bis ins Detail richtig sein. Sie müssen es dem Publikum vielmehr ermöglichen, komplizierte Sachverhalte auf einen einfachen Nenner zu bringen. Alles Spezielle, jede Ausnahme und Komplikation wird möglichst weggelassen, um einen Überblick zu ermöglichen.

Die Quintessenz

Sehr hilfreich ist es auch für das Publikum, wenn man bei der Wiederholung auf die Frage eingeht, was das Gesagte nun konkret zu bedeuten hat. Quintessenzen wiederholen nicht nur oder fassen zusammen, sondern sie werten zusätzlich aus. Der Vortragende erklärt dem Publikum damit, warum dieser oder jener Fakt von Bedeutung ist. Damit wiederholt er nicht nur, sondern macht auch automatisch die Wichtigkeit der Einzelpunkte deutlich.

Arbeitsblatt 42

Den Vortrag mit Präsentationsfolien begleiten

Einen Vortrag mit digitalen Folien zu begleiten ist mittlerweile Standard. Allerdings gibt es beim Einsatz von Präsentationsfolien ein typisches Dilemma, das in vielen Vorträgen zu Fehlern führt. Denn einerseits hilft die Folie dem Publikum, die wichtigsten Informationen des Vortrages nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen. Andererseits können wir unsere Aufmerksamkeit nicht einfach teilen und gleichzeitig hören *und* lesen. Und wenn die Präsentation nur wiederholt, was der Vortrag sagt, wird das Publikum entweder nicht mehr hinhören oder nicht mehr hinsehen. Glücklicherweise gibt es für jedes Problem auch eine Lösung.

Gute Folien haben ein schlichtes und einheitliches Design

Design ist kein Selbstzweck, sondern dient dazu, rasche und zuverlässige Orientierung zu liefern. Außerdem verdeutlicht es das Thema des Vortrages und erst ganz zum Schluss den persönlichen Geschmack des Vortragenden. Einheitliches Design löst man am besten über eine Masterfolie, in der Farben, Schriftarten und Schriftgrößen einmal festgelegt und dann automatisch auf alle Folien übertragen werden. Wie man mit Masterfolien arbeitet, erläutern viele Tutorials im Internet.

Modernes Design ist minimalistisch. Kunterbunte Hintergründe und verspielte Folienübergänge sind vorbei. Denk an dein Smartphone: keine Verzierungen, wenige Knöpfe, einfache gerade Linien. Im Hintergrund der Folien darf gern ein dezenter Farbverlauf oder ein Rahmen zu sehen sein, sofern der Vordergrund gut lesbar bleibt. Merke: Wirklich gutes Design erkennt man daran, dass das Publikum es nicht bemerkt.

Farben bedeuten etwas

Das Farbdesign ist ein wichtiges Mittel, um den Folien Bedeutung zu geben. Jede Farbe hat eine bestimmte Wirkung und wird mit bestimmten Erlebnissen und Gefühlen in Verbindung gebracht: Rot wirkt aufrüttelnd, grün entspannend, blau wirkt sauber, rosa kindlich. Farben sollten einerseits zum Thema passen, andererseits untereinander angenehm sein. Ein schlechtes Farbkonzept ist eine Beleidigung des Publikums. Im Internet gibt es viele freie Farbpaletten-Generatoren für schöne, zusammenpassende Farben.

Darüber hinaus kann man Farben auch bewusst einsetzen, um Verbindungen herzustellen. Sind etwa alle Merksätze blau, dann weiß das Publikum schon vor dem Lesen, was es zu erwarten hat. Werden Vorteile eines neuen Produkts grün, Nachteile aber rot markiert, sieht man auf den ersten Blick, was wofür steht. Schließlich kann man mit unterschiedlichen Farben auch verschiedene Positionen darstellen: Wer die Meinungen einzelner Parteien zu einem bestimmten Thema darstellen möchte, nutzt auch die typischen Parteifarben und hilft seinem Publikum beim Verständnis.

Texte sind kurz und prägnant

Text ist präzise, aber wenig anschaulich und immer in Konkurrenz zum gesprochenen Vortrag. Deshalb sollte er möglichst knapp gehalten werden, am besten in kurzen, wenigen und gut strukturierten Stichpunkten. Gegenüberstellungen passen gut in Tabellenspalten. Verbunden mit Farben und Symbolen wird aus der langweiligen Buchstabenwüste schnell eine anschauliche Folie.

Überschriften, Stichpunkte und Fließtext sind auf allen Folien gleich formatiert und an der gleichen Stelle angebracht, damit das Publikum sie rasch wiedererkennt und sich schnell orientieren kann. Man verwendet eine, höchstens zwei gut lesbare Schriftarten – in der Regel serifenlos²⁰ - und eine angemessene Schriftgröße.

²⁰ Serifen nennt man die kleinen Standfüße am Ende der Buchstabenlinien. Dieses F hat Serifen, dieses F hat keine. Serifen helfen, im Fließtext die Zeile zu halten. Da in Präsentationen Fließtext selten sein sollte, sollte man auf Serifen verzichten.

Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte

Jeder weiß, dass Bilder mehr Spaß machen als Texte – sonst wären sie nicht gerade für Kinderbücher typisch. Aber Bilder sind kein Selbstzweck, sondern sie sollen dem Vortrag nützen und seine Inhalte illustrieren. Dem Zuhörer muss klar sein, wozu das Bild dient und welchen Zweck es erfüllt. Manchmal geht das ohne zusätzliche Kommentare, manchmal hingegen muss der Vortragende erklären, was es mit dem Bild auf sich hat. Immer muss die Bildquelle angegeben werden: entweder unterhalb des Bildes selbst oder auf einer Abschlussfolie namens „Abbildungsverzeichnis“.

Häufig ist es sinnvoll, Bilder und Text miteinander zu verbinden, um die Botschaft möglichst knapp darzustellen, aber dem mündlichen Vortrag nicht vorzugreifen. Statt *„Jedes Jahr werden in Deutschland 6,15 Millionen Tonnen Plastikmüll produziert“*, genügt auch das Bild eines vollen Müllsackes und die Angabe *„6,15 Mio Tonnen“* daneben. Das ist nicht nur kürzer, sondern auch eindrücklicher, während die Präzisierung der Information in den Vortrag selbst gehört.

Grafiken und Diagramme verbildlichen Zahlen

In vielen Präsentationen müssen größere Mengen von Zahlen und Daten präsentiert werden. Gerade hier ist die grafische Umsetzung besonders wichtig. Grafiken und Diagramme machen es viel leichter, die Größenordnungen der Zahlen und ihre Beziehungen untereinander zu erschließen, als wenn die Zahlen nur in einer Tabelle vorliegen. Alle gängigen Präsentationsprogramme können Diagramme erstellen.

Symbole erleichtern die Orientierung

Von modernen Computerprogrammen, Websites oder Apps lernen wir, wie anschaulich Symbole sein können. Wer kennt nicht die Icons für „Login“, „Speichern“ oder „Drucken“? Einfache Symbole helfen dabei, den Inhalt zu strukturieren und Text einzusparen. Aber auch in Verbindung mit Text helfen sie, den Gesamtzusammenhang schneller zu verstehen – zum Beispiel mit Pfeilen oder mathematischen Symbolen zwischen einzelnen Textelementen.

Zusammenspiel von Vortrag und Präsentation

Wer die Hinweise zum Aufbau guter Präsentationsfolien berücksichtigt, macht nicht nur seinen Vortrag anschaulicher, spannender und leichter nachzuvollziehen, sondern löst gleichzeitig das Problem des Publikumskontaktes. Bei einer grafisch gut strukturierten Folie, die den Vortrag nicht ersetzt, sondern ergänzt, ist es meist gar nicht mehr nötig, einzelne Punkte direkt auf der Folie zu zeigen und sich deshalb vom Publikum wegzudrehen. Stattdessen erfassen die Zuschauerinnen und Zuschauer die wesentlichen Informationen direkt und können sich ansonsten voll auf den Vortrag konzentrieren.

Arbeitsblatt 43

10 Tipps für einen gelungenen Vortrag

1. Sei du selbst

Versuche nie, für den Vortrag anders zu wirken, als du bist. Schauspielerinnen und Schauspieler trainieren nicht grundlos jahrelang, bis sie in andere Rollen schlüpfen können. Wer es einfach so versucht, wirkt meist nur unnatürlich und unfreiwillig komisch. Dagegen erleben wir es als positiv, wenn Menschen authentisch so sind, wie sie sind – ganz egal, was das in deinem Fall bedeutet.

2. Gestik und Mimik

Das eben Gesagte gilt auch für deinen Gesichts- und Körpereinsatz: Versuche nicht, künstlich Gesten in deinen Vortrag einzubinden oder deinen Gesichtsausdruck zu kontrollieren, denn wir Menschen haben ein sehr feines Gespür dafür, wann solche Gesten natürlich sind und wann nicht. Viel leichter ist es, dein eigenes Gefühl zu ändern und darauf zu vertrauen, dass daraus ganz von selbst eine natürliche Gestik und Mimik entsteht. Freu dich auf deinen Vortrag – ganz bewusst und ganz gezielt –, denn das wirkt nicht nur auf dich selbst zurück, sondern auch dein Publikum merkt es dir an und erlebt dich als sympathisch und souverän.

Fessele deine Hände nicht, indem du sie in den Taschen vergräbst oder sie ineinander fallest. Lass sie entspannt fallen oder leg sie vor dem Bauch locker ineinander. Ehe du es dich versiehst, entstehen die richtigen Gesten von selbst, die deinen Vortrag treffend begleiten.

3. Körperhaltung und Stand

Probe deinen Stand im Voraus. Stell dich aufrecht hin, die Füße schulterbreit auseinander, die Schultern entspannt fallen gelassen und ein klein wenig nach hinten gezogen. Deine Wirbelsäule ist aufrecht und dein Kopf entspannt und gerade. Gönn dir beim Vortrag gern ein wenig Bewegung, aber vermeide es, wie ein alter Professor auf- und abzuschreiten oder wie ein gefangener Tiger hin- und herzupendeln.

4. Deine Stimme

Die Anspannung des Vortrages schlägt sich auch in der Stimme nieder: Durch die Aufregung klingt die Stimme rasch hoch und schrill. Wirke dem entgegen, indem du gezielt tief und ruhig sprichst. Summe kurz vor Beginn des Vortrages eine Weile einige tiefe Töne. Entspanne außerdem deine Gesichtsmuskulatur, indem du eine Weile Grimassen schneidest, z. B. den Mund in alle Richtungen verziehst, die Zunge weit herausstreckst und dabei die Stimmbänder tiefe Tönen brummen lässt – das lockert dein Gesicht und verringert die Aufregung.

5. Sprechtempo und Pausen

Wer aufgeregt ist, spricht oft viel zu schnell und wirkt dadurch hektisch und unprofessionell. Steuere bewusst entgegen und sprich betont langsam – gerade bei den Proben. Gönn dir auch regelmäßig Pausen, um dich zu sammeln und die nächsten Sätze zu planen. Eine Pause von 1–2 Sekunden wird dir selbst wie eine halbe Ewigkeit vorkommen, aber dein Publikum erlebt dich dabei als ruhig und professionell. Außerdem kann es die Zeit nutzen, um deine letzten Worte zu verdauen, was die Wirkung deines Vortrages steigert.

6. Dein Konzeptpapier

Nutze nie DinA4-Papier für dein Vortragskonzept, denn das fesselt deine beiden Hände und ist insgesamt unübersichtlich. Viel besser sind Moderatorenkarten, die in eine Hand passen und bei denen du dich schneller zurechtfindest, weil auf jeder Karte nur ein bestimmter Teil deines Vortrages steht. Schreib so wenig wie möglich auf deine Moderatorenkarten und schreibe nie ganze Sätze darauf. Ein vorgelesener Vortrag wirkt steif, unsicher und langweilig.

7. Proben und Generalproben

Probe deinen Vortrag gut und achte dabei auf die Zeit. Wenn du in den Proben 12 Minuten brauchst, wirst du im Vortrag bei 10 Minuten landen. Lade dir zur Generalprobe ein kleines Publikum von vertrauten Personen (Eltern? Geschwister? Freunde?) ein und lass dir Feedback geben. Mit absoluter Sicherheit findest du dabei etwas heraus, was dir ohne Generalprobe niemals aufgefallen wäre.

8. Kurz vor dem Auftritt

Nutze die letzten Minuten vor dem Auftritt, um dein Gesicht und deine Stimme zu lockern (Tipp 4) und deinen Körper zu entspannen: Atme einige Male bewusst tief ein und aus. Wenn du dich zittrig fühlst, spanne einige Male deine Körpermuskulatur gezielt an und lass sie dann schlagartig locker. Trink viel Wasser, auch wenn du keinen trockenen Mund hast, und fahre mit der Zunge einige Male über deine Zähne und dein Zahnfleisch, um deinen Mund zu lockern. Verwandle deine Aufregung in Freude auf den Moment, der auf dich wartet: Es wird eine einmalige Erfahrung! Freu dich drauf!

9. Publikumskontakt

Halte Blickkontakt zu deinem Publikum. Such dir einige freundliche Gesichter, zu denen du schauen kannst und die dir Zuversicht geben können. Programmiere dich innerlich, dass du für sie sprichst. Bringe deinem Publikum positive Gedanken entgegen und stell dir vor, dass sie alle deine Freunde sind. Sympathie steckt an und spiegelt sich zurück.

Solltest du Schwierigkeiten damit haben, anderen in die Augen zu blicken, hilft der folgende Trick: Schau einfach auf die Stirnen oder ganz knapp über die Köpfe hinweg, dann fühlt sich das Publikum dennoch angesehen. Sprich innerlich für die hinterste Reihe im Raum, dann findet dein Körper ganz natürlich die richtige Lautstärke.

10. Aus dem Konzept gekommen – was tun?

Keine Panik! Wer aus dem Konzept kommt und dabei den Humor behält, wirkt professionell und sympathisch. Sprich sofort an, was dein Problem ist, das lockert dich und die Situation auf: *„Huch, da sind mir doch glatt die Konzeptkarten durcheinandergeraten – einen Augenblick bitte.“* oder *„Ach herrje! Das war jetzt aber anders geplant, da muss ich mal kurz improvisieren.“* Solche Sätze helfen viel besser über die Situation hinweg, als wenn du rot anläufst und hektisch versuchst, die Havarie zu verstecken.