



ARGUMENTIEREN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Heterogenität nutzen



In den „PL-Informationen“ werden Ergebnisse veröffentlicht, die von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten in Arbeitsgruppen zusammengetragen und vor dem Hintergrund der pädagogischen oder fachdidaktischen Diskussion aufbereitet wurden.

Mit ihnen sollen Anregungen gegeben werden, wie in den Schulen auf der Grundlage von Bildungsstandards, Rahmenplänen, Lehrplänen oder anderen Vorgaben gearbeitet werden kann. Im Mittelpunkt steht der tägliche Unterricht. Damit verbunden ist die Absicht, seine Vorbereitung und Durchführung zu bereichern und den Schulen Impulse für ihre Weiterentwicklung zu geben.

Für Lehrerinnen, Lehrer und pädagogische Fachkräfte, die unsere Anregungen aufgreifen und das vorliegende Material durch eigene Erfahrungen und Ergebnisse verändern oder ergänzen wollen, ist das Pädagogische Landesinstitut ein aufgeschlossener Partner.

Die „PL-Informationen“ erscheinen unregelmäßig. Unser Materialangebot finden Sie im Internet auf dem Landesbildungsserver unter folgender Adresse: <http://bildung-rp.de/>

Titelbild:

Dr. Norbert Thinnes, Stefan-George-Gymnasium, Bingen

Soweit die vorliegende Handreichung Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Sollten dennoch in einigen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz.

Die vorliegende Veröffentlichung wird gegen eine Schutzgebühr von € 5,00 zzgl. Versandkosten abgegeben. Für den Versand der Materialien wenden Sie sich bitte an das Pädagogische Landesinstitut Speyer unter: bestellung@pl.rlp.de.

**Pädagogisches Landesinstitut
Rheinland-Pfalz
Bad Kreuznach**

PL-Information 4/2010

Deutsch

**Argumentieren im Deutschunterricht –
Heterogenität nutzen**

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
1 Argumentieren	7
1.1 Argumentieren im Deutschunterricht	7
1.2 Argumentieren und Sprechen/Zuhören	9
1.3 Argumentieren im Umgang mit Texten und Medien	12
1.4 Argumentieren und Schreiben	14
1.5 Argumentieren und Sprachgebrauch	18
2 Heterogenität	21
2.1 Heterogenität und Differenzierung	21
2.2 Heterogenität und die Entwicklung des moralischen Urteils	27
2.3 Heterogenität und Gender	35
2.4 Heterogen bewerten?	37
3 Heterogenität nutzen	40
3.1 Kooperatives Lernen – mehr als effektive Gruppenarbeit – Hilfe beim Umgang mit Heterogenität	40
3.2 Produktionsorientierte Methoden	45
3.3 Portfolio und Feedback	48
4 Unterrichtsreihen Klassenstufe 5/6	54
5 Unterrichtsreihen Klassenstufe 7/8	81
6 Unterrichtsreihen Klassenstufe 9/10	115
7 Anhang	128
7.1 Glossar	128
7.2 Literatur	135
7.3 Kopiervorlagen (Evaluationsinstrumente)	139

Vorwort

„Argumentieren im Deutschunterricht – Heterogenität nutzen“ – das ist der Titel, das ist das Programm dieser Handreichung. Wie in der Überschrift formuliert hat sie das Ziel, ein Grundanliegen des Deutschunterrichts – „Argumentieren“ – zu vermitteln, indem man gerade die Heterogenität einer Lerngruppe dazu „nutzt“, den Einzelnen besser zu fördern.

Der theoretische Teil beginnt mit der Bedeutung des „Argumentierens“ (Inhalt) als Schlüsselkompetenz, wie sie sich im Alltag, demzufolge auch im Lehrplan und in den Bildungsstandards, darstellt und den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I bestimmt. So skizzieren wir zentrale Aspekte, die die gegenwärtige fachdidaktische Diskussion in Bezug auf das Argumentieren für die vier Kompetenzbereiche des Faches Deutsch – von Sprache und Sprachgebrauch, Sprechen und Zuhören, Lesen und dem Umgang mit Texten bis zu Schreiben – benennt. Die Begriffe von Heterogenität und differenziertem Lernen, wie wir sie in dieser Handreichung in Bezug auf das Argumentieren verstehen, führen uns zum Unterricht, in dem die Heterogenität der Lernenden genutzt wird, wenn das Argumentieren gemeinsam und selbstständig in der Lerngruppe gelernt, geübt und bewertet wird (Methode).

Im praktischen Teil stellen wir Unterrichtsmodelle vor, die alle das Argumentieren thematisieren. Auch hier folgen wir den Kernkompetenzen unseres Faches, die sich wie in einem Spiralcurriculum aufbauen. Dabei liegt in der Klassenstufe 5/6 der Schwerpunkt auf „Sprechen und Zuhören“, in der Klassenstufe 7/8 auf „Lesen – Umgang mit Texten“ und auf „Schreiben“ in der Klassenstufe 9/10. Alle Unterrichtsreihen beschäftigen sich mit der Frage, wie sich eine heterogene Gruppe möglichst gut ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten bedienen kann.

Weniger die Frage nach der Differenzierung auf der Basis von Einzelkompetenzen, sondern der individuelle Lernprozess ist für uns bedeutsam. Dabei scheint uns die in den Zeiten der Leistungstests in den Hintergrund gedrängte soziale Kompetenz der Lernenden zentral, als eine Fähigkeit, die neben der wissensbasierten Handlungsfähigkeit im Berufsleben besonders gefragt ist. Unter Bildung verstehen wir nicht nur die kompetenzorientierte individuelle Aneignung und Anwendung von Wissen, sondern auch und gerade die Anwendung von Wissen im Umgang miteinander. Gemäß dieser Erfahrung suchen wir nach pragmatischen Lösungen, den Aspekt der Heterogenität konstruktiv in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, sodass sich soziales und selbsttätiges Lernen verbinden und die Unterschiede in der Gruppe konstruktiv für das Lerngeschehen des Einzelnen genutzt werden. Wir haben sie zum einen in Methoden des kooperativen wie produktionsorientierten Lernens und zum anderen in gezielt ausgewählten Text- wie Lernsituationsvorgaben, die Argumentieren „anregen“, gefunden. So stellen wir erprobte Unterrichtssequenzen im Hauptteil vor, die Mut machen sollen, heterogene Gruppen anspruchsvoll zu unterrichten.

Ein Glossar zu methodischen wie fachlichen Begriffen, Kopiervorlagen (Feedback) und das Literaturverzeichnis runden die Handreichung ab, die – wie wir hoffen – der Lehrkraft vor Ort Anregungen gibt für den Unterricht zum Thema „Argumentieren“ in heterogenen Gruppen.

Das Team der Autorinnen

1 Argumentieren

1.1 Argumentieren im Deutschunterricht (K. Fries)

Für die Bürger der modernen demokratischen Gesellschaften ist – um eine Formulierung H. von Hentigs zu benutzen – „die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen“¹ ein zentrales Bildungsziel. Schule solle als Vorbereitung auf politische Teilnahme in diesem Sinne dazu befähigen, die eigenen Interessen zu definieren, Konflikte auszutragen und mittels diskursiver Verfahren gegebenenfalls Kompromisse auszuhandeln. Wohlrapp sieht – auch als Folge der zunehmenden sozialen Tendenz zum Individualismus beziehungsweise der Vereinzelung – die Notwendigkeit für den Einzelnen, sich mit anderen zu verständigen, seine Ansichten mit denen anderer abzugleichen, sodass geradezu eine (freilich nicht immer rationale) „Diskussionskultur“ entstanden sei: „Überall und über alles kann diskutiert werden“².

So werden „argumentative Kompetenzen“ denn auch „zu den normativen Kernanforderungen des Faches Deutsch“³ gezählt. Der rheinland-pfälzische Lehrplan für Deutsch in der Sekundarstufe I etwa führt unter der Rubrik „grundlegende Lernziele“ des Faches u. a. die Fähigkeit zu argumentativer Auseinandersetzung und Konfliktlösung an und mit Bezug auf „Argumentieren und Appellieren“ wird hervorgehoben, dass in mündlicher und schriftlicher Kommunikation „die Fähigkeit zum Diskurs eine besondere Stellung“ einnehme.

Im Deutschunterricht erscheint Argumentieren in doppelter Funktion: nämlich sowohl als ausdrücklicher Gegenstand des Unterrichts wie auch als Methode.⁴ Argumentieren ist als Aufgabe in allen Lernbereichen des Faches von Bedeutung – sei es im Bereich Sprechen/Zuhören im Rahmen einer Diskussion, im Bereich Schreiben in der klassischen Erörterung, im Bereich Textverstehen zur Stützung einer Deutungshypothese oder im Bereich Sprachreflexion in der Bewertung der verwendeten sprachlichen Mittel z. B. eines Werbetextes. Ein Blick auf die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss zeigt, welche Rolle dem Argumentieren in den verschiedenen Zusammenhängen zukommt. Hier seien exemplarisch einige Standards genannt:

Sprechen und Zuhören

- Verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern,
- die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten,
- auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen.

¹ Vgl. Hartmut von Hentig: *Bildung*, München 1996, S. 80.

² Harald Wohlrapp: „Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden“. In: Elke Grundler/Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule*, Tübingen 2006, S. 34.

³ Vgl. Michael Krelle, Rüdiger Vogt, Heiner Willenberg: „Argumentative Kompetenz im Mündlichen“. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Baltmannsweiler 2007, S. 96.

⁴ Vgl. hierzu Elke Grundler: „Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen“. In: Elke Grundler, Rüdiger Vogt, S. 77-95.

Methoden und Arbeitstechniken

- Verschiedene Gesprächsformen praktizieren, z. B. Dialoge, Streitgespräche, Diskussionen, Rollendiskussionen, Debatten vorbereiten und durchführen.

Schreiben

- Zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben).
- Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen z. B.
 - Thesen formulieren,
 - Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen,
 - Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen,
 - Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
 - begründet Stellung nehmen.⁵

Welche Fähigkeiten liegen dem Argumentieren zugrunde?

Mit Bezug auf die entsprechenden Anforderungen der Bildungsstandards wurden im Rahmen der DESI-Studie erstmals argumentative „Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in Deutschland im Bereich Sprechen und Zuhören überprüft“.⁶ Das der Studie zugrunde liegende Modell argumentativer Kompetenz folgt der allgemeinen Annahme, dass die mit dem Begriff „Argumentation“ bezeichneten kognitiven Operationen als Stufenfolge zu beschreiben sind. Unterschieden werden dabei im Testkonstrukt zwei Kompetenzniveaus: Niveau A, das basalen kommunikativ-situativen Anforderungen entspricht, und das kognitiv anspruchsvollere Niveau B mit konzeptionell-reflexiven Anforderungen.⁷

Hinsichtlich der Leistungsverteilung zeigte die DESI-Studie, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht das Niveau der situativen Anforderungen überschritten, eine nicht unerhebliche Zahl blieb sogar darunter. Das reflexive Niveau erreichte nur eine sehr kleine Anzahl, wobei die Verteilung nach Kompetenzniveaus neben einem deutlichen Bezug zu den schulischen Bildungsgängen und zur sprachlichen Herkunft einen eindeutigen Leistungsvorsprung der Mädchen in allen Bildungsgängen zeigte. Also hier ist der Gender-Aspekt zu beachten (siehe 2.3 der Handreichung). Somit stellt Argumentation eine vielfältige sprachliche Handlung dar, mit der „die Schülerinnen und Schüler im Bereich konzeptioneller und strukturierender Tätigkeiten Schwierigkeiten haben“.⁸

⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003*, München 2004, S. 10-12.

⁶ Vgl. Michael Krelle, Rüdiger Vogt/Heiner Willenberg, S. 96. Man beachte allerdings, dass bei der DESI-Studie aus testtheoretischen Gründen anstatt „Sprachoberflächendaten aus Gesprächen“ zu verwenden, die „Probanden in fiktive schriftliche Situationen“ (Krelle, Willenberg, S. 96) hineingeführt werden.

⁷ Vgl. Michael Krelle, Heiner Willenberg: „Argumentation Deutsch“. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*, Weinheim 2008, S. 81-88. Dieses Modell wird in einer späteren Darstellung weiter differenziert, indem nunmehr vier Kompetenzniveaus unterschieden werden. Vgl. Michael Krelle, Rüdiger Vogt/Heiner Willenberg, S. 97.

⁸ Vgl. Michael Krelle/Rüdiger Vogt, Heiner Willenberg, S. 98.

Lassen sich aus diesen Untersuchungen manche Hinweise im Einzelnen gewinnen, so ist doch für den Bereich argumentativer Kompetenz insgesamt mit Spinner festzustellen: „Ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell, das die Entwicklungsstufen der Argumentationsfähigkeit beschreiben würde, gibt es noch nicht“.⁹ Beim Argumentieren sind offensichtlich umfangreiche Anforderungen zu erfüllen: In einem früheren Zusammenhang¹⁰ wies auch Spinner bereits darauf hin, dass es sich beim Argumentieren um eine insgesamt komplexe Leistung handele, die sowohl die kognitive wie die soziale und emotionale Dimension einbezieht. Er spricht dann auch von einer „Argumentationskultur“, die es in der Schule zu vermitteln gelte, und hebt hervor, dass die Fähigkeit zur Argumentation – jenseits der Kenntnis des formalen Aufbaus einer Argumentation – verschiedene Teilfähigkeiten wie Mut, Verbindlichkeit, Zweifel, Urteilsfähigkeit, Perspektivenübernahme oder Rücksichtnahme voraussetze, auf die im Unterricht zu achten sei. Hinsichtlich der „sozialkognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ wird in dem Artikel ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jüngere Kinder dazu „entwicklungsbedingt“ noch wenig in der Lage seien, hier komme es erst beim jungen Heranwachsenden zum entscheidenden „Entwicklungsschub“.¹¹ In seinem Aufsatz von 2007 hat er dann eine Art „Kompetenzliste“ formuliert, die als „heuristisches Instrument“ von Schülerinnen und Schülern als Hilfe beim Schreiben argumentativer Texte bzw. als Kriterienkatalog zur Überarbeitung eigener Texte genutzt werden kann.¹² Mit dieser Liste lassen sich freilich – wie auch der Autor selbst hervorhebt – keinerlei Kompetenzniveaus bestimmen, sie lenkt die Aufmerksamkeit aber auf folgende, für das Argumentieren wichtige Punkte:

- die Frage nach der erforderlichen Positionierung bzw. einer Perspektivierung des Problems,
- die Aktivierung von Sachwissen zum Thema,
- die Anordnung und Verknüpfung der Argumentation unter Berücksichtigung der Adressatenorientierung,
- die Form der sprachlichen Darstellung im Dienste der Wirkungsfunktion.

Spinner will seine „Kompetenzliste“ zugleich als eine Möglichkeit verstanden wissen, die Beurteilung von Textformulierung in Richtung auf eine „Prozessorientierung“ zu überwinden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Argumentieren als Querschnittsaufgabe den Deutschunterricht auf allen Stufen in Form eines Lernprozesses bestimmt, der alle Lernbereiche von Sprechen/Zuhören zum Umgang mit Texten bis zum Schreiben erfasst. Die Aspekte, die bei den jeweiligen Kompetenzbereichen gemäß der derzeitigen didaktischen Forschung zu beachten sind, werden im Folgenden kurz vorgestellt.

1.2 Argumentieren und Sprechen/Zuhören (K. Fries)

Die in den Bildungsstandards für den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ angeführten „Methoden und Arbeitstechniken“ wie Streitgespräch, Diskussionen oder Debatte gelten als wichtige Formen zur Übung mündlichen Argumentierens und als Ausdruck einer am demokratischen Ideal orientierten kulturellen Praxis, deren Entwicklung ausdrücklich von Schu-

⁹ Kaspar Spinner: „Was gehört zu einer guten Argumentation?“. In: *Praxis Deutsch* 203 (2007), S. 22.

¹⁰ Vgl. Otto Ludwig, Kaspar Spinner: „Mündlich und schriftlich argumentieren“. In: *Praxis Deutsch* 160 (03/2000), S. 16-22.

¹¹ Vgl. Spinner (2000), S. 19 und 2.2 der Handreichung.

¹² Vgl. Spinner (2007), S. 23.

le zu fördern ist. Die Rolle, die dem Argumentieren neben seinen Funktionen im Fachunterricht auf der Ebene der Interaktion im Sinne eines sozial akzeptierten, konstruktiven Konfliktlösungsverhaltens zukommt,¹³ verweist auf die Bedeutung des Argumentierens im Rahmen schulischer Gesprächserziehung. Carmen Spiegel sieht denn auch die Fähigkeit zur Konfliktlösung als einen Bestandteil der allgemeinen Gesprächskompetenzen, wobei diese „Konfliktlösefähigkeit“ wiederum eine Entwicklung der Argumentationsfähigkeit zur Voraussetzung habe.¹⁴ Allerdings schätzt sie die Vermittlung einer solchen Konfliktlösungskompetenz an den Schulen eher kritisch ein.

Während Diskussionen im Unterricht einerseits grundsätzlich als wichtige Möglichkeit gesehen werden, bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu argumentieren zu befördern, scheint andererseits die Unterrichtswirklichkeit dieser Einsicht noch nicht durchgängig zu entsprechen. Rüdiger Vogt macht in diesem Zusammenhang an einem von ihm untersuchten Beispiel darauf aufmerksam, dass in einer lehrerzentrierten Unterrichtskommunikation, in der die Lehrperson einen verhältnismäßig hohen Redeanteil hat und die Kontrolle über den Kommunikationsprozess ausübt, den Schülerinnen und Schülern nicht genügend Handlungsspielraum zur Entfaltung argumentativer Kompetenz eröffnet werde. Anstelle der „lehrerzentrierten Ordnung“ schlägt er andere „kommunikative Ordnungen“ vor, bei denen „der Lehrer einen Teil seiner organisatorischen Verantwortung auf die Schüler“ überträgt, sodass „aus den ehemaligen Statisten der lehrerzentrierten Ordnung verantwortungsbewusste Gesprächsteilnehmer werden“ können.¹⁵ Damit ist auf die Bedeutung des jeweiligen Unterrichtsarrangements für die Entwicklung argumentativer Kompetenzen verwiesen. Hier gilt eine Voraussetzung, die für die Entwicklung von Gesprächskompetenz überhaupt gegeben sein muss, nämlich „die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, im Unterricht aktiv an Gesprächen teilzunehmen“.¹⁶

Ulf Abraham, der in seiner Untersuchung zum mündlichen Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht auch von einer Diskrepanz von „Diskutieren als Unterrichtsideal“ und dessen praktischer Umsetzung ausgeht und besonders für den Deutschunterricht ein Problem sieht, insofern hier „Diskussion nicht nur eine Form, sondern ein Ziel“ sei, stellt allerdings fest, dass – abgesehen von einzelnen methodischen Überlegungen – „noch keine Didaktik des Diskutierens oder mündlichen Argumentierens“ vorliege.¹⁷ Im Unterschied etwa zu den im Bereich Lesen entwickelten Kompetenzmodellen stecken die Überlegungen zu einem Kompetenzmodell „Mündlichkeit“ noch in den Anfängen.

¹³ Vgl. den Basisartikel von Otto Ludwig/Kaspar Spinner: „Mündlich und schriftlich argumentieren“. In: *Praxis Deutsch* 160, S. 17.

¹⁴ Carmen Spiegel: „Streitschlichtung“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren 2009, S. 512-524.

¹⁵ Rüdiger Vogt: „Gesprächsfähigkeit im Unterricht“. In: Karlfried Knapp (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*, Tübingen 2004, S. 78-98.

¹⁶ Michael Becker-Mrotzek: „Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung“. In: ders. (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren 2009, S. 107.

¹⁷ Ulf Abraham: *Sprechen als reflexive Praxis, Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg 2008, S. 124.

Birgit Eriksson kommt in ihrer knappen Übersicht zu den Bildungsstandards im Bereich mündlicher Kommunikation zu dem Schluss: „Zwar gibt es vereinzelt fachdidaktische Forschungen im Sprachkompetenzbereich der Mündlichkeit, gemessen an der großen Komplexität des Bereichs sind sie jedoch noch nicht hinreichend“. ¹⁸

Einen wichtigen Beitrag zur näheren Erfassung und Dimensionierung argumentierenden Sprachhandelns stellen die Arbeiten von Grundler/Vogt dar. ¹⁹ In ihrer Auffassung von „Argumentieren“ grenzen die Autoren sich von einem aus ihrer Sicht zu engen Verständnis ab, das Argumentieren als ein sprachliches Handeln auffasse, welches das Ziel habe, andere von der Geltung einer strittigen These zu überzeugen. Im Gegensatz dazu schlagen sie mit Bezug auf die empirische Gesprächsforschung ein in vierfacher Hinsicht erweitertes Begriffsverständnis vor. Die Erweiterungen beziehen sich dabei auf die

- Bestimmung des Ausgangspunktes einer argumentativen Sequenz (festgelegte Position der Interaktanten zu einer Problemstellung vs. allmähliche Entwicklung der Positionen im Verlauf der Interaktion),
- Strittigkeit einer Behauptung als Ausgangspunkt (Überzeugen des anderen bei kontroversen Standpunkten vs. ausgangsoffenes Argumentieren im Sinne eines kooperativen Lösungsversuches),
- Zielsetzung (Konsens vs. anerkanntem Dissens bzw. Perspektivenvielfalt als Ziel),
- Modalität des Argumentierens (Vernunftorientierung im Sinne einer idealen Sprechsituation vs. strategisches Argumentieren). ²⁰

Ausgehend von diesen Erweiterungen gelangen sie zu folgender Definition, die für verschiedene Formen des Argumentierens offen ist und je andere Schwerpunktsetzungen im Unterricht erlaubt: „Argumentieren kann dann als komplexe, dialogische sprachliche Handlung verstanden werden, bei der die Problematisierung eines Sachverhalts durch Einwände oder offene Fragestellungen verbale Begründungshandlungen erfordert. Thesen und Lösungswege bekommen dann argumentative Geltung, wenn sie ohne Einwand bleiben. Das Ausbleiben von Einwänden ist nicht gleichbedeutend mit dem Erreichen von Konsens, sondern kann auch als anerkannter Dissens gedeutet werden. Argumentieren kennt dabei sowohl rationale als auch strategische Ausprägungen.“ ²¹ Mit diesem erweiterten Verständnis des Begriffes Argumentieren sehen die Autoren die Möglichkeit gegeben, neben dem Einsatz bekannter Methoden wie Pro-und-Kontra-Diskussion oder Debatte die Argumentationsfähigkeit im Unterricht z. B. durch eine auf Perspektivenvielfalt abzielende Diskussion literarischer Interpretationen zu schulen.

¹⁸ Birgit Eriksson: „Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation“. In: Michael Becker-Mrotzek, S. 116-128. Merkmale des Mündlichen, wie „Interaktivität“ und „Flüchtigkeit“ stellen die empirische Forschung vor besondere Schwierigkeiten. Zur besonderen Problematik der Beschreibung und Bewertung von Kompetenzen im Bereich Mündlichkeit vgl. auch den Beitrag von Michael Krelle: „Die Kontroverse Mündlichkeit. Zum Problem von Wissen und Kompetenz im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘“. In: Steffen Gailberger, Michael Krelle (Hrsg.): *Wissen und Kompetenz*, Hohengehren 2007, S. 194-210.

¹⁹ Vgl. hierzu Elke Grundler/Rüdiger Vogt: „Diskutieren und Debattieren, Argumentieren in der Schule“. In: Becker-Mrotzek, S. 487-511.

²⁰ Vgl. ebd., S. 488 f.

²¹ Vgl. ebd., S. 490

In Anlehnung an die von Bühler im Organon-Modell beschriebenen Sprachfunktionen (Darstellung, Ausdruck, Appell), welche um den Aspekt des Kontexts ergänzt werden, werden von Grundler/Vogt hier im Argumentieren vier Dimensionen unterschieden, nämlich die kognitive, expressive, soziale und kontextuelle Dimension, wobei letztere den Rahmen, innerhalb dessen eine Diskussion stattfindet, berücksichtigt. Die mehrdimensionale Beurteilung der jeweiligen Äußerungen ermöglicht – so Grundler/Vogt – eine nähere Bestimmung der jeweiligen argumentativen Fähigkeiten, indem so verschiedene Teilkompetenzen ausdifferenziert werden können, die eventuell Anhaltspunkte für besonderen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler liefern. So wird die expressive Dimension mit der Frage einbezogen, inwiefern in einem Beitrag eine bestimmte Perspektive auf den fraglichen Sachverhalt erkennbar ist und verständlich bzw. situationsangemessen zum Ausdruck kommt. Die kognitive Dimension wird durch das Kriterium der Sachkenntnis und der Begründungsstruktur der Argumente erfasst. Die soziale Dimension argumentativen Handelns erschließt sich im Hinblick darauf, wie die Gesprächsteilnehmer/innen sich aufeinander beziehen, die kontextuelle Dimension bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Interaktion der jeweiligen Gesprächsteilnehmer/innen und den sozialen sowie den institutionellen Rahmenbedingungen. Auf Grundlage dieser Kriterien können Beobachtungsbögen erstellt werden, mit deren Hilfe dann der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler genauer zu beurteilen ist. Sie können aber auch von den Lernenden zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernfortschritts genutzt werden. Ein Beispiel für einen solchen kriterienorientierten Beobachtungsbogen, verbunden mit einer genaueren Beschreibung der zugrunde liegenden vier Kompetenzbereiche, gibt Elke Grundler²², daneben werden von ihr unterrichtspraktische Überlegungen angestellt, durch welche Faktoren Schwächen in den einzelnen Bereichen bedingt sein könnten und wie ihnen zu begegnen wäre.²³

1.3 Argumentieren im Umgang mit Texten und Medien (A. Degott)

Beim Argumentieren ist es notwendig, sich mit einem Sachverhalt gründlich auseinanderzusetzen und dazu bieten Texte oft die Grundlage. Es stellt sich sogar die Frage, ob man gut argumentieren kann – ohne sich auf Texte zu beziehen. Somit ist der Umgang mit Texten zentral für das Argumentieren.

Im Folgenden sei kurz skizziert, wo Texte im Unterricht der Argumentation dienen. Wir beginnen mit der Rolle der Sachtexte, deren Textsorten von Sachbuchauszügen zu Zeitungsartikeln bis zu Werbetexten oder Reden reichen. Da diese Texte oft informativen oder appellativen Charakter haben, bieten sie sachliche Beispiele und Thesen oder sie fordern zur Analyse von Aufbau und sprachlichen Mitteln auf. In beiden Fällen sind sie Grundlage für das Argumentieren im Unterricht. Sie liefern den sachlichen Hintergrund für das erörternde Schreiben durch entsprechendes Recherchieren (vgl. 1.1, 1.4 der Handreichung). Bei der Erörterung formulieren Schülerinnen und Schüler argumentierend einen eigenen Standpunkt, stellen also selbst einen Text her, der wiederum Voraussetzung für die argumentierende Auseinandersetzung in der Lerngruppe ist. Bei der textgebundenen Erörterung wird auf die Argumentationsstruktur eines Sachtextes Bezug genommen. Sachtexte können also die Leserin/den Leser zu eigenen Positionen herausfordern, bieten die informative Grundlage für das

²² Vgl. Elke Grundler: „Das Argumentieren beobachten, reflektieren und beurteilen“. In: *Deutsch 5-10* Heft 22 (2010) S. 40-43.

²³ Vgl. dies., „Argumentieren ohne Hindernisse“. In: *Deutsch 5-10* Heft 22 (2010) S. 38 f.

eigene Argumentieren zu einem Thema oder dienen als Modell für die im Text verorteten Argumentationsstrukturen für das eigene mündliche wie schriftliche Argumentieren (im Unterricht).

Fiktionale Texte enthalten meist Konflikte, die den Anlass geben zu einer mündlichen Diskussion.²⁴ In der kreativen Auseinandersetzung mit z. B. Jugendbüchern formuliert der Leser/die Leserin sein/ihr Verständnis zu unterschiedlichen Aspekten, das er/sie in der Lerngruppe anhand des Ursprungtextes begründen muss. Diese Argumentation bahnt spätere Textinterpretationen an.²⁵ Man sieht, Argumentieren ohne den Umgang mit Texten ist oft nicht möglich. Texte helfen meist dem Finden und Festigen eigener Positionen.

Um die Heterogenität einer Lerngruppe konstruktiv für die Argumentation zu nutzen, ist es notwendig, unterrichtliche Methoden der Schülerzentrierung, z. B. kooperative und kreative²⁶ Methoden, einzusetzen, wie sie in unseren Unterrichtsbeispielen durchgeführt und wie sie im Folgenden in Bezug auf den produktionsorientierten Umgang mit Lektüre näher beleuchtet werden.

Gerade der Unterricht, der sich mit Texten beschäftigt, wird vom Lernenden oft als verkopft und rezeptiv empfunden. So hat ein Achtklässler seine Unterrichtserfahrung in folgende Worte gepackt: „Texte lesen, darüber unterhalten, aufschreiben. Neue Texte lesen, wieder darüber unterhalten, aufschreiben, fertig.“²⁷ Es wird eine Abfolge von Aktivitäten beschrieben, die die Schülerinnen und Schüler anscheinend außen vor lässt. Der Lernende macht nichts von sich aus, der Text hat nichts mit ihm zu tun, d. h., Schülerbezug und Selbsttätigkeit fehlen in dieser unterrichtlichen Abfolge völlig. Seine Beschreibung des „Darüber-Unterhaltens“ bedarf näherer Erläuterung, gerade im Hinblick auf das Argumentieren.

Jeder Text verlangt von den Leserinnen und Lesern eine Auseinandersetzung, nicht nur rezeptives Lesen oder Zuhören.²⁸ Nur so können sie sich den Text aneignen, zu einem Teil ihrer Gedankenwelt und ihres Verhaltens machen. Es gibt auch nicht die endgültige Interpretation, sondern nur die jeweils individuelle Konstruktion von Sinn. Dabei spielen sinnlich-emotionale und nonverbale Zugänge für das Lernen eine ebenso wichtige Rolle wie rationale und verbale. Die eigene Perspektive begegnet dem Textverständnis der anderen. In der Interaktion mit der Lehrkraft, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern können auf schöpferische Weise neue, bereichernde Assoziationen und Erfahrungen entstehen, die so zu einem neuen, in sich schlüssigen „Verstehenskonstrukt“ des Textes werden. In diesem Sinne sagt Elke Grundler: „Ein literarischer Text kann nicht auf eine „richtige“ Deutung reduziert werden, sondern lässt durchaus konkurrierende Sinnauslegungen zu. Je nachdem, wie der Leser die „Leerstellen“ (Iser) des Textes mit Sinn füllt, ergibt sich eine Perspektive auf den Text.

²⁴ Vgl. die Unterrichtsreihen der Klassenstufen 5/6 in dieser Handreichung.

²⁵ Beide Aspekte finden Sie in den Unterrichtsreihen der Klassenstufe 7/8 in dieser Handreichung.

²⁶ Kreative und produktionsorientierte Methoden werden in dieser Handreichung als Synonyme - benutzt, wie es oft in der Fachliteratur geschieht. Vgl. Janssen, Bernd: *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht*. Praxis Pädagogik. (Westermann 3. überarbeitete, erweiterte Auflage 2008).

²⁷ Zitiert nach Janssen, S. 12.

²⁸ Nach Wellershoff, D., zitiert in Caspari 1994, S. 141.

Interpretationen werden also nicht nach ihrer Richtigkeit bewertet, sondern nach ihrer Plausibilität, Stringenz und Nachvollziehbarkeit.“²⁹

Es ist also geradezu notwendig, die unterschiedlichen Zugeweisen in der Lerngruppe durch kooperative und kreative Methoden zu befördern, d. h., die Lernenden schaffen kreativ ein eigenes Produkt zu einem Text (z. B. ein Standbild) und in der Erarbeitung vertiefen sie ihr Verständnis und erweitern es durch das der anderen. Lernende verteidigen ihre „Produkte“, – sie beginnen durch die Rückbindung an den Text ihr Verständnis vom Text zu artikulieren – d. h., sie beginnen auf der Basis des Textes zu argumentieren, indem sie ihre Ideen mit ihrem Verständnis von einer Textstelle verbinden. Sie legen mündlich oder schriftlich ihre Auffassung dar und interpretieren dabei bestimmte Verhaltensweisen einer literarischen Figur. Die Rückbindung an Begründungszusammenhänge und damit die Verbindung vom Emotional-Intuitiven zum Kognitiven ist zwingend im Unterricht und meiner Erfahrung nach äußerst ergebnisreich – gerade in heterogenen Gruppen, wenn die unterschiedlichen Fähigkeiten von Spiel und Darstellung bis zu argumentativer Ausformulierung sich gegenseitig befördern. Ihre Textdeutungen stehen auch erst einmal gleichbedeutend nebeneinander und bedingen sich – die Schüler/die Schülerinnen lernen voneinander. Es ist ein Aneignungsprozess, indem der/die Einzelne durch die Auseinandersetzung mit der Textvorlage zu einem begründeten Verständnis vom Text, zu seinem „Textkonstrukt“ kommt. Dies ist Argumentation mit dem Text – im Umgang mit Text über den Text in ganz produktivem Sinne.

Zusammenfassend kann man sagen:

Um Argumentieren zu lernen, muss man es tun, und Texte – non-fiktionale oder fiktionale – bieten die Grundlage dafür, sei es in Form einer mündlichen Diskussion oder einer schriftlichen Erörterung, um nur zwei gängige Beispiele aus dem Unterricht zu nennen. Ob kooperative oder produktionsorientierte Methoden – wichtig ist, dass die/der Lernende sich selbsttätig mit dem Text und mit der Lerngruppe argumentierend auseinandersetzt.

1.4 Argumentieren und Schreiben (A. Degott)

Grundsätzlich ist das schriftliche Argumentieren eine Kompetenz, die in der Sekundarstufe I nach und nach vermittelt wird.³⁰ Für den Didaktiker Martin Fix sind beim Lernen „Schreiben und Denken (...) untrennbar verknüpft. Nicht nur Gedachtes wird aufgeschrieben, sondern das Denken wird durch das Schreiben vorangebracht“.³¹ Diesen engen Zusammenhang zwischen Denk- wie Schreibprozess vorausgesetzt, benennt die aktuelle fachdidaktische Diskussion folgende zentrale Aspekte:

Das adressatenbezogene argumentierende Schreiben

Die Fachdidaktiker sehen jedes Schreiben, gerade auch eine Argumentation, als ein Schreiben für einen bestimmten Adressaten zu einem bestimmten Zweck. So sagen Jürgen Baur-

²⁹ Elke Grundler: „Der Bär auf dem Försterball: Mit Literatur argumentieren lernen“. In: *Deutsch 22* (2010), S. 7. Sie entwickelt drei Lernschritte von „erste Rezeptionseindrücke vermitteln“, „Interpretationen entwickeln“ und „über Mehrperspektivität reflektieren“; als Mittel der Differenzierung nennt sie Hilfen geben z. B. Einzelaspekte vorgeben.

³⁰ Vgl. Spinner in *Praxis Deutsch* 203, S. 21.

³¹ *Praxis Deutsch* 210, S. 7, vgl. Fix 2006, S. 277.

mann und Otto Ludwig kategorisch: „Auch Erörterungen sind `Texte für Leser`.“³² Das bedeutet: „Ein bestimmtes Argument ist immer nur in einer bestimmten Situation und für bestimmte Argumentationsteilnehmer gültig.“³³ Gemäß diesen Forderungen muss jede Erörterung eingebunden sein in einen konkreten Situationszusammenhang; man muss wissen, wofür und wogegen man argumentiert bzw. warum man etwas erörtert. Als Konsequenz für den Unterricht bedeutet dies, dass es neben der klassischen Erörterung die Schreibaufgaben von dem Leser-, Beschwerde- bis zum privaten Bittbrief ebenso wie den Zeitungskommentar und das Thesenpapier³⁴ geben soll.

Die Sachkenntnis als Vorbedingung für eine Argumentation

Viele Fachdidaktiker fordern wie Iris Winkler „eine fundierte Gegenstandsorientierung“,³⁵ da themenbezogenes Wissen die Grundlage dafür ist, um differenzierte Argumente zu finden. Dieser Aspekt wird im Unterricht durch entsprechende Vorarbeiten bedient, die den Lernenden zum Kenner der jeweiligen Materie machen z. B. durch entsprechende Recherchearbeit, die mit dem zu erörternden Themenbereich verbunden wird.

Der Schreibprozess im Unterricht als Lernphase

Bei diesem Aspekt steht das Schreiben im Fokus des Unterrichts – d. h. Schreiben beim Generieren von Ideen und dem Suchen nach Informationen bis hin zu schriftlichen Überarbeitungen – jegliches Schreiben wird als Teil des argumentierenden Schreibens gesehen.³⁶ Es soll keine schematische Abfolge bestimmter argumentativer Muster geben, wie sie manchmal in Schulbüchern vorgestellt werden; statt dessen steht der Denk- und Lernprozess mittels Schreiben im Vordergrund.

Der Schreibprozess im Unterricht gliedert sich nach Fix in eine Vorbereitungs-, Entwurfs und Überarbeitungsphase, bei denen man durchgängig durch Schreiben lernt. Er unterscheidet dabei zwei Schreibfunktionen, einmal das konservierende Schreiben, das Wissen aufbereitet, um es später zu verwenden (z. B. als Stichworte oder kurze Zusammenfassung) und zum anderen das heuristisch-epistemische Schreiben, das zu neuen Erkenntnissen führt oder Probleme löst (z. B. etwas schreibend planen, weiterentwickeln oder Argumente/Gegenargumente finden).³⁷ In einer Tabelle stellt er Schreibfunktionen, Prozesse und Produkte dar, aus der wir die Textprodukte der Argumentation, die Erörterung und Interpretation, ausgewählt haben:

³² So zitiert von Winkler, Iris: „Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen“. In: Grundler/Vogt (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule* (Stauffenburg: 2006), S. 157.

³³ Ebd. Winkler, S. 160.

³⁴ Vgl. Spinner Praxis Deutsch 203, S. 21.

³⁵ Winkler, S. 165. Ebenso S. 159.

³⁶ Vgl. Winkler, S. 157.

³⁷ Vgl. Praxis Deutsch 210 (2008). S. 9-10.

<p><i>Wissen und Meinung zusammenbringen - argumentieren</i></p>	<p>Wissen wird beim Schreiben dafür eingesetzt, persönliche Meinungen und Einschätzungen zu begründen, häufig mit persuasiver Absicht, z. B. beim Lösen kontrovers diskutierter Sachprobleme.</p> <p>Gelernt wird durch das Einbringen von recherchiertem Material, das präzise Erklären der Problemlage, die Suche nach plausiblen Argumenten und deren sinnvolle Anordnung, die Vorwegnahme von Gegenargumenten und das Ziehen von logischen Folgerungen. Dabei werden neue Wissensstrukturen aufgebaut.</p>	<p><i>Erörterung:</i> Bei dieser klassischen Form wird ein Sachverhalt linear oder (häufiger) von verschiedenen Seiten beleuchtet; es muss abgewogen werden, welche Argumente stichhaltig sind, um eine persönliche Stellungnahme zu begründen und ggf. den Leser von einer These zu überzeugen. Erörterungen sind aber besonders dann lernförderlich, wenn sie in thematische Zusammenhänge situiert sind, in denen das Argumentieren eine reale Bedeutung erlangt (siehe das Beispiel vom Anfang des Artikels)</p> <p><i>Kommentar und Leserbrief:</i> Verwandte journalistische Formen sind stärker auf bestimmte Adressaten bezogen und eignen sich dafür, zu einem aktuellen Thema Stellung zu beziehen und dessen Bedeutung aus der persönlichen Sicht des Autors für ein gezieltes Publikum darzustellen.</p>
<p><i>Texte verstehen und interpretieren</i></p>	<p>Der Schreiber setzt sich mit Inhalt, Sprache und Form eines Textes auseinander, verknüpft ggf. die Analyse mit seinem Wissen über den Kontext des Autors und nimmt Stellung zu zentralen Aussagen.</p> <p>Gelernt wird beim Interpretieren und produktiven Schreiben durch die intensive Auseinandersetzung mit den Texten: Literarisches Wissen über die Inhalte, über Epoche, Autor, Gattung und ästhetische und sprachliche Einzelstrukturen wird gefestigt und vertieft.</p>	<p><i>Interpretation:</i> Auch wenn ein Text interpretiert wird, finden Wissen und Meinung zueinander. Dabei geht es nicht mehr nur um werkimmanente Interpretationen, sondern es wird auch die individuelle Sichtweise des Lesers akzeptiert, wenn diese rezeptions-ästhetisch begründet wird. Der Literaturunterricht hält dafür neben traditionellen Interpretationsaufsätzen produktionsorientierte Schreibformen bereit (z. B. Stirnemann in diesem Heft). Ziel bleibt auch hier das Verstehen des Textes, nur der Weg ist ein anderer. Das Verstehen wird durch die aktive, schreibende Aneignung von inhaltlichen und stilistischen Elementen befördert: über Paralleltexte (vgl. das Modell von Stadter in diesem Heft), Stilvariationen, Veränderungen in der Erzählperspektive, erweiterte Mono- und Dialoge, Briefe an Figuren, Variationen von Textstellen. Diese Schreibformen können aber nicht beliebig gewählt werden: Sie dienen nur dann dem literarischen Lernen, wenn sie textnah bleiben und zur literarischen Vorlage passen.</p>

Quelle: Fix, Martin: Lernen durch Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 210, S.13.

© 2008 Friedrich Verlag GmbH, Seelze

An anderer Stelle führt Martin Fix³⁸ bekannte Methoden des Peer-Feed-Back bei der Überarbeitung an wie z. B. Textlupe, Schreibkonferenz und -diskussion, zu denen auch Bewertungsbögen gehören.

Das Schreibprodukt und seine Bewertung

Grundsätzlich kennzeichnet „die fast unauflösbare Spannung zwischen dem Anspruch der Einzelförderung und dem Zwang zur Selektion durch Zensuren (...) die langjährige Debatte

³⁸ Vgl. Fix; Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (Schöningh: 2008), S. 176-183. Siehe auch Stepath. In: *Deutschmagazin* 2/08, S. 19-24.

um die Aufsatzbewertung“.³⁹ Der fördernde Aspekt bezieht sich auf die Lernaufgaben und Übungen zum Schreiben und Argumentieren im Unterricht, während Analyse Kriterien nötig sind, um das Lernergebnis, das Produkt, zu bewerten.⁴⁰

In Bezug auf die Teilfähigkeiten und Teilkompetenzen wird in der Fachliteratur Carl Bereiters (1980) Stufenmodell immer wieder diskutiert und variiert:

- flüssiges Produzieren von geschriebener Sprache,
- das Generieren von Ideen,
- die Beherrschung von Schreibkonventionen,
- die Fähigkeit, beim Schreiben die Sicht des Lesers einzunehmen,
- literales Verständnis und Unterscheidungsvermögen und
- reflexives Denken.⁴¹

Wie die folgende Tabelle veranschaulicht, sind die Teilkompetenzen verknüpft mit entsprechenden Teilprozessen, die im Unterricht durchgeführt werden:

	Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter 1980)	Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel 1995)
1.	Geschriebene Sprache produzieren <i>(assoziatives Schreiben)</i>	Inskribieren (Aufschreiben)
	Ideen und Einfälle finden <i>(assoziatives Schreiben)</i>	Thematisch-inhaltliches Planen
2.	Beherrschen von Schreibkonventionen <i>(normbewusstes Schreiben)</i>	Formulieren, Überprüfen/ Revidieren, auch Planen der Schreibhandlung
3.	Sich adressatenorientiert verhalten <i>(kommunikatives Schreiben)</i>	Formulieren, Planen der Schreibhandlung
4.	Geschriebenes differenziert beurteilen <i>(vereinigttes Schreiben)</i>	Überprüfen/Revidieren
5.	Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen <i>(epistemisches Schreiben)</i>	Planen, Formulieren, Überprüfen/Revidieren

Quelle: Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen; Feilke, Helmuth; Kammler, Clemens; Müller, Astrid: *Kompetenzorientiert unterrichten*. In: *Praxis Deutsch* 203, S.10.

© 2007 Friedrich Verlag GmbH, Seelze

³⁹ Ebd. Fix, S. 191.

⁴⁰ Vgl. ebd. Fix, S. 201-204.

⁴¹ Zitiert nach dem Basisartikel von *Praxis Deutsch* 203, S. 9.

Abschließend kann man sagen, dass dieser Blick auf die Teilkompetenzen (was kann der/die Lernende?) und die Teilprozesse (was tut der/die Lernende?) Grundlage für eine diagnostische Beobachtung im Unterricht wie auch für eine Beurteilung von Lernprozessen darstellt, was wiederum zu konkreten fördernden Hilfen führen kann. Außerdem liefern beide Kriterien für die Bewertung von Textprodukten.

In Bezug auf differenziertes Bewerten im Sinne der Heterogenität heißt es in der Fachliteratur: „Aufgaben für argumentierendes Schreiben in Leistungssituationen zielen darauf, die erreichten Fähigkeiten in diesem Bereich zu überprüfen. Gerade im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion muss hierbei das Anliegen verstärkt darin bestehen, Fähigkeiten und Defizite differenziert zu erheben, um anschließend gezielte Förderangebote entwickeln zu können.“⁴² Aber in der Fußnote zu dieser Forderung benennt Frau Winkler das Problem hierbei: „Standardisierte Aufgaben für Leistungssituationen fehlen bislang für den gesamten Bereich des Schreibens.“⁴³ So hat trotz ihrer Forderung nach Differenzierung die Didaktik die differenzierte Leistungsbewertung eines Schreibprodukts anscheinend bisher noch nicht geleistet.

Neben diesen grundsätzlichen Positionen weist die aktuelle fachdidaktische Diskussion auf die Bedeutung von Textmustern bei der Bewertung von Schreibprodukten hin. Textmuster liefern einen Orientierungsrahmen, der die Schreibaufgabe klarer und die Bewertungskriterien transparent macht. Somit wird der Schreibprozess sowohl in der Erarbeitung wie Übungsphase entlastet. Textmuster sollen aber nicht zu einem schematischen Abarbeiten führen, sondern der „authentische Schreibstil“⁴⁴ bleibt das Ziel des Schreibunterrichts. In Bezug auf die Textmuster betont Martin Fix die oben genannten Schwerpunkte von Vorwissen, Adressatenbezug und Prozesshaftigkeit. Neben der linearen wie kontroversen Erörterung behandelt er die Textanalyse, aber auch den produktiven Umgang mit Texten, bei denen „meist ein narrativer, literarischer Text Ausgangspunkt (ist), an dem man sich über bestimmte Schreibverfahren annähert.“ Dementsprechend werden stilistische Strukturen des Ausgangstextes fortgeführt (z. B. Schreiben eines inneren Monologs, Briefs, Tagebucheintrags), die wiederum Bewertungskriterien darstellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Textmuster, Vorwissen, Adressatenbezug, Aspekt vom Schreibprozess und die Teilkompetenzen Analyse Kriterien für eine differenzierte und transparente Bewertung von Textprodukten, sei es eine Erörterung, Interpretation oder ein Leserbrief, darstellen.

1.5 Argumentieren und Sprachgebrauch (M. Steigner)

Wir haben festgestellt, dass Untersuchungen zur Rolle der Lexik beim Argumentieren, insbesondere beim argumentierenden Schreiben, in der neueren Fachwissenschaft und -didaktik erst an Stellenwert gewinnen; Veröffentlichungen zu diesem Aspekt sind noch eher rar. Trotz des Kleist'schen Ansatzes „Über die allmähliche Verfestigung der Gedanken beim Reden“ wird die Korrelation von Lexik und argumentierendem Sprechen/Schreiben in fast allen schulischen Lehrwerken noch zu sehr vernachlässigt.

Das Argumentieren bedient sich fast ausschließlich sprachlicher Mittel zur Indikation des Argumentationsvorganges, was auf die unterschiedlichste Art und Weise umgesetzt werden

⁴² Winkler, S. 164.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Fix, S. 106.

kann, wobei die sprachlichen Mittel propositional oder strategisch ausgerichtet sein können. In Untersuchungen (vgl. E. Grundler)⁴⁵ von (mündlichen) Diskussionen wird belegt, dass ein elaborierter Sprachcode das Argumentieren nachhaltig beeinflusst. Wer über die (kontextuelle) (Fach-) Begrifflichkeit verfügt, die meist mit dem entsprechenden (Welt-) Wissen erworben wird, dem fällt es leichter, qualitativ komplexere Argumente zu generieren, trennscharf zwischen Argument und erläuterndem Beispiel zu unterscheiden und Argumente so zu versprachlichen und zu verknüpfen, dass sie an Überzeugungskraft gewinnen. Um diese inhaltlich-semantiche Teilkompetenz zu fördern, empfiehlt es sich im Deutschunterricht, die Arbeit mit Begriffsnetzen und Wortfeldern, Definitionsübungen, aber auch die Recherche im Themenfeld zu forcieren. Argumentative sprachlich-formale Mittel, die im Unterricht stärker Berücksichtigung finden sollten, lassen sich u. a. nach

- der syntagmatischen Ebene,
- der Ebene der Sprachhandlungen

untergliedern.

Auf der syntagmatischen Ebene kann im Deutschunterricht die argumentative Kompetenz nachhaltig unterstützt werden durch das Bewusstmachen sprachlicher Formen auf der Wort-, Wortgruppen- und Satzebene.

Dazu zählen u. a.:

- sprachliche Elemente, die eine logische Hierarchisierung verdeutlichen;
- Bezeichnungen und Begriffsgruppen oder -netze mit Schwerpunkt auf der inhaltlich-semantiche Komponente;
- bestimmte rhetorische Figuren.

Die Ebene der logischen Hierarchisierung lässt sich in der Sekundarstufe I am ehesten realisieren, weil gerade hier beim mündlichen wie schriftlichen Argumentieren kausale, finale oder konditionale Abhängigkeiten eine entscheidende Rolle spielen. Zu den sprachlichen Konstruktionen zur Verdeutlichung logischer Hierarchisierung, die im Unterricht bewusst zu machen und einzuüben sind, zählen u. a.:

- (der zutreffende Gebrauch von) Konjunktionen (final, kausal, konditional), Konjunkionaladverbien und die Korrektur falsch gebrauchter Konjunktionen,
- die Bildung von Wortkomposita auch mit dem Blick auf positive wie negative Konnotationen (z. B. Regenbogenpresse),
- Attribut-Relationen (positiv wie negativ),
- Syntaxmuster und die Vermeidung falscher Satzbilder.

Eine für den sprachlichen Argumentationsvorgang qualitativ höhere Stufe nehmen die rhetorischen Mittel ein, die nicht mehr in erster Linie Argumentation anzeigen, sondern oft Argumentatives selbst sprachlich transportieren, z. B. Wörter und Wortgruppen, die ihr Argumentationspotential zu einem großen Teil ihrem konnotativen Bedeutungsgehalt verdanken wie u. a. Metaphern, Hochwertwörter. Sie liefern quasi eine Bewertung durch die Konnotation

⁴⁵ Vgl. Elke Grundler, „Argumentieren lernen – die Bedeutung der Lexik.“ In: Krelle/Spiegel (Hrsg), *Sprechen und Kommunizieren*. Hohengehren 2009. S. 82-97.

mit. Dieser Ansatz lässt sich unterrichtlich am ehesten bei der Analyse (politischer) Reden oder anderer argumentativer Texte verfolgen, wenn auf deduktivem Wege diese intentionskonstituierenden Elemente (z. B. Hochwertwortverbindung „Zum Wohle des Volkes“) herausgelöst und dann in eigenen Texten erprobt werden.

Im Zusammenhang mit der Lexik und ihrer Bedeutung für das Argumentieren rücken auch die Sprech-/Sprachhandlungstypen in den Fokus der Betrachtung. Der komplexe Sprechakt des Argumentierens lässt sich in mehrere (einfache) elementare Sprechakte auffächern, die ihrerseits den Anspruch der Argumente stützen oder die (gegnerischen) Argumente abschwächen können. Einfachere Sprechakte, die (isoliert) mit ihren typischen sprachlichen Merkmalen und Mustern eingeübt werden können, sind u. a.

- das Behaupten,
- das Widersprechen,
- das Vermuten,
- das Bezweifeln.

Zu den komplexeren Sprachhandlungstypen gehören z. B.

- das Begründen,
- das Rechtfertigen,
- das Folgern.

Der Sprachgestus dieser Sprechhandlungstypen lässt sich im Deutschunterricht bewusst machen und einüben insbesondere durch

- sprachlich-stilistische Übungen (z. B.: Schreibgeländer, vgl. auch Glossar),
- partielles Schreiben (Schreiben einzelner Abschnitte),
- Textanalyse (bei einem Negativbeispiel mit Revisionsauftrag),
- Bewerten von Textgegenüberstellungen,
- Rollenspiele mit anschließender Analyse (im mündlichen Bereich/vor allem auch im Zusammenhang mit kreativen und produktionsorientierten Methoden).

2 Heterogenität

2.1 Heterogenität und Differenzierung (A. Degott)

Heterogenität

Um über Heterogenität zu schreiben, ist es nötig den Begriff zu bestimmen. Bei seiner Bestimmung stellt sich das Problem seiner Eingrenzung. Verstehen wir unter Heterogenität das Unterschiedliche und damit das Anderssein? Wenn ja, dann gibt es infolge unserer Individualität ausschließlich heterogene Gruppen in der Schule wie anderswo. So ist der Begriff „zunächst einmal wertneutral als „Verschiedenheit“ zu definieren, impliziert folglich eine bestimmte Sichtweise: nämlich Verschiedenheit als *Vielfalt* (sic) und ist damit als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv zu verstehen.“⁴⁶

Schauen wir auf die Lerngruppen in unseren Schulen:

Dort weiß jede Lehrkraft, dass es große Unterschiede in ihren Klassen gibt – sei es der familiäre Hintergrund und die damit verbundene Sozialisation und Erziehung, seien es die Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, seien es die verschiedenen Lernwege der Kinder und Jugendlichen, sei es ihr Entwicklungsstand. Man könnte an dieser Stelle noch viele Aspekte aufzählen und hätte am Ende doch nicht alle erfasst. Das bedeutet, dass es die homogenen Klassen gar nicht gibt in unserem äußerlich differenzierten, gegliederten Schulsystem. Seit Jahren erleben gerade die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I eine Durchmischung und größere Unterschiede in ihren Klassen, was zum einen zu tun hat mit dem sozio-kulturellen Hintergrund (als Schlagworte mögen genügen: Aufbrechen traditioneller Familienstrukturen, Migrantenkinder unterschiedlicher Herkunft), zum anderen mit den unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten (man denke an die Zunahme von ADHS oder Dyskalkulie u. Ä.). Schließlich führt die seit vielen Jahren zu verzeichnende Bildungsspirale zu einem gesellschaftlichen Verdrängungsprozess im Kampf um spätere Arbeitsplätze, bei dem nur die Bestqualifizierten eine gute Chance haben. Demzufolge wollen Eltern verständlicherweise den bestmöglichen Abschluss für ihre Kinder, eine Entwicklung, die auch politisch in dieser Weise angestrebt wird, wenn man z. B. den internationalen Druck bzgl. der Abiturientenzahlen sieht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass heterogene Lerngruppen die Realität aller Schultypen in der Sekundarstufe I darstellen. Heterogenität ist der Normalfall. Demzufolge fordert die Gesellschaft vom System Schule: Jede Schule muss auf diese von heterogenen Gruppen geprägte Situation reagieren. Risse fordert: „(...) besser sollte sie sie antizipieren. Antizipieren kann sie den Umgang mit Heterogenität, indem sie einerseits Strukturen schafft, die der Individualität möglichst jeder Schülerin und jedes Schülers gerecht werden, andererseits den jeweiligen Lernprozess in der Weise wahrnimmt, die die Lernenden als autonom handelnde Individuen respektiert.“⁴⁷

⁴⁶ Boller, Sebastian, Elke Rosowski, Thea Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Beltz: 2007, S. 14.

⁴⁷ Siehe Erika Risse: „Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium.“ In Bolle, S. 118.

Förderung und Diagnose

Folgerichtig kommen wir nun zu dem zentralen Begriff der Förderung, wie er in der rheinland-pfälzischen Schulordnung verankert ist: „Jede Schulart und jede Schule ist der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet“ (§ 2 Abs.1 der übergreifenden Schulordnung vom 1.8.2009).⁴⁸ Somit treffen wir auf eine Situation im Unterricht mit heterogenen Gruppen, die auf unterschiedlichen Ebenen zu differenzieren sind, und in denen jedes Gruppenmitglied individuell gefördert werden soll gemäß der gesetzlichen wie gesellschaftlichen Forderung an das System Schule wie an den Unterrichtenden.

Wer gefördert werden soll, so sagt man, finden die Lehrerinnen und Lehrer heraus. Alle reden von Förderung und keiner weiß so recht, wer und wie gefördert werden soll und vor allem wann oder wie lange. Als Antwort sei Folgendes skizziert: Auf die Frage „Wer?“ kommt selbstverständlich die Antwort „die Schüler und Schülerinnen“. Nur welche sollen es ein? Nun folgt der Begriff der Diagnose – es heißt, dass die Lehrkraft über diagnostische Beobachtung oder Tests den Förderbedarf herausfindet. Die Frage „Wann?“ verweist auf zwei grundsätzliche Möglichkeiten: einmal im Unterricht über binnendifferenzierende Aufgaben/Maßnahmen oder außerunterrichtlich als Förderstunden oder Förderprojekte gemäß dem Schulprofil der Schule. Hilbert Meyer fasst es zusammen: „Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln und (2) sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz)“.⁴⁹

Man muss also gut diagnostizieren, um gezielt zu fördern, was in Anbetracht der unterschiedlichen Ebenen möglicher Differenzen ein nicht ganz einfaches Unterfangen ist. Die Fachwissenschaften bemühen sich derzeit im Zusammenhang mit den Lernstandserhebungen wie VERA um Diagnostiktests. Die Anstrengungen zeigen, wie schwer es ist, Einzelkompetenzen valide zu diagnostizieren, wenn man die Komplexität des Lerngeschehens bedenkt, das ja gerade nicht der Prüfungssituation eines Lerntests entsprechen soll (man denke an die Unterschiede zwischen Lern- und Prüfungssituationen). Neben der Erfahrung der Komplexität einer konkreten Diagnose hört man allenthalben die Aussage, dass gemäß ihrer Diagnosefähigkeit die Lehrkraft den Förderbedarf erkennt. So simpel diese Aussage klingt, so komplex ist die Erwartung, die damit verbunden ist. Im Rückblick auf die oben genannte grundsätzliche Heterogenität besteht Förderbedarf auf völlig unterschiedlichen Ebenen vom Sozialverhalten bis zu den hochkomplexen Unterschieden in Lernen und Wahrnehmen. Demzufolge ist im Sinne einer validen Aussage der Anspruch der passgenauen Individualförderung weder empirisch messbar noch praktisch umsetzbar. Solche überzogenen Forderungen erinnern an Wünsche nach absoluter Gerechtigkeit: Sie sind schlicht nicht erfüllbar.

Aber es ist notwendig und sinnvoll, sich dennoch um eine Annäherung zu bemühen. Gemäß unserem Auftrag wird die Lehrkraft den Versuch der Förderung aller unternehmen – sie wird nach praktikablen Lösungen suchen, nach dem Möglichen, wenn das Unmögliche nicht machbar ist. Der Versuch ist ehrenwert und nötig, aber ist gepaart mit einer gewissen Demut – man könnte es auch Realitätssinn nennen – das Absolute, die Förderung aller, nie errei-

⁴⁸ Ebd. § 49 Abs. 1. Siehe auch § 10 Abs. Schulgesetz sowie den Orientierungsrahmen Schulqualität S. 29.

⁴⁹ Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen: Scriptor:⁴ 2007, S. 97.

chen zu können. Die überzogene Forderung nach solchem verschleiert im bildungspolitischen Diskurs manchmal die Umsetzung des Konkreten.

Kompetenz und Lernen

Der Kompetenzbegriff, der seit PISA die Bildungslandschaft beherrscht, akzentuiert die Aspekte der Individualisierung und Funktionalisierung von Bildung. Kompetenz ist definiert nach Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵⁰ Oft wird sie verstanden als „wissensbasierte Handlungsfähigkeit“,⁵¹ die individuell erworben, dem (aus-)gebildeten Menschen ermöglichen soll, in einer globalisierten Risikogesellschaft nachhaltige Entscheidungen zu treffen.⁵² Dies erfordert lebenslanges Lernen, das der Lernpsychologe Prof. Weinert als ein „permanentes Bildungs-Erneuerungsmodell“⁵³ umschreibt. Diese Vorstellung von Kompetenz verbindet sich mit den Erkenntnissen der Neurobiologie, die besagt, dass unsere Gehirne darauf angelegt sind, lebenslang und immer zu lernen⁵⁴ und zwar auf höchst individuelle Weise, da sich Menschen als Lernende ihre je eigene Wirklichkeit aus den aus der Umwelt kommenden Informationen und den individuellen Möglichkeiten der Wahrnehmung und Erregungsverarbeitung „konstruieren“ (Konstruktivismus).

Somit ergibt sich abschließend folgender Bezug zum Argumentieren: Beim Lernen zum Zwecke der Zukunftsbewältigung ist das Argumentieren eine „kognitive Fähigkeit und Fertigkeit, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert), die die Schüler und Schülerinnen lebenslang brauchen werden. Gerade der zweite Teil von Weinerts Definition, sozusagen der „Weinert hinter dem Komma“, erscheint uns in unserer Vorgehensweise bedeutsam, wenn die von uns gewählten kooperativen und produktionsorientierten Methoden „die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert) besonders ansprechen.

Konsequenzen für den differenzierenden Unterricht

Wenn es also von jedem/jeder Einzelnen abhängt, was sie bzw. er an Erfahrungen aus der Schule für sich persönlich mitnimmt, welche Lebenswelt sie oder er sich „konstruiert“, ist das Lernen höchst individuell angelegt und definiert damit eine grundlegende Heterogenität per se in jeder Lerngruppe. Dazu kommt, was wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen und was bekanntes pädagogisches Alltagswissen verstärkt: Gute Lernfortschritte werden offensichtlich dann gemacht, wenn Lernen als motivierend und sinnvoll erlebt wird und es in einer angstfreien Lernumgebung stattfinden kann.⁵⁵

⁵⁰ Weinert, F.-E.: „Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel 2001, S. 27 f.

⁵¹ Udo Klinger et al. (Hrsg.): „Einleitung“ des Ringordners. In: *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln: Fortbildungskonzepte und -materialien* KMK for.mat Bildungsverlag 2010, S. 1.

⁵² Vgl. Müller, Hans-Dieter/Degott, Anette: *Kreativer Umgang mit Lektüre in der Sekundarstufe I*, PZ-Information 12/2007, (*Deutsch, Englisch, Französisch*), S. 2.

⁵³ Weinert 2000: Vortrag im Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach am 29.03.2000.

⁵⁴ Um es im Sinne von Spitzer zu sagen: Wir lernen immer. Wir können nicht nicht lernen.

⁵⁵ Das heißt nicht, dass Lernen immer stressfrei sein kann oder sollte. Insbesondere in der Phase der Pubertät kommt es bei der Identifikationsfindung von Jugendlichen zum Lernen an Widerständen und Grenzen. Ein entscheidender Punkt dabei ist, dass ihnen trotz der auftretenden emotionalen Belastungen eine persönliche Wertschätzung entgegengebracht wird, die ihnen das Vertrauen in ihre Lernfähigkeit, in ihre Stärken und in die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit erhält. Vgl. Sachser, N. „Neugier, Spiel und Lernen“. In: Hermann, U.: *Neurodidaktik Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz: 2006; S. 19-30.

Das „Lehren“ der Lehrkräfte sollte folglich darin bestehen, vielfältige Lernangebote für die verschiedenen Individuen und Lerntypen zu machen. Vielfältig heißt nicht beliebig, sondern offene Arbeitsformen wechseln sich ab mit Instruktion und lehrerzentriertem Unterricht. Die Lehrkraft gibt – gerade bei den offenen Formen – klare Ziele und einen klaren Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Schüleraktivitäten bewegen.⁵⁶ Man erkennt, dass sich die Rolle des Lehrenden ändert. „Lehrende werden zu Moderatoren, die zwar viel zulassen, aber alles im Blick haben, „Herren des Verfahrens“ bleiben, Ergebnisse sichern helfen und diese letztlich garantieren.“⁵⁷ Sie/er wird bestimmen, wer schwere oder leichtere Aufgaben erhält, wo Lernberatungsgespräche sinnvoll sind, welche Hilfen Lernschwache brauchen.

Gerade im Umgang mit der Heterogenität ist das selbsttätige Arbeiten zentral, wobei es immer von der Lerngruppe z. B. von deren Alter, Motivation und Vorerfahrungen im selbstorganisierten Lernen abhängt. Wichtig ist, dass die Lernenden ausprobieren können und gemeinsam in der Gruppe selbstständig entscheiden. Fehler zu machen ist dabei ein konstruktives Element, da es weniger um die Frage von richtig oder falsch, sondern eher um die Überlegung, wie mache ich es besser, oder wie komme ich zu diesem „Fehler“, geht. In dem geschützten Rahmen der Kleingruppe wird die/der Einzelne über ihren/seinen Lernprozess und ihre/seine Lernstrategien reflektieren, sodass Selbst- und Fremdbewertung zur effektiven Hilfe im Lehr- und Lernprozess werden.

Zusammenfassend verweist Herman Ruch auf eine Reihe grundlegender Überlegungen und Forderungen zum Lernen in heterogenen Gruppen, wie sie von der Groeben aufstellte:

- „Aufgaben konstruieren, die problemlösendes Denken erfordern und von allen Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können,
- Unterricht so planen, dass ein basales Wissen von allen erreicht und mit verschiedenartigen Aufgaben von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad individuell vertieft werden kann,
- die Themen so wählen, dass sie mit Erlebnis und Anschauung verbunden handelndes Lernen ermöglichen,
- auf Ergebnisse zielen, die präsentiert werden,
- die Lernwege so anlegen, dass unterschiedliche Zugänge gewählt, unterschiedliche Intelligenzen aktiviert und genutzt werden können,
- Übungen so anlegen, dass sie nicht mechanisch-reproduktiv „erledigt“ werden können, sondern aktive Aneignung und konstruktives Denken erfordern.“⁵⁸

Differenzierung

Im Umgang mit Heterogenität ist es also ratsam, sich zuerst die grundlegenden Unterschiede klar zu machen, wie sie im Folgenden von Risse als Hauptkategorien aufgestellt werden:

- zwei Geschlechter;
- verschiedene Altersgruppen;

⁵⁶ Vgl. PZ-Information 12/2007, S. 4 f.

⁵⁷ Siehe Risse. In: Boller, S. 125.

⁵⁸ Ruch, Hermann: „Heterogenität und individuelle Förderung“ In: *Deutschmagazin* 2/08, S. 8.

- unterschiedliche Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen – obwohl vielleicht alle im gleichen Alter sind;
- unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten;
- Leistungsvielfalt;
- unterschiedliche Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen;
- die Herkunft aus unterschiedlichen sozialen Gruppen;
- verschiedene Nationalitäten und Kulturhintergründe mit ihren Mischformen.⁵⁹

Diese Liste erscheint uns klar und überzeugend; sie ist jedoch keineswegs vollständig, sondern spannt nur den Bogen der Aspekte auf, die die Lehrkraft im Sinne der Förderung in ihrem Unterricht zu bedenken hat.

Nach Hilbert Meyer bezeichnet die (innere) Differenzierung⁶⁰ „alle Formen der zeitlich befristeten und/oder dauerhaften Aufteilung eines Lernverbands (...) in arbeitsfähige Teilgruppen.“⁶¹ Dabei nennt Meyer drei Differenzierungsstrategien: „ein personenbezogenes Kriterium (wer soll in welche Gruppe?)“ und ein didaktisch-methodisches Kriterium (An welchen Themen, mit welchen Methoden und Medien soll gearbeitet werden?). Im Schullalltag kommt (...) ein organisatorisch-zeitliches Kriterium hinzu.⁶² Man muss sich also bei jeder Maßnahme im Umgang mit Heterogenität fragen, welche Art von Heterogenität (z. B. gender oder kognitive Leistungsfähigkeit) will ich wann (d. h. an welchen Themen oder in welchen Unterrichtsphasen) und wie (mit welcher Methode/mit welchen Medien) zu welchem Unterrichtsziel angehen. Man wird nie alles und alle erreichen, sondern man muss sich gemäß dem Postulat didaktischer Reduktion für die jeweilige Lerngruppe ein Konzept überlegen, um wirksam und gezielt die Unterschiede einer Lerngruppe für den Lernprozess aller zu nutzen.

Aufgrund all dieser Vorüberlegungen muss man sagen, dass Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität i. d. R. stärker selbstständiges Lernen und damit veränderte Lernformen erfordern. Wir haben für diese Handreichung den Aspekt des schulischen Lernen, verstanden als ein Lernen in der Gruppe und damit das soziale Lernen, in den Mittelpunkt gestellt, was sich gerade im Zusammenhang mit Argumentieren als sinnvoll erweist. Den sezierenden Blick auf die Einzelkompetenz der Diagnostiker, der selbstverständlich seinen Platz in der Didaktik hat, der aber oft an den Ressourcen wie Zeit, Raumangebot, Extralehrerstunden und handhabbaren Diagnoseinstrumentarien scheitert, haben wir außen vor gelassen. Wir setzen stattdessen auf die Kleingruppe, die selbsttätig lernt, die innerhalb eines Lernarrangements ihre eigenen Lernwege wählt und beschreitet, wobei sowohl der Schwächere als auch der Stärkere gefördert werden soll.

Wir verwenden Methoden, die Folgendes im Umgang mit Heterogenität leisten sollen:

- Sie stärken das soziale Lernen.

⁵⁹ Risse. In: Boller, S. 118.

⁶⁰ Außerdem gibt es außerunterrichtliche Förderung sowie fördernde organisatorische Maßnahmen. So ist es sinnvoll, außerunterrichtliche Förderung in Form von Projekten der Leseförderung oder Medienprojekte anzubieten je nach dem Profil der Schule. Organisatorische Maßnahmen wie z. B. eine Rhythmisierung von Unterricht kann Raum geben, um Fördermaßnahmen besser durchführen zu können.

⁶¹ Meyer, S. 102.

⁶² Ebd.

- Sie bedienen unterschiedliche Lernwege und Lernkanäle.
- Sie gehen konstruktiv mit unterschiedlichem Leistungsniveau um.
- Sie ermöglichen den Aufbau von Lernstrategien.
- Sie bieten Evaluationsmöglichkeiten (Selbst-/Fremd-).

Es sind Methoden, die der Lehrkraft Zeit geben, den Einzelnen zu beobachten und gemäß dieser Beobachtungen zu diagnostizieren, was Lernende als Zusatzhilfe oder -angebot benötigen, welche sozialen oder sprachlichen Probleme spezielle Hilfe und Förderung bedürfen, sodass gezielt binnendifferenzierende Maßnahmen und Lernberatungsgespräche angeboten werden können. Damit ändert sich die Rolle der Lehrkraft, die man zusammenfassend wie folgt beschreiben kann:

- Sie plant und organisiert die „Lernimpulse“ und Lernarrangements.
- In der Aufwärmphase führt sie zur Aufgabe/zum Problem hin und macht klare Vorgaben zu Struktur/Art der zu erarbeitenden Aufgabe.
- Sie beobachtet im Sinne des diagnostischen Beobachtens und plant entsprechend bzgl. Fördermaterialien.
- Sie bietet Hilfe, wenn nötig (Hinweise oder auch andere Aufgaben und Materialien) im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, ggf. als Individualförderung bei oder nach der Erarbeitung.

Die Leistungskontrolle (die Klassenarbeit) ist entsprechend in der Unterrichtsreihe einzuplanen, sodass sie zur Diagnostik mit entsprechender Förderung zu nutzen ist.

Methoden

Konstruktiver Umgang mit Heterogenität bedeutet, dass man im Unterricht Methoden anwendet, die den Einzelnen gezielt im Blick haben und die Lerngruppe als konstruktives Element der Förderung betrachten. Es müssen also Lernmethoden sein, die

- den sozialen Kompetenzen dienen,
- individuelles Lernen ermöglichen durch Selbsttätigkeit und die Anwendung und Einübung von Lernstrategien,
- das Lernen über verschiedene Lernkanäle fördern,
- Lernen als ein Problemlösen begreifen und die (intelligentes) Üben ermöglichen,
- die erreichten Kompetenzen abprüfen und sich als Diagnoseinstrument eignen, um gezielt weiterzuarbeiten.

Differenzierung bedeutet dabei, dass ich als Lehrkraft entscheide, welchen Aspekt der Heterogenität ich in der jeweiligen Lerngruppe bei dem jeweiligen Lerngegenstand fördern möchte. Die Zielsetzungen bestimmen die Zusammensetzung der Gruppen bei der Gruppenarbeit; so mag ich als Lehrkraft in einer Stunde die Ergebnisse einer Jungengruppe mit denen einer Mädchengruppe als Grundlage einer argumentierenden Textauseinandersetzung vergleichen. Die Gruppenarbeitsphasen ermöglichen mir, dem/der Einzelnen konkret Hilfen/Material im Sinne einer Leistungsdifferenzierung zu geben und dabei Aufgaben differenzierend zu stellen z. B. für die einen die offene Aufgabenstellung und für die anderen Aufgaben, die durch Impulse (z. B. Bilder) oder aspektgeleitet formuliert vereinfacht werden. Eine solche

Differenzierung bietet sich auch für die Leistungsüberprüfung an, wobei klar sein muss, dass mehr Hilfen mit weniger Punkten gewertet wird. So kann jeder nach seinen Möglichkeiten Erfolge erzielen auf differenzierte Weise. Man wird die bekannte Staffelung von der einfachen Stufe der Wissenswiedergabe über die Wissensanwendung bis zu Wissenstransfer in den eigenständigen Arbeitsphasen erarbeiten und üben lassen, sodass die Lernenden die differenzierenden Aufgaben kennen und später in der Überprüfung aus dem Aufgabenangebot entsprechend wählen können.

Die von uns als geeignet angesehen und erprobten Methoden sind

- die kooperativen Methoden,⁶³
- die kreativen Methoden der Handlungs- und Produktionsorientierung,⁶⁴
- das Portfolio.⁶⁵

Abschließend lässt sich sagen: Ziel dieser Handreichung ist es, der Forderung nach Förderung und Umgang mit Heterogenität gerecht zu werden, indem sie auf das individuelle Lernen stärker eingeht und die Gruppe als Lernumgebung neu in den Blick nimmt, gerade um den Einzelnen stärker zu fördern. Es wird umgesetzt in den Unterrichtsreihen in der Auseinandersetzung mit dem Argumentieren.

2.2 Heterogenität und die Entwicklung des moralischen Urteils (K. Fries)

Die Fähigkeit zur Argumentation als notwendige Entwicklungsaufgabe

In sozialen Handlungszusammenhängen spielt die Fähigkeit zur Argumentation in der Erklärung oder Lösung von Konflikten eine wesentliche Rolle, wobei im Widerstreit der Interessen/Bedürfnisse verschiedener Akteure häufig moralische oder rechtliche Werte bzw. Normen zu berücksichtigen sind. Sofern im Falle strittiger Geltungsansprüche eine vernünftige Klärung der jeweiligen Auffassungen das Ziel sein soll, muss es in der Schule auch darum gehen, auf die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten zu achten.

In der Formulierung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss finden sich verschiedene Standards, die auf das Ziel der Entwicklung einer konstruktiven Gesprächs- bzw. Streitkultur bezogen sind (siehe 1.1 dieser Handreichung).

Da es bei der argumentativen Auseinandersetzung mit praktischen, auf das Handeln bezogenen Fragen oft auch um moralische Werte geht, soll hier kurz auf die Theorie der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg eingegangen werden, nach der sich die moralische Urteilsfähigkeit erst allmählich und nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten entwickelt. Wenngleich die Theorie Kohlbergs nicht zuletzt aufgrund empirischer Forschungsarbeiten in verschiedenen Punkten modifiziert bzw. korrigiert wurde,⁶⁶ so kann sein Ansatz, der die Entwicklung und mögliche Förderung des moralischen Urteils in den Mittelpunkt stellt, weiterhin

⁶³ Siehe besonders die Unterrichtsreihen in Klasse 5/6 in der Handreichung.

⁶⁴ Siehe besonders die Unterrichtsreihen in Klasse 7/8 in der Handreichung.

⁶⁵ Siehe besonders die Unterrichtsreihen in Klasse 9/10 in der Handreichung.

⁶⁶ Vgl. hierzu etwa die Arbeiten von Monika Keller: „Moralentwicklung und moralische Sozialisation“. In: D. Horster (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2007, S. 17-50 und Gertrud Nunner-Winkler: „Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit“. In: D. Horster (Hrsg.), S. 51-76.

als wesentlicher Bezugspunkt für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Moralerziehung angesehen werden.

Kohlberg vertritt einen „kognitiv-entwicklungsorientierten“ Ansatz, den er von den sozialisationstheoretischen Modellen abgrenzt, die Moralentwicklung als Prozess der Internalisierung von äußerlichen, kulturell vorgegebenen und im Wesentlichen relativen Normen im Sinne einer zunehmenden Konformität verstehen. Sofern die Theorie Freuds moralische Entwicklung ebenfalls als Verinnerlichung der etwa durch die Instanz der Eltern vermittelten soziokulturellen Regeln beschreibt, hebt Kohlberg auch die Differenz zu psychoanalytisch orientierten Modellen hervor.⁶⁷ Seine kognitive Position, die in der Tradition des moralphilosophischen Ansatzes von Kant steht, hebt die Fähigkeit des Menschen, nach Vernunftprinzipien zu handeln und sich über die Gründe seines Handelns Rechenschaft abzulegen, hervor. Ziel der moralischen Erziehung ist nicht die Herstellung eines irgendwie moralkonformen Verhaltens, sondern der mündige, selbstbestimmte Mensch. Nach Kohlbergs Auffassung handelt es sich bei moralischen Prinzipien um „entwicklungsabhängige Konstruktionen“,⁶⁸ d. h., Entwicklung ist auch nicht rein reifungstheoretisch zu verstehen, vielmehr bildet das Subjekt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt im Denken bestimmte geistige Strukturen aus, wobei die jeweiligen Lösungen im Laufe der Entwicklung an Komplexität zunehmen und die Abfolge der Entwicklungsschritte nicht beliebig ist. Das moralische Denken von Kindern und Jugendlichen folgt demnach einer eigenen Logik und entspricht den bisher gemachten Erfahrungen, es entsteht im Laufe der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt. Erzieherische Interventionen sollten darauf ausgerichtet sein, kognitive Prozesse im Sinne einer Weiterentwicklung anzuregen.⁶⁹

Kohlberg, der sich mit seinen Arbeiten u. a. auf die moralpsychologischen Untersuchungen von Jean Piaget und das interaktionistische Konzept von George Herbert Mead bezieht,⁷⁰ hebt als wesentliches Merkmal einer Theorie der kognitiven Entwicklung das Stufenkonzept hervor, d. h. die Annahme einer „altersbezogenen, sequenziellen Reorganisation in der Entwicklung moralischer Einstellungen“.⁷¹

Piaget unterscheidet in der Entwicklung des logischen Denkens bekanntlich verschiedene Stadien, u. a. die Phase konkret-operatorischen Denkens, die Kinder etwa im Alter von sieben Jahren erreichen, sowie die Phase des formal-operatorischen Denkens, ein Niveau logischer Operationen, über das erst heranwachsende Jugendliche (Alter der Adoleszenz) verfügen. Gemäß dem von Piaget vertretenen „genetischen Strukturalismus“ hat die Form des Denkens oder des Wissens auf jeder Stufe eine bestimmte Struktur. Anlass zur Umbildung dieser Struktur auf einer je qualitativ höheren Stufe sind kognitive Dissonanzen, ein Ungleichgewicht im Verhältnis zur Umwelt, d. h. die Erfahrung, dass die bereits vorhandene Struktur zur Lösung eines Problems nicht hinreichend komplex ist und angepasst werden

⁶⁷ Vgl. Lawrence Kohlberg (1976): „Moralstufen und Moralerwerb: der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz“. In: ders., *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/M 1995, S. 123-174.

⁶⁸ Lawrence Kohlberg (1984): „Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen“. In: ders., S. 347.

⁶⁹ Vgl. Peter Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule*, Weinheim 2001, S. 171-179.

⁷⁰ Vgl. dazu die Darstellung von Detlef Garz, „Kohlbergs Moraltheorie“. In: ders., *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*, Wiesbaden 2006, S. 88-115.

⁷¹ Kohlberg (1976), S. 162.

muss. Der Entwicklungsprozess wird also durch entsprechende, relevante Erfahrungen befördert.

In einer frühen Studie untersuchte Piaget auch die Entwicklung des moralischen Urteils im Kindesalter, wobei er hier u. a. durch die Untersuchung der beim Murnelspiel praktizierten Regeln bzw. des Regelbewusstseins der Spieler verschiedener Altersstufen zur Unterscheidung verschiedener Stadien in einem Prozess gelangte, der als eine Entwicklung von einem heteronomen zu einem autonomen Regeldenken zu beschreiben ist. Er unterscheidet im Wesentlichen zwei Typen der Moral, denen er je andere Formen der sozialen Perspektivenübernahme zuordnet.⁷²

Kohlberg verweist ausdrücklich darauf, dass der Entwicklungsstand im Bereich des moralischen Urteilens nicht unabhängig vom Fortschritt im allgemeinen logischen Denken gedacht werden kann: „Die logische Entwicklung ist eine notwendige Bedingung für Moralentwicklung, sie ist aber keine hinreichende Voraussetzung“.⁷³ Neben dem erreichten Niveau logischen Denkens ist auch von Bedeutung, auf welcher Stufe der sozialen Wahrnehmung sich eine Person jeweils befindet, d. h. inwiefern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt und eine egozentrische Sicht überwunden ist, sodass ein Verstehen der Gedanken und Gefühle der je anderen ermöglicht wird. Bereits Piaget hatte nachgewiesen, wie sich die Entwicklung der räumlichen Perspektivenübernahme beim Kinde in verschiedenen Stadien vollzieht; die Frage, wie sich die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Einzelnen entwickelt, wurde von Robert L. Selman, der zeitweise mit Kohlberg zusammenarbeitete, im Anschluss an entsprechende Arbeiten von Piaget und Mead untersucht. In der Theorie Meads ist der Begriff der Rollenübernahme, der gegenüber einem bloßen Sich-Einfühlen sowohl kognitive als auch affektive Aspekte umfasst, von zentraler Bedeutung. Dabei durchläuft bei Mead die Entwicklung der Rollenübernahme mehrere Stufen. Dieses Konzept einer Stufenfolge ist in späteren entwicklungspsychologischen Untersuchungen noch weiter differenziert worden, u. a. Selman legte eine Beschreibung verschiedener Niveaus sozialer Perspektivenübernahme vor, wobei die Zuordnung zur jeweiligen Stufe davon abhängt, inwiefern es gelingt, die eigene Perspektive von der des anderen zu unterscheiden sowie die jeweiligen Perspektiven miteinander zu verknüpfen.

Die Entwicklung der Perspektivenübernahme ist im Sinne eines Verstehens der Gedanken und Gefühle des je anderen ganz allgemein wichtig in den Bereichen von sozialer Interaktion bzw. Kommunikation. So konnte Selman zeigen, dass die Konzepte von Freundschaft altersentsprechend variieren, wobei auch hier die Entwicklung vom Grad der Differenzierung und Koordination von Perspektiven bestimmt wird. So stellte er bei Kindern im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren für das Verständnis von Freundschaft drei verschiedene Niveaus fest: Während sich auf Niveau 1 erstmals Vorstellungen von Subjektivität und Gegenseitigkeit bilden – letztere allerdings noch recht unausgeglichenen – wird auf Niveau 2 Freundschaft zunehmend als kooperative Beziehung im wechselseitigen Interesse gedacht. Auf Niveau 3 wird Freundschaft als eine lang andauernde, stabile, von Vertrauen geprägte Beziehung gesehen, die auf gegenseitiger Achtung und Anteilnahme beruht.⁷⁴ Die Frage, wie sich die Auffassung von moralischer Verpflichtung und Verantwortung innerhalb von Freundschaftsbeziehungen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen je anders darstellt, wurde

⁷² Vgl. hierzu Keller, S. 19 f.

⁷³ Kohlberg (1976), S. 124.

⁷⁴ Vgl. William Damon: *Die soziale Welt des Kindes*, Frankfurt/Main 1990, S. 174 ff.

von Monika Keller/Wolfgang Edelstein in Anschluss an Selman am Beispiel des Versprechens näher untersucht.⁷⁵ Jedenfalls ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für die Auffassung von Gerechtigkeit und damit auch für die Entwicklung moralischen Argumentierens von Bedeutung.

In einem Modell des Zusammenhangs von moralischem Urteil und Handeln unterscheidet Kohlberg mehrere Funktionen: von der Definition des Problems über die Entscheidung bis zur Handlungsausführung. Demnach wird das moralische Urteil auch davon bestimmt, wie die moralische Situation durch die jeweils erreichten „kognitiven Strukturen der sozialen Perspektivenübernahme“ interpretiert wird bzw. wie „Ansprüche“ und „Gefühle“ aller an der Situation beteiligten Personen vom Akteur wahrgenommen werden. Die entwicklungsabhängigen Stufen der Rollenübernahme hängen im Sinne einer Voraussetzung eng mit den Moralstufen zusammen, sie sind für diese nach Auffassung Kohlbergs „notwendig, aber nicht hinreichend.“⁷⁶ Somit steht in diesem Konzept Rollenübernahme gewissermaßen zwischen „logischem und moralischem Denken.“⁷⁷

Das Bemühen um unparteiliche Berücksichtigung der verschiedenen Standpunkte und Interessen ist für Kohlberg, der Moralität im Wesentlichen unter dem Aspekt der Gerechtigkeit versteht und für den das moralische Urteil sich durch Allgemeingültigkeit und Reversibilität ausdrückt, zentral.⁷⁸ Er setzt die im moralischen Urteil zum Ausdruck kommenden gedanklichen „Gerechtigkeitsoperationen“ in Analogie zu den logischen Operationen der Reziprozität und Gleichheit etwa im Bereich der Mathematik.

Gegenstand von Kohlbergs Untersuchungen ist die Frage, wie die Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Heranwachsenden differenziert zu erfassen ist. Ging er zunächst bei seinen Arbeiten von den bei Piaget unterschiedenen Stadien aus, gelangte er aufgrund seiner eigenen Untersuchungen zu einem erweiterten Modell von insgesamt sechs Stufen. Wesentlich für dieses Stufenkonzept ist die Annahme von je altersbezogenen, in der Abfolge aufeinander aufbauenden Stufen in der Entwicklung der moralischen Einstellung. Moralstufen werden aufgefasst als der jeweilige Ausdruck der sozialen Interaktion des Kindes und Heranwachsenden mit anderen und es wird angenommen, dass es kulturübergreifende, invariante Sequenzen gibt, da „sich alle Kulturen aus den gleichen Quellen von sozialer Interaktion, Rollenübernahme und sozialen Konflikten speisen, die durch Moral integriert werden müssen“.⁷⁹ Entwicklung wird – im Anschluss an Piaget – verstanden als ein Prozess der Transformation von Wissensstrukturen, wobei diese Strukturen nach Maßgabe ihrer qualitativen Differenz bestimmten Stufen zuzuordnen sind. Auf der nächsthöheren Stufe wird dabei ein verbessertes Gleichgewicht der Subjekt-Umwelt-Interaktion erreicht. Die Art, wie ein moralisches Problem auf einer bestimmten Entwicklungsstufe gelöst wird, repräsentiert eine grundlegende Organisation des Denkens: Die Abfolge der einzelnen Entwicklungsstufen ist als solche invariant, kulturelle Einflüsse können die Entwicklung nur beschleunigen oder ver-

⁷⁵ Vgl. Monika Keller, Wolfgang Edelstein: „Beziehungsverständnis und moralische Reflexionen“. In: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt/Main 1986. S. 321-346. Für die Autoren ist Freundschaft ein „moralrelevantes Thema“, sie gelangen im Unterschied zu Kohlberg zu dem Schluss, dass sich „auch das Verständnis von Fairness und Gerechtigkeit als Teil des Beziehungsverständnisses entwickelt (ebd. S. 344).“

⁷⁶ Lawrence Kohlberg (1984): „Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln“. In: ders.: S. 429.

⁷⁷ Vgl. Detlef Garz, S. 96.

⁷⁸ Vgl. Kohlberg (1984), S. 411 f.

⁷⁹ Vgl. Kohlberg (1976), S. 162.

langsamen. Die einzelnen Stufen sind „hierarchische Integrationen“, d. h., sie stellen zunehmend differenzierte Strukturen dar und ersetzen („integrieren“) niederrangige.⁸⁰

Es wurde oben deutlich, dass moralisches Handeln Rollenübernahme voraussetzt, d. h., um seine Rolle in einer sozialen Gemeinschaft zu erfüllen, muss das Kind die Rolle der anderen gegenüber der eigenen Person übernehmen. Dabei – so Kohlberg – ist für die moralische Entwicklung sowohl der „kognitive Fortschritt“ als auch die Gelegenheit zur „sozialen Partizipation“ von Bedeutung,⁸¹ insofern Letztere die Entwicklung moralischer Urteile stimuliert. Die Entwicklung von Urteilsstrukturen ist sowohl durch Universalität wie Erfahrungsabhängigkeit gekennzeichnet. Eine altersgerechte moralische Erziehung müsste die jeweilige Entwicklung sowohl der kognitiven Fähigkeiten wie der Rollenübernahme berücksichtigen.

Kohlberg unterscheidet drei Hauptniveaus des moralischen Urteilens, wobei jedes Niveau wieder in zwei Stufen unterteilt wird, und in Entsprechung dazu drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive.⁸²

Stufen der Moralentwicklung in Kohlbergs Theorie		
Moralische Stufe	Orientierung	Perspektive
Präkonventionelle Moral	Stufe 1: Orientierung an Gehorsam und Strafe	Egozentrische/unilaterale Perspektive
	Stufe 2: Instrumenteller Austausch	Perspektivenkoordination/mutuelle Perspektive
Konventionelle Moral	Stufe 3: Moral der guten Beziehung	Perspektive der Beziehung/ Beobachterperspektive
	Stufe 4: Mitglied einer Gesellschaft	Perspektive des sozialen Systems
Postkonventionelle Moral	Stufe 5 und 6: Universelle Moral	Perspektive aller rationalen Subjekte

Ein Beispiel zur Verdeutlichung, wie diese einzelnen Stufen zu konkretisieren wären, bietet Peter Schuster⁸³ in folgender Übersicht zu stufentypischen Begründungen:

Entwicklungsstufe 1

Die Richtigkeit von Entscheidungen und Verhaltensweisen bemisst sich an den strafenden oder belohnenden Reaktionen der konkreten Autoritäten (z. B. der Lehrkraft) und anderer nahe stehender Personen (z. B. der Eltern) und an der Erfüllung egoistischer Interessen. Typische Aussagen:

- *Es macht mir Spaß und wenn man nicht erwischt wird, darf man stehlen.*
- *Meine Eltern machen es so, und deswegen ist das richtig.*

⁸⁰ Vgl. Kohlberg (1984), S. 259.

⁸¹ Vgl. Lawrence Kohlberg (1968): „Moralische Entwicklung“: In: ders., S. 33 f.

⁸² Schaubild bei Monika Keller: „Moralentwicklung und moralische Sozialisation“. In: Detlef Horster (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 21.

⁸³ Peter Schuster, S. 184.

Entwicklungsstufe 2

Die Situationseinschätzung erfolgt auf der Grundlage der Interessen eines nahestehenden anderen. Es erfolgt jedoch eine Aufrechnung des Typs „Wie du mir, so ich dir.“ Die Interessen fernstehender anderer werden missachtet. Die moralische Tragfähigkeit von Entscheidungen und die Richtigkeit des moralischen Urteils bemessen sich an Normen der konkreten Gegenseitigkeit. Typische Aussagen:

- Mein Freund hätte mir auch geholfen, wenn ich angegriffen worden wäre.
- Was geht denn mich das Leid anderer an?
- Das ist unfair, auf den Klassenkameraden herumzuhacken.
- Bekomme ich das Gleiche als Geschenk wie deine andere Freundin?

Entwicklungsstufe 3

Moralische Urteile berücksichtigen die Interessen von Bezugspersonen oder Gruppenmitgliedern. Richtig ist, was die Bezugspersonen von mir erwarten, was mich in ihren Augen bestätigt, ihnen nicht schadet bzw. was die eigene Rolle in der Gruppe nicht herabmindert. Typische Aussagen:

- Was denken andere über mich, wenn ich jemandem aus einer anderen Clique helfe?
- Wenn ich sage, was ich denke, könnte der andere verletzt sein und deswegen ist es nicht richtig.
- Man lügt seine besten Freunde nicht an! Denn sonst würde keiner mir jemals mehr vertrauen.

Entwicklungsstufe 4

Die moralische Situationseinschätzung fällt im Vergleich zu den vorherigen Stufen rationaler aus. Richtig ist, was den Regeln und den Erwartungen der Gesellschaft entspricht und zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Systems beiträgt. Typische Aussagen:

- Wenn alle Versprechen brechen würden, gäbe es keine Gemeinschaft mehr.
- Es widerspricht dem Gesetz zu stehlen, auch wenn man mit dem Diebstahl Leben rettet. Das Gesetz reguliert das Zusammenleben.
- Ich habe mich verpflichtet, meinem erkrankten Nachbarn zu helfen, deswegen muss ich das tun.

Im Folgenden werden Stufe 5 und 6 als Stufen prinzipienorientierten moralischen Urteilens zusammengefasst.

Entwicklungsstufe 5/6

Urteile werden an Prinzipien orientiert, die wiederum Rechte begründen. Typische Aussagen:

- Das Gesetz dient dem Menschen und nicht umgekehrt.
- Es gibt Situationen, in denen das Recht des Einzelnen über dem der Allgemeinheit steht.
- Können meinem Tun alle zustimmen?
- Könnte dieses Handeln verallgemeinert werden?

Quelle: Peter Schuster, *Von der Theorie zur Praxis*, S. 184 in: Edelstein/Oser/Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule*, Beltz Verlag Weinheim 2001

Bezüglich der Abfolge der Stufen kann man im moralischen Urteil in kognitiver Hinsicht eine zunehmende Komplexität sowie in moralischer Hinsicht eine Entwicklung zur Autonomie konstatieren. Wenn für das Erreichen der Stufen im Laufe der Entwicklung auch eine gewisse Abfolge unterstellt wird, so kann andererseits nicht davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Alter zwangsläufig mit einem bestimmten Stadium der Entwicklung des moralischen Urteils verbunden ist. Hier lassen sich allenfalls Annäherungswerte angeben.

Nach Kohlberg sind Kinder im Alter von neun Jahren auf der Ebene des präkonventionellen Denkens, in den Altersstufen darüber vollzieht sich dann in der Regel die Entwicklung zum Denken auf der konventionellen Ebene, über die die meisten Jugendlichen und Erwachsenen nach Auffassung Kohlbergs auch nicht hinausgelangen. Die post-konventionelle Ebene wird seiner Meinung nach nur von wenigen Erwachsenen erreicht und auch dann nicht vor dem 20. Lebensjahr.

Neben der Annahme von Stufen in der Moralentwicklung nennt Kohlberg zusammenfassend folgende Merkmale als wesentlich für seinen kognitiv-entwicklungsorientierten Ansatz:

- Moralische Entwicklung umfasst sowohl eine moralische wie eine kognitiv-strukturelle Komponente.
- Motivational beruht Moralität auf dem Streben nach Anerkennung und Selbstverwirklichung.
- Wichtige Aspekte der Moralentwicklung sind kulturübergreifend (universelle Gültigkeit).
- Normen/Werte werden definiert durch Strukturen der Interaktion zwischen dem Selbst und anderen, d. h., sie bilden sich im Prozess der erfahrenen sozialen Interaktionen heraus.

Wenn ein Kind in seinem Denken in bestimmten Fällen Merkmale eines Stadiums moralischen Urteilens, das auf einer nächsthöheren Stufe liegt, aufweist, so dauert es in der Regel mehrere Jahre, bis diese Denkstruktur sich soweit konsolidiert hat, dass sie als stabil und konsistent angesehen werden kann. Es ist also davon auszugehen, dass die Argumentationen, die auf einer Entwicklungsstufe vorgebracht werden, nicht immer einheitlich sind. Welche Stufe ein Schüler/eine Schülerin mit der Formulierung eines moralischen Urteils erreicht hat, lässt sich nicht aufgrund einer einzelnen Aussage bestimmen. Entscheidend für die Einordnung in eine bestimmte Stufe ist die jeweilige Struktur der moralischen Argumentation, welche einer bestimmten Vorstellung von Gerechtigkeit entspricht. Erst im Hinblick auf die Argumentation, mit der ein moralisches Urteil begründet wird, zeigt sich die Konsistenz der dem Urteil zugrunde liegenden moralischen Stufe.

Unterrichtliche Möglichkeiten zur Förderung des moralischen Urteils

Solange eine Entwicklungsstufe noch nicht ein stabiles Niveau erreicht hat, ist in Abhängigkeit von der konkreten Situation auch immer ein Rückfall auf bereits als überwunden angesehene Stufen möglich. Bedeutet das Erreichen einer höheren Stufe eine vertikale Entwicklung, so kann man die mehrjährige Phase der Konsolidierung und Vertiefung als horizontale Entwicklung bezeichnen.⁸⁴ Die Entwicklung sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Richtung wird durch soziale Interaktionen und hier insbesondere durch die Erfahrung von Konflikten, welche zur Lösung die Ausbildung komplexere Strukturen erfordern, begünstigt. Im

⁸⁴ Peter Schuster, S. 186.

schulischen Rahmen spielt hierbei insbesondere der in einer Klasse zu erwartende unterschiedliche kognitive und moralische Entwicklungsstand eine Rolle, der durch entsprechende Lernarrangements von der Lehrperson genutzt werden kann.

Für die erzieherische Einwirkung gilt, dass eine Weiterentwicklung zur nächsthöheren Stufe am ehesten da zu erwarten ist, wo ein Anknüpfungspunkt zu dem vom Kind und Heranwachsenden bereits erreichten Niveau moralischen Urteils gegeben ist – das heißt konkret: Ein Lösungsangebot für einen Konflikt auf der nächsthöheren Ebene bietet die besten Entwicklungschancen – dieser Ansatz wird auch als +1-Konvention bezeichnet.⁸⁵ Insbesondere ein bloßes Moralisieren auf der Ebene eines erwachsenen Moralstandpunktes erscheint kaum geeignet zur Reorganisation von Urteilsstrukturen, höchstens lässt sich hierdurch eine oberflächliche verbale Anpassung erreichen. Hier liegt eine besondere Chance der Heterogenität von Lerngruppen auf den verschiedenen Ebenen. Es ist davon auszugehen, dass auch in altershomogenen Lerngruppen Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der sozialen Kognition bzw. im moralischen Denken unterschiedliche Entwicklungsstände haben; Unterschiede in der Struktur der Argumentation sind hier auch unter Gender-Perspektive möglich. So gibt es Hinweise darauf, dass weibliche Probanden stärker als männliche den Aspekt sozialer Beziehungen in der Klärung moralischer Konflikte berücksichtigen.⁸⁶

Schuster weist ausdrücklich darauf hin,⁸⁷ dass das Ziel erzieherischer Unterstützung nicht allein in der Förderung der vertikalen Entwicklung zur nächsthöheren Stufe besteht, sondern es im Sinne einer horizontalen Entwicklung auch um Konsolidierung neuer Einsichten sowie deren erweiterte Anwendung geht. Daneben gelte es, die Schülerinnen und Schüler überhaupt für mögliche moralische Implikationen von Situationen zu sensibilisieren – so z. B. durch bewusste Perspektivenübernahme (vgl. oben) im Rollenspiel. Im Hinblick darauf ist die Bedeutung all jener unterrichtlichen Verfahren zu sehen, in denen Schülerinnen/Schüler die Gelegenheit erhalten, sich der Vielfalt möglicher Sichtweisen auf ein Problem bewusst zu werden und in der Argumentation selber verschiedene Rollen zu erproben.

Schuster, der die +1-Konvention in Lerngruppen aufgrund der obengenannten Heterogenität für wenig praktikabel hält, sieht hier eine besondere Möglichkeit: Der Umstand, dass Kinder Argumente, die dem Denken der nächsten Stufe entsprechen, in der Regel unmittelbar nachvollziehen können, „entlastet die Rolle des Lehrers, da in Lerngruppen im Regelfall bereits eine Stufenstreuung vorhanden ist, die dafür Sorge trägt, dass die Denkstrukturen nach der +1-Konvention auf natürlichem Wege maßvoll verunsichert werden. Der Lehrer ist also nicht als alleiniger Motor der Entwicklung zu betrachten. Seine Rolle besteht vielmehr darin, entwicklungsbegünstigende Lernsituationen zu erkennen bzw. zu arrangieren“.⁸⁸

Eine besondere Methode zur Förderung der moralischen Entwicklung sowie zur Perspektivenübernahme ist die sogenannte Dilemma-Diskussion.⁸⁹ Bei dieser Methode geht es darum, welche Entscheidung in einem gegebenen Wertekonflikt zu treffen ist. Die Diskussion zu

⁸⁵ Vgl. Fritz Oser: „Acht Strategien der Moralerziehung“. In: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.), S. 78.

⁸⁶ Vgl. hierzu die von Carol Gilligan angestoßene Kontroverse um die Fürsorgeorientierung vs. Gerechtigkeitsdenken (Carol Gilligan: *Die andere Stimme*, München 1996).

⁸⁷ Peter Schuster, S. 186.

⁸⁸ Ebd., S. 190 f.

⁸⁹ Vgl. hierzu grundlegend Georg Lind: *Moral ist lehrbar*, München 2003.

einem Dilemma als Austausch von verschiedenen Meinungen kann zu einer Verunsicherung im oben genannten Sinne führen.

Schuster unterscheidet vier Arten von moralischen Dilemmata:

- a) das hypothetische,
- b) das semi-reale,
- c) das fachspezifische Dilemma und
- d) den Realkonflikt.⁹⁰

Während es im hypothetischen Dilemma als einem Verfahren der expliziten Thematisierung moralischer Werte – besonders im Philosophie/Ethik-Unterricht eine etablierte Methode – um eine relativ abstrakte, auf einen Wertekonflikt zugespitzte Problemstellung geht, ist das semi-reale Dilemma eine fiktive, aber lebensweltlich konkrete Darstellung, die für die Schülerinnen und Schüler ein Identifikationsangebot darstellt. Hinsichtlich der Ausführung empfiehlt Schuster eine Ausrichtung auf die Stufenzugehörigkeit der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler.⁹¹ Beispiele semi-realer Dilemmata finden sich in den Unterrichtsvorschlägen zur Klasse 5/6 dieser Handreichung.

2.3 Heterogenität und Gender (R. Fisch)

Die Geschlechter-Heterogenität ist sicherlich nicht nur wegen der aktuellen Gender-Mainstream-Bewegung ein interessanter Aspekt im Hinblick auf Heterogenität in Klassenzimmern. Eine deutliche Sprache sprechen die Ergebnisse der DESI-Studie bzw. des PISA-Tests: Mädchen sind bei sprachbezogenen Kompetenzen schon in der Grundschule den Jungen überlegen. In der neunten Jahrgangsstufe beträgt dieser Leistungsvorsprung in Deutsch insgesamt 41 Punkte auf der DESI-Skala, bei der Textproduktion sogar über 50 Punkte.⁹²

In diesem Kapitel geht es weder um eine Aufzählung von Geschlechtsstereotypen noch darum, wie man durch geschlechtsbewusstes Arbeiten geschlechtsspezifische Unterschiede verfestigt und Differenz dramatisiert, sondern vielmehr darum, was die Lehrperson im Hinblick auf die Geschlechterheterogenität beachten kann, wenn sie gelingendes gemeinsames Lernen für Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Hintergründen, Interessen und Verhaltensweisen initiieren möchte. Die Frage, ob getrennter Unterricht als Chance für das jeweilige Geschlecht gesehen werden kann, wird in der Forschung konträr diskutiert.⁹³ Belegt ist jedoch, dass monoedukativer Unterricht dazu beitragen kann, die Geschlechtsdifferenzen zu verfestigen, anstatt sie abzubauen.⁹⁴ Budde plädiert für eine gender-sensible Pädagogik, die Jungen als Jungen wahr- und ernst nimmt ohne pauschale Negativurteile, aber auch oh-

90 Peter Schuster, S. 193.

91 Ebd., S. 197.

92 Siehe: Klieme, Eckhard: „Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie“. URL: http://www.kmk.org/.../2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf

93 Siehe Budde, Jürgen: „Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen“. In: Bildungsforschung Band 23, 2008, S. 53. URL: <http://www.bmbf.de/de/12020.php>

94 Ebd., S. 55.

ne einen Wettstreit um die größere Benachteiligung und die im Umgang mit Mädchen auf Protektionismus verzichtet.⁹⁵

Die Lehrperson ist in der Lage zu diagnostizieren: Wer sind und was brauchen meine Schülerinnen und meine Schüler? Gender-Mainstreaming setzt auf die Förderung individuellen Potenzials: Bedürfnisse und Talente sollen vorurteilsfrei erkannt und positiv verstärkt werden. In der Schule gilt es, beiden Geschlechtern gerecht zu werden, nicht durch Gleichmacherei, sondern indem Lehrkräfte das Wissen und die Akzeptanz der unterschiedlichen Psychologie von Jungen und Mädchen in ihre Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung einfließen lassen. Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede sind in vielen Fächern, im Arbeits- und Sozialverhalten sowie in den Interessen und Lernwegen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen können Stärken gefördert und Schwächen ausgeglichen werden, auch geschlechterspezifische Ungleichheiten.

Im Hinblick auf den Deutschunterricht im Allgemeinen und das Thema der Handreichung im Besonderen ist die Untersuchung des unterschiedlichen Sprachgebrauchs und Sozialverhaltens interessant. „In der Redeweise, im Wortschatz und im Einsatz der Sprache unterscheiden sich die Geschlechter.“⁹⁶ Die Förderung der Sprachkompetenz ist eine wichtige Aufgabe der Schule. Jungen und Mädchen sprechen jedoch nicht dieselbe Sprache, sie zeigen ein unterschiedliches Sprachprofil. Mädchen verfügen oft über einen größeren Wortschatz. Sie sind spezialisiert auf die sprachliche Bewältigung von Interaktionen und Beziehungssituationen, ihre Sprache ist reziproker und kooperativer. Im Unterricht geforderte Sprachkompetenzen entsprechen eher denen der Mädchen.⁹⁷ Die Schule ist ausgerichtet auf einen sozial-kommunikativen Sprachstil, Sprache ist hier ein Mittel der persönlichen Kommunikation und Beeinflussung: Wer von Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert werden möchte und gute Leistungen erbringen will, muss über eine gute Beziehungssprache verfügen und in den Dialog treten können. So scheint es zunächst, dass Mädchen, die zudem empathiefähiger sind, das Argumentieren leichter fällt als Jungen. Die Auswertung von PISA-Studien zielen ebenfalls in diese Richtung. Bei Aufgaben mit Sach- und Gebrauchstexten ließen sich kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festmachen.

Beim Erzählen, Kommentieren und Argumentieren lagen die Mädchen vorn.⁹⁸ „Dass Menschen in der Lage sind zu argumentieren ist notwendig für ihr Zusammenleben. Dabei setzt die Fähigkeit zur Argumentation vielerlei andere Fähigkeiten voraus: nicht nur sprachliche Gewandtheit, sondern auch Urteilskraft, Einfühlungsvermögen, analytisches und kreatives Denken, Offenheit, Mut, Rücksichtnahme.“⁹⁹ Sind dies also Kompetenzen, über die viele Jungen nicht verfügen? Können Jungen also schlechter argumentieren als Mädchen? Brauchen sie mehr Unterstützung und Hilfestellung? Ihr spontanes Sprachverhalten (Provokationen, Zwischenrufe oder Palaver) wird als defizitär betrachtet und ist meist nicht gefragt. Jungen reden allerdings gern über Sachthemen, ihre Stärke ist eher die Berichtssprache, nicht die Beziehungssprache; sie verstärken Beziehungen über das thematische Gespräch. Während Jungen bei allgemeinen Themen eher über einen geringen Gebrauchswortschatz verfü-

⁹⁵ Ebd., S. 55.

⁹⁶ Siehe Guggenbühl, Allan. Kleine Machos in der Krise. Herder 2006, S. 55.

⁹⁷ Ebd., S. 113-122.

⁹⁸ Ebd., S. 4,5.

⁹⁹ Siehe Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar H.: „Mündlich und schriftlich argumentieren in: *Praxis Deutsch* 160 (2000) S.16-22 und Spinner, Kaspar H: Was gehört zu einer guten Argumentation? In: *Praxis Deutsch* 203 (2007) S. 21-24.

gen, besitzen sie für ihre Spezialthemen hingegen einen ausgeprägten, themenorientierten Wortschatz.¹⁰⁰

Im Hinblick auf die Unterrichtsplanung bedeutet dies: Die Interessen der Jungen sind zu erkennen, jungenspezifische Themen sind in den Blick zu nehmen, entsprechende Sachtexte sind als Bearbeitungsgrundlage zu geben und beim Aufbau der für das Argumentieren wichtigen Sprachkompetenz kann durch geeignete Methoden (Portfolio, kooperative Methoden, produktionsorientierte Methoden) sprachliche Hilfestellung geleistet werden. Jungen hilft es, wenn sie die Struktur der Situation kennen, ein weiteres Argument für die Anwendung des kooperativen Lernens und der produktionsorientierten Methoden. Es bedeutet auch zu akzeptieren, dass Jungen impulsiver sind und Konflikte auch durch körperliches Kräftemessen lösen, so dass auch die körperliche Gewalt als Lösung eines Konflikts angeführt werden kann (s. Unterrichtsreihen Klassenstufe 5/6).

Es bleibt festzuhalten: Argumentieren kann und muss von Jungen und Mädchen gelernt werden. Jungen und Mädchen sind im gleichen Maße in der Lage, alle Lernziele zu erreichen, trotzdem gibt es unterschiedliche Zugänge und Unterschiede im Kompetenzerwerb und Lernerfolg; gender-sensibilisierte Lehrkräfte sollten dies konstruktiv nutzen. Für die Anliegen und Themen der Jungen und der Mädchen muss die richtige „Einflugschneise“ gefunden werden. Beruhigend ist die Feststellung des Erziehungswissenschaftlers Hans Brügelmann in: „So lernen Mädchen und Jungen“: „Die Streuung innerhalb der Geschlechter sei nämlich viel größer als der statistische Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Helfen kann da – wie stets, wenn es um Heterogenität im Klassenzimmer geht – nur moderner Unterricht mit mehr Selbstbestimmung beim Lernen und individueller Ansprache sowie Pädagogen, die sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben.“¹⁰¹ Geschlechterneutrale Erziehung ist unmöglich, aber Themen und Aufgaben können auf Geschlechterverträglichkeit überprüft werden, denn Schule als System ist sehr wohl in der Lage, weibliche und männliche Eigenschaften zu entwickeln.

2.4 Heterogenität bewerten? (R. Fisch)

Die Leistungsbenotung in der Schule ist eine verantwortungsvolle Tätigkeit und unterliegt detaillierten rechtlichen Vorschriften, die hinlänglich bekannt sind. Schule ist ein lebendiger Ort, der Veränderungen hervorbringt. Eine Schule, die die Heterogenität verstärkt in den Blick nimmt und die auf dem Weg zu einer Lernkultur ist, die zunehmend vom Individuum ausgeht, braucht einen veränderten Umgang mit Schülerleistungen. Eine tief greifende Reform der Lernkultur kann nicht gelingen, wenn dabei ein Bogen um die Leistungsbewertung gemacht wird.¹⁰²

Im Schulalltag stehen Lehrerinnen und Lehrer zunehmend vor der Frage, wie eine differenzierte Leistungsbewertung rechtlich korrekt und pädagogisch sinnvoll umzusetzen ist, um einerseits allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und andererseits Gesetzen, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften zu entsprechen. Daher sollten Lehrkräfte sich bemühen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst zu mehreren Zeitpunkten und in unterschiedlichen Aufgaben und Situationen differenziert zu erfassen, um sie

¹⁰⁰ Siehe Guggenbühl, A., S. 115-122.

¹⁰¹ So zitiert von Röll, Jacobs u. a.: „So lernen Jungen und Mädchen“. In: *Focus-Schule* Nr. 4 2009, S. 3-4.

¹⁰² Siehe: Winter, Felix: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49. Hohengehren 2010, S. 1.

aus verschiedenen Perspektiven beobachten und in ihrer Entwicklung sehen zu können. Für die Unterrichtsplanung heißt dies, konsequent zwischen Lern- und Leistungsaufgaben zu unterscheiden und beide Aufgabentypen angemessen einzubauen: Lernaufgaben in den Erarbeitungs-, Übungs-, Anwendungs- und Festigungsphasen; Leistungsaufgaben in Prüfungs- und Testungsphasen.

Diese Handreichung kann nur Möglichkeiten aufzeigen, wie Leistungen differenziert beurteilt werden können, letztlich jedoch bleibt die Frage nach dem richtigen und gerechten Umgang mit (Individual)-Noten unbeantwortet, denn nach wie vor orientiert sich die Leistungsbewertung am Vergleich mit einer Bezugsgruppe. „Leistungen werden nach dem Grad des Erreichens von Lernanforderungen beurteilt. Die Beurteilung berücksichtigt den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und ihre Leistungsbereitschaft und auch die Lerngruppe, in der die Leistung erbracht wird.“¹⁰³

Obwohl als Gruppenarbeit angelegt, bieten kooperative und kreative Methoden Möglichkeiten der differenzierten Aufgabenstellung und damit der differenzierten Bewertung. Die Gruppenarbeit ist so organisiert, dass die Leistung des Einzelnen bewertet werden kann. Sie lenkt den Blick auf den Lernprozess und bietet somit die Möglichkeit, auch ihn mit in die Bewertung einfließen zu lassen. Zudem entsteht in kooperativen Unterrichtssituationen Raum für Feedbackgespräche.

Hierzu einige Beispiele: Bei der Methode der „Gruppenanalyse“ z. B. erhalten die Gruppenmitglieder zunächst je einen – auch hinsichtlich des Leistungsniveaus – unterschiedlichen Arbeitsauftrag, den sie individuell ausführen. Nach der individuellen Bearbeitungsphase werden die Antworten in der Gruppe präsentiert und besprochen. Während dieser Phase hat die Lehrperson die Möglichkeit, die Lernenden individuell wahrzunehmen und ggf. zu bewerten (Beobachtungsbogen).¹⁰⁴ Bei mehrmaligem Anwenden dieser Methode kann auch ein Lernfortschritt festgestellt werden, wenn die Schülerin oder der Schüler einen anspruchsvolleren Arbeitsauftrag auswählt und in der Lage ist, ihn zu bearbeiten. Die Methode des „Placemat“¹⁰⁵, in der jede Schülerin und jeder Schüler ein eigenes Feld zum Bearbeiten hat, lässt sich ebenfalls zur individuellen und „prozessorientierten“ Notengebung heranziehen, setzt man diese Lernform z. B. in einer Wiederholungsphase ein oder zu Beginn und am Ende einer Unterrichtseinheit zur Dokumentation des Lernzuwachses. Beim „Gruppenpuzzle“¹⁰⁶ (auch „Jigsaw“) wird jedes einzelne Gruppenmitglied durch ein Verfahren zunächst einmal Experte für einen bestimmten Teil eines Sachgebietes, die Einzelleistungen werden dann zu einem Gruppenergebnis verknüpft und einem gemeinsamen Ziel untergeordnet. Das Portfolio gibt Aufschluss über erreichte Kompetenzen und spricht als Sammlung von Leistungsnachweisen für sich.¹⁰⁷

Die neue Lernkultur fordert und fördert die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden und muss auch jene Schülerleistungen erfassen, die dieser Kultur entsprechen.¹⁰⁸ Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Leistungen und zur Reflexion über das eigene Lernen ist bei Schülerinnen und Schülern gezielt zu entwickeln,

¹⁰³ § 53 (1) ÜSchO 2009.

¹⁰⁴ Siehe 7.3.

¹⁰⁵ Siehe Glossar.

¹⁰⁶ Siehe Glossar.

¹⁰⁷ Siehe 3.3.

¹⁰⁸ Stern, Thomas: „Förderliche Leistungsbewertung“. Wien 2008.

URL: <http://www.bmukk.gv.at/Schulen/pwi/25plus> und www.oezepe.at, S. 12.

auch unter dem Aspekt, dass eine Schülerbewertung die Lehrerbewertung validieren kann und damit ihre Gültigkeit absichert. Hierzu gibt es ein reichhaltiges methodisches Repertoire an Evaluationsinstrumenten.¹⁰⁹ Zur Selbsteinschätzung eignen sich z. B. das Lernjournal¹¹⁰, das Logbuch¹¹¹ und das Buddy-Book¹¹². Bezogen auf das Kooperative Lernen schlagen Gorke/Lochmann die Bewertungsebenen Produktbewertung, Bewertung des Arbeitsprozesses und Bewertung der Präsentation vor und nennen für die prozessbezogene Bewertung folgende Kriterien: Qualität der Planung, Effizienz des methodischen Vorgehens, Sorgfalt, Fähigkeit zur Selbstkorrektur und Leistung des Einzelnen in der Gruppe.¹¹³ Weitgehend offen bleibt die Frage nach der Bewertung von sozialen Kompetenzen und Lernfortschritten. Lehrerinnen und Lehrer könnten im Sinne eines „erweiterten Leistungsverständnisses (...) Fortschritte bei der Persönlichkeitsentwicklung als Lernleistungen anerkennen, indem sie Schülerinnen und Schüler ermutigen, individuelle Interessen mit Bezug zum Unterrichtsfach zu artikulieren und eigenständige Lernaktivitäten zu entwickeln.“¹¹⁴

Für den Bereich des Beurteilens von Zusammenarbeit unterscheiden Gorke/Lochmann zwei Ebenen der Bewertung: Beurteilen der Entwicklungsfortschritte (Haben die Lernenden das gesteckte Ziel erreicht?) und Feststellen der Leistung der Schülerin/des Schülers gemessen an einem „Sollwert“ (Leistungsfeststellung, Prüfung). Die Beurteilung von Sozialkompetenz erfordert größtmögliche Transparenz gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, darüber hinaus eine gewissenhafte Dokumentation von Lernfortschritten und Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler,¹¹⁵ eine hehre Aufgabe im Hinblick auf die Rahmenbedingungen an vielen Schulen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dennoch nicht entmutigen lassen und sich beim Überdenken und Verlassen der traditionellen Bahnen der Leistungsbewertung sowie beim Definieren ihres professionellen Selbstverständnisses weniger als Exekutorinnen und Exekutoren von Gesetzaufträgen verstehen, sondern mehr als Expertinnen und Experten im Gestalten von Lernprozessen und im Diagnostizieren von individuellem Förderbedarf. „Es bleibt daher der Verantwortung der Lehrer überlassen, Prüfungen und sonstige Formen der Leistungsfeststellung so zu gestalten, dass sie das Wichtigste erfassen, das Lernen fördern, fair und offen sind, gültige Schlüsse liefern und auf langfristige Bildungsziele abgestimmt sind.“¹¹⁶

¹⁰⁹ Siehe 7.3.

¹¹⁰ Siehe Glossar.

¹¹¹ Siehe Glossar.

¹¹² Siehe Glossar.

¹¹³ Siehe Gorke, Carola/Lochmann, Bettina: *„Entwickeln und Beurteilen von Sozialkompetenz im kooperativen Lernen – dargestellt an der Fähigkeit zur Zusammenarbeit als Element der Sozialkompetenz –“*, S. 4. URL:

<http://www.lernkompetenz.th.schule.de/doc/Entwickeln%20und%20Beurteilen%20von%20Sozialkompetenz%20im%20kooperativen%20Lernen.pdf>

¹¹⁴ Stern, T., S. 27.

¹¹⁵ Gorke, C./Lochmann, B., S. 27, 28.

¹¹⁶ Stern, T., S. 81.

3 Heterogenität nutzen

3.1 Kooperatives Lernen – mehr als effektive Gruppenarbeit – Hilfe beim Umgang mit Heterogenität (R. Fisch)

Das Konzept des kooperativen Lernens

Die besondere Stärke des kooperativen Lernens liegt in der Entwicklung einer sehr effektiven Gruppenarbeit mit Fokussierung auf soziale sowie kommunikative Ziele im Kontext von fachlicher Arbeit. Beim kooperativen Lernen sind die Gruppenprozesse mindestens genauso wichtig wie das Arbeitsprodukt, Kompetenzen für die Gruppenarbeit werden vermittelt. Das Konzept des kooperativen Lernens versteht sich als offenes Angebot, es definiert sich als eine Erfolg versprechende Möglichkeit, die vorhandenen methodischen Fähigkeiten der Lehrkraft zu ergänzen und zu erweitern.¹¹⁷

Das kooperative Lernen geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit, in gut strukturierten Lerngruppen. Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig bei der Arbeit und gelangen gemeinsam zu Ergebnissen. Arbeitsaufträge werden an bestimmte Methoden und Prinzipien der Bearbeitung gebunden. Die Bearbeitungsmethoden werden in der Unterrichtsvorbereitung gezielt und im Hinblick auf die doppelte Zielsetzung, soziales und fachliches Lernen und die Inhalte der Arbeit ausgewählt, sodass beides gleichermaßen gefördert wird. Die Aufgaben werden so gestellt, dass sie nicht ohne den Beitrag eines jeden Gruppenmitglieds gelöst werden können. Insbesondere bei großen Lerngruppen ergeben sich hier gute Möglichkeiten, viele Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Leistungsniveaus gleichzeitig zu aktivieren, aber auch zu beobachten und individuell zu begleiten.¹¹⁸ Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden.

Eine einfache kooperative Methode, die mühelos in fast jede Unterrichtsstunde eingebaut werden kann und die sich für das Argumentieren eignet, ist die Think-Pair-Share-Methode: Ein Problem, eine Aufgabenstellung wird gegeben, über das bzw. die jede Schülerin und jeder Schüler zunächst einmal für sich eine kurze Zeitlang nachdenkt, wobei jede/jeder zu einer individuellen Lösung oder Idee kommt. Anschließend tun sie sich zu Paaren zusammen (Banknachbarinnen/Banknachbarn; Schulterpartnerinnen/Schulterpartner), um sich auszutauschen und über das Problem gemeinsam zu diskutieren; an diese Phase schließt sich dann eine Plenums- bzw. Gruppenphase an. Abgesehen davon, dass insbesondere ruhige, zurückhaltende und unsichere Schülerinnen und Schüler in dieser Phase, im Schutz der Kleingruppe, Sicherheit erlangen, sodass sie sich im Anschluss leichter vor der ganzen Klasse äußern können, eignet sich diese Methode zur Aktivierung aller.¹¹⁹

Lernen wird zu kooperativem Lernen, wenn die folgenden fünf Basiselemente des kooperativen Lernens realisiert werden:

¹¹⁷ Siehe Bochmann, Reinhard/Kirchmann, Ruth: *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr*. Essen 2006, S. 13.

¹¹⁸ Siehe Brüning, Ludger//Saum, Tobias: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*. Band 2. Essen 2009, S. 113-121.

¹¹⁹ Siehe Heckt, Dietlinde H.: „Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode“. In: *Friedrich Jahreshft XXVI. Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten* 2008, S. 31-33.

1. Positive Abhängigkeit: Alle Mitglieder einer Gruppe fühlen sich in der Erreichung eines Zieles miteinander verbunden. Jeder Einzelne muss erfolgreich sein, damit die Gruppe erfolgreich ist.
2. Individuelle Verantwortlichkeit: Jedes Mitglied ist verantwortlich für seinen Anteil der Arbeit, die Beiträge aller Mitglieder werden regelmäßig bewertet. Ohne individuelle Verantwortlichkeit scheitert das Konzept.
3. Interaktion von Angesicht zu Angesicht: Die Gruppenmitglieder sind sich räumlich nahe und kommunizieren miteinander, sie sind in der Aufgabe und miteinander engagiert.
4. Soziale Kompetenzen: Teams funktionieren nur effektiv, wenn die Mitglieder Sozial- und Teamkompetenzen haben und anwenden, was Leitungsfunktion, Entscheidungen, Vertrauensbildung, Kommunikation und Konfliktmanagement betrifft.
5. Bewertung/Evaluation der Gruppenprozesse/Verarbeitung in Gruppen: Effektive Teams brauchen ausreichend Zeit, um ihre Leistungen zu reflektieren und festzustellen, ob die Teammitglieder effektive, arbeitsfördernde Beziehungen unterhalten. Gruppen müssen beschreiben, welche Handlungen ihrer Mitglieder hilfreich und wenig hilfreich waren, so dass entschieden werden kann, welche Verhaltensweisen beibehalten und welche verändert werden sollen. Die Gruppenmitglieder beurteilen gemeinsam ihre Anstrengungen und streben Verbesserungen an.¹²⁰

Die positive Abhängigkeit und die individuelle Verantwortung stellen die Basis des Kooperativen Lernens dar und machen den wesentlichen Unterschied zur traditionellen Gruppenarbeit aus. Erreicht werden sie durch die Berücksichtigung der folgenden neun Elemente. In der Unterrichtsstunde oder -einheit müssen nicht alle Elemente berücksichtigt werden, aber je mehr Elemente wirksam sind, umso dichter wird die positive gegenseitige Abhängigkeit.

1. Rollen: Jede Schülerin/jeder Schüler erhält eine bestimmte Rolle, wir unterscheiden zwischen Arbeitsrollen (Zeitwächter, Materialbeschaffer, Schreiber, Manager/Checker/nicht Chef!!!) und sozialen und kommunikativen Rollen (aktiver Zuhörer, Befrager, Zusammenfasser, Ermunterer/Ermutiger, Energiespender). Die Rollen werden immer wieder neu verteilt, sobald neue Gruppen gebildet worden sind. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler die Nummerierungen 1-3, 1-4 etc. zur besseren Arbeitsorganisation im weiteren Lernprozess (Numbered Heads).¹²¹
2. Simulation: Den Schülerinnen und Schülern wird eine Aufgabe gestellt, die von ihnen verlangt, dass sie sich in eine künstliche Situation hineinversetzen und in dieser handeln, wie z. B. in einem Planspiel.
3. Gruppenidentität: Eine positive gegenseitige Abhängigkeit ist dann gegeben, wenn es der Gruppe gelingt, ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln, z. B. durch gemeinsame Erfolgserlebnisse. Das „Wir-Gefühl“ kann gefestigt werden z. B. durch das Kreieren eines Gruppennamens, einer Gruppenfahne oder eines Spruches.
4. Ziel: Die Gruppenmitglieder glauben daran, dass sie das gemeinsame Ziel nur erreichen können, wenn sich alle Mitglieder der Gruppe dafür einsetzen. Der Erfolg hängt davon

¹²⁰ Siehe Green, Norm/Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber 2006, S. 76.

¹²¹ Siehe Weidner, Margit: *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber 2008, S. 60; siehe Glossar.

ab, dass alle Gruppenmitglieder das gesetzte Ziel erreichen. So wird z. B. in der Auswertungsphase per Zufallsprinzip das Arbeitsergebnis eines Gruppenmitglieds ausgewählt, für das aber die ganze Gruppe verantwortlich ist.

5. Anreiz: Für das Erreichen des Teamziels wird eine Belohnung für alle ausgesetzt (alle oder niemand). Extrinsische Belohnungen können z. B. Bonuspunkte oder Noten sein, langfristig sollen die Schülerinnen und Schüler jedoch zu intrinsischer Motivation geführt werden.
6. Außenkraft: Die Gruppen werden in Bezug auf eine Sache oder eine Aufgabe miteinander in Wettstreit gebracht; feste Zeitangaben lassen sie z. B. mit der Zeit wetteifern.
7. Material: Jedes Mitglied hat nur einen Teil der Informationen, Quellen oder Materialien zur Verfügung, die zur Bearbeitung einer Aufgabe nötig sind, z. B. Beschränkung der Materialien: ein Stift, ein Buch, ein Textteil, ein Arbeitsblatt wie bei der kooperativen Methode des Placemats. Die Gruppe ist nur arbeitsfähig, wenn alle Ressourcen in den Arbeitsprozess eingebracht werden.
8. Abfolge: Jedes Gruppenmitglied erfüllt in bestimmten Arbeitsschritten verantwortlich und zuverlässig seine Teilaufgabe, damit das Team erfolgreich arbeiten kann.
9. Umfeld: Eine adäquate Sitzordnung sorgt dafür, dass die Gruppenmitglieder zusammengehalten werden. Auch die Visualisierung von Regeln auf Plakaten im Klassenraum fördert die gegenseitige positive Abhängigkeit.¹²²

Phasen der Gruppenarbeit:

Vor dem Durchlaufen der Phasen des kooperativen Lernens sollte die Lehrerin/der Lehrer zunächst Transparenz herstellen, indem die inhaltlichen Ziele, das soziale Lernen und die Methoden benannt werden.

1. Phase:

Die Gruppenbildung erfolgt durch die Lehrkraft, nach dem Zufallsprinzip (vorbehaltlich der Nachbesserung), wobei berücksichtigt werden sollte, dass heterogene Gruppen am stärksten sind!

2. Phase:

Arbeitsorganisation (Numbered Heads): Auszählen 1-3; 1-4.

3. Phase:

Arbeitsrollen: Zuweisung der Rollen, auch nach dem Zufallsprinzip, z. B. der/die Älteste ist die Nummer 1, die Zuweisung der anderen Rollen erfolgt im Uhrzeigersinn.

4. Phase:

Kennenlernen: Hierzu gibt es eine Auswahl vielfältiger Aktivitäten, z. B. „Handumriss“¹²³, „Drei positive Eigenschaften/Das kann ich besonders gut“. Diese Phase trägt zur Bildung oder Stärkung des „Wir-Gefühls“ bei und somit zur Basis für gelungene Gruppenarbeit. Hier wird die Beobachtung zu Grunde gelegt, dass Schülerinnen und Schüler einer Klasse sich nicht gut kennen, obwohl sie in räumlicher Nähe zueinander lernen und leben.

¹²² Siehe Green, N./Green, K., S. 77-85 und Weidner, M., S. 54-67.

¹²³ Siehe Glossar.

5. Phase:

Gruppenidentität: Gruppenname, Banner, Logo

6. Phase:

Inhaltliche Arbeit/Arbeitsphasen: laut Arbeitsauftrag/Methodik

7. Phase:

Präsentationen, z. B. Galeriegang¹²⁴

8. Phase:

Auswertung von Gruppenprozessen, z. B.: Daumen hoch oder kriterienorientierte (Selbst-)Bewertungsbögen¹²⁵

9. Phase:

Reflexion: Was wollen wir verbessern, damit die Zusammenarbeit zukünftig noch besser funktioniert? Plakate: soziale und kommunikative Kompetenzen für gute Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen.

Das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen

1. Das kooperative Lernen hat einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von allen Schülerinnen und Schülern, gleich welchen Leistungsniveaus.

Viele Schülerinnen und Schüler über- oder unterschätzen ihre tatsächlichen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten mit erheblichen Konsequenzen für ihr Handeln und ihre weitere Entwicklung. Selbstzweifel verhindern die Anwendung von prinzipiell verfügbaren Fertigkeiten. Die Erwartung von Selbstwirksamkeit hängt von Erfolgserlebnissen ab. Das Arbeiten im Team ermöglicht frühen Erfolg im Lernprozess bzw. verhindert schädlichen frühen Misserfolg. Gerade in heterogenen Gruppen erfahren Schülerinnen und Schüler beim Kooperativen Lernen Selbstwirksamkeit, da sie erkennen, dass ihre Erklärungen und Beiträge die Gruppenmitglieder voranbringen; beim Kooperativen Lernen wird das Erleben der eigenen Stärken durch die Rückmeldungen der Gruppenmitglieder direkt beeinflusst. Die Selbstwirksamkeit und der Lernfortschritt sind im Sinne einer „Psychologie der eigenen Wirksamkeit“ in hohem Maße motivierend.

2. Stellvertretende Erfahrungen beim kooperativen Lernen

Beim kooperativen Lernen machen alle Schülerinnen und Schüler stellvertretende Erfahrungen: Erfahrungen, die sie durch das Beobachten des Handelns anderer Personen und der Effekte dieses Handelns gewinnen.

3. Das kooperative Lernen stillt das Bedürfnis nach Sicherheit und sichert somit die Basis des Lernens. Das Konzept des Kooperativen Lernens beruht auf der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass das Grundbedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Sicherheit zunächst einmal befriedigt sein muss, damit sie bereit sind, aus sich herauszugehen, Risiken einzugehen und Neues zu erforschen. Nach Abraham Maslow, Vertreter der humanistischen Psychologie, wird „jeder Schritt nach vorne nur dadurch ermöglicht, dass man sich sicher fühlt und dass man sich von einem sicheren Heimathafen aus ins Ungewisse hinaus wagt.“¹²⁶ Beim Lehren und Lernen finden wir immer wieder Schülerinnen und Schüler, die sehr bestrebt sind, Ungewissheiten aufzulösen, während andere

¹²⁴ Siehe Glossar.

¹²⁵ Siehe 7.3 der Handreichung.

¹²⁶ Maslow, Abraham: *Motivation und Persönlichkeit*. Olten 1977, S. 45.

genau solche Situationen zu vermeiden versuchen. Ungewissheitsorientierte Lernende widmen der Ambivalenz einer Situation besondere Aufmerksamkeit und gehen sie direkt an; sie wollen mehr über ihre Umwelt und sich erfahren, auch wenn dadurch Verunsicherungen entstehen. Sie gehen Widersprüchen nach und werden durch unklare Situationen stark motiviert. Gewissheitsorientierte Personen halten sich an das Gewohnte und ihnen Vertraute, sie vermeiden unklare Situationen und versuchen mit bestehenden Einschätzungen und Kenntnissen auszukommen. Bei der Planung von kooperativem Unterricht muss berücksichtigt werden, dass Kinder, die beim Lernen auf Gewissheiten ausgerichtet sind, sich beim Kooperativen Lernen schwerer tun als jene, die Neues entdecken wollen und beim Lernen Unsicherheiten akzeptieren.¹²⁷ Neben dem Einsatz von kooperativen Methoden (Think-Pair-Share, Placemat ...) im Unterricht bietet auch die Zusammensetzung der Gruppen mehrere Möglichkeiten, dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen und widerspricht evtl. der Bildung der Lerngruppen nach dem Zufallsprinzip. So spricht sicherlich einiges dafür, unsichere Schülerinnen und Schüler mit sicheren zusammenarbeiten zu lassen; während die einen gelenkt und gestützt werden, vermitteln und stärken die anderen ihre Kompetenzen durch Lehren, alle kommen gemeinsam zum Ziel. Aber auch die homogene Zusammensetzung unter dem „Sicherheits-Aspekt“ bietet Vorteile. Starke Gruppen können überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen, schwächere Gruppenmitglieder sind innerhalb einer homogenen Gruppe vielleicht mutiger, trauen sich mehr zu und bringen sich leichter ein, kommen aber ebenfalls alle zu einem Ergebnis; die Lehrperson, die den Arbeitsprozess als Lernberaterin oder Lernberater begleitet, kann Schwächen leichter individuell erkennen und fördernd eingreifen.

4. Das kooperative Lernen führt zur Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von fachlichen, persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit schwächeren Leistungen Gruppen zunächst seltener positiv wahrnehmen als Kinder mit stärkeren Leistungen. Das kooperative Lernen favorisiert gerade deshalb das Arbeiten in heterogenen Gruppen, in denen die schwächeren Schülerinnen und Schüler von den stärkeren lernen und erfahren, dass sie gemeinsam ein gutes Gruppenergebnis erzielen können. Stärkere Schülerinnen und Schüler übernehmen eine Helferrolle und vergewissern sich so ihrer eigenen Kompetenzen durch Weitergabe des Gelernten und durch fundierte Diskussionsbeiträge. Indem sie helfen, sichern sie gleichzeitig Verständnis. Kooperative Methoden veranlassen die Schülerinnen und Schüler dazu, nicht nur gemeinsam zu lernen, sondern auch einander etwas beizubringen. In kooperativen Unterrichtssituationen bringen Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Fähigkeiten ein und ergänzen sich gegenseitig.
5. Das kooperative Lernen ermöglicht den Blick auf das Individuum. Die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen fordert das Überdenken der traditionellen Rollen der Lehrerin/des Lehrers als Wissensvermittlerin/Wissensvermittler und der komplementären Rolle der Schülerin/des Schülers als Wissenskonsumentin/Wissenskonsument. Das kooperative Lernen verändert die Lehrerrolle, die Lehrkraft wird zum Organisator und Moderator von Lernprozessen. Der Blick auf das Individuum ist möglich, so dass die Lehrkraft beobachten, diagnostizieren, unterstützen und fördern kann.¹²⁸

¹²⁷ Siehe Bochmann, R./Kirchmann R., S. 20-22.

¹²⁸ Siehe Brüning, L./Saum, T., S. 113-121.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Beim kooperativen Lernen machen Schülerinnen und Schüler Könnenserfahrungen, das Selbstwertgefühl kann gesteigert werden, da im Gruppenprozess die Wichtigkeit des eigenen Agierens bemerkt wird. Neben der Selbsteinschätzung können die Lernleistung und das soziale Verhalten gesteigert und verbessert werden. Da die individuellen kognitiven Entwicklungen der Lernenden auf Grund von Interaktionen mit Mitlernenden stattfinden, werden nicht nur die fachlichen Leistungen gesteigert, auch die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander verbessern sich. Lernende diskutieren mit anderen, sie tauschen Meinungen aus, denken über unterschiedliche Standpunkte nach und kommen so zu Erkenntnissen.

Das kooperative Lernen erhebt nicht den Anspruch, ein pädagogisches Allheilmittel zu sein und Lösungen auf alle unterrichtlichen Probleme und Fragen anbieten zu können. Erfolgreich können Lehrerinnen und Lehrer damit nur arbeiten, wenn sie nach und nach die neuen Möglichkeiten für sich und ihre Schülerinnen und Schüler entdecken bei gleichzeitigem Kennenlernen der Grenzen des Konzepts.¹²⁹ „Stolpersteine“ bei der Umsetzung können die „traditionelle Arbeitshaltung“ der Mitglieder einer Lerngruppe hinsichtlich der Gruppenarbeit sein, die aufgebrochen werden muss. Die Gruppenarbeit erfährt durch das Kooperative Lernen eine Aufwertung. Kooperative Lernaktivitäten werden so geplant, dass die Gruppe nur dann zu einem Ergebnis kommt, wenn jedes Gruppenmitglied seinen Beitrag dazu liefert. So ist einzelnen Gruppenmitgliedern während der Erarbeitungsphase das Zurücklehnen und Zuschauen bei gleichzeitigem Anteil am späteren Erfolg (Gruppenergebnis) nicht mehr möglich. Durch kontinuierlichen und konsequenten Einsatz von kooperativen Methoden im Unterricht kann eine begrüßenswerte Verhaltensänderung herbeigeführt werden. Weitere Problemfelder können der 45 Minuten-Rhythmus, zu kleine Klassenräume, fehlendes Material bzw. Materialschränke sowie mangelnde Akzeptanz und Kooperation im Kollegium sein. Hier gilt es, wie so oft im Schulalltag, auszuprobieren und sich nicht entmutigen zu lassen beim Finden und Gehen neuer Wege.¹³⁰

3.2 Produktionsorientierte Methoden (A. Degott)

Die seit den 80er Jahren in der Deutschdidaktik etablierten kreativen und produktionsorientierten Methoden¹³¹ sind in ihren Verfahren und ihrer Bedeutung für das Lernen und für den Literaturunterricht hinlänglich bekannt, sie erhalten jedoch gerade im Umgang mit Heterogenität ihre ganz besondere Bedeutung. Im Unterschied zum fragend-entwickelnden Verfahren ermöglichen sie laut Kaspar Spinner „*offenen, schülerorientierten, ganzheitlichen (sic) Unterricht (...)*, der schon von der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts gefordert wurde, der zu einer „Individualisierung (sic) (führt). Folglich (kann) eine innere Differenzierung nach Interessen und Fähigkeiten (...) bei solchen Vorgehen besser verwirklicht werden

¹²⁹ Siehe Hollenbach, Nicole: „Stolpersteine im kooperativen Lernen. Schüler und Lehrer berichten über Risiken und Chancen.“ In: *Friedrich Jahresheft XXVI* 2008, S. 86-89.

¹³⁰ Siehe Bochmann, R./Kirchmann, R., S. 11.

¹³¹ Vgl. Haase, Gerhard, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (Basisartikel)“. In: *Praxis Deutsch* Januar 1994. S. 17-25. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden und kreative Verfahren ähneln sich und werden oft in der didaktischen Praxis synonym benutzt, auch wenn es unterschiedliche Akzentuierungen der einzelnen Richtungen und deren Vertreter gibt (siehe Ebd. S. 25). Siehe auch Janssen, Bernd: *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht* Westermann. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2008.

als beim traditionellen Interpretationsunterricht.“¹³² Gemäß der genannten Aspekte von selbstständigem und individualisiertem Lernen in Gruppen (vgl. 2.1 der Handreichung) eignen sich diese Verfahren besonders im Umgang mit heterogenen Gruppen, deren argumentatives Potential man fördern möchte.

So ermöglicht der produktionsorientierte Umgang mit literarischen Texten den Lernenden Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis, da er sowohl auf die kognitiven wie auf die affektiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zielt. Er bietet eine gute Möglichkeit, die von Hirnforschung und Lerntheorie gewonnenen neuen Erkenntnisse praktisch im Unterricht umzusetzen und zugleich die in den Bildungsstandards verbindlich vorgegebenen Kompetenzen zu erreichen. Damit ist er zugleich ein effektives Instrument für die Entwicklung selbstorganisierten Lernens. Bei allen produktionsorientierten Aufgaben des Textverstehens wird der Lernende sich individuell mit dem Text auseinandersetzen und sein Verständnis vom Text anschließend in der Kleingruppe begründen, indem er es mit Hilfe des Textes erklärt. Lernende verteidigen ihre „Produkte“ – sie beginnen durch die Rückbindung an den Text ihr Verständnis vom Text zu artikulieren – d. h., sie beginnen mittels des Textes zu argumentieren, indem sie ihre Ideen rückbinden an ihre „Vorstellung“ von einer Textstelle. Sie legen mündlich oder schriftlich ihre Auffassung dar und interpretieren dabei bestimmte Verhaltensweisen der literarischen Figuren. Die Rückbindung an Begründungszusammenhänge und damit die Verbindung vom Emotional-Intuitiven zum Kognitiven ist zwingend und meiner Erfahrung nach äußerst ergebnisreich – gerade in heterogenen Gruppen, wenn die unterschiedlichen Fähigkeiten von Spiel und Darstellung bis zu argumentativer Ausformulierung sich gegenseitig befördern. Die individuelle Zugangsweise erfährt durch das Vorstellen und Begründen in der Gruppe eine Vertiefung und Erweiterung, dabei wird der (Fremd)Text zunehmend zum eigenen „Textkonstrukt“ (im Sinne des Konstruktivismus, vgl. 2.1 der Handreichung). Es ist Argumentation über den Text in ganz produktivem Sinne, die Textinterpretation wird angebahnt.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht fordert von der Lehrkraft ein inhaltlich und methodisch erweitertes, vielfältiges und fantasievolles Angebot. Er akzeptiert die unterschiedlichen Leseerfahrungen verschiedener Leserinnen und Leser als gleichwertig. Er bedingt, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und die Lehrerin bzw. der Lehrer zurücktritt. Diese/dieser hat weiterhin die Planung in der Hand, gibt die (Lern) Impulse und regt zur begründeten Auswertung des kreativen Produkts an, wie es für den Umgang mit heterogenen Gruppen gewünscht ist, die selbstständig lernen (vgl. zur veränderten Lehrerrolle 2.1). Die Lehrkraft bestimmt die Gruppenzusammensetzung im Sinne der gezielten Förderung, d. h., sie akzentuiert den zu fördernden Aspekt, sie hat Zeit während der Gruppenarbeit, soviel Hilfe wie nötig zu geben, hat ggf. „Hilfen“ vorbereitet. Sie beobachtet die Lernprozesse und kann steuernd/helfend eingreifen. Sie wird bei diesen Methoden zum Organisator (Vorüberlegungen/Planungen, Setzung von Zeit und Rahmen) und Moderator (bei der Diskussion) und sie wird zur „Lernbegleiterin“/zum „Lernbegleiter“.

¹³² Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht“. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* Cornelsen/Scriptor, 5/2007, S. 178.

Produktionsorientierte Methoden¹³³ gehören heute vielerorts zum methodischen Repertoire einer Lehrkraft im Deutschunterricht. Sie werden oft als Möglichkeit der Auflockerung, letztlich als „Spielerei“ empfunden. Dagegen „betonen viele Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, dass dessen Verfahren mit Analysen verbunden werden müssen und dass gerade der Vergleich von Eigenproduktion und Originaltext vertiefte Erkenntnisse ermöglicht“.¹³⁴ Grundsätzlich eignen sich die Methoden für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten“, sie verknüpfen sich aber in ihren diversen Schreibaufgaben auch mit „Schreiben“, wie Spinner ausführte.¹³⁵ Einige Varianten von kreativen Aufgabenstellungen, Aktivitäten und Arbeitsformen werden anhand von Beispielen in der Handreichung exemplarisch veranschaulicht.¹³⁶

Es können Aufgaben sein

- zum „Aufwärmen“ und Hineinfinden vor dem Lesen,
- zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Text während des Lesens,
- zum Ausklang und Abschließen nach dem Lesen,
- zum Lese-, Hör- und Hör-/Sehverstehen,
- zum Sprechen, Kommunizieren, Schreiben, (Inter-)Agieren,
- zum Produzieren, Gestalten und Präsentieren,
- zur Reflexion und Evaluation des Unterrichtsprozesses.

Zur Förderung des sozialen Lernens und der Heterogenität ist es wichtig, dass die Kleingruppe weiß, dass – wie beim kooperativen Lernen – alle füreinander verantwortlich sind, dass jeder Beitrag gewürdigt wird, dass jede/jeder sich einbringen und dass jede/jeder präsentieren können muss. Oft eignen sich auch „Produkte“, die man gemeinsam erstellt, zur Auseinandersetzung über den Text und miteinander. Die Lernenden diskutieren und argumentieren, um die beste Lösung zu finden z. B. bei der Erstellung eines Steckbriefes zu einer literarischen Figur (vgl. 5. Unterrichtsreihe zu einem Jugendbuch). Bei der Präsentation wird jede/jeder begründen müssen, wie sie/er zu dem Ergebnis (der Gruppe) kommt.

Als Beispiel mag das Rollenspiel dienen, das angefangen vom Nachspielen einer vorgegebenen Situation bis hin zum Spielen einer selbst erfundenen Szene im Kontext einer Lektüre reichen kann. Es erhält im Zusammenhang mit den Ausführungen über Spielverhalten¹³⁷ einen tieferen Sinn. „Es geht einerseits um die Vertiefung des Textverständnisses und das Erfassen des emotiven Gehaltes, andererseits aber auch um aktives, kreatives Probehandeln

¹³³ Vgl. Haase, Menzel, Spinner, S. 24: dort Überblick über die kreativen Methoden. Ebenso siehe z. B. *Praxis Deutsch*, Sonderheft 2001; Jansen. Einzelne hier benutzte Verfahren werden in der Handreichung im Glossar erklärt.

¹³⁴ Spinner. In: Kämper-van den Boogaart, S. 182.

¹³⁵ Vgl. Spinner. In: Kämper-van den Boogaart, S. 179.

¹³⁶ Vgl. insbesondere 5. in der Handreichung.

¹³⁷ Vgl. Müller, Hans-Dieter, Anette Degott (Hrsg.): *Kreativer Umgang mit Lektüre*. PZ-Information 12 /2007, S. 4: Als biologische Begründung: „Bei den höchstentwickelten Wirbeltieren (...) insbesondere Primaten (zu denen biologisch der Mensch zählt) geht das Neugierverhalten in Spielverhalten über. Dieses erfolgt in einem entspannten Umfeld (...). Spielverhalten ist besonders ausgeprägt in der Kindheits- und Jugendphase (...). Eine evolutionsbiologische Begründung liegt im enormen Lernzuwachs, der durch Spielen erreicht wird. U. a. werden der Bewegungsapparat, die Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit sowie die Einnahme sozialer Rollen durch dieses „Probehandeln“ intensiv „geschult“. Die gemachten Erfahrungen wirken lebenserhaltend in der späteren „Ernstsituation“.

für spätere Lebenssituationen. Die sprachliche wie inhaltliche und darstellerische Erarbeitung definierter Rollen, Selbstbeobachtungs- und Fremdbeobachtungs-Aufgaben für Spieler und Lerngruppe sowie die anschließende Reflexion sind Elemente des von der Lehrkraft gesetzten Rahmens, der die Lernaktivitäten fokussiert.“¹³⁸ Die Unterschiede einer heterogenen Gruppe sind geradezu Bedingung für die konstruktive Umsetzung des spielerischen Verfahrens, solange man über die Unterschiede reflektiert und sie in einen Begründungszusammenhang zum Ursprungstext stellt. Das Rollenspiel einer Gerichtsverhandlung z. B. lässt sich gut im Zusammenhang mit fiktionalen Texten und Argumentieren durchführen, wenn das Für und Wider einer Schuldfrage geklärt werden soll, z. B. wenn Wilhelm Tells Schuld an Geßlers Tod „verhandelt“ wird. Die Argumentation vor „Gericht“ spielt die Aspekte der im Drama angelegten Positionen nach (oder wird ergänzt durch eigene Argumente) und stellt darüber hinaus die Frage nach Recht und Unrecht zu Zeiten der Unterdrückung, wie es Schiller möglicherweise intendiert hat. Man merkt an diesem Beispiel, dass mit Hilfe des Spiels adressatenbezogen argumentiert wird und dabei hochkomplexe analytische Aspekte eines literarischen Textes für den Einzelnen erfahrbar gemacht werden. Diese Erfahrung wird dann Gegenstand der Besprechung, und der manchmal sperrige Ursprungstext erhält einen Bezug zu der Welt der Lernenden.

Der Argumentation eines Sachtextes wird man sich mittels einer Debatte, als Panel-Diskussion oder mit der Methode des Streitgesprächs spielerisch nähern, wenn auf diese Weise die unterschiedlichen Standpunkte vertreten werden mit den entsprechenden Thesen, Argumenten und Beispielen. Auch Reden eignen sich gut, wenn sie „gehalten“ werden, wenn die Schülerinnen und Schüler verschiedene Vortragsweisen erproben und über dieses „Rollenspiel“ den argumentativen Nutzen rhetorischer Figuren erfahren.

Abschließend lässt sich sagen: Kreative und produktionsorientierte Methoden erhalten ihre Bedeutsamkeit gerade im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und den Aspekt der Selbstständigkeit und Förderung, denn sie eignen sich hervorragend, wenn aus den individuellen Ideen des Einzelnen durch Interaktion in der Lerngruppe ein Produkt entsteht, das hilft, literarische Texte zu erfassen oder sich argumentativ einem Thema zu nähern. Wie Bernd Jansen¹³⁹ ausführt, fördern sie das soziale Lernen (das Wir-Gefühl), die individuelle Zugangsweise zu einem Text/Thema, und dabei wird sich mit der Sache, dem Lerngegenstand, gründlich auseinandergesetzt.

3.3 Portfolio und Feedback (M. Steigner)

Die Wurzeln der Portfolioarbeit reichen bis in die Reformpädagogik zurück. Die aktuelle Auseinandersetzung um die Verankerung des Portfoliogedankens im Unterricht geht letztlich auf Ansätze in den USA zurück, die durch die seit den 70er Jahren anhaltende Diskussion um die Aussagekraft und die Qualität herkömmlicher Beurteilungspraxis auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewannen.

Angestoßen wurde die Portfolioarbeit hier wie dort als Reaktion auf die Kritik an den mangelnden Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen sowie der Allgegenwart und der Gewichtung standardisierter Tests mit dem Ziel, eine alternative Form der Leistungsbewertung zu entwickeln, die aber gleichzeitig Impulse für einen nachhaltigeren Unterricht geben kann.

¹³⁸ Ebd., S. 4.

¹³⁹ Janssen, Bernd: *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht* Westermann. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2008, S. 13-15.

Unter einem Portfolio versteht man heute im schulischen Kontext eine Sammlung von Dokumenten, in denen Lernende ihre Lernergebnisse und den individuellen Lernprozess reflektieren. Sie entscheiden selbst über die Auswahl der Beiträge aus dem Bereich des jeweiligen Unterrichts, der Hausaufgaben, der Zusatzleistungen.

Dazu kommen als zentraler Bestandteil des Portfolios (kriteriengeleitete) Aussagen der Selbstevaluation, die sich auf die Selbsteinschätzung des „Produkts“, des eingeschlagenen Lösungsweges, der angewandten Methoden und Strategien, erkannte Stärken oder Defizite beziehen. Lehrerkommentare werden ergänzt durch die anderer „Begutachter“ – je nach Unterrichtsarrangement – z. B. durch Mitschülerinnen und Mitschüler, ggf. Eltern oder außerschulische Experten, die den Unterricht begleiten.¹⁴⁰

Man unterscheidet je nach didaktischer Intention zwei Portfolioformen: das Arbeits- oder Präsentationsportfolio, das die Leistungen und die vermittelten Inhalte präsentiert, und das Beurteilungsportfolio, das die gesamte schulische Entwicklung spiegelt und zu einem Prüfungs- oder Beurteilungsportfolio modifiziert werden kann. Die unterrichtliche Arbeit mit dem Portfolio lässt sich in folgende Phasen gliedern:

- Einführungsphase (Absprachen hinsichtlich des zeitlichen und organisatorischen Rahmens)
- Themenwahl und Sammelphase
- Erarbeitungs- und Auswahlphase
- Reflexions-/Selbstevaluations- und prozessbegleitende Beratungsphase
- Veröffentlichung und Bewertung

Die strukturgebenden Elemente wie Ausfüllvorlagen, Beratungsgespräche, „Bewertungskonferenzen“, ggf. Entwicklungsgespräche mit Eltern sind weitgehend festgelegt und vielfach in der Literatur und in den Lehrwerken kommuniziert.

Die Stellung des Portfolios in der aktuellen didaktischen Diskussion hat sich vor allem durch die konstruktivistische Lerntheorie gefestigt. Portfolioarbeit stützt danach ganz wesentlich ein kompetenzgeleitetes Lehren und Lernen, sie verändert nicht nur das (tradierte) Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, sondern erkennbar den Unterricht im Gesamten und die gängige Beurteilungspraxis. Sie bietet den Rahmen für die selbstständige und selbstverantwortete Auseinandersetzung mit dem jeweils gewählten Unterrichtsthema und wird zum differenzierenden/individualisierenden Steuer- und Förderinstrument (vgl. 2.1 der Handreichung).

Dadurch, dass ein Teil der didaktischen Planung in den Unterricht verlagert ist, wird die angestrebte Kompetenzorientierung konkret erlebbar. Das Portfolio organisiert und dokumentiert Entwicklungs- und Lernprozesse sowie die erworbenen (Teil-) Kompetenzen/Kompetenzstufen und ist so besonders geeignet, die herkömmliche Beurteilungspraxis (Festschreibung zu einem bestimmten Zeitpunkt) im Sinne einer fortlaufenden Beurteilung des Lern-/Könnenszuwachses zu beeinflussen. Die Ergebnisse und die Aussagen der Selbstevaluation, genau wie die „Beurteilung“ und Diagnose der Lehrkraft beziehen sich nicht nur auf ein (Teil-) Produkt/einen Wissens- bzw. Könnensstand, sondern auch auf den (individuellen) Lernweg mit seinen Stärken, aber auch Hindernissen oder gar Umwegen.

¹⁴⁰ Vgl. Häcker, Thomas: „Selbstbestimmung fordern“. In: Gerd Bräuer. *Schreiben(d) lernen*, Hamburg 2006. S. 144-158.

Leistungsbeurteilung bekommt dabei eher den Charakter einer sachlich-inhaltlichen Kommunikation, mit dem Ziel, nach dem gemeinsamen Austausch über den Lernweg, über Schwerpunktsetzungen anschließende Lernprozesse anzustoßen und zu vereinbaren.

Im Kontext mit dem nachhaltigen Umgang mit der Heterogenität und insbesondere mit der Portfolioarbeit im Unterricht bekommt die Evaluation von Unterricht und Lernprozessen ein besonderes Gewicht. Wir wissen alle, dass es (noch) kein Verfahren gibt, das umfassend Rechenschaft über Schülerinnen und Schüler ablegt oder ein vollständiges Profil einer Lernerin/eines Lerners beschreibt.

Deshalb ist es unverzichtbar, dass Lehrkräfte im Handlungsfeld „evaluieren/beurteilen“ eine tragfähige Feedbackkultur etablieren und vor allem eine Vielzahl (unterschiedlicher) Einschätzungsinstrumente und Evaluationstechniken kombinieren, um ein möglichst komplexes Bild von Lernprozessen und Lernergebnissen einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers zu erhalten.

Selbstevaluation der Lernenden oder die kriteriengeleitete (Fremd-) Evaluation durch Lehrkräfte, auch im Zusammenhang mit produktionsorientierten und/oder kooperativen Arbeitsformen ist noch nicht überall im Unterricht verankert. Hier gilt es mit den positiven Unterrichtserfahrungen Überzeugungsarbeit zu leisten, den notwendigen Paradigmenwechsel anzustoßen und Mythen im Kontext von teamorientiertem Evaluieren zu entlarven.

Folgte die tradierte Beurteilungspraxis weithin folgenden Prämissen:

- die Leistung wird beurteilt, nachdem die Aufgabe beendet ist,
- Beurteilungskriterien (und Indikatoren) werden von den Lehrenden festgelegt,
- die Beurteilung ist ausschließlich „Sache“ der Lehrkräfte,

bietet das Konzept der Selbstevaluation entscheidende Neuansätze:

Beurteilungskriterien und Indikatoren werden gemeinsam zu Beginn der Arbeit entwickelt. Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Leistungen (im Wesentlichen) sicher ein. Die Selbstevaluation beinhaltet ein hohes Diagnosepotential.

Darüber hinaus zielt Selbstevaluation (aber auch die Fremdevaluation durch Schüler und Schülerinnen, z. B. in der Gruppe) ganz stark darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, sich weiterentwickeln („Leiter des sich Zutrauens = Leiter des Erfolges“), den eigenen Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum erkennen.

Erfahrungen mit fest installierter Feedbackkultur strafen noch häufig artikulierte Mythen Lügen:

- Schülerinnen und Schüler seien nicht fähig, angemessen am Beurteilungsprozess mitzuwirken.
- Die Verfahren seien zu zeitaufwändig, wertvolle Zeit gehe für das Fachlernen verloren.
- Eine individuelle Beurteilung gehe in der Gruppenbeurteilung verloren.

Bei allen Zweifeln darf man nicht übersehen, dass traditionelles Beurteilen durch Lehrkräfte zeit- und energieaufwändig ist und bleibt. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, das Resultat einer Note, einer Beurteilung oder einer (Selbst-/Fremd-) Evaluation in eigenes Handeln/Lernen umzusetzen, ist größer, wenn sie selbst Daten gesammelt, analysiert und interpretiert haben. Zusätzlich zu den klassischen Benotungsgrundlagen (u. a. Schreiben/Lesen/Textverständnis) schaffen die für diese Veröffentlichung ausgewählten Ansätze im Umgang mit der Heterogenität andere (zusätzliche) Verfahren des Beurteilens: Beobachtung des Sprechens und des Zuhörens, die Umsetzung kognitiver wie sozialer Kompetenzen, Umgang mit Strategien und Methoden, Nutzung von Denk- und Visualisierungswerkzeugen, Kreativität, Interaktionsprozesse, verschiedenes Lernverhalten, u. v. m.

Die Beurteilung/das Beurteilungsergebnis wird durch die Ausweitung auf Mitbeurteiler (Schülerinnen und Schüler, Eltern, ggf. Experten) auf eine tragfähigere Basis gestellt, die Gefahr von (negativen wie positiven) Voreinstellungen wird gemindert.

Gerade die kooperativen und produktionsorientierten Arbeitsweisen fördern den mündlichen Austausch und nehmen der Lese-/Verstehens- und Schreibleistung (oft gekoppelt mit dem Verstehen) die traditionelle Dominanz. Wenn Qualität und Quantität von Leistung wie die (individuelle) Effizienz von Lernwegen von den Lernenden reflektiert, diskutiert und evaluiert werden, wird dies in der Mehrzahl der Fälle auch das Lernen selbst befördern. Ein nicht hoch genug einzuschätzender Vorteil liegt darin, dass z. B. Selbstevaluation oft aussagekräftige Impulse für die unterrichtliche Weiterarbeit gibt.

Wenn eine Feedbackkultur Schritt für Schritt eingeführt, erprobt und zum Regelfall wird, wird das Lernklima – das zeigt die Unterrichtserfahrung – positiv beeinflusst. Lerner fühlen sich in ihrer „Heterogenität“ ernst genommen und sehen die Unterrichtsmaßnahmen als eine Konsequenz der von ihnen artikulierten aktuellen Lernsituation.

Die Implementierung von Evaluation in den Unterricht wird dadurch erleichtert, dass leicht handhabbare Kopiervorlagen einfach zu erstellen sind (vgl. Anhang) oder bereits von Verlagen einsatzfertig angeboten werden sowohl für die Evaluation des Einzelnen als auch der Gruppe oder der ganzen Klasse. Unverzichtbare Voraussetzungen für eine zunehmend besser gelingende (Selbst-) Evaluation auf der Seite der Lehrenden sind

- die Kenntnis der vielfältigen Formen der Einschätzung und Selbstevaluation,
- das Wissen um das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdevaluation,
- die Verfügbarkeit von Kriterien und (themenbezogenen) Indikatoren,
- die Planung und Umsetzung von Schritten der Implementierung von Selbstevaluation im Unterricht,
- die Entwicklung praktikabler Lösungsansätze bei auftretenden Problemen bei der Einführung und der Umsetzung von Selbstevaluation.

Grundbedingungen für eine effektive Selbstevaluation sind auf Schülerseite u. a.: ein positives Selbstwertgefühl, die aktive Teilnahme am Lernprozess sowie eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens. Ist eine solche Feedbackkultur einmal fester Bestandteil von Unterricht, gelingt Schülerinnen und Schülern auch eine tragfähige Selbstevaluation ohne direkte Handlungsvorgabe (Raster). Da sie die Kriterien wie die Indikatoren für die jeweilige Aufgabenstellung kennen, orientieren sie sich automatisch an diesen, auch in einer „formlosen“/freien Selbstevaluation, die immer Teil des Portfolios sein sollte.

Etwas zeitaufwändiger gestalten sich die so genannten Evaluationsgespräche, die letztendlich einem bestimmten Gesprächsleitfaden, der mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden kann, flexibel folgen. Während Lehrkräfte die Lerngruppen in ihrem Arbeits- und Lernprozess beobachten, erhalten sie einen Einblick in das, was die Heranwachsenden (nicht) verstehen, wenn sie z. B. sich austauschen oder sich korrigieren. Dieses „Mithören“ liefert wertvolle Impulse, inwieweit Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, die Thematik und die anzuwendenden Strategien sowie die grundlegenden Elemente des (kooperativen) Lernens verstanden haben.

Ein wesentliches Merkmal gerade des kooperativen Lehrens und Lernens ist die Reflexion von Gruppenprozessen. Die Gruppenreflexion fördert die Einschätzung, welche Handlungen/Setzungen von Gruppenmitgliedern als hilfreich/weniger nützlich empfunden wurden und erleichtert es, darüber zu entscheiden, welche Handlungen/Setzungen beibehalten oder aufgegeben/verändert werden sollen. Der Zweck der Gruppenreflexion besteht vor allem darin, die Effektivität der einzelnen Mitglieder im Blick auf deren Beitrag zur Erreichung des abgesprochenen Gruppenziels zu klären/zu verbessern/zu beurteilen. Gruppenreflexion kann in der Kleingruppe, aber auch mit der gesamten Klasse stattfinden. Um sicherzustellen, dass eine Kleingruppenreflexion auch erfolgt, sollte die Lehrkraft am Ende ihres Unterrichtes für jede Gruppe ausreichend Reflexions-Zeit zur Verfügung stellen, damit überdacht werden kann, wie effektiv kooperiert wurde und welche Qualität der einzelne Beitrag für das Gruppenergebnis hat. Die Gruppen sollten dabei auch darauf eingehen, welche(s) Aufgabenformat/Übungsangebot/Aufgabenstellung/Methode von Mitgliedern als (nicht) hilfreich für den Gruppenauftrag eingeschätzt werden. Eine solche Reflexion befähigt Lerngruppen, gute Arbeitsbeziehungen zu pflegen, erleichtert das Aneignen und Erproben sozialer Fertigkeiten, stellt ein Feedback sicher und stößt ein Nachdenken sowohl auf metakognitiver als auch auf kognitiver Ebene an. Wesentliche Merkmale einer erfolgreichen Kleingruppenreflexion sind:

- ausreichend Reflexionszeit,
- die (vorgegebene) Strukturierung der Reflexion,
- ein positiv formuliertes Feedback,
- eine themen-/arbeitsbezogene Reflexion,
- die Anwendung kooperativer Fähigkeiten.

Eine individuelle und konstruktive Rückmeldung ist nach dem Gesagten unerlässlich und zentrales Anliegen der Portfolioarbeit. Das Feedback erfolgt kriteriengestützt unter dem Leit-aspekt der Förderung und im Blick auf eine individuelle Schwerpunktsetzung der Weiterarbeit. Diese Leitgedanken aufnehmend, wird in dem Unterrichtsmodell „Aus Leistungsaufgaben lernen“ (vgl. 6.) der Versuch unternommen, das Portfolio als Förderinstrument im Kontext einer Klassenarbeit zu nutzen.

Wenn schulische Leistungen – wie im Portfolio – als (individueller) Entwicklungsprozess wahrgenommen werden, dann lassen sich aus diesem Verständnis für die Leistungsfeststellung folgende grundlegende Maxime ableiten:

Die der „Klassenarbeit“ vorausgehende unterrichtliche Aufbereitung muss im Blick auf die Erfolgsorientierung differenziert angelegt sein und dabei prüfungsähnliche Kontexte untersuchen, denkbare Lernwege aufzeigen oder bekannte ergänzen, aber auch Möglichkeiten der Selbstevaluation umsetzen (u. a.: Was habe ich bisher gelernt? Was kann ich bereits ganz gut anwenden? Mit welcher Strategie komme ich am besten zurecht? Wo habe ich noch Übungsbedarf?) und ggf. – wie im Falle des schriftlichen Argumentierens – inhaltliche Vor-entlastung leisten.

Die „Klassenarbeit“ verliert so ihre angestammte dominante Position als Endpunkt einer thematisch-inhaltlichen Sequenz; sie ist innerhalb des Lernprozesses „nur noch“ eine (bedeut- same) Bestandsaufnahme, ein Zwischenergebnis mit lernprozess-begleitendem Charakter. Sie sollte Wahlmöglichkeiten vorsehen, z. B. Themenauswahl (vgl. 2.3 der Handreichung), ggf. gestufte Anforderungen der (Schreib-) Aufgaben.

Die „Nachbereitung der Klassenarbeit“ gewinnt an Stellenwert im Lernprozess und wird ge- prägt durch die Konsequenzen aus den Aussagen der Selbstevaluation, den Korrekturen und Rückmeldungen der Lehrkraft. Diese Rückmeldungen über den (individuellen) Leistungs- stand, die in vielen unterschiedlichen „Formen“ („Rückmeldebrief“, Feedbackbogen bis hin zum Rückmeldegespräch) erfolgen können, sind Grundlage für zusätzliche (individuelle) Lernschwerpunkte und die differenzierte Fortführung des Lernprozesses. Wenn die „Klas- senarbeit“ – wie noch zu oft – mit dem Erteilen der Note abgetan ist, bleiben Lernchancen ungenutzt. Im schlimmsten Fall erleben schwache Lerner/Schreiber die Leistungssituation als wiederkehrende Bestätigung ihres Nicht-Könnens oder ihrer Entwicklungsstagnation.

4 Unterrichtsreihen Klassenstufe 5/6

Die Methode der Gruppenanalyse zur Erschließung eines Textes (R. Fisch)

Neue kurze Prosa: **Jürg Schubiger: Wie man eine Hilfe findet**

Kompetenzbereiche: „Sprechen und Zuhören“; „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“

Schwerpunkte aus den Erwartungshorizonten: „Zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, sprechend zuhören“; „Sprache zur Verständigung gebrauchen, über Verwendung von Sprache nachdenken“; „Literarische Texte verstehen und nutzen“.

Jürg Schubiger

Wie man eine Hilfe findet

Ein Mädchen ging über die runde Welt. Es brauchte unbedingt eine Hilfe, denn es hatte keine und war noch klein. Aber woher nehmen und nicht stehlen?

Das kleine Mädchen hätte die Hilfe sogar gestohlen, wenn es nur gewusst hätte, wo.

Da traf es im Wald den wilden Wolf. Es sagte: Lieber wilder Wolf, ich brauche unbedingt eine Hilfe.

Wozu brauchst du sie, kleines Mädchen? fragte der Wolf.

Die kann man immer brauchen, antwortete das Mädchen, zum Beispiel, wenn man sich verlaufen hat auf dieser Welt.

Ach so, sagte der Wolf. Wohin willst du denn? Überallhin!, rief das Mädchen.

Der Wolf hustete. Überall ist leicht zu finden und leicht zu verpassen. Außerdem hast du nur zwei Beine. Das wird schwierig.

Das Mädchen fragte: Was soll ich tun?

Mitkommen, sagte der Wolf. Ich habe zwar keine Hilfe, aber der starke Stier sieht mir ganz so aus wie einer, der eine hat.

Sie gingen also miteinander auf die Wiese zum Stier. Dort sprach der Wolf: Lieber starker Stier, das kleine Mädchen braucht eine Hilfe. Hast du eine?

Wozu braucht das Mädchen so etwas? fragte der Stier.

Das kann man immer brauchen, antwortete der Wolf, zum Beispiel, wenn man sich verlaufen hat auf dieser Welt. Und das Mädchen fügte hinzu: Und wenn der Wald brennt.

Ihr habt Recht, sagte der Stier. Ich habe zwar auch nichts dergleichen, aber ich kann euch beim Suchen vielleicht nützlich sein. Wenn es eine Hilfe gibt, dann weiß die große Frau mehr darüber.

Sie gingen zu dritt zur Frau, die auf dem Berg wohnte.

Liebe große Frau, sprach da der Stier, das kleine Mädchen sucht eine Hilfe. Hast du eine? Braucht das Mädchen die Hilfe, weil es noch klein ist?, fragte die Frau.

Ja, deswegen, sagte der Stier, aber auch überhaupt. So etwas ist nützlich, wenn man sich verlaufen hat auf dieser Welt und wenn der Wald brennt.

Und das Mädchen ergänzte: Und wenn der Fluss über die Ufer tritt.

Das stimmt, sagte die Frau, man braucht eine Hilfe. Aber auch ich habe keine, nicht eine einzige.

Ein Gewitter kam jetzt auf den Berg zu, auf dem sie standen. Es blitzte hell und donnerte laut. Wenn in dieser Stunde ein Blitz den Wald anzünden würde, wilder Wolf, starker Stier und große Frau, sagte das Mädchen, oder wenn der Regen uns wegschwemmen würde – was dann?

Alle dachten nach, was dann zu tun sei, und sie fürchteten sich. Sie standen nahe beisammen, während der Regen rauschend vom Himmel fiel.



Das Gewitter zog vorbei, und die Sonne kam wieder. Der Wolf schüttelte sich, die Frau fing an zu tanzen, das Mädchen zog die nassen Kleider aus und hängte sie dem Stier an die Hörner, damit sie trocknen konnten. Alle vier dampften in der Wärme des Nachmittags.

Bevor sie auseinander gingen, fragte der Stier: Wann treffen wir uns wieder? Und wo? fragte der Wolf.

In einem Monat, auf diesem Berg, schlug die Frau vor.

Das Mädchen sagte: Oder in einer Woche, wenn jemand von uns schon dann eine Hilfe braucht.



aus Jörg Schubiger/Jutta Bauer: Als die Welt noch jung war

© 1995 BELTZ & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim und Basel, S. 139-141

Die Methode der Gruppenanalyse zur Erschließung eines Textes in heterogenen Gruppen

Die Methode der Gruppenanalyse eignet sich bei diesem Text besonders, da die Grundaussage nicht vordergründig zu erschließen ist. Die zentrale Aussage des vielschichtigen Textes wurde zur Bearbeitung ausgewählt, und die Schülerinnen und Schüler werden anhand der Arbeitsaufträge auf die Suche nach einer Antwort geschickt, die mit einer gemeinsamen Formulierung endet. Das Begründen des eigenen Standpunktes und das Argumentieren mit Text sind dabei gefordert. Gemäß ihrer Fähigkeiten und Neigungen können die Schülerinnen und Schüler sich einen Arbeitsauftrag aussuchen, z. B. Sprachbetrachtung, Grammatik, Leseverständnis. Jede Schülerin und jeder Schüler ist zunächst für seine Teilaufgabe verantwortlich, die zum Lösen des gemeinsamen Arbeitsauftrags einen tragenden Baustein darstellt. Die individuelle Verantwortung für die eigene Teilaufgabe, die wiederum für das Gruppenergebnis unabdingbar ist, erhöht die Motivation und Aktivität der Schülerinnen und Schüler, denn ohne den eigenen Beitrag kann die Gruppe nicht zum Ergebnis kommen. Schwächere Schülerinnen und Schüler erfahren bei dieser Methode Hilfestellung durch die stärkeren Gruppenmitglieder. Dies kann schon mit dem Erklären des Arbeitsauftrags beginnen.

Zunehmend ist in der Orientierungsstufe gerade beim Bearbeiten von Arbeitsaufträgen eine Unselbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, die Lehrperson soll für sie ständig ansprechbar sein, eine Haltung, die das Unterrichtsgeschehen oft stört. Die Gruppenanalyse bietet die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler sich selbst zu überlassen, die Lehrperson sollte sich ganz zurückziehen und die Gruppe alleine arbeiten lassen. Erst wenn auch gemeinschaftlich keine Lösung gefunden werden kann, sollte sie eingreifen. Voraussetzung dieser „Zurücknahme“ sind ein gut strukturiertes Arbeitsblatt und verständliche, je nach Lerngruppe auch kleinschrittige Formulierungen der Arbeitsaufträge. So gesehen erzieht die kooperative Methode der Gruppenanalyse auch zu mehr Selbstständigkeit, zudem fördert sie beim Einzelnen das Vertrauen in sein Können und stärkt sein Selbstbewusstsein. Schwächere Schülerinnen und Schüler erfahren, dass auch sie wichtige Ergebnisse beitragen können und dass sie, falls notwendig, auf die Zuwendung ihrer Gruppenmitglieder zählen können. Sie erleben aber auch, dass nicht nur fachliche, sondern auch soziale Fähigkeiten die Gruppe voranbringen. Stärkere Schülerinnen und Schüler erleben sich als selbstwirksam, indem sie der Gruppe auf Grund ihrer Kompetenzen zum Erfolg verhelfen.

Speziell zu Gender

Der Text *Wie man eine Hilfe findet* eignet sich für Mädchen und Jungen gleichermaßen. Wenn auch die Protagonistin ein (namenloses) Mädchen ist, so erlebt sie in der Geschichte Situationen, die das Interesse beider Geschlechter wecken kann (Begegnung mit einem Wolf, einem Stier, einer großen Frau) und deren Lebenswelt berühren (Erleben eines Gewitters, Umgang mit Ängsten).

Unterrichtliche Umsetzung

Nach dem Zufallsprinzip sollten möglichst heterogene Gruppen gebildet werden. Beim Aufteilen der Arbeitsaufträge sollte die Lehrkraft ein Auge darauf haben, dass die Gruppenmitglieder sie gemäß ihrer Fähigkeiten aussuchen bzw. untereinander aufteilen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten individuell ihre Arbeitsaufträge, die sie dann zu einem Ganzen zusammensetzen, um zum Ergebnis zu kommen. Es findet ein reger Austausch zwischen den „Expertinnen und Experten“ statt. Die Lehrperson beobachtet den Einzelnen und die Gruppe und hat die Möglichkeit, Hilfestellung zu leisten und Denkanstöße zu geben. Zur Verständnissicherung sollen und müssen die Ergebnisse der Gruppen im Klassenunterricht vorgestellt werden, da der vorliegende Text eine dialektische Antwort gibt. Gemäß den Prinzipien des Kooperativen Lernens sind die Schülerinnen und Schüler darauf eingestellt, dass per Zufallsprinzips jedes Gruppenmitglied zur Präsentation ausgewählt werden kann, d. h., die individuelle Verantwortung für die eigene Teilaufgabe wird übernommen, aber auch die Verantwortung für das Ganze; die Antwort auf die Ausgangsfrage muss als Gemeinschaftsergebnis gefunden werden.

Vorbereitung

Die komplexe Methode bietet sich nicht zum Einstieg in das Kooperative Lernen an. Die Lerngruppe muss darauf vorbereitet sein, dass im ersten Arbeitsschritt jeder zunächst nur seine Teilaufgabe übernimmt und nicht alle die gesamten Arbeitsaufträge „abarbeiten“ müssen. Ist den Schülerinnen und Schülern das Konzept des Kooperativen Lernens noch nicht bekannt, glauben sie, alle Aufgaben beantworten zu müssen und fühlen sich dann überfordert. Daher bietet es sich an, die Lerngruppe im Vorfeld mit einfacheren Methoden an das Konzept heranzuführen.

Textsorte

Kurze Prosatexte/Neue kurze Prosa

Neue kurze Prosa heißt, dass es sich um Texte handelt, deren Themen in der Gegenwart angesiedelt sind. Die Behandlung von kurzen Prosatexten ist im Lehrplan fest verankert. Das literarische Lernen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I erfolgt zum größten Teil anhand von kurzen Erzählungen. Die Methode der Gruppenanalyse lässt sich auf alle (kurzen) Prosatexte übertragen.

Unterrichtserfahrungen

Die Methode eignet sich besonders bei schwierigen Texten und bringt eine hohe Schülerbeteiligung mit sich. Sie garantiert bei anschließender Besprechung in der Klasse einen hohen Wissenszuwachs bei fast allen Schülern und Schülerinnen. Die Lehrperson hat genügend Zeit, den Erkenntnisprozess der Lernenden zu verfolgen und zu begleiten. Die Arbeitsaufträge müssen insbesondere in der Orientierungsstufe verständlich und sehr detailliert formuliert sein, um häufiges Rückfragen zu vermeiden. Durch das Anwenden der Gruppenanalyse

kann die Lehrperson die Gruppen zum eigenständigen Arbeiten bringen bzw. hinführen, indem sie zunächst nicht auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler eingeht, sondern die Fragenden an die Gruppe zurückverweist; erst wenn dort niemand mehr weiterweiß, sollte Hilfe gegeben werden. Die Erfahrung zeigt, dass auf diese Weise sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler selbst erstaunliche Ergebnisse erzielt werden können. Wie bei allen (kooperativen) Methoden bedarf es auch hier der (Ein-)Übung, sodass das nachhaltige Anwenden der Methode zu immer besseren Ergebnissen im fachlichen und sozialen Lernen führt.

Zeitlicher Rahmen der Unterrichtssequenz: Für lernstarke Gruppen eine Doppelstunde; bei lernschwachen Gruppen möglicherweise bis zu zwei Doppelstunden.

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
1. Stunde Einstieg	Impuls: Titel: Wie man eine Hilfe findet		Titel an die Tafel schreiben: Die Schülerinnen und Schüler formulieren Leseerwartungen; Vergleich mit Gebrauchsanweisung: Wie man ...
Textbegegnung	Vortrag der Lehrperson		Der Vortrag ist sinnvoll zur Verständnissicherung durch sinngemäßes Lesen.
Formulieren erster Eindrücke, Fragen	Schülerbeiträge	Aufforderung zu Spontanäußerungen	Hier können schon gute Ideen gesammelt werden bzgl. der dialektischen Aussage des Textes, jedoch sollte in dieser Phase keine Bewertung stattfinden.
Gruppenbildung/ Arbeitsorganisation/ Numbered Heads	Line-up (nach Geburtsdatum o. Ä.): Zufallsprinzip, dennoch auf heterogen zusammengesetzte Gruppen achten, evtl. nachbessern. Diejenige bzw. derjenige, welche bzw. welcher als Nächste bzw. Nächster Geburtstag hat, erhält die Nummer 1, im Uhrzeigersinn werden die Nummern 2-4 vergeben.		Vierer-Gruppen; bei ungerader Anzahl auch ein bis zwei Dreier-Gruppen. Folgende Arbeitsrollen bieten sich an: Zeitwächter, Materialbeschaffer, Manager (v. a. in der Phase der Verteilung der Aufgaben), Schreiber (zum Notieren des Gruppenergebnisses).
Gruppenidentität Ende 1. Stunde	Gespräch	Als ich einmal Hilfe brauchte	Gespräch über persönliche Erlebnisse zur Stärkung der Zusammengehörigkeit.
2. Stunde: Textarbeit	Gruppenanalyse (siehe Arbeitsblatt)	Wir machen uns auf die Suche: Findet das Mädchen eine Hilfe?	

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
	(GA)		
Aufgabenbegegnung Arbeitseinteilung	(GA)		Eigenverantwortung der Gruppe: Einigung, wer welche Aufgabe übernimmt; die Lehrperson überwacht dezent die Aufteilung hinsichtlich Unter- bzw. Überforderung und greift ggf. ein.
Arbeitsphase	Bearbeitung der Teilaufgaben (EA/GA)		Gruppenmitglieder helfen sich gegenseitig bei Verständnisproblemen, die Lehrperson soll sich möglichst ganz zurückziehen und nur in Ausnahmefällen weiterhelfen bzw. eingreifen.
Präsentation der Ergebnisse in der Gruppe	Beiträge der Gruppenmitglieder (SV/GA)		Gruppenmitglieder lesen reihum ihre Ergebnisse vor, die innerhalb der Gruppe besprochen und diskutiert werden, rege Beteiligung aller Gruppenmitglieder.
Bearbeitung der Ausgangsfrage	Gruppenarbeit, Diskussion (GA)	Findet das Mädchen eine Hilfe?	In heterogenen Gruppen: Schwächere Schüler/innen tendieren zur Antwort ja bzw. nein, stärkere erkennen die dialektische Aussage: Ja und nein.
Sicherung des Textverständnisses/ Transfer (Übertragung auf Alltagssituation)	Unterrichtsgespräch (UG)	Für manches gibt es keine Hilfe, aber in der Gemeinschaft können wir auch schlimme Situationen überstehen.	Im Anschluss an die Gruppenarbeit ist das gemeinsame Unterrichtsgespräch wichtig zur Sicherung des Verständnisses bei allen Schülerinnen und Schülern, es sollte der Transfer auf die Schülerwelt („Sitz im Leben“) gelingen, hierzu ist evtl. Lenkung von Seiten der Lehrperson nötig. Ein Tafelbild hält die Ergebnisse fest.
Auswertung der Gruppenarbeit Ende 2. Stunde	Handumriss	Bewertung der Zusammenarbeit in der Gruppe	Zum Kooperativen Lernen gehört immer das Nachdenken über den Arbeitsprozess, wegen der umfangreichen vorausgehenden Textarbeit bietet sich hier die einfache und schnelle Methode des Handumrisses ¹⁴¹ an:

¹⁴¹ Siehe: Glossar.

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
			Die Schülerinnen und Schüler notieren drei Dinge, die gut und zwei, die schlecht gelaufen sind. Die einzelnen Gruppen werten ihre Ergebnisse im Gruppengespräch aus; ist die Zeit knapp, kann man die Schülerinnen und Schüler auch durch gleichzeitiges Daumen hoch-, runter- oder waagrecht-Halten aller Gruppenmitglieder auf ein Kommando hin visualisierend bewerten lassen.

Als Hausaufgabe bietet sich eine kreative Aufgabe an, z. B.: Suche dir eine Figur aus der Geschichte „Wie man eine Hilfe findet“ aus (Mädchen, Wolf oder Frau) und schreibe aus deren Perspektive einen Tagebucheintrag über das Erlebte.

Mögliches Tafelbild

Jürg Schubiger: *Wie man eine Hilfe findet*

Findet das Mädchen eine Hilfe?

Ja	Nein
Es ist nicht allein in der Gefahrensituation (Gewitter), alle haben Angst, aber sie sind sich gegenseitig eine Stütze.	Für die ausgedachten Gefahren kann ihm niemand eine Hilfe anbieten.

Es gibt Situationen im Leben, in denen wir hilflos sind, die wir überstehen müssen. Gut, wenn wir dann eine Familie und Freunde haben, die zu uns stehen.

Arbeitsblatt zur Gruppenanalyse:

Jürg Schubiger: *Wie man eine Hilfe findet*

Wir machen uns auf die Suche nach der Antwort auf die Frage: Findet das Mädchen eine Hilfe?

Beachtet bitte unbedingt die Reihenfolge der folgenden Arbeitsschritte!

1. Der Manager liest die vier Aufgaben allen Gruppenmitgliedern vor.
2. Einigt euch danach darauf, wer welche Aufgabe übernimmt.
3. Jedes Gruppenmitglied bearbeitet nun in Stillarbeit seine ausgewählte Aufgabe, Hilfestellung untereinander ist erlaubt.

4. Wenn alle ihre Aufgaben bearbeitet haben, lest euch in der Gruppe in der Reihenfolge 1-4 eure Ergebnisse vor, sprecht darüber und ergänzt eventuell eure Antworten, wenn ihr durch die anderen Gruppenmitglieder neue Erkenntnisse gewonnen habt.
5. Schaut euch dann gemeinsam noch einmal die Ausgangsfrage an und versucht zu beantworten, ob das Mädchen eine Hilfe gefunden hat, falls ja, wie?

1. Aufgabe:

Im Text finden Begegnungen statt. Wem begegnet das Mädchen? Mit welchen Adjektiven werden diejenigen, denen das Mädchen begegnet, beschrieben (Aussehen, Eigenschaften)?

Das Mädchen begegnet:	Eigenschaften, Aussehen:

Warum, glaubst du, hat der Autor diese Auswahl getroffen?

2. Aufgabe:

Finde die drei Textstellen (Zeile 10-34), in denen das Mädchen Beispiele anführt, wozu es Hilfe brauchen könnte. Unterstreiche sie und schreibe die genannten Gefahren auf.

Hilfe kann man immer brauchen,

1. wenn

2. wenn

3. wenn

Beantworte nun schriftlich die Frage: Befindet sich das Mädchen zum Zeitpunkt, an dem es die möglichen Gefahren aufzählt, in einer Notsituation? Begründe deine Antwort.

Versetze dich in das kleine Mädchen hinein. Erkläre den anderen (in der Ich-Perspektive), warum du dir diese gefährlichen Situationen ausgesucht hast.

3. Aufgabe:

Lies noch einmal die Gewitter-Szene (Zeile 35-39) und finde heraus, welchen Gefahren die Gruppenmitglieder ausgesetzt sind. Schreibe sie auf.

1. _____

2. _____

Wo erfährst du in diesem Abschnitt etwas über Gefühle? Unterstreiche die Stelle(n).

Welches Gefühl wird benannt?

Skizziere aus der Vogelperspektive (von oben betrachtet), wie die Gruppe auf dem Berg steht. Jedes Gruppenmitglied ist ein Kreis.

Platz für deine Skizze:

4. Aufgabe:

Lies noch einmal die Szene nach dem Gewitter (Zeile 40-42). Bestimme in den Sätzen das jeweilige Subjekt und das dazugehörige Prädikat. Fülle die Tabelle aus.

Subjekt	Prädikat

Finde nun selbst Adjektive, die die Stimmung beschreiben, die nach dem Gewitter herrscht.

Die Stimmung ist:

Fällt dir etwas auf?

Gruppenaufgabe/Gruppenergebnis

Unsere Gruppe entscheidet sich für folgende Antwort auf die Ausgangsfrage:

Findet das Mädchen eine Hilfe?

Antwort:

So begründen wir unsere Antwort:

Kooperative Methoden und Visualisierung zur Erschließung einer Konflikt-Geschichte (R. Fisch)

Freundschaftsgeschichten¹⁴²

Kompetenzbereiche: „Sprechen und Zuhören“; „Lesen – mit Texten umgehen“

Schwerpunkte aus den Erwartungshorizonten: „Zu anderen sprechen, mit anderen sprechen, vor anderen sprechen“; „Texte verstehen und nutzen“

Wer im Glashaus spielt....

Langeweile am Sonntagnachmittag? Nicht für Thomas und seine vier Freunde. Sich unbeobachtet irgendwo die Zeit zu vertreiben, das ist ihr Ziel. Und das geht sonntags besonders gut. Die Erwachsenen ruhen sich aus, der Verkehr ist gering und so manches Gelände liegt verlassener da als wochentags. „Du“, meinte Klaus zu Boris, „wir gehen einfach in eure Gärtnerei. Da ist es doch wie in einem Labyrinth. Das haben wir doch schon letztes Jahr einmal ausprobiert.“ – „Richtig, das wär Klasse“, stimmte ihm Rüdiger zu, „vor allem können wir dort eine prima Wasserschlacht machen, bei den vielen Wasseranschlüssen und -schläuchen. Bei der Hitze heute die richtige Abkühlung.“ Doch Boris lehnte ab. „Nee, das geht nicht mehr. Mein Vater hat mir extra verboten, dort noch einmal heimlich mit anderen zu spielen. Es kann viel zu leicht was zu Bruch gehen.“ – „Komm, sei kein Spielverderber“, fuhr ihn Angelo an. „Los, hol schon den Schlüssel, du weißt doch, wo er hängt; du Angsthase!“ – „Wenn du kneifst, bist du unser Freund gewesen“, meinte Klaus noch ergänzen zu müssen. Na ja, Vati ist doch bis abends mit seinen Freunden Tennis spielen. Ich könnte es also riskieren, dachte Boris. Und Mutti bleibt sowieso den ganzen Nachmittag im Garten der Nachbarin. Also besorgte er den Schlüssel und kurze Zeit später tobte zwischen den Pflanzenreihen eine Wasserschlacht. Boris' Ermahnungen, dabei bloß vorsichtig zu sein, verhallten ungehört. Im Übermut gingen zunächst mehrere Blumentöpfe zu Bruch. Dann schob Klaus Rüdiger in der Schubkarre mit hohem Tempo durch die engen Gänge des Gewächshauses. Da passierte es. Sie wollten gerade Jagd auf Angelo machen. Dieser versuchte, sie zunächst mit einem kräftigen Wasserstoß aus dem Gartenschlauch aufzuhalten. Als dies nichts half, griff er zu einem Besen, um sich die Schubkarre vom Hals zu halten. Er holte mit dem Besen nach hinten aus und – ein lautes Klirren – eine Scheibe des Gewächshauses zerbrach in tausend Stücke. „Ihr Idioten, jetzt haben wir's!“, schrie Boris. „Und hier, auch das noch, die ganze Topfreihe ertrinkt im Wasser. Musste das sein? Das gibt ein Riesenärger!“ „Ich hab damit nichts zu tun! Ich hab's nicht gemacht!“, antwortete Rüdiger. „Wären die nicht wie verrückt auf mich zugefahren, hätte ich bestimmt nicht zum Besen gegriffen“, beeilte sich Angelo zu sagen. „Mensch, Boris, stell dich einfach dumm und sag, du wüsstest von nichts“, gab schließlich Klaus zum Besten. „Oder sag doch, die älteren Jungen aus der Nachbarschaft hätten dich gezwungen, sie reinzulassen.“ „Das kommt doch raus, das glaubt mein Vater bestimmt nicht.“ Aber seine Freunde ließen nicht locker. Rüdiger meinte: „Ist außerdem alles halb so schlimm. Wir versuchen, die Pflanzen aus den zerbrochenen Schalen umzutopfen und das stehende Wasser auf den Blumentischen ablaufen zu lassen, dann fällt bestimmt nichts auf. Und wegen der Scheibe, da sagst du deinem Vater, die blöden Jungs aus der Nachbarschaft hätten von der Wiese nebenan einen Fußball aus Versehen da reingeschossen. Du wüsstest aber nicht genau, wer es von denen gewesen ist.“ Boris war inzwischen

¹⁴² Freundschaftsgeschichten aus: *Deutschbuch 6*, Cornelsen Verlag: Berlin 2005. S. 13-14

ganz still geworden. Er ärgerte sich über sich selbst, war aber auch sauer auf seine Freunde. Was sollte er bloß machen?

Leichtfertige Verabredung

Svenja war nach der Schule zunächst ganz glücklich, dass sie von Kyra angesprochen wurde, ob sie am Wochenende mit in die Stadt und ins Kino kommen würde. Schon lange wollte sie gerne näher mit ihr befreundet sein; deshalb hatte sie spontan „ja“ gesagt und selbst auf die etwas überhebliche und zweifelnde Nachfrage, ob sie es denn auch dürfte, nachdrücklich mit dem Ausruf „Natürlich, was denkst du denn“, geantwortet. Aber schon auf der Busfahrt nach Hause plagte sie ein schlechtes Gewissen. War sie nicht wieder zu voreilig gewesen, nur, um Kyra nicht vor den Kopf zu stoßen? Sie wusste doch, dass Ihre Mutter wohl kaum damit einverstanden sein würde, dass sie allein losziehen. Und erst recht, wenn sie hörte, in welchen Film Kyra gehen wollte. Außerdem hatte sich auch noch Oma zum Wochenende angesagt. „Wie bringe ich es Kyra bloß bei, wenn Mutti es mir nicht erlaubt?“ Es kam, wie es kommen musste. Das Mittagessen wartete Svenja noch ab, und zur Überraschung der Mutter half sie ohne Aufforderung beim Abräumen des Tisches – anstatt, wie es ihre Gewohnheit war, sogleich in ihr Zimmer zu stürmen. „Was hast du denn auf dem Herzen?“, fragte ihre Mutter dann auch. Jetzt gab es kein „Zurück“ mehr. „Ach, eigentlich nichts Besonderes. Hm, äh ... ich – ich wollte fragen, ob ich am Sonntag mit Kyra ins Kino darf? Bitte, Mutti!“ – „Aber du weißt doch, dass Oma kommt. Sie freut sich so sehr, dich wieder zu sehen, und zwar länger als nur fünf Minuten! Und alleine mit Kyra in die Stadt ... die hat doch nur Flausen im Kopf. Also nein, tut mir Leid, das geht nicht.“ Widerworte waren zwecklos. Das wusste Svenja aus Erfahrung. Trotzig und enttäuscht verschwand sie in ihrem Zimmer, stellte das Radio an und warf sich wütend aufs Bett. Ihre Mutter wusste ja nicht, dass sie schon fest zugesagt hatte. Jetzt schon Kyra anrufen? Was sollte sie sagen? Svenja zögerte. Nun, es waren noch drei Tage bis zum Wochenende. Drei Tage, um Kyra anzurufen oder ihr in der Schule zu beichten, dass es mit der Verabredung nichts wird. Aber wie sollte sie sich verhalten, wenn Kyra sie morgen früh in der Klasse vor allen anderen direkt ansprechen und weiter von der Verabredung ausgehen wird?

Kooperative Methoden und Visualisierung zur Arbeit in heterogenen Gruppen

Kooperative Methoden eignen sich in besonderem Maße zur Einübung und Vertiefung der Kompetenzen aus dem Bereich „Sprechen und Zuhören“, da sie auf Partnerarbeit angelegt sind und nur im Austausch mit anderen zu einem Ergebnis führen. Den aufgeführten kooperativen Methoden ist gemein, dass sie zu einer hohen Aktivität der Schülerschaft führen. Die Arbeit in heterogenen Gruppen, deren Gruppenmitglieder positiv voneinander abhängig sind, bedingt die intensive Zusammenarbeit von schwächeren und stärkeren Schülerinnen und Schülern.

In der Orientierungsstufe zahlt es sich besonders aus, wenn man den Unterrichtsphasen „Kennenlernen der Gruppenmitglieder“ und „Herstellen der Gruppenidentität“ genügend Gewicht gibt, sie bilden gemäß des Konzeptes des Kooperativen Lernens die Basis für gelungene Gruppenarbeit, sodass sie in der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollten.

Die Methode der Visualisierung, die Nutzung des optischen Kanals, verdeutlicht in besonderem Maße die in den Texten aufgezeigten Konflikt-Situationen von Boris und Svenja und deren Suche nach einer Lösung, bei der es die eine richtige nicht gibt. Sie macht die Gedanken der Gruppenmitglieder nachvollziehbar und fördert das Behalten der Inhalte, denn nur die intensive Auseinandersetzung mit dem Text und dem benannten Konflikt führt zu einer gelungenen Visualisierung. Die Ergebnisse können je nach Entwicklung des moralischen Urteils divergieren (siehe Kapitel 2.2 dieser Handreichung), sodass es auf der Grundlage dieser heterogenen Einstellungen zu regen Diskussionen in der Gruppe kommen kann, die das herzustellende Produkt, die Visualisierung, sehr gut spiegelt. Dabei ersetzt die optische Darstellung nicht die Sprache, die im Findungsprozess die tragende Rolle spielt, sie ergänzt sie lediglich. In der Phase der Visualisierung können sich auch Schülerinnen und Schüler, denen das sprachliche Formulieren schwer fällt, einbringen und erfahren, dass sie einen wichtigen Beitrag zum Gruppenergebnis leisten; Schülerinnen und Schüler mit zeichnerischem Talent sorgen für eine gelungene Optik.

Speziell zu Gender

Um den (Lese-)Interessen der verschiedenen Geschlechter entgegenzukommen, werden zur Bearbeitung zwei Konfliktgeschichten ausgesucht, eine „Jungengeschichte“ und eine „Mädchengeschichte“, die geschlechterspezifisch zur Bearbeitung zugeteilt werden.

Unterrichtliche Umsetzung

Durch die Gruppenbildung nach Zufallsprinzip ergibt sich erfahrungsgemäß eine heterogene Zusammensetzung innerhalb der Gruppen. Das Kooperative Lernen fordert die Einzelleistung als Teil der Gruppenleistung und führt zu einer hohen Schüleraktivität. Die Methode „Einer bleibt, die anderen gehen“ lockert den Unterricht auf und kommt dem Bewegungsdrang der Schülerinnen und Schüler entgegen.

Vorbereitung und Material

Klassen, die im Kooperativen Lernen geübt sind, können effektiv arbeiten; weniger Geübte im Umgang mit den kooperativen Methoden werden mehr Hilfestellung benötigen. Pro Gruppe: Ein DIN A4 Blatt (Placemat); ein DIN A3 Blatt (Visualisierung)

Redemittel auf Folie oder Arbeitsblatt

Textsorte

Wie im Lehrplan Deutsch vorgeschlagen, orientiert sich die Auswahl der beiden Konfliktgeschichten am eingeführten Deutschbuch der Jahrgangsstufe 6 unserer Schule. Die Behandlung von erzählenden Texten ist im Lehrplan fest verankert.

Der Ablauf der Unterrichtssequenz wie die geplanten Methoden lassen sich auf weitere Erzählungen übertragen.

Unterrichtserfahrungen

Je öfter das Prinzip der zufälligen Gruppenbildung angewandt wird, umso höher ist seine Akzeptanz. Gleiches gilt für die Zuweisung und Ausführung der Arbeitsrollen.

Gezielt und nachhaltig muss das leise Sprechen eingeübt werden, das insbesondere für die Methode „Wechselseitiges Lesen und Zusammenfassen“ wichtig ist. In Zeiten großer Klassen mag es vermessen klingen, diese Methode vorzuschlagen, aber hier ist entgegenzusetzen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Nebengeräusche auszu-

blenden, um konzentriert zu arbeiten. Wer sich nicht mit dieser Methode anfreunden kann, dem sei folgende Variante empfohlen: Die Schülerinnen und Schüler lesen in Stillarbeit ihren jeweiligen Abschnitt, am verbalen Austausch und der Argumentation kommt man in der anschließenden Phase aber nicht vorbei. Da die zentrale Aussage des Textes, der Konflikt, in dem Boris bzw. Svenja sich befinden, die Grundlage für die Weiterarbeit ist, muss eine von der Lehrkraft gelenkte Phase der Verständnissicherung eingebaut werden.

Die angestrebte Visualisierung bedarf einer Vorentlastung durch eine Phantasiereise, die die Kinder auf einen Weg schickt, bei dem es Irrwege, Umwege, Sackgassen, Stolpersteine o. Ä. gibt. Mit dieser Methode wird die Visualisierung schon angebahnt. Der Arbeitsauftrag der Visualisierung erweckt bei ungeübten Schülerinnen und Schülern zunächst Unsicherheit bzgl. der Umsetzung; lassen sie sich jedoch auf den Arbeitsauftrag ein, beginnen die Ideen zu sprudeln und es entstehen sehr gute kreative Ergebnisse, die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen in Erstaunen versetzen können. Gruppenmitglieder, die über zeichnerisches Talent verfügen, können hierbei ihre Fähigkeiten zeigen und einen wichtigen Beitrag zum Gruppenergebnis liefern.

In dieser Unterrichtssequenz lässt sich die Heterogenität einer Klasse sehr gut nutzen, da verschiedene Lerntypen sowohl angesprochen werden als auch gefordert sind, sich gegenseitig zu ergänzen.

Zeitlicher Rahmen der Unterrichtssequenz: Eine Doppelstunde

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
1.Stunde Einstieg	Kurzer Lehrervortrag		Transparenz herstellen
Gruppenbildung	Gruppenbildung nach Zufallsprinzip: Line-up: nach der Größe, der Hausnummer, der alphabetischen Reihenfolge der Vornamen etc. aufstellen lassen		Jungen und Mädchen getrennt
Arbeitsorganisation Verteilung der Arbeitsrollen (Numbered Heads)	Diejenige bzw. derjenige, deren bzw. dessen Quersumme der Hausnummer am höchsten ist, erhält die Nummer 1, im Uhrzeigersinn werden die Nummern 2-4 vergeben.		Vierer-Gruppen; bei ungerader Anzahl auch ein bis zwei Dreier-Gruppen; Verteilung der Arbeitsrollen: Zeitwächterin, Zeitwächter, Materialbeschafferin, Materialbeschaffer, Managerin, Manager, Schreiberin, Schreiber
Gruppenidentität	GA	Erfinden eines Gruppennamens, alle Gruppenmitglieder notieren simultan auf ein bereitgestelltes Blatt einen Vokal und einen Konsonanten: Aus diesem Buchstabensalat wird ein Gruppenname gebildet, auf ein vorbereitetes Schildchen geschrieben und in die Tischmitte gestellt.	Je nach Zeit und Disziplin bzw. Arbeitsorganisation der Lerngruppe können die Gruppenschilder auch von den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase selbst hergestellt werden.
Textbegegnung in Partnerarbeit	Wechselseitiges Lesen und Zusammenfassen (PA)	Teilt die Texte in zwei gleich große Abschnitte. Zunächst liest A den 1. Abschnitt vor, B hört zu und fasst anschließend zusammen, A ergänzt oder korrigiert, falls nötig. Danach werden die Rollen getauscht. B liest, A hört zu und fasst anschließend zusammen, B kontrolliert.	Alle Schülerinnen und Schüler sind in dieser Phase gefordert, hohe Aktivität der Lernenden.

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
Erarbeitung des Konflikts	Placemat (siehe Glossar) (EA/GA)	In welchem Konflikt befindet sich Boris bzw. Svenja?	Weiterhin hohe Aktivität der Lernenden, alle schreiben gleichzeitig und müssen sich im Anschluss mit den eigenen und den Texten der anderen auseinandersetzen, um nach einer Diskussion zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.
Festigung Ende 1. Stunde	Präsentation des Gruppenergebnisses (SV)	Formulieren und Notieren des Konflikts an der Tafel	Auswahl nach dem Zufallsprinzip. Alle stellen sich darauf ein, ihr Gruppenergebnis der Klasse präsentieren zu können. In dieser Phase ist die Begleitung durch die Lehrperson wichtig, da die Formulierung die Basis der Weiterarbeit ist.
2. Stunde Anbahnung der Vorstellungsbildung	Phantasiereise (LV)		Die Phantasiereise sollte die Schülerinnen und Schüler zur Anbahnung der Vorstellungskraft auf einen Weg schicken, der Um-, Ab-, Irrwege, Sackgassen, Stolpersteine o. Ä. assoziiert.
	Ideenkiste: Unterrichtsgespräch (UG)	Welche Wege gibt es? Wie können Wege aussehen? Was kann mir auf einem Weg widerfahren?	Sammeln an der Tafel
Transfer	Impuls, Unterrichtsgespräch (UG)		Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass das Beschreiten eines unbekanntes Weges, z. B. während einer Urlaubswanderung oder einer Nachtwanderung. Gemeinsamkeiten mit dem Lösen einer Konfliktsituation hat, bei der es auch Um-, Ab- und Irrwege sowie Sackgassen geben kann. In dieser Phase ist wahrscheinlich eine Lenkung durch die Lehrkraft erforderlich.

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
Darstellung der Lösung des Konfliktes	Visualisierung in Gruppenarbeit (GA) Boris und Svenja auf dem Weg zu einem Ziel: Welche Lösungsmöglichkeiten des Konfliktes gibt es? (Arbeitsblatt)	Fertigt eine Skizze an, die die verschiedenen Wege bzw. Möglichkeiten, die Boris und Svenja gehen, vom Start bis zum Ziel, aufzeigen. Arbeitet die sprachlichen Mittel ein.	Als Hilfsmittel wurde den Gruppen ein Arbeitsblatt mit Redemitteln zur Verfügung gestellt.
Präsentation/ Reflexion und Überarbeitung	Einer bleibt, die anderen gehen	Einer bleibt jeweils als Experte am Gruppentisch zurück, die anderen gehen reihum zu den anderen Gruppen, schauen deren Ergebnisse an, vergleichen, fragen nach usw. Die Gruppenmitglieder kehren dann wieder in ihre eigenen Gruppen zurück, um dort evtl. das Gruppenergebnis zu vervollständigen oder zu korrigieren.	Die Methode gefällt und motiviert insbesondere Schülerinnen und Schülern der Orientierungsstufe, wenn die „Ausgeschickten“ als Spione mit entsprechendem Auftrag betitelt werden. Bei komplexen Aufgaben können die Ergebnisse/Unterschiede/Ergebnisse/Ergebnisse/Unterschiede/Ergebnisse/Ergebnisse auch schriftlich während des Herumgehens auf einem Zettel festgehalten werden. In dieser Phase sind alle Schülerinnen und Schüler gefordert, sie treten in Dialog miteinander. Die Präsentation im Plenum kann entfallen.
Auswertung der Gruppenarbeit	Reflexionsbogen (siehe: 7.3 der Handreichung)	Was hat in der Gruppe gut funktioniert? Was nicht? Was kann verbessert werden?	Abschluss einer kooperativen Unterrichtssequenz, wichtig für weitere Prozesse und Verbesserung der Zusammenarbeit.

Arbeitsblatt: Redemittel zum Einarbeiten in die Wegeskizze

Person A rät mir

Person B sagt aber

Meine Eltern sagen immer

Mein Freund/meine Freundin schlägt vor

Ich vermute, dass

Auf keinen Fall

Vielleicht wäre es angebracht

Einerseits

Andererseits

Das geht nicht, weil

Und wenn ich nun

Ich habe Angst davor, dass

Außerdem

Mein Verstand sagt mir

Mein Herz sagt mir

Es stimmt, dass

Argumentation zur Klärung eines Konfliktes auf der Basis der literarischen Vorlage von Erich Kästner „Gustav hat geschrieben!“ (K. Fries)

Kompetenzbereiche: „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten umgehen“

Schwerpunkte aus den Erwartungshorizonten: „szenisch spielen“, „mit anderen sprechen“, „verstehend zuhören“ sowie „literarische Texte verstehen und nutzen“

5

10

In der Druckversion dieser Handreichung befindet sich hier der Text der Geschichte „Gustav hat geschrieben“ von Erich Kästner.

15

Leider haben die Rechteinhaber einer elektronischen Verwendung des Textes nicht zugestimmt.

20

25

30

35

40

45

50

In der Druckversion dieser Handreichung befindet sich hier der Text der Geschichte „Gustav hat abgeschrieben“ von Erich Kästner.

55

60

Leider haben die Rechteinhaber einer elektronischen Verwendung des Textes nicht zugestimmt.

65

70

Quelle:

Erich Kästner, Interview mit dem Weihnachtsmann, München 1998

© Thomas Kästner

Die Methode des Rollenspiels im Umgang mit Konflikten (Dilemma) in heterogenen Gruppen

Der Text von Erich Kästner beschreibt, ausgehend von einer alltäglichen Situation, einen Konflikt, der sich einerseits als Gegensatz verschiedener Werte (z. B. Wahrheit – Gemeinschaft) formulieren lässt, sich zum anderen aber in Form widersprüchlicher Erwartungen verschiedener sozialer Bezugsgruppen darstellt. Der Konflikt, um den es in der Geschichte geht, weist darauf hin, dass schulische Interaktion auf (mindestens) zwei Ebenen stattfindet, nämlich einmal – um ein bekanntes Bild Jürgen Zinneckers zu verwenden – als Geschehen auf der „Vorderbühne“ der Institution Schule (verstanden als die Handlungssituationen, in denen die gleichsam „offiziellen“ Regeln von Schule im Vordergrund stehen, wie z. B. Schüler-Lehrer-Interaktion im Unterricht), zum anderen auf der „Hinterbühne“, auf der – z. B. während der Pausen in der Schülergruppe – andere Regeln gelten.¹⁴³ Die Schülerinnen und Schüler können in dem hier dargestellten Fall ein Problem ihrer alltäglichen Wirklichkeit erkennen und in der Auseinandersetzung damit zu einer Klärung ihrer eigenen Position gelangen. Die Lösung des im Text geschilderten Konflikts stellt für Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe eine Herausforderung dar, insofern, als hier im Widerstreit der von verschiedenen Seiten erhobenen Ansprüche eine Entscheidung in einem scheinbar zunächst unauflösbaren Konflikt verlangt wird. Eine Lösung erfordert eine Abwägung verschiedener Aspekte und die Frage, welcher Ausgang des Falles von den Schülerinnen und Schülern jeweils favorisiert wird, hängt auch von ihrem Entwicklungsstand bzw. von der Art der bisher gemachten sozialen Erfahrungen ab. Hier bietet sich ein Unterrichtsverfahren an, mit dem die möglichen unterschiedlichen Sichtweisen auf das Problem kommuniziert und erkennbar gemacht werden können und mit dem die Heterogenität der Gruppe produktiv genutzt wird.

Um den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, eigene Lösungsmöglichkeiten zu erkunden, wird die Lerngruppe zunächst nur mit der Ausgangslage konfrontiert. In einem ersten Schritt wird der Text nur bis zur Zeile 21 vorgelesen, um mit der Frage zu enden: „Könnt Ihr begreifen, wie es Leo zumute war?“. Bevor der Text weiter verfolgt wird, soll zunächst das Verständnis der Situation geklärt und die Textpassage hinsichtlich einzelner Leerstellen konkretisiert werden. Dies geschieht mithilfe einiger Fragen auf einem Arbeitsblatt (Vorlage ist beigelegt). Für das Verständnis des Konflikts ist die Konstellation der Akteure nicht unwichtig, sie soll im Anschluss daran nachgestellt werden: Einzelne Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, sich so zueinander im Raum aufzustellen, dass das Verhältnis der beteiligten Figuren zueinander deutlich wird.¹⁴⁴ Durch die folgende Aufgabe, zu den einzelnen Figuren innere Monologe zu notieren, wird der Vorgang des Sich-Hineinversetzens in die möglichen Gedanken/Gefühle der Akteure unterstützt. Indem einzelne Schülerinnen und Schüler sich jeweils hinter die entsprechende Figur stellen und sagen, was diese in diesem Moment denkt/fühlt, kann so ein dichter Gesamteindruck für alle entstehen. Diese Phase der Erarbeitung findet ihren Abschluss in einer gemeinsamen Zusammenfassung der Situation sowie der Benennung bzw. Präzisierung von Leos Konflikt und seiner Ängste.

¹⁴³ Vgl. Jürgen Zinnecker: „Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler“: In: Gerd-Bodo Reinert, Jürgen Zinnecker: *Schüler im Schulbetrieb*, Hamburg 1978, S. 34.

¹⁴⁴ Durch das Bauen sog. Statuen wird das Muster einer Szene oder Beziehung verdeutlicht. Vgl. hierzu die Beschreibung szenischer Verfahren bei Ingo Scheller in dem Basisartikel „Szenische Interpretation“, im gleichnamigen Themenheft *Praxis Deutsch* 136 (1996), S. 22-32.

Die folgende Gruppenarbeitsphase dient der Klärung der Frage, wie Leo sich wohl entscheidet und sich am nächsten Tag verhalten wird. In Kleingruppen soll überlegt werden, wie diese Entscheidung aussehen und wie die Geschichte sich entsprechend weiterentwickeln könnte. Das Anfertigen von Rollenkarten für die Figuren, die Raum lassen für individuelle Konkretisierungen, aber auf Grundlage der im Vorangegangenen geleisteten Situationsklärung erstellt werden, soll den Spielerinnen und Spielern helfen, sich auf den wesentlichen Konflikt und die beteiligten Akteure zu konzentrieren und das Ziel der Darstellung im Auge zu behalten. Damit kann der Gefahr begegnet werden, dass der Lust zur bloßen Selbstdarstellung nachgegeben wird.¹⁴⁵ Die nähere Kennzeichnung Leos im Text wird erst im Anschluss an das Spiel und dessen Auswertung gelesen.

Die hier gewählte zentrale Methode ist – neben der etappenweisen Präsentation des im Text beschriebenen Falles als Grundlage der eigenen Darstellung – das Rollenspiel. Unter dem Oberbegriff „szenisches Spiel“ lassen sich verschiedene Spielformen unterscheiden. So schlägt etwa Jürgen Belgrad einerseits eine Unterteilung in „Situationsspiele“ sowie in „Textspiele“ vor, je nachdem, ob „Erlebnisse, Handlungen und Lebenswelten [...] situationsbasiert [...] ohne Textvorlage“ oder aber „textbasiert in Szene gesetzt werden“,¹⁴⁶ dabei seien jeweils auch Zwischenformen denkbar. In anderer Hinsicht lassen sich – so Belgrad – Spielformen danach unterscheiden, ob sie sich mehr „am Aspekt Verstehen oder stärker am Aspekt Gestalten orientieren“. Spiele, bei denen es vornehmlich darauf ankomme, dass „verstehbar“ gespielt werde, und bei denen eher „analytische Kompetenzen“ einzubringen seien, nennt er „Rollenspiele“, wohingegen er Spiele, bei denen es mehr darum gehe, „Erlebnisse, Handlungen und Lebenswelten ästhetisch befriedigend und ausdrucksstark darzustellen“ und für die dementsprechend „ästhetische Kompetenzen“ erforderlich seien, unter dem Titel „Darstellendes Spiel“ zusammenfasst.¹⁴⁷ Dabei sei natürlich keine scharfe Abgrenzung vorzunehmen, die Frage sei vielmehr, welcher Aspekt jeweils vorherrsche. Mithilfe dieser doppelten Unterscheidung lassen sich nach Belgrads Vorschlag die verschiedenen Arten szenischen Spiels in einer Matrix einordnen, so dass sich – je nach Schwerpunktsetzung – verschiedene Kombinationen ergeben. Insofern das Spiel der Schülerinnen und Schüler im vorliegenden Unterrichtsbeispiel vom literarischen Text ausgeht, um dann zunächst zu eigenen Lösungen zu gelangen, steht es dem Situationsspiel im Sinne Belgrads nahe und ist in seiner auf das Verstehen gerichteten Intention als Rollenspiel einzuordnen.

Mit dem Auftrag, im Rollenspiel die Geschichte Leos fortzusetzen, ist die Anforderung gestellt, sich in die gegebene Konfliktsituation zu versetzen, dabei die an den Jungen gerichteten Erwartungen zu berücksichtigen und schließlich zu einer plausiblen Lösung zu kommen. In der Kleingruppe müssen dazu die Argumente, die für die jeweilige Lösung sprechen, ausgetauscht werden. Dies stellt insgesamt eine komplexe Aufgabe dar, für die allerdings auf die Überlegungen der Einstiegsphase zurückgegriffen werden kann. Zusätzlich muss auf eine angemessene verbale und szenische Umsetzung der jeweiligen Position geachtet werden.¹⁴⁸ Mit der Präsentation der einzelnen Vorschläge im Plenum werden die verschiedenen Per-

¹⁴⁵ Vgl. hierzu ebd. S. 31.

¹⁴⁶ Jürgen Belgrad, „Szenisches Spiel“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren 2009, S. 286.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. hierzu die Unterscheidung verschiedener Fähigkeiten im Rollenspiel bei Ulf Abraham: *Sprechen als reflexive Praxis*, Freiburg 2008, S. 84.

spektiven auf den Fall deutlich, der Vergleich der Spielentwürfe führt zu einer weiteren Diskussion in der Gesamtgruppe.

Wenn in einer abschließenden Bearbeitungsphase die Lektüre der Geschichte wieder aufgenommen wird, dann selbstverständlich nicht in der Absicht, die Schülerinnen und Schüler mit der literarischen Vorlage als der „richtigen Lösung“ bekannt zu machen, sondern um den Text als eine Erweiterung/Vertiefung der bisher gewonnenen Aspekte zu nutzen. Im Einzelnen ist in der Besprechung darauf einzugehen, wie der seelische Konflikt dargestellt wird, wie eine Verständigung mit den anderen nicht mehr möglich zu sein scheint, Leo zunehmend isoliert wird und wie der Lehrer schließlich Gustav dazu bringt, die Wahrheit zu gestehen.

Zur Textvorlage

In dem Text „Gustav hat abgeschlossen!“ von Erich Kästner nimmt die Ausgestaltung der seelischen Zwangslage, in die sich Leo versetzt sieht, einen vergleichsweise breiten Raum ein. Die gut ein Drittel des Textes umfassende, zum Teil raffende Beschreibung der Ausgangssituation, mit der der zentrale Konflikt exponiert wird, eignet sich als Basis für eine sowohl einführend spielerische wie argumentative Auseinandersetzung vor der weiteren Lektüre. Der im weiteren Text gegebene Hinweis auf die besondere und enge Beziehung der Hauptfigur zur Mutter – als Motiv in Kästners Erzählungen nicht untypisch – verschärft den Konflikt, wirkt doch im Hinblick auf die besondere häusliche Situation und die möglichen Folgen die Last der Verantwortung noch größer. Hier bietet es sich an, den Schülerinnen und Schülern zunächst Raum für eigene Konkretisierungen aus ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit zu lassen. Dabei wird allgemein der Bezug auf die Erwartungen oder Reaktionen der Eltern sicher eine wichtige Rolle spielen. Daneben stellen die im Vorfeld von Leos Entschluss, die volle Wahrheit zu verschweigen, mitgeteilten Gedanken („War es wirklich Verrat“¹⁴⁹) einen Teil der Überlegungen dar, die im Sinne einer Argumentation von den Schülerinnen und Schülern selber entwickelt werden könnten. Sie können ggfs. nach Fortsetzung der Lektüre herangezogen werden. In der Art, wie der Konflikt im Text im Einzelnen beschrieben wird, mag die Darstellung heutigen Leserinnen und Lesern gelegentlich fremd erscheinen – etwa mit der Formulierung, es gebe „nichts Häßlicheres und Ehrloseres als die Lüge“¹⁵⁰ – dies wäre bei der abschließenden Besprechung zu klären. Auch kann das Verhalten des Lehrers im Text kritisch befragt werden (vgl. etwa die Prüfung, der er Leo aussetzt oder die über Gustav verhängte Sanktion). Insgesamt jedoch wird mit der Geschichte, in der es um die Anerkennung des Einzelnen in der Gruppe geht, ein für Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe wesentliches Problem erfasst.

Speziell zu Gender

Ist der Konflikt, von dem der Text handelt, also grundsätzlich sowohl für Jungen wie für Mädchen relevant, könnte die Geschichte gleichwohl geeignet sein, in besonderem Maße männliche jugendliche Leser anzusprechen – nicht allein deshalb, weil die namentlich benannten Akteure sämtlich männlich sind. (Bei der szenischen Fortführung sollte dies natürlich keine zwingende Vorgabe sein.) Die Frage, vor die sich die Hauptfigur gestellt sieht (nämlich eher die Wahrheit zu verschweigen als von den Klassenkameraden für einen Feigling und Verräter gehalten zu werden), ist für Jungen, für die Rangordnung und Status in der eigenen Gruppe von herausragender Bedeutung sind, zentral. Möglicherweise schätzen Jungen den

¹⁴⁹ Siehe Textvorlage Zeile 42 f.

¹⁵⁰ Ebd. Zeile 22 f.

Konflikt anders ein als Mädchen, unter diesem Aspekt könnte auch eine Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen sinnvoll sein.

Unterrichtliche Voraussetzung

Die Unterrichtseinheit wurde als Teil einer Reihe zu „Freundschaftsgeschichten“ durchgeführt. Am Beginn dieser Reihe standen gemeinsame Überlegungen zum Begriff „Freundschaft“ – dabei zeigte sich, dass die Mitglieder der Lerngruppe ein durchaus unterschiedliches Niveau im Verständnis von Freundschaft entwickelt hatten und etwa die Frage, ob es Eigenschaften/Verhaltensweisen gebe, die eine Freundschaft ausschließen bzw. zerstören könnten, je anders beantworteten. Der Text von Kästner kann natürlich auch unabhängig von einer solchen thematischen Reihe behandelt werden, es erwies sich aber bei der Diskussion der vorgestellten Lösungen bzw. bei der Besprechung der literarischen Vorlage als hilfreich, auf die entsprechenden Vorstellungen von Freundschaft Bezug nehmen zu können.

Zur Erschließung des ersten vorzulesenden Textteils wird ein Arbeitsblatt eingesetzt. Der Text des den meisten Schülerinnen und Schülern bekannten Autors bietet keine besonderen Verständnisschwierigkeiten, es bietet sich aber an, Begriffe wie „Verräter“ oder „Feigling“ genauer zu prüfen. Die Methode des Rollenspiels wurde innerhalb der Reihe bereits vorher eingesetzt – dabei wurde auch der Einsatz körpersprachlicher Mittel erprobt.

Unterrichtliche Umsetzung

Nach dem Vortrag der einleitenden Textpassage ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler eine deutliche Vorstellung von der Ausgangssituation haben. Diese könnte auch unmittelbar in einem Unterrichtsgespräch geklärt werden, die Verwendung eines Arbeitsblattes ist demgegenüber aufwendiger, allerdings wird so jeder/jede veranlasst, ein Bild der Situation zu entwickeln. Es folgt ein Austausch der jeweiligen Antworten im Unterrichtsgespräch.

Bei der Stellung der Figuren im Raum sind u. U. verschiedene Verteilungen zu erproben. In der Gruppenarbeitsphase („wie wird Leo sich entscheiden?“) kann die Lehrkraft Unterstützung geben, indem sie darauf achtet, dass die Gruppe sich etwa in ihrem Entwurf nicht verzettelt und in Nebenhandlungen ausweicht. Für diese Phase sollte wegen der Abstimmungsprozesse in der Gruppe genügend Zeit eingeplant werden. Hierbei sollte sich zuerst jedes Gruppenmitglied selbst überlegen, wie es in der Geschichte weitergehen könnte. Für die Präsentationsphase im Plenum ist es sinnvoll, wenn die jeweils beobachtenden Schüler und Schülerinnen Notizen zum Spiel anfertigen, damit in der Nachbesprechung Einzelheiten präsent sind. In der Diskussion der Gruppenprodukte ist darauf zu achten, dass die Gründe für die jeweilige Fortsetzung der Geschichte dargelegt und reflektiert werden.

Unterrichtserfahrungen

Bei der Erprobung des Unterrichtsvorschlages in der Jahrgangsstufe fünf war festzustellen, dass die im Text beschriebene Situation für die Schülerinnen und Schüler einen wirklichen Konflikt beinhaltet. Bei der Konkretisierung des Problems, vor das Leo sich gestellt sieht, ergab sich in der ersten Erarbeitungsphase, dass die Angst vor zu erwartenden schulischen Sanktionen bzw. die Frage, was Eltern von ihrem Kind erwarten, als ein wichtiger Faktor gesehen wird – neben der Belastung, sich gegen die eigene Gruppe zu positionieren. Somit wird der Konflikt von den Schülerinnen und Schülern zunächst anders wahrgenommen als im Text konzipiert.

Die von den Gruppen entwickelten Lösungen waren vielfältig und Anlass zu lebhafter Diskussion. So bestand etwa ein Vorschlag darin, Leo werde weiterhin schweigen, woraufhin der Lehrer den Druck auf die gesamte Klasse durch Androhung von Kollektivstrafen erhöhen würde, so dass schließlich Gustav, bedrängt von der ihn bislang unterstützenden Gruppe, selber die Wahrheit gestehen müsse.

Eine besonders intensive Auseinandersetzung ergab sich im Vergleich zweier anderer Vorschläge: Während Leo sich in dem einen Fall in einem von einer Lehrerin anberaumten „Stuhlkreis“ mit sichtbarer Anstrengung dazu durchringt, den wahren Sachverhalt zu schildern, entscheidet er sich in einer von einer reinen Jungengruppe entwickelten Szene dazu, entsprechend den Erwartungen der Gruppe nichts zu „verraten“, um später unter allgemeinem Jubel von dieser als Mitglied bestätigt zu werden. In der anschließenden Diskussion, die mit großem Engagement geführt wurde und in der sich die Lehrperson auf eine moderierende Funktion beschränken konnte, ging es dann um die Frage, wie wichtig es sei, „dazuzugehören“ und „Freunde zu haben“ und ob Freundschaft unter solchen Bedingungen möglich bzw. erstrebenswert sei. An dieser Stelle wurden die unterschiedlichen Konzepte von Freundschaft deutlich. Dabei kommentierte ein Mitglied der Jungengruppe den Vorschlag der anderen, überwiegend weiblich besetzten Gruppe mit den Worten: „Ein Junge kann einen anderen nicht verpetzen, bei Mädchen ist das irgendwie anders, sie sind, auch wenn sie gepetzt haben, noch immer in der Gruppe angesehen.“

Hinzuzufügen ist, dass sich bei der Zustimmung zu den verschiedenen Lösungen zwar keine ausschließliche, aber doch deutliche Verteilung nach Geschlechtern zeigte. Mädchen wiesen unter anderem darauf hin, Leo hätte sich ungeachtet der Gruppenmehrheit einzelne Verbündete suchen sollen, um nicht gänzlich alleine zu stehen. Überdies hoben sie das Argument hervor, Gustav werde bei Fortbestehen der Lüge in seinem Verhalten bestärkt, was ihn hinwiederum zu weiterem erpresserischen Verhalten ermutigen könnte.

Zeitlicher Rahmen: ca. 3 Unterrichtsstunden

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
Erste Stunde: Einstieg Erarbeitung I	Vorlesen/Zuhören	Problem kennenlernen	
	Arbeitsblatt EA, UG	Klärung/ Konkretisierung der Si- tuation mithilfe von Fra- gen	
	Figurenaufstellung	Sichtbarmachen der Konfliktlinien	Texthinweis beachten: „Die meisten gaben ihm recht“
	inneren Monolog verfassen/sprechen	Gefühle/Gedanken der Personen herausarbei- ten	
	UG	Präzisierung Kon- flikt/Situation	Mögliche Folgen be- achten
Erster Teil Dop- pelstunde: Erarbeitung II Auswertung	Gruppenbildung	heterogene Gruppen, Zufallsprinzip	evtl. geschlechts- homogene Zusam- mensetzung
	GA	Rollenkarten schreiben, Konfliktlösungen ent- werfen, szenisches Spiel vorbereiten	Auf Aufgabenstellung fokussieren!
	Szenisches Spiel	Präsentation	Beobachter notieren
	UG	Vergleich/Diskussion der Lösungen	Auf Argumentation achten
Zweiter Teil Doppelstunde Erarbeitung III Abschluss	EA Lektüre	Kennenlernen des Ge- samtextes	
	UG	Texterschließung	Leitfragen zu Unter- stützung
	UG	Vergleich der Gruppen- lösungen mit dem Text	Keine Abwertung von Schülerlösungen, Text ggfs. problematisieren

Vorlage zu Erarbeitungsphase I

Aufgabe 1: Fasse mit eigenen Worten zusammen, um welche Situation es in dem Text, den Du gerade gehört hast, geht.

Aufgabe 2: Im Text wird gesagt, Gustav „war sogar so ungezogen und unanständig zu erklären: Vielleicht habe Leo von *ihm* gespickt!“.

- a) Was meinst Du: Warum sagt Gustav das?
- b) Welche Worte fallen *Dir* zur Beschreibung von Gustavs Verhalten ein?

Aufgabe 3: Warum reicht dem Lehrer die Antwort nicht, die Leo gibt?

Aufgabe 4: Wodurch könnte die Lehrkraft versuchen, Leo zum Reden zu bringen?

5 Unterrichtsreihen Klassenstufe 7/8

Argumentation zur Erschließung eines Jugendbuchs von Myron Levoy:

Ein Schatten wie ein Leopard (A. Degott)

Kompetenzbereiche: „Lesen – Umgang mit Texten“

Schwerpunkt aus den Erwartungshorizonten: „literarische Texte verstehen und nutzen“

Ausgewählte produktionsorientierte Methoden zur Arbeit in heterogenen Gruppen

In der Vorbereitung und parallel zum Unterrichtsgeschehen fordert und fördert das Lesetagebuch die selbstständige Erarbeitung des Textes mit Hilfe von graphischen Darstellungen, ermutigt zur persönlichen „Rückmeldung“ (als Text, Comic, Bild) und vertieft die Inhaltsangabe als bereits bekanntes Textmuster.

Die Gruppenarbeit (GA) mit der Verpflichtung ein Produkt (z. B. als Tafelbild, Poster) zu präsentieren, fordert eine Lösung, die aus der Diskussion entsteht und sie ermöglicht die stete Nachfrage bei der Lehrkraft als Hilfe zur Selbsthilfe. Die „Produkte“ bedeuten, dass man sich zu ihrer Erstellung in der Gruppe einigen muss. Dabei muss der/die Einzelne mit Hilfe seines/ihrer Textverstehens argumentieren. Als Beispiel nehme ich den Arbeitsauftrag: „Zeichnet ein Dreieck, dessen Spitze den Höhepunkt der Geschichte darstellt. Benennt die Etappen zu und von diesem Höhepunkt weg.“ Vor der GA ist es nötig, den Begriff des „Höhepunktes“ in der Klasse zu klären (zentrales Thema/Konflikt – Entwicklung zum Höhepunkt im Unterschied zum Spannungshöhepunkt). Das Gespräch benennt die erwähnten textanalytischen Aspekte, die in der Gruppendiskussion argumentativ ver- und erarbeitet werden, um das „Produkt“ zu erstellen. Dabei werden die heterogenen Verstehensweisen genutzt, um zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. In der Präsentation muss jeder die Gründe für das Gruppenprodukt darlegen können.¹⁵¹

Grundsätzlich gilt bei dieser methodischen Abfolge, dass die Lernenden – wie im Beispiel gezeigt – an jeder Stelle selbsttätig ein Produkt erstellen, das die unterschiedlichen Perspektiven auf einen Text zulässt, diese ausdiskutiert und schließlich zu einem Konsens führt. Alle sind für das Ergebnis verantwortlich und müssen bei der Präsentation es begründen können. Durch dieses Verfahren werden alle zu einer Interpretation herangeführt, indem sie ein Problem/eine Aufgabe gemeinsam lösen. Problemlösendes Denken und Textarbeit verknüpft sich dabei mit Textverständnis. Die Lehrkraft bleibt diejenige, die zwar hilft, aber nur um zum nächsten Schritt zu kommen und nicht, um „die Arbeit“ zu machen.

Zusammengefasst heißt dies: Kreative und produktionsorientierte Methoden von z. B. Lesetagebuch und Visualisierungen dienen in einer heterogenen Lerngruppe der abstrakten Analyse (Exposition, Charakterisierung, zentraler Konflikt, Motive) und bei der Argumentation im Umgang mit dem Text. Als Konsequenz bedeutet dies für die Schülerschaft: Die argumentative Auseinandersetzung mit dem Text in der kleinen Gruppe überprüft und ergänzt die eigene Sichtweise; durch die Präsentation verschiedener „Produkte“ in der Klasse wird das individuelle Textverstehen erneut überprüft und erweitert. Die Diskussion bei der Suche nach

¹⁵¹ In der vorhergehenden Stunde wird eine Tabelle, in der die Gründe, die für bzw. gegen das Messer und Tagebuch sprechen, erstellt. Beide Gegenstände werden leitmotivisch und symbolisch in dem Buch verwendet. Auch die Erarbeitung der Tabelle erfordert die argumentative Auseinandersetzung mit der Textvorlage und sie bahnt die folgende Darstellung der Struktur des Buch in Form eines Dreiecks an.

der besten Darstellung führt wiederum zu einer argumentativen Auseinandersetzung mit der Textvorlage. Wie in einem hermeneutischen Zirkel wird bei diesem Verfahren das eigene Textverständnis vertieft und konsequent werden dabei die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden genutzt. Wie Elke Grundler sagt, unterstützt „die produktionsorientierte Auseinandersetzung mit je einer Interpretationsperspektive in der Gruppe die interaktive Reflexion der interpretativen Ansätze und Bezüge im Text.“¹⁵²

Speziell zu Gender

Das Jugendbuch *Ein Schatten wie ein Leopard* ist besonders für Jungen geeignet (männliche Hauptperson, New York, Gang, Macho, Messerstecherei, Vater-Sohn-Beziehung). Durch die im Buch angelegte Dichotomie von Messer und Tagebuch wird das Thema von „Männlichkeit und körperlicher Gewalt“ gerade im Zusammenhang der Rollenerwartung des Vaters thematisiert.

Unterrichtliche Umsetzung

Die Gruppen sind entsprechend zu mischen, dass die Heterogenität gewährleistet ist, mit der üblichen Gefahr, dass die Schwächeren an die Stärkeren „abgeben“. Entsprechend muss die klare Erwartung formuliert sein, dass jeder aus der Gruppe präsentieren können muss (Zufallsprinzip der Auswahl), d. h., die Gruppenarbeit als durchgehende Sozialform dient der gegenseitigen Hilfe der Schülerschaft, je nach Klasse in Form einer Dauer-GA (als Experten) oder im gezielten steten Wechsel.

Vorbereitung und (Zusatz-)Material

Die Lerngruppe muss die Inhaltsangabe (W-Fragen) kennen und die Grundabläufe der GA kennen (Zeitvorgabe, Gruppenchef¹⁵³, Präsentation). Bei Schwierigkeiten in der Erarbeitung bietet die Lehrkraft nur insoweit Hilfen, dass jede Gruppe die Aufgabe lösen kann.

Zusatzmaterial: nicht nötig

Material/Textsorte

Die Ganzlektüre des Jugendbuchs ist nicht nur fest im Lehrplan verankert, sie liefert auch einen wichtigen Motivationsschub für „Lese faule“. Umso wichtiger ist es, hier mittels kreativer Methoden gerade die Lesemüden oder -schwachen zu mobilisieren und den Spaß an der Lektüre zu vermitteln.

Der beschriebene Ablauf lässt sich auf andere Ganzlektüren übertragen. Die kreativen Verfahren kann man leicht durch Standbilder oder szenisches Spiel ergänzen.

Unterrichtserfahrungen

Meiner Erfahrung nach sind die kreativen Methoden sehr gut geeignet, um die „Knackpunkte“ (nach Iser „Leerstellen“) der Analyse eines Buchs erfahrbar und so bewusst zu machen, gerade auch für die „Kaum- oder Nicht-Leser“ bei Jungen und Mädchen. Die Lektüre der Lesetagebücher brachte zutage, wie sehr und wie intensiv sich die Jugendlichen mit dem „Helden“ identifiziert haben und somit war auch die Erarbeitung – z. B. was spricht für und gegen das Messer bzw. Tagebuch (Argumentation) - sehr gut. Meiner Erfahrung nach ist die durchgehende Gruppenarbeit nicht „langweilig“, da sie mit ganz konkreten Aufträgen und

¹⁵² *Deutsch 22* (2010), S. 6.

¹⁵³ „Chef“ ist nicht im hierarchischen Sinne zu verstehen, sondern im Sinne eines „Managers“ oder „Checkers“.

Zeitvorgaben gesteuert wird, was zu einer Art Wettbewerb führt. Die abschließende Klassenarbeit ist eine kreative Schreibaufgabe, die die Textkenntnis von der Entwicklung der Hauptperson, Textbeispiele und Argumentation verlangt, und sie hat demzufolge einen mittleren Anspruch (Diagnostik AFB II/mittel). In dieser Unterrichtsreihe lässt sich die Heterogenität in einer Klasse konstruktiv nutzen – sei es z. B. durch die unterschiedlichen Zugangsweisen (Malen, Schreiben), sei es durch die verschiedenen Perspektiven und Verständnisebenen, sei es bei den sprachlichen Formulierungen.

Zeitlicher Rahmen der Unterrichtssequenz: etwa 12 Unterrichtsstunden

Zeitlich-inhaltliche Phasen	Methode	Thema/Aufgaben	Anmerkungen
Etwa 2-3 Wochen vor und parallel zur Besprechung	Lesetagebuch – individuelles Lesen zu Hause	Lesen: Erstelle ein Lesetagebuch. (K-Vorlage)	Ermunterung zu persönlicher Reaktion und Einübung von Inhaltsangaben; Als weitere Möglichkeit: am Anfang der Stunden jeweils Kontrolle der Inhaltsangaben in GA in etwa 1-5 Kapiteln mit anschließendem SV
Alternative zu Inhalt	Kooperative Methode: EA je 1 Kap. Inhaltsangabe; PA: Kontrolle gegenseitig; GA: 5 Kap. Abstimmen und aufschreiben auf Karte/n, dann für alle auf Wandzeitung	Handlungsübersicht: Schreibe eine Inhaltsangabe (HA) und kontrolliere sie mit der des Partners (Kriterien der Inhaltsangabe); in GA: 5 Kapitel auf Karteikarten für Wandzeitung	Hier empfiehlt sich auch eine „Expertenrunde“
Einstieg/1 Stunde	Szenisches Lesen und Brainstorming zu Inhalt (W-Fragen) und Atmosphäre	Erste Seiten/Exposition, offene Fragen zu Ort und Hauptperson: Was erfahren wir?/Wer/wann/wo? Welche Fragen bleiben offen?	„Kontaktgespräch“: erste Eindrücke als Mind-Map auf Plakat für späteren Gebrauch ggf. Definition von Exposition
Hauptperson/ 1 Stunde Zentraler Konflikt	Kooperative Methode: Think-Pair-Share; Kreativer Schreibauftrag (HA)	Einstieg in Charakterisierung der Hauptperson: 1. Benenne Aspekte (wie z. B. Aussehen) für die Charakterisierung. 2. Vergleiche eure Ergebnisse (PA) 3. Erarbeite seinen	Mittels der Methode Aspekte von Charakterisierung von allen erarbeitet zu Vorbereitung für „Steckbriefe“ HA: Vertiefung des Konflikts Vater – Ramon, ggf. TA

Zeitlich-inhaltliche Phasen	Methode	Thema/Aufgaben	Anmerkungen
		„Steckbrief“ in der Gruppe HA: Vater – Ramon: Schreibe einen Brief von Ramon an seinen Vater, als er ganz allein in der Wohnung sitzt. (Ich wünsche mir, dass du ...; Ich will nicht, dass du ...)	
Personen/2 Stunden	Visualisierung: Erstellen eines „Steckbriefes“ als Poster mittels kooperativer Methode; Präsentation als „Galeriegang“ mit Experten der GA	Charakterisierung und Personenkonstellation 1. EA/HA: Tagebuch/Brief zu Person 2. PA: Lest eure Texte und charakterisiert die Person 3. Erstelle ein Poster als „Steckbrief“	Ab jetzt: EA-PA-GA, dann Plenum Präsentation als „Galeriegang“; Alternative „Expertenrunde“; beim Aufhängen der Poster: Visualisierung der Personenkonstellation
Zentraler Konflikt/ 1 Stunde	Szenisches Spiel: Gerichtsverhandlung	Wir sitzen zu Gericht nach dem Überfall auf die dicke Frau (Kap. 1) Verteidigung oder Anklage von Vater, Mutter, Ramon, Gang und Richter. Bereite die Positionen vor. (HA und GA)	Argumentation über „Schuld“: Standpunkt, Begründung; dabei wird Ramons innerer Konflikt „erspielt“.
Schauplatz/1 Stunde	Visualisierung: Karte zeichnen, Kontraste benennen	Schauplatz New York: Beschreibe und benenne die beiden Gesichter New Yorks und ihren symbolischen Charakter.	Visualisierung als Hilfe für das Verstehen der Symbolebene – durch GA Hilfe der Stärkeren für Schwächere von konkret zu abstrakt (Symbolebene)
Zentrale Beziehung/ 2 Stunden	Visualisierung durch Zeitstrahl für die Entwicklung von Hauptperson mit Kapitelangabe	Ramon und Glasser: Wie entwickelt sich ihre Beziehung? Benenne Etappen auf dem Zeitstrahl (K-Vorlage)	Wieder EA-PA-GA – TA; sehr erfolgreich, da Textarbeit und Interpretation sich verbinden – große Hilfe für alle;

Zeitlich-inhaltliche Phasen	Methode	Thema/Aufgaben	Anmerkungen
Zentrale/ Symbolische Gegenstände/1-2 Stunden	Visualisierung Pro und Contra- Argumentation	GA arbeitsteilig: Was spricht für das Mes- ser/Tagebuch, was dagegen? Verfasse eine Tabelle mit Stichworten	EA: HA PA: Abgleich GA: Argumentation als Gesamttabelle mit Ka- pitelangaben
Aufbau/2 Stunden	Visualisierung als Dreieck mit Höhe- punkt zur Darstellung des zentralen Kon- flikts, Kapitelanga- ben dazu	Klärung von Höhe- punkt im Unterschied zu Spannungshöhe- punkt Was ist der Höhe- punkt in dem Roman? Zeichne ein Dreieck mit dem Höhepunkt in der Geschichte. Was ist Ramons Problem vorher bzw. nachher? Schreibe die Kapitel- angaben dazu.	EA/HA – GA: Einigung auf Höhepunkt mit Be- gründung erfordert Textarbeit zu Kernstel- len und begünstigt Ar- gumentation mit Text.
KA 1 Stunde	Kreativer Schreibauf- trag mit Argumenta- tion	Schreibe einen Brief aus Ramons Sicht an Felipe, in dem du ihm erklärst, wie sich dei- ne Einstellung zu dem Messer im Laufe der Geschichte ver- ändert hat, was dabei für und was gegen das Messer, was da- bei für und gegen das Buch spricht. Be- gründe und veran- schauliche deine Er- klärung durch Bei- spiele, was dir pas- siert ist.	Alle Aspekte sind erar- beitet; Schülerleistung liegt in der argumenta- tiven Wiedergabe

Zeitlich-inhaltliche Phasen	Methode	Thema/Aufgaben	Anmerkungen
Abschluss/1 Stunde	Kreativ-argumentativer Leserbrief	<p>Evaluation der Unterrichtseinheit besonders im Hinblick auf die Veränderung der eigenen Perspektive durch die Gruppenarbeit (z. B. Was habe ich durch die Perspektive der anderen zusätzlich erkennen können? Was bedeutet es, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen?)</p> <p>Verfasse einen Leserbrief, in dem du deine eigene Meinung zu dem Roman formulierst: Nenne erst Gründe und Beispiele, die für und die gegen die Lektüre des Romans sprechen. Formuliere dann abschließend als Fazit deine Meinung und Empfehlung.</p>	<p>Metaebene – über – Mehrperspektivität reflektieren</p> <p>Persönlicher und argumentativer Abschluss der Lektüre</p>

Argumentation zur Erarbeitung einer Detektivgeschichte am Beispiel „Silver Blaze“ von Arthur Conan Doyle (K. Fries)

Kompetenzbereiche: „Lesen – mit Texten umgehen“

Schwerpunkte aus den Erwartungshorizonten: „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“; „literarische Texte verstehen und nutzen“

In der Druckversion dieser Handreichung befindet sich der 12seitige Abdruck der Geschichte „Silver Blaze“ von A. C. Doyle.

Aus urheberrechtlichen Gründen können wir diesen leider nicht online zur Verfügung stellen.

Quelle: Arthur Conan Doyle: Silver Blaze.

Aus: Crime Stories/Englische Kurzkrimis. Herausgegeben und übersetzt von Harald Raykowski.

© 2004 Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Die Methode „Verzögertes Lesen“ zur Arbeit in heterogenen Gruppen

Bei der Textvorlage handelt es sich um eine klassische Detektivgeschichte, einen von Sherlock Holmes zu lösenden Fall. Der Text soll dabei nicht sogleich als ganzer gelesen werden, sondern wird mit der Methode des verzögerten Lesens erschlossen. Kammler/Wilczek verweisen im Basisartikel zum Themenheft „Krimi“ auf textsortenspezifische Merkmale des Genres Kriminalroman (Krimi hier als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Erscheinungsformen erzählerischer Kriminalliteratur verstanden), die „eine verzögerte Lesemethodik geradezu fordern. Die Gattung ist prädestiniert für eine Leseförderung, welche die Differenz von automatisierter Lektüre und verzögerter, literarischer Lektüre in den Blick nimmt“. ¹⁵⁴ Die Krimilektüre verlangt als solche eine Rezeptionshaltung des aufmerksamen, genauen Lesens, in der der Leser den Text darauf prüft, inwiefern er Hinweise etwa auf eine mögliche Überführung des Täters enthält. Kammler/Wilczek verweisen ¹⁵⁵ auf Ausführungen zum „fokussierenden Modus des genauen Lesens“ von Heiner Willenberg, der schreibt: „Da uns die cleveren Kommissare mit Geschick in die Lektüre hineinziehen, gibt es kein leichteres Mittel als kriminalistische Texte, um unseren Sinn für Genauigkeit zu schulen.“ ¹⁵⁶

Die Methode der Leseverzögerung wird im vorliegenden Unterrichtsbeispiel in unterschiedlicher Funktion eingesetzt. Zum einen bietet sich vom Aufbau des Textes her eine Unterteilung in verschiedene Lektüreschritte an, die Gelegenheit zur Rekapitulation der für den Fall wichtigen Punkte gibt. Zum anderen eröffnet die Hinauszögerung der am Ende vorgetragenen Auflösung den Schülern und Schülerinnen im Austausch innerhalb ihrer jeweiligen „Ermittlungsteams“ die Möglichkeit, selber einen denkbaren Handlungsverlauf unter Berücksichtigung der gegebenen Texthinweise zu rekonstruieren.

In einer der Lektüre vorangestellten Phase sollen zunächst wichtige inhaltliche und formale Merkmale der Gattung Detektivgeschichte gesammelt werden. Solche Merkmale wären etwa: Figur und Funktion des Detektivs, analytischer Erzählaufbau, Anhaltspunkte für die Ermittlung wie Motiv, Alibi, Indizien und Verhör, Mittel der Leserlenkung wie falsche Fährte. ¹⁵⁷ Die gesammelten Merkmale werden dabei je nach Vorkenntnis der Lerngruppe in Gruppenarbeit entweder in Form eines ungeordneten Clusters oder als ein nach Kategorien geordnetes Wortnetz visualisiert. ¹⁵⁸ Auf diese Weise wird das der Erzählung zugrunde liegende Gattungsschema aktualisiert und bei der folgenden Lektüre können die jeweiligen Textverweise entsprechend zugeordnet werden. Im Anschluss an einen kurzen Lehrervortrag (alternativ: Schülerinnen/Schüler berichten von ihrer Lektüreerfahrung) mit Informationen zur Bedeutung der Geschichten von Sherlock Holmes und Dr. Watson sowie deren zeitlicher Einordnung wird zunächst der Anfang der Erzählung bis S. 89/Zeile 5 gelesen. Aus diesem Textabschnitt lässt sich eine Charakterisierung Holmes' und eine Kennzeichnung seiner (idealtypischen) Vorgehensweise bei der Detektion ableiten. Hier wären Merkmale wie klug, analytisch, rational, logisch, faktenorientiert, deduktiv herauszuarbeiten. Der Hinweis auf den zeitlichen Hintergrund der Erzählungen Conan Doyles ist erforderlich, um den Schülerinnen und Schülern die Distanz zu heutigen Möglichkeiten kriminaltechnischer Ermittlungen, die sie etwa aus dem Fernsehen kennen (z. B. Prüfung auf DNA-Spuren), zu verdeutlichen und die Wichtig-

¹⁵⁴ Clemens Kammler, Reinhard Wilczek: „Krimi“. In: *Praxis Deutsch* 192, 2005, S. 6-14.

¹⁵⁵ Ebd. S. 7.

¹⁵⁶ Heiner Willenberg: *Lesen und Lernen*, Berlin 1999, S. 56.

¹⁵⁷ Vgl. hierzu Peter Nusser: *Der Kriminalroman*, S. 26-52, Stuttgart 1992.

¹⁵⁸ Vgl. zu diesen Strukturierungsverfahren Ludger Brüning, Tobias Saum: *Erfolgreich Unterrichten durch Visualisieren*, Essen 2009, S. 26 ff.

keit detektivischer Kombinatorik hervorzuheben. Auf der Basis des folgenden Textabschnittes (bis Seite 92/Zeile 101) kann der vorläufige Stand der Untersuchungen, von dem aus der Meisterdetektiv seine weiteren Überlegungen anstellt, geklärt werden. Zu diesem Zweck werden heterogene Gruppen als Ermittlungsteams gebildet, die die wichtigen Informationen nach Untersuchungsaspekten geordnet zusammenstellen. Das Ergebnis dieser Phase, die im Wesentlichen der Textsicherung bzw. der Beantwortung von Verständnisfragen dient, kann für alle sichtbar mithilfe von Kärtchen auf einer Plakatwand festgehalten werden (Materialvorlagen hierzu sind unter [I] beigefügt).

Im Anschluss daran erfolgt die Fortsetzung der Lektüre, wobei die eigentliche Auflösung des Falls durch Holmes wiederum zurückgehalten wird. Der Text kann also entweder bis zu der Stelle, an der Holmes behauptet, den Mörder zu kennen (S. 98/Zeile 5), gelesen werden, oder bis zu seinem Hinweis auf das Pferd als „Mörder“ (S. 98/Zeile 22). Je nach Abbruchstelle ergibt sich ein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad.

Nach der in Hausarbeit geleisteten Lektüre werden die von Holmes unternommenen Ermittlungsschritte im Unterrichtsgespräch rekapituliert und noch offene Fragen gesammelt, ohne dass bereits hier weitergehenden Spekulationen zur endgültigen Lösung Raum gegeben werden sollte. Noch zu prüfende Hinweise auf offene Fragen werden jeweils nach Nennung aus den Arbeitsgruppen auf der Plakatwand gesammelt (Vorlagen zu möglichen Arbeitskärtchen sind unter [II] beigefügt). Die Schülerinnen und Schüler sollen dann innerhalb ihrer Ermittlungsteams eine mögliche Lösung entwickeln (Lösungsskizze in Stichworten), die sowohl plausibel erscheint als auch die im Text offen gebliebenen Punkte berücksichtigt. Der Auftrag, gemeinsam zu rekonstruieren, wie Holmes dem Täter auf die Schliche gekommen sein könnte, wird mit dem Hinweis auf die Bedeutung der Fantasie, die der Ermittler zur Lösung des Falles benötigt, ergänzt.¹⁵⁹ An dieser Stelle wird die Funktion der Arbeit in heterogenen Gruppen deutlich: Ausgangspunkt der Argumentation auf Basis des Textes ist die Suche nach einer noch unbekanntem Lösung, die gemeinsam erarbeitet werden soll.¹⁶⁰ Zur Aufklärung des Falles bedarf es nicht allein der Berücksichtigung und Verknüpfung der verschiedenen Indizien, sondern es gilt, die einzelnen Hinweise vor dem Hintergrund des jeweiligen lebensweltlichen Wissens zu interpretieren. Dabei bietet die Ko-Konstruktion in der Gruppe eine besondere Möglichkeit. Sofern die Überlegungen des Ermittlungsteams dennoch ins Stocken geraten sollten, kann die Lehrkraft mit entsprechend vorbereiteten Hilfsfragen gezielt unterstützende Hinweise geben (Vorschläge hierzu sind unter [III] beigefügt).

Durch einen der abschließenden Präsentation der Lösungsskizzen vorangestellten Zwischenschritt kann ein Austausch der „Ermittlungsteams“ erfolgen, im dem die Gruppen nach dem Muster „einer bleibt, die anderen gehen“ ihre Ideen untereinander kommunizieren, so dass Lösungsmöglichkeiten vorab verglichen und Positionen überdacht werden können. Der Ablauf des Verfahrens ist folgender: Ein Gruppenmitglied bleibt am Tisch zurück, um hinzukommenden Mitgliedern anderer Gruppen die Ergebnisse der eigenen vorzustellen. Währenddessen gehen die anderen jeweils einzeln in die anderen Gruppen, um deren Informationen einzuholen. Nach ihrer

¹⁵⁹ Vgl. im Text S. 90/Z. 122 bzw. S. 94/Z. 116.

¹⁶⁰ Vgl. Elke Grundler: „Argumentieren lernen im Deutschunterricht“. In: *Deutsch 22*, 2010, S. 34-37. Sie beschreibt hier die einvernehmliche, gemeinsame Suche nach einer Antwort auf eine offene Frage als eine der möglichen Zielsetzungen argumentativer Verfahren.

Rückkehr werden die neu gewonnenen Ergebnisse in den Stammgruppen besprochen.¹⁶¹ Auf die abschließende Vorstellung und Diskussion der Lösungen im Plenum folgt die Lektüre bis zum Ende des Textes. Im Vergleich zwischen dem Text und den von den Schülergruppen gefundenen Lösungen geht es um die Plausibilität der jeweiligen Entwürfe. Dabei kann auch die literarische Vorlage kritisch in den Blick genommen werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Krimis sowohl der Leseförderung dienen als auch – insofern sie eine Haltung des genauen, gründlichen Lesens fordern – der Schulung von Lesekompetenz.¹⁶² Es entspricht dem typischen Gattungsschema der Detektivgeschichte, wenn der Zusammenhang einzelner Beobachtungen erst gegen Ende vom Meisterdetektiv enthüllt wird. Dieses Verfahren eröffnet durch die Methode der Leserverzögerung den Raum für die Versuche der Schülerinnen und Schüler, mit eigenen Kombinationen eine möglichst schlüssige Lösung zu entwickeln. Hier ist eine gewisse Nähe zu den bei den Schülerinnen und Schülern ausgesprochen gerne gespielten „Denk-Puzzles“ gegeben, bei denen es darum geht, mit Einfallsreichtum und durch schlussfolgerndes Denken eine Vorgeschichte zur Erklärung einer mysteriösen Situation zu rekonstruieren.

Zur Textsorte

Der Krimi – sei es in Form der Detektivgeschichte oder in Form der Kriminalerzählung im engeren Sinne oder als Thriller – stellt nicht nur allgemein eine beliebte Literaturgattung dar,¹⁶³ sondern ist auch insbesondere geeignet, das Leseinteresse von Jugendlichen zu wecken, indem er – so Peter Nusser – ihren Wünschen nach „Identifikation und Spannung“¹⁶⁴ entgegenkommt. Nach der Darstellung von Werner Graf¹⁶⁵ sind Krimis bzw. Detektivgeschichten schon für Kinder ein ausgesprochen beliebtes Genre, das auch die anzieht, die ansonsten nur wenig lesen.

Speziell zu Gender

Unter Genderaspekten ist festzuhalten, dass Krimis auch gerade von Jungen bevorzugt werden. Auch für das Jugendalter werden Detektivgeschichten oder Krimis (hier besonders in der Form des Thrillers) häufig unter den präferierten Gattungen privater Lektüre genannt.¹⁶⁶

Unterrichtliche Voraussetzung

Der Unterrichtsvorschlag wurde in einer Reihe zu verschiedenen Detektiv- bzw. Kriminalerzählungen erprobt, lässt sich aber auch unabhängig davon umsetzen, da eine gewisse Vertrautheit mit dem Genre – durch Lektüre oder andere mediale Erfahrung – vorausgesetzt werden kann. Vor der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem Text sollten einige der für die Gattung typischen Begriffe aktualisiert werden. Die Zettel, auf denen die wichtigen Anhaltspunkte zu Personen und Indizien notiert und sichtbar ausgehängt werden, können ebenso wie die zur Unterstützung der Überlegungen in den Arbeitsgruppen einsetzbaren „Fragekärtchen“ vorbereitet werden (Vorschläge dazu sind unter [I - III] beigefügt).

¹⁶¹ Vgl. Norman Green, Kathy Green. In: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*, Seelze-Velber 2006, S. 135.

¹⁶² Vgl. Clemens Kammler, Reinhard Wilczek, S. 6 f.

¹⁶³ Vgl. hierzu den einführenden Überblick von Jochen Vogt Im Themenheft „Krimi – international“, *Der Deutschunterricht*, 2007, S. 2-14.

¹⁶⁴ Peter Nusser, S. 177.

¹⁶⁵ Werner Graf: *Lesegenese in Kindheit und Jugend*, Hohengehren 2007, S. 46 ff.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 92.

Unterrichtliche Umsetzung

Vom Umfang her ist der Text länger als die häufig im Unterricht behandelten Kurzkrimis. Da die Lösung des Falles nur dann zu leisten ist, wenn die verschiedenen Handlungsdetails sicher überblickt werden, ist in den einzelnen Bearbeitungsphasen jeweils auf die Textsicherung zu achten. Mögliche Verständnisschwierigkeiten sind durch eine Erläuterung von Begriffen (z. B. Kataraktmesser, Wettquote, Buchmacher) zu beheben. Der historische Abstand der Erzählung zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt in der kriminalistischen Arbeit; diese Differenz wäre im Hinblick auf die von der Gruppe vorzulegende Lösungsskizze eigens zu thematisieren. Es sollte auch geklärt werden, ob eine Schülerin/ein Schüler die Erzählung bereits kennt, in diesem Falle kann sie/er den Ermittlungsteams als Beobachter zugeordnet werden, um in der Schlussphase über das Vorgehen der einzelnen Gruppen zu berichten.

Unterrichtserfahrungen

Die Arbeit in den Ermittlungsteams wurde durchaus engagiert verfolgt. Dabei kam es nicht allein auf einzelne „Geistesblitze“ an, sondern darauf, eine plausible Gesamtlösung zu entwickeln. Der Austausch in der Gruppe war der Ideenentwicklung offenbar förderlich. Die Gruppen wählten sich unterschiedliche Ausgangspunkte, so z. B. ging eine überwiegend aus Mädchen bestehende Arbeitsgruppe mit Bezug auf die beim Toten gefundene Schneiderrechnung sogleich von einer Liebesaffäre aus und konstruierte den Handlungsverlauf entsprechend. Andere konzentrierten sich auf mögliche Verhaltensweisen eines Pferdes und eigneten sich schnell auf Silver Blaze als „Täter“. In den Lösungsskizzen der Gruppen, die durchweg einfallsreich waren, zeigten sich durchaus Unterschiede in der Kohärenz der gedanklichen Konstruktion des Zusammenhangs bzw. in der Rückbindung an die Textvorlage. Der Schlussteil der Erzählung wurde mit großem Interesse gelesen; die hier gegebene Auflösung aber auch kritisch befragt – so etwa bezüglich der relativen Vernachlässigung des Dienstpersonals bei der Tätersuche, die einer genretypischen Konvention entspricht.

Zeitlicher Rahmen: ca. 5 Unterrichtsstunden

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
Erste Stunde: Einstieg	grafische Struktur (Cluster oder Wort- netz)	Aktualisierung, Zusam- menfassung textsorten- spezifischen Vorwissens	Bezug zu Mustern aus Lektüre-/Medien- erfahrungen
Vorbereitung der Lektüre	LV, evtl. Informati- on durch Lernende, die die Figur kennen	Kennenlernen der Figur Sherlock Holmes, zeitli- che Einordnung	Bedeutung des Meisterde- tektivs, Erfolg der literari- schen Figur
Beginn der Lektüre	Lektüre der Einlei- tung in EA bis S. 89/Zeile 5 (verzö- gertes Lesen), UG	Kennenlernen/ Charakterisierung des detektivischen Vorge- hens	Verhältnis von Sherlock Holmes und Dr. Watson zur Charakterisierung nut- zen
Hausaufgabe	Lesen bis S. 92/Zeile 101	Ermittlungsstand kennenlernen	
Zweite Stunde:	UG	Klärung von Begriffen	Wettsystem erläutern
Erarbeitung I Hauptteil	Gruppenbildung	heterogene „Ermittlungs- teams“ zusammenstellen	Die Gruppen geben sich einen Namen.
	Gruppenarbeit, Ar- beitskarten zu Per- sonen [I], Skiz- ze/Schema	Ortsskizze, Zeitleiste, wichtige Personen, Funk- tionen, Motive, Beson- derheiten	Lageskizze nicht zu detail- liert!
Auswertung	Präsentation im Plenum, Visualisie- rung	Verständigung über die gemeinsame Ausgangs- basis	Auf Textsicherung achten, noch keine weitergehen- den Schlüsse
	Hausaufgabe	Lesen bis S. 98/ Zeile 5 oder 22	Holmes' eigene Ermitt- lungen
Erster Teil der Dop- pelstunde	UG Visualisieren von Indizien durch Kar- ten [II]	Textsicherung, Samm- lung wichtiger Textthin- weise, offene Fragen	Rekurs auf genretypi- sches Wissen zur Unter- stützung (falsche Fährte, Motiv, Indiz, Alibi u.s.w.)
Überleitung		Verknüpfung der Vermu- tungen/Indizien zu einem schlüssigen Gesamtbild.	Ziel ist es nicht, die ge- naue Lösung des Textes zu treffen, sondern plau- sible Verknüpfungen her- zustellen. Auf Nachfrage werden lenkende Zusatz- fragen [III] gestellt
Erarbeitung II	GA in den „Ermitt- lungs-Teams“	Stichwortschizze zu einem möglichen Verlauf anfer- tigen	
Zweiter Teil der Doppelstunde	Auswertung (Schü- lervortrag), evtl. Vorschaltung einer Korrekturphase mit der Methode „einer bleibt“ (Siehe Text)	Darstellung des mutmaß- lichen Ablaufs	Gesamtgruppe prüft die einzelnen Vorschläge auf Schlüssigkeit/Vollständig- keit
	Hausaufgabe	Lektüre bis zum Ende	Die Schülerinnen und Schüler lernen den Schluss des Textes ken- nen
Fünfte Stunde	UG	Vergleich der Lösungen mit dem Text, Bewertung der Textlösung, Reflexion zur Methode	Möglicherweise wären Konstruktionen Holmes' zu problematisieren.

Colonel Ross

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Silas Brown

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Fitzroy Simpson

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Edith Baxter

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist ihre Beziehung
zum Fall?

John Straker

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Zigeuner

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Ned Hunter

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist seine Beziehung
zum Fall?

Mrs. Straker

Beruf/Funktion/Besonderheit:

Was ist ihre Beziehung
zum Fall?

**Mit Opium vermisches
Abendessen des
Stallburschen**

?

**Rot-schwarzer
Seidenschal**

?

**Blutverschmiertes
Kataraktmesser**

?

Wachsstreichholz

?

**Rechnung für
William Darbyshire**

?

Graues Seidenkleid

?

Foto von John Straker

?

**Wachhund im Stall
(und sein Verhalten)**

?

**„Epidemie“ unter den
Schafen**

?

**Holmes' Frage an das
Hausmädchen
(vor seiner Abfahrt nach
London)**

?

**Mantel über dem
Ginsterbusch**

?

Vorlagen [III]: Mögliche unterstützende Zusatzfragen, teilweise mit steigendem Lenkungsgrad (a, b ...)

<p style="text-align: center;">1a</p> <p>Warum hat Straker eine Rechnung in der Tasche, die auf den Namen einer anderen Person lautet?</p>	<p style="text-align: center;">1b</p> <p>Nachdem Holmes sich über die hohe Kleiderrechnung des angeblichen Freundes von John Straker gewundert hat, fragt er Mrs. Straker nach einem grauen Seidenkostüm.</p> <p>Was versucht Holmes anscheinend zu klären?</p>	<p style="text-align: center;">1c</p> <p>Bevor Holmes nach London fährt, bittet er den Inspektor um ein Foto von Straker.</p> <p>Was hat er damit wohl vor? Wem könnte er es zeigen?</p>
<p style="text-align: center;">2a</p> <p>Bei John Straker wurden verschiedene Gegenstände gefunden.</p> <p>Welcher Zusammenhang könnte zwischen einigen der Objekte bestehen?</p> <p>Was könnte Straker damit vorgehabt haben?</p>	<p style="text-align: center;">2b</p> <p>In der Mulde, in der John Strakers Körper lag, fand Holmes ein abgebranntes Streichholz.</p> <p>Welche Bedeutung hat dieser Fund?</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>In der Nacht, als Silver Blaze aus dem Stall geholt wurde, schlug der Wachhund nicht an – einer der beiden Stallknechte hätte es sicher gehört.</p> <p>Was könnte der Grund dafür sein?</p>

<p style="text-align: center;">4a</p> <p>Der Stallbursche Ned Hunter wurde anscheinend durch den Zusatz von Opium in seinem Abendessen betäubt. Opium hat einen starken Eigengeschmack.</p> <p>Wie könnte der Täter verhindert haben, dass Hunter ihn wahrnimmt?</p>	<p style="text-align: center;">4b</p> <p>Wer konnte zugleich</p> <ol style="list-style-type: none"> a) bestimmen, was für ein Gericht als Abendessen zubereitet wurde, b) Opium in das Essen für Hunter mischen, c) ein Interesse am unbemerkten Zugang zum Stall haben? 	<p style="text-align: center;">5</p> <p>Fitzroy Simpson ist für Inspektor Gregory der Hauptverdächtige.</p> <p>Wie würdest Du aus Deiner Kenntnis der Gattung Kriminalroman die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass Simpson der Täter ist?</p>
<p style="text-align: center;">6</p> <p>Zigeuner zählten früher als Außenseiter der Gesellschaft zu den Gruppen, denen man allgemein Böses zutraute.</p> <p>Welche Funktion hat ihre Nennung in der Geschichte?</p>	<p style="text-align: center;">7a</p> <p>Holmes erfährt von einem Stallburschen, dass drei der Schafe, die auf dem Gestüt gehalten werden, seit Kurzem lahmen. Er ist hocheifrig über diese Mitteilung – offenbar besteht für ihn ein direkter Zusammenhang mit dem Fall.</p> <p>Worin könnte der bestehen?</p>	<p style="text-align: center;">7b</p> <p>Das Lahmen der Schafe wird nach Holmes' Ansicht offenbar nicht von einer ansteckenden Krankheit verursacht.</p> <p>Was könnte sonst der Grund dafür sein?</p>

6 Unterrichtsreihen Klassenstufe 9/10

Aus Leistungsaufgaben lernen (M. Steigner)

Schreibaufgabe/Kompetenzbereich „Schreiben“

Bei der Pro und Contra- Argumentation handelt es sich um die schriftliche Auseinandersetzung mit einer kontroversen Themenstellung, die häufig als Entscheidungsfrage formuliert ist. Dieser in der 9. und 10. Jahrgangsstufe als Weiterführung der linearen, z. T. textgestützten Argumentation geforderten Schreibaufgabe liegt in der Regel folgendes Aufbauschema (Schreibplan) zu Grunde:

- In der Einleitung werden die beiden kontroversen Positionen benannt und ein aktueller Kontext entwickelt. Dieser Textabschnitt endet meist mit der Entscheidungsfrage.
- Im Hauptteil der schriftlichen Argumentation werden diese Positionen erst nacheinander dargestellt und anschließend gegeneinander abgewogen, dazu Thesen/Gegenthesen formuliert, diese mit Argumenten untermauert und anhand von Beispielen konkretisiert. Die Argumentationskette ist meist nach dem Prinzip der Steigerung angeordnet.
- Die Schreiberin/der Schreiber wägt im Schlussteil die Fakten noch einmal ab und bezieht Stellung, die ggf. auch in einem Kompromiss modifiziert werden oder in einen Ausblick münden kann. Anforderungen der sprachlichen Gestaltung sind in erster Linie ein sachlicher Schreibstil (z. B. Verzicht auf wörtliche Rede, umgangssprachliche Wendungen) sowie die sprachlichen Verknüpfungen der einzelnen Argumentationsabschnitte.

Selbst am Ende der Sekundarstufe bedeutet es einen hohen Anspruch, den eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten. Zu häufig noch müssen z. B. in der Klassenarbeitssituation Jugendliche „aus dem hohlen Bauch“ heraus argumentieren mit oft nicht zufriedenstellendem Resultat. Die gewählten Themen entstammen zwar dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und spielen in ihrem Alltagsleben eine große – wenn auch zu wenig reflektierte – Rolle. Es darf zudem davon ausgegangen werden, dass sie sich zu diesen Themenfeldern eine (erste) subjektive Meinung gebildet haben, die aber sprachlich und gedanklich noch wenig ausgeformt ist.

Um stufenangemessen fundiert (pro/contra) argumentieren zu können, muss

- der gewählte Sachverhalt (hier: Umgang mit sozialen Netzwerken) aus der Selbstverständlichkeit alltäglicher Abläufe herausgelöst werden, um ihn überhaupt als potentiell kontrovers einschätzen und für die Schreibaufgabe strukturieren zu können;
- themenbezogenes Wissen angeeignet/vermittelt werden, damit zentrale (kontroverse) Aspekte des Themas abrufbar sind;
- der/die Schreiber/in diese (kontroversen) Gesichtspunkte zu sich in Beziehung setzen, damit sich eine Meinung bilden kann;
- darüber hinaus abgewogen werden, welche dieser Aspekte für die Themenstellung relevant sind.

Für den Meinungsbildungsprozess reichen (meist) die individuelle Erfahrung und das Wissen nicht aus. Deshalb stellt sich im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Verständnis des Themas die Notwendigkeit nach (individueller) Unterstützung/Förderung.

Methoden und ihre Relevanz für den Umgang mit Heterogenität

Recherchieren im „prüfungsähnlichen“ Kontext

Die Kritik an der tradierten Aufsatz- und Klassenarbeitspraxis ist bekannt: Die geforderte Schreibaufgabe, die meist in einem eng bemessenen Zeitrahmen ohne Hilfsmittel bewältigt werden muss, hat in der außerschulischen Schreibpraxis keine Entsprechung; darüber hinaus bleiben wesentliche Elemente des Schreibprozesses ausgeklammert. Bevor im Alltag wichtige (argumentative) Texte verfasst werden, beschafft sich der/die Schreiber/in eine Fülle von Informationen. Im Vorfeld der Leistungsüberprüfung werden dagegen im Unterricht höchstens Textsortenmerkmale trainiert, Inhaltsmomente spielen dabei eine nachgeordnete Rolle, obwohl immer wieder die Argumentationsarmut oder die stereotype Abarbeitung formaler Kriterien beim argumentativen Schreiben beklagt wird (vgl. auch 1.4 der Handreichung). Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird u. a. auch die inhaltliche Recherche in einem prüfungsverwandten Kontext als ein Förderansatz gewählt; d. h., die Rechercheergebnisse als Teil eines Portfolios dürfen während der Klassenarbeit benutzt werden. Auf diese Weise wird die inhaltliche Komponente des Schreibprozesses entlastet. Bei dieser Recherche erarbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Fakten zum Themenbereich. Im Falle dieser Unterrichtssequenz geht es nicht um eine 1:1-Vorbereitung, sondern um ein Vertrautmachen mit einem komplexen Themenfeld (Chatverhalten Jugendlicher), dabei generieren die Jugendlichen auch Wissen, das sie bei der Klassenarbeit einbringen können. Diese inhaltliche Vorbereitung fließt implizit mit in die Bewertung der Klassenarbeit ein: die Fähigkeit der Textauswertung, Techniken des Exzerpierens, Zusammenfassens, soweit sie für den Schreibprozess nutzbar gemacht wurden.

Denkwerkzeug: Mindmap

Als Denkwerkzeug bezeichnet man graphische Darstellungen, die eine Schrittfolge des Denkens visualisieren. Sie können insofern als Fördermaßnahme dienen, weil sie auf graphische Weise eine Struktur abbilden, mit der das Denken eine Ordnung in die ungeordnete Vielfalt von Einzelphänomenen zu bringen versucht. Die gewählte Visualisierung (Mindmap) gliedert themenrelevante Fakten, ordnet sie Schwerpunkten/Oberbegriffen zu, setzt sie zueinander in Beziehung und liefert so im weitesten Sinne ein verdichtetes bildhaftes Exzerpt. Die Mindmap kommt bei der Vorbereitung der Schreibaufgabe (prüfungsähnlicher Kontext) so zum Einsatz, dass sie in einem ersten Schritt das individuelle Vorwissen spiegelt und in einem weiteren Schritt um das neu angeeignete Wissen (Auswertung der Recherche) angereichert wird. Die Mindmap kann – je nach Leistungsstand der Lerngruppe – in der eigentlichen Leistungssituation als ein Unterstützungsmoment/Gedankengerüst noch einmal herangezogen werden.

Portfolioarbeit

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Unterrichtsreihe dokumentiert die Portfolioarbeit zunächst die inhaltliche Aufbereitung: Einen wesentlichen Teil des Portfolios bilden die Rechercheunterlagen bzw. -auswertungen. Diese sind zum einen übernommene Texte/Textausschnitte, auch nicht-lineare Texte (z. B.: JIM-Studie), bearbeitete Texte (u. a. Exzerpte, Kommentare, Auswertungen), aber auch Zusammenfassungen mehrerer Quellen. Dann werden in der Mindmap die Inhaltsaspekte gebündelt sowie kommentierte Schreibpläne und Aussagen zur Selbstevaluation dokumentiert. Die verschiedenen Feedbacks sind mit der wichtigste Teil des Portfolios, sie sind ein unverzichtbares Element eines selbstgesteuerten Lernprozesses und zugleich zentrales Diagnoseinstrument für die Lehrkraft.

Aussagen der Selbstevaluation sollen nicht nur das angestrebte Wissen/Können, sondern auch die Methoden reflektieren, eine metakognitive Ebene erschließen und in verschiedenen Phasen des Lernprozesses angestoßen werden, wie z. B. im Zusammenhang mit der geforderten Recherche (Wissens-/Argumentationserweiterung, Recherchestrategien), dem Schreibaufgabentyp (formale Anforderungen), der sprachlichen Ausgestaltung, der Klassenarbeit und der differenzierenden Weiterarbeit.

Differenzierende Weiterarbeit

Die Notwendigkeit für eine differenzierende und vertiefende Weiterarbeit hat sich in den unterrichtlichen Umsetzungen im Wesentlichen in drei Handlungsfeldern gezeigt, in Handlungsfeldern, die

- die (manchmal) fehlende Trennschärfe zwischen Argument und Beispiel,
- die oft noch zu stereotyp gestalteten Überleitungen innerhalb der Argumentationskette, aber auch zwischen den Hauptabschnitten,
- die sprachliche bzw. stilistische Kompetenz (u. a. Wortwahl, Wortwiederholungen, Satzverknüpfungen, Tempusgebrauch) betreffen.

Zu diesen Teilkompetenzen wurde differenziertes Übungsmaterial entworfen.

Anschließend wurden diese Bereiche noch einmal im eigenen Text identifiziert und entsprechende Revisionen geleistet.

Unterrichtserfahrungen

In der Rückschau auf den Unterricht kann festgestellt werden, dass sich der Zeitanatz für die gesamte Unterrichtssequenz im Vergleich zu den gängigen Verfahren – entgegen aller Vorbehalte – nicht signifikant erhöht hat, da viele „Arbeitsphasen“ parallel laufen. Vorbereitende und prozessbegleitende Hausaufgaben haben für die Schülerinnen und Schüler nach ihren Aussagen einen erkennbaren, „individuell messbaren“ Sinn gehabt.

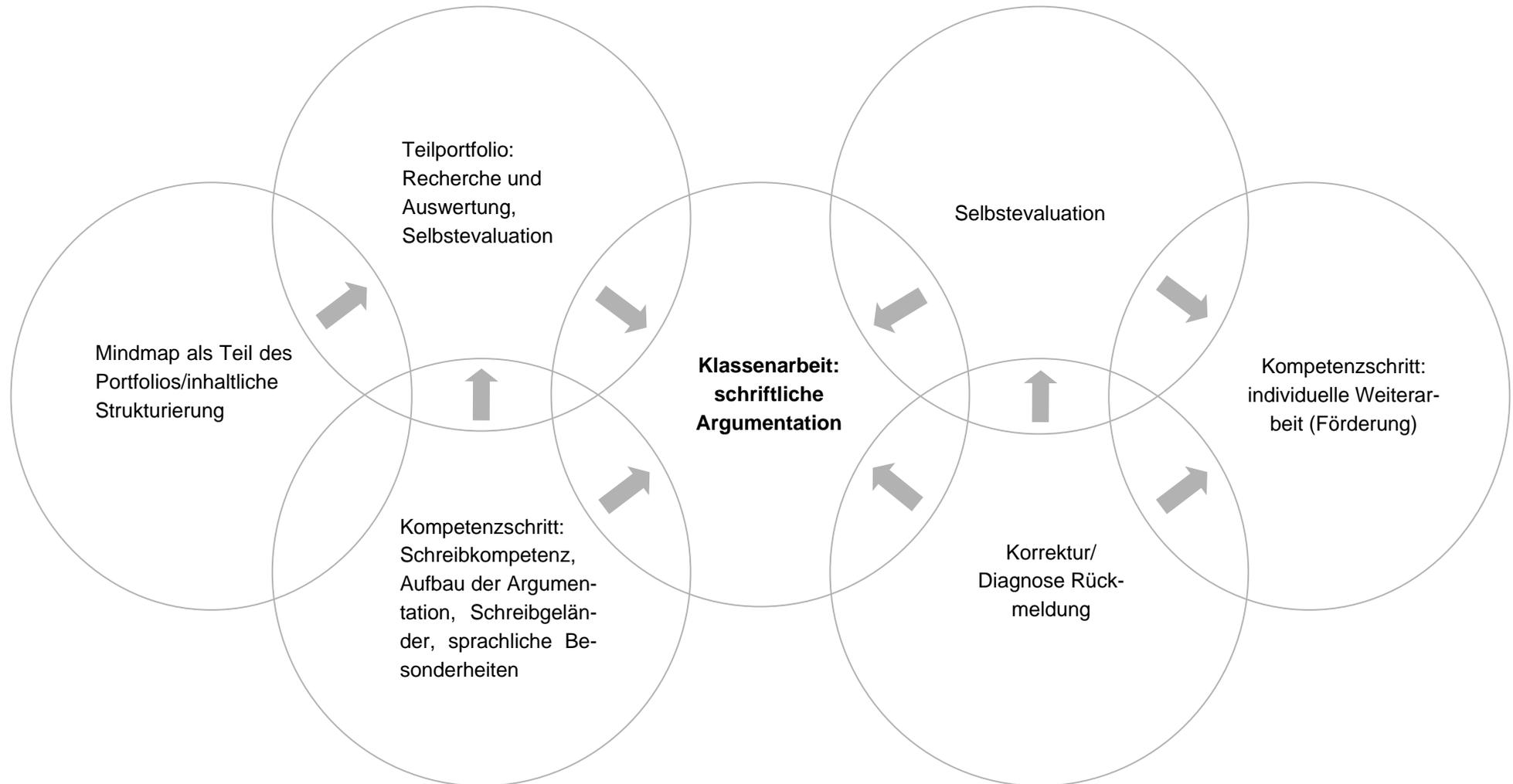
Der Zeitaufwand für die Lehrkraft erhöht sich etwas durch die vielfältigen, aber interessanten Rückmeldungen, die die Unterrichtsplanung immer wieder beeinflussen. Motivation und Zufriedenheit der Jugendlichen wachsen trotz der Mehrarbeit, weil sie spüren können, dass sie ihren Lernprozess und ihr Leistungsergebnis positiv und eigenverantwortlich steuern können. Insbesondere unsichere Schreiberinnen und Schreiber signalisieren, dass sich für sie Anspannung und Leistungsdruck merklich verringert haben.

Der Kompetenzzuwachs ist „messbar“; die Bewertungen/Noten der Leistungsaufgabe lagen im Durchschnitt etwa eine halbe Note höher. Beobachtungen in der Klassenarbeitssituation und die Korrektur belegen, dass sich die Lernenden stärker auf die sprachliche Ausgestaltung konzentrieren konnten, was auch die sehr selbstkritischen Feedbacks immer wieder thematisieren. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die gemachten Fortschritte, revidieren mit großem Eifer den eigenen Text und heften den überarbeiteten Text mit einem gewissen Stolz ins Portfolio. Die Erfahrung belegt zudem, dass die Jugendlichen leicht für das Recherchieren im prüfungsähnlichen Kontext zu motivieren sind, wenn

- die Thematik interessant ist und in Bezug zu ihnen steht,
- sie sie entlastet und Raum schafft für den intensiveren Umgang mit der sprachlichen Ausgestaltung,
- sie die Bewältigung der Schreibaufgabe erleichtert.

Die umgesetzte Recherchearbeit sollte jedoch im Blick auf schwächere Lernerinnen und Lerner vorstrukturiert werden, damit sie sich nicht zu lange mit Randphänomenen aufhalten. Die Portfolioarbeit hat mitgeholfen, Entwicklungs- und Lernprozesse zu organisieren, sie und die erworbenen Teilkompetenzen zu dokumentieren, die Beurteilung der Klassenarbeit abzustützen und wertvolle Diagnosehinweise als Leitaspekt der differenzierenden Weiterarbeit zu geben.

Grobstruktur der Unterrichtssequenz



Zeitlich-inhaltliche Phasen	Methode	Thema/Aufgaben	Anmerkungen
1. Stunde: Aktivierung des Vorwissens	EA: Portfolioarbeit Unterrichtsgespräch und PA GA und Mindmapping	Was weißt du schon? Aktivierung des Vorwissens (Schreibfunktion/ thematischer Zusammenhang) kontextuelle Einbettung und aktueller Anlass (JIM-Studie zum Chatverhalten Jugendlicher und Umfrage in der Schule)	Es zeigte sich der unterschiedliche Stand in der Wissens- (Inhalt) und der Schreibkompetenz (formaler Aspekt) hoher Wiedererkennungswert/ eigenes Verhalten prüfungsähnlicher Kontext
2. Stunde: Argumentationshilfen (Fördermaßnahme)	Internetrecherche PA EA (Hausaufgabe)	Sammeln zusätzlicher Inhaltsmomente (Textverstehen, Exzerpieren, Stichpunkte oder Zusammenfassungen notieren, ...) Skizzieren und Bewerten des Rechercheweges Austausch über die Ergebnisse/Bewertung Ergänzen der Mindmap	individuelle Wissensaneignung/ Ausbau der Medienkompetenz
3. Stunde: Aktivierung und Erweiterung schreibbezogenen Vorwissens	EA GA: Gruppenanalyse (Abgleich mit Gruppen mit gleichem Standpunkt) Stufenleiter	Entwickeln und Bewerten von Schreibplänen Bildung von Argumentationsketten Rangfolge (steigerndes Prinzip)	Vorwissen: Planungskompetenz (Beispiel: Verbot von Killerspielen)

4. Stunde: Ausbau der sprachlich-stilistischen Kompetenz Hausaufgabe	EA PA Schrittfolge/Fishbone Selbstevaluation	Übungen zu: Einleitungs- und Meinungssätzen Abgrenzung: Argument – Beispiel sprachliche Überleitungen Planungs- und sprachlich-stilistische Kompetenz	Vergleich und Analyse von Textauszügen partielles Schreiben Portfolioeintrag: Evaluationsbögen
5. Stunde: differenzierende Übungen	EA +PA Unterstützungstisch	Wiederholung differenzierendes Übungsmaterial: Schreibgeländer, Textbewertung und Textrevision von Negativbeispielen	Konsequenz aus den Selbsteinschätzungen
6.-8. Stunde: Leistungsaufgabe und Selbstevaluation	Klassenarbeit	Themen: Sind online-communities eigentlich überflüssig? Sollten Internetzugangsbeschränkungen für Jugendliche gelten?	
9./10. Stunde: differenzierende Weiterarbeit	2. Unterstützungstisch	differenzierende Aufgaben zur Weiterarbeit: z. B. Verknüpfen von Sätzen, Verkürzen von Sätzen, sachlicher Schreibstil, Zeichensetzung, Passung von Argument und Beispiel, sprachliche Überleitungen, Vermeidung von Nominalstilhäufungen, ...	
11./12. Stunde: Anwenden	EA	Textrevision und abschließende Selbstevaluation Evaluationsgespräch mit der Lerngruppe	Portfolio

Argumentative Erschließung von Sachtexten und textgebundene Erörterung (A. Degott)

Kompetenzbereiche: „Umgang mit Texten“ und „Schreiben“

Teilkompetenzen aus den Standards (als Schwerpunkte): „Sachtexte verstehen und nutzen“, „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“ sowie „Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen“

Ausgewählte kooperative Verfahren zur Arbeit in heterogenen Gruppen

- Lern-Lese-Strategien zur Sachtextanalyse und bei der Erörterung
- Kooperative Methoden wie „Think-Pair-Share“ und „Placemat“

Beiden methodischen Ansätzen ist gemein, dass erstens die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen müssen, dass sie sich im „gleichen Boot“ befinden und dass zum anderen die Lehrkraft Zeit hat, individuell in den Gruppen Vorschläge zu machen, wenn es nötig ist. So ergibt sich eine Förderung quasi „nebenbei“ durch Lehrende und Lernende.

Ziel ist die selbstständige Erfassung des Textes sowie die Benennung/Bewusstwerdung eigener Lernwege mittels Gruppenarbeit (mit Zeitvorgabe und der Verpflichtung, ein Produkt als Mind-Map – z. B. als Tafelbild, Poster – zu präsentieren). Wichtig ist die Fixierung des eigenen „Rasters“ in Form einer Visualisierung. Die Schülergruppe muss vergleichen, abgleichen und argumentieren zur Einigung auf Lesestrategien und zur Erfassung des argumentativen Musters der zu analysierenden Texte. Das gegenseitige Abklären unterschiedlicher Zugangsweisen verstärkt und variiert eigene Arbeitsweisen. Die Präsentation der verschiedenen Gruppenprodukte fordert zur erneuten Überprüfung und Erweiterung eigener Verfahren auf.

Die Anforderung, die die Unterrichtsreihe an den Einzelnen stellt, liegt im mittleren Anforderungsbereich durch das Erstellen eines eigenen Musters; der Schwierigkeitsgrad variiert erheblich je nach der Komplexität des Sachtextes; deswegen muss man mit Bedacht die Texte für die jeweilige Lerngruppe auswählen und mit entsprechend einfachen und argumentativen Texten beginnen.

Die Methode erlaubt im Sinne der Diagnostik, dass die Lehrkraft im Umgang mit der Aufgabenstellung konkret erkennt, welche Probleme manche Schülerinnen und Schüler bei der Erfassung von Texten haben, da sie nicht die Klasse sieht, sondern den Einzelnen der Gruppe. Sie wird in der Unterrichtssequenz die Gruppe auffordern, sich gegenseitig ihre Lösungen zu erklären, ggf. Hilfestellung zu geben, sodass das basale Textverständnis abgesichert ist. Weiterhin dienen diese Beobachtungen dazu, die Unterrichtsplanung gezielt darauf auszurichten, Schülerinnen und Schüler zu fördern – sowohl die Schwächeren wie die Stärkeren durch entsprechende Aufgabenstellungen z. B. Wiederholen von Übungen zum basalen Textverständnis oder Aufgaben zu Reflexion und Metakognition.

Unterrichtliche Umsetzung

Zur Textebene: Die Unterrichtsreihe ist so angelegt, dass man sie mit gängigen Lehrwerken durchführen kann, die gut durch eigene Materialien zu ergänzen ist. Um fundiert erörtern zu können, brauchen die Lernenden eine sachliche Grundlage (vgl. 1.3, 1.4 der Handreichung). Somit ist darauf zu achten, dass die zu analysierenden Texte alle zu einem Problemthema

gehören. Diese Vorgabe ist meist durch die Textauswahl in den Schulbüchern gegeben, aber es ist sinnvoll, die Schülerschaft darüber hinaus selbst recherchieren zu lassen, z. B. im Internet.

Zur Schülerebene: Es ist wichtig, die Gruppen entsprechend zu mischen, sodass die Heterogenität gewährleistet ist; es birgt die bekannte Gefahr, dass die Schwächeren an die Stärkeren „abgeben“. So muss von der Lehrkraft die klare Erwartung formuliert sein, dass jeder aus der Gruppe präsentieren können muss (Zufallsprinzip der Auswahl).

Es ergeben sich vier Unterrichtsphasen:

Phase I Anhand eines (einfachen) Sachtexts – Erstellen des eigenen „Rasters“ über Lese-Lern-Strategien im Umgang mit Sachtexten

Phase II Anwendung der Strategien auf selbst gewählte Texte

Phase III Anwendung der Strategien auf zwei fremde Texte mit gleichem Thema und Formulierung der eigenen Meinung

Phase IV Textgebundene Erörterung: Sachtextanalyse und eigene Argumentation

Die Einzelarbeit (EA) ist meist Teil der häuslichen Arbeit (HA).

Vorbereitung und (Zusatz-)Material

Die Lerngruppe müsste die Grundbegriffe von Argumentation (These, Argument, Beleg) und Erörterung (lineare, dialektische) sowie den Grundablauf einer Gruppenarbeit kennen. Zusatzmaterial: Hilfreich sind die in den meisten Schulbüchern (meist im Glossar) vorliegenden Checklisten zur Texterschließung z. B. *Deutschbuch* (Cornelsen) oder von *KombiDeutsch* (Klett).

Material/Textsorte

Die vorliegenden Sachtexte sind keine reinen Informationstexte, sondern geben Meinungen zu einem Thema wieder, was sinnvoll ist, um eine Erörterung vorzubereiten. Grundsätzlich sollten die Texte nicht zu lang sein (etwa 1 Seite), eine einfache Syntax und klare Gliederung enthalten. Sie sollten nicht mit Fachbegriffen und/oder Fremdwörtern überfrachtet sein.

Mögliches Zusatzmaterial für Klasse 10: „Texte lesen – Texte verstehen“; *Praxis Deutsch* 203 (2007), für Klasse 10 und Oberstufe: Peter Bieri: „Bildung beginnt mit Neugierde“ (In: *Zeitmagazin LEBEN*, 02.08.2007 Nr. 32)¹⁶⁷.

Unterrichtserfahrungen

Meiner Erfahrung nach gibt es einen Stimmungswechsel in der Lerngruppe: Erst sieht man die Freude am selbstständigen Erarbeiten und dann erlebt man ein Unbehagen an der Mühe, die das eigene Erarbeiten macht, was sich mit dem Ruf nach einem von der Lehrkraft abgesegneten „Rezept“ verbindet. Das muss man vermutlich aushalten, um nicht der Versuchung zu erliegen, als „Helfer in der Not“ zu früh Lösungen vorzugeben. Die Lehrkraft bleibt diejenige, die zwar hilft, aber nur um zum nächsten Schritt zu kommen und nicht, um „die Arbeit“ zu machen. Meistens ergibt es sich, dass sich in heterogenen Gruppen beide „Stim-

¹⁶⁷ Möglich in G8 Ende 10 oder Oberstufe. Weiterführung als Textgebundene Erörterung anhand des Themas „Sprache und Grammatik“ (Lee Whorf) siehe *Praxis Deutsch* 205 (2007) S. 50-60.

mungen“ auspendeln, indem die freudig Motivierten den anderen in der Gruppe „ihr“ Rezept gut vermitteln, sodass diese ihre eigene Vorlage überarbeiten und revidieren können.

Wie oben erwähnt, muss man darauf achten, dass ein Bemühen um diese Vorlage gewährleistet ist, dass nicht an die „Besseren“ einfach abgeben wird.

Es erscheint mir empfehlenswert, die Reihe in der Klassenstufe 10 durchzuführen, aber das muss man immer abhängig vom Entwicklungs- und Kenntnisstand einer Lerngruppe machen.

Zeitlicher Rahmen der Unterrichtssequenz: 10-12 Unterrichtsstunden.

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
Phase I Lese-Lern- Strategien und Sachtexterschlie- ßung	Kooperative Gruppenarbeit mit Ziel des Erarbei- tens des eigenen „Rasters“ zur Text- terschließung	<p>EA: Bearbeite den Text (markieren und strukturieren) für eine Zusammenfassung und notiere Schritte deiner Vorgehensweise (Liste/Mindmap).</p> <p>PA: Vergleiche und überprüfe deine Ergebnisse mit denen der/des anderen. Einigt euch ggf. auf ein Verfahren.</p> <p>GA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Überprüft eure Methoden mit den im Schulbuch vorgegebenen und ergänzt sie zu einem für euch gültigen Verfahren in einem Schaubild. Bearbeitet den Text gemäß dem Raster und fasst ihn zusammen für eine mündliche Präsentation. <p>Plenum: Präsentation des „Rasters“ zur Texterschließung und Inhalt mit anschließender Diskussion</p>	<p>Verschiedene Möglichkeiten u. a. Fünfschritt-Lese-Methode</p> <p>Schwerpunkt: „Raster“ zur Texterschließung, dazu als Material: einfacher kurzer Sachtext, der eine Position zu einem Thema vertritt/problematisiert z. B. aus dem Schulbuch, dazu die in Schulbüchern benannten Verfahren zu „Argumentation“ oder „Texte verstehen“ und/oder „Sachtexte bearbeiten“</p> <p>Auch sinnvoll: die schriftliche Zusammenfassung als Text für eine Schreibkonferenz, zur Vorbereitung der schriftlichen Textanalyse</p>

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
<p>Phase II</p> <p>Anwendung des „Rasters“ auf selbst gewählte Texte</p>	<p>Think-Pair-Share</p>	<p>EA: Suche einen Sachtext, der auch eine Position zum Thema formuliert, z. B. aus dem Internet oder aus Zeitungen und analysiere ihn und seinen Inhalt und seine Argumentationsstruktur mit Hilfe des „Rasters“.</p> <p>PA: Stelle ihn und deine Vorgehensweise der Partnerin/dem Partner vor.</p> <p>GA: Wählt den besten Sachtext mit der besten Methode aus und bereitet ihn für mündliche Präsentation vor. Begründet eure Auswahl.</p> <p>Plenum Präsentation und Evaluation von Inhalt/Argumentationsstruktur der ausgewählten Sachtexte sowie der Analysemethoden</p>	<p>Vertiefung durch Anwendung des Rasters und durch Metakognition (Evaluation der eigenen Verfahren)</p> <p>Internet-Recherche</p> <p>Zu PA: ggf.: Schreibkonferenz</p> <p>Gemeinsame Bewertung von Argumentationsstruktur von Texten: Was ist der beste und warum?</p> <p>Benennung von Kriterien</p>
<p>Phase III</p> <p>Anwendung des „Rasters“ auf fremde Texte und Formulieren der eigenen Position</p>	<p>Think-Pair-Share zur Textanalyse</p>	<p>EA/HA: Wende dein „Raster“ auf den Artikel an und markiere die Hauptaussagen. Was ist das Thema und die Position des Schreibers? Benenne deine Position.</p> <p>PA (mit anderem Text): Stellt euch gegenseitig eure Texte vor und überprüft eure eigene Position in einem Satz.</p> <p>GA (des gleichen Textes):</p>	<p>Zwei Zeitungsartikel zum gleichen Thema mit gegenteiliger Position werden in arbeitsteiliger EA/GA bearbeitet und die eigene Meinung wird benannt mit „Umwälzung“/Vertiefung (mündlich wie schriftlich); bei schwächeren oder unsicheren Lerngruppen sollte man die Gruppen mit dem gleichen Text zusammensetzen und ihre</p>

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
		<p>Vergleicht eure Ergebnisse in folgenden Schritten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellt ein „Placemat“ zu dem Thema des Textes und formuliert dann die Sinnabschnitte. 2. Ordnet zu den Abschnitten ihre argumentative Funktion (z. B. These, Argument/Gegenargument/Beispiel) zu. 3. Einigt euch auf die jeweilige Zuordnung. 4. Präsentation als Expertenrunde oder als Galeriegang <p>EA: Schreibe eine Zusammenfassung. Sie soll Thema, Hauptaussagen und die Argumentationsstruktur enthalten und am Ende deine eigene Position benennen.</p>	<p>Ergebnisse abklären lassen und erst dann zur Expertenrunde kommen.</p> <p>Material: Schulbuch oder z. B. für Klasse 10: Zwei Texte zu Gentechnologie in einem Aufsatz von H. Feilke in <i>Praxis Deutsch</i> 203 (2007), S. 136-143. (Geeignet für Ende Klassenstufe 10)</p>
Phase IV Erörterung	Gruppenarbeit zur Erstellung einer schriftlichen Argumentation	<p>Aufteilung in GA je nach Position:</p> <p>Erstellt die Gliederung für eine Erörterung mit Bezug auf die Positionen aus dem Artikel und eigenen Argumenten und Beispielen (als Notizen).</p> <p>Präsentation der Gliederung(en)</p>	Je nach Vorkenntnissen noch Zusatzhilfen zu Aufbau und Formulierung aus den Schulbüchern zum Aufbau und Schreiben einer Erörterung

Phasen/ zeitlicher Rahmen	Methode	Aufgaben	Anmerkungen
		<p>EA</p> <p>Erörtere/Schreibe eine textgebundene Erörterung zu dem Thema für eine Schreibkonferenz.</p> <p>PA: Überarbeitet eure Textvorlagen (Schreibkonferenz).</p> <p>GA: Überarbeitung und Auswahl, ggf. ein neues gemeinsames Produkt einer optimalen Erörterung</p> <p>Präsentation der GA-Ergebnisse mit anschließender Evaluation in der Klasse von Lernverfahren und dem Verhalten/Lernen in der Gruppe (soziales Lernen und Feedback (siehe Kopiervorlagen)</p>	

7 Anhang

7.1 Glossar

Buddy-Book

Das Buddy-Book ist ein kleines, aus einem DIN A4-Blatt gefaltetes Büchlein mit acht Seiten, das von den Schülerinnen und Schülern ohne großen Aufwand selbst hergestellt werden kann und in vielfältiger Funktion eingesetzt werden kann: als kleines Reflexionsheft, als Stichwort-Heft für eine Präsentation oder als Feedback-Büchlein. Eine Bastelanleitung findet sich unter:

http://www.goodschool.de/cms/upload/methoden/vorlagen/pdf/buddybook_anleitung.pdf

Expertenrunde (Gruppenpuzzle)*

Mit der Expertenrunde können Schülerinnen und Schüler (z. T. große Mengen) Informationen selbst erarbeiten und weitervermitteln.

1. Runde: Der Kurs wird in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erarbeitet ein anderes Thema, wird dafür Experte.

2. Runde: Jede neu gebildete Gruppe setzt sich aus den Experten für die verschiedenen Themen zusammen. Die Schülerinnen und Schüler informieren sich gegenseitig.

Variante (eine von vielen!): Jede Themengruppe erarbeitet zunächst eine Station/ein Plakat. Nach der Zusammensetzung zur 2. Runde (s. o.) gehen die Gruppen herum und der jeweilige Experte erklärt das Plakat bzw. gibt Anweisungen für die Arbeit an der Station (als Galeriegang).¹⁶⁸

Fishbone

Fishbone ist ein Denkwerkzeug, das sich besonders gut eignet, um Zusammenhänge wie Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Voraussetzung und Ergebnis, Oberbegriffe und Unterbegriffe, Argumente und Beispiele oder Gegensatzpaare zu visualisieren. Im „Kopf des Fisches“ steht z. B. beim Argumentieren die These, die es zu belegen gilt.

Fishbowl*

Die fishbowl ist gut geeignet für kontroverse Diskussionen. In der Mitte des Klassensaals wird ein kleiner Kreis aus etwa 6-7 Stühlen gestellt. 4 Schüler nehmen darauf Platz, je 2 argumentieren pro bzw. kontra eine pointierte Aussage/einen „dogmatischen“ Standpunkt. Ein Stuhl wird ggf. von einem „Moderator“ besetzt, der vermittelt, (nach-)fragt, zusammenfasst, die Diskussion leitet; in unteren Klassen soweit nötig die Lehrkraft, in höheren Klassen eine Schülerin bzw. ein Schüler. Ein Stuhl (evtl. noch ein zusätzlicher) bleibt frei: Schülerinnen und Schüler aus der Klasse können sich kurzzeitig in den Kreis setzen und gehen nach ihrem Diskussionsbeitrag in den Außenkreis der Zuhörer zurück.

¹⁶⁸ Siehe Müller, Hans-Dieter/Degott, Anette: *Kreativer Umgang mit Lektüre in der Sekundarstufe I* (PZ-Information 12/27), S. 86-94. Alle weiteren Einträge im Glossar zu kreativen Verfahren sind mit einem * versehen und sind, z. T. leicht modifiziert, der Veröffentlichung entnommen. Nicht alle hier genannten Methoden finden sich in den vorgestellten Unterrichtsreihen; sie lassen sich aber alle gut zum Argumentieren in heterogenen Gruppen anwenden.

Galeriegang

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zunächst in ihren Stammgruppen. Nach einer intensiven Arbeitsphase treffen sich alle Nummern 1, alle Nummern 2, alle Nummern 3 und alle Nummern 4, um jeweils eine neue Gruppe zu bilden. Jedes Gruppenmitglied erklärt den neuen Gruppenmitgliedern die Arbeit seiner Gruppe, dabei kommt es zum Gedankenaustausch und zu einem Feedback der Gruppenmitglieder. Anschließend kehren alle Teammitglieder wieder in ihre Stammgruppen zurück und diskutieren das Feedback und die zusätzlichen Informationen und ergänzen, verbessern oder vervollständigen ihr ursprüngliches Gruppenergebnis.

Gruppenanalyse

Die Gruppenanalyse verfolgt das Ziel des Generierens von Ideen. Im Rahmen der Kleingruppenarbeit (vier Mitglieder) werden Lösungsvorschläge für ausgewählte Fragestellungen erarbeitet. Die Gruppenmitglieder erhalten zunächst je einen unterschiedlichen Arbeitsauftrag, den sie individuell bearbeiten. Nach der Bearbeitungsphase in Einzelarbeit werden die Antworten gemäß der vorgegebenen Reihenfolge in der Gruppe präsentiert und besprochen; konstruktive Kritik soll von allen Mitgliedern geäußert werden, Antworten werden ergänzt oder verbessert, sprachliche Veränderungen können vorgenommen werden. Jede Schülerin und jeder Schüler hat beim Verfahren der Gruppenanalyse die Möglichkeit, sich gemäß ihrer bzw. seiner Fähigkeiten einzubringen. Von dieser Lernform profitieren z. B. auch nicht-muttersprachliche Schülerinnen und Schüler, da sie Teil einer Kleingruppe sind. Sie arbeiten als zusätzliche Partnerinnen und Partner und können dem Gesagten besser als in der Großgruppe Klasse folgen, auch dadurch bedingt, dass die Hemmschwelle bzgl. Nachfragen abgebaut werden kann. Eine positive wechselseitige Abhängigkeit entsteht durch die Ergebnisorientierung. Die Gruppenanalyse erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine individuelle und eine gemeinsame Verantwortung für das Ganze, von der Lehrperson die Vorstrukturierung des Unterrichts. Während der Phase der Gruppenanalyse sind die Lehrpersonen Moderatorinnen und Moderatoren sowie Lernhelferinnen und Lernhelfer.

Gruppenpuzzle (Jigsaw)

Das Gruppenpuzzle ist eine Methode zur Wissensvermittlung. Das Lernmaterial, z. B. ein (Sach-)Text, wird von der Lehrperson in gleichwertige Abschnitte eingeteilt und nach der Methode „Numbered Heads“ verteilt. Jedes Gruppenmitglied bearbeitet zunächst in Einzelarbeit in seiner Stammgruppe die ihm zugewiesene Teilaufgabe und wird so innerhalb der Gruppe zu einer Expertin bzw. einem Experten auf seinem jeweiligen Gebiet. In der anschließenden Phase erfolgt zur Festigung und Sicherung ein Austausch innerhalb der jeweiligen Expertengruppen (alle 1er Nummern, alle 2er Nummern, alle 3er Nummern, alle 4er Nummern der Klasse). Nach der Rückkehr in die Stammgruppen wird das Einzel-Experten-Wissen durch Präsentation an die Gruppenmitglieder weitergegeben, alle sollen nach dieser Phase auf dem gleichen Wissensstand sein.

Handumriss

Diese Methode eignet sich zum Einsatz in der Kennenlernphase oder zur Evaluation der Gruppenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler legen ihre Hand auf ein leeres Blatt und zeichnen ihren Handumriss. In die einzelnen Finger schreiben sie Informationen über sich selbst

bzw. Bewertungen über das Arbeiten in ihrer jeweiligen Gruppe, anschließend tauschen sie sich mit der Partnerin bzw. dem Partner oder allen Gruppenmitgliedern aus.

Heißer Stuhl*

Der „hot chair“ dient der individuellen wie kollektiven Schulung des freien Sprechens. Ein Schüler/eine Schülerin sitzt vorne oder im Mittelpunkt eines (Teil-) Kreises und wird wie im Zeugenstand amerikanischer Gerichtsfilme „gegrillt“. Sie oder er übernimmt eine Rolle oder vertritt einen dezidierten Standpunkt und muss sich mit Fragen/Behauptungen/Meinungen/etc. der Mitschülerinnen und Mitschüler sprachlich auseinandersetzen.

Kartenabfrage, clustering*

Diese Moderations-Methode dient der Abfrage und Einordnung von Ergebnissen aus einer Gruppenarbeit und zur Vorbereitung der Weiterarbeit an bestimmten Themen/Schwerpunkten. Jede Schülergruppe erhält einen Arbeitsauftrag und einige (Kartei-) Karten (evtl. zu Unterthemen oder +/- Zuordnungen in verschiedenen Farben), auf denen sie die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit in Stichworten notiert. 1 - 2 Gruppenmitglieder heften die Karten an eine Pinnwand/Tafel und erläutern die Inhalte. In einem zweiten Schritt können von der Klasse oder einer Teilgruppe alle aufgehängten Karten Schwerpunkten zugeordnet werden (cluster-Bildung). In der anschließenden Diskussion wird besprochen ob/wie mit den Ergebnissen weiter umzugehen ist.

Lernjournal/Lerntagebuch

Das Lernjournal ist ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen. Mit Lerntagebüchern wird zu einer persönlich gehaltenen Form des Berichtens über Arbeit bzw. Unterricht angeregt. In einem eigens dafür vorgesehenen Heft werden Beobachtungen, Gedanken und Gefühle festgehalten. Lerntagebücher können bezogen sein auf eine Unterrichtssequenz, Projekte, Hausaufgaben oder auf ein ganzes Schuljahr.

Hilfreich sind dabei vorgegebene Kategorien, zu denen die Schülerinnen und Schüler Stellung nehmen.

Beispiel: Lerntagebuch

Gegenstand der heutigen Unterrichtsstunde	
Wie wurde gearbeitet?	
Was war heute mein Beitrag?	
Mit welchen neuen Inhalten bin ich in Berührung gekommen?	
Was davon möchte ich behalten bzw. weiterverwenden?	
Was ist mir noch unklar geblieben? Was sollte ich wiederholen?	
Wie hat es mir gefallen?	
Rückblick – Wochenkommentar – Vorausschau (Was plane ich zu tun?)	

Lesetagebuch

Ein Lesetagebuch ist eine sehr variable und gut geeignete Methode für eine intensive Auseinandersetzung mit einer Lektüre und gleichzeitig für differenziertes und individualisiertes Lernen. Die Lehrkraft sollte einen verbindlichen Mindestrahmen vorgeben und vorab mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, ob und wie das Lesetagebuch in eine Bewertung eingeht: Bewertungsraster und Notengewichtung sollten von Anfang an festgelegt sein. Besonders bei älteren Schülerinnen und Schülern kann man bei der Bewertung auch über individuelle „Spielräume“ verhandeln und somit besondere Leistungen anerkennen.

Die Schülerinnen und Schüler sammeln alle Pflicht- und freiwilligen Zusatzarbeiten in ihrer individuell gestalteten Mappe. Es eröffnen sich vielfältige Freiräume und kreative Gestaltungsmöglichkeiten, die gerne genutzt werden.

Von der Lehrkraft auszuwählende, vorgegebene Gliederungspunkte sind z. B.: Inhalt; Chronologie/Zeitleiste; Charaktere; Leitmotive; Besonderheiten; sozialer/geschichtlicher Hintergrund; persönliche Reaktionen/Kommentare; Zusammenfassungen; kreatives Schreiben; zeichnerische Darstellungen; Sammlung von Zusatzmaterial oder sprachliche Aspekte; Sammlung von Zitaten, Wortfeldern, Rede- und Stilmitteln; Grammatikübungen.

Logbuch

So wie in der Seefahrt im Logbuch der Standort des Schiffes auf seiner Fahrt aufgeschrieben wurde, dokumentiert das Logbuch den Stand des Lernens einer Schülerin oder eines Schülers und fördert die Entwicklung des selbst gesteuerten Lernens und die Aneignung meta-kognitiver Lernstrategien wie z. B. Ziele bestimmen, den Lernprozess planen und überwachen und Ergebnisse unterstützen. Als tägliches Planungs- und Arbeitsinstrument gibt das Logbuch dem Lernenden, dem Lehrenden sowie den Eltern Rückmeldung über das Arbeits- und Sozialverhalten in der Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren dort die Schritte, die sie gehen, um ihr Ziel zu erreichen und planen ihren individuellen Lernweg in Abstimmung mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Für jede Stunde werden in einem eigens dafür angelegten Heftchen in Kurzform die Unterrichtsinhalte notiert, um Lernwege und Fachinhalte transparent und nachvollziehbar zu machen. Die Schülerinnen und Schüler legen fest, an welchen Zielen sie arbeiten und was sie in der Unterrichtsstunde bzw. an diesem Tag dafür tun werden. Es ist eine Art Klassenbuch für Schülerinnen und Schüler. Am Ende der Unterrichtsstunde oder Sequenz schreiben nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer ins Klassenbuch, sondern gleichzeitig alle Schülerinnen und Schüler in ihr Logbuch und sehen so mit einem Blick, was in der vergangenen Stunde Gegenstand des Unterrichts war. Sie prüfen, ob sie geschafft haben, was sie sich vorgenommen haben und überlegen sich ggf. Alternativen. So entwickeln sie individuelle Lernstrategien und erwerben Lernkompetenz, indem sie mit Hilfe des Logbuches ihre Arbeit reflektieren. Im Logbuch sollte auch Platz sein für das Feedback der Lehrerinnen und Lehrer.

Numbered Heads

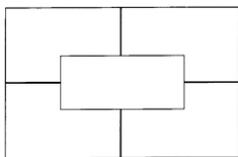
Die Methode wird zum Verteilen von bestimmten Rollen verwendet: Arbeitsrollen: Materialbeschafferin/Materialbeschaffer; Zeitwächterin/Zeitwächter; Managerin/Manager; Schreiberin/Schreiber oder soziale Rollen: aktive Zuhörerin/aktiver Zuhörer; Befragerin/Befragter; Zusammenfasserin/Zusammenfasser; Energiespenderin/Energiespender. Die Schülerinnen und Schüler werden in Vierer-Gruppen bzw. Dreier-Gruppen eingeteilt, anschließend wird jedem Gruppenmitglied eine Nummer (1-4 oder 1-3) zugeteilt. Die Nummern weist die Lehrperson nach dem Zufallsprinzip zu, z. B.: Wer als Nächste/Nächster Geburtstag hat, wer die höchste Hausnummer hat o. Ä. ist die Nummer 1, die restlichen Nummern verteilen sich im Uhrzeigersinn auf die übrigen Gruppenmitglieder. Die Arbeits- und/oder sozial-kommunikativen Rollen werden an die Nummern verteilt: Alle Einser übernehmen die Rolle der Zeitwächterin bzw. des Zeitwächters, alle Zweier die der Materialbeschafferin bzw. des Materialbeschaffers usw. Zur Bestimmung, wer die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert, werden ebenfalls die Numbered Heads herangezogen. Dazu kann die Lehrperson sich vier Kärtchen mit den Nummern 1-4 anfertigen, die sie in einem Briefumschlag immer griffbereit hat. Am Ende der Arbeitsphase bestimmt sie durch das Ziehen einer Nummer diejenige bzw. denjenigen, der vor der Klasse spricht.

peer conference*

In einer peer conference geben sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig feedback und sprechen über die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse. Nachdem von einem Schüler/einer Schülerin (bzw. einer Gruppe) ein Arbeitsergebnis vorgelegt wird, beurteilt ein Mitschüler (bzw. eine andere Gruppe) die Qualität dieser Arbeit, z. B. einen Text, ein Plakat, eine Präsentation, ein Lesetagebuch, etc. Entscheidend ist, dass vor Arbeitsbeginn die Anforderungen und Qualitätskriterien schriftlich festgelegt wurden, damit sie am Schluss einigermaßen objektiv anhand eines Kriterienkatalogs eingeschätzt werden können. Noch wichtiger als die Bewertung ist dabei das Gespräch über die „Lernarbeit“ und die Qualitätskriterien von Lernergebnissen. Schülerinnen und Schüler können nur dann selbstorganisiert arbeiten, wenn sie selbst wissen, was ein gutes Ergebnis auszeichnet und unter welchen Bedingungen es zustande kommen kann.

Platzdeckchen (Placemat)

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen von drei, besser vier Personen aufgeteilt. In die Mitte eines DIN-A4-Blattes zeichnen die Gruppenmitglieder oder die Lehrperson einen Kreis oder ein Viereck. Der restliche Platz wird so aufgeteilt, dass jede Schülerin und jeder Schüler ein eigenes Feld zum Schreiben hat. Nach Bekanntgabe des Themas bzw. der Aufgabe schreiben die Gruppenmitglieder simultan ihre Ideen auf, jeder in sein eigenes Feld, dabei finden keine Gespräche statt. Im Anschluss daran rotiert das Blatt, bis alle Gruppenmitglieder die auf dem Placemat aufgeschriebenen Beiträge gelesen haben. Das Team diskutiert nun alle Ideen und einigt sich auf ein gemeinsames Gruppenergebnis, das in das leere Feld bzw. den leeren Kreis in der Mitte des Blattes notiert wird. Wichtig ist hierbei, dass sich jedes Gruppenmitglied mit der Auswahl der Aspekte identifizieren kann.



Beispiel für das Placemat einer Vierer-Gruppe

Rollenpatenschaft (adoption, shadowing)

Die Rollenpatenschaft führt zu einer intensiven Auseinandersetzung bzw. Identifikation mit einem der Charaktere in einem Text.

Vor Beginn einer Lektüre übernehmen Schülerinnen und Schüler eine der Hauptpersonen als Patin/Paten. Sie beobachten und notieren die Entwicklung dieser Person und versetzen sich immer wieder in deren Rolle. In bestimmten Situationen (z. B. bei kontroversen Diskussionen) äußern sich die Schülerinnen und Schüler in der Ich-Form (adopting) oder als Außenstehende kommentierend (shadowing) zu ihrer Figur. Im Lesetagebuch nehmen die Schülerinnen und Schüler wiederholt schriftlich aus der Perspektive dieser Figur Stellung. Die Aufgaben dazu stellen sie sich selbst oder die Lehrkraft. Z. B. könnten sie für ihr „Patenkind“ eine Biographie, ein (illustriertes) Tagebuch oder Briefe und Dialoge schreiben.

Schreibgeländer

Unter dem Begriff „Schreibgeländer“ werden alle Übungen zusammengefasst, die mithelfen, die sprachlich-stilistische Kompetenz zu fördern; sie bieten insbesondere für schwächere Schreiberinnen und Schreiber eine Orientierung. Dazu gehören Übungen zu Satzverknüp-

fungen, Wortschatzerweiterung (Wie kann man noch sagen?), Formulierungen von „ersten Sätzen“, Satzumstellungen (Wirkung), Wortfeldarbeit, Begriffsnetze u. v. m.

Schrittfolge

Die Schrittfolge legt die Schritte zur Erreichung einer (Schreib-) Aufgabe fest, sie spiegelt u. a. auch den Schreibplan oder ein Bearbeitungsraster.

Standbild*

In einem Standbild wird eine bestimmte Situation aus einem Text veranschaulicht. Ein oder mehrere Schülerinnen und Schüler (oder Gruppen) stellen eine bestimmte Situation wie ein Denkmal oder wie ein Photo gestisch und mimisch nach. 1 oder 2 „Regisseure“ dirigieren durch ihre Anweisungen die Körperhaltung und den Gesichtsausdruck der Darsteller. Gemeinsam werden dann anhand der Standbilder die Gefühle der Darsteller und Beobachtungen der Klasse besprochen und zum Ausgangstext in Beziehung gesetzt.

Stufenleiter

In der Stufenleiter wird eine Rangfolge/Hierarchisierung abgebildet; im Zusammenhang mit dem argumentierenden Schreiben visualisiert sie das Aufbauprinzip der Steigerung bei der Bildung von Argumentationsketten.

Stummes Schreibgespräch*

Beim stummen Schreibgespräch besteht die Möglichkeit, sich in kurzer Zeit und (da schriftlich) mit vielerlei Ideen und Meinungen auseinanderzusetzen.

Auf dem Boden oder zusammengestellten Tischen wird ein großes Plakat ausgebreitet, auf dem in der Mitte ein Stichwort (z. B.: „Liebe ist“) eine Frage oder (provozierende) These steht (z. B.: „Homosexualität ist eine sexuelle Abartigkeit.“) Dies kann/soll im Zusammenhang mit einem Lesetext stehen. Alle, auch die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler, erhalten dann die Möglichkeit, sich um das Plakat bewegend, in knappen Formulierungen schriftlich (und schweigend) dazu Stellung zu nehmen (etwa 5-10 Min. lang). Es können sich spannende, lustige, provozierende, nachdenkliche, tiefgründige „Gespräche“ ergeben, die man zudem noch für eine bestimmte Zeit aufhängen und damit visuell präsent halten kann.

Unterstützungstisch

Der Unterstützungstisch ist eine Organisationsform im Kontext von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen, der eine zentrale Rolle spielen kann. Er (oder mehrere Tische zu einer Gruppe angeordnet) steht an relativ exponierter Stelle im Klassenzimmer. Wenn jemand Hilfestellung (zusätzliche Erklärung/andere Zugangsweise/Kontrolle der eigenen Lösung) sucht, setzt er sich unaufgefordert mit seinen Unterlagen an den Unterstützungstisch. Andere, die sich kompetent fühlen oder die Aufgabe bereits gelöst haben, nehmen die Position des Lernhelfers/der Lernhelferin ein. Die Erfahrung zeigt, dass diese Kooperation für beide Parteien von Vorteil ist und ein positives Lernklima fördert. Auch die Lehrkraft kann Ansprechpartner/Ansprechpartnerin am Unterstützungstisch sein. Dort können auch zusätzliche Übungsmaterialien zur individuellen Weiterarbeit (auch als Hausaufgabe) bereitliegen. Es ist üblich, dass dort Nachschlagewerke u. Ä., die individuell genutzt werden können, deponiert sind. Schülerinnen und Schüler hinterlegen dort Arbeiten/Entwürfe, zu denen sie ein Feedback haben möchten.

7.2 Literatur

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmut/Kammler, Clemens/Müller, Astrid: „Kompetenzorientiert unterrichten: Überlegungen zum Schreiben und Lesen“. In: *Praxis Deutsch* 203 (2007), S. 6-14.

Abraham, Ulf: *Sprechen als reflexive Praxis, Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg 2008.

Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren 2009.

Becker-Mrotzek, Michael: „Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung“. In: ders., S. 103-115.

Belgrad, Jürgen: „Szenisches Spiel“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Hohengehren 2009, S. 278-296.

Bochmann, Reinhard/Kirchmann, Ruth: *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten – Aktive Kinder lernen mehr*. Essen 2006.

Boller, Sebastian/Elke Rosowski/Thea Stroot (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Beltz: 2007.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*, Band 2. *Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*. Essen 2009.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias: *Erfolgreich Unterrichten durch Visualisieren*, Essen 2009, S. 26 ff.

Budde, Jürgen: „Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen“. In: *Bildungsforschung* Band 23, 2008
URL: <http://www.bmbf.de/de/12020.php>

Damon, William: *Die soziale Welt des Kindes*, Frankfurt/Main 1990.

Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt/Main 1986.

Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*, Weinheim 2001.

Eriksson, Birgit: „Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation“. In: Michael Becker-Mrotzek, S. 116-128.

Fix, Martin: „Lernen durch Schreiben“ In: *Praxis Deutsch* 210 (2008). S. 6-15.

Fix Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. (Schöningh, 2008)

Garz, Detlef: *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*, Wiesbaden 2006.

Gilligan, Carol: *Die andere Stimme*, München 1996.

Gorke, Carola/Lochmann, Bettina: „Entwickeln und Beurteilen von Sozialkompetenz im kooperativen Lernen – dargestellt an der Fähigkeit zur Zusammenarbeit als Element der Sozialkompetenz“, S. 4. URL:
<http://www.lernkompetenz.th.schule.de/doc/Entwickeln%20und%20Beurteilen%20von%20Sozialkompetenz%20im%20kooperativen%20Lernen.pdf>

Graf, Werner: *Lesegenese in Kindheit und Jugend*, Hohengehren 2007.

Green, Norman/Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*, Seelze-Velber 2006.

Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule*, Tübingen 2006.

Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger: „Diskutieren und Debattieren, Argumentieren in der Schule“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), S. 487-511.

Grundler, Elke: „Argumentieren ohne Hindernisse“. In: *Deutsch 5-10* Heft 22, 2010, S. 38-39.

Grundler, Elke: „Das Argumentieren beobachten, reflektieren und beurteilen“. In: *Deutsch 5-10* Heft 22, 2010, S. 40-43.

Grundler, Elke: „Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen“. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger, S. 77-95.

Grundler, Elke: „Argumentieren lernen – die Bedeutung der Lexik“. In: Krelle/Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren*. Hohengehren 2009. S. 82-97.

Grundler, Elke: „Der Bär auf dem Försterball: Mit Literatur argumentieren lernen“. In: *Deutsch 22* (2010), S. 4-7.

Grundler, Elke: „Argumentieren lernen im Deutschunterricht“. In: *Deutsch 22*, 2010, S. 34-37.

Guggenbühl, Allan. *Kleine Machos in der Krise*. Herder 2006.

Haase, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (Basisartikel)“. In: *Praxis Deutsch* Januar 1994. S. 17-25.

Häcker, Thomas: „Selbstbestimmung fordern“. In: Gerd Bräuer: *Schreiben(d) lernen*, Hamburg 2006. S. 144-158.

Heckt, Dietlinde H.: „Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode“. In: *Friedrich Jahresheft XXVI. Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten*, 2008.

Hentig, Hartmut von: *Bildung*, München 1996.

Hollenbach, Nicole: „Stolpersteine im kooperativen Lernen. Schüler und Lehrer berichten über Risiken und Chancen.“. In: *Friedrich Jahresheft XXVI* 2008.

Horster, Dieter (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2007.

Janssen, Bernd: *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht*. Praxis Pädagogik. Westermann, 3. überarb., erweiterte Auflage 2008.

Kammler, Clemens/Wilczek, Reinhard: „Krimi“, In: *Praxis Deutsch* 192, 2005, S. 6-14.

- Keller, Monika: „Moralentwicklung und moralische Sozialisation“. In: Horster, Dieter, S. 17-50.
- Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang: „Beziehungsverständnis und moralische Reflexionen“, In: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.), S. 321-346.
- Klieme, Eckhard: „Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie“. URL: http://www.kmk.org/.../2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf
- Klinger, Udo et al. (Hrsg.): *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln: Fortbildungskonzepte und -materialien*. KMK for.mat Bildungsverlag Eins: 2010.
- Kohlberg, Lawrence (1968): „Moralische Entwicklung“. In: Kohlberg, Lawrence (1995), S. 7-40.
- Kohlberg, Lawrence (1976): „Moralstufen und Moralerwerb: der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz“. In: Kohlberg, Lawrence (1995), S. 123-174.
- Kohlberg, Lawrence (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/M. 1995.
- Kohlberg, Lawrence/Candee, Daniel: „Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln“. In: Kohlberg, Lawrence (1995), S. 373-493.
- Kohlberg, Lawrence/Levine, Charles/Hewer, Alexandra: „Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen“. In: Kohlberg, Lawrence (1995), S. 217-372.
- Krelle, Michael: „Die Kontroverse Mündlichkeit. Zum Problem von Wissen und Kompetenz im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘“. In: Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (Hrsg.): *Wissen und Kompetenz*, Hohengehren 2007, S. 194-210.
- Krelle, Michael/Vogt, Rüdiger/Willenberg, Heiner: „Argumentative Kompetenz im Mündlichen“. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Baltmannsweiler 2007, S. 96-114.
- Krelle, Michael/Willenberg, Heiner: „Argumentation Deutsch“. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*, Weinheim 2008, S. 81-88.
- Lind, Georg: *Moral ist lehrbar*, München 2003.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar: „Mündlich und schriftlich argumentieren“, Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 160, 2000.
- Maslow, Abraham: *Motivation und Persönlichkeit*. Olten 1977.
- Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen: Scriptor: 2007.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend, und Kultur Rheinland-Pfalz: *Schulordnung für öffentliche Realschule plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung)* 12.6.2009. § 53(1).
- Müller, Hans-Dieter/Degott, Anette (Hrsg.): *Kreativer Umgang mit Lektüre in der Sekundarstufe I. (Deutsch, Englisch, Französisch)*. PZ-Information 12/2007.
- Nunner-Winkler, Gertrud: „Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit“. In: Horster, S. 51-76.
- Nusser, Peter: *Der Kriminalroman*, Stuttgart 1992, S. 26-52.

- Oser, Fritz: „Acht Strategien der Moralerziehung“. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter, S. 63-89.
- Röll, Jacobs u. a.: „So lernen Jungen und Mädchen“. In: *Focus-Schule*. Nr. 4/2009.
- Ruch, Hermann: „Heterogenität und individuelle Förderung“. In: *Deutschmagazin* 2/08.
- Sachser, N. „*Neugier, Spiel und Lernen*“. In: Hermann, U.: *Neurodidaktik Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz: 2006, S. 19-30.
- Scheller, Ingo: „Szenische Interpretation“. In: *Praxis Deutsch* 136 (1996), S. 22-32.
- Schuster, Peter: „Von der Theorie zur Praxis“. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter, S. 171-179.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003*, München 2004.
- Spiegel, Carmen: „Streitschlichtung“. In: Becker-Mrotzek (Hrsg.), S. 512-524.
- Spinner, Kaspar: „Was gehört zu einer guten Argumentation?“. In: *Praxis Deutsch* 203, 2007, S. 21-24.
- Spinner, Kaspar: „Was gehört zu einer guten Argumentation? Von fremden Texten zum eigenen Schreiben“. In: *Praxis Deutsch* 205 (2007), S. 21-24.
- Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht“. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* Cornelsen/Scriptor, 5/2007, S. 175-190.
- Stepath, Karin: „Bewertungsbögen als Unterrichtskonzept: Schüler erarbeiten induktiv die Schreibform „Problemerkörterung“. In: *Deutschmagazin* 2 (2008), S. 19-24.
- Stern, Thomas: „Förderliche Leistungsbewertung“. Wien 2008.
URL: <http://www.bmukk.gv.at/Schulen/pwi/25plus> und www.oezeps.at
- Vogt, Jochen: „Krimi – international“. In: *Der Deutschunterricht*, 2007, S. 2-14.
- Vogt, Rüdiger: „Gesprächsfähigkeit im Unterricht“. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*, Tübingen 2004, S. 78-98.
- Weidner, Margit: *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber 2008.
- Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel 2001.
- Willenberg, Heiner: *Lesen und Lernen*, Berlin 1999.
- Winkler, Iris: „Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen“. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule: Interdisziplinäre Studien*. (Stauffenburg: 2006), S. 157-166.
- Winter, Felix: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49. Hohengehren 2010.
- Wohlrapp, Harald: „Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden“. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger, S. 29-40.
- Zinnecker, Jürgen: „Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler“. In: Gerd-Bodo Reinert, Jürgen Zinnecker: *Schüler im Schulbetrieb*, Hamburg 1978.

7.3 Kopiervorlagen (Evaluationsinstrumente)

Evaluationsinstrumente

Instrumente der Selbstevaluation/Beispiele bezogen auf das Unterrichtsmodell:

Fragebogen z. B. mit Fragen wie:

* In welchem Maße hat dir die Recherche im prüfungsähnlichen Kontext bei der Bewältigung der Schreibaufgabe geholfen? Kreuze an.

gar nicht

1

2

3

4

5

sehr gut

* In welchem Maße hat dir die Erstellung der Mindmap bei der Bewältigung der Schreibaufgabe geholfen? Kreuze an.

gar nicht

1

2

3

4

5

sehr gut

* In welchem Maße haben dir die Übungsangebote auf dem Unterstützungstisch geholfen, deinen Text zu überarbeiten? Kreuze an.

gar nicht

1

2

3

4

5

sehr gut

* _____

* _____

* _____

Notiere zwei Punkte, die du in der Vorbereitung auf die Leistungsaufgabe/die Klassenarbeit vermisst hast.

Name:

Datum:

Der Bericht

Ich, _____, vertrete die Ansicht, dass

(kreuze Zutreffendes an)

* die Recherche im prüfungsähnlichen Kontext

* die Methode des Mindmapping

* das Angebot des Unterstützungstisches

* _____

mir bei der Bewältigung der Schreibaufgabe

(kreuze Zutreffendes an)

* sehr gut

* gut

* etwas

* kaum

* überhaupt nicht

geholfen hat/haben.

Zwei Gründe für meine Entscheidung sind:

Name:

Datum:

Das Stärke-/Schwäche-Profil

Zum jetzigen Zeitpunkt schätze ich mich so ein:

a) Das kann ich gut:

b) Das muss ich noch üben:

c) Hier brauche ich Hilfestellung:

d) Das kann ich selbst zur Ergebnisverbesserung beitragen:

Name:

Datum

Das Raster

Kriterien	Indikatoren	Bewertungs- schlüssel	Bemerkungen
(zutreffender) Argumentationsreichtum	z. B.: viele zutreffende Argumente	z. B.: Smiley oder „Noten“	z. B.: Brauche keine/ noch zusätzliche Hilfe
Bauprinzip der Steigerung folgend	z. B.: vertretbare Rangfolge der Argumente erkennbar		
Verknüpfung zu einer Argumentationskette	Verknüpfungen durch Konjunktionen, Teilsätze, ...		
Abstützung durch passende Beispiele	passende Beispiele erläutern die Thesen und Argumente		
Passende Einleitung	die Einleitung greift z. B. ein aktuelles Ereignis auf		
Überleitung von der Einleitung zum Hauptteil			
...			
...			
...			
...			

Einschätzung der eigenen Leistung in der Gruppenarbeit

Allgemeines Raster zur Beurteilung von Gruppenarbeit

Kriterien	1	2	3	4	5
Entwicklung von Ideen	kaum Ideen entwickelt		einzelne Teilnehmer haben Ideen entwickelt		
Effektiver Zeitgebrauch	viel Zeit ohne ein Ergebnis verwendet				die ganze Zeit über effektiv gearbeitet
Entscheidungsfindung			eine Schülerin hat alle Entscheidungen gefällt		
Produktivität		das angestrebte Ziel wurde nur in Ansätzen erreicht			alle haben das angestrebte Ziel erreicht; das Ergebnis wurde gemeinsam entwickelt
Bewertungsstufen	nicht erfolgreich	ansatzweise erfolgreich	recht erfolgreich	erfolgreich	sehr erfolgreich

Selbsteinschätzung der Mitarbeit in der Gruppe

Name:

Datum:

Thema:

Gruppenmitglieder:

Kriterium:

In hohem Maße

häufig

selten

gar nicht

(3)

(2)

(1)

(0)

* Ich habe den anderen gut zugehört, während sie gesprochen haben.

* Ich habe eigene Beiträge eingebracht und begründet.

* Ich habe in sachlicher Weise und freundlich zugestimmt/widersprochen.

* Ich habe Ergebnisse zusammengefasst.

* Ich habe themenorientiert diskutiert/gearbeitet.

* Ich habe andere zu eigenen Beiträgen ermutigt.

* Ich habe mich auf die Beiträge anderer bezogen.

* Ich habe ein positives Feedback gegeben.

* Ich habe sofort mit der Arbeit begonnen und zeit-ökonomisch gearbeitet.

* Ich habe zum Gesamtergebnis beigetragen.

Punktzahl insgesamt: _____

(Vergleiche deine Einschätzung mit der deines Partners/deiner Partnerin.)

Selbstbewertung der Gruppe

niedrig

hoch

5

4

3

2

1

1. Haben alle Gruppenmitglieder Argumente beigesteuert?
2. Haben alle Gruppenmitglieder aktiv zugehört, wenn andere ihre Argumente vorgetragen haben?
3. Haben alle Gruppenmitglieder andere ermutigt, ihre Gedanken zu äußern?
4. Haben alle Gruppenmitglieder Verantwortung für die angestrebte Gruppenleistung übernommen?
5. Haben alle Gruppenmitglieder die Zeitvorgaben gut ausgenutzt?

6a. In unserer Gruppe ist folgendes Problem aufgetaucht (bitte ausführlich beschreiben):

6b. Eine mögliche Lösung für dieses Problem könnte sein:

Mitglieder der Gruppe:

Datum:

Fremdeinschätzung der Mitarbeit in der Gruppe

Name:

Datum:

Thema:

Gruppenmitglieder:

Kriterium:

In hohem Maße

häufig

selten

gar nicht

(3)

(2)

(1)

(0)

* Er/sie hat den anderen gut zugehört, während sie gesprochen haben.

* Er/sie hat eigene Beiträge eingebracht und begründet.

* Er/sie hat in sachlicher Weise und freundlich zugestimmt/widersprochen.

* Er/sie hat Ergebnisse zusammengefasst.

* Er/sie hat themenorientiert diskutiert/gearbeitet.

* Er/sie hat andere zu Beiträgen ermutigt.

* Er/sie hat sich auf die Beiträge anderer bezogen.

* Er/sie hat ein positives Feedback gegeben.

* Er/sie hat sofort mit der Arbeit begonnen und zeit-ökonomisch gearbeitet.

* Er/sie hat zum Gesamtergebnis beigetragen.

Punktzahl insgesamt: _____

Autorinnen

Dr. Anette Degott	Stefan-George-Gymnasium, Bingen Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Bad Kreuznach)
Rizza Fisch	Staatliches Gymnasium, Saarburg Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Trier-Saarburg)
Karina Fries	Westerwald-Gymnasium, Altenkirchen Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Altenkirchen)
Marianne Steigner	Realschule Plus Altenglan

Impressum

Redaktion: Dr. Anette Degott

Skriptbearbeitung: Nina Kurenkow

Druck: Rheinhessische Druckwerkstätte Alzey

Erscheinungstermin: November 2010

© Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2010

ISSN 2190-9148



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Röntgenstraße 32
55543 Bad Kreuznach

pz@pz.bildung-rp.de
<http://bildung-rp.de>