

Landesinstitut für Schule

Standardorientierte Unterrichtsentwicklung

Moderatorenmanual Deutsch

Modul 2:

Aufgaben konstruieren



In dieser Schriftenreihe erscheinen Materialien zur
LEHRERFORTBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Beteiligte Institutionen: Ministerium für Schule und Weiterbildung
 Bezirksregierungen
 Schulämter
 Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Mitglieder der Arbeitsgruppe im
Landesinstitut für Schule: Lisa Böcker
 Claudia Flesch
 Agnes Fulde
 Doris Hemsing-Vogl
 Beate Hinrichs
 Gerda Linnerz-Anselm
 Tobias Saum

Leitung: Heide Elsholz

Fachliche Beratung: Jörg Hoffmann

Redaktionelle Bearbeitung: Heide Elsholz
 Bernd Bretthauer-Aue

1. Auflage 2005

Nachdruck nur mit
Genehmigung des Landesinstituts für Schule/Qualitätsagentur
Paradieser Weg 64

59494 Soest

Inhalt

	Seite
Teil 1: Lernaufgaben entwickeln	
Lernaufgaben zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse	9
M 1 Kompetenzbegriff und Leitbild des selbstständigen Lerners	19
M 2 Der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen	20
M 3 Kriterien für gute Lernaufgaben im Deutschunterricht	22
M 4 Prinzipien prozessorientierten Lernens	24
M 5 Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben	25
M 6 „Gutes“ Üben in der Schule	27
M 7 Überblick über Beispiele zu Lernaufgaben (M 8 bis M 19)	28
M 8 Jgst. 5/6 Verzögerung als Technik spannenden Erzählens	29
M 9 Jgst. 5/6 Gedichte gestaltend sprechen	34
M 10 Jgst. 5/6 Textüberarbeitung mithilfe eines Satzbaumodells	38
M 11 Jgst. 5/6 Produktionsorientierter Umgang mit Texten	47
M 12 Jgst. 5/6 Verfahren und Arbeitstechniken zur Texterschließung	52
M 13 Jgst. 7/8 Umgang mit diskontinuierlichen Texten	63
M 14 Jgst. 7/8 Kriterien für einen Vortrag erarbeiten	69
M 15 Jgst. 7/8 Heuristischer Einsatz von Schreibstrategien	72
M 16 Jgst. 9/10 Diskussionen führen	75
M 17 Jgst. 9/10 Kreatives Schreiben zu Texten und Bildern	78
M 18 Jgst. 9/10 Operationen zur Texterschließung	80
M 19 Jgst. 9/10 Umgang mit einem fiktionalen Text	86
Teil 2: Überprüfungsaufgaben	
Überprüfungsaufgaben im Deutschunterricht	93
M 20/1 Sequenz von Überprüfungsaufgaben (Klassenarbeiten) für Jahrgangsstufe 5; für Jahrgangsstufe 7; (Variante für Jahrgangsstufe 8); für 9/10 oder 10/1	96
M 20/2 Aufgabenbeispiel einer einstündigen Überprüfungsaufgabe (Klassenarbeit) für den Jahrgang 5 – Gymnasium	101
M 20/3 Aufgabenbeispiel einer schriftlichen Überprüfungsaufgabe (Klassenarbeit) für den Jahrgang 7 – Gymnasium (Varianten für Jahrgang 8)	107
M 20/4 Aufgabenbeispiel für eine zwei- (ggf. drei)stündige Überprüfungsaufgabe der Jahrgangsstufe 9/10 – Gymnasium	112
M 21/1 Sequenz von Überprüfungsaufgaben (Klassenarbeiten) für die Jahrgangsstufen 5/6; 7/8; 9/10	119
M 21/2 Aufgabenbeispiel einer schriftlichen Überprüfungsaufgabe (Klassenarbeit) der Jahrgangsstufe 5/6 – Hauptschule	123



	Seite
M 21/3 Aufgabenbeispiel für eine Überprüfungsaufgabe (Klassenarbeit) der Jahrgangsstufe 7/8 – Hauptschule	129
M 21/4 Aufgabenbeispiel für eine zweistündige Überprüfungsaufgabe (Klassenarbeit) der Jahrgangsstufe 9/10 – Hauptschule	135
M 22 Aufgabenbeispiele zur Leistungsdifferenzierung – Gesamtschule E- und G-Kurs	142
M 22/1 Aufgabenbeispiel zur Leistungsdifferenzierung der Jahrgangsstufe 9/10 Grundkurs	143
M 22/2 Aufgabenbeispiel zur Leistungsdifferenzierung der Jahrgangsstufe 9/10 Erweiterungskurs	146
M 23 Schwierigkeitsgrad von Aufgaben im Deutschunterricht	149
M 24/1 Formate und Aufgabentypen in schriftlichen Lernstandserhebungen	150
M 24/2 Weitere Informationen zu Formaten und Aufgabentypen im Kontext schriftlicher Lernstandserhebungen	160
 Teil 3: Kriteriengeleitete und aufgabenspezifische Bewertung von Klassenarbeiten	
Kriteriengeleitete und aufgabenspezifische Bewertung	169
M 25 Kriteriengeleitete Bewertung von Klassenarbeiten	173
M 26 Kriterien für Leistungserwartungen – Anforderungsbereiche im Fach Deutsch	174
M 27 Zusammenhang von Aufgabenstellungen, Kriterien und Indikatoren für die Leistungsbewertung	176
M 28 Bewertungskriterien: Aufgabentyp 2b (mündlich) Jahrgangsstufe 9/10 – Gedichte gestaltend vortragen	177
M 29 Bewertungskriterien: Aufgabentyp 2 (schriftlich) Jahrgangsstufe 7/8 – Verfassen eines informativen Textes	180
M 30 Bewertungskriterien: Aufgabentyp 4a (schriftlich) Jahrgangsstufe 9/10 – einen literarischen Text analysieren und interpretieren	184
M 31 Allgemeine Auswertungsmatrix für Aufgaben aus den Lernstandserhebungen NRW 2004 im Bereich „Schreiben“	188
M 32 Aufgabenspezifisch Auswertungsmatrix aus den Lernstandserhebungen NRW – „Was ist Glück“	189
M 33 Zur Auswertung der Aufgabe „Schreiben“	190
M 34 Bewertungskriterien: Aufgabentyp 2 (schriftlich) Jahrgangsstufe 5/6 – auf der Basis von Materialien sachlich berichten und beschreiben	191
M 35 Kriterien und Indikatoren mit Schülerinnen und Schüler selbst entwickeln und als Lerndiagnose nutzen	197
 Anhang: Literatúrauswahl und weiterführende Texte	
M 36 Literatúrauswahl	201
M 37 Juliane Köster, Jena: Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur	204

Vorbemerkung

„Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ ist in den Fachdidaktiken ein noch wenig bekannter Terminus, deshalb soll einleitend kurz beschrieben werden, was damit gemeint ist.

Im so genannten „Konstanzer Beschluss“ von 1997 betonte die Kultusministerkonferenz die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik als eine wichtige Aufgabe. Die KMK vereinbarte, das deutsche Schulsystem international vergleichen zu lassen und in den Ländern Instrumente zur Evaluation zu entwickeln und zu erproben.

In diesem Kontext sollen die Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss zu einer besseren Vergleichbarkeit der Abschlüsse führen. Alle Bundesländer haben sich 2003 verpflichtet, die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen für den mittleren Schulabschluss zu übernehmen, die eigenen Lehrpläne sowie Prüfungen und landesweite Orientierungsarbeiten mit den Bildungsstandards abzugleichen und Bildungsstandards und Lehrpläne in den Schulen zu implementieren.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat auf der Basis der Bildungsstandards im Oktober 2004 für die Sekundarstufe I Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik erlassen. Die Parallelarbeiten in Klasse 7, die Lernstandserhebungen in Klasse 9 sowie die zentralen Aufgaben der Abschlussprüfung nach Klasse 10 orientieren sich an den Kernlehrplänen.

Die Kernlehrpläne enthalten Anforderungen und Kompetenzerwartungen, sie geben keine Inhalte und Themen vor, sie enthalten keine Aussagen zur Methodik und keine Beispielsequenzen für Unterricht.

Die Formulierung der Standards folgt einem kompetenztheoretischen Ansatz, der das Lernen als grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz definiert und damit den selbstständigen Lerner zum Ziel hat. Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, diese in der Schule erworbenen Kompetenzen für ihre persönliche Lebensgestaltung, für ihren weiteren Bildungsweg und für ihr berufliches Leben zu nutzen.

In Folge der Einführung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und zentralen Abschlussprüfungen stellt sich für alle Beteiligten die Frage: **„Wie können fachliche Lehr- und Lernprozesse so angelegt und weiter entwickelt werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die in den Kernlehrplänen vorgegebenen Kompetenzanforderungen erreichen?“**

Die Antwort auf diese Fragestellung kann nicht von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern für ihren individuellen Unterricht im Hinblick auf eine spezifische Lerngruppe gegeben werden. Hier bedarf es schulinterner Absprachen z. B. zur Lernprozessbeobachtung, zur Lernbedarfsfeststellung und zur Verabredung lernfördernder Maßnahmebündel. Die Weiterentwicklung standardorientierter Fachkultur (siehe Module 3 und 4) ist eine wesentliche Aufgabe schulischer Gremien.

Die Materialsammlung „Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ will Schulen bei ihrer fachlichen Entwicklungsarbeit unterstützen. Sie wendet sich an Fachmoderatorinnen/Fachmoderatoren, Fachberaterinnen/Fachberater, Fachkonferenzvorsitzende und Fachleiterinnen/Fachleiter, die schulinterne Gremienarbeiten leiten, regional schulinterne Fortbildung anbieten bzw. in der 2. Phase der Lehrerbildung Fachseminare leiten. Von einer Arbeitsgruppe beim Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur werden vier Module zu folgenden Problemfeldern erarbeitet:

- Modul 1: Umgang mit den Kernlehrplänen
- Modul 2: Aufgaben konstruieren
- Modul 3: Fachliches Lernen fördern
- Modul 4: Unterricht entwickeln und evaluieren.

Das vorliegende Modul 2 „Aufgaben konstruieren“ gliedert sich in folgende drei Unterkapitel:

Teil 1: Lernaufgaben konstruieren

Teil 2: Überprüfungsaufgaben

Teil 3: Kriteriengeleitete und aufgabenspezifische Bewertung.

Zum Umgang mit den Materialien

Die Materialien sind als **Moderationsmaterialien** konzipiert. Diese folgen einem sachlogischen Aufbau und präsentieren sich in einer linearen Abfolge. Es empfiehlt sich jedoch, sie im Sinne eines Baukastensystems zu nutzen, um auf die Vielzahl möglicher Fort- und Ausbildungssituationen und schulinterner Gremienarbeit adressatenorientiert und flexibel reagieren zu können.

Zur Vereinheitlichung der Fachsprache bietet sich der folgende Überblick an.

Aufgabenarten, Aufgabenformate, Aufgabentypen: Terminologische Unterscheidung und Überblick

Aufgabenarten

Lernaufgaben

dienen der Unterstützung von Lernprozessen, nicht der Beurteilung.

Überprüfungsaufgaben

dienen der Leistungsüberprüfung (Klassenarbeit, Klausuren).

Übungsaufgaben

dienen der Sicherung des Gelernten. Sie sind häufig auch Teilelemente von Lernaufgaben.

Aufgabenformate

offene

Aufgabenformate

z. B.

- Schreibe den Text aus der Perspektive von B.
- Analysiere den Text.

halboffene

Aufgabenformate

z. B.

Was war wohl der Grund dafür, dass T. sich in der Gruppe einsam fühlte?
Schreibe drei Sätze dazu.

geschlossene

Aufgabenformate

z. B.

- Multiple-Choice-Aufgaben
- Lückentexte
- Richtig-Falsch-Aufgaben

Aufgabentypen

Aufgabentypen verbinden die fachlichen Anforderungen der in Kapitel 3 der Kernlehrpläne angegebenen Kompetenzerwartungen bereichsübergreifend im Sinne des integrativen Deutschunterrichts.

mündliche

Aufgabentypen

Typen 1 – 3 der Kernlehrpläne

schriftliche

Aufgabentypen

Typen 1 – 6 der Kernlehrpläne



Modul 1: Aufgaben konstruieren

Teil 1: Lernaufgaben entwickeln



Inhalt Teil 1

	Seite
Lernaufgaben zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse	9
M 1 Kompetenzbegriff und Leitbild des selbstständigen Lernalers	19
M 2 Der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen	20
M 3 Kriterien für gute Lernaufgaben im Deutschunterricht	22
M 4 Prinzipien prozessorientierten Lernens	24
M 5 Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben	25
M 6 „Gutes“ Üben in der Schule	27
M 7 Überblick über Beispiele zu Lernaufgaben (M 8 bis M 19)	28
M 8 Jgst. 5/6 Verzögerung als Technik spannenden Erzählens	29
M 9 Jgst. 5/6 Gedichte gestaltend sprechen	34
M 10 Jgst. 5/6 Textüberarbeitung mithilfe eines Satzbaumodells	38
M 11 Jgst. 5/6 Produktionsorientierter Umgang mit Texten	47
M 12 Jgst. 5/6 Verfahren und Arbeitstechniken zur Texterschließung	52
M 13 Jgst. 7/8 Umgang mit diskontinuierlichen Texten	63
M 14 Jgst. 7/8 Kriterien für einen Vortrag erarbeiten	69
M 15 Jgst. 7/8 Heuristischer Einsatz von Schreibstrategien	72
M 16 Jgst. 9/10 Diskussionen führen	75
M 17 Jgst. 9/10 Kreatives Schreiben zu Texten und Bildern	78
M 18 Jgst. 9/10 Operationen zur Texterschließung	80
M 19 Jgst. 9/10 Umgang mit einem fiktionalen Text	86

Lernaufgaben zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse

Informationsmaterialien für Moderatorinnen und Moderatoren

1. Zur Funktion von Lernaufgaben

Grundsätzlich ist im Deutschunterricht zwischen zwei unterschiedlichen Funktionen von Aufgaben zu unterscheiden:

- 1) Aufgaben zur Leistungsüberprüfung
- 2) Aufgaben zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse (Lernaufgaben).

Im Folgenden werden zunächst die – unter 1) und 2) genannten – Aufgaben in ihrer Funktion und ihren situativen Kontexten kurz beschrieben. Die sog. Überprüfungsaufgaben werden in Teil 3 dieses Moduls ausführlich behandelt.

Im Kapitel „Lernaufgaben entwickeln“ geht es nachfolgend in erster Linie um Aufgaben, die fachliche Lernprozesse unterstützen, um sog. Lernaufgaben. Sie stellen den Schwerpunkt der Fortbildung und Moderation im Modul „Aufgaben konstruieren“ dar, weshalb sie theoretisch genauer erläutert werden. Das Prinzipielle, das zunächst überwiegend lerntheoretisch abgeleitet werden soll und den ersten Teil dieses Modulsegments bestimmt, soll abschließend durch konkrete Beispiele veranschaulicht werden.

Zur Unterscheidung von Lern- und Leistungssituation – Grundüberlegung von Weinert¹ (M 1)

„Wichtig ist, ...dass in Schulen nicht Lernen und Leisten permanent miteinander vermischt werden, sondern dass es im Unterricht separat sowohl Lern- als auch Leistungssituationen gibt. In Leistungssituationen demonstriert der Schüler (wie jeder Erwachsene auch), was er kann; er vermeidet Fehler, weil er subjektiv Erfolge erleben will, aber Misserfolge oft nicht vermeiden kann. In Lernsituationen wird in entspannter Weise Neues erfahren; aus Fehlern lernt man; Mitschüler sind nicht Konkurrenten, sondern Partner, Lehrer sind nicht Beurteilende, sondern Unterstützende. Entscheidend an Lern- und Leistungssituationen ist nicht, was der Lehrer beabsichtigt, sondern wie sie der Schüler erlebt.“

Zum Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen siehe **M 2**.

Exkurs: Aufgaben zur Leistungsüberprüfung im Deutschunterricht

Die Kernlehrpläne beschreiben schulformübergreifend in Kapitel 4 mündliche und schriftliche Aufgabentypen, die sich weitgehend an der Typologie der Parallelarbeiten (Klasse 7 und 10) orientieren und diese um folgende Dimensionen ergänzen:

- den mündlichen Bereich
- Aufgabentyp 4b im schriftlichen Bereich
- weitere jahrgangsstufenbezogene Typen (insbesondere neue Aufgaben für Jahrgangsstufe 5/6).

Der Typologie liegt das in den Kernlehrplänen vertretene Prinzip des „integrativen Deutschunterrichts“ zu Grunde, wonach die fachlichen Anforderungen der in Kapitel 3 angegebenen Kompetenzerwartungen in Aufgaben zu verbinden sind.

Die Aufgabenbeispiele zur Konkretisierung der Typen (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrplaene/>) verknüpfen die Kompetenzen aus den unterschiedlichen Bereichen des Faches so miteinander,

¹ In: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029. Frechen 2000, S. 16

dass die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erkennbar wird. Sie verdeutlichen, welche konkreten Leistungen zur Erreichung der fachlichen Standards erbracht werden müssen.

Die Aufgabentypen gelten für die schriftliche Leistungsüberprüfung (Klassenarbeiten) als verbindlich. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher mit den Aufgabentypen vertraut sein und Gelegenheit zur Übung haben.

Überprüft werden Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistungen, die sich in der Regel auf Anforderungen in mehreren Bereichen des Faches Deutsch beziehen. Die Leistungen werden benotet und dienen der Zensurenfindung.

2. Lernaufgaben zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse

Lernaufgaben initiieren, begleiten und unterstützen die fachlichen Lernprozesse; ihnen kommt im Kontext standardorientierter Unterrichtsentwicklung besondere Bedeutung zu.

2.1 Anregungen der Kernlehrpläne zu Lernaufgaben und zur Unterrichtsgestaltung

Die Kernlehrpläne enthalten – außer zum Unterrichtsvorhaben – explizit keine methodisch-didaktischen Vorgaben zur Gestaltung von Unterricht; sie machen keine differenzierten Aussagen zu Lehr-Lernprozessen. Implizit lassen sich jedoch einige Orientierungen zur Entwicklung von Lernaufgaben in komplexen, auf nachhaltigen Kompetenzerwerb ausgerichteten, Unterrichtssituationen entnehmen.

In Kapitel 2 der Kernlehrpläne aller Schulformen werden für das Ende der Sekundarstufe I für die jeweilige Schulform die Kompetenzen als verbindlich ausgewiesen, „die den Bildungsstandards der KMK (für den mittleren Schulabschluss) entsprechen“ (Einführung zu Kapitel 2). Die angestrebten Kompetenzen werden in Kapitel 3 dann den Bereichen des Faches und nach Doppeljahrgangsstufen gestaffelt zugeordnet (Lernbereichsprinzip; Progressionsgesichtspunkt). Es wird betont, diese Kompetenzen würden von den Schülerinnen und Schülern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten, auf keinen Fall einzeln und isoliert erworben (vgl. Einführung zu Kap.3) und durch ein Angebot vielfältiger Lerngelegenheiten gesichert. Hiermit wird nicht nur das Integrationsprinzip curricularer Vorgaben der 90er Jahre fortgeschrieben. Es werden auch Ergebnisse aktueller fachdidaktischer Diskurse zum domänen- und lernbereichsübergreifenden Lernen im Deutschunterricht sowie Vorstellungen von gutem Unterricht – basierend auf lern- und in gewisser Weise auch bildungstheoretischen Diskussionen bzw. Innovationen – aufgegriffen.

Mit dem Hinweis auf eine „Palette unterschiedlicher Unterrichtsformen“ (S. 12) wird eine Aussage zu einer „Bandbreite“ verknüpft („von lehrerbezogener Wissensvermittlung bis zur selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte“). Nachdruck wird, wie bereits erwähnt, darauf gelegt, dass der Unterricht „in komplexen Kontexten ... entdeckendes und nach erfindendes Lernen ermöglichen und die Bereiche des Faches integrieren“, sich „auf Wesentliches konzentrieren“, dabei aber auch das „Prinzip der integrierenden Wiederholung“ berücksichtigen müsse, durch das „bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten“ ergänzt und erweitert werden. Integrierende Wiederholung meint in diesem Zusammenhang, dass nicht das „Einschleifen fester Lernbestände“ alleiniges Ziel von Wiederholen und Üben sein kann, sondern Veränderung und Erweiterung des Ergebnisses des zugrunde liegenden Lernprozesses angestrebt werden. Üben ist also Teil des komplexen Lernprozesses². **(M 6)**

² Becker, Klaus B.: Wie übt man folgenreich? In: Becker, K. B. (Hrsg.): Grundlagen und Methoden des Übens. Hannover 2001, zit.: Becker, üben. Hier S. 24

Man kann dem Lehrplan Genaueres zum Leitziel des „selbstständigen Arbeitens“ an der Stelle entnehmen, wo er das Unterrichtsvorhaben als besonders hervorzuhebende Form des Lernens umwirbt und als komplexe und schülerorientierte Lernsituation deklariert. In den nachfolgend zitierten Ausführungen wird – wie sonst nirgendwo im Kernlehrplan – indirekt ein Blick auf den Unterrichtsprozess, etwas direkter auf das Lehrer- und Schülerhandeln bei der Gestaltung diverser Lernsituationen gerichtet.

„Das Unterrichtsvorhaben stellt eine komplexe und schülerorientierte Lernsituation dar. Sie eröffnet mehrere Perspektiven auf ein Thema und führt die Schülerinnen und Schüler – innerhalb eines thematischen Zusammenhangs – zu einem Ergebnis ihrer eigenen, aktiven Tätigkeit. Das Unterrichtsvorhaben setzt gemeinsame Planung mit der Lerngruppe, insbesondere die Vereinbarungen über Themen und thematische Schwerpunkte, Handlungsziele, erforderliche Arbeitsmethoden sowie Qualität und Präsentation der Arbeitsprodukte voraus. In einem Plan oder einer Skizze wird der Arbeitsprozess vereinbart. Zu der Planung gehört die genaue Klärung der individuellen Tätigkeiten und Arbeitsmethoden und der zu erwerbenden Kompetenzen. Am Ende des Arbeitsprozesses steht eine Präsentation der Ergebnisse. Der Arbeitsprozess wird begleitet und abgeschlossen von einer Reflexion des Prozesses und seiner Produkte.“³

Hiermit wird die Verbindung hergestellt zur abschließend erneut formulierten zentralen Aufgabe des Deutschunterrichts, die Schülerinnen und Schüler „in ihrer Entwicklung zur Selbstständigkeit zu bestärken“ (s. o.). Diese Selbstständigkeit soll sich manifestieren in der „Arbeit an fachspezifischen Inhalten (Sprache, Texte, Medien) mit den entsprechenden Methoden durch den Aufbau einer Verstehens-, Argumentations- und Darstellungs-kompetenz“ (s. o.).

2.2 Lernaufgaben im Kontext standardorientierter Unterrichtsentwicklung

Im Kontext der standardorientierten Unterrichtsentwicklung (Standards setzen/Standards überprüfen) spielt die Förderung der Eigenaktivität des Lernenden für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen eine wichtige Rolle.

Die Kognitionspsychologie betont die große Eigenaktivität des Lernenden für erfolgreiches Lernen.

Nach Shuell⁴ ist Lernen „...ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess“...

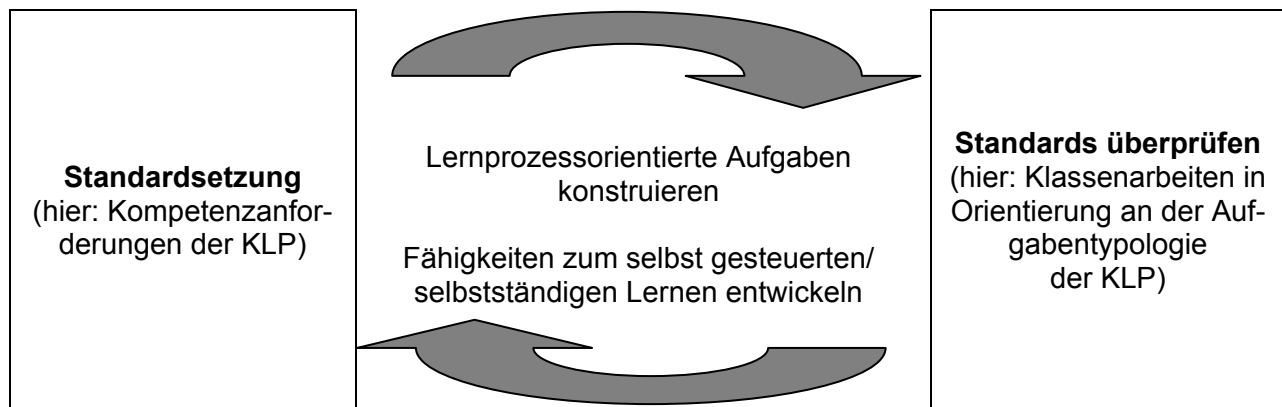
- *aktiv* insofern, als Lernende während der Informationsaufnahme etwas tun müssen, um den Lernstoff in sinnvoller Weise aufzunehmen.
- *konstruktiv* insofern, als die neue Information sorgfältig herausgearbeitet und in Beziehung zu bereits vorhandenen Informationen gesetzt werden muss (Vernetzungsprinzip). Nur so können einfache Informationen behalten und komplexe Zusammenhänge verstanden werden.
- *kumulativ* insofern, als jedes neue Lernen auf vorhandenem Wissen und Können aufbaut oder vorhandenes Wissen und Können nutzt und die Ergebnisse vorhergehenden und aktuellen Lernens integriert.
- *zielorientiert* insofern, als Lernen dann am erfolgreichsten ist, wenn der Lernende sich des Ziels bewusst ist, auf das er hinarbeitet und seine Erwartungen im Hinblick auf die Zielerreichung realistisch sind.

Eine – und zwar eine sehr wichtige – Möglichkeit, nachhaltigen Kompetenzerwerb zu sichern sowie selbstständiges Lernen zu fördern, ist die Entwicklung geeigneter Lernaufgaben.

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) Kernlehrplan Sekundarstufe I, Hauptschule. Deutsch, Frechen 2004, zit.: „KLP Deutsch Hauptschule“, S. 21

⁴ Shuell, Thomas, J.: The role of students in learning from instructions. Contemporary Education Psychology 13, (1988) S. 276 – 295. Zitiert nach P.R.J. Simons: Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandel, H.F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen 1992, S. 251ff

Im Kontext standardorientierter Unterrichtsentwicklung lässt sich das Verhältnis von Standardsetzung, Förderung selbstständigen Lernens durch geeignete Lernaufgaben und Standardüberprüfung schematisch in etwa wie folgt darstellen:



2.3 Kriterien für gute Lernaufgaben im Deutschunterricht (M 3)

Gute Lernaufgaben sind die Basis für erfolgreiches Lernen. Sie stellen sicher, dass Schülerinnen und Schüler die erforderlichen und in den KLP festgeschriebenen Kompetenzen erwerben.

Strategielernen

Gute Lernaufgaben müssen problemorientiertes Arbeiten ermöglichen und Bedingungen erfolgreichen Lernens berücksichtigen. Dazu gehört kumulatives Lernen⁵ ebenso wie der Erwerb intelligenten Wissens⁶. Ein additives Vorgehen durch z. B. isoliertes Einüben von Teilkompetenzen mag zu einem passiven Wissen führen, zur selbstständigen Lösung komplexer Sprech- und Schreibaufgaben wird es nicht ausreichen. Die Lösung solcher Aufgaben verlangt selbstständige Entscheidungen über mögliche Teilaufgaben, die Anwendung fachlicher Strategien und die Fähigkeit Lernprozesse zu planen und zu überwachen. Diese Fähigkeiten sind in Lernaufgaben zu erwerben.

Reflexion von Lernprozessen und Metakognition

Gute Lernaufgaben müssen selbstständiges Lernen bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten, sie müssen Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Situationen im Lernprozess wie z. B. Rückbesinnung auf früher Gelerntes, Integration des Gelernten, Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens, realistische Bewertung von Lernprozess und -ergebnissen aktiv zu verfolgen. Dazu sind metakognitive Fähigkeiten erforderlich. Diese aber können nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen in Lernaufgaben sukzessive erworben werden.

⁵ *Kumulatives Lernen* verbindet neues Wissen und neue Fertigkeiten mit vorhandenen Wissens- und Fertigungsbeständen und integriert so die Ergebnisse vorhergehenden und aktuellen Lernens, so dass sie im Zusammenhang verfügbar sind, statt beziehungslos nebeneinander zu stehen.

⁶ *Intelligentes Wissen* bezeichnet ein System von flexibel nutzbaren fachlichen, überfachlichen und lebenspraktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie damit verbundener Wert- und Handlungsorientierungen, das durch systematischen Ausbau, Vernetzung und Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen gekennzeichnet, in diesem Sinne intelligent ist.

Zitate aus: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Materialien Schulentwicklung. Schriftenreihe Schule in NRW. Ritterbach 1998

Verknüpfungen herstellen

Intelligentes Wissen baut sich durch kumulatives Lernen auf. Gute Lernaufgaben leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, dass intelligentes Wissen kumulativ erworben wird. Schülerinnen und Schüler müssen mit Hilfe guter Lernaufgaben auf fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können, diese in neuen Lernkontexten vertiefen, festigen und sichern, um sie in anderen, vergleichbaren Situationen zu aktivieren und mit dem neu zu Lernenden konstruktiv zu verknüpfen.

Verfahrenstransparenz und Metakommunikation

Wichtige Voraussetzungen für ein solches intelligentes Wissen aufbauendes Lernen sind Transparenz der Ziele, Metakommunikation über Lernprozesse und Lösungswege in kooperativen Lernarrangements. Die Kommunikation und Diskussion um das „Wie“ des Lösens von Aufgaben erleichtert den Erwerb intelligenten Wissens und fördert eine zunehmende Selbststeuerung des Lernens. Gute Lernaufgaben regen zu Metakommunikation in kooperativen Gesprächsformen an.

Problemlösen

Gute Lernaufgaben stehen in einem thematischen und funktionalen sachlichen Kontext und/oder Problemzusammenhang. Sie sind in der Regel offen und komplex und bereichsübergreifend konzipiert (Prinzip des integrativen Deutschunterrichts). Sie provozieren eigenständiges problemlösendes Denken der Lerner und zielen auf ein flexibel einsetzbares Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung.

Komplexität

Gute Lernaufgaben sollen letztendlich dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, komplexe Aufgabenstellungen selbstständig zu lösen, mögliche Lösungswege auf andere Aufgaben strategisch zu übertragen und zu vorgegebenen oder aufgefundenen Problemstellungen selbst Lösungswege zu entwickeln.

3. Lerntheoretischer Exkurs

Lernen, selbstständig zu lernen⁷

Simons, einer der Vertreter der Kognitionspsychologie, hat ein Rahmenmodell zum Lernen selbstständigen Lernens entwickelt, das anschaulich und nachvollziehbar erscheint und an dem sich die folgenden Ausführungen orientieren. Wie andere Lerntheoretiker der 90er Jahre weist Simons zunächst auf die Bedeutung der Eigentätigkeit der Lernenden hin. Chancen auf deren Selbstständigkeit würden vor allem dadurch verspielt, dass i.d.R. einzig die Unterrichtenden Vorstellungen von den Wegen und Zielen des Lernens besäßen, nicht bzw. kaum aber die Lernenden. Diese bekämen häufig auch keine Gelegenheit zur Selbststeuerung ihres Lernens und Arbeitens. Zum o. g. Thema dieses Abschnitts sei ein längerer Auszug aus Simons Darlegungen zitiert:

*„Die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, wird hier definiert als das **Ausmaß, in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren. Bei dieser Fähigkeit handelt es sich jedoch nicht um eine „Alles- oder Nichts“-Erscheinung, sondern eher um ein Kontinuum, das sich zwischen zwei Extremen erstreckt: Zwischen dem völligen Unvermögen, das eigene Lernen zu steuern und zu kontrollieren und der Fähigkeit, dies ganz***

⁷ vgl. P.R.J. Simons: Selbstgesteuertes Lernen, zit. Simons, Lernen. In: H. Mandl, H.F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen 1992, S. 251 – 264, hier S. 251ff

ohne externe Hilfe zu tun. In ihrer Reinform aber kommen beide Extreme fast nicht vor. Jeder ist beim Lernen in der einen oder anderen Weise auf die Hilfe einer anderen Instanz angewiesen. Beispiele hierfür sind der häufig notwendige Rückgriff auf Lehrtexte oder auch auf Lernsoftware. Und jeder braucht zumindest eine gewisse Fähigkeit, das Lernen zu steuern und zu kontrollieren, z. B. um zuzuhören oder Anweisungen auszuführen. Weil das so ist, hat es wenig Sinn, zwischen Lernen und selbstständigem Lernen strikt zu unterscheiden. Jedes Lernen ist in gewissem Ausmaß zugleich selbstständig und unselbstständig. Beim Lernen agiert der Lernende immer mit einer zweiten Instanz, handle es sich bei dieser um einen Lehrer, ein Buch, einen Computer oder um eine verinnerlichte Repräsentation einer anderen Person. Im Fall des mehr fremdgesteuerten Lernens liegt der Schwerpunkt der Einflussnahme auf den Lehr-Lernprozess eher bei der externen Instanz, im Fall des selbstständigen Lernens eher bei den Lernenden selbst“.⁸

Nach Simons ist die „Fähigkeit, Entscheidungen über den eigenen Lernprozess zu treffen, ein zentraler Aspekt von Lernfähigkeit überhaupt“.⁹

In der lerntheoretischen Fachliteratur gibt es weitere Darlegungen, in denen Fähigkeiten und Eigenschaften benannt werden, die für selbstständiges Lernen konstitutiv sind. Explizit finden sich dort Eigenschaften wie Flexibilität, Ausdauer, Reflexionsfähigkeit u. ä.

Aussagen darüber, wie selbstständiges Lernen im Lernprozess selbst angeregt und erworben werden kann, finden sich nun erneut besonders gut nachvollziehbar bei Simons. Seiner Meinung nach lassen sich aus der Forschung zu den Eigenschaften und Merkmalen eines guten Lehrers als Unterrichtendem fünf Lehr-Funktionen herausfiltern, die ein Lehrer grundlegend wahrnehmen bzw. ausführen muss, damit erfolgreich gelernt wird. Demnach muss die Lehrkraft

- das Lernen vorbereiten
- dafür sorgen, dass es Lernaktivitäten gibt
- das Lernen überwachen und kontrollieren
- den Lernerfolg beurteilen und den Lernenden hierüber Rückmeldung geben
- dafür sorgen, dass Motivation und Konzentration der Lernenden erhalten bleiben.

Aus der Forschung zum kooperativen Lernen ist bekannt, dass erfolgreiches Lernen auch auf Kooperation angewiesen ist. Deshalb werden die Lehr-Funktionen Simons' hier ergänzt um das Tätigkeitsmerkmal

- kooperative Lernprozesse initiieren und anleiten können.

Werden in Lehr-Lernprozessen die meisten dieser Tätigkeiten von den Schülerinnen und Schülern selbst – zumindest weitgehend – ausgeführt, kann man von selbstständigem Lernen sprechen. Der Weg dorthin ist aber durchaus lang.

Dem Funktions- und Tätigkeitsprofil von Lehrerinnen und Lehrern in Lehr-Lernprozessen entsprechen aus der Perspektive selbstständiger Lerner folgende Tätigkeiten und „Könnensprofile“:

- Lernen vorbereiten können
- Lernhandlungen ausführen können
- Lernhandlungen regulieren können
- Leistungen bewerten können
- Konzentration und Motivation erhalten können
- kooperativ arbeiten können.

Jede dieser Lehr- und Lerntätigkeiten lässt sich wieder in spezifischere Tätigkeiten unterteilen. Erstere werden dadurch konkreter und verständlicher; letztere tragen dadurch zur Operationalisierung dessen, was man unter selbstständigem Lernen versteht, bei.

⁸ Simons, Lernen S. 251

⁹ Simons, Lernen S. 253

Zu betonen ist, dass es sich beim Nachfolgenden nicht um die Darstellung von aufeinander folgenden Unterrichtsphasen (sechs Phasen eines Lehr-/Lernprozesses) handelt, sondern um prinzipielle Überlegungen zu Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden, die in Unterrichtszusammenhängen wirksam werden und für die die mehrfach formulierte „Maßgabe“ gilt, dass seitens der Lehrenden die zunehmend selbstständige Verfügung hierüber auf Seiten der Lernenden anzustreben ist (vgl. das Verb ‚können‘ in der rechten Spalte).

Sechs Funktionen des Handelns bzw. „Tätigkeiten“ in Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsprozessen – aus Lehrer- und Schülerperspektive (nach Simons)

Lehrerperspektive	Schülerperspektive
1. Lernen vorbereiten <ul style="list-style-type: none"> • über Ziele und Handlungen orientieren • Ziele auswählen • Relevanz der Lernziele deutlich machen • Motivation aufbauen • Lernhandlungen planen • Lernhandlungen initiieren • Aufmerksamkeit aktivieren • auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen verweisen/zur Rückbesinnung anregen 	1. Lernen vorbereiten können <ul style="list-style-type: none"> • sich über Ziele und Handlungen orientieren können • Lernziele auswählen können • sich die Bedeutung von Lernzielen klar machen können • sich selbst motivieren können • Lernhandlungen in Gang setzen können • Aufmerksamkeit aktivieren können • sich rückbesinnen können auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen
2. Lernhandlungen ausführen und dazu anleiten mit dem Ziel: <ul style="list-style-type: none"> • Verstehen und Behalten des Gelernten • Integration des Gelernten • Anwendung des Gelernten 	2. Lernhandlungen ausführen können mit dem Ziel: <ul style="list-style-type: none"> • Verstehen und Behalten des Gelernten • Integration des Gelernten • Anwendung des Gelernten
3. Lernhandlungen regulieren <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen überwachen • das Lernen überprüfen • das Lehr- und Lernverfahren ggf. korrigieren • Lernhandlungen auswerten • Anregungen zur Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens geben 	3. Lernhandlungen regulieren können <ul style="list-style-type: none"> • Lernen überwachen können • Lernen überprüfen können • bei Problemen alternative Lernstrategien auswählen können • Lernhandlungen auswerten können • sich auf den Verlauf des Lernens rückbesinnen können.
4. Leistungen bewerten <ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen über Lernprozess und -ergebnisse geben • Lernprozess und -ergebnisse bewerten 	4. Leistungen bewerten können <ul style="list-style-type: none"> • sich selbst Rückmeldungen über Lernprozess und -ergebnisse geben können • Lernprozess und -ergebnisse realistisch bewerten können
5. Motivation und Konzentration erhalten <ul style="list-style-type: none"> • Lernmotivation erhalten • Konzentration erhalten 	5. Motivation und Konzentration erhalten können <ul style="list-style-type: none"> • seine Motivation erhalten können • seine Konzentration erhalten können
6. Zum kooperativen Lernen anleiten	6. In Kooperation mit anderen lernen können

Die rechte Spalte zeigt also den idealtypisch selbstständig Lernenden, den es so in der Realität nicht gibt. Die idealtypischen Lerntätigkeiten werden im Folgenden, vor allem auch bei der Kommentierung der Beispiele für Lernaufgaben (vgl. **M 8 bis M 19**) als Zieldimension genutzt, quasi als Leitlinien, die es bei der Konstruktion von (und der kritischen Würdigung von) Lernaufgaben in

den Blick zu nehmen gilt. Dabei ist im Hinblick auf die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I der zunehmende Komplexitätsgrad der Selbstständigkeit zu berücksichtigen. Lernaufgaben für die Jahrgangsstufe 5/6 können z. B. sehr viel mehr dezidierte und kleinschrittige Teilaufgaben und viel engere Aufträge im Hinblick auf fachspezifische Operationen enthalten, um längerfristig auf selbstständiges Arbeiten vorzubereiten. In der Jahrgangsstufe 9/10 dagegen geht es dann eher um die selbstständige Anwendung komplexer Strategien in komplexen Fach- und Entscheidungszusammenhängen.

Aus Letzterem ergeben sich für die theoretische Reflexion zum Rahmenthema „Lernaufgaben“ – im Anschluss an Simons – weitere Leitvorstellungen, die dieser insgesamt mit „Prinzipien des prozessorientierten Lernens“ überschreibt. Diese sollen nachfolgend kurz in den Blick genommen werden (**M 4**).

Das prozessorientierte Lehren bzw. Unterrichten untergliedert Simons wiederum nach verschiedenen einzelnen Prinzipien, die aber alle darauf ausgelegt sind, die Initiative und Steuerung für das Lernen sukzessive in die „Regie“ der Lernenden zu legen. Simons fragt unter den Begriffen „Prozess- und Transferprinzip“ z. B. danach, was seitens der Unterrichtenden besonders zu beachten sei, damit die Lernenden Lernsteuerungen zunehmend selbstständig übernehmen und Gelerntes in neuen Situationen sicher anwenden könnten (vgl. hierzu auch die Kernlehrplanaussagen und das zur Standardorientierung weiter oben Ausgeführte). Man muss als Lehrender weniger die Ergebnisse als vielmehr die Prozesse des Lernens betonen und man muss explizit im Unterricht auf das Generalisierbare des Gelernten abheben. Neben dem Prozess- und dem Transferprinzip nennt Simons 12 weitere Prinzipien, die ein Lehrender zu beachten hat, wenn er die Selbstständigkeit der Lernenden anstrebt:

- „Lernen wird zum Diskussions-/Unterrichtsthema gemacht, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden (*Rückbesinnungsprinzip*).
- Der Einfluss affektiv-emotionaler Prozesse auf das Lernen und deren Interaktionen mit kognitiven und metakognitiven Prozessen wird berücksichtigt (*Affektivitätsprinzip*).
- Den Lernenden werden Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie lernen sollen, bewusst gemacht (*Nützlichkeitsprinzip*).
- Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten werden längerfristig und im Kontext von Unterrichtsfächern geübt (*Kontextprinzip*).
- Die Lernenden werden explizit darin unterwiesen, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können (*Selbstdiagnostikprinzip*).
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten wählen können (*Aktivitätsprinzip*).
- Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich vom Lehrer zu den Lernenden (*Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen*).
- Maßnahmen zur Realisierung selbstregulierten Lernens werden mit anderen Betreuern/Bezugsgruppen abgesprochen (*Betreuungsprinzip*).
- Kooperationen und Diskussionen zwischen den Lernenden werden im Unterricht aufgegriffen (*Kooperationsprinzip*).
- Höhere kognitive Lernziele, die aktives und konstruktives Lernen erfordern, werden betont (*Lernzielprinzip*).
- Neues Wissen wird auf Vorwissen bezogen (*Vorwissensprinzip*).
- Der Unterricht wird an die Lernkonzeptionen der Studierenden angepasst (*Lernkonzeptionsprinzip*).¹⁰

¹⁰ Simons, Lernen S. 262 und vollständig zitiert in **M 4**

4. Lernaufgaben – Beispiele

Die Lern- und Steuerungsstrategien konkretisieren sich im Fach Deutsch ganz wesentlich – nahezu idealtypisch – in der Form des Unterrichtsvorhabens, wie es von den Kernlehrplänen definiert ist (vgl. Kapitel 3 in den Kernlehrplänen). Zu beachten ist nun, dass in jedem Unterrichtsvorhaben, aber auch in solchen Unterrichtseinheiten, die wohlmöglich im Kern eher instruktiv angelegt sind oder in denen der Übungscharakter dominiert, die Lerngelegenheiten und Teilaufgaben so gestaltet sein müssen, dass die Lernenden nicht nur die aktuell notwendigen fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken sowie die fachübergreifend zu erwerbenden Methoden und geistigen Operationen auf Anleitung hin erwerben bzw. anwenden. Sie müssen über diese auch sukzessive selbstständiger mitentscheiden und reflektiert verfügen können. Das gilt auch für Übungsphasen, die die Lernenden als sinnvoll erkennen und nach eigenen Bedürfnissen einzusetzen lernen müssen. Dadurch entfällt die „Verengung auf die Automatisierung begrenzter Funktionen“, was auch „wesentlich für Unterricht generell und besonders für das ...Fach Deutsch“ ist¹¹. Dies gewährleistet der Unterrichtende alters- d. h. jahrgangsstufengerecht durch Berücksichtigung dessen, was Simons in seinen Prinzipien im Einzelnen ausführt, und von Postulaten in den Kernlehrplänen wie Lernprogression und Kumulation.

In jeder Unterrichtseinheit sollten Lernaufgaben zum Erwerb und zur selbstständigen Anwendung fachspezifischer Methoden und Arbeitstechniken und zum Lernen des Lernens bedeutsam werden, damit die Lernfähigkeit von den Lernenden weiter entwickelt werden kann.

Wie dieses fachspezifisch geschehen kann, soll an den Beispiel-Lernaufgaben veranschaulicht und durch (Vorab-)Kommentierungen jeweils erläuternd herausgearbeitet werden.

In den Materialien (**M 8 bis M 19**) finden sich Lernaufgaben verschiedenen Zuschnitts:

- **M 8:** Für die **Jahrgangsstufe 5/6** gibt es eine Lernaufgabe zum entdeckenden Lernen. Sie zeigt, wie Schülerinnen und Schüler aus Einzelbeispielen eine Erzähltechnik ableiten und diese dann anwenden können. Die Lernaufgabe ist so konstruiert, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl selbstständig lernen als auch mit anderen kooperieren. (*Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule*)
- **M 9:** Für die **Jahrgangsstufe 5/6** liegt eine Lernaufgabe zum Einüben eines Gedichtvortrags vor. Es geht darum, Strategien für das gestaltende Sprechen (zur Vorbereitung des Vortrages und für den Vortrag selbst) zu entwickeln und auszuprobieren. (*Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule*)
- **M 10:** Eine Lernaufgabe für **Jahrgangsstufe 5/6** dient der Sicherung und Differenzierung von Wissen über den Satzbau im Deutschen und übt operationale Verfahren – im Kontext der Überarbeitung von berichtenden oder beschreibenden Texten bzw. Schreibformen – weiter ein (Ziel: größere sprachliche und inhaltliche Genauigkeit). Die grammatischen Sachverhalte sollen in ihrer Funktion reflektiert, syntaktische Strukturen durch „Satzbau-Modelle“ visualisiert werden. Ein an der Valenzgrammatik orientiertes Modell wird eingeführt bzw. in Erinnerung gerufen. Dessen Erkenntnisstiftung bzw. Nutzen soll reflexiv auch dadurch bewusst werden, dass lernprozessbegleitend und rückblickend der eigene Lernweg von den Schülerinnen und Schülern erfasst und dokumentiert wird. (*Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums*)
- **M 11:** Zum Thema „einen Sachtext und ein Gedicht entflechten“ findet sich für die **Jahrgangsstufe 5** eine Lernaufgabe, die einen Beitrag leistet zum produktionsorientierten Umgang mit Texten und zum mündlichen Aufgabentyp 3 (hier: sich zielorientiert in Gruppen einbringen und das Gespräch reflektieren). (*Entwickelt aus der Perspektive der Realschule*)
- **M 12:** Bei dieser Lernaufgabe, entwickelt für die **Jahrgangsstufe 5**, geht es unter dem Thema „einen Text aus einer anderen Perspektive erzählen“ vorwiegend um die Erarbeitung unterschiedlicher Verfahren und Arbeitstechniken zur Texterschließung am Beispiel „Fabel“. Die

¹¹ Becker, Üben S. 30

Lernaufgabe bereitet auf den Aufgabentyp 6 „Produktionsorientiertes Schreiben“ vor. *(Entwickelt aus der Perspektive der Realschule)*

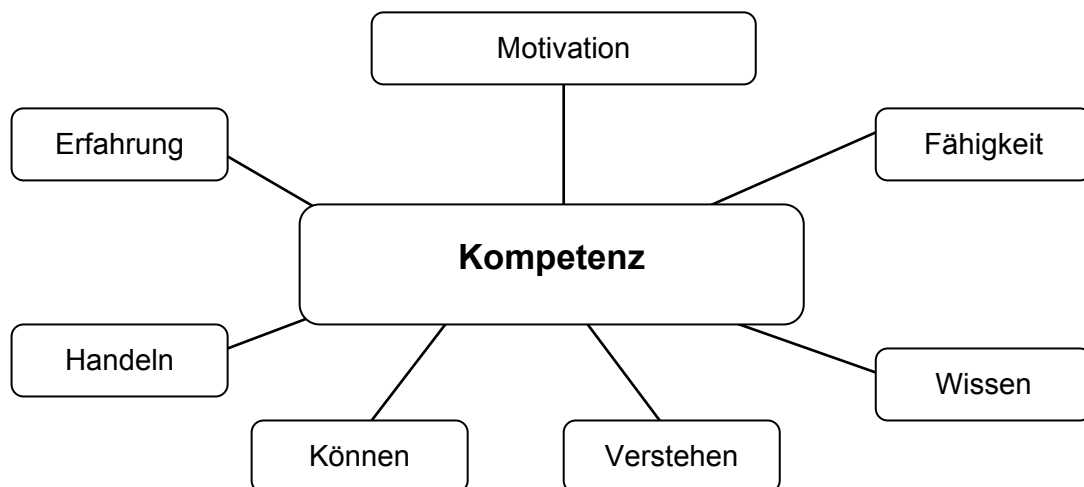
- **M 13:** Für die **Jahrgangsstufe 7/8** wurde eine Lernaufgabe zum Umgang mit diskontinuierlichen Texten (hier Grafik) entwickelt. Durch kooperatives Arbeiten und Einbezug bekannter Arbeitstechniken erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Inhalte weitgehend selbstständig. *(Entwickelt aus der Perspektive der Hauptschule)*
- **M 14:** Für die **Jahrgangsstufe 7/8** findet sich eine Lernaufgabe, in der Kriterien für das überzeugende Auftreten bei Kurzreferaten/Präsentationen entwickelt werden. Es geht zunächst nur um das Einüben einer geeigneten Körpersprache; weitere Kompetenzen (z. B. Medieneinsatz) müssen in einer weiteren Lernaufgabe erworben werden. *(Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule)*
- **M 15:** Für die **Jahrgangsstufe 7/8** wurde eine Lernaufgabe zum selbstständigen Redigieren selbst verfasster Texte entwickelt. Es geht darum, bekannte Methoden der Textüberarbeitung in vorgegebenen Lernarrangements selbstständig anzuwenden. *(Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums)*
- **M 16:** Für die **Jahrgangsstufe 9/10**, die schon gelernt hat in Diskussionen überzeugend zu argumentieren, gibt es eine Lernaufgabe, die diese Kompetenz wiederholen und festigen soll; zusätzlich erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Regeln für eine gute Gesprächsleitung. *(Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule)*
- **M 17:** Für die **Jahrgangsstufe 9/10** wurde eine weitere Aufgabe entwickelt, bei der die Schülerinnen und Schüler ausgehend von selbst formulierten Fragen zur Analyse eines Textes die notwendigen Operationen auswählen und beurteilen sollen. *(Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums)*
- **M 18:** Für die **Jahrgangsstufe 9/10**, die gelernt hat, Operationen zur Erschließung literarischer Texte selbstständig anzuwenden, findet sich eine Lernaufgabe, die die Schülerinnen und Schüler auffordert, aus einem Pool von Operationen solche auszuwählen, die sich aus ihrer Perspektive am besten zur Texterschließung eignen, die Auswahl zu begründen und zu reflektieren und die Ergebnisse im Dialog mit anderen zu vergleichen. *(Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums)*
- **M 19:** Dieses Aufgabenbeispiel für die **Jahrgangsstufe 9/10** zeigt, wie Schülerinnen und Schüler durch Einsatz und Reflexion ihres methodischen Wissens beim Umgang mit einem fiktionalen Text Fragestellungen an den Text selbstständig entwickeln und die Textanalyse eigenständig planen und durchführen. *(Entwickelt aus der Perspektive der Realschule)*

Um zu überprüfen, ob und inwiefern die Lernaufgaben den Prinzipien prozessorientierten Lernens und den Kriterien für gute Lernaufgaben entsprechen, wurde ein Evaluationsbogen für Lehrkräfte entwickelt. Die Auswertung gibt Auskunft darüber, welche Schwerpunkte in der jeweiligen Lernaufgabe besonders berücksichtigt wurden und welche Bereiche im fachlichen Lernprozess zukünftig stärkerer Akzentuierung bedürfen. **(M 5)**

Kompetenzbegriff und Leitbild des selbstständigen Lernalers¹²

Unter Kompetenzbegriff versteht man nach Weinert „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.“¹³ Mit anderen Worten: Kompetenz ist die funktionale Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen.

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach *Weinert* von verschiedenen Facetten bestimmt:



Leitbild des selbstständigen Lernalers¹⁴

Dem lebenslangen Lern- und Bildungsprozess liegt das Leitbild einer „selbstständigen Lernalerin“ bzw. eines „selbstständigen Lernalers“ zugrunde. Selbstständig Lernalende sind in der Lage, „ihr eigenes Lernen [zu] regulieren, [...] sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie.“¹⁵ Sie sind in der Lage, ihre Lernziele und Lernstrategien auch in komplexeren sozialen Beziehungen gemeinsam mit anderen Personen zu entwickeln, umzusetzen und kritisch zu hinterfragen.

„Der Erwerb selbstständiger Lernkompetenzen ist als Voraussetzung einer lebenslangen Bildung und Weiterbildung von fundamentaler Bedeutung. Der größte praktische Nutzen ergibt sich, wenn der Erwerb inhaltlichen Wissens mit dem Aufbau allgemeiner Lern- und Denkstrategien eng verknüpft ist“¹⁶. Solche allgemeinen Strategien lassen sich jedoch nur domänenspezifisch aufbauen.

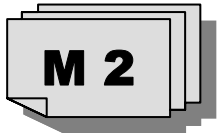
¹² Vgl. Weinert, Franz E.: Lehren und Lernen für die Zukunft, in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2100, S. 1 – 16

¹³ BMBF: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003², S. 59

¹⁴ Vgl.: E. Klieme (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“ In: Pädagogik 2004, S. 10 – 13 6, S. 11.

¹⁵ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern in internationalem Vergleich, Opladen 2002, S. 271

¹⁶ In: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029. Frechen 1998, S. 16



Der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen

Kategorie	Lernsituation	Leistungssituation
Ziel des Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Neues lernen, Wissenslücken schließen, unklar gebliebenes verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolge erzielen, Misserfolge vermeiden
Funktion im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung eines Sach- und Problemzusammenhangs • Strategien werden erkundet (entdeckt, erprobt, bewusst gemacht, beurteilt, in eine übergeordnete Strategieebene eingeordnet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachweis, dass über die in der Lernsituation erarbeiteten Kompetenzen, Strategien und Wissensbestände verfügt wird • Anwendung von Strategien
Umgang mit Fehlern	<ul style="list-style-type: none"> • Fehler können produktiv und ein Erkenntnismittel sein 	<ul style="list-style-type: none"> • Angestrebt wird Richtigkeit
Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Als feed-back für die Anstrengung zu lernen, Probleme zu lösen, sich mit anderen auseinander zu setzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstand der Beurteilung ist die erbrachte Leistung, gemessen am Erwartungshorizont, das Urteil drückt sich in einer Note aus
Aufgabentypen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson wählt Aufgaben funktional aus für den Erwerb neuer Kompetenzen • Möglich sind auch Aufgaben, deren Erträge vor der Weiterverarbeitung auf kritische Überprüfung angewiesen sind, z. B. antizipierende Aufträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson orientiert sich an den vorgeschriebenen Aufgabentypen
Aufgabenmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Sind durch den je spezifischen Kontext einer Unterrichtsstunde bestimmt • Sind auf kommunikative Weiterverarbeitung angelegt • Individueller und kollektiver Konstruktionsprozess • Kontinuierliche Rückmeldung • Teilprozesse werden stärker fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Sind durch die Abfolge der Anforderungsniveaus bestimmt • Der einzelne Lerner muss die Aufgabe ohne kooperative Unterstützung bewältigen • Individueller Konstruktionsprozess • Implizieren die selbstständige Weiterverarbeitung des Materials, keine direkte Rückmeldung • Kompetenzen für einen Gesamtprozess werden verlangt
Kommunikative Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualisierung und Austausch vielfältiger Perspektiven in der Unterrichtskommunikation • Wirksame Interventionen der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit ohne Abschlusskommunikation • Keine Interventionen der Lehrperson
Mitbestimmung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabe kann auch vom Lernenden formuliert werden. Sie kann selber Gegenstand der Reflexion, der Änderung sein 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabe gilt, der Lernende ist nicht berechtigt sie zu ändern
Begründung	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntheoretisch begründet (derzeit vorzugsweise konstruktivistisch) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionell begründet
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung erforderlich 	<ul style="list-style-type: none"> • In der Regel (auch bei Auswahl) eine oder alternativ einige wenige Aufgabe(n) für alle Lernenden
Bedeutung Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassen darüber hinaus auch die nicht messbaren Bereiche sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Standards – Bedeutung haben vor allem fachliche und methodische Kompetenzen



Das zentrale Problem

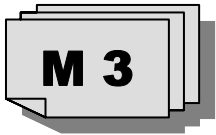
Lerner sind in Leistungssituationen oft überfordert, weil ihnen da etwas anderes als in Lernsituationen abverlangt wird, nämlich selbstständig eine Fülle von Kompetenzen anzuwenden, die zuvor schrittweise, in kommunikativen Situationen und mit Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer eingeübt und angewendet worden sind. Die Aufgabenstellungen in Leistungssituationen sind meist abstrakter und komplexer. Dazu kommt der zeitliche Druck in Leistungssituationen.

Lösungsmöglichkeiten¹⁷

Wie kann diese Inkongruenz von Lern- und Leistungssituationen so abgebaut werden, dass die Lernsituationen besser auf die Leistungssituationen vorbereiten? Und andererseits: Wie kann der Unterschied aushaltbar gemacht werden, weil er notwendig ist?

- Die Aufgaben in Lernsituationen müssen nicht immer, aber manchmal so komplex sein wie in Leistungssituationen.
- Es muss mehr eigenständige Problemlösearbeit erwartet werden.
- Korrespondenz zwischen Text und Wissensbeständen der Lernenden herstellen; der Einsatz mentaler Modelle muss erprobend geübt werden.
- Training der in der Leistungssituation geforderten Aufgabenformate.

¹⁷ Erstellung unter Einbezug von: Juliane Köster: Die Profilierung einer Differenz. In: Deutschunterricht 5/2003, S. 19 – 25



Kriterien für gute Lernaufgaben im Deutschunterricht

Gute Lernaufgaben sind die Basis für erfolgreiches Lernen. Sie stellen sicher, dass Schülerinnen und Schüler die erforderlichen und in den KLP festgeschriebenen Kompetenzen erwerben.

Strategielernen

Gute Lernaufgaben müssen problemorientiertes Arbeiten ermöglichen und Bedingungen erfolgreichen Lernens berücksichtigen. Dazu gehört kumulatives Lernen¹⁸ ebenso wie der Erwerb intelligenten Wissens¹⁹. Ein additives Vorgehen durch z. B. isoliertes Einüben von Teilkompetenzen mag zu einem passiven Wissen führen, zur selbstständigen Lösung komplexer Sprech- und Schreibaufgaben wird es nicht ausreichen. Die Lösung solcher Aufgaben verlangt selbstständige Entscheidungen über mögliche Teilaufgaben, die Anwendung fachlicher Strategien und die Fähigkeit Lernprozesse zu planen und zu überwachen. Diese Fähigkeiten sind in Lernaufgaben zu erwerben.

Reflexion von Lernprozessen und Metakognition

Gute Lernaufgaben müssen selbstständiges Lernen bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten, sie müssen Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Situationen im Lernprozess wie z. B. Rückbesinnung auf früher Gelerntes, Integration des Gelernten, Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens, realistische Bewertung von Lernprozess und -ergebnissen aktiv zu verfolgen. Dazu sind metakognitive Fähigkeiten erforderlich. Diese aber können nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen in Lernaufgaben sukzessive erworben werden.

Verknüpfungen herstellen

Intelligentes Wissen baut sich durch kumulatives Lernen auf. Gute Lernaufgaben leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, dass intelligentes Wissen kumulativ erworben wird. Schülerinnen und Schüler müssen mit Hilfe guter Lernaufgaben auf fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können, diese in neuen Lernkontexten vertiefen, festigen und sichern, um sie in anderen, vergleichbaren Situationen zu aktivieren und mit dem neu zu Lernenden konstruktiv zu verknüpfen.

Verfahrenstransparenz und Metakommunikation

Wichtige Voraussetzungen für ein solches intelligentes Wissen aufbauendes Lernen sind Transparenz der Ziele, Metakommunikation über Lernprozesse und Lösungswege in kooperativen Lernarrangements. Die Kommunikation und Diskussion um das „Wie“ des Lösens von Aufgaben

¹⁸ *Kumulatives Lernen* verbindet neues Wissen und neue Fertigkeiten mit vorhandenen Wissens- und Fertigungsbeständen und integriert so die Ergebnisse vorhergehenden und aktuellen Lernens, so dass sie im Zusammenhang verfügbar sind, statt beziehungslos nebeneinander zu stehen.

¹⁹ *Intelligentes Wissen* bezeichnet ein System von flexibel nutzbaren fachlichen, überfachlichen und lebenspraktischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie damit verbundener Wert- und Handlungsorientierungen, das durch systematischen Ausbau, Vernetzung und Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen gekennzeichnet, in diesem Sinne intelligent ist.

Zitate aus: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Materialien Schulentwicklung. Schriftenreihe Schule in NRW. Frechen 1998



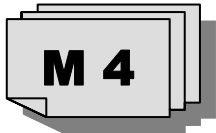
erleichtert den Erwerb intelligenten Wissens und fördert eine zunehmende Selbststeuerung des Lernens. Gute Lernaufgaben regen zu Metakommunikation in kooperativen Gesprächsformen an.

Problemlösen

Gute Lernaufgaben stehen in einem thematischen und funktionalen sachlichen Kontext und/oder Problemzusammenhang. Sie sind in der Regel offen und komplex und bereichsübergreifend konzipiert (Prinzip des integrativen Deutschunterrichts). Sie provozieren eigenständiges problemlösendes Denken der Lerner und zielen auf ein flexibel einsetzbares Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung.

Komplexität

Gute Lernaufgaben sollen letztendlich dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, komplexe Aufgabenstellungen selbstständig zu lösen, mögliche Lösungswege auf andere Aufgaben strategisch zu übertragen und zu vorgegebenen oder aufgefundenen Problemstellungen selbst Lösungswege zu entwickeln.



Prinzipien prozessorientierten Lernens

Die nachfolgenden Prinzipien dienen der Zielorientierung bei der Erstellung von Lernaufgaben. Zugleich sind sie auch geeignet zu überprüfen, ob und welchen Beitrag die Lernaufgabe für die Entwicklung eines Unterrichts leistet, der das selbstständige fachliche Lernen fördert.

- „Betonung von Lernaktivitäten und Lernprozessen, anstatt ausschließlicher Betonung von Lernergebnissen (*Prozessprinzip*).
- Lernen wird zum Diskussions-/Unterrichtsthema gemacht, damit sich die Lernenden ihrer Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten und der Relation zwischen diesen und den Lernzielen bewusst werden (*Rückbesinnungsprinzip*).
- Der Einfluss affektiv-emotionaler Prozesse auf das Lernen und deren Interaktionen mit kognitiven und metakognitiven Prozessen wird berücksichtigt (*Affektivitätsprinzip*).
- Den Lernenden werden Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie lernen sollen, bewusst gemacht (*Nützlichkeitsprinzip*).
- Transfer und Generalisierbarkeit des Gelernten werden explizit im Unterricht berücksichtigt und es wird nicht erwartet, dass sie von selbst auftreten (*Transferprinzip*).
- Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten werden längerfristig und im Kontext von Unterrichtsfächern geübt (*Kontextprinzip*).
- Die Lernenden werden explizit darin unterwiesen, wie sie ihr eigenes Lernen überwachen, diagnostizieren und korrigieren können (*Selbstdiagnostikprinzip*).
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende aktiv lernen und dass sie konstruktive Lernaktivitäten wählen können (*Aktivitätsprinzip*).
- Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich vom Lehrer zu den Lernenden (*Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen*).
- Maßnahmen zur Realisierung selbst regulierten Lernens werden mit anderen Betreuern/Bezugsgruppen abgeprochen (*Betreuungsprinzip*).
- Kooperationen und Diskussionen zwischen den Lernenden werden im Unterricht aufgegriffen (*Kooperationsprinzip*).
- Höhere kognitive Lernziele, die aktives und konstruktives Lernen erfordern, werden betont (*Lernzielprinzip*).
- Neues Wissen wird auf Vorwissen bezogen (*Vorwissensprinzip*).
- Der Unterricht wird an die Lernkonzeptionen der Lernenden angepasst (*Lernkonzeptionsprinzip*).²⁰

²⁰ Simons, Lernen S. 262

Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben



Der Evaluationsbogen orientiert sich an den Kriterien für gute Lernaufgaben und bezieht auch die Prinzipien prozessorientierten Lernens nach Simons mit ein. Er dient der Vergewisserung, welche Schwerpunkte bei der Lernaufgabe gelegt wurden und welche Schwerpunkte bei zukünftigen Planungen ggf. berücksichtigt werden müssen.

Perspektive: Lerner

Strategielernen	berücksichtigt	Anmerkungen
Ermöglicht die Aufgabe den Einsatz von gelernten Strategien/das Lernen von Strategien?		
• Wird an bekanntes Strategiewissen erinnert/daran angeknüpft?		
• Werden konkrete Strategien angegeben?		
Aktives Lernen		
• Provoziert die Aufgabe eigenständiges problemlösendes Denken?		
• Werden Ziel und Zweck des Lernens deutlich?		
• Herrscht Klarheit über das herzustellende Produkt?		
• Werden die notwendigen Teilaufgaben – deutlich benannt? – sind sie dem Lerner vertraut?		
• Sind die für die Lösung der Teilaufgaben erforderlichen Operationen deutlich?		
Metakognition		
• Initiiert die Aufgabe bewusstes Anknüpfen an Gelerntes?		
• Fordert die Aufgabe den Weg des Lernens reflektiert – zu planen? – zu überprüfen?		
• Fordert die Aufgabe das Produkt kriterienorientiert zu bewerten?		
• Ist die Möglichkeit der Übertragung von Lernmethoden/-verfahren/-techniken angelegt?		
• Wird die Selbststeuerungskompetenz des Lerners erweitert?		
Verknüpfung		
• Ermöglicht die Aufgabe – für den Lerner erkennbar – fachliche Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten in neuen Kontexten – anzuwenden? – zu vertiefen? – zu sichern?		
• Werden konkrete Erinnerungshilfen gegeben?		
Kooperatives Lernen		
• Bietet die Aufgabe Gelegenheit zu Anschlusskommunikation?		
• Ermöglicht die Aufgabenstellung kooperatives Arbeiten?		
• Fördert die Aufgabe die Bereitschaft über das „Wie“ und über das „Was“ des Gelernten zu diskutieren?		

Strategielernen	berücksichtigt	Anmerkungen
• Wird deutlich, welchen Bereich des DU die Aufgabe und die jeweiligen Teilaufgaben schwerpunktmäßig ansprechen?		
• Zielt die Lernaufgabe auf Kompetenzen des Kernlehrplans?		
• Wird erkennbar, wie die Kompetenzen in der Aufgabenstellung angelegt bzw. vertieft werden?		
• Steht die Aufgabe in Zusammenhang mit den vorgegebenen Überprüfungsformaten (Aufgabentypen) des Kernlehrplans?		
Thematische Orientierung		
• Steht die Aufgabe in einem thematischen Zusammenhang?		
• Steht die Aufgabe in einem funktionalen sachlichen Kontext?		
• Ist das Prinzip des integrativen DU durch die thematische Klammer sinnvoll umgesetzt?		
Schwierigkeitsgrad		
• Besitzt die Lerngruppe die notwendigen Voraussetzungen zur Bearbeitung der Lernaufgabe?		
• Sind notwendige Hilfen mitgeliefert?		
• Sind die selbstständig zu erarbeitenden Bereiche von der Schülergruppe erreichbar?		
Komplexität		
• Bietet die Aufgabe genügend Komplexität um Teilkompetenzen sinnvoll verbinden zu können?		
• Ist die Aufgabe so angelegt, dass über den Einsatz gelernter Strategien individuell entschieden werden kann?		

„Gutes“ Üben in der Schule²¹



- Üben in der Schule ist ein **didaktischer Begriff**. Die Übung folgt der Erarbeitungs- und der Aneignungsphase. Üben in der Schule zielt auf Selbstständigkeit und Autonomie der Lerner. Die Schule bereitet die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von Strategien des Übens auf den Prozess lebenslangen Lernens vor.
- Üben kann **unterschiedliche Ziele** haben. Das Verstehen, das Können oder der mechanisch sichere Vollzug können Ziele des Übens sein. Üben kann Lern- und Verstehensprozesse automatisieren, die Qualität des Gelernten steigern und Transferleistungen fördern.
- Üben bezieht auch **soziale Lernprozesse** ein. Im Team, mit einem Lernpartner, in den Sozialformen des Unterrichts oder in einer Nachhilfegruppe: Üben ist auch auf den Ausbau sozialer Kompetenzen, auf die Stärkung der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gerichtet. Es hilft, sich in fremde Rollen einzufühlen und die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen.
- Üben geht aus dem Unterricht hervor und geht wieder in den Unterricht ein. Üben vollzieht sich nicht nur in den Hausaufgaben. Üben ist gleichgewichtiger **Bestandteil des Unterrichts** und verlangt Planung und Sorgfalt wie andere elementare Phasen des Unterrichts. Üben verlangt differenzierte Kenntnisse der Lehrkräfte über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und eine entwickelte Diagnosekompetenz.
- Üben ist ein **individueller Prozess** und setzt an der Lernbiographie des Schülers an. Persönliche Rückmeldungen zur Übungsleistung und zum Fortschritt der methodischen Fähigkeit sind Bestandteile des Unterrichts. Üben befähigt die Schülerinnen und Schüler langfristig ihren Übungsprozess selbstständig zu gestalten, zu organisieren und zu bewerten.
- Lerner entwickeln im Unterricht **metakognitive Kompetenzen und Lernstrategien** des Übens: Elaborationsstrategien (Aneignung neuen Wissens), Reduktionsstrategien (Lernstoff komprimieren, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden) und Kontrollstrategien (Lernwege beurteilen). Übungssequenzen steuern diese Ziele langfristig an und entwickeln sich für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und sinnhaft.
- Üben ist mit **Freude und Neugierde** verbunden. Freiräume und Selbstständigkeit, Einsicht und Selbstkontrolle schaffen Bedingungen, die die Schülerinnen und Schüler zum Üben motivieren. Themen- und methodendifferenzierte Übungsaufträge und die Anerkennung (Lob) von Hausaufgaben und Übungsleistungen fördern die Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen. Schülergerechte Aufgabenstellungen beteiligen die Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung von Übungsaufgaben. Rein repetitives Üben demotiviert leistungsschwache Schülerinnen und Schüler und behindert leistungsstarke Lerner.
- Materialien zum Üben müssen die **Lern- und Lebenssituation** des Übenden aufnehmen. Gemeinsame Regeln zum Üben im Klassenverband optimieren die Unterrichtsphase „Üben“. Üben muss die Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie berücksichtigen. Häufiges kurzes Üben und die Orientierung an optimalen Wiederholungsrhythmen folgen den Gesetzmäßigkeiten des Behaltens.

²¹

nach:

Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004

Ute Rampillon: Zehn Maximen zum Üben. Aus Friedrich Jahresheft 2000, Üben und wiederholen, Sinnschaffen – Können entwickeln S. 14 – 15

Richard Meier: Zehn Grundsätze zur Aufgabe Üben. Aus Friedrich Jahresheft 2000, Üben und wiederholen, Sinnschaffen – Können entwickeln S. 14 – 15

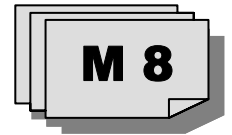


Überblick über Beispiele zu Lernaufgaben M 8 bis M 19

Jgst.	Aufgabenschwerpunkt	Beschreibung der Lernaufgabe
5/6	Textüberarbeitung mithilfe eines Satzbaumodells	Die Lernaufgabe zeigt, wie Schülerinnen und Schüler aus Einzelbeispielen eine Erzähltechnik ableiten und diese dann anwenden können. Die Lernaufgabe ist so konstruiert, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl selbstständig lernen als auch mit anderen kooperieren. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule</i>) M 8
5/6	Gedichte gestaltend sprechen	Die Lernaufgabe bereitet das Einüben eines Gedichtvortrags vor. Es geht darum den Vortrag vorzubereiten und durchzuführen. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule</i>) M 9
5/6	Textverarbeitung mithilfe eines Satzbaumodells	Die Lernaufgabe dient der Sicherung und Differenzierung von Wissen über den Satzbau des Deutschen. Grammatische Sachverhalte werden in ihrer Funktion reflektiert und syntaktische Strukturen durch Satzbaumodelle visualisiert. (<i>Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums</i>) M 10
5/6	produktionsorientierter Umgang mit Texten	Zum Thema „einen Sachtext und ein Gedicht entflechten“ leistet die Lernaufgabe einen Beitrag und bereitet den mündlichen Aufgabentyp 3 vor. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Realschule</i>) M 11
5/6	Verfahren und Arbeitstechniken zur Texterschließung	In der Lernaufgabe geht es unter dem Thema „einen Text aus einer anderen Perspektive erzählen“ um die Beschäftigung mit Fabeln. Die Lernaufgabe bereitet auf den Aufgabentyp 6 „Produktionsorientiertes Schreiben“ vor. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Realschule</i>) M 12
7/8	Umgang mit diskontinuierlichen Texten	Durch kooperatives Arbeiten und Einbezug bekannter Arbeitstechniken erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Inhalte (hier Grafik) weitgehend selbstständig. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Hauptschule</i>) M 13
7/8	Kriterien für einen ansprechenden Vortrag erarbeiten	In dieser Lernaufgabe werden Kriterien für das überzeugende Auftreten entwickelt. Es geht um das Einüben einer geeigneten Körpersprache. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule</i>) M 14
7/8	Heuristischer Einsatz von Schreibstrategien	Die Lernaufgabe zeigt Wege zum selbstständigen Redigieren selbst verfasster Texte. Es geht darum, bekannte Methoden selbstständig anzuwenden. (<i>Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums</i>) M 15
9/10	Diskussionen führen	Die Lernaufgabe wiederholt und festigt die Kompetenz, in Diskussionen überzeugend zu argumentieren. Zusätzlich erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Regeln für eine gute Gesprächsleitung. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Gesamtschule</i>) M 16
9/10	Kreatives Schreiben zu Texten und Bildern	In dieser Aufgabe wählen die Schülerinnen und Schüler ausgehend von selbst formulierten Fragen die notwendigen Operationen aus und beurteilen sie. (<i>Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums</i>) M 17
9/10	Operationen zur Texterschließung	Die Lernaufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler auf, aus einem Pool von Operationen solche auszuwählen, die sich aus ihrer Perspektive am besten zur Texterschließung eignen, die Auswahl zu begründen und zu reflektieren und die Ergebnisse im Dialog mit anderen zu vergleichen. (<i>Entwickelt aus der Perspektive des Gymnasiums</i>) M 18
9/10	Umgang mit einem fiktionalen Text	Dieses Aufgabenbeispiel zeigt, wie Schülerinnen und Schüler durch Einsatz und Reflexion ihres methodischen Wissens Fragestellungen an den Text selbstständig entwickeln und die Textanalyse eigenständig planen und durchführen. (<i>Entwickelt aus der Perspektive der Realschule</i>) M 19

Lernaufgabe²²

Jahrgangsstufe 5/6



Bereiche des Faches: Schreiben (Erzählen)

Thema: Entdecken der Verzögerung als eine Technik spannenden Erzählens und Anwenden dieser Technik.

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Diese Aufgabe ist in einer 6. Klasse entwickelt worden. Durch sie können die Schülerinnen und Schüler anhand von Textbeispielen selbst entdecken, wie sie mit Hilfe der Verzögerungstechnik spannender erzählen können. Die Lernaufgabe soll an diesem Beispiel zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler mit der angewandten Methode des *Concept Attainment* selbst Wissen konstruieren können, indem sie aus Einzelbeispielen eine Regel ableiten.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Aufgabenstellung

Einzelarbeit:

- 1) Es geht bei den folgenden Aufgaben darum zu lernen, wie man spannend erzählen kann. Überlege zunächst, wann spannendes Erzählen sinnvoll ist und wann nicht.
- 2) Erinnere dich an eine Situation, in der du eine spannende Geschichte gelesen, gehört oder gesehen hast. Schreibe auf, warum du glaubst, dass diese Geschichte spannend war.
- 3) Im Folgenden findest du zwei Beispiele von spannend erzählten Geschichten (ungerade Zahlen) und nicht so spannend erzählten Geschichten (gerade Zahlen). Finde heraus: Warum sind die Beispiele mit den ungeraden Zahlen spannender?

Textbeispiele

- A Ich sah den Bus an der Bushaltestelle stehen, als mir plötzlich ein großer Schüler den Weg versperrte. „Hier kommst du nicht vorbei. Es sei denn du gibst mir was dafür.“ Ich wusste, dass ich heute nicht schon wieder zu spät kommen durfte. Ich bot 50 Cent. Das letzte Kind stieg bereits ein. „Einen Euro! Aber lass mich jetzt durch.“ Ich drückte ihm das Geld in die Hand. Aber er ließ mich nicht. Die Bustüren schlossen. Ich kramte in meinen Taschen. Der Bus fuhr ab. Ich weinte. „Kein Grund zur Beunruhigung! Komm ich bring dich. Und den nehmen wir gleich mit. Ein Fall für die Polizei!“ Es war Franz' großer Bruder, der alles aus seinem Auto heraus beobachtet hatte.*
- B Franz' großer Bruder hat mich heute gerettet. Er hat einen fremden großen Schüler, der mich erpressen wollte, zur Polizei gebracht und mich zur Schule. Ich sollte dem Erpresser doch mehr als einen Euro geben. Das wird er jetzt wohl der Polizei, seinen Lehrern und seinen Eltern erklären müssen. Weil ich den Bus schon abfahren sah, hätte ich ihm doch fast nachgegeben. Ich wollte doch auf keinen Fall zu spät kommen. Der Bus ist zwar ohne mich abgefahren, aber das war ja dann wegen Franz' Bruder auch nicht so schlimm. Ich habe sogar geweint. Franz' Bruder hat mich getröstet: „Kein Grund zur Beunruhigung.“*

²² Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Gesamtschule entwickelt

- C *Meine Eltern waren ins Kino gegangen. Ich war allein zu Hause. Nachts erwachte ich von einem Mordskrach in der Küche. Nur ein ganz schwacher Lichtschein fiel durch die Kinderzimmertür. Auf meiner Armbanduhr sah ich, dass es erst zehn Uhr war. Mama und Papa konnten noch nicht zurück sein. Wer war da? Immer noch ein Gescheppere auf den Fliesen. Ich schlich mich aus dem Zimmer. Iiih! Ich bekam nasse Füße. Unter der Küchentür lief eine Flüssigkeit heraus. Blut? Nein, es war Milch. Jetzt ahnte ich, was passiert war. Die Katze ...*
- D. *Unsere Katze versaute gestern Abend unsere ganze Küche. Als meine Mutter und mein Vater im Kino waren, schlich sie sich in die Küche. Vom Abendbrot stand noch die Milchflasche auf dem Tisch. Ich bin wohl vom Zerscheppern der Milchflasche aufgewacht und bekam anfangs einen Heidenschreck. Ich dachte schon, es sei ein Dieb. Auf dem Weg zur Küche trat ich dann auch noch mit meinen nackten Füßen in die Milch. Ich habe mich vielleicht geekelt. In meinem Kopf dachte ich mir sogar aus, dass es Blut sein könnte.*

Gruppenarbeit:

- 4) Jeder stellt seine Vermutungen, die er zu Aufgabe 3) angestellt hat, in der Gruppe vor. Alle versuchen, ein gemeinsames Ergebnis zu finden.

Einzelarbeit:

- 5) Ordne nun die folgenden Testbeispiele zu, ob sie spannend oder nicht spannend erzählt sind. Begründe.

Textbeispiele

- A Wir hatten uns bei der Wanderung im Wald verirrt und es war schon stockdunkel. Wir waren ganz verzweifelt. Immer wenn wir einige Schritte machten, hörten wir hinter uns auch Schritte. Wenn wir stehen blieben, war es ganz still, wir hörten nur unseren Atem, der schneller war als sonst. „Was ist das?“, fragte Thomas. „Ich weiß nicht“, antwortete ich. „Warum haben wir uns nicht schon auf den Heimweg gemacht, als es noch hell war?“ Plötzlich hörten wir ein Knacken zwischen den Bäumen. Uns erstarrte das Blut in den Adern. Wir wagten nicht uns zu bewegen. Dann rannten wir plötzlich los und im selben Augenblick flogen ganz erschreckt zwei Amseln aus dem Gebüsch.
- B Trotz der Lawinen, die den Eingang zum Dorf zwischen den Bergen versperrt hatten, konnten alle Menschen sicher nach Hause kommen. Die Bundesregierung setzte mehrere Bundeswehrhubschrauber ein, um die Eingeschlossenen zu retten. Auch Hans kam raus, obwohl er beim Warten an der Bushaltestelle völlig von Schneemassen umhüllt war. Das Dach der Bushaltestelle hatte ihm Schutz geboten, so dass eine Art Iglu um ihn herum entstanden war.

Gruppenarbeit:

- 6) Versucht in der Gruppe bei der Zuordnung der Textbeispiele auf ein gemeinsames Ergebnis zu kommen.
- 7) Versucht dann gemeinsam eine Antwort zu formulieren: Was macht Texte spannend und vergleicht das mit euren Vermutungen am Anfang. Schreibt alle Merkmale auf. Sprecht außerdem darüber, wann spannendes Erzählen sinnvoll ist und wann nicht.

Plenum:

Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor und es werden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt und gesichert.

Beginn Anwendung I

Partnerarbeit

- 8) Suche dir einen Partner. Derjenige, der als nächster von euch Geburtstag hat, nimmt Text A, der andere Text B.
- 9) Forme deinen Text (A oder B) so um, dass er den Anforderungen an spannendes Erzählen entspricht. Schreibe die Geschichte in dein Heft.
Lies sie deinem Partner dann vor. Dein Partner gibt dir dann anhand der Merkmale von spannendem Erzählen Rückmeldung und Verbesserungsvorschläge.

Textbeispiele

- A Auf unserer letzten Klassenfahrt rettete uns eine Baustelle aus einer lebensgefährlichen Situation. Ein Netz, das Bauarbeiter gespannt hatten, bewirkte, dass sich die Boote, die wir unerlaubterweise am Ufer des Sees bei der Jugendherberge losgemacht hatten, verfangen. Wir hatten nämlich am Abend in der Dunkelheit die beiden Ruderboote losgemacht und waren zu fünft losgefahren. Wir wollten ein Wettrennen veranstalten. Wir waren der Gruppe, die sich in Führung gesetzt hatte, ganz nah auf den Fersen, als wir plötzlich aufgeregtes Gerufe aus dem vorderen Boot hörten. Ein Sog bewirkte, dass wir die Boote nicht mehr lenken konnten und diese wie Nusschalen zum Wehr getrieben wurden, von dem aus das überfließende Wasser 20 Meter tief hinabsauste, um dann in einem Bach weiter zu fließen. Als wir von dem Netz an der gewiss tödlichen Weiterfahrt gehindert wurden, fanden wir nach einem kräftigen Streit unter uns schnell eine Möglichkeit, wie wir selbst an Land kamen und die Boote wieder zurückbringen konnten, ohne dass wir gesehen wurden.*
- B In der großen Pause entdeckte ich, wie ein Schüler aus einer höheren Klasse in unseren Raum schlich. Er hatte nicht bemerkt, dass ich noch in der Klasse war und mich bei seinem Hereinkommen hinter einem Stuhl versteckt hatte. Ich konnte beobachten, wie er einige Schultaschen durchwühlte und einige Füller und auch andere Wertsachen in seinem Rucksack verstaute. Er wollte gerade die Klasse verlassen, als ich aus meinem Versteck hervorsprang und „Halt!“ rief. Ich hatte aber nicht bedacht, dass ich mich in eine gefährliche Situation gebracht hatte. Der Schüler schloss mich ein und drohte mir, mich zu verdreschen, wenn ich nur ein Sterbenswörtchen weiter erzählen würde. Ich musste ihm das versprechen.*

Beginn Anwendung II

Einzelarbeit:

- 10) Erinnere dich jetzt an alles, was man beim Schreiben einer Geschichte beachten muss. Schreibe dann ein eigenes spannendes Erlebnis auf und achte besonders darauf, Spannung zu erzeugen. Plane zunächst deinen Text, formuliere ihn dann und überarbeite ihn schließlich.

Gruppenarbeit:

- 11) Tragt eure Texte in einer Schreibkonferenz vor und gebt euch gegenseitig Rückmeldung.

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Durchgeführt wurde die Aufgabe im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Abenteuer erzählen“. Die Schülerinnen und Schüler bringen Vorkenntnisse zur Technik spannenden Erzählens schon aus der Grundschule und aus Klasse 5 mit; sie können etwa Spannung erzeugende Textsignale (z. B. plötzlich) erkennen und wissen, dass z. B. auch durch wörtliche Rede ein Text spannender werden kann. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler schon in der Lage, selbstständig eine Schreibkonferenz durchzuführen.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in dieser Lernaufgabe gelernt haben, eine spannende Geschichte zu schreiben, wird erarbeitet, was das mündliche spannende Erzählen ausmacht, um dann die Fähigkeit, frei zu erzählen zu verbessern.

Fachlicher – fachdidaktischer Kontext

Die Lernaufgabe führt die Schülerinnen und Schüler zu der Technik hin, Spannung zu erzeugen, und zwar mit Hilfe der Methode des *Concept Attainment*²³. Die Methode wurde von Jerome Bruner entwickelt und kann auch durch heutige Erkenntnisse der Gehirnforschung gestützt werden: „Wissen, so ergaben Studien der Gehirnforschung, wird individuell aufgebaut, indem aus zahlreichen Einzelerlebnissen Kategorien und Regeln abgeleitet werden. So lernt ein Kind die Charakteristika eines Baums nicht durch den Vortrag des Lehrers, sondern durch die Betrachtung unzähliger Bäume und die Suche nach den Gemeinsamkeiten und dem Regelhaften in diesen Bildern. Lernen ist somit immer eine individuelle Konstruktionsleistung ...“²⁴ Ein Grundbedürfnis des Menschen ist es, wiederkehrende Muster und allgemeine Regeln zu finden. Dazu ordnen sie die Welt durch die Suche nach Ähnlichem bzw. Verschiedenem. Die Muster, Regeln und Begriffe werden dadurch besonders deutlich, dass sie von ihrem Gegenteil abgegrenzt werden.

In dem vorliegenden Beispiel sollen die Schülerinnen und Schüler auf die geschilderte Weise die Verzögerungstechnik, bei der im Leser eine Kernfrage hervorgerufen wird, deren Beantwortung bis zum Schluss verzögert wird, entdecken. Diese Technik sollen sie selbst anhand von Beispielen induktiv konstruieren, sie sollen aus Beispielen eine Regel bilden. Dies geschieht durch Abgrenzung von dem Gegenteil: Sie bekommen Beispiele für einen eher spannenden Text und einen weniger spannenden Text (der durch sein Thema durchaus auch ein Spannungsmoment hat, aber nicht so sehr in seiner formalen Gestaltung, da die Verzögerungstechnik nicht benutzt wird). Nachdem sie eine Hypothese gebildet haben, sollen sie diese anhand von Testbeispielen überprüfen. Dabei sollen sie zuerst alleine arbeiten, damit gewährleistet ist, dass sämtliche Schülerinnen und Schüler sich mit der Aufgabe auseinandersetzen und dann sollen sie in der Gruppe ihre Lösungen begründen und zu einem Konsens kommen.

²³ vgl. Barrie Bennett: *Beyond Monet. The Artful Science of Instructional Integration*. Toronto, Ontario 2001

²⁴ Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhardt: Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In *Pädagogik* (Beltz/Weinheim) 2005/3, 2005, Heft 3, S. 6 – 11, S. 8

4. Kompetenzbezug – Aufgabentyp²⁵

3.1 Sprechen und Zuhören

3.1.2 Sie erzählen eigene Erlebnisse und Erfahrungen sowie Geschichten anschaulich und lebendig. (*Gestaltungsmittel wie Steigerung, Andeutung, Vorausdeutung, Pointierung einsetzen*)

3.2 Schreiben

3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ein Schreibziel und wenden elementare Methoden der Textplanung, Textformulierung (z. B. *Notizen, Stichwörter*) und Textüberarbeitung an. (*Insbesondere in Schreibkonferenzen, einschließlich der rechtschriftlichen Überarbeitung; eigene Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z. B. Lesbarkeit, Blattaufteilung, Rand, Absätze*)

3.2.2 Sie erzählen Erlebnisse und Begebenheiten frei oder nach Vorlagen anschaulich und lebendig. Sie wenden dabei in Ansätzen Erzähltechniken an.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

3.3.11 Sie gestalten Geschichten und Gedichte nach, formulieren sie um, produzieren Texte mithilfe vorgegebener Textteile.

3.4 Reflexion über Sprache

3.4.1 Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Abhängigkeit der Verständigung von der Situation (z. B. *mündlich oder schriftlich, privat oder öffentlich*) und der Rolle der Sprecherinnen oder Sprecher.

Die Lernaufgabe dient der Vorbereitung auf den **Aufgabentyp 1 schriftlich**:

- erzählen a) Erlebtes, Erfahrenes, Erdachtes b) auf der Basis von Materialien oder Mustern.

Die Lernaufgabe bereitet auch auf den **Aufgabentyp 6 schriftlich vor**:

- Texte nach einfachen Textmustern verfassen, umschreiben oder fortsetzen.

Die Lernaufgabe bereitet ebenfalls auf den **Aufgabentyp 1 mündlich vor**:

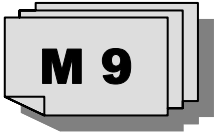
- anschaulich vortragen, z. B. a) Erlebnisse und Erfahrungen b) Arbeitsergebnisse

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)²⁶

Bei der Lernaufgabe ist es notwendig, sich an Gelerntes zu erinnern. Das neue Wissen wird mit dem Vorwissen verknüpft (**Vorwissensprinzip**). Die Lernenden erfahren den Sinn des Lernens, da sie darüber reflektieren, wann es gut ist, spannend erzählen zu können (**Nützlichkeitsprinzip**). Die Schülerinnen und Schüler müssen das, was sie durch die Analyse der Texte entdeckt haben, bei einem eigenen Text anwenden (**Transferprinzip**). Den Schülerinnen und Schülern wird die Technik des spannenden Erzählens nicht einfach vorgestellt, sondern sie müssen sie sich aktiv erarbeiten (**Aktivitätsprinzip**). Dabei werden durch die Modelle am Anfang mehr Hilfen gegeben, die nach und nach immer weniger werden, bis dass die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Text schreiben müssen (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**). Neben der Einzelarbeit ist der Austausch in der Gruppe zentral. So wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungen auch begründen und verteidigen müssen. So werden die eigenen Erkenntnisse im Austausch mit den anderen vertieft (**Kooperationsprinzip**).

²⁵ Kernlehrplan Deutsch Gesamtschule, S. 25f

²⁶ Simons, Lernen



Lernaufgabe²⁷

Jahrgangsstufe 5/6

Bereiche des Faches: Sprechen und Zuhören

Thema: Gedichte gestaltend sprechen

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Durch die Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler durch Ausprobieren lernen, wie sie ein Gedicht ansprechend vortragen.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Aufgabenstellung

Erarbeitet einen guten Gedichtvortrag für den nächsten Elternabend.

Arbeitsschritte

- 1) *in Partnerarbeit:* Wählt aus den vorliegenden Gedichten **eines** aus, dessen Vortrag ihr beide einüben möchtet und besprecht, worauf ihr bei einem Gedichtvortrag achten müsst. erinnert euch auch daran, was ihr bisher über gutes Vorlesen gelernt habt.
- 2) *in Einzelarbeit:* Lies den Text so lange halblaut, bis du glaubst, dass du ihn flüssig vortragen kannst.
- 3) *in Einzelarbeit:* Überlege dir, wie du auf dem Textblatt verdeutlichen kannst, wie du deinen Vortrag gestalten möchtest und probe ihn anschließend so oft, bis du mit deinem Ergebnis zufrieden bist.
- 4) *in Partnerarbeit:* Tragt euch gegenseitig euren gewählten Text vor. Vergleicht anschließend
 - a) die Gemeinsamkeiten und Unterschiede eurer beiden Vorträge. Achtet hierbei auch auf die Wirkung einzelner Wörter/Verse.
 - b) das Aussehen eures Textblattes.
- 5) *in Partnerarbeit:* Besprecht die Vor- und Nachteile eurer Vorträge und der Art, wie ihr euch vorbereitet habt. Überlegt, ob sich eure Vorgehensweise auch auf andere Gedichte übertragen lässt.
- 6) *in Partnerarbeit:* Gestaltet anschließend einen oder mehrere Vorträge, der/die eurer Meinung nach für die Zuhörer und Zuhörerinnen am Elternabend interessant ist/sind.

3. Kommentar

Die mündliche Aufgabe ist Teil einer Unterrichtseinheit mit dem Titel „Reise durch die Jahreszeiten“. Im Wesentlichen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Gedichten zu Monaten und Jahreszeiten. Sie lernen die Funktion des Aufbaus in Strophen und Verse, die Wirkung von Reimen sowie die Bedeutung der Bilder für den lyrischen Ausdruck kennen. Ein wichtiges Element des Unterrichts ist der angemessene Gedichtvortrag, der u. a. durch die vorliegende Aufgabe erstmalig in der Sekundarstufe I erlernt werden soll. Allerdings können einige Schülerinnen und Schüler schon auf unterschiedliche Strategien aus der Grundschule zurückgreifen und sich somit in der Partnerarbeit gegenseitig beraten. Damit die Aufmerksamkeit ganz auf den Vortrag gerichtet sein kann, sollten nur Gedichte ausgewählt werden, deren Verständnis durch die vorangegangene Erarbeitung im Unterricht geklärt ist.

²⁷ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Gesamtschule für die Klasse 5 entwickelt.

Den Schülerinnen und Schülern soll deutlich werden, dass zu einem guten Vortrag Techniken wie Betonung, Sprechtempo, Pausen etc. gehören und dass sich durch eine Veränderung der Intonation auch die Aussage verändern kann. Außerdem sollen sie lernen, dass es wichtig ist, ihre Art des Vortrages auf dem Textblatt durch bestimmte, für sie sinnvolle Markierungen zu kennzeichnen.

Diese Aufgabe bietet sich auch als Vorbereitung auf ein auswendig vorzutragendes Gedicht an. Statt gleicher Texte könnten auch unterschiedliche Texte bearbeitet werden (auch Gruppen- statt Partnerarbeit). Hier böte sich auch eine Differenzierung über die Komplexität der Texte an.

4. Kompetenzbezug – Aufgabentyp²⁸

3.1 Sprechen und Zuhören

3.1.1 Die Schülerinnen und Schüler sprechen im Deutschunterricht deutlich und artikuliert. Sie lesen flüssig.

3.1.9 Sie hören aufmerksam zu und reagieren sach- und situationsbezogen auf andere.

3.1.11 Sie sprechen gestaltend in vorgegebenen Situationen. (*Artikulation, Tempo und Intonation /Modulation*)

3.3 Umgang mit Texten und Medien

3.3.6 Sie unterscheiden einfache literarische Formen, erfassen deren Inhalte und Wirkungsweisen unter Berücksichtigung grundlegender sprachlicher und struktureller Merkmale.

3.3.9 Sie untersuchen Gedichte (*themen- und motivgleiche Gedichte z. B. zu Jahreszeiten bzw. Natur*) unter Berücksichtigung einfacher formaler, sprachlicher Beobachtungen.

Die Lernaufgabe dient der ersten Vorbereitung auf den **Aufgabentyp 2b mündlich**:

- Gedichte gestaltend vortragen.

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)²⁹

Im Zentrum der Lernaufgabe stehen die Lernaktivitäten (**Prozessprinzip**); hierbei werden den Schülerinnen und Schülern die Techniken, die für die Gestaltung eines guten Vortrages sinnvoll sind, nicht einfach vorgestellt, sondern sie müssen sie selbst erarbeiten und ausprobieren (**Aktivitätsprinzip**). Dabei können sie sich ggf. an Strategien erinnern, die sie in der Grundschule erlernt haben (**Rückbesinnungsprinzip**).

Durch den anschließenden Vortrag auf dem Elternabend wird ihnen einerseits bewusst, wie sie die erworbenen Kenntnisse konkret nutzen können (**Nützlichkeitsprinzip**), andererseits berücksichtigt die Aufgabe durch die Auswahl der Situation (Vortrag vor den eigenen und fremden Eltern) nicht nur kognitive Lernprozesse, sondern auch affektiv-emotionale Prozesse (**Affektivitätsprinzip**). Darüber hinaus können die an dem Abend gewonnenen Erfahrungen anschließend auf andere Situationen in ihrem Alltag übertragen werden (**Transferprinzip**).

Durch den kritischen Gedankenaustausch mit dem Partner bzw. der Gruppe können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernen überwachen und korrigieren (**Selbstdiagnostikprinzip**); gleichzeitig wird durch die Diskussion in der Gruppe das eigene Tun reflektiert und dadurch vertieft (**Kooperationsprinzip**). Hierbei hält sich der/die Lehrende zurück, damit die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe weitgehend selbstständig lösen (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**).

²⁸ Kernlehrplan Deutsch Gesamtschule, S. 25f

²⁹ Simons, Lernen

6. Evaluation

Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben

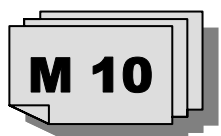
Der Evaluationsbogen orientiert sich an den Kriterien für gute Lernaufgaben und bezieht auch die Prinzipien prozessorientierten Lernens nach Simons mit ein. Er dient der Vergewisserung, welche Schwerpunkte bei der Lernaufgabe gelegt wurden und welche Schwerpunkte bei zukünftigen Planungen ggf. berücksichtigt werden müssen.

Perspektive: Lerner

Strategielernen	berücksichtigt	Anmerkungen
Ermöglicht die Aufgabe den Einsatz von gelernten Strategien/das Lernen von Strategien?	x	vor allem geht es um das Erlernen von Strategien
• Wird an bekanntes Strategiewissen erinnert/daran angeknüpft?	x	Aufgabe 1
• Werden konkrete Strategien angegeben?		erlernt
Aktives Lernen		
• Provoziert die Aufgabe eigenständiges problemlösendes Denken?	x	Aufgaben 3, 5
• Werden Ziel und Zweck des Lernens deutlich?	x	Vortrag für den Elternabend
• Herrscht Klarheit über das herzustellende Produkt?	x	
• Werden die notwendigen Teilaufgaben – deutlich benannt? – sind sie dem Lerner bekannt?	x	
• Sind die für die Lösung der Teilaufgaben erforderlichen Operationen deutlich?	x	
Metakognition		
• Initiiert die Aufgabe bewusstes Anknüpfen an Gelerntes?	x	Aufgaben 1, 2
• Fordert die Aufgabe den Weg des Lernens reflektiert – zu planen? – zu überprüfen?	x	Aufgaben 3 – 5
• Fordert die Aufgabe das Produkt kriterienorientiert zu bewerten?	x	Aufgabe 5
• Ist die Möglichkeit der Übertragung von Lernmethoden/-verfahren/-techniken angelegt?	x	Aufgabe 6
• Wird die Selbststeuerungskompetenz des Lerners erweitert?	x	Aufgaben 4, 5
Verknüpfung		
• Ermöglicht die Aufgabe – für den Lerner erkennbar – fachliche Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten in neuen Kontexten – anzuwenden? – zu vertiefen? – zu sichern?	x	Aufgaben 1, 2 Es geht vor allem um ein „erstes“ Lernen neuer Fertigkeiten
• Werden konkrete Erinnerungshilfen gegeben?	x	Aufgabe 1
Kooperatives Lernen		
• Bietet die Aufgabe Gelegenheit zu Anschlusskommunikation?	x	Aufgaben 4, 5
• Ermöglicht die Aufgabenstellung kooperatives Arbeiten?	x	Aufgaben 4 – 6
• Fördert die Aufgabe die Bereitschaft über das „Wie“ und über das „Was“ des Gelernten zu diskutieren?	x	Aufgaben 4, 5

Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben**Perspektive: Lerngegenstand**

Standardorientierung	berücksichtigt	Anmerkungen
• Wird deutlich, welchen Bereich des DU die Aufgabe und die jeweiligen Teilaufgaben schwerpunktmäßig ansprechen?	x	s. Kompetenzen
• Zielt die Lernaufgabe auf Kompetenzen des Kernlehrplans?	x	
• Wird erkennbar, wie die Kompetenzen in der Aufgabenstellung angelegt bzw. vertieft werden?	x	Typ 2b
• Steht die Aufgabe in Zusammenhang mit den vorgegebenen Überprüfungsformaten (Aufgabentypen) des Kernlehrplans?	x	
Thematische Orientierung		
• Steht die Aufgabe in einem thematischen Zusammenhang?	x	Reise durch die Jahreszeiten
• Steht die Aufgabe in einem funktionalen sachlichen Kontext?	x	Vortrag am Elternabend
• Ist das Prinzip des integrativen DU durch die thematische Klammer sinnvoll umgesetzt?	x	
Schwierigkeitsgrad		
• Besitzt die Lerngruppe die notwendigen Voraussetzungen zur Bearbeitung der Lernaufgabe?	x	
• Sind notwendige Hilfen mitgeliefert?		Ggf. Hilfe durch den Lehrer/die Lehrerin
• Sind die selbstständig zu erarbeitenden Bereiche von der Schülergruppe erreichbar?	x	
Komplexität		
• Bietet die Aufgabe genügend Komplexität um Teilkompetenzen sinnvoll verbinden zu können?	x	
• Ist die Aufgabe so angelegt, dass über den Einsatz gelernter Strategien individuell entschieden werden kann?	x	Aufgaben 5, 6



Lernaufgabe³⁰

Jahrgangsstufe 5/6

Bereiche des Faches: Schreiben/Reflexion über Sprache

Thema: Für die Textüberarbeitung mit einem Satzbau-Modell arbeiten und seine Eignung reflektieren oder: „Wenn einem die Sprache eines Textes nicht gefällt und man ihn verbessern will, muss man sich auch den Satzaufbau verdeutlichen.“

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Lernaufgabe dient der Sicherung und Differenzierung von Wissen über den Satzbau im Deutschen und übt operationale Verfahren – im Kontext der Überarbeitung von berichtenden oder beschreibenden Texten/Schreibformen – weiter ein. Für die sprachliche Darstellung wird hierdurch eine größere Genauigkeit angezielt. Folgende grammatische Sachverhalte zur Syntax werden vorrangig thematisiert und in ihrer Funktion reflektiert: Erfragen von Informationen in Sätzen bzw. Textteilen durch W-Fragen/Erfragen von Satzgliedern; sog. Frage(n)probe; Ausbau von Sätzen; Erweiterungsprobe; Einblick in die quantitative Valenz von Verben; mehrteilige Prädikate (in Ansätzen); Verdeutlichung der Funktion sprachlicher Phänomene im semantischen und pragmatischen Kontext (für Textüberarbeitungen). Die Visualisierung komplexerer Satzstrukturen durch ein Satzbau-Modell wird eingeführt bzw. in Erinnerung gerufen; dessen Erkenntnisstiftung soll reflexiv bewusst werden können (Thematisierung des Lernweges).

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Die unterrichtliche Arbeit wird gesteuert durch folgende Arbeitsmaterialien und Aufgaben:

- 1) Textmaterial und Aufgaben für die vorbereitende Hausaufgabe
- 2) Aufgaben für die Erarbeitung I
- 3) Textmaterial und Aufgaben für die Erarbeitung II
- 4) Aufgabenpool für die Schlussphase

2.1 Textmaterial und Aufgaben für die vorbereitende Hausaufgabe

Auf dem Weg zur Schule verunglückt:

Meike berichtet unmittelbar nach ihrem Unfall einer Polizistin von dem Geschehen. Da sie sehr aufgeregt ist, fragt diese mehrfach auch bei einer Zeugin nach: „Wer war wo genau? Wie war der Hergang? Was führte zu Meikes Verletzungen?“

Aus Meikes Bericht und aus der Zeugenbefragung erstellt die Polizistin auf einem Notizblatt einen Kurztext, in den sie aus dem, was sie gehört hat, die Details möglichst wörtlich aufnimmt.

³⁰ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive des Gymnasiums für die Jahrgangsstufe 5 entwickelt.

Aufgabe 1

Hilf der Polizistin beim Aufschreiben, indem du aus den folgenden Satz-Elementen beschreibende Sätze herstellst (Prädikat im Präteritum).

Eine Ampel ist auf Rot gesprungen:

das Auto (mit aller Kraft bremsen) / der Autofahrer (das Auffahren nicht verhindern können) / das Auto (den Motorradfahrer am Hinterrad berühren) / der Motorradfahrer (direkt vor dem Auto fahren) / das Motorrad (stark schleudern) / das Motorrad (auf die Seite stürzen) / das Motorrad (auf den Bürgersteig gelangen) / ich (dort vorbei gehen) / das Motorrad (mich treffen) / ich (auf den Boden fallen) / ich (hilflos liegen bleiben) / das Hinterrad (mein linkes Bein verletzen) / eine weitere Passantin und der Motorradfahrer (der Verletzten helfen) / die Passantin (einen Unfallwagen herbeirufen)

Aufgabe 2

Fertige in deinem Heft unter deiner Lösung eine Satzglied-Tabelle an, wie wir sie in den letzten Wochen genutzt haben, und trage die ersten beiden Sätze dort ein.

Satzglied	Subjekt	Prädikat	Objekt (Akk. Dat.)	weitere Ergänzungen (Adverbiale)
1. Fragewort zuordnen				
2. Satzbeispiele eintragen				

Aufgabe 3

Mache im Kopf einige Umstellproben, damit du in der Abgrenzung der Satzglieder sicher sein kannst.

2.2 Aufgaben für die Erarbeitung I**Aufgabe 1 (EA)**

Lies dir alle Sätze aus der Hausaufgabe noch einmal halblaut vor und achte dabei auf die Satzstellung. Wie sind die Subjekte gestaltet? Übertrage nun alle Sätze in die Tabelle in deinem Heft. Setze dabei an der Subjektstelle Pronomen ein, wenn sie sich eignen (das Motorrad/es).

Aufgabe 2 (EA)

Was würdest du an den Notizen der Polizistin auf jeden Fall ändern, damit sie hieraus einen präzisen und gut nachvollziehbaren Berichttext schreiben kann? Formuliere für sie als Grammatik-Experte/in ein paar Tipps.

Aufgabe für eure Partnerarbeit**Aufgabe 3**

Suche dir nun einen Partner/eine Partnerin und vergleicht eure Ergebnisse.

2.3 Textmaterial und Aufgaben für die Erarbeitung II

Aufgabe 1 (EA)

Lies das Arbeitsblatt aufmerksam durch und schaue dir die dort gezeichneten Modelle genau an. Bearbeite anschließend die Aufgaben 2 bis 4, die du im Anschluss an das Arbeitsblatt findest.

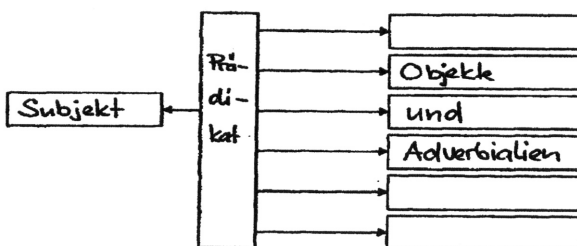
Zwei Schülerinnen – Juana, deren Eltern aus Bolivien kommen, und ihre Banknachbarin Linda – haben sich, nachdem sie die Sätze für die Polizistin aufgeschrieben und in die Tabelle eingetragen haben, noch einmal über den Unfallhergang unterhalten:

„Wer macht was mit wem? Was geschah wo wie und warum?“, fragen sie sich. Als sie ihre Sätze noch einmal durchlesen, stört sie – obschon sie sie z. T. schon umgestellt haben – „das Unge-naue“, „das Abgehackte und Unzusammenhängende“ immer noch. Im Gespräch bilden sie die folgenden Sätze:

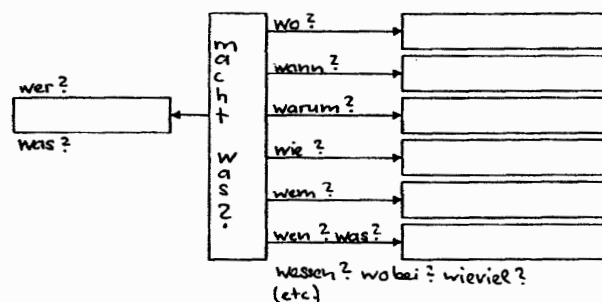
- 1) Der Autofahrer schiebt das Motorrad mit aller Wucht auf den Bürgersteig, weil er nicht rechtzeitig bremst.
- 2) Das fallende Motorrad trifft Meike, als sie gerade vorbeigeht.
- 3) Das Mädchen stürzt auf den steinharten Boden.
- 4) Der Motorradfahrer verlässt sein Motorrad noch rechtzeitig.
- 5) Mit einem Satz springt er über die gestürzte Passantin.
- 6) Das Hinterrad klemmt Meikes Bein ein.
- 7) Sie erleidet am Arm Abschürfungen.
- 8) Der Motorradfahrer verletzt sich wegen seiner schnellen Reaktion nicht.
- 9) Der Autofahrer hat Schuld, weil er der Auffahrende ist.
- 10) Er und der Motorradfahrer helfen Meike sofort, bevor ein Unfallwagen und eine Polizistin eintreffen.

Juana hat im Sprachunterricht der 4. Grundschulklasse und im Deutsch-Förderunterricht folgende Modelle³¹ gelernt und zeichnet sie für Linda gleich auf einem großen freien Blatt auf:

Modell 1



Modell 2



Im Gespräch erklärt Juana Linda Folgendes:

„Mit diesen beiden Modellen kann man ausgezeichnete deutsche Sätze bauen, wenn man gut fragen, gut bauen und gute Antworten finden kann. Das zweite Modell ist wie ein Partner, der Fragen stellt. Ich verwende es gerne beim Schreiben, vor allem wenn ich unsicher bin, was alles in einem Satz stecken muss und kann. Beim Untersuchen und Überprüfen von Sätzen helfen mir beide Modelle, wenn ich längere und kompliziertere Sätze vor mir habe. Manchmal kann ich besser durchschauen, wie viele Ergänzungen das Verb, das im Satzkern steht, haben kann, indem ich Antworten auf die Fragen finde. Deshalb schreibe ich die Fragen immer vollständig auf. Ich kann

³¹ Die abgebildeten Modelle sind entnommen aus: Berger-Kündig, Patricia: Grammatik auf eigenem Weg (aus der Schulpraxis), in: Albert Bremerich-Voss (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterricht, Freiburg 1999, S. 81 – 124

dann mit dem zweiten Modell Sätze verlängern und Informationen vollständiger machen. Es gibt ja nicht nur Objekte; manchmal steckt eine wichtige Information in einem Extrasatz, den ich aber anfügen kann.

Gut ist, dass ich auch beim Umstellen des Satzes nicht verwirrt werde. Das Prädikat bleibt ja an zweiter Stelle und rechts vom Prädikat kann viel stehen. Einiges kann ich nach vorne in den Satz umstellen. Das Subjekt wandert dann auf einen anderen Platz; das ist im Englischen anders als im Deutschen.³²

Anschließend bearbeiten beide Mädchen ihre Sätze mit dem zweiten Modell, das die Fragewörter enthält. In diesem ergänzen sie das Fragewort „Wohin.“ Mit dem zweiten Modell können sie alle Satzglieder und auch die „Sätze“ (besser Satzteile) nach dem Komma erfassen.

Aufgaben für eure Partnerarbeit

Aufgabe 2

Sprich zuerst mit deinem Banknachbarn/deiner Nachbarin über das Gelesene und beantwortet gemeinsam folgende Fragen (mündliche Aufgabe):

- a) Formulieren Linda und Juana die gleiche Kritik, wie ihr sie an den Sätzen aus der Hausaufgabe hattet?
- b) Wie erklärt Juana die von ihr gelernten Satzbaumodelle?

Aufgabe 3

Versucht euch wechselseitig beide Modelle in eigenen Worten zu erklären und vergleicht sie mit der bisher von uns im Unterricht benutzten Satzglied-Tabelle.

Aufgabe 4

Übertrag das 2. Modell in euer Heft und tragt in dieses dann die ersten vier Sätze der Schülerinnen ein. Formt sie dabei ins Präteritum um. Benutzt auf jeden Fall, auch bei den Sätzen nach den Kommata, die schon gelernte Fragen-Methode.

2.4 Aufgabenpool für die Schlussphase

Die Schlussphase in der Bearbeitung der Lernaufgabe soll hier nur durch einen Aufgabenpool für ein Unterrichtsgespräch sowie für nachbereitende und zum Teil weiterführende Hausaufgaben entworfen werden.

- 1) Inwiefern erfüllen die Satzteile nach dem Komma die gleiche Aufgabe wie „Adverbiale“? Wie werden sie erfragt?
- 2) Warum kann eine schriftliche Unfalldarstellung durch Sätze dieser Art verbessert werden?
- 3) Fasst in eigenen Worten zusammen, wofür sich Juanas Modelle bei der Überarbeitung von Texten eignen und was man durch sie lernen kann.
- 4) Schreibt einen kurzen Text, wie ihr in der heutigen Stunde mit dem neuen Satzbau-Modell gearbeitet und gelernt habt.
- 5) Schreibt (zu Hause) selbst eine verbesserte Unfallbeschreibung.

³² In diese Äußerung sind mehrere authentische Schüler-Aussagen eingeflossen, die von P. Berger-Kündig unter dem didaktischen und lerntheoretischen Aspekt „Lernwege zur Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Erkenntnissen von den Lernenden selbst dokumentieren lassen“ in einem Aufsatz wiedergegeben wurden. Sie wurden für das Aufgabenblatt zusammengefügt, z. T. umformuliert und um den sprachvergleichenden Aspekt ergänzt. Diese erklärenden und reflektierenden Sätze werden für das nachfolgende Lerngeschehen – konkret für das angeregte Lernjournal – vom Verfahren her besonders bedeutsam. Die beiden Modelle stammen in der vorgelegten grafischen Form ebenfalls aus dem Aufsatz von Berger-Kündig; sie gehen auf Ruf/Gallin zurück (vgl. Literaturnachweise am Ende der Lernaufgabe).

3. Unterrichtlicher Kontext sowie fachdidaktischer Kommentar

Die Lernaufgabe zur „Reflexion über Sprache“ ist integraler Bestandteil eines Vorhabens zum sachlichen Berichten und Beschreiben (Themenzusammenhang: Unfälle, aufregende Vorkommnisse), in dem die Schülerinnen und Schüler in verteilten Lerngelegenheiten wichtige (aussage)satzbezogene sprachliche Formen strukturell durchschauen und in ihren Funktionen für präzise Beschreibungen bestimmen sollen. Mit vielfältigen Schreibaufgaben wird insbesondere die Fähigkeit zur Textkontrolle und Textüberarbeitung geschult (Vermeidung von Monotonie; Anspruch auf Genauigkeit).

In Teilen der Lernaufgabe werden *satzbezogene grammatische Wissensbestände* so fokussiert, dass die – mit Bezug auf das Ende der Grundschulzeit – eher als generalisierende Wiederholung gestaltete Arbeit sich in spezifischen Übungen auch auf einzelne grammatische Proben richten kann. Die Fähigkeit, Umstell- und Ersatzproben durchführen zu können, wird gefestigt; durch die Darstellung der Satzstruktur in Form einer Tabelle wird u. a. verdeutlicht, dass das Prädikat im einfachen Hauptsatz i.d.R. die zweite Satzgliedstelle einnimmt und diese auch bei Umstellungen beibehält.

Mit den Arbeitsaufträgen, die auf den *Bereich Grammatik/Syntax* ausgerichtet sind,

- werden die sogenannte Erweiterungsprobe und die „Frage(n)methode“ in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt
- werden die Satzglieder Subjekt, Prädikat und die Objekte (Dat./Akk.) wiederholt, die die Kinder bereits mit Hilfe ihres grammatischen Wissens aus der Grundschule identifizieren und bezeichnen können. Weitere Ergänzungen zum Verb sind als Satzglied-Bezeichnungen verfügbar. So wurde der Begriff ‚Adverb‘ im Kontext von Tierbeschreibungen eingeführt und die Kinder können Adverbiale der Zeit, des Ortes, des Grundes und der Art und Weise differenzieren. Noch nicht bekannt sind dagegen Adverbialsätze in entsprechender Satzgliedfunktion. Attribute wurden noch nicht verdeutlicht
- kann die Gestalt des Prädikats (ein oder mehrere Verben, zusammengesetzte Tempora, trennbare mehrteilige Verben) weiter thematisiert werden, wobei für die schriftlichen Informationshandlungen zumeist Präteritums- oder Präsensformen zur Anwendung gebracht werden
- wird mit dem Prinzip des entdeckenden Lernens die vorhandene Sprachaufmerksamkeit genutzt. In einigen Teilen der Lernaufgabe wird auch – im interlingualen Sinne – sprachvergleichend gearbeitet. So bezieht sich der Text des Arbeitsblattes zu 3) auf die Sprachbegegnungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Englischen. Sprachkontrastiv liegt aus dem Englischunterricht ein erstes Gespür für anders gestaltete Satzbaupläne/Satzgliedstellungen vor. Schüler, die über eine andere Muttersprache verfügen und in Deutsch als Fremdsprache gefördert wurden, werden in dem Text ebenfalls angesprochen. Als Sprachfertigkeit sind hypotaktische Satzmuster im Deutschen natürlich verfügbar, woran sprachreflexiv angesetzt wird.

Die *thematische Situierung der Aufgabe* (Unfall) ist im Unterrichtskontext mit der Kommunikationssituation „Beschreiben wichtiger Details des Unfallorts und -hergangs“ durch eine Betroffene (aufgeregte Meike) und später durch eine Polizistin gestaltet. Am fiktiven Unfallgeschehen sind außer Meike (ich) ein Autofahrer und ein Motorradfahrer beteiligt (siehe die Versatzstücke unter 2.1 und die Sätze 1 bis 10 in 2.3)

Das Material der *vorbereitenden Hausaufgabe* besteht aus elliptischen Sätzen mit Infinitivkonstruktionen. Diese Sätze verfügen über Prädikate, die überwiegend deutlich ergänzungsbedürftig und in vier Fällen mehrteilig sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus diesem Material in der ersten Teilaufgabe einen sinnvollen und auskunftreichen Text herstellen. Es kann als Hilfe ggf. eine kleine Unfallskizze beigefügt sein.

Die zweite und dritte Teilaufgabe der Hausaufgabe zielen auf die Anfertigung und Anwendung einer „Satzglied-Tabelle“. Die Schülerinnen und Schüler wenden dabei das aus der Grundschule

vielfach bekannte „lineare“ Verfahren zur Satzglied-Dokumentation an. Dazu gehören folgende Arbeitsschritte: Sie erfragen „im Kopf“ für sich die Subjekte (wer/was), die Objekte (wem, wen/was) und die Adverbiale (mehrere W-Fragewörter) jeden Satzes und schreiben das Fragewort (wiederholend in der Tabelle) auf. Anschließend notieren sie die Beispielsätze in die nach Satzgliedern vorgeordnete Tabelle und nutzen ggf. die Umstellprobe zur Abgrenzung von Satzgliedern. Zwischen Objekt und Adverbial muss beim Eintragen der Fragepronomen und beim Zuordnen selbstständig unterschieden werden. Auf das Verb-Valenz-Thema (notwendige vs. fakultative Ergänzungen zum Verb, vom Verb unabhängige Satz-Erweiterungen) wird implizit Bezug genommen. Es wird nicht angestrebt, dass diese syntaktischen Sachverhalte vollständig durchschaut und terminologisch exakt bezeichnet werden können sollen.

Der so in der Hausaufgabe erstellte „Text“ ist – trotz der monoton wirkenden Erststellung des Subjekts – durchaus vielgestaltig, nämlich in den Ergänzungen rechts vom Verb.

Die tabellarische Erfassung der konkreten Sätze (Visualisierung und vorläufige Strukturierung der Satzbaupläne der paradigmatischen Sätze) ist wenig anspruchsvoll. Die Tabelle aus der Hausaufgabe wird aber später zur Abgrenzung von einem Modell, das auch „Tiefenstrukturen“ des Satzbaus im Deutschen erfasst, weiter gebraucht. Auch die Fragen-Operation soll – sowohl unter grammatischem als auch unter inhaltlich-informationsbezogenen Aspekten – für das Berichten und Beschreiben reaktiviert werden (Berichte antworten in ihren Teilinformationen auf W-Fragen).

Die grammatisch korrekt gebildeten Sätze aus der Beschreibung der Polizistin stehen zum Stundenbeginn (*Erarbeitung I*) im Heft jeder Schülerin/jedes Schülers. Über mehrteilige Prädikate, über die notwendige Personalform „sie“ bei den letzten Sätzen, über erforderliche genauere Orts- und Zeitangaben und über leicht unterschiedliche Lösungen (trotz der Aufforderung sich an den Wortlaut zu halten) wird in der *Hausaufgaben-Auswertung* kurz gesprochen. Ganz sicher stoßen die Schülerinnen und Schüler insgesamt auf das „Stil-Problem“ (monotoner Satzbau, wiederholte Subjekte, z. T. Undeutlichkeiten o. Ä.) und versuchen es in ihren Worten zu beschreiben. Sie verwenden gewiss hier schon hypotaktische Satzmuster, die situativ aufzugreifen sind.

Durch den Arbeitsauftrag 1 (Impuls zur Textüberarbeitung) und den Arbeitsauftrag 2 (Impuls zur integrierten Sprachreflexion) sollen nun zunächst aber noch die monotone Gestalt des Subjekts (Wiederholungen) und die Satzgliedfolge und -anzahl genauer in den Blick genommen werden. Mit der Ersatzprobe (Aufgabe 1) können die Subjekte variationsreicher (insbes. durch Pronomen anstelle wiederholter Artikel-Nomen-Phrasen) gestaltet werden. Aufgabe 1 aktiviert zudem das Wissen der Schüler, dass durch Umstellen der Satzglieder abwechslungsreichere Sätze gestaltbar sind.

Die Formulierung von „Tipps“ (Aufgabe 2) dient zur sprachlichen Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse. Diese zugestandenermaßen etwas konstruierte kommunikative Form entspricht letztlich der Mitteilungsfom, die Schülerinnen und Schüler auch für Schreibkonferenzen brauchen, in denen sie sich wechselseitig Hinweise zur sprachlichen Textverbesserung geben.

Zum Abschluss der Erarbeitung I reden die Schülerinnen und Schüler miteinander über ihre Lösungen und machen sich dabei ihre Erkenntniswege bewusst, bevor ein kurzes Plenumsgespräch für alle Sicherheiten schafft und vertiefte Einsichten stiftet.

Im Kern der Lernaufgabe (*Erarbeitung II und Schlussphase*) geht es um ein Satzbaumodell und seine Leistungen. Dieses Modell bezieht sich auf die Valenz-Grammatik und konzentriert sich auf die Beschreibung komplexer und auskunftreicher Texte für informierende Darstellungsformen. Für zukünftige Schreibaufgaben soll deren syntaktisch-grammatische Struktur bewusst und nutzbar gemacht werden.

Das mit der Tabellenform bisher nahe gelegte „Lineare“ der Visualisierung der Satzgliedfolge in einfachen Aussagesätzen soll hiermit quasi überwunden werden. Bewusst werden soll, dass man

mit einem „abstrakt-grafischen“ (wie im Arbeitsblatt in zwei Varianten dargebotenen) Satzbau-Modell ganz unterschiedliche Satzkonstruktionen „tiefgründiger“ durchschaut und hierin das Erkannte besser darstellen kann. Man kann mit diesem Satzbau-Modell nicht nur einfache Aussagesätze (als Hauptsätze) im Blick auf die „quantitative Valenz“ des Prädikatsverbs strukturierter abbilden. Man kann mit diesem Modell auch komplexere und vielgestaltigere (z. T. hypotaktische) Sätze bilden, wobei man für die Unterscheidung zwischen der Objekt- und der Adverbialposition gleichwohl stets die schon gelernten Fragepronomen benutzt. Adverbialsätze (als „Nebensätze“) können nun zugeordnet werden. Letztlich dienen die auf dem Arbeitsblatt dargestellten Modelle dazu, die für beschreibende Texte kennzeichnenden Hypotaxen genauso erfassen zu können wie die Tatsache, dass in Aussagesätzen häufig mehrere Adverbiale vorkommen und diese wiederum die Form eines Adverbialsatzes annehmen können.

Auf dem Arbeitsblatt wird in die Modelle durch eine fingierte Lernsituation und durch eine fiktive Schüler-Schüler-Kommunikation eingeführt.

Neben dieser motivationalen Funktion macht der einführende Text aber auch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler der 5.Klasse häufig schon über Wissensbestände und Verfahren verfügen, die das grammatische Verständnis von Sätzen erleichtern (Juana). Die Schülerinnen und Schüler lernen dieses Vorwissen neu zu prüfen, zu integrieren und anzuwenden. Die grammatischen Proben stellen je für sich Strategien dar, die in der Textproduktion und -kontrolle gleichermaßen zur Anwendung kommen.

Die Kommunikation über Ergebnisse von Sprachbeobachtungen, wozu auch die exakte Beschreibung des Untersuchten und die Formulierung von Tipps (hier vor allem zum Satz„ausbau“) gehören, spielen vor allem bei Schreibkonferenzen und für die nachfolgende Überarbeitung von Texten unter syntaktischen und stilistischen Gesichtspunkten eine wichtige Rolle. Im „Lernjournal“ bzw. im „Reisetagebuch“³³ wird das Erkannte festgehalten (vgl. Anregung in der 4. und/oder 5. Aufgabe des Pools).

Geeignete Aufgaben für die *Auswertungs- und Schlussphase* (inkl. Hausaufgaben) werden im „Aufgabenpool für die Schlussphase“ deshalb nur summarisch angeboten; weil über ihre Verwendung das verfügbare Zeitvolumen und die konkrete Situation in der Lerngruppe entscheiden. Wenn in der Lerngruppe das „Lerntagebuch“ noch nicht eingeführt ist, könnte mit der hier beschriebenen Lernaufgabe darauf hingearbeitet werden.

4. Kompetenzbezug/Aufgabentyp³⁴

3.4 Reflexion über Sprache

- 3.4.5 Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die grundlegenden Strukturen des Satzes (hier: Satzglieder; in Ansätzen: Satzverbindungen)
- 3.4.7 Sie verfügen über Einsichten in sprachliche Strukturen durch die Anwendung operationaler Verfahren (hier: Umstell-, Ersatz-, Erweiterungs-, Umformungsprobe)

3.2 Schreiben

- 3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden elementare Methoden der Textformulierung und Textüberarbeitung an (insbesondere in Schreibkonferenzen)
- 3.2.3 Sie informieren über einfache Sachverhalte und wenden dabei die Gestaltungsmittel einer sachbezogenen Darstellung an (z. B. über einen beobachteten Vorfall, Unfall); sie beschreiben ... (z. B. Vorgänge).

³³ Vgl. zum „Reisetagebuch“ das Kapitel III aus: Peter Gallin/Urs Ruf: *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich 3. Auflage 1993. S. 166ff.*
Die Arbeit mit einem Satzbau-Modell wird von Ruf/Gallin von S. 193 bis 199 erläutert und dokumentiert. Hierauf greift Berger-Kündig zurück und ergänzt in ihrem Beitrag Beispiele von „Lernberichten“ aus einer 6. Klasse.

³⁴ Kernlehrplan Deutsch Gymnasium

3.1 Sprechen und Zuhören

3.1.3 Die Schülerinnen und Schüler (üben sich) im adressatenbezogenen Weitergeben von Informationen in mündlicher Form

Die Lernaufgabe bereitet folgende **Aufgabentypen** vor:

- **Typ 2** sachlich berichten und beschreiben a) Erlebtes, Erfahrenes, Erdachtes b) auf der Basis von Materialien und Mustern.
- **Typ 5** einen Text nach vorgegebenen Kriterien überarbeiten.

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)³⁵

Im Hinblick auf die von Simons formulierten „Prinzipien prozessorientierten Lernens“ und auf die Leitidee „Lernen, selbstständig zu lernen“ ist die Lernaufgabe so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Wissensbestände aus der Grundschule und aus vorausgehenden Vorhaben wiederholend und neu aspektiert nutzen können (**Vorwissens- und Transferprinzip**). Das **Rückbesinnungs-** und das **Nützlichkeitsprinzip** sind umgesetzt in mehreren reflexiven Teilaufgaben sowie durch die Gestaltung des zweiten Arbeitsblatts. Das **Affektivitätsprinzip** kommt zur Anwendung, wenn einerseits fiktiv (Arbeitsblatt), andererseits authentisch zwischen Lernpartnern über das (eigene) Lernen gesprochen und reflektiert wird, wobei kognitive und metakognitive Sachverhalte gleichermaßen kommuniziert werden. Dem **Kooperationsprinzip** wird ebenfalls durch mehrere Arbeitsaufträge, konkret durch die in Teilaufgaben für die Partnerarbeit methodisierte Anschlusskommunikation sowie durch die Sprech- bzw. Schreibform „Tipps geben“, entsprochen. Insgesamt wird die Verantwortung für das Lernen allmählich von den Lehrenden auf die Lernenden verlagert (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**) und liegt die Lernsteuerung – trotz vorgegebener Materialien und Arbeitsaufträge – in Ansätzen (mindestens im Nachvollzug sowie der Nutzung der Erklärungen Juanas) zeitweise in der Regie der Schülerinnen und Schüler (**Prozessprinzip**).

6. Evaluation (vgl. Leitfragen zur Evaluation von Lernaufgaben M 5)

Für die Bearbeitung der Lernaufgabe sind in vielfältiger Hinsicht bekannte fachliche Wissensbestände mit schon erworbenem Strategiewissen (i. e. deklaratives und prozedurales Wissen) reflektiert zu integrieren; damit erfüllt die Aufgabe zentrale allgemeine lerntheoretische Vorstellungen von Strategielernen, Kumulation und Metakognition. Die grammatischen Proben erfordern einerseits domänenspezifische Kenntnisse (Termini aus der Perspektive des „Grammatikunterrichts“: linguistische oder grammatische Proben/operationale Verfahren; Wortartenbegriffe; Zusammenhang zwischen Wortarten und Satzgliedern; W-Fragen u.a.m.) und zielen andererseits lernbereichsübergreifende Fähigkeitenbündel und Fertigkeiten an, wie Schülerinnen und Schüler sie für die Textkontroll- und -überarbeitungsvorgänge brauchen und selbstständig anwenden können müssen. Hilfestellungen zur Sprachreflexion sind in die Formulierung der Teilaufgaben integriert worden.

Die angezielten komplexen Wissensbestände werden in der Lernaufgabe durch mehrere „reflexive“ Teilaufgaben bewusst gemacht und für die Arbeit mit paradigmatischen Sätzen und Schreibformen genutzt (vgl. hierzu auch die Bezüge auf die Kompetenzen und Überprüfungsformate im Kernlehrplan). Die Lernaufgabe ist nicht nur lernbereichsintegrierend, sondern auch komplex im Sinne der Ausführungen der Kernlehrpläne und macht deutlich, wo Schülerinnen und Schüler individuell über Strategien entscheiden müssen und können. Sie ist auf aktives Lernen und kooperatives Arbeiten (mit entsprechenden Gesprächsformen) angelegt, mehrfach auf Anschlusskommunikationen nach der Einzelarbeit ausgerichtet. Das Arbeitsblatt zur Einführung des „Satzbau-

³⁵ Simons, Lernen

Modells“ ist zudem explizit als „Kommunikation von Lernenden“ gestaltet. Die Lernschritte und die angestrebten Produkte sind mit der Situierung selbst verbunden (Verbesserung eines vorläufig erstellten Informations“textes“). Die Lernaufgabe führt letztlich zu zwei Endprodukten, a) einem verbesserten Berichtstext und b) einer Dokumentation des Lernweges und der Lernergebnisse in Form eines „Journal-Textes“ oder „Reisetagebuchs“. Hierin geht es um das Was und Wie des Gelernten.

Literaturnachweise

Patricia Berger-Kündig: Grammatik auf eigenen Wegen (aus der Schulpraxis). In: Albert Bremrich-Vos (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Fillibach-Verlag, Freiburg 1999. S. 81 – 124.

Peter Gallin/Urs Ruf: Sprache der Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich 3. Auflage 1993 (besonders S. 166 ff und S. 193 f)

Lernaufgabe³⁶



Jahrgangsstufe: 5/6

Bereiche des Faches: Sprechen und Zuhören, Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Thema: Einen Sachtext und ein Gedicht entflechten

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Lernaufgabe leistet einen Beitrag zum produktionsorientierten Umgang mit Texten (hier mit lyrischen Texten) und zum mündlichen Aufgabentyp 3 (hier: sich zielorientiert einbringen und das Gespräch reflektieren).

Die Schülerinnen und Schüler müssen Textteile aufgrund textsortenspezifischer Merkmale identifizieren, diese zwei verschiedenen Ursprungstexten zuordnen und dem zugrunde liegenden Gedicht wieder eine Form geben. Beim Vergleich ihrer Lösungsvorschläge untereinander und mit dem Originaltext erarbeiten sie formale Merkmale lyrischer Texte und den Aufbau des Gedichts von Christian Morgenstern.

2. Textmaterial und Darstellung der Gesamtaufgabe³⁷

Textmaterial

Möwentext – Möwenlied³⁸

- 1) Die meisten Möwen sind Küstenvögel, die selten ins Binnenland kommen.
- 2) Die Möwen sehen alle aus, als ob sie Emma hießen.
- 3) Stellenweise können sie zur Plage werden.
- 4) Sie verschmutzen das Wasser und verdrängen andere Seevögel.
- 5) Sie tragen einen weißen Flaus³⁹ und sind mit Schrot zu schießen.
- 6) Möwen sind Segelflieger mit langen Flügeln.
- 7) Sie haben eine weiße Unterseite.
- 8) Bei vielen Arten sind die Flügelspitzen schwarz und weiß gezeichnet.
- 9) Die größte Möwe ist die Mantelmöwe.
- 10) Sie ist ein gefährlicher Räuber.
- 11) Ich schieße keine Möwe tot, ich lass sie lieber leben.
- 12) Und füttere sie mit Roggenbrot und rötlichen Zibeben.⁴⁰
- 13) Die häufigste Möwe an unseren Küsten ist die Silbermöwe.
- 14) Jeder Schiffsreisende kennt sie.
- 15) In großen Schwärmen folgt sie den Schiffen, um Abfälle zu erhaschen.
- 16) Dabei fangen sie geschickt Brotbrocken auf, die Reisende ihnen zuwerfen.
- 17) O Mensch, du wirst nie nebenbei der Möwe Flug erreichen.
- 18) Ihr Rücken ist hellgrau, die Flügelspitzen sind schwarzweiß.
- 19) Wofern⁴¹ du Emma heißest, sei zufrieden, ihr zu gleichen.
- 20) Silbermöwen sind sehr elegante Flieger.

³⁶ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Realschule entwickelt.

³⁷ Im Anhang der Aufgabe sind Schülerergebnisse aufgeführt.

³⁸ Aus Praxis Sprache, Bd. 5, Braunschweig 2004, S. 68 ((Aufgabenstellungen in Anlehnung an die Vorschläge des Buches, aber verändert im Sinne der Prinzipien selbstständigen Lernens)

³⁹ Flaus: Flausch

⁴⁰ Zibeben: Rosinen

⁴¹ wofern: wenn du aber

Aufgabenstellung

In dem Text sind ein Sachtext und ein Gedicht von Christian Morgenstern, beide zum Thema „Möwen“, durcheinander geraten. Stelle das Gedicht wieder her.

Im Folgenden werden die Teilaufgaben und die zu ihrer Lösung hilfreichen Vorgehensweisen/Verfahren tabellarisch dargestellt.

Aufgaben	Hilfreiche Verfahren, Techniken, Vorgehensweisen
<p><i>Einzelarbeit I</i> Bevor du das Gedicht wieder herstellen kannst, sollst du markieren, welche Zeilen deiner Meinung nach in das Gedicht und welche in den Sachtext gehören. Auch die Überschriften solltest du zuordnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorwissen über Sachtexte und Lyrik aktivieren ● lesen ● unklare Ausdrücke klären ● laut lesen ● vermuten, welche Zeilen zum Gedicht gehören ● Zeilen des Sachtextes überprüfen ● auf den Kontext achten ● inhaltliche Zusammenhänge herstellen ● Oberbegriffe beim Sachtext erfassen ● Lyrikzeilen überprüfen ● formale Merkmale beachten: Reime, Rhythmus... ● sprachliche Besonderheiten beachten und den Texten zuordnen ● ...text und ...lied klären
<p><i>Einzelarbeit II</i> Überlege mindestens drei Argumente für deinen Vorschlag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Texte geordnet noch einmal lesen ● Rhythmus, evtl. Brüche erkennen ● Merkmale von Lyrik identifizieren ● Merkmale von Sachtexten beachten ● Sachtext und Lyrik voneinander abgrenzen ● gedankliche Brüche zwischen den Zeilen beachten
<p><i>Gruppenarbeit I</i> Vergleicht eure Ergebnisse und einigt euch auf eine Lösung. Ergänzt die Argumente für eure Auswahl der Zeilen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorschläge vergleichen ● Gemeinsamkeiten benennen ● Unterschiede herausfinden ● für die eigene Version argumentieren ● evtl. die eigene Position überdenken bzw. verändern ● Richtigkeit der Argumente am Text überprüfen ● Liste der gefundenen Kriterien erstellen ● Textbelege anführen
<p><i>Gruppenarbeit II</i> Nun sollt ihr dem Gedicht wieder eine Form geben.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lest es zunächst laut und gestaltend vor. 2. Überlegt, was ihr über den Aufbau von Gedichten herausgefunden habt und entscheidet: Aus wie vielen Zeilen soll das Gedicht bestehen? Begründet euren Vorschlag. 3. Überlegt, was ihr über Strophen wisst, und entscheidet: Soll eure Version des Gedichtes auch Strophen haben? 4. Schreibt euren Vorschlag auf und stellt ihn in der Klasse vor. Ihr müsst ihn natürlich begründen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● laut lesen ● gestaltend lesen und Leseproben durchführen ● durch Lesen den Sinn erfassen ● Variationen in der Verslänge erkennen ● Veränderungen im Reimschema als Konsequenz erkennen ● Leseproben durchführen ● eine Position argumentativ vertreten ● eine Entscheidung treffen ● Vorwissen über Strophen aktivieren ● „Lied“ und „Strophe“ definieren ● gedanklichen Aufbau des Gedichtes herausfinden ● gedankliche Sinnabschnitte benennen und Überschriften für mögliche Strophen finden ● kriterienorientiert schreiben ● Ergebnisse präsentieren ● Lösungsvorschläge sachangemessen begründen

<p><i>Gruppenarbeit III</i> In der Klasse hat es folgende Vorschläge gegeben. Einer davon ist der Originaltext. Begründet eure Wahl. Alternativ: Vergleicht euren Vorschlag mit dem Original.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variationen sichten ● Unterschiede benennen ● Gründe für die Lösungen suchen ● Gründe vergleichen abwägen ● sachlogisch argumentieren ● sich in der Gruppe einigen ● Ergebnisse detailliert vergleichen ● Unterschiede benennen ● kriterienorientiert zu Entscheidungen kommen ● Entscheidungen begründen
---	--

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Unterricht mit Sachtexten über Tiere beschäftigt und diese als Basis für kurze Referate genutzt. Außerdem haben sie Gedichte zum Thema gelesen und (im Ansatz) die Bedeutung von Strophen, Reimen, Rhythmus und bildlicher Sprache für Lyrik erarbeitet. Dabei konnten sie auf Vorwissen aus der Grundschule zurückgreifen. Da sich das Wissen der Schülerinnen und Schüler um Elemente von Lyrik sehr auf formale Kriterien beschränkt, sollen sie sich durch den handelnden Umgang mit dem Gedicht von Christian Morgenstern auch mit der Verbindung von Aufbau und Inhalt beschäftigen und bestehende Zusammenhänge erarbeiten.

Fachlicher-fachdidaktischer Kontext

Bei der vorliegenden Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler einen Sachtext und ein Gedicht zum Thema „Möwen“ entflechten. Dabei müssen sie textsortenspezifische Merkmale identifizieren und als Begründung heranziehen, um ihre Lösung in der Gruppe als sachgerecht darstellen zu können.

Im nächsten Schritt sollen sie ihr Wissen über Lyrik anwenden, indem sie dem Gedicht eine Form geben. Hier ergeben sich zwei Möglichkeiten der Verslänge (siehe Schülervorschläge). Die Entscheidung für eine dieser Möglichkeiten hat Konsequenzen für das Reimschema.

Bei der Frage, ob das Gedicht Strophen hat, müssen sie sich mit dem gedanklichen Aufbau des Textes auseinandersetzen und ihr Vorwissen nutzen. Dazu ist zu überprüfen, ob es Sinneinheiten/Zusammenhänge gibt, die eine Stropheneinteilung angemessen erscheinen lassen.

Der Vergleich der von ihnen erarbeiteten Vorschläge, unter denen auch die Originalfassung ist, macht eine Auseinandersetzung mit Inhalt und Form unter Berücksichtigung des Titels notwendig.

4. Kompetenzbezug /Aufgabentyp⁴²

3.1 Sprechen und Zuhören

3.1.4 Die Schülerinnen und Schüler tragen zu einem begrenzten Sachthema stichwortgestützt Ergebnisse vor.

3.1.6 Sie formulieren eigene Meinungen und formulieren sie.

3.1.11 Sie sprechen gestaltend.

⁴² Kernlehrplan Deutsch Realschule

3.2 Schreiben

3.2.4 Sie formulieren eigene Meinungen und führen hierfür Argumente an.

3.2.6 Sie geben den Inhalt kürzerer Texte in eigenen Worten wieder.

3.2.10 Sie verfassen Texte nach Textmustern.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

3.3.1 Sie wenden Lesetechniken und -strategien an.

3.3.6 Sie unterscheiden einfache literarische Formen, erfassen deren Inhalte und Wirkungsweisen unter Berücksichtigung sprachlicher und struktureller Besonderheiten.

3.3.7 Sie wenden einfache Verfahren der Textuntersuchung und Grundbegriffe der Textbeschreibung an.

Die Aufgabe bereitet auf den Aufgabentyp 3 (mündlich) vor:

Im Gruppengespräch vereinbarte Gesprächsregeln einhalten, sich zielorientiert einbringen und das Gespräch reflektieren

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁴³

Die Schülerinnen und Schüler werden insofern zu selbstständigem Arbeiten angeleitet, als neben den Ergebnissen immer auch die Lern- und Arbeitsprozesse im Mittelpunkt der unterrichtlichen Diskussion stehen (**Prozessorientierung**).

Die Aufgabe verlangt die selbstständige Umsetzung dessen, was vorher im Unterricht an Wissen erworben wurde, die Lernsituation ermöglicht folglich ein Einüben von Strategien in einem unterrichtlichen Kontext (**Kontextprinzip**).

Die Arbeitsaufträge erinnern die Lerner an Arbeitsergebnisse, die bereits vorher in unterrichtlichen Zusammenhängen erarbeitet wurden (**Rückbesinnungsprinzip**).

Die Aufgaben verlangen ein selbstständiges Arbeiten und Transferleistungen, allerdings wird in der Gruppe die Möglichkeit zur Rückversicherung und Ergebniskorrektur gegeben (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen und Kooperationsprinzip**).

Durch die Formulierung veränderter Arbeitsaufträge für die Lerner wird die Lehrkonzeption des Buches nicht einfach übernommen, sondern an die Lerngruppe und ihre Arbeitsschwerpunkte angepasst (**Lernkonzeptionsprinzip**).

⁴³ Simons, Lernen

**Schülerergebnisse:** (Version 4 ist gleichzeitig auch das Original)**I. Christian Morgenstern: Möwenlied**

Die Möwen sehen alle aus, als ob sie Emma hießen.
Sie tragen einen weißen Flaus und sind mit Schrot zu schießen.
Ich schieße keine Möwe tot, ich lass sie lieber leben
Und füttere sie mit Roggenbrot und rötlichen Zibeben.
O Mensch, du wirst nie nebenbei der Möwe Flug erreichen.
Wofern du Emma heißest, sei zufrieden, ihr zu gleichen.

II. Christian Morgenstern: Möwenlied

Die Möwen sehen alle aus,
als ob sie Emma hießen.
Sie tragen einen weißen Flaus
und sind mit Schrot zu schießen.
Ich schieße keine Möwe tot,
ich lass sie lieber leben
Und füttere sie mit Roggenbrot
und rötlichen Zibeben.
O Mensch, du wirst nie nebenbei
der Möwe Flug erreichen.
Wofern du Emma heißest,
sei zufrieden, ihr zu gleichen.

III. Chr. Morgenstern: Möwenlied

Die Möwen sehen alle aus,
als ob sie Emma hießen.
Sie tragen einen weißen Flaus
und sind mit Schrot zu schießen.

Ich schieße keine Möwe tot,
ich lass sie lieber leben
und füttere sie mit Roggenbrot
und rötlichen Zibeben.

O Mensch, du wirst nie nebenbei
der Möwe Flug erreichen.
Wofern du Emma heißest,
sei zufrieden,
ihr zu gleichen.

IV. Christian Morgenstern⁴⁴

Möwenlied (Original)
Die Möwen sehen alle aus,
als ob sie Emma hießen.
Sie tragen einen weißen Flaus
und sind mit Schrot zu schießen.

Ich schieße keine Möwe tot,
ich lass sie lieber leben
und füttere sie mit Roggenbrot
und rötlichen Zibeben.

O Mensch, du wirst nie nebenbei
der Möwe Flug erreichen.
Wofern du Emma heißest, sei
zufrieden, ihr zu gleichen.

⁴⁴ aus: <http://www.gedichte.vu/?moevenlied.html>



Lernaufgabe⁴⁵

Jahrgangsstufe: 5/6

Bereiche des Faches: Lesen – Umgang mit Texten und Medien/Schreiben

Thema: Einen Text aus einer anderen Perspektive erzählen oder einen Dialog schreiben

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Schülerinnen und Schüler sollen einen vorgegebenen Text aus einer anderen Perspektive erzählen. Da die in der Aufgabe geschaffene Schreibsituation sowohl einen erzählenden Text als auch einen Dialog initiieren kann, dürfen die Schülerinnen und Schüler zwischen Erzählen und Dialogisieren wählen.

Sie lernen, dass die Lösung dieser Aufgabe ein komplexes Textverstehen voraussetzt. Dieses kann durch Bearbeitung von Teilaufgaben aufgebaut werden. Parallel dazu wird im Unterricht reflektiert, auf welche Weise und in welchen Arbeitsschritten die Teilaufgaben gelöst werden können. Vorwiegend geht es darum, Verfahren und Arbeitstechniken zur Texterschließung zu erarbeiten und zu sammeln, damit ein für alle verfügbarer Methoden- und Strategiepools aufgebaut und zunehmend selbstständig genutzt werden kann (Aufgabe 1). In einem weiteren Schritt soll das exemplarische Vorgehen auf andere Texte transferiert werden (Aufgabe 2).

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Die Gesamtaufgabe ist in zwei Aufgaben gegliedert. In der Aufgabe 1 erschließen die Schülerinnen und Schüler eine Fabel und schreiben diese aus der Sicht eines beteiligten Tieres um. In Aufgabe 2 überprüfen sie diesen Text und bearbeiten eine weitere Fabel selbstständig (exemplarischer Transfer).

2.1 Darstellung der Aufgabe 1

Textmaterial

Wilhelm Busch: Bewaffneter Friede⁴⁶

Ganz unverhofft, an einem Hügel, sind sich begegnet Fuchs und Igel. „Halt“, rief der Fuchs, „du Bösewicht! Kennst du des Königs Ordre nicht? Ist nicht der Friede längst verkündigt, und weißt du nicht, dass jeder sündigt, der immer noch gerüstet geht? Im Namen seiner Majestät, geh her und übergib dein Fell!“ Der Igel sprach: „Nur nicht so schnell! Lass dir erst deine Zähne brechen, dann wollen wir uns weitersprechen!“ Und allsogleich macht er sich rund, schließt seinen dichten Stachelbund und trotz getrost der ganzen Welt, bewaffnet, doch als Friedensheld.

⁴⁵ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Realschule entwickelt.

⁴⁶ <http://gutenberg.spiegel.de/wbusch/gedichte/friede.htm>

Aufgabenstellung

Du sollst aus der Perspektive einer Figur erzählen, was passiert ist. Dazu kannst du zwischen zwei Schreibaufgaben wählen:

- 1) Der Fuchs wird zu Hause von seiner Frau erwartet. Sie sagt: „Hoffentlich hast du uns etwas Leckeres zu essen mitgebracht.“
 - 2) Der Igel wird zu Hause von seiner Frau erwartet. Sie sagt: „Gut, dass du wieder da bist. Ich habe mir schon große Sorgen gemacht, weil du so spät bist.“
- Entscheide, ob du erzählen oder einen Dialog schreiben möchtest.

Arbeitsvereinbarung

Um diese Aufgabe lösen zu können, müsst ihr den Text verstanden haben. Dazu sollt ihr die folgenden Teilaufgaben lösen.

Beobachtet, wie ihr bei der Arbeit vorgeht. Schreibt auf, was euch bei der Lösung der Aufgaben helfen kann.

Die Teilaufgaben und die möglichen hilfreichen Verfahren/Arbeitsschritte werden im Folgenden tabellarisch festgehalten.

Aufgaben zur Sicherung des Textverständnisses und zur Reflexion des eigenen Vorgehens

Sicherung des Textverständnisses

Reflexion des eigenen Vorgehens

Teilaufgaben	Auflistung hilfreicher Verfahren, Operationen, Techniken
<p>Den Text gestaltend vorlesen</p> <p><i>Einzelarbeit</i> Lies den Text leise. Dabei hast du zwei Leseaufträge:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterstreiche die Wörter/Ausdrücke, die du nicht kennst, und schreibe sie auf. Versuche, ihre Bedeutung zu klären. 2. Finde heraus, wie groß die Arbeitsgruppen sein müssen, wenn jedes Gruppenmitglied eine Rolle lesen soll. 	<ul style="list-style-type: none"> ● leise und sinnentnehmend lesen ● sich einen ersten Überblick über den Text verschaffen ● Klarheit gewinnen über die Leseaufgabe, die Leserollen bestimmen ● zielgerichtet lesen ● Verständnislücken erkennen ● unklare Wörter/ Ausdrücke aufschreiben ● Informationen im Text nach Kriterien ordnen ● Figuren im Text benennen ● Dialogstruktur erkennen und Figurenrede den Figuren zuzuordnen ● Strategien zur Wortschließung nutzen
<p><i>Gruppenarbeit</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lest den Text in verteilten Rollen und tragt ihn gestaltend vor. Achtet dabei auf die Reimwörter und ihre Bedeutung für das Lesen. 2. Begründet eure „Lesart“. 3. Überprüft, ob ihr alle Wörter im Text verstanden habt. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Klarheit gewinnen über die Aufgabe ● das Vorgehen planen ● sich in der Gruppe einigen ● den Text markieren und die Rollen zuordnen ● Reimwörter markieren ● flüssig, betont und rollenadäquat vorlesen ● die Lesart am Text begründen, verändern, verteidigen ● Strategien zum Schließen von Verständnislücken nutzen (Wörterbuch, Kontext, Umschreibung) ● Textmerkmale erkennen und Vorwissen nutzen

<p>Textverstehen sichern <i>Einzelarbeit:</i> Der Text ist nicht einfach zu verstehen. Schreibe deshalb mit eigenen Worten auf, was in der Fabel passiert. Vervollständige dazu folgenden Satz: Der Text handelt von..... <i>Gruppenarbeit:</i> Vergleicht eure Sätze und einigt euch auf ein Gruppenergebnis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● den Inhalt mit eigenen Worten zusammenfassen ● sich argumentativ auseinander setzen ● Alternativen prüfen und bewerten ● Sätze überarbeiten
--	--

Aufgaben zum Erfassen der für den Schreibauftrag notwendigen Informationen

Teilaufgaben	Hilfreiche Verfahren, Operationen, Techniken
<p>Verstehen und Beurteilen der Redestrategien</p> <p><i>Aufgabe:</i> Wenn du den Text aus der Sicht einer der Figuren erzählen sollst, dann musst du herausfinden, was die Figuren erreichen wollen.</p> <p><i>Einzelarbeit:</i> Auf dem Arbeitsblatt siehst du den Fuchs und den Igel, die sich begegnen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fülle die Denk- und Sprechblasen aus.⁴⁷ ● Schreibe mit eigenen Worten, was der Erzähler über den Igel sagt. <p><i>Gruppenarbeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bildet Dreiergruppen und vergleicht eure Ergebnisse. ● Einigt euch auf das Beispiel, das ihr dem Plenum vorstellen wollt. Begründet eure Wahl. 	<ul style="list-style-type: none"> ● zentrale Textstellen zuordnen und richtig abschreiben ● Figuren- und Erzählerrede unterscheiden ● Figurenrede und Absicht der Figuren unterscheiden ● Schlussfolgerungen aus dem Vorwissen ziehen ● erkennen, dass die Rede von Situation, Absicht und Kommunikationspartner abhängt ● Gedanken und Strategien der Tiere verbalisieren ● Ergebnisse vorstellen, vergleichen, verteidigen, am Text überprüfen, revidieren ● Ergebnisse kriterienbezogen beurteilen ● Kriterien für gelungenes Schreiben anwenden ● Ergebnisse präsentieren

Aufgaben zur Textproduktion

Teilaufgaben	Hilfreiche Verfahren, Operationen, Techniken
<p>Textproduktion: Du sollst nun aus der Perspektive einer Figur erzählen, was passiert ist. Dazu kannst du zwischen zwei Schreibaufgaben wählen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Der Fuchs wird zu Hause von seiner Frau erwartet. Sie sagt: „Hoffentlich hast du uns etwas Leckeres zu essen mitgebracht.“ 2. Der Igel wird zu Hause von seiner Frau erwartet. Sie sagt: „Gut, dass du wieder da bist. Ich habe mir schon große Sorgen gemacht, weil du so spät bist.“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● reflektieren, welche Veränderungen, Akzentsetzungen die Aufgabe verlangt ● die Charaktere herausarbeiten ● ihr Verhalten und ihre Absichten unterscheiden ● die Verhaltensstrategien berücksichtigen ● die Handlung richtig wiedergeben

⁴⁷ vgl. Schülertexte am Ende der Aufgabenbeschreibung

Du kannst erzählen oder einen Dialog schreiben .	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen über Erzählen und Dialogisieren berücksichtigen
Schreibplan entwickeln Bevor du den Text schreibst, solltest du dir zunächst überlegen, was er auf jeden Fall enthalten sollte. Notiere alles Wichtige <ul style="list-style-type: none"> • zur Handlung • zur Absicht der Figur • zum Verhalten der Figur • zum Ausgang des Konflikts • zur Form deines Textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen anlegen • Ideen sammeln • Skizze entwickeln

Aufgaben zum Entwurf und zur Überarbeitung

Teilaufgaben	Erforderliche Verfahren/Kompetenzen
Schreibe den Text.	
Überarbeite den Text: <ul style="list-style-type: none"> • Prüfe, ob du die wichtigsten Anforderungen der Aufgabe beachtet hast. • Prüfe dann deine Rechtschreibung mit Hilfe des Schwingens und Verlängerns. Schreibe deinen Text sauber und leserlich in dein Heft. ⁴⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Einhaltung von Kriterien überprüfen • rechtschreibliche Richtigkeit überprüfen • Lösungsstrategien nutzen

2.2 Darstellung der Aufgabe 2

Textmaterial

Rabe und Fuchs

Ein Rabe hatte einen Käse gestohlen, flog damit auf einen Baum und wollte dort seine Beute in Ruhe verzehren. Da es aber der Raben Art ist, beim Essen nicht schweigen zu können, hörte ein vorbeikommender Fuchs den Raben über dem Käse krächzen. Er lief eilig hinzu und begann den Raben zu loben:

„O Rabe, was bist du für ein wunderbarer Vogel! Wenn dein Gesang ebenso schön ist wie dein Gefieder, dann sollte man dich zum König aller Vögel krönen!“

Dem Raben taten diese Schmeicheleien so wohl, dass er seinen Schnabel weit aufsperrte, um dem Raben etwas vorzusingen. Dabei entfiel ihm der Käse. Den nahm der Fuchs behend, fraß ihn und lachte über den törichten Raben.

(nach Luther)

⁴⁸ vgl. Schülerbeispiele

Arbeitsauftrag (zum Transfer)

Wir haben den Text „Bewaffneter Friede“ von Wilhelm Busch sehr gründlich bearbeitet. Du sollst nun die Fabel vom Raben und dem Fuchs selbstständig auf die gleiche Weise bearbeiten.

Prüfe, bevor du mit der Bearbeitung des Textes „Rabe und Fuchs“ anfängst: Welche dieser Vorgehensweisen, die wir gesammelt haben, haben dir besonders geholfen, den Text „Bewaffneter Friede“ von Wilhelm Busch zu verstehen? Kreuze sie an.

Diese kannst du dann für die Lösung der neuen Aufgaben nutzen.

- den Text lesen
- den Text mit verteilten Rollen lesen
- unbekannte Wörter klären
- Stellen markieren, die ich nicht verstanden habe
- mit anderen darüber reden
- unklare Textstellen mit eigenen Worten formulieren
- herausfinden, welche Figuren im Text vorkommen
- lesen, was die Figuren sagen
- überlegen, was die Figuren eigentlich wollen
- prüfen, was ich schon über die Figuren in Fabeln weiß
- vorstellen, was die Figuren denken, während sie reden
- prüfen, ob die Figuren so reden wie sie denken
- herausfinden, wie die Figuren handeln
- überlegen, warum die Figuren so handeln
- den Erzählerkommentar im Text suchen
- mit eigenen Worten formulieren, wie der Erzähler beschreibt oder wertet
- das Wichtigste, was im Text passiert, mit eigenen Worten zusammenfassen
- sich vorstellen, wie die Figur anderen von dem Vorfall erzählen würde
- Vergleiche deine Ergebnisse mit den Ergebnissen von zwei Mitschülerinnen und Mitschülern.

Aufgaben zur Sicherung des Textverständnisses

Damit du sicher sein kannst, den Text „Rabe und Fuchs“ richtig verstanden zu haben, solltest du die Teilaufgaben auf dem Arbeitsblatt lösen.

Aufgaben zum Textverstehen	Hilfreiche Verfahren, Operationen, Techniken
Überlege, was du darüber weißt, wie Füchse in Fabeln dargestellt werden.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren • Vorwissen mit dem Wissen aus dem vorangegangenen Unterricht verknüpfen
Was möchte der Fuchs zu Beginn der Fabel beim Raben erreichen?	<ul style="list-style-type: none"> • über Intentionen von Figuren nachdenken • Fabelcharaktere berücksichtigen • Situation und Konflikt analysieren
Du siehst den Fuchs und den Raben a) zu Beginn der Fabel b) am Ende der Fabel Fülle die Denkblasen aus.	<ul style="list-style-type: none"> • sich mit Figuren, ihrem Handeln, ihren Strategien und ihrer Motivation auseinander setzen • Charaktereigenschaften des Fuchses beachten • die Eigenschaften des Raben benennen
Schreibe einen Erzählerkommentar: Wie könnte der Erzähler die Moral am Ende der Fabel formulieren?	



Nun kannst du eine Schreibaufgabe entwickeln, die mit der aus dem „Bewaffneten Frieden“ vergleichbar ist.

Meine Schreibaufgabe lautet:

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Die Aufgabe steht im Kontext einer Unterrichtsreihe über „Friedlichkeiten und Unfriedlichkeiten“ im Umgang miteinander. Nachdem die Schülerinnen und Schüler bereits Gedichte gelesen haben, setzen sie sich nun mit Fabeln zu diesem Thema auseinander.

Dabei können sie ihr Vorwissen über diese Textsorte aus der Grundschule aktivieren und nutzen, müssen aber in dieser Unterrichtssequenz gezielt auf die Konfliktsituationen, die Fabelcharaktere, deren Absichten und die von ihnen eingesetzten Strategien zur Umsetzung ihrer Interessen eingehen.

Da der Schwerpunkt auf der Erarbeitung der Diskrepanz von Außen- und Innensicht liegt, bietet sich der Perspektivwechsel bei der Schreibaufgabe an.

Aus der Grundschule kennen die Kinder das Erzählen und Dialogisieren. Da die Schreibsituation beides möglich macht, sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen nutzen und zwischen beiden Formen wählen dürfen.

Bei der Textproduktion greifen dann die Prozesse erfolgreichen Schreibens und Überarbeitens, die bereits aus der Grundschule bekannt sind.

Fachlicher-fachdidaktischer Kontext

Um den geforderten Perspektivenwechsel bei der Wiedergabe einer Fabel vornehmen zu können, ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler über ein gesichertes Textverständnis verfügen. Da die Praxis zeigt, dass dieses nicht ohne weiteres nach dem einmaligen Lesen vorausgesetzt werden kann, sollen Teilaufgaben eine Textarbeit einfordern, die ein komplexeres Textverstehen aufbaut. Dieses Verfahren muss von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden, wenn sie es für ihr eigenes Lernen anwenden sollen, muss also Gegenstand der Reflexion sein.

Zur Lösung dieser Teilaufgaben müssen verschiedene Verfahren, Operationen und Techniken zur Texterschließung genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu einen Methoden- und Strategiepools aufbauen, der ihnen zunehmend Selbstständigkeit beim Arbeiten ermöglicht. Damit Wissen erworben, kumulativ aufgebaut und angemessen angewendet werden kann, müssen diese Methoden und ihre Nutzbarkeit im Unterricht diskutiert werden.

Beim Aufbau der Wissensbestände über Verfahren und Strategien kann das Wissen aus der Grundschule aktiviert und genutzt, muss aber zur Lösung der Aufgaben gezielt (je nach Vorkenntnis) erweitert werden.

Auch im Bereich des prozessorientierten Schreibens bietet die Schreibaufgabe Gelegenheit, Strategiewissen zu nutzen und aufzubauen.

Der Unterricht ist nicht nur ergebnisorientiert angelegt, sondern reflektiert die Wege, die zur Lösung der Aufgabe führen. Deshalb schließt sich eine Transferaufgabe an, bei deren Bearbeitung das erworbene Wissen selbstständig angewendet werden kann.

4. Kompetenzbezug/Aufgabentyp⁴⁹

3.1 Sprechen und Zuhören

3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler sprechen im Deutschunterricht deutlich und lesen flüssig.

3.3.11 Sie sprechen gestaltend.

3.2 Schreiben

3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ein Schreibziel und wenden elementare Methoden der Textplanung an.

3.2.2 Sie erzählen Erlebnisse und Begebenheiten frei oder nach Vorlage anschaulich und lebendig unter Verwendung einfacher Erzähltechniken. (Perspektivwechsel)

3.2.7 Sie entwickeln und beantworten Fragen zu Texten und belegen ihre Aussagen.

3.2.10 Sie verfassen Texte nach Textmustern, entwickeln sie weiter, schreiben sie um und verfremden sie.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten

3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden grundlegende Methoden der Textbearbeitung an.

3.3.6 Sie unterscheiden einfache lit. Formen, erfassen deren Inhalte unter sprachlicher und struktureller Besonderheiten. (Fabel)

3.3.7 Sie wenden einfache Verfahren der Textuntersuchung und Grundbegriffe der Textbeschreibung an.

3.3.10 Sie untersuchen Dialoge und einfache dramatische Texte. (Gesprächsstruktur)

3.4 Reflexion über Sprache

3.4.2 Die Schülerinnen und Schüler schließen von der sprachlichen Form einer Äußerung auf die mögliche Absicht des Verfassers.

Diese Aufgabe bereitet auf den **Aufgabentyp 6 (schriftlich)** vor:

- Texte nach einfachen Textmustern verfassen, umschreiben oder fortsetzen

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁵⁰

Wenn die Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern gefördert werden soll, müssen einige Lehrprinzipien nach Simons berücksichtigt werden.

Anhand dieser Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler erarbeiten, dass diese komplexe Schreibaufgabe zwingend voraussetzt, dass sie den Text verstanden haben. Durch die **Lösung von Teilaufgaben** kann ein solches Textverständnis aufgebaut werden und dieses Verfahren ist auf andere Texte transferierbar (**Nützlichkeitsprinzip**).

Bei der Erarbeitung steht die Art und Weise, wie man zu Ergebnissen kommen kann, im Mittelpunkt der Diskussion. Die verschiedenen Methoden und Verfahren sollen unter der Perspektive

⁴⁹ Kernlehrplan Deutsch Realschule

⁵⁰ Simons, Lernen

betrachtet werden, welchen Nutzen sie bei der Lösung der Aufgaben haben. Dieses Strategiewissen wird aktiviert, erweitert bzw. neu erlernt (**Rückbesinnungsprinzip**).

Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht Raum und Zeit, Strategieranwendung auszuprobieren und ihre Reflexionen in die Diskussion einzubringen. Sie erhalten auch die Möglichkeit der Zusammenarbeit und Rückversicherung in der Gruppe (**Aktivitätsprinzip und Kooperationsprinzip**).

In den Bereichen Textsortenwissen, Lesestrategien, Texterarbeitung, Schreibstrategien wird das Vorwissen aus der Grundschule aktiviert und Neues integriert (**Vorwissensprinzip**).

Vor allem aber soll diese Lernaufgabe dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur eine Aufgabe lösen, sondern reflektieren, wie sie vorgegangen sind. Deshalb sollen sie einen anderen Text anschließend selbstständig bearbeiten. Die Lernaufgabe berücksichtigt deshalb in besonderer Weise das **Prozess-** und das **Transferprinzip**.

6. Überprüfungsaufgabe zur Lernaufgabe

Der Löwe und das Pferd

Ein starker Löwe sah ein Pferd auf der Weide. Damit es nicht misstrauisch würde, behauptete der Löwe, er sei Arzt. Er wolle sich nur mal nach dem Befinden des Pferdes erkundigen.

Das Pferd konnte nicht mehr fliehen. Da kam ihm ein guter Einfall.

Es hob den Fuß und sagte: „Gut, dass du kommst. Ich habe mir einen Dorn in den Huf getreten. Es schmerzt höllisch.“

Der Löwe tat so, als wolle er dem Pferd helfen und betrachtete den Huf.

In diesem Moment schlug das Pferd gewaltig aus und traf den Löwen am Maul. Er fiel besinnungslos zu Boden.

Als er wieder erwachte, schmerzten ihn seine eingeschlagenen Zähne. Das Pferd aber war über alle Berge.

Der Löwe sprach zu sich: „Das geschieht mir recht. Sonst bin ich immer ehrlich als Schlachter dahergekommen. Diesmal wurde ich dafür bestraft, dass ich mich als Freund und Arzt ausgegeben habe.“

(nach einer römischen Fabel)

Aufgabenstellung

Du kannst zwischen zwei Schreibaufgaben wählen:

- 1) Der Löwe kommt mit eingeschlagenen Zähnen zu seinen Jungen zurück, die auf Beute warten. Sie fragen:
„Wie siehst du denn aus? Was ist dir passiert?“
- 2) Auch das Pferd hat sich bei dem heftigen Tritt verletzt. Als es zur Herde zurückkommt, wird es gefragt: „Was ist denn mit dir passiert? Du blutest ja am Fuß!“

Entscheide dich für eine Figur und schreibe auf, wie sie ihre Geschichte erzählt.

7. Schülertexte zu 2a (Fabel „Fuchs und Igel“)

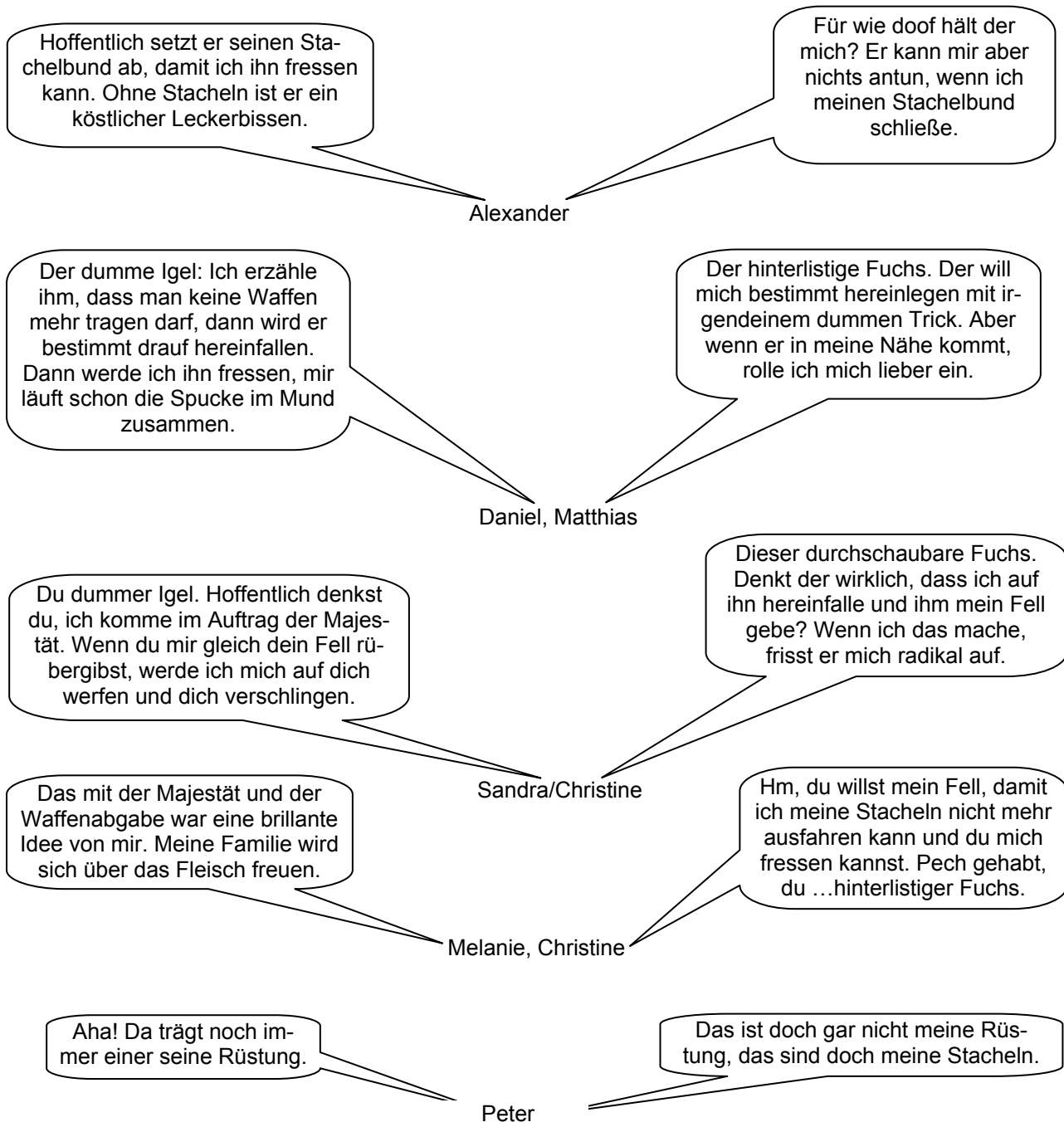
7.1 Sprechblasen

Der Fuchs sagt:

„Halt, du Bösewicht! Kennst du des Königs Ordre nicht? Ist nicht der Friede längst verkündigt, und weißt du nicht, dass jeder sündigt, der immer noch gerüstet geht? Im Namen seiner Majestät, geh her und übergib dein Fell!“

Der Igel sagt:

„Nur nicht so schnell! Lass dir erst deine Zähne brechen, dann wollen wir uns weiter sprechen!“



7.2 Erzählender Text

Der Igel wird zu Hause von seiner Frau erwartet. Sie sagt: „Gut, dass du wieder da bist, ich habe mir schon Sorgen gemacht, weil du so spät bist.“ Der Igel antwortet: „Ich bin so spät, weil ich unterwegs noch vom Fuchs aufgehalten worden bin.“ Frau Igel fragt erschrocken: „O Gott, was wollte der denn?“ und dann erzählt Herr Igel, was er erlebt hat: „Als ich so meines Weges kam und den Hügel überqueren wollte, da kam plötzlich der Fuchs daher. Er sagte zu mir: „Halt, du Bösewicht! Kennst du des Königs Ordre nicht?“ Aber da ich ja wusste, dass der Fuchs schlau, gefräßig und hinterlistig ist, habe ich mir sofort gedacht, dass er mich linken wollte. Ich bereitete mich schon mal darauf vor, meinen Stachelbund zu schließen. Währenddessen redete der Fuchs weiter: „Ist nicht der Friede längst verkündigt, und weißt du nicht, dass jeder sündigt, der immer noch gerüstet geht? Im Namen seiner Majestät, geh her und übergib dein Fell.“ Ich wusste sofort, dass er mir einen Bären aufbinden wollte, und ich sagte: „Nur nicht so schnell! Lass dir erst deine Zähne brechen, dann wollen wir uns weiter sprechen.“ Und danach habe ich mich einfach zusammengerollt. Der Fuchs hat noch geguckt, ob er irgendwie an mich herankommen könnte, aber nach einiger Zeit hat er aufgegeben und ich konnte nach Hause kommen.“ Frau Igel war sehr erleichtert, und meinte: „Nach diesem Abenteuer hast du dir aber was zu essen verdient. Es gibt dein Liebessessen: Würmersuppe mit Insektenbrot.“ (Viviane)

7.3 Dialogische Texte

a) Der Igel kommt nach Hause

Frau Igel: „Gut, dass du wieder da bist. Ich habe mir schon Sorgen gemacht, weil du so spät bist.“

Herr Igel: „Ich bin unterwegs noch von einem Fuchs aufgehalten worden.“

Frau Igel: „Dann setz dich erst mal hin und iss ordentlich. Dabei kannst du mir ja alles erzählen.“

Herr Igel: „Ich habe verstacheltes Glück gehabt. Ich war nämlich bei Stefan Stachel und wollte nach Hause kommen, da stand Friedrich Fuchs vor mir. Er sabbelte was von des Königs Ordre und dass jeder seine Waffen ablegen soll. Aber ich wusste sofort, was er eigentlich wollte. Ich hab ihm gesagt, dass er sich erst mal die Zähne brechen lassen soll, bevor ich meine Stacheln abgebe. Ich brauch mein Fell doch zur Verteidigung. Wenn ich es abgegeben hätte, läge ich schon längst bei Gerhart Grabstein auf dem Friedhof. Gibst du mir bitte noch etwas von dem köstlichen Schneckenschleim?“

Frau Igel: „Bitte, Liebes!“

Herr Igel: „Der Fuchs hatte böse Gedanken. Wetten, der hätte mich aufgefressen, wenn ich mein Fell abgelegt hätte? Gibt es noch Nachtisch?“

Frau Igel: „Tiramisu à la Wurm.“

(Kim)

b) Der Fuchs kommt nach Hause.

Frau Fuchs: „Hoffentlich hast du uns etwas Leckeres zu essen mitgebracht. Wir haben Hunger.“

Herr Fuchs: „Es tut mir Leid, mein Schatz. Meine Beute war schlauer als ich.“

Frau Fuchs: „Wie konnte dir das denn passieren? Du bist doch ein schlauer Fuchs.“

Herr Fuchs: „Ich hatte es auf einen Igel abgesehen. Und da ich wusste, dass er mich mit seinen Stacheln verletzen könnte, musste ich mir etwas überlegen. Also dachte ich, wenn ich ihm sage, dass er gegen des Königs Ordre verstößt, dann wird er sein Fell schon abgeben und ich kann ihn mir schnappen. Aber da hatte ich mich geirrt. Er verlangte, dass ich meine Zähne abbrechen soll. Er wusste wohl, dass er sonst gefährdet wäre. Dann rollte er sich einfach zusammen und ich konnte nicht mehr an ihn ran.“

Frau Fuchs: „Hoffentlich hast du beim nächsten Mal mehr Jagdglück.“

(Markus)

7.4 Fabeltext: Fuchs und Rabe

Der Fuchs kommt nach Hause, und seine Frau sagt: „Gut, dass du kommst. Ich bin gerade mit dem Kochen fertig.“ Der Fuchs antwortet: „Dass du gekocht hast, finde ich nett, aber ich habe gar keinen Hunger mehr, weil ich schon zu Abend gegessen habe, und das kam so: Als ich auf dem Weg nach Hause war, hörte ich einen Raben laut krächzen. Ich bin dem Gekrächze nachgelaufen, weil ich wusste, dass Raben nur dann laut krächzen, wenn sie etwas erbeutet haben. Natürlich war ich neugierig, und so kam ich bald zu einem Baum, wo der Rabe mit einem Käse im Schnabel saß. Da ich, wie du weißt, sehr gerne Käse esse, wollte ich ihn natürlich haben. Ich brauchte auch nicht lange nachzudenken, da hatte ich einen Plan. Ich sagte zum Raben: 'O Rabe, was bist du für ein wunderbarer Vogel. Wenn dein Gesang ebenso schön ist wie dein Gefieder, dann sollte man dich zum König aller Vögel krönen.' Das schien ihm zu gefallen, denn er machte seinen Schnabel auf, um mir etwas vorzuträllern. Das wollte ich ja gar nicht hören, aber ich schnappte mir den Käse, den er dabei verloren hat, und fraß ihn auf.“ Frau Fuchs war etwas sauer und meinte: „Das war ja ganz schön pfiffig von dir. Aber hättest du den Käse nicht mitbringen können? Dann hätten wir alle was davon gehabt.“ Der Fuchs wusste wieder eine schlaue Antwort: „Aber es wäre doch eine Behinderung beim Laufen gewesen, einen Käse im Maul zu transportieren.“

(Viviane)

Lernaufgabe⁵¹

Jahrgangsstufe: 7/8

M 13

Bereiche des Faches: Sprechen und Zuhören

Thema: Aus einer Grafik Informationen gewinnen und diese weitergeben

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Aufgabe leitet die Schülerinnen und Schüler dazu an, einen diskontinuierlichen Text zu „lesen“, ihn zu analysieren und so aus ihm Informationen zu gewinnen. Sie fordert von den Schülerinnen und Schülern vorwiegend mündliche Aktivitäten, ist damit schwerpunktmäßig im Bereich Sprechen und Zuhören angesiedelt.

Neben der Analyse der Grafik und dem damit verbunden Wissenszuwachs hat die Lernaufgabe die Funktion, die sachbezogene Kommunikation der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten zeitgleich in Einzelarbeit inhaltsverschiedene Grafiken zum Thema Wasser mit Hilfe identischer Arbeitsaufträge (Aufgaben A und B). Die Schülerinnen und Schüler geben ihre gewonnenen Informationen an einen Mitschüler weiter, erhalten Rückmeldung zu dem Erlernten und erfahren so, ob ihre Arbeit gelungen ist.

Textmaterial A und Aufgabenstellung A



dpa Grafik: Trinkwasser wofür? Nr. 2551

⁵¹ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Hauptschule entwickelt

Aufgabenstellung A

Informiere deinen Lernpartner über den Trinkwasserverbrauch.

Die Grafik zeigt dir, wofür bei uns das Trinkwasser gebraucht wird. Du sollst dir alles genau ansehen und Informationen herausschreiben, die du dann deinem Lernpartner erzählst. Dein Lernpartner sammelt auch Informationen, aber aus einer anderen Grafik.

Um die Aufgabe zu erledigen musst du Folgendes tun:

Einzelarbeit:

- 1) Sieh dir die Grafik genau an.
 - Beachte die Aufteilung des Bildes. Gibt es etwas was dir auffällt?
 - Worum geht es in der Grafik? Schreibe einen Satz in dein Heft.
- 2) Betrachte nun die einzelnen Teile der Grafik.
 - Welche Informationen erhältst du?
 - Mache dir Notizen auf einem Extrablatt.
- 3) Ordne nun deine Notizen.

Tipp: Zuerst kommt das Wichtigste, dann das weniger Wichtige. Nummeriere deine Stichpunkte auf dem Extrablatt.

 - Vergleiche deine Informationen noch einmal mit der Grafik. Hast du alles Wichtige aufgeschrieben?
- 4) Schreibe nun die Stichpunkte geordnet untereinander in dein Heft.

Partnerarbeit:

Ihr habt zwei verschiedene Grafiken erhalten. Du fängst an. Deine Partnerin bzw. dein Partner hört zu.

- 1) Berichte deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner, was du in der Grafik erfahren hast.
 - Fange mit der Antwort auf die Frage „Worum geht es in der Grafik?“ an. Dann berichte in der Reihenfolge deiner Stichpunkte im Heft. Dabei solltest du ganze Sätze benutzen.
- 2) Frage deine Lernpartnerin bzw. deinen Lernpartner, ob sie oder er alles verstanden hat. Wenn sie bzw. er noch Fragen hat, versuche sie zu beantworten.

Nun soll deine Partnerin bzw. dein Partner dich informieren.

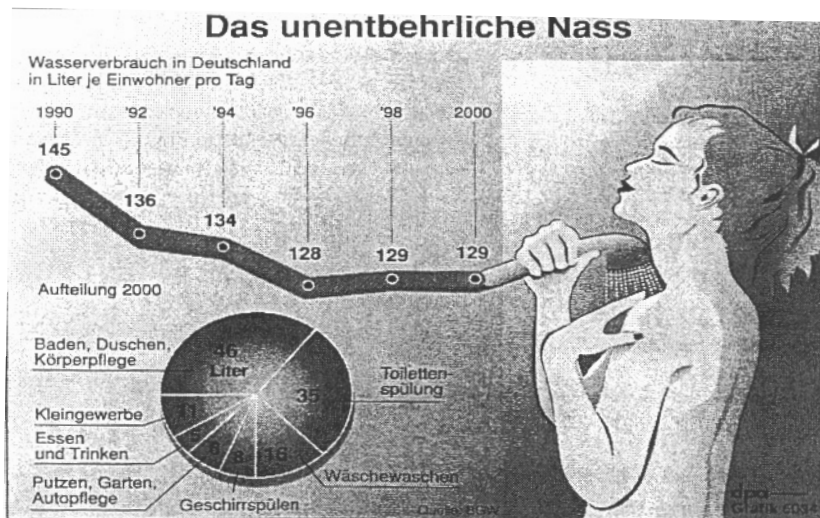
- 1) Höre deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner genau zu.
- 2) Hast du alles verstanden? Warte mit deinen Fragen, bis deine Partnerin bzw. dein Partner fertig ist.
- 3) Hat deine Lernpartnerin bzw. dein Lernpartner ganze Sätze benutzt? Hat sie bzw. er deutlich gesprochen? Hat sie bzw. er zu schnell gesprochen, zu langsam? Gib deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner Tipps zu ihrem bzw. seinem Vortrag.

Einzelarbeit:

Denke noch einmal darüber nach, was du alles getan hast.

- 1) Konntest du die Grafik gut verstehen?
 - Was hat dir dabei geholfen?
 - Was war sehr schwer zu verstehen?
- 2) Wie einfach war es für dich, den Satz zu schreiben, worum es in der Grafik geht?
- 3) Ist es dir schwer oder leicht gefallen, die Stichpunkte zu ordnen? Warum?
- 4) Was hat gut geklappt beim Vortrag?
- 5) Was hat nicht gut geklappt?
- 6) Welche Tipps hast du von deiner Partnerin bzw. deinem Partner bekommen?

Textmaterial und Aufgabenstellung B



dpa Grafik: Das unentbehrliche Nass, Nr. 6034

Aufgabenstellung B

Informiere deine Lernpartnerin bzw. deinen Lernpartner über den Wasserverbrauch.

Die Grafik zeigt dir einiges über den Wasserverbrauch. Du sollst dir alles genau ansehen und Informationen ausschreiben, die du dann deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner erzählst. Deine Lernpartnerin bzw. dein Lernpartner sammelt auch Informationen, aber aus einer anderen Grafik.

Um die Aufgabe zu erledigen, musst du Folgendes tun.

Einzelarbeit:

- 1) Sieh dir die Grafik genau an.
 - Beachte die Aufteilung des Bildes. Gibt es etwas, was dir auffällt?
 - Worum geht es in der Grafik? Schreibe einen Satz in dein Heft.
- 2) Betrachte nun die einzelnen Teile der Grafik.
 - Welche Informationen erhältst du?
 - Mache dir Notizen auf einem Extrablatt.
- 3) Ordne nun deine Notizen.

Tipp: Zuerst kommt das Wichtigste, dann das weniger Wichtige. Nummeriere deine Stichpunkte auf dem Extrablatt.

 - Vergleiche deine Informationen noch einmal mit der Grafik. Hast du alles Wichtige aufgeschrieben?
- 4) Schreibe nun die Stichpunkte geordnet untereinander in dein Heft.

Partnerarbeit:

Ihr habt zwei verschiedene Grafiken erhalten. Deine Partnerin bzw. dein Partner fängt an.

- 1) Höre deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner genau zu.
- 2) Hast du alles verstanden? Warte mit deinen Fragen, bis deine Partnerin bzw. dein Partner fertig ist.
- 3) Hat deine Lernpartnerin bzw. dein Lernpartner ganze Sätze benutzt? Hat sie bzw. er deutlich gesprochen? Hat sie bzw. er zu schnell gesprochen, zu langsam?
 - Gib deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner Tipps zu ihrem bzw. seinem Vortrag.

Nun informierst du deine Partnerin bzw. deinen Partner.

- 1) Berichte deiner Lernpartnerin bzw. deinem Lernpartner, was du in der Grafik erfahren hast. Fange mit dem Satz (Worum geht es in der Grafik?) an. Dann berichte in der Reihenfolge deiner Stichpunkte im Heft. Dabei solltest du ganze Sätze benutzen.
- 2) Frage deine Lernpartnerin bzw. deinen Lernpartner, ob sie bzw. er alles verstanden hat. Wenn sie bzw. er noch Fragen hat, versuche sie zu beantworten.

Einzelarbeit:

Denke noch einmal darüber nach, was du alles getan hast.

- 1) Konntest du die Grafik gut verstehen?
 - Was hat dir dabei geholfen?
 - Was war sehr schwer zu verstehen?
- 2) Wie einfach war es für dich, den Satz zu schreiben, worum es in der Grafik geht?
- 3) Ist es dir schwer oder leicht gefallen, die Stichpunkte zu ordnen? Warum?
- 4) Was hat gut geklappt beim Vortrag?
- 5) Was hat nicht gut geklappt?
- 6) Welche Tipps hast du von deiner Partnerin bzw. deinem Partner bekommen?

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Das Thema ist den Schülerinnen und Schülern nicht unbekannt. Sie kennen die Bedeutung des Wassers für den Menschen und haben Wissen über den Kreislauf des Wassers erworben. Sie haben ein Klärwerk besucht und dort die Probleme der Wasserverschmutzung kennen gelernt.

Sie haben Bekanntschaft gemacht mit einem diskontinuierlichen Text in Form eines Säulendiagramms. Die im Folgenden beschriebene Lernaufgabe ist die erste **intensive** Beschäftigung mit einer grafischen Darstellung.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit setzen sich die Schülerinnen und Schüler schwerpunktmäßig mit weiteren Formen grafischer Darstellungen auseinander. Der hier dargestellten mündlichen Auseinandersetzung folgt anschließend die Verschriftlichung von Informationen.

Fachlich – fachdidaktischer Kommentar

In den Klassen 5/6 haben die Schülerinnen und Schüler bereits gelernt, Informationen aus Texten zu entnehmen und für eigene Darstellungen zu gebrauchen. Sie können Stichworte machen und ordnen um diese für einen kurzen Vortrag zu nutzen. Sie haben unter Anleitung in Partnerarbeit (Doppelkreis/fest Lernpartnerin bzw. fester Lernpartner) bereits das Verfahren „Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben“ erlernt.

Grundsätzlich ist die Lernaufgabe dem Bereich „Lesen – Umgang mit Texten“ zuzuordnen. Dabei geht es im Wesentlichen darum, verschiedenen Texten Informationen zu entnehmen, diese zu reflektieren und darzustellen. Die vorliegende Lernaufgabe setzt ihren Schwerpunkt zusätzlich im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In der mündlichen Auseinandersetzung werden Fehler und Missverständnisse schnell beglichen; der Zugang zu Neuem wird erleichtert.

Die intensive Auseinandersetzung mit einer Grafik ist für die Schülerinnen und Schüler neu. Bisher haben sie beschriftete Bilder oder kommentierte Zeichnungen kennen gelernt, bei denen im-

mer das Beschreibende oder Erklärende im Vordergrund stand. Die ausgewählten Grafiken haben appellativen Charakter, sie lassen Interpretationen zu, bzw. fordern den Betrachter zu einer Stellungnahme auf. Diese „Zusätzliche Information“, die über den eigentlichen „Text“ hinausgeht, arbeiten die Schülerinnen und Schüler heraus, indem sie ihre unterschiedlich gewonnenen Informationen miteinander vergleichen.

4. Kompetenzbezug – Aufgabentyp⁵²

Der Schwerpunkt der Lernaufgabe liegt im Bereich „Sprechen und Zuhören“, gleichwohl gibt es eine Schnittstelle zum Bereich „Umgang mit Texten“.

3.1 *Sprechen und Zuhören*

- 3.1.1. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zunehmend eine zuhönergerechte Sprechweise.
- 3.1.3. Sie beschaffen Informationen, werten sie aus und geben sie weiter.
- 3.1.4. Sie verarbeiten Informationen zu kürzeren, thematisch begrenzten Redebeiträgen.
- 3.1.9. Sie hören aufmerksam zu, verfolgen zusammenhängende mündliche Darstellungen und klären durch Fragen ihr Verständnis.

3.3 *Umgang mit Texten und Medien*

- 3.3.1. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Strategien und Techniken des Textverstehens.
- 3.3.2. Sie nutzen Bücher und Medien zur Informationsentnahme, ordnen die Informationen und halten sie fest.
- 3.3.3. Sie untersuchen und bewerten Sachtexte, Bilder und diskontinuierliche Texte im Hinblick auf Intention und Funktion.

3.4 *Reflexion über Sprache*

- 3.4.3. Die Schülerinnen und Schüler kennen die verschiedenen Wortarten und gebrauchen sie funktional.
- 3.4.5. Sie bilden komplexe Satzverbindungen.

Die Lernaufgabe bereitet in Teilen auf den **mündlichen Aufgabentyp 1** vor:

Sachgerecht und folgerichtig vortragen, z. B.

- a) Beobachtungen
- b) Arbeitsergebnisse (Auseinandersetzungen mit Sachverhalten oder Texten)
- c) kurze Referate

Die Lernaufgabe bereitet teilweise auch auf den **schriftlichen Aufgabentyp 2** vor:

In einem funktionalen Zusammenhang auf der Basis von Material sachlich berichten und beschreiben.

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁵³

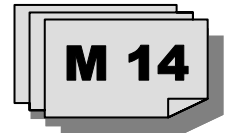
In der Lernaufgabe hat der Lernprozess Vorrang vor dem Lernergebnis (**Prozessprinzip**). Die Schülerinnen und Schüler bauen auf strategischen Kenntnissen bei der Informationsentnahme auf (**Rückbesinnungsprinzip**). Ebenso greifen sie auf bereits im Unterricht erworbenes Wissen und Vorwissen zurück (**Vorwissensprinzip**). Der appellative Charakter der Grafiken fordert zum Nachdenken und zur Meinungsbildung auf (**Nützlichkeitsprinzip**). Durch das Feedback der Mitschülerinnen und Mitschüler wird ihnen das Gelernte sowohl im sprachlichen, als auch im kogniti-

⁵² Kernlehrplan Deutsch Hauptschule, S. 23f

⁵³ Simons, Lernen

ven Bereich bewusst gemacht. Die Lernaufgabe baut auf die Kooperation und die Diskussion zwischen den Lernenden auf (**Kooperationsprinzip**). Die Lernaufgabe ist in ihren Anforderungen (detaillierte, kleinschrittige Anweisungen) ausdrücklich auf die Klientel der Hauptschule ausgerichtet (**Lernkonzeptprinzip**). Die Verantwortung für die kognitiven Erkenntnisse liegt bei den Schülerinnen und Schülern selbst, denn sie werden in der Lernaufgabe nicht abgefragt (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**). Die Lernaufgabe erfordert aktive Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler (**Aktivitätsprinzip**). In der letzten Phase der Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler angewiesen, ihr Lernen zu reflektieren und somit zu regulieren (**Selbstdiagnostikprinzip**).

Lernaufgabe⁵⁴



Jahrgangsstufe: 7/8

Bereich des Faches: Sprechen und Zuhören

Thema: Kriterien für einen ansprechenden Vortrag erarbeiten

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Durch die Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler durch praktisches Tun erfahren, wie sie ihre Körpersprache bei Vorträgen wirkungsvoll einsetzen können.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe

Die Aufgabe verwendet die Methode der Stegreifrede. Ein Teil der Gruppe bekommt vom Lehrer/von der Lehrerin nach dem Zufallsprinzip gezogene Karten mit unterschiedlichen Stichworten zum Thema „Freizeit“. Nach einer kurzen Vorbereitungsphase sprechen die Rednerinnen und Redner ca. eine Minute über das jeweilige Thema. Der andere Teil der Gruppe übernimmt die Funktion der Beobachter. Gleichzeitig zeichnet der Lehrer/die Lehrerin die Vorträge mit der Kamera auf; das Video-Feedback ist einerseits für die Redner/innen interessant und hilfreich, andererseits können durch die Aufzeichnung die Notizen der Beobachtungsgruppe ergänzt werden.

Der Begriff der Stegreifrede muss den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld erläutert werden. Wichtig ist, dass sie frei, d. h. ohne mögliche Stichwortzettel vortragen. Als Variante zum vorliegenden Verfahren kann das Thema auch vom Schüler/von der Schülerin selbst gewählt werden.

Arbeitsauftrag

Erarbeitet Kriterien für ein gutes Auftreten bei Präsentationen.

Arbeitsschritte

- 1) *Gruppe 1 in Einzelarbeit:* Bereite eine Stegreifrede (ca. 1 Minute) zu dem dir vorgegebenen Thema vor. Bedenke hierbei, wie du deine Körpersprache sinnvoll einsetzen kannst.
Gruppe 2 gemeinsam: Überlegt euch, **was genau** ihr am Vortragsverhalten eurer Mitschülerinnen und Mitschüler beobachten wollt. Berücksichtigt hierbei, was ihr schon über gutes Auftreten gelernt habt.
Entwickelt eine sinnvolle Struktur für euren Beobachtungsbogen, so dass ihr am Ende der Vorträge den Rednerinnen und Rednern Rückmeldungen über ihr Auftreten geben könnt.
- 2) *Gruppe 1 (nacheinander):* Haltet die Stegreifreden zu euren Themen.
Gruppe 2: Macht euch Notizen auf eurem Beobachtungsbogen. Gebt euren Mitschülerinnen und Mitschülern im Anschluss an die Vorträge Rückmeldungen zu ihren Auftritten.
- 3) *beide Gruppen gemeinsam:* Schaut euch die Videoaufzeichnung der Vorträge an und ergänzt die genannten Beobachtungen. Entwickelt anschließend Kriterien für ein gutes Auftreten bei Präsentationen.
- 4) *Gemeinsam:* Diskutiert, ob und inwiefern die Methode der Stegreifrede für das Erlernen von gutem Auftreten hilfreich ist.

⁵⁴ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Gesamtschule entwickelt.

3. Kommentar

Die mündliche Aufgabe steht im Zusammenhang mit einem Unterrichtsvorhaben zum Thema „Freizeit“, in dem die Schülerinnen und Schüler sich zum einen mit dem eigenen Freizeitverhalten auseinandersetzen und zum anderen die Freizeitangebote für Jugendliche in ihrer Stadt auswerten.

In diesem Unterrichtsvorhaben untersuchen und erstellen die Schülerinnen und Schüler u. a. Freizeitstatistiken und informieren durch Kurzvorträge über Freizeitangebote in ihrer Stadt.

Den Lernenden soll in einem ersten Schritt deutlich werden, dass bei einer guten Präsentation die Körpersprache (Gestik, Mimik, Intonation) eine zentrale Rolle spielt.

Erst im Anschluss an diese Lernaufgabe wird auf weitere Aspekte wie Visualisierung von Vorträgen eingegangen. Das Erlernte soll schließlich bei den oben genannten Kurzvorträgen angewandt werden.

Welche Strategien die Schülerinnen und Schüler für ein gutes Auftreten nutzen können, soll in dieser Aufgabe durch entdeckendes Lernen deutlich werden. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler schon mögliche Vorerfahrungen nutzen.

Es ist zu überlegen, ob die beobachtenden Schülerinnen und Schüler ihre Rückmeldungen direkt im Anschluss an die jeweiligen Vorträge formulieren. Dies hätte allerdings den Nachteil, dass die nachfolgenden Schülerinnen und Schüler schon wichtige Hinweise bekommen.

4. Kompetenzbezug/Aufgabentypen⁵⁵

3.3 Sprechen und Zuhören

- 3.1.1 Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zunehmend eine zuhörengerechte Sprechweise.
- 3.1.4 Sie verarbeiten (*hier: einfache, ihnen bekannte*) Informationen zu kürzeren, thematisch begrenzten Redebeiträgen und präsentieren diese.
- 3.1.7 Sie beteiligen sich an einem Gespräch sachbezogen und ergebnisorientiert.
- 3.1.9. Sie hören konzentriert zu, verfolgen zusammenhängende mündliche Darstellungen.
- 3.1.11 Sie setzen sprechgestaltende Mittel zunehmend sicher ein.

Die Lernaufgabe dient der Vorbereitung auf den **Aufgabentyp 1b mündlich**:

- Sachgerecht und folgerichtig vortragen z. B. kurze Referate

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁵⁶

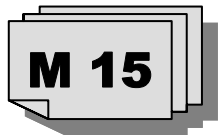
Im Zentrum der Lernaufgabe stehen die Lernaktivitäten (**Prozessprinzip**); hierbei werden den Schülerinnen und Schülern die Techniken, die für die Gestaltung eines guten Vortrages sinnvoll sind, nicht einfach vorgestellt, sondern sie müssen sie sich selbst erarbeiten (**Aktivitätsprinzip**). Dabei erinnern sie sich an schon erlernte Strategien und erweitern diese (**Rückbesinnungsprinzip, Vorwissensprinzip**). Ein Vortrag vor anderen ist sicher immer mit innerer Spannung verbunden, so dass auch affektiv-emotionale Prozesse berücksichtigt werden (**Affektivitätsprinzip**). Der Bezug der erworbenen Kenntnisse zu einer anschließenden Präsentation zeigt den Schülerinnen und Schülern die Relevanz des Gelernten (**Nützlichkeitsprinzip**). Darüber hinaus können die erlernten Strategien für viele Unterrichtssituationen, in denen Arbeitsergebnisse präsentiert bzw. Referate vorgetragen werden, genutzt werden (**Transferprinzip**).

⁵⁵ Kernlehrplan Deutsch Gesamtschule

⁵⁶ Simons, Lernen



Durch den kritischen Gedankenaustausch in der Gruppe und das Video-Feedback können die Schülerinnen und Schüler Unsicherheiten bei ihrem Auftritt feststellen und ihre Körpersprache in späteren Situationen korrigieren (**Selbstdiagnostikprinzip**); gleichzeitig wird durch die Diskussion in der Gruppe das eigene Tun reflektiert und dadurch vertieft (**Kooperationsprinzip**). Hierbei hält sich der/die Lehrende zurück, damit die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe weitgehend selbstständig lösen (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**).



Lernaufgabe⁵⁷

Jahrgangsstufe 7/8

Bereiche des Faches: Schreiben/Sprechen und Zuhören

Thema: Bertolt Brecht, Herrn Ks Lieblingstier – Lernaufgabe zum heuristischen Einsatz von Schreibstrategien/Schreibprozessen

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein entwickeltes Methodenrepertoire, mit dessen Hilfe sie sinnvoll auf die Begegnung mit literarischen Texten, die im Unterricht verfasst worden sind, reagieren können, d. h. auf diese Texte antworten können. Dabei unterscheiden sie zwischen den bestätigenden – anerkennenden Antworten (Einführung, Resonanz darüber, was der Text auslöst), den analytischen Antworten (Unterscheiden von Elementen, Finden von Kriterien) und den beschreibenden Antworten. Die beschreibenden Antworten zielen darauf, dem Schreiber weiterzuhelfen und seinen Text in den Mittelpunkt eines kultivierten Gesprächs zu stellen. In der vorliegenden Aufgabe wenden die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten im Umgang mit beschreibenden Antworten in einem anderen Kontext an. Sie arbeiten zunächst schriftlich mit dem Instrumentarium der beschreibenden Antwort⁵⁸ an einem vorgegebenen literarischen Text. Im Anschluss tauschen sie sich über die Resultate, die sie mit unterschiedlichen beschreibenden Antworten erzielt haben, aus. Die Präsentation und Auswertung der Gruppenergebnisse erfolgt im Plenum.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Textmaterialien

Der Text ist hier nicht aufgeführt, da die Brecht-Erben die Verbreitung des Werkes von Bertolt Brecht durch die neuen Medien (hier: Einstellung in learn-line) nicht wünschen. Der Text ist abgedruckt in Bertolt Brecht: Geschichten vom Herrn Keuner. Frankfurt/M.: Bibliothek Suhrkamp.

Auf der **fachlich-inhaltlichen Ebene** bildet der Text von Bertolt Brecht den Gegenstand des Unterrichts.

Auf der **fachlich-methodischen Ebene** steht den Schülerinnen und Schülern in ihrem Methodenheft die folgende Übersicht von Möglichkeiten der beschreibenden Antwort zur Verfügung:

Die beschreibende Antwort (und Varianten der bestätigend-anerkennenden)
„Diese Art der Reaktion hat immer auch den Sinn, den Schreiberinnen und Schreibern weiterzuhelfen, wenngleich unterschiedlich gezielt und planvoll. Die Varianten schließen einander nicht aus. Die unterschiedliche Aufmerksamkeit, mit der einzelne dieser Varianten beachtet werden, kann dazu helfen, Gespräche über Texte zu kultivieren und deren Wirkung für das Textüberarbeiten zu erhöhen.

- *Bei der unmittelbar rückgebenden, zurückerzählenden Antwort wird rekapituliert, wovon der Text spricht und handelt.*

⁵⁷ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive des Gymnasiums entwickelt.

⁵⁸ Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Erprobungsfassung. 2001, S. 66ff
<http://www.learnline.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf>

- Beim „positiven Unterstreichen“ wird gesagt, was gut gefallen hat, was gut ankommt.
- Beim Zusammenfassen werden die wichtigsten Elemente (Thesen, Geschehenszüge, Vorstellungen, Ideen, Bilder...) genannt.
- Beim Herausarbeiten des Kerns wird umschrieben, was das Zentrum (Herzstück) des Textes ist, woran die Autorin oder der Autor besonders hängt, worauf besonderer Wert liegt, was in besonderer Weise ausgearbeitet ist (emotional, rational, argumentativ).
- Beim Detailbeobachten („Lupeneffekt“) werden Einzelheiten im Text gesucht, benannt, unterscheidend gekennzeichnet, auf die es – gemäß Schreibvorbereitung oder Schreibaufgabe – besonders ankommen sollte; z. B. wird gesagt, was besonders überzeugt oder was genauer und stichhaltiger sein könnte, wenn es z. B. um Überzeugungskraft geht. Oder: es wird gesagt, was eine gute Idee und neu und was gängig, klischeehaft ist, wenn es z. B. um Originalität geht.
- Beim Verfolgen des roten Fadens wird die Struktur, der Bau, die Organisation, der sprachliche Gang, die „Abwicklung des Gedanken-Fadens“ beachtet; das sollte so oft wie möglich und wo es sinnvoll ist geschehen, aber nicht, wenn die Unsicherheit der Schreiberinnen und Schreiber noch groß ist“⁵⁹

Arbeitsaufträge

Nähere dich der Deutung des Textes „Herrn Ks Lieblingstier“ von Bertolt Brecht, indem du eine „beschreibende Antwort“ auf ihn gibst.

- Beim Sprechen über eigene Texte deiner Klasse hast du die „beschreibende Antwort“ kennen gelernt. Lies in deinem Methodenheft noch einmal nach, was wir darunter verstanden haben.
- Lies den Text „Herrn Ks Lieblingstier“ von Bertolt Brecht.
- Wähle einzelne Handlungsschritte (mindestens drei) aus der „beschreibenden Antwort“ aus, die du hier nutzen möchtest und bearbeite sie.
- Gib in schriftlicher Form eine „beschreibende Antwort“ auf den Text.
- Bildet Dreiergruppen und tauscht eure Texte aus.
- Markiert das, was ihr ähnlich gesehen habt wie eure beiden Mitschüler/Mitschülerinnen und das, wozu ihr noch Fragen habt.
- Einigt euch auf eine gemeinsame „beschreibende Antwort“, wo es möglich ist und notiert, was ihr unterschiedlich gesehen habt und noch klären möchtet.

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Auf der Ebene des Umgangs mit Texten haben sich die Schülerinnen und Schüler wiederholt mit der Textart Parabel auseinander gesetzt.

Auf methodischer Ebene sind sie vertraut mit dem oben genannten Verfahren, das ihre Fähigkeiten zum gemeinsamen Redigieren fördern soll. Sie haben in unterschiedlichen Situationen dieses Verfahren angewandt, um kriteriengeleitet Texte aus der eigenen Lerngruppe in kommunikativ angemessener Weise zu bearbeiten. Dabei kam es darauf an, bei der Bewertung von Schülertexten eine ergiebige deskriptive Haltung einzunehmen, sich nicht vorschnell mit Etikettierungen zufrieden zu geben. Vor diesem Hintergrund versteht sich die Lernaufgabe.

⁵⁹ Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Erprobungsfassung. 2001, S. 66ff
siehe auch: <http://www.learnline.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf>

4. Kompetenzbezug⁶⁰

3.1 Sprechen und Zuhören

- 3.1.6 Die Schülerinnen und Schüler äußern Gedanken, Wünsche und Forderungen strukturiert, situationsangemessen und adressatenbezogen.
- 3.1.7 Sie beteiligen sich an einem Gespräch konstruktiv, sachbezogen und ergebnisorientiert und unterscheiden zwischen Gesprächsformen.

3.2 Schreiben

- 3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler gestalten Schreibprozesse selbstständig.
- 3.2.6 Sie fassen literarische Texte, Sachtexte und Medientexte inhaltlich zusammen.
- 3.2.7 Sie entwickeln und beantworten Fragen zu Texten und deren Gestaltung.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

- 3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Strategien und Techniken des Leseverstehens.
- 3.3.6 Sie unterscheiden spezifische Merkmale epischer, lyrischer und dramatischer Texte, haben Grundkenntnisse von deren Wirkungsweisen und berücksichtigen ggf. historische Zusammenhänge. Sie verfügen über grundlegende Fachbegriffe.

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁶¹

Die Wende, das bekannte Verfahren der beschreibenden Antwort in die schriftliche Bearbeitung eines literarischen Textes zu transformieren, steigert durch die ungewohnte und überraschende Perspektive die Motivation der Schülerinnen und Schüler (**Affektivitätsprinzip**). Diese Übertragung eines vertrauten methodischen Konzepts auf das „Redigieren“ eines literarischen Textes nutzt das heuristische Potenzial des Verfahrens (**Transferprinzip**).

Das Schreibkonzept des Brechttextes bietet vor allem auf semantischer und syntaktischer Ebene ergiebige Anlässe, an denen das Verfahren ansetzen kann. Vor allem die Operationen „Herausarbeiten des Kerns“, „Detailbeobachten (Lupeneffekt)“ und „Verfolgen des roten Fadens“ ermöglichen den Schülerinnen und Schülern das Identifizieren überraschender, die Dialektik des Textes ausmachender Befunde (**Prozessprinzip**). Der methodisch angeleitete fremde Blick auf den literarischen Text findet seine Entsprechung in verfremdenden Elementen bei Brecht.

Gleichzeitig sehen sich die Schülerinnen und Schüler in der Verwendung einer Methode bestätigt, die bislang Texte der eigenen Lerngruppe zum Gegenstand hatte (**Rückbesinnungsprinzip**). Was im bisherigen Kontext die Funktion hatte, eigene Texte zu verbessern und zu bearbeiten, legt nun heuristisch die Identifizierung stilistischer Besonderheiten eines literarischen Textes und ihrer Deutung nahe.

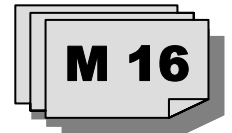
Im Sinne des selbstständigen Lernens sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, individuelle Ergebnisse auszutauschen, sich über gemeinsame Ergebnisse zu verständigen und Kontroversen auszutragen (**Kooperationsprinzip**). Die klare Ausrichtung an den Kriterien der „beschreibenden Antwort“ liefert Möglichkeiten, den eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren.

⁶⁰ Kernlehrplan Deutsch Gymnasium

⁶¹ Simons, Lernen

Lernaufgabe⁶²

Jahrgangsstufe 9/10



Bereiche des Faches: Sprechen und Zuhören (Gespräche führen/Zuhören)

Thema: Kriterien für eine gute Diskussionsleitung erarbeiten/Regeln des Diskutierens wiederholen

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Durch die Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler durch praktisches Tun erarbeiten, welche Strategien für eine gute Gesprächsleitung wichtig sind.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Arbeitsauftrag

Erarbeitet Regeln für eine gelungene Podiumsdiskussion.

Arbeitsschritte

- 1) Sammelt die euch bekannten Kriterien für ein gutes Gesprächsverhalten in Diskussionen. (gesamte Gruppe)
- 2) Überlegt, welche Aufgaben ein Diskussionsleiter/eine Diskussionsleiterin übernehmen muss und welche Verhaltensweisen ihn/sie auszeichnen. Benennt die Aufgaben und formuliert vorläufige Regeln für sein/ihr Verhalten. (gesamte Gruppe)
- 3) Aufteilung der Gruppe in
 - a) Moderator
 - b) Personen, die für das Thema argumentieren möchten
 - c) Personen, die gegen das Thema argumentieren möchten
 - d) Beobachter

Aufgabe für a):

 - Überlege dir Fragen, mit denen du die Diskussion strukturieren möchtest und bedenke noch einmal die entwickelten Vorschläge für ein gutes Moderationsverhalten.

Aufgabe für b) und c):

 - Überlegt euch Argumente, die ihr ausführen möchtet. Nutzt dabei die Informationen, die ihr den Texten zum Thema „Piercing“ entnehmen könntet. Bedenkt außerdem die euch bekannten Regeln für ein gutes Gesprächsverhalten.

Aufgaben für d):

 - Einigt euch, welche Person(en) ihr beobachten möchtet und entwickelt einen Beobachtungsbogen. Entscheidet euch hierbei, welche der genannten Kriterien ihr besonders beobachten möchtet.
 - Führt die Diskussion durch bzw. beobachtet die Diskussion (Beobachter)
 - Gebt euren Mitschülerinnen und Mitschülern Rückmeldungen zu ihrem Diskussions- bzw. Moderationsverhalten.
 - Begründet, warum ihr die gewählten Beobachtungsaspekte in den Vordergrund gestellt habt.

⁶² Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Gesamtschule entwickelt.

Gesamte Gruppe:

- Erstellt eine Liste mit den für euch wichtigsten Regeln für gutes Gesprächs- und Moderationsverhalten.

3. Kommentar

Die mündliche Aufgabe steht im Zusammenhang mit einer Unterrichtseinheit zum Thema „Jugend – alles anders machen“. Schwerpunkt dieser Einheit ist das schriftliche und mündliche Argumentieren.

Die vorliegende Lernaufgabe dient zunächst dazu, die in den Jahrgangsstufen 7/8 gelernten Strategien für ein gutes Gesprächsverhalten in Diskussionen zu wiederholen und zu vertiefen, darüber hinaus sollen Regeln für das Verhalten eines Diskussionsleiters/einer Diskussionsleiterin (z. B. Gespräch einleiten, strukturieren, keine Meinung äußern, vermittelnd eingreifen) entwickelt werden.

Das Thema der Diskussion, mit deren Hilfe die Strategien entwickelt werden, ist: „Sollten Piercings für Jugendliche unter 18 Jahren verboten werden?“ Als Vorbereitung auf die Diskussion lesen und erarbeiten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Texte zum Thema. So können sie ihre Argumente fundierter begründen und sich ggf. auf Autoritäten beziehen.

4. Kompetenzbezug/Aufgabentyp⁶³

3.1 *Sprechen und Zuhören*

- 3.1.6 Sie wägen in strittigen Auseinandersetzungen Argumente sachlich ab, entwickeln den eigenen Standpunkt sprachlich differenziert unter Beachtung von Argumentationsregeln.
- 3.1.7 Sie beteiligen sich mit differenzierten Beiträgen an Diskussionen. Sie leiten, beobachten Gespräche.
- 3.1.8 Sie verfügen in Auseinandersetzungen über eine sachbezogene Argumentationsweise, respektieren fremde Positionen und erarbeiten Kompromisse.
- 3.1.9 Sie verfolgen konzentriert längere Redebeiträge und mündliche Darstellungen und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.

3.3 *Umgang mit Texten und Medien*

- 3.3.3 Sie verstehen Sachtexte (*vor allem argumentative Texte, aber auch diskontinuierliche Texte und Bilder*). Sie erkennen das Thema, den Argumentationsgang, die Stilmittel, erschließen die Aussageabsicht und beziehen Stellung zu den Aussagen.

3.4 *Reflexion über Sprache*

- 3.4. Sie unterscheiden und reflektieren bei Sprachhandlungen Inhalts- und Beziehungsebenen und stellen ihre Sprachhandlungen darauf ein.

Diese Lernaufgabe bereitet auf den Aufgabentyp 1b (mündlich) vor:
Sachgerecht und folgerichtig, auch mediengestützt, präsentieren, z. B. Referate

⁶³ Kernlehrplan Deutsch Gesamtschule



5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁶⁴

Im Zentrum der Lernaufgabe stehen die Lernaktivitäten (**Prozessprinzip**); hierbei erinnern sich die Schülerinnen und Schüler zunächst an erlernte Strategien zum Gesprächsverhalten und wiederholen bzw. vertiefen diese im anschließenden Handeln (**Rückbesinnungsprinzip, Vorwissensprinzip**). Durch Benennen vorläufiger Regeln und das anschließende Durchführen der Diskussion erarbeiten sie die Kriterien für eine gute Diskussionsleitung durch selbstständiges Handeln (**Aktivitätsprinzip**).

Der Bezug der im Gruppengespräch erworbenen Kenntnisse zu der anschließenden Diskussion zeigt den Schülerinnen und Schülern die Relevanz des Gelernten (**Nützlichkeitsprinzip**). Darüber hinaus können die erlernten Strategien für ähnliche Situationen in Schule und Alltag genutzt werden (**Transferprinzip**).

Durch die Beobachtungen und Rückmeldungen wird das Lernen der Schüler und Schülerinnen überwacht; das Auftreten wird reflektiert und kann in späteren Diskussionen korrigiert werden (**Selbstdiagnostikprinzip, Kooperationsprinzip**).

⁶⁴ Simons, Lernen

Lernaufgabe⁶⁵



Jahrgangsstufe 9/10

Bereiche des Faches: Schreiben/Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Thema: Verwandlungen – Kreatives Schreiben zu Texten und Bildern

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Aufgabe ist einem Unterrichtsvorhaben zuzuordnen, dessen Schwerpunkt im Lernbereich „Schreiben“ und „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ liegt. In der Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler sich mit einer Aufgabe auseinandersetzen, die aus einem Schulbuch stammt. Es soll darum gehen, aus dem induktiven Umgang mit einer im Lehrbuch veröffentlichten Lernaufgabe zu einer Reflexion der Aufgabenstellung in Hinblick auf die Steuerung eigener Lernprozesse zu kommen. Der Transfer methodischer Kompetenzen soll in einem weiteren Schritt zu einer Veränderung und Neugestaltung von Aufgaben führen. Die Schüler werden schrittweise an den produktionsorientierten Schreibprozess herangeführt. Dabei führt der Weg von einer Elementarisierung von Bildinhalten zu einer Vernetzung, schließlich zu einer Erweiterung des Erzählzusammenhangs.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe

Die Gesamtaufgabe ist in zwei Teilaufgaben gegliedert. In Teilaufgabe 1 entwickeln die Schülerinnen und Schüler angeleitet durch Fragen einen Text zu einem vorliegenden Bild. In der Teilaufgabe 2 entwickeln sie eigenständig Arbeitsaufträge für das Schreiben einer Erzählung zu einem weiteren Bild.

Darstellung der Teilaufgabe 1

Schreibanlass ist ein Bild⁶⁶, dessen Thema und Gestaltungsweise den Schülerinnen und Schülern zahlreiche Bezugspunkte anbietet. Dass familiäre Alltagserfahrungen und fantastische Überzeichnungen hier beklemmend zusammen gebracht werden, schafft die Voraussetzung für Identifikation und Imagination. Die Aufgabenstellung verzichtet darauf, die Sozialform, in der gearbeitet werden soll, zu bezeichnen. Möglich erscheinen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

Arbeitsauftrag

- 1a) Gebt jeder Bildfigur einen Namen und notiert, was sie denkt.
 - 1b) Lasst die Figuren in ein Gespräch miteinander treten.
 - 1c) Erzählt die Vorgeschichte, die zu dieser Situation geführt haben könnte.
 - 1d) Überarbeitet eure Texte mit Hilfe der Tipps auf S. 91⁶⁷.
- 2) Vergleicht eure Geschichten mit dem Bild von Dorothea Tanning. Welche künstlerischen Ideen der Malerin erscheinen euch besonders bedeutungsvoll für die Wirkung der dargestellten Situation?

⁶⁵ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive des Gymnasiums entwickelt

⁶⁶ Dorothea Tanning: „Familienportrait“ (1954, Öl auf Leinwand, 100x79 cm); Dorothea Tanning (geb. 1910 in Galesburg, USA): amerikanische Malerin des Surrealismus. Tanning vermischt in ihren Bildern Alltagserfahrungen und Fantasien zu manchmal beklemmenden Traumvisionen. Abgebildet in: Deutschbuch 9, 1999, S. 94

⁶⁷ Beispielaufgaben aus Deutschbuch 9, Berlin, S. 91f

Kommentar zu Teilaufgabe 1

Die Schülerinnen und Schüler sind bereits in ein Konzept zur Textüberarbeitung eingeführt, das sie zur Bearbeitung des Schreibauftrags heranziehen. Demnach führen sie den Arbeitsauftrag wie folgt durch:

Zu 1a):

Die Schülerinnen und Schüler nehmen in Notizen einen ersten Deutungsversuch vor:

- Sie identifizieren und bezeichnen vor dem Hintergrund des gesamten Bildeindrucks die Figuren.
- Sie ordnen den Bildfiguren ein Innenleben zu.

Zu 1b):

Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit dem Erzählen einer Handlung:

- Sie gestalten aus monologischen Notizen Dialoge.
- Sie entscheiden gemäß ihrer Bilddeutung über Gesprächsinhalte und -formen.
- Sie entscheiden über die Wahl der Erzählperspektive.

Zu 1c):

Die Schülerinnen und Schüler gestalten einen Deutungszusammenhang:

- Sie betten die Bildszenen in mögliche situative Kontexte ein.
- Sie entwerfen einen komplexeren Schreibplan, in dem Motive und Entscheidungen der Figuren entfaltet werden.

Zu 1d):

- Die Schülerinnen und Schüler unterziehen nach vorgegebenen Kriterien ihre Texte einer Überarbeitung.
- Die Textüberarbeitung wird ausgeweitet durch Schreibkonferenzen.

Aufgabe 2 (Vergleicht eure Geschichte ...) weist den bisherigen Schreibprozess auch als heuristisch aus: sensibilisiert durch das eigene Schreiben beziehen sich die Lerner auf die „künstlerischen Ideen“ der Malerin und „die Wirkung der dargestellten Situation“.

Gleichzeitig führt der Austausch innerhalb der Lerngruppe dazu (auch hier sind unterschiedliche Sozialformen denkbar), sich des eigenen Deutungsansatzes und seiner Bezugspunkte im Bild bewusst zu werden. Letzteres wird im Rahmen der Aufgabenstellung nicht explizit thematisiert, könnte jedoch in den Blick der Schülerinnen und Schüler gerückt werden.

Kompetenzbezug von Teilaufgabe 1⁶⁸

3.2 Schreiben

- 3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler beherrschen Verfahren prozesshaften Schreibens.
- 3.2.2 Sie setzen gestalterische Mittel des Erzählens planvoll und differenziert im Rahmen anderer Schreibtätigkeiten ein.
- 3.2.10 Sie verfassen in Anlehnung an literarische Vorlagen umfangreichere eigene Texte und nutzen die Umgestaltung von Texten als Mittel zu eigenem vertieften Verständnis thematischer Zusammenhänge.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

- 3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an.

⁶⁸ Kernlehrplan Deutsch Gymnasium

3.3.7 Sie erschließen literarische Texte mit analytischen und produktiven Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation.

3.3.11 Sie arbeiten gestaltend mit Texten.

Darstellung der Teilaufgabe 2

Arbeitsauftrag

Entwerft eine Aufgabenstellung für das Schreiben einer Erzählung zum vorliegenden Bild.

- Sammelt in einer Mind-map Bausteine, die ihr zum Schreiben von Geschichten kennt.
- Bestimmt, welche Bausteine ihr für eure Aufgabenstellung wählen möchtet.
- Legt eine sinnvolle Abfolge der Teilaufgaben fest.
- Formuliert die Aufgabenstellung.
- Begründet eure Entscheidung.
- Vergleicht eure Aufgabenstellungen.
- Wählt in Gruppen eine Aufgabenstellung aus und erprobt sie durch Schreiben.
- Diskutiert die Eignung der Aufgabenstellung für euren Schreibprozess.

Kommentar zur Teilaufgabe 2

Im Sinne des induktiven Verfahrens liegt nach der Reflexion des eigenen Tuns der Akzent in Teilaufgabe 2 auf dem Transfer. Dieser kann im bisherigen thematischen Zusammenhang des Unterrichtsvorhabens stattfinden, was sicherlich eine sinnvolle Hilfestellung anbietet und für die Lerngruppe in der methodischen Progression nachvollziehbarer ist.

Für die Schülerinnen und Schüler kann der Weg zu einem selbst gesteuerten Entwerfen von Aufgaben über die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Aufgabenstellungen in Teilaufgabe 1 führen. Dabei hängt die Differenzierung des Evaluationsauftrags davon ab, welche Kompetenzen die Lerngruppe bereits auf diesem Gebiet erworben hat. Wichtig dabei ist, dass sich die Lerner Rechenschaft ablegen über

- Struktur und Funktion der Aufgabenstellung
- ihren eigenen Umgang mit der Aufgabenstellung
- Schwierigkeiten im Verstehen und Umsetzen der Aufgabenstellung
- notwendige Wiederholungen und Recherchen
- die Eignung der Aufgabenstellung für die Auseinandersetzung mit dem Thema
- ein angemessenes Maß von Lenkung und Freiräumen auf thematischer und methodischer Ebene.

Diese und weitere Aspekte können Schülerinnen und Schüler dazu führen, sich auf einer Metaebene mit Konstruktionen von Lernaufgaben zu beschäftigen, sich des eigenen Lernprozesses bewusster zu werden und schließlich Bausteine zur Veränderung und Konstruktion von Aufgaben an die Hand zu bekommen.⁶⁹

⁶⁹ Als Orientierung für Lehrerinnen und Lehrer gelten in diesem Zusammenhang die von W. Ulrich erstellten „Qualitätsmerkmale für Aufgaben“, in: Deutschunterricht 49, 1996, S. 546 – 555

1. Sachbezug
2. Adressatenbezug
3. Zielorientierung
4. Valenz/Funktionalität

Eine der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler angemessene Vermittlung dieser Qualitätsmerkmale dient der Bewusstmachung und Systematisierung des eigenen Handelns.

Kompetenzbezug von Teilaufgabe 2⁷⁰

3.1 *Sprechen und Zuhören*

- 3.1.1 Die Schülerinnen und Schüler verfügen über kommunikative Sicherheit.
- 3.1.3 Sie berichten über Ereignisse unter Einbeziehung eigener Bewertungen und beschreiben komplexe Vorgänge in ihren Zusammenhängen.
- 3.1.7 Sie beteiligen sich mit differenzierten Beiträgen an Gesprächen.
- 3.1.9 Sie verfolgen konzentriert längere Redebeiträge und mündliche Darstellungen und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.

3.2 *Schreiben*

- 3.2.1 Schülerinnen und Schüler beherrschen Verfahren prozesshaften Schreibens.
- 3.2.2 Sie setzen gestalterische Mittel des Erzählens planvoll und differenziert im Rahmen anderer Schreibtätigkeiten ein.
- 3.2.10 Sie verfassen in Anlehnung an literarische Vorlagen umfangreichere eigene Texte und nutzen die Umgestaltung von Texten als Mittel zu eigenem vertieften Verständnis thematischer Zusammenhänge.

5. **Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁷¹**

1) **Lernen vorbereiten können**

- sich über Ziele und Handlungen orientieren können
- Lernhandlungen in Gang setzen können
- Sich selbst motivieren können
- Aufmerksamkeit aktivieren können
- Sich rückbesinnen können auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen

2. **Lernhandlungen ausführen können mit dem Ziel:**

- Integration des Gelernten
- Anwendung des Gelernten

3. **Lernhandlungen regulieren können**

- Lernen überwachen können
- Lernen überprüfen können
- Lernhandlungen auswerten können

4. **Leistungen bewerten können**

- sich selbst Rückmeldungen über Lernprozess und –ergebnisse geben können

5. **Motivation und Konzentration erhalten können**

- seine Motivation erhalten können
- seine Konzentration erhalten können

⁷⁰ Kernlehrplan Deutsch Gymnasium

⁷¹ Simons, Lernen



Lernaufgabe⁷²

Jahrgangsstufe 9/10

Bereich des Faches: Lesen – Umgang mit Texten und Medien/Schreiben

Thema: Erprobung und Reflexion von Operationen zur Erschließung von literarischen Texten

1. Funktion der Aufgabe

Die Aufgabe steht im thematischen Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe „Naturlyrik“. Die Lernaufgabe thematisiert in ihrem Schwerpunkt den (Selbst)Steuerungsprozess bei der Analyse eines Gedichts, dessen Verstehenszusammenhang durch den Unterricht vorbereitet ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen vor dem Hintergrund ihrer methodischen Erfahrungen aus einem Pool von Operationen auswählen, diese Operationen auf ihre Eignung für das Verstehen des Gedichtes befragen, ihren individuellen und kooperativen Arbeitsprozess reflektieren.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Textmaterialien

Auf der **fachlich-inhaltlichen** Ebene bildet das Gedicht von Sarah Kirsch den Gegenstand des Unterrichts.

Sarah Kirsch, Im Sommer (1977)⁷³

*Dünnbesiedelt das Land.
Trotz riesigen Feldern und Maschinen
Liegen die Dörfer schläfrig
In Buchsbaumgärten: die Katzen
Trifft selten ein Steinwurf.*

*Im August fallen Sterne.
Im September bläst man die Jagd an.
Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch
Durch unvergiftete Wiesen. Ach, die Wolken
Wie Berge fliegen sie über die Wälder.*

*Wenn man hier keine Zeitung hält,
Ist die Welt in Ordnung.
In Pflaumenmuskesseln
Spiegelt sich schön das eigne Gesicht und
Feuerrot leuchten die Felder.*

Auf der **fachlich-methodischen** Ebene steht den Schülerinnen und Schülern eine Übersicht von Operationen zur Erschließung von literarischen Texten zur Verfügung⁷⁴:

⁷² Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive des Gymnasiums entwickelt

⁷³ Sarah Kirsch, Im Sommer, in: dies.: Sämtliche Gedichte Deutsche Verlagsanstalt GmbH, Stuttgart 2005

⁷⁴ Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Förderung des Leseverstehens. Erprobungsfassung. 2003, S. 40

Pool III/Operationen zur Erschließung von literarischen Texten

- Einen Text einmal oder mehrmals durchlesen
- Bildung von Annahmen, was zentral sein könnte (von Anfang an oder nach der ersten Lektüre klären)
- Wahrnehmen/Markieren von Textsignalen, die auf das zentrale Thema des Textes verweisen
- Auffällige Gedanken, Beschreibungen, Bilder etc. notieren
- Zielgerichtetes Unterstreichen von markanten Textstellen (etwa: gemäß einer Fragestellung)
- Inhalt und zentrale Aussage benennen
- Erkennen der Textart
- Zuordnung von Textart und Textsignalen (zum Beispiel ein Textauszug aus einem Drama: Erfassen des Gesprächsverlaufes, Erfassen der Position der handelnden Personen zueinander)
- Fixieren und Auflisten von ...
- Gegensätze erfassen
- Gegenüberstellungen vornehmen
- Schlüsse aus dem Beobachteten ziehen
- Beziehungen zwischen einzelnen Beobachtungen herstellen
- etc.

Arbeitsaufträge

- 1) Analysiere das Gedicht „Im Sommer“ von Sarah Kirsch. Überprüfe dabei die Operationen zur Erschließung von literarischen Texten auf ihre Eignung für das Verstehen des Gedichts.
 - Lies das Gedicht „Im Sommer“ von Sarah Kirsch und die Handlungsanweisungen/Operationen zur Erschließung von literarischen Texten.
 - Entscheide dich, welche Handlungen du zunächst ausprobieren möchtest, du hast 20 Minuten Zeit für Notizen zu einer ersten Deutung des Gedichts.
 - Bildet Vierergruppen und tauscht euch über eure Ergebnisse aus. Vergleicht dabei auch, wie ihr vorgegangen seid und überlegt warum.
 - Entscheidet gemeinsam, welche Ergebnisse ihr auf Folie festhalten wollt und klärt anschließend, an welchen Fragen ihr weiter arbeiten wollt.
- 2) Aufgabe für den Reflexionsprozess: Wertet die Erprobung der Operationen für eure Textanalyse aus.
 - Erläutert die Operationen, die ihr zunächst ausgewählt habt und erklärt eure Entscheidung.
 - Wann ist euch die Anwendung leicht gefallen und warum?
 - Wann ist euch die Anwendung schwer gefallen und warum?
 - Begründet, wie ihr den Nutzen der Methode einschätzt.

Verlauf

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren und diskutieren die Ergebnisse ihrer Textarbeit im Plenum. Sie bringen dabei die Ergebnisse der Arbeitsaufträge ein. Sie reflektieren ihren Arbeitsprozess und wägen Vor- und Nachteile der einzelnen Operationen des Pools gegeneinander ab. Sie werden sich der Kompetenzen bewusst, die notwendig sind, um lyrische Texte erschließen zu können.

3. Kommentar

Unterrichtlicher Kontext

Die Schülerinnen und Schüler haben sich bereits mit Beispielen von Naturlyrik beschäftigt. Der Unterrichtszusammenhang wird sie für die spezifische Darstellung der Landschaft/Natur, die Rolle des lyrischen Ichs, den narrativen Gestus des Gedichts, die Brechung von Bildern sensibilisieren. Auf methodischer Ebene sind sie mit unterschiedlichen Herangehensweisen an literarische Texte vertraut. Die spezifische Konstellation von Operationen, wie sie Pool III anbietet, stellt für die Lerngruppe eine Neuigkeit dar.

Fachlicher – fachdidaktischer Kontext

Die meisten der Operationen haben die Schülerinnen und Schüler in anderen unterrichtlichen Kontexten des Faches bereits kennen gelernt, hier steht nun der Prozess der bewussten Auswahl im Zentrum.

4. Kompetenzbezug⁷⁵

3.3 *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*

- 3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an.
- 3.3.6 Sie kennen und verstehen altersstufengemäße epische, lyrische und dramatische Texte und schätzen deren Wirkungsweise ein.
- 3.3.7 Sie erschließen (beschreiben und deuten) literarische Texte mit analytischen und produktiven Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation ggf. unter Einbeziehung historischer und gesellschaftlicher Fragestellungen.
- 3.3.9 Sie erschließen auf der Grundlage eingeführten fachlichen und methodischen Wissens lyrische Texte und stellen ihre Ergebnisse in Form eines zusammenhängenden und strukturierten, deutenden Textes dar.

3.2 *Schreiben*

- 3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler beherrschen Verfahren prozesshaften Schreibens.
- 3.2.3 Sie informieren über komplexe Sachverhalte, über Gesprächsergebnisse und Arbeitsabläufe und beschreiben vom eigenen oder fremden Standpunkt aus, beschreiben Textvorlagen oder Teile und Aspekte von Vorlagen. Sie erklären Sachverhalte unter Benutzung von Materialien und Beobachtungen an Texten.
- 3.2.7 Sie analysieren Texte und Textauszüge unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Besonderheiten und interpretieren sie ansatzweise.

⁷⁵ Kernlehrplan Deutsch Gymnasium



5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P.Simons)⁷⁶

Die Schülerinnen und Schüler sind aufgerufen, bisherige methodische Verfahren in den Operationen des Pools wieder zu erkennen, sinnvolle Schwerpunkte zu setzen, eine Reihenfolge der Handlungsschritte festzulegen (**Rückbesinnungsprinzip/Kontextprinzip**). Auch fordert die nach unten offene Skala dazu auf, als sinnvoll erkannte Operationen zu ergänzen.

Die Reflexion der Vorgehensweise hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, sich ein methodisches Repertoire bewusst zu machen, dabei Operationen auf ihre konkrete Funktion hin zu befragen (**Nützlichkeitsprinzip**). Sie erkennen einige Operationen als vertraut wieder. Sie konfrontieren die Operationen mit dem konkreten Gedicht und überprüfen sie auf ihre Leistungsfähigkeit (**Aktivitätsprinzip, Kontextprinzip**). Dabei denken sie mit Blick auf die Wahl, die sie getroffen haben, darüber nach, welche Operationen sie als leicht, welche sie als schwerer einschätzen (**Selbstdiagnostikprinzip**). In diesem Schritt werden sie sich der unterschiedlichen Komplexität der Operationen und einer gewissen Chronologie im Arbeitsprozess bewusst. Gleichzeitig erfahren sie die Interdependenz zwischen Gegenstand und Methode: Genau die Operationen werden ihnen als hilfreich/unergiebig erscheinen, die eine/keine Entsprechung in dem konkreten literarischen Gegenstand vorfinden (**Lernzielprinzip**).

Der in der Lernaufgabe angelegte Wechsel zwischen individueller und gemeinsamer Arbeit bestärkt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kooperationsfähigkeit (**Kooperationsprinzip**). Sie formulieren erste Ergebnisse, treten in einen kriteriengeleiteten Austausch ein, formulieren Zwischenstände und Perspektiven (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**).

⁷⁶ Simons, Lernen



Lernaufgabe⁷⁷

Jahrgangsstufe: 9/10

Bereiche des Faches: Schreiben/Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Thema: Liebe – Thema der Literatur und mein Thema
Entwicklung von Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler

1. Funktion der Aufgabe und Schwerpunkt

Die Lernaufgabe thematisiert in ihrem Schwerpunkt die selbstständige Herangehensweise an einen fiktionalen Text durch die Formulierung konkreter Arbeitsfragen an den Text und die Begründung ausgewählter Operationen. Die Schülerinnen und Schüler sollen über die Reflexion ihres methodischen Wissens zum Umgang mit fiktionalen Texten die Analyse eines Textes eigenständig planen und durchführen.

2. Darstellung der Gesamtaufgabe und Textmaterial

Textmaterial:

Auf der **fachlich-inhaltlichen Ebene** bildet der Text von Christine Nöstlinger den Gegenstand des Unterrichts.

Liebeskummer (Christine Nöstlinger)

Der Vater kehrt vom Klo ins Wohnzimmer zurück. Er schließt den Hosenbundknopf, deutet zum Vorzimmer hin und spricht: „Das Kind weint! Es schluchzt aus ihrem Zimmer!“ „Sie hat Liebeskummer“, sagt die Mutter.

„Wieso hat sie Liebeskummer?“ Der Vater schaut kugelrund, geht zum Fernsehapparat und schaltet ihn ab. Er ist ein guter Vater! Wenn seine Tochter Liebeskummer hat, ist ihm das wichtiger als ein Fußballmatch der B-Liga.

„Weil sie am Telefon von der Gabi gehört hat, dass der Michi mit der Andrea ins Kino gegangen ist“, sagt die Mutter. Dann strickt sie wieder; ganz so, als wäre nun alles geklärt. „Wer ist der Michi?“ fragt der Vater.

„Ist das der, der vorige Woche unseren Rollschinken aufgefressen hat?“

Die Mutter schüttelt den Kopf. Der, der vergangene Woche, am Mittwoch, den fürs Nachtmahl vorgesehenen Rollschinken aufgegessen hat, ist der Xandi. Der bekommt immer irren Hunger, wenn er Mathematik lernt, aber am Liebesleid der Tochter ist er völlig unschuldig.

„Der Michi ist der Große mit den roten Ringellocken und der randlosen Brille“, sagt die Mutter. „Der, dem du gesagt hast, dass er ein Trottel ist, wenn er ohne Helm Moped fährt!“ „Der?“ Der Vater lehnt sich zurück, kratzt sich dort, wo er bald eine Glatze haben wird, starrt zur Mutter hin und wartet auf Informationsnachschub, doch die Mutter nimmt bloß eine Hilfsnadel zur Hand, um mit ihr zwei Maschen zu zopfen, und murmelt: „Ja, genau der!“

„Na und?“ drängt der Vater.

„Nix na und!“ sagt die Mutter. „Deine Tochter liebt den Michi, und zwei Monate lang hat er sie auch geliebt, und jetzt gefällt ihm anscheinend die Andrea besser!“ „Die mit der langen Nase und dem Silberblick?“ fragt der Vater.

„Genau die“, sagt die Mutter.

⁷⁷ Diese Aufgabe wurde aus der Perspektive der Realschule entwickelt.

„Ich hab ja gleich gewusst, dass der Knabe ein Trottel ist.“ Der Vater kratzt sich am Bauch und schüttelt dabei empört den Kopf. Dass irgendeinem jungen Mann diese langnasige Andrea mit Silberblick besser gefallen kann als seine schöne Tochter, ist nicht nur unverständlich, sondern auch ungehörig!

„Fährt sie wenigstens nicht mehr hint' auf seinem Moped“, sagt die Mutter.

„Ich hab' sowieso immer gezittert!“

Der Vater erhebt sich. „Ich hol' mir ein Bier“, murmelt er und verlässt das Zimmer. Länger als zum Bierholen nötig bleibt er weg. Als er wiederkommt, mit Bierflasche und Glas, sind drei tiefe Querfalten auf seiner Stirn. „In ihrem Zimmer rührt sich nichts“, sagt er. „Absolut nichts! Ich hab an der Tür gehorcht. Aber Licht brennt!“

„Wenn sie weint“, sagt die Mutter, „tut sie das gern vor dem Spiegel und schaut sich dabei zu.“

„Ist das normal?“ Der Vater setzt sich und lässt Bier ins Glas gluckern. „Was ist bei Liebeskummer schon normal?“ fragt die Mutter. „Man kann sie doch nicht einfach heulen lassen“, sagt der Vater, „man muss sie aufheitern.“

„Dann bring den Michi dazu, dass er herkommt und ihr sagt, dass er die Andrea gar nicht mag und sich in Liebe zu ihr verzehrt“, sagt die Mutter.

Der Vater verschüttet Bier, während er das Glas zum Munde führt, so entsetzt ist er über diese Zumutung. Er wischt an den nassen Flecken herum, die das verschüttete Bier auf seiner Hose hinterlassen hat. „Man muss sie trösten, hab' ich gemeint“, sagt er.

„Das geht nicht“, sagt die Mutter. Mehr sagt sie nicht, denn sie hat die Hilfsnadel, die sie im Moment nicht braucht, zwischen den Lippen. Mit einer Stricknadel im Munde ist schwer zu reden.

„Trost tut immer gut“, sagt der Vater.

„Trost ist gut“, sagt die Mutter und zieht die Nadel aus dem Mund, „wenn es in der Schule nicht klappt oder wenn es im Bauch sticht oder wenn sonst was weh tut. Aber wenn die Liebe weh tut, haut das nicht hin!“ Die Mutter schaut den Vater an. „Oder haben dich deine Eltern trösten können, wenn du seinerzeit Liebeskummer gehabt hast?“ Der Vater seufzt. Das ist doch lächerlich! Seine Eltern mit ihm zu vergleichen! Seine Eltern haben ihn überhaupt nicht trösten können! Die waren stur und borniert und unsensibel und autoritär. Irgendeine Ähnlichkeit mit ihnen lehnt er ab! Sein Verhältnis zur Tochter ist doch ein ganz anderes und besseres als seinerzeit die „verhatschte Beziehung“, die er zu seinen Alten gehabt hat.

Die Mutter seufzt auch. Sie erinnert sich an alle dummen Standardsätze, die seinerzeit, in Liebeskummerzeiten, ihre Mutter zu ihr gesagt und die da lauteten: „In zwei Jahren lachst du darüber!“ und: „Andere Mütter haben auch schöne Söhne“, und: „Wegen dieses Idioten würde ich keine Träne vergießen!“ Keiner dieser Sätze, das weiß die Mutter ge nau, war ihr damals Trost. Alle diese Sätze haben damals ihren Kummer noch verstärkt. Aber nun, denkt Mutter, fällt mir auch kein besserer ein!

„Und wenn wir übers Wochenende wegfahren würden mit ihr?“ fragt der Vater. „Nach München vielleicht, dort gefällt es ihr doch so gut!“ Der Vater kann München nicht ausstehen. Er hasst es, hinter seiner Frau und seiner Tochter herzuzockeln, die in Schaufenster starren und Gieraugen bekommen.

„Wenn man Liebeskummer hat“, sagt die Mutter, „interessiert man sich nicht für Klamotten, das gehört sich nicht! Außerdem sind am Wochenende die Geschäfte geschlossen, da kannst du ihr nichts kaufen!“

„Wie weitgehend war denn die Sache?“ fragt der Vater.

„Weitgehend? Was meinst du damit?“ Jetzt schaut die Mutter kugelrund.

„Ob sie mit ihm geschlafen hat?“

Die Mutter lässt die Strickerei sinken.

„Glaub' ich nicht“, sagt sie. „Wir haben ausgemacht, dass sie zum Arzt um die Pille geht, bevor sie mit einem schläft, und soweit ich weiß, war sie nicht beim Arzt, und Pille hab' ich bei ihr auch noch keine gesehen.“

„Na dann!“ Der Vater nimmt einen großen Schluck vom Bier. „Dann ist es ja nicht so arg!“

„Du bist ein Depp!“ Die Mutter schüttelt rügend den Kopf. „Deswegen ist doch ihr Kummer nicht kleiner!“

„Nein?“ Der Vater schaut erstaunt und wischt den Bierschaum vom Mund. „Wieso nicht?“ „Meinen größten Liebeskummer hab' ich mit sieben Jahren gehabt“, sagt die Mutter. „Ein gewisser Hansi

war dran schuld, und damals hab' ich überhaupt noch nicht gewusst, dass man miteinander schlafen kann!"

„Mach dich nicht lächerlich!" sagt der Vater. „Mach ich auch nicht", sagt die Mutter.

„Und das ganze blöde Gerede hilft dem Kind überhaupt nichts", sagt der Vater. „Du bist größt-wahnsinnig", sagt die Mutter. „Dauernd glaubst du, dass du deiner Tochter helfen kannst! Gewöhn dir das ab!"

„O. k.", sagt der Vater. Er steht auf und schaltet das Fernsehen wieder an. Vier zu zwei steht das Match schon! Im Vorzimmer, beim Telefon, steht die Tochter.

„Nein, ich bin nicht allein", spricht sie mit matter Stimme in den Hörer. „Meine Alten schauen im Wohnzimmer fern." Dann lauscht sie ein paar Sekunden in den Hörer, und dann sagt sie: „Ach nein, die haben das gar nicht mitgekriegt, die sind ja nur mit ihrem eigenen Kram beschäftigt, die haben ja von nix eine Ahnung!"

Auf der **fachlich-methodischen Ebene** steht den Schülerinnen und Schülern eine Übersicht von Operationen zur Erschließung von literarischen Texten zur Verfügung.

Pool von Operationen zur Erschließung von literarischen Texten⁷⁸

- einen Text einmal oder mehrmals durchlesen
- Bildung von Annahmen, was zentral sein könnte (von Anfang an oder nach der ersten Lektüre klären)
- Wahrnehmen/Markieren von Textsignalen, die auf das zentrale Thema des Textes verweisen,
- auffällige Gedanken, Beschreibungen, Sprachbilder etc. notieren
- zielgerichtetes Unterstreichen von markanten Textstellen (etwa: gemäß einer Fragestellung)
- Inhalt und zentrale Aussage benennen
- Erkennen der Textart
- Vorwissen über Textarten aktivieren
- Zuordnung von Textart und Textsignalen (bei epischen Texten: etwa die Art des Textanfangs – Textschlusses)
- Inhalt und zentrale Aussage mit eigenen Worten zusammenfassen
- Fixieren und Auflisten von Besonderheiten
- Gegensätze erfassen
- Gegenüberstellungen vornehmen
- Schlüsse aus dem Beobachteten ziehen
- Beziehungen zwischen einzelnen Beobachtungen herstellen
- etc.

Gesamtaufgabe

Du sollst die Kurzgeschichte „Liebeskummer“ von C. Nöstlinger analysieren und deine Ergebnisse in einer schriftlichen Textanalyse darlegen.

Teilaufgabe I

- 1) Überlege dir nach dem Lesen des Textes, welche Fragen du im Einzelnen beantworten musst, um den Text zu analysieren.
- 2) Schreibe die Fragen geordnet nach den von uns gemeinsam festgelegten Bereichen: Thema, Handlung, Personen, Sprache, Aufbau und Wirkung auf.
- 3) Vergleiche mit deiner Partnerin bzw. deinem Partner die Ergebnisse.

⁷⁸ Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Förderung des Leseverstehens. Erprobungsfassung 2003 S. 40

Teilaufgabe II

1) Zu dem Text „Liebeskummer“ von C. Nöstlinger habt ihr in Teilaufgabe I verschiedene Fragen gesammelt, die eurer Meinung nach für eine Gesamtanalyse hilfreich sein können.

- Schau dir die Liste noch einmal genau an:

Mögliche Fragen ⁷⁹	Notwendige Operationen/ Arbeitstechniken/Strategien
Worum geht es in dem Text?	
Wo spielt die Handlung?	
Wer ist beteiligt?	
Welche Rolle spielen die Personen in der Handlung?	
Welche Eigenschaften haben die Personen?	
Wie stehen die Personen zueinander?	
Wie gehen die Personen miteinander um?	
Wie kann man dieses Verhalten deuten?	
Um welche Textart handelt es sich hier?	
Welche Sprache haben die Personen (einfache Sprache, Umgangssprache, alte Sprache)?	
Wie ist der Text aufgebaut?	
Wie wirkt der Text auf mich als Leser (nachdenklich, witzig, ironisch ...)?	

- Ist die Liste vollständig? Wenn dir Fragen fehlen, solltest du sie ergänzen.
 - Diskutiere anschließend mit deiner Partnerin bzw. deinem Partner über eure Ergebnisse.
- 2) Die aufgelisteten Fragen können nur beantwortet werden, wenn bestimmte „Operationen“ am Text durchgeführt werden.
- Überprüfe den nachfolgenden Pool an Operationen – der aus einem Handbuch für Lehrer stammt – unter folgenden Fragestellungen:
 - Welche will ich ausprobieren?
 - Welche könnten bei welcher Frage sinnvoll sein?
 - Welche fehlen, die ich sonst durchführe?
 - Diskutiere anschließend mit deiner Partnerin bzw. deinem Partner über eure Ergebnisse.
- 3) Führe die Operationen durch, die du für sinnvoll hältst.
- 4) Vergleiche mit deiner Partnerin bzw. deinem Partner die Ergebnisse.

⁷⁹ Unter „Mögliche Fragen“ sind Fragen aufgelistet, die als Ergebnis der Teilaufgabe 1 denkbar sind.

3. Kommentar

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsvorhaben „Liebe – ein Thema in der Literatur und mein Thema“ sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden selbstständig Texte zu untersuchen und die Ergebnisse schriftlich zu fixieren, um auf dieser Basis eine begründete Auswahl für eine Textsammlung „Liebe“ vornehmen zu können.

Während der gesamten Schulzeit haben die Schülerinnen und Schüler durch unterrichtliche Arrangements gesteuerte Textuntersuchungen vorgenommen. An dieser Stelle sollen sie ihr Strategie- und Methodenrepertoire bewusst sammeln, indem sie Fragen zum Text selbstständig entwickeln und zur Bearbeitung Operationen auswählen, die sie auch auf ihre Einsetzbarkeit hin überprüfen. Es geht hier also darum, vorhandenes Wissen bewusst zu machen und für die weitere Arbeit zu nutzen, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe dieses Unterrichtsvorhabens die Kompetenz erwerben, literarische Texte ohne Anleitung zu analysieren.

4. Kompetenzbezug (Aufgabentyp)⁸⁰

3.2 Schreiben

- 3.2.1 Die Schülerinnen und Schüler beherrschen Verfahren des prozesshaften Schreibens.
- 3.2.7 Sie beschreiben literarische Texte und analysieren sie unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Besonderheiten.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

- 3.3.1 Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an.
- 3.3.6 Sie erschließen literarische Texte mit analytischen Verfahren der Testanalyse.
- 3.3.8 Sie verstehen epische Texte.

Die Lernaufgabe dient der Vorbereitung auf den Aufgabentyp 4a:

Einen Sachtext, medialen Text analysieren, einen literarischen Text analysieren und interpretieren

5. Prinzipien zur Unterstützung selbstständiger fachlicher Lernprozesse (in Orientierung an P. Simons)⁸¹

Bei der Lernaufgabe ist es notwendig, Gelerntes zu nutzen (**Vorwissensprinzip**), um es gesteuert durch die Überlegung „Was kann ich wofür sinnvoll nutzen?“ für eine neue Aufgabe planvoll einzusetzen. Von Bedeutung ist, dass diese Fragehaltung Thema des Unterrichts ist (**Rückbesinnungsprinzip**) und dabei Steuerung des Lernens und Auswahl der Hilfen in die Hand der Lerner gegeben werden (**Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen**), da die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Wissen als Hilfe zur Textanalyse zu nutzen. Neben der Einzelarbeit ist der Austausch mit einer Partnerin bzw. einem Partner zentral. So wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungen auch begründen und verteidigen müssen. So werden die eigenen Erkenntnisse im Austausch mit den anderen vertieft (**Kooperationsprinzip**).

⁸⁰ Kernlehrplan Deutsch Realschule

⁸¹ Simons, Lernen