

# **Lernplattform zur Unterrichtseinheit**

## **Debattieren**

Erarbeitung, Durchführung und Evaluation einer  
Lernplattform für sprachschwächere Lernende

## **Masterarbeit**

Studienjahrgang SR18

Verfasser:

Loris Seriola

Chappelweid 8

6432 Rickenbach SZ

eingereicht am 22.10.2022

bei

Judith Gut

Fachdidaktik Deutsch

---

## Abstract

Diese Entwicklungsarbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, die Unterrichtseinheit *Debattieren* aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* im Hinblick auf sprachschwächere Lernende zu optimieren und für den Einsatz im SOL-Setting (selbstorganisiertes Lernen) aufzubereiten. Dazu wurde die Zusammenarbeit mit einer Lehrperson aus der Mosaikschule in Wädenswil (ZH) gestartet, welche in dieser Einheit für ihre Klasse Optimierungsbedarf sah. Das Debattieren fordert die Jugendlichen auf vielen Ebenen heraus. So müssen sie sich Sachwissen zum Ablauf und der Struktur von Debatten aneignen, Informationen zu einem Thema recherchieren können sowie logische und überzeugende Argumentationen formulieren. Nicht zuletzt werden Auftrittskompetenzen für Eröffnungsreden benötigt, welche als überfachliche Kompetenzen erworben werden müssen. Das Erarbeiten eines themenspezifischen Wortschatzes und bestimmter Redemittel ist für die Argumentation elementar und muss kontextgebunden geschehen. Als Lösungsansatz wurde im Rahmen dieser Arbeit eine Lernplattform mit *LearningView* erstellt, welche die Lernenden durch audiovisuelle Elemente und differenzierte sowie individualisierte Lernangebote beim Kompetenzerwerb unterstützen sollte. Dabei wurde versucht, eine Balance zwischen digitalen und analogen Phasen zu finden. Die Unterrichtseinheit wurde von der Lehrperson in Wädenswil mit ihrer 8. Klasse (Niveau B/C) durchgeführt. Die Evaluation der Lernplattform erfolgte dreiteilig: In einem Auswertungsgespräch konnten die gesammelten Erfahrungen der Lehrperson ausgewertet werden und daraus Optimierungsvorschläge für einen künftigen 2. Entwicklungszyklus formuliert werden. Mittels einer Analyse der Lernspuren (schriftliche Eröffnungsreden der Lernenden) mit anonymisierten Lernvoraussetzungen konnte überprüft werden, ob neben den Eindrücken der Lehrperson auch die Ergebnisse für den Erfolg der Plattform sprechen. Zuletzt wurde die Plattform einer Selbstbeurteilung mittels der *e-didaktischen Kriterienliste* (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020) unterzogen, welche weitere Optimierungsmöglichkeiten hervorbrachte.

Über alles gesehen konnte die Lernplattform einen Mehrwert sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson generieren. Es hat sich gezeigt, dass eine Lernplattform gerade im selbstorganisierten Lernen eine Entlastung für die Lehrperson sein kann, so dass diese die gewonnenen Ressourcen für die individuelle Betreuung nutzen kann. Eine Lernplattform kann jedoch niemals eine Lehrperson oder analoge Unterrichtsformen ersetzen – vor allem nicht, wenn es um den Erwerb einer stark mündlichen Kompetenz, wie dem Debattieren geht.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich meiner Betreuungsperson, Frau Judith Gut, für die Begleitung dieser Masterarbeit danken. Mit ihr konnte aus dem anfänglich sehr offenen Thema (Unterstützende Materialien zum Lehrmittel erstellen) ein so konkretes Produkt entwickelt werden. Für Fragen und Unsicherheiten hatte sie stets ein offenes Ohr. Frau Gut konnte mir eine Lehrperson aus der Mosaikschule in Wädenswil (ZH) vermitteln, mit welcher ich die Lernplattform durchführen und evaluieren konnte. In diesem Sinne bedanke ich mich herzlich bei Frau Karin Wildberger, welche sich viel Zeit für Vorbesprechungen, Schulhausführungen und nicht zuletzt die Durchführung und Auswertung der Lernplattform genommen hat und mit ihren Anregungen diese Masterarbeit prägen konnte. Auch bedanke ich mich bei allen Schülerinnen und Schülern dieser Klasse, welche die neuartige Unterrichtsart ausprobiert haben. Zum Schluss bedanke ich mich bei Familie und Freunden, die Teile gegengelesen haben oder mich auf dem Weg dieser Arbeit durch Diskussionen, Motivationen und Inspirationen begleitet haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>- 7 -</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>- 10 -</b>
2.1	INKLUSION IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	- 10 -
2.1.1	<i>Das 3P-Modell der Inklusion.....</i>	- 13 -
2.2	ALLTAGS-, BILDUNGS- UND FACHSPRACHE .....	- 15 -
2.3	KOMPETENZBEREICHE «SPRECHEN» UND «ZUHÖREN».....	- 17 -
2.4	ARGUMENTATIONSFÄHIGKEIT .....	- 18 -
2.5	WORTSCHATZARBEIT .....	- 20 -
2.5.1	<i>Wort, Bedeutung, Begriff – linguistische erwerbs- und lerntheoretische Grundlagen.....</i>	- 20 -
2.5.2	<i>Wortschatzarbeit im Lehrplan 21 .....</i>	- 22 -
2.5.3	<i>Die adaptive Wortschatzarbeit .....</i>	- 23 -
2.6	DIGITALE MEDIEN ALS WEG ZUM INKLUSIVEN UNTERRICHT.....	- 24 -
2.7	E-LEARNING, E-DIDAKTIK UND DIGITALES LERNEN.....	- 27 -
2.7.1	<i>Vom Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zum Konnektivismus .....</i>	- 29 -
2.7.2	<i>Lerntheoretische und didaktische Aspekte zum E-Learning: Die e-didaktische Kriterienliste ..</i>	- 31 -
2.8	SELBSTORGANISIERTES LERNEN (SOL) .....	- 34 -
2.9	KOMPETENZFÖRDERNDE AUFGABENSETS NACH DEM LUKAS-MODELL.....	- 37 -
2.10	ENTWICKLUNGSBEZOGENE FRAGESTELLUNG .....	- 39 -
<b>3</b>	<b>ENTWICKLUNG DER LERNPLATTFORM.....</b>	<b>- 40 -</b>
3.1	ANALYSE DES SACHTHEMAS UND DER UNTERRICHTSEINHEIT «DEBATTIEREN» AUS DEM LEHRMITTEL «DIE SPRACHSTARKEN» .....	- 43 -
3.2	DAS KONZEPT DER LERNPLATTFORM.....	- 47 -
3.3	LEHRPLANBEZUG UND LERNZIELFORMULIERUNGEN DER UNTERRICHTSEINHEIT .....	- 48 -
3.4	UMSETZUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT AUF <i>LEARNINGVIEW</i> .....	- 51 -
3.4.1	<i>Das Aufgabenset zur Unterrichtseinheit «Debattieren» im Überblick.....</i>	- 53 -
3.4.2	<i>Umsetzung der Aufgaben in LearningView .....</i>	- 58 -
<b>4</b>	<b>DURCHFÜHRUNG UND EVALUATION DES ENTWICKLUNGSKONZEPTES.....</b>	<b>- 72 -</b>
4.1	HINFÜHRUNG ZUM EVALUATIONSZIEL .....	- 72 -
4.2	METHODISCHES VORGEHEN .....	- 72 -
4.2.1	<i>Stichprobe / Wahl der Mosaikschule Wädenswil.....</i>	- 74 -
4.2.2	<i>Erhebungsmethode(n) .....</i>	- 75 -
4.2.2.1	<i>Qualitative Datenerhebung durch ein Auswertungsgespräch .....</i>	- 75 -
4.2.2.2	<i>Analyse der Lernspuren (schriftliche Eröffnungsreden).....</i>	- 76 -
4.2.2.3	<i>Beurteilung der Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste».....</i>	- 76 -
4.3	BEFUNDE DER AUSWERTUNG / ERGEBNISSE DER AUSWERTUNG.....	- 77 -
4.3.1	<i>Ergebnisse aus dem Auswertungsgespräch mit der Kooperationslehrperson.....</i>	- 77 -
4.3.2	<i>Ergebnisse aus der Analyse der schriftlichen Eröffnungsreden.....</i>	- 80 -

---

4.3.3	<i>Erkenntnisse im Vergleich mit der «e-didaktischen Kriterienliste»</i> .....	- 81 -
4.4	HERLEITUNG UND FORMULIERUNG VON OPTIMIERUNGSVORSCHLÄGEN .....	- 84 -
<b>5</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>- 86 -</b>
5.1	ZUSAMMENFASSENDER DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE .....	- 86 -
5.2	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE FRAGESTELLUNG .....	- 87 -
5.3	METHODISCHE KRITIK.....	- 89 -
5.4	AUSBLICK AUF WEITERE FORSCHUNGSFELDER .....	- 90 -
5.5	IMPLIKATIONEN FÜR DIE BERUFSPRAXIS .....	- 91 -
	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>- 92 -</b>
	<b>ANHANG</b> .....	<b>- 96 -</b>

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DAS 3P-MODELL DER INKLUSION (MARKOWETZ, 2019, S. 66; IN ANLEHNUNG AN AINSCOW/BOOTH/DYSON, 2006).....	- 14 -
ABBILDUNG 2: DREI MODELLE ZUM ZUSAMMENHANG VON ALLTAGS-, BILDUNGS- UND FACHSPRACHE (LANGE UND LENGYEL, 2008; ZIT. NACH LANGE, 2012, S. 127) .....	- 16 -
ABBILDUNG 3: VIER-FELDER-SCHEMA (IN ANLEHNUNG AN POHL, 2016; ZIT. NACH HEE, 2019, S. 422) .....	- 18 -
ABBILDUNG 4: BAUSTEINE EINES INKLUSIVEN DEUTSCHUNTERRICHTS MIT DIGITALEN MEDIEN (MÜLLER, 2019, S. 445).....	- 26 -
ABBILDUNG 5: SCHAUBILD CONSTRUCTIVE ALIGNMENT NACH KERGEL & HEIDKAMP-KERGEL, 2020, S. 27 ..	- 34 -
ABBILDUNG 6: AUFGABENTYPEN IM LUKAS-MODELL IN ANLEHNUNG AN DAS KAFKA- UND PADUA-MODELL (LUTHIGER ET AL., 2018, S. 41) .....	- 38 -
ABBILDUNG 7: LERNAUFGABEN AUF EINEN BLICK.....	- 53 -
ABBILDUNG 8: STARTSEITE DER LERNPLATTFORM LEARNINGVIEW MIT DEN EINZELNEN KAPITELN .....	- 58 -
ABBILDUNG 9: AUFGABE "WAS IST EINE DEBATTE?" .....	- 59 -
ABBILDUNG 10: AUFGABE "WIE IST EINE DEBATTE AUFGEBAUT?" .....	- 60 -
ABBILDUNG 11: AUFGABE "GEEIGNETE THEMEN FINDEN" .....	- 60 -
ABBILDUNG 12: AUFGABE "MEIN DEBATTIERCLUB" .....	- 61 -
ABBILDUNG 13: AUFGABE "THEMA IN DER GRUPPE AUSSUCHEN" .....	- 61 -
ABBILDUNG 14: AUFGABE "DIE RECHERCHE" .....	- 62 -
ABBILDUNG 15: AUFGABE "ZUM THEMA RECHERCHIEREN" .....	- 63 -
ABBILDUNG 16: AUFGABE "WAS IST EINE STREITFRAGE?" .....	- 63 -
ABBILDUNG 17: AUFGABE "THESE, ARGUMENT, BEISPIEL, FOLGERUNG" .....	- 64 -
ABBILDUNG 18: ARGUMENTIER-SPIELE .....	- 65 -
ABBILDUNG 19: AUFGABE "ARGUMENTE SAMMELN, GLIEDERN UND GEWICHTEN" .....	- 66 -
ABBILDUNG 20: AUFGABE "VIDEOBEISPIEL ANALYSIEREN - WAS IST EINE GUTE ERÖFFNUNGSREDE?" .....	- 66 -
ABBILDUNG 21: AUFGABE "VERTIEFUNG ERÖFFNUNGSREDE: AHG S. 75-77 / AHE S. 74-75" .....	- 67 -
ABBILDUNG 22: AUFGABE "MEINE ERÖFFNUNGSREDE" .....	- 68 -
ABBILDUNG 23: AUFGABE "WIE TRETE ICH MOMENTAN AUF?" .....	- 69 -
ABBILDUNG 24: AUFGABE: WIE KANN MAN WIRKUNGSVOLL AUFTRETEN? KÖRPERSPRACHE UND VORLESEN" -	- 69 -
ABBILDUNG 25: AUFGABE "EINZELNE BEREICHE ÜBEN... KÖRPERSPRACHE, ARTIKULATION, MIMIK, GESTIK" -	- 70 -
ABBILDUNG 26: AUFGABE "MEINEN AUFTRITT VERBESSERN (TEXT AUS DER 1. AUFGABE)" .....	- 70 -
ABBILDUNG 27: AUFGABE "PEERFEEDBACK: ABLAUF UND KRITERIENRASTER" .....	- 71 -

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KONSTRUKTIVISTISCHE KRITERIEN NACH KERGEL & HEIDKAMP-KERGEL, 2020, S. 21 .....	- 32 -
TABELLE 2: KONNEKTIVISTISCHE KRITERIEN NACH KERGEL & HEIDKAMP-KERGEL, 2020, S. 21F. ....	- 32 -
TABELLE 3: BILDUNGSORIENTIERTE KRITERIEN NACH KERGEL & HEIDKAMP-KERGEL, 2020, S. 22 .....	- 33 -
TABELLE 4: KOMPETENZEN AUS DEM LEHRPLAN 21 ZUR UNTERRICHTSEINHEIT «DEBATTIEREN» .....	- 48 -
TABELLE 5: AUSFORMULIERTE LERNZIELE DER UNTERRICHTSEINHEIT «DEBATTIEREN».....	- 49 -

TABELLE 6: DETAILLIERTE ÜBERSICHT DER AUFGABEN AUS LEARNINGVIEW VERKNÜPFT MIT DEM AUFGABENSET ..... - 54 -

TABELLE 7: E-DIDAKTISCHE KRITERIENLISTE MIT DER BEURTEILUNG DER LERNPLATTFORM ..... - 81 -

# 1 Einleitung

«Nur die gesellschaftliche Wertschätzung des Argumentierens als geeignetem Verfahren zur gemeinsamen Lösungssuche bei offenen Fragen lässt jene Form des Zusammenlebens möglich werden.»  
(Grundler & Vogt, 2009, S. 495)

Dem Argumentieren oder auch Debattieren wird in unserer Gesellschaft, welche auf der Grundlage einer Demokratie beruht, eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Wird das Debattieren zum Unterrichtsgegenstand gemacht, werden, mit Ausnahme von *Literatur im Fokus*, alle fünf anderen Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) gefordert und gefördert. Konkret müssen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Gesprächen aktiv folgen zu können (Hören), wichtige Informationen aus Sachtexten zu entnehmen (Lesen), ihre Artikulation, Stimmführung und Sprechmotorik angemessen zu nutzen, sich verständlich auszudrücken und sich aktiv an Dialogen zu beteiligen sowie über das eigene Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten zu reflektieren (Sprechen). Weiter müssen sie sich mit einem spezifischen Textmuster, in diesem Fall mit dem argumentativen Schreiben, auseinandersetzen (Schreiben) und den Gebrauch sowie die Wirkung von Sprache untersuchen (Sprache(n) im Fokus). Die entsprechenden Kompetenzen sind im Lehrplan 21 formuliert (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016a) und verdeutlichen, wie komplex und allumfassend das Thema *Debattieren* ist. Grundlage dafür ist die Erarbeitung einer Argumentationskompetenz unter Einbezug verschiedener Sprachhandlungen. Zentral ist zudem das Ausarbeiten eines fundierten und themenspezifischen Wortschatzes, der in den Debatten produktiv angewandt wird. Nicht zuletzt wird ein vernetztes, logisches Denken verlangt, welches mit einer überzeugenden Aufttrittskompetenz während der Debatte verkoppelt wird. Schnell wird klar, dass es sich bei der Behandlung dieses Unterrichtsthemas um eine sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen herausfordernde Tätigkeit handelt. Besonders auch für sprachschwächere Lernende stellt diese Sprachhandlung eine Herausforderung dar, bei der das Lehrmittel nur bedingt Unterstützung bieten kann. So wird im Begleitband zum Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* folgende Aussage gemacht: «Da mündliches Debattieren bzw. Argumentieren nur reflexiv in einem Buch aufgegriffen werden kann, müssen die argumentativen Fähigkeiten primär durch die Lehrperson in der direkten Unterrichtsinteraktion modelliert werden.» (Lindauer & Senn, 2015, S. 79)

Bei der hier vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Entwicklungsarbeit. Auf der Grundlage eines fundierten theoretischen Wissens zur Sache soll ein Produkt zur Lösung eines berufspraktischen Problems erarbeitet, erprobt und evaluiert werden. So wurde im Rahmen dieser Arbeit die Zusammenarbeit mit einer Lehrperson aus der Mosaikschule in Wädenswil (ZH) eingegangen, um ein konkretes berufspraktisches Problem aufgreifen zu können. Ziel war es, unterstützende Materialien für eine bereits bestehende Unterrichtseinheit aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* zu entwickeln. Im Gespräch mit Karin Wildberger, der im Folgenden «Kooperationslehrperson» genannten Lehrperson aus Wädenswil, konnte ein erhöhter Bedarf an Unterrichtsmaterialien für die Unterrichtseinheit *Debattieren* auf ihrer 8. Klasse festgestellt werden. In der Mosaikschule erhalten die Lernenden viel Raum und Zeit, um selbstorganisiert lernen zu können. Diese *SOL*-Zeitgefässe schienen für die Erarbeitung der Debattierkompetenzen eher suboptimal, formten jedoch die Idee für ein mögliches Produkt dieser Arbeit massgeblich. Diese Arbeit ist des Weiteren heilpädagogisch ausgerichtet und fokussiert sich auf eine eher sprachschwächere Niveau B/C-Klasse und versucht, den Bedürfnissen dieser Lerngruppe gerecht zu werden.

Die Relevanz des Themas lässt sich insofern begründen, als dass es sich um ein tatsächlich vorhandenes berufspraktisches Problem handelt, das versucht wird, gelöst zu werden. Das heutige Schulsystem entwickelt sich immer mehr in Richtung inklusive Schule, wobei gleichzeitig selbstorganisiertes Lernen gefordert und gefördert werden möchte. Dies stellt sowohl für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen als auch für Lehrpersonen eine grosse Herausforderung dar. Inklusiver Unterricht ist zwar ein gesellschafts- und schulpolitisch äusserst relevantes Thema und dennoch mangelt es bis heute an empirisch gesichertem Wissen über die Wirkung eines inklusiven Deutschunterrichts (vgl. Becker-Mrotzek, 2016; zit nach Hee, 2019). Die Unterrichtseinheit zur Thematik *Debattieren* stellt die Lernenden, wie bereits erwähnt, vor zusätzliche Herausforderungen, da neben den sprachlichen Fertigkeiten auch Auftrittskompetenzen abverlangt werden, welche nicht nur im schulischen Setting von Bedeutung sind und daher unbedingt gefördert werden sollten.

Aus der geschilderten Ausgangslage ergibt sich die folgende Forschungsfrage, entlang welcher ein theoretischer Rahmen geschaffen und ein Produkt entwickelt, erprobt und evaluiert wird:

**Wie können sprachschwächere Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtseinheit zur Thematik *Debattieren* im *SOL*-Setting gefördert werden?**

---

Ein möglicher Lösungsweg könnte sich in der Digitalisierung finden. So verfolgt diese Arbeit unter anderem die These, dass eine Lernplattform mit audiovisuellen Elementen, Differenzierungen und Zusatzerläuterungen die Schülerinnen und Schüler im SOL-Setting optimal unterstützen kann. In diesem Zusammenhang wird ein Abstecher in die «E-Didaktik» nach Kergel und Heidkamp-Kergel (2020) gemacht. «E-Learning ist Effekt der Digitalisierung im Kontext von Lehr-/Lerngeschehen» (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 35).

Diese Arbeit soll folglich am Beispiel der vielfältigen Unterrichtseinheit *Debattieren* den (heilpädagogischen) Nutzen einer Lernplattform im selbstorganisierten Unterricht evaluieren.

Im nachfolgenden Kapitel 2 werden die für die Entwicklung einer Lernplattform zum Thema *Debattieren* relevanten theoretischen Hintergründe erarbeitet. In diesem Kapitel zeigt sich bereits die breitgefächerte Auseinandersetzung mit diesem allumfassenden Thema, wobei trotzdem versucht wird, die Themen auf das für diese Einheit Relevante zu reduzieren. Themen wie Inklusion, Sprachregister, Kompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören*, Argumentationsfähigkeit und Wortschatzarbeit bilden die heilpädagogische und deutschdidaktische Grundlage. Ergänzt wird diese durch Wissen aus der E-Didaktik, dem selbstorganisierten Lernen und kompetenzfördernden Aufgabensets nach dem LUKAS-Modell. Anschliessend werden im Kapitel 3 die Überlegungen zur Entwicklung der Lernplattform auf der Grundlage des theoretischen Wissens dargelegt und ein Einblick in die Aufgaben der Lernplattform gegeben. Das Kapitel 4 beschreibt die Durchführung und Evaluation des Entwicklungskonzepts, wobei die gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Optimierungsvorschläge überführt werden. Im abschliessenden Kapitel 5, der Diskussion, werden die Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt, interpretiert und kritisch hinterfragt. Ein Ausblick auf weitere Forschungsfelder wird gegeben und Implikationen für die eigene Berufspraxis abgeleitet.

## 2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird ein theoretisches Fundament für die Erarbeitung einer Lernplattform zum Thema *Debattieren* gelegt. Da es sich um einen vielfältigen Gegenstand handelt, erstreckt sich auch der theoretische Hintergrund über mehrere Disziplinen. So wird zuerst ein Blick auf die Inklusion im Deutschunterricht nach aktuellem Stand der Dinge geworfen, bevor sprachliche Elemente wie die Unterscheidung von Sprachregistern (Alltags-, Bildungs- und Fachsprache) im schulischen Kontext betrachtet werden. Beim Debattieren werden vorwiegend die Kompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören* beansprucht, welche in diesem Kapitel erläutert werden. Argumentationsfähigkeit und Wortschatzarbeit sind zentrale Elemente des Debattierens und müssen miteinander verbunden werden. Abschliessend werden aktuelle Erkenntnisse aus der E-Didaktik dargelegt, die darauf hindeuten, dass in der Digitalisierung ein Weg zum inklusiven Deutschunterricht zu sehen ist.

### 2.1 Inklusion im Deutschunterricht

Der Begriff *Inklusion* ist in der heutigen Pädagogik längst kein Fremdwort mehr, sondern viel eher «in aller Munde» (Peter & Waldschmidt, 2017, S. 31). Dennoch zeigt sich im deutschen Sekundarstufenbereich immer noch ein Bildungssystem, welches stark auf Selektion ausgerichtet ist (vgl. Merz-Atalik, 2019, S. 16). Dem gegenübergestellt formulierte die UNESCO im Jahr 1994 in Salamanca (Spanien) in der gleichnamigen «Salamanca-Erklärung» das Konzept einer inklusiven Bildung, welches sicherstellen sollte, dass jedes Kind mit seinen einmaligen Eigenschaften und Bedürfnissen wahrgenommen wird. Mit einer kindzentrierten Pädagogik und integrativen Orientierung soll das Ziel erreicht werden, dass eine integrierende Gesellschaft aufgebaut und Bildung für alle verwirklicht wird (vgl. UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994; Merz-Atalik, 2019, S. 18).

Doch der Umgang mit dem Begriff *Inklusion* scheint nicht immer sicher zu sein und bedarf einer Definition. Im Jahr 2005 definierte abermals die UNESCO in den sogenannten «Guidelines for Inclusion» das Konzept der Inklusion folgendermassen:

«Inklusion wird gesehen als Prozess der Berücksichtigung des Umgangs mit der Diversität der Bedürfnisse aller Lernenden durch die Steigerung der Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Gemeinschaften sowie der Reduktion der Exklusion in und von Bildung.» (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005, S. 13; Übersetzung zit. nach Merz-Atalik, 2019, S. 19) Weiter wird Inklusion definiert als «dynamische[r] Ansatz des

positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen und nicht als Problem, sondern als Chance, das Lernen zu bereichern» (ebd.). Eine dementsprechend ausgerichtete Didaktik der Inklusion findet ihren Ursprung in den Traditionen der Reformpädagogik (vgl. Wilhelm, 2009, S. 97). Merz-Atalik führt derartige reformpädagogische Prinzipien aus und betont wesentliche Bausteine eines solchen Unterrichts: individualisiertes und selbständiges Lernen, Lernen in Peergruppen, eine stärkere Handlungsorientierung und Berücksichtigung der individuellen Zugänge der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand (S. 22). Dabei treten allerdings diverse Spannungsfelder auf: *Individualisierung vs. Gemeinschaft; Offenheit vs. Struktur; individuelle Lernzugänge vs. kulturelle Fachsystematiken* sowie *individuelle Förderung vs. Selektion* (vgl. Werning & Lüttje-Klose, 2012; Sturm, 2014; zit. nach Merz-Atalik, 2019, S. 24). Diesen Spannungsfeldern muss sich ein inklusiv ausgerichteter Unterricht stellen und einen geeigneten und zielbringenden Umgang damit finden. Das zuletzt genannte Spannungsfeld (*Förderung vs. Selektion*) ist im Wesentlichen eine Antinomie, mit der sich das gesamte schweizerische Bildungssystem, wie bereits zu Beginn dieses Unterkapitels erwähnt, auseinandersetzen muss.

Merz-Atalik kritisiert, dass der Gedanke der Inklusion heute noch ungenügend verstanden und umgesetzt wird. Inklusion soll eine «generelle, auf der Diversität aller Schüler gründende Gestaltung von Unterricht und Lernumgebung [sein]» (S. 25). Sichtbar wird dies beispielsweise an einigen aktuellen Lehrmitteln und Materialien, bei denen *Inklusion* hochgepriesen wird, eine Differenzierung allerdings lediglich niveaustufenorientiert erfolgt oder leichte Modifikationen für Teilgruppen der Lernenden empfohlen werden (ebd.). Eine Begründung für diesen unzureichenden Ist-Zustand findet sich in einem Forschungsdefizit im Bereich des Handlungswissens in einer inklusiven Didaktik. Mangelhaft scheint dabei die Zusammenarbeit der Fachwissenschaft und -didaktik mit der Sonderpädagogik (vgl. Klauss, 2014; zit. nach Merz-Atalik, 2019, S. 25). Dies sei auf die Hochschulen zurückzuführen, an welchen die Disziplinen *Sonderpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Fachwissenschaft* und *Fachdidaktik* strikt voneinander getrennt werden (ebd.).

Eine inklusive Fachdidaktik geht mit folgenden Herausforderungen einher (Sturm, 2014; zit. nach Merz-Atalik, 2019, S. 26):

- Gemeinsamkeiten in der individuellen Lerntätigkeit erkennen und als Zusammenführung verschiedener Situationen neu entwickeln.
- Individualität auch in Gemeinsamkeiten finden.
- Individualität anerkennen, ohne zu hierarchisieren.

- Den Lerngegenstand an die individuellen Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler anpassen und dennoch inhaltlich korrekt bleiben.

Diese Überlegungen finden sich auch in der Definition von Andreas Hinz wieder. Er beschreibt Inklusion als einen «allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe, ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse, zugesichert sehen will» (Hinz, 2006; zit. nach Dammer, 2019, S. 33). Besonders hervorgehoben wird durch diese Definition, dass eine «individuelle Entwicklung» und «soziale Teilhabe» zugesichert werden sollen – und dies unabhängig von den persönlichen Unterstützungsbedürfnissen.

Im Folgenden wird nun ein Blick auf die geforderte Individualisierung geworfen. Gemäss Dammer (2019) kann die Individualisierung durch eine «neue Lernkultur» erfolgen (S. 40). So wurden und werden heute gängige schulische Begriffe modernisiert, neu gedacht und umbenannt. Dies mit dem Ziel, dass Individuen möglichst aus eigenem Antrieb lernen können. Beispiele solcher neuen Konzepte sind unter anderem *Lehrpersonen*, die zu *Lernbegleiter:innen und Coaches* werden; *Schüler:innen*, die zu *Lernpartner:innen* werden; und nicht zuletzt *Aufgaben*, die zu *Lernjobs in Lernumgebungen* werden (S. 41). In diesem Sinne wurde auch der Begriff der *Selbststeuerung* im schulischen Kontext aufgegriffen. Der Begriff *Selbststeuerung* ist dem US-amerikanischen *self-directed learning* entlehnt, dessen Konzept auf der Idealvorstellung aufbaut, dass Lernende mit «verstärkter Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner:innen sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs [arbeiten]» (Deitering, 1995, S. 18 f.).

Nach der Klärung einer Definition des Begriffes *Inklusion* stellen sich weiter die Fragen, wie ein *inklusive Unterricht* beschrieben werden soll und, vor allem, wie sich dieser von einem *exklusiven Unterricht* unterscheidet. Unter *inklusive Unterricht* wird ein gemeinsamer Unterricht, der als modern und gut wahrgenommen wird, verstanden. Schülerinnen und Schüler mit und ohne eine Behinderung nehmen am selben Unterricht teil und beschäftigen sich mit einem gemeinsamen Lerngegenstand, wobei sie zusammen spielen, lernen und arbeiten (Markowetz, 2019, S. 62). Anders sieht es beim *exklusiven Unterricht* aus, der einen speziellen Förderunterricht für bereits mehrfach ausgesonderte homogenisierte Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen bietet. Dieser Unterricht wird allerdings als nicht mehr zeitgemäss und dem Grundsatz

der Inklusion widerstrebend gesehen. Aus diesen Gedanken leitet Markowetz eine *Zauberformel* her, die das Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen soll: «Inklusiver Unterricht = differenzierter + individualisierter Unterricht» (ebd.).

Folglich soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass zwei Begriffe für einen inklusiven Unterricht unabdingbar sind: **Differenzierung und Individualisierung**.

### 2.1.1 Das 3P-Modell der Inklusion

Reinhard Markowetz beschreibt Inklusion als «ein prozessual-dynamisches Geschehen [...], das in zeitlicher Hinsicht in Stufen abläuft, verschiedene inhaltliche Dimensionen aufgreift und unterschiedliche Qualitäten als Entwicklungsaufgaben definiert [...]» (Markowetz, 2019, S. 66). Diese Überlegungen wurden von Markowetz (in Anlehnung an Ainscow, Booth & Dyson, 2006) in das sogenannte *3P-Modell* eingearbeitet. Die drei *Ps* stehen dabei für drei Stufen, beginnend mit der *Stufe der Präsenz*, welche vorsieht, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den Volksschulen aufgenommen und willkommen geheissen werden. Hier fließt die *institutionelle Dimension* hinein, welche die Schule zum Aufnahme- und Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen definiert. Das zweite *P* steht für die *Stufe der Partizipation*, welche Kinder und Jugendliche nicht länger nur im Unterricht zugegen sein, sondern aktiv und gleichgestellt am sozialen Leben teilhaben lässt. Hier kommt die *soziale Dimension* zum Tragen, welche Schule als *Lebens-, Begegnungs- und Sozialraum* für alle Kinder und Jugendliche definiert. Das letzte *P* markiert die *Stufe der Pädagogik*, welche sich im Sinne von «Making learning effective for every child!» auf die pädagogischen Strategien bezieht. Hier fließt die *didaktische Dimension* hinein, wobei betont wird, dass schulische Erfolge für alle ermöglicht werden müssen, damit die Schule weiterhin als Schlüssel zum Leben aller Beteiligten gesehen werden kann (ebd.).

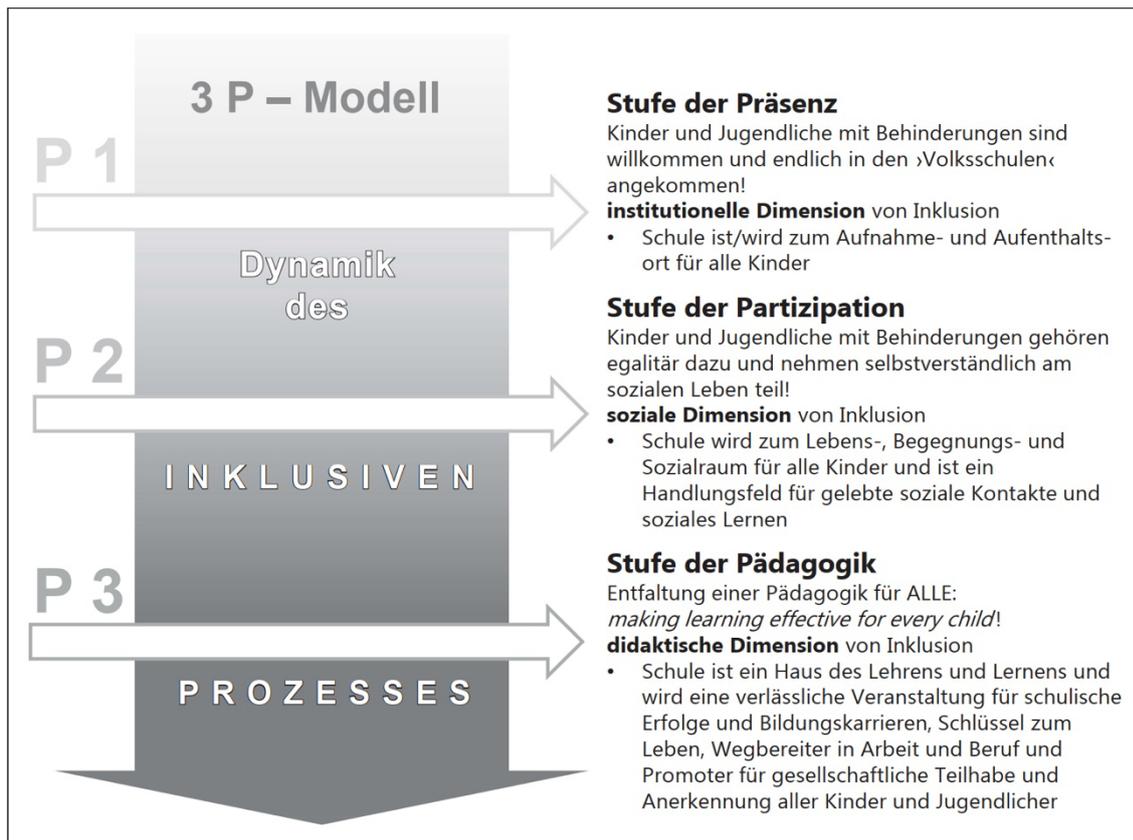


Abbildung 1: Das 3P-Modell der Inklusion (Markowetz, 2019, S. 66; in Anlehnung an Ainscow/Booth/Dyson, 2006)

Im Modell werden die fließenden Übergänge zwischen den drei Dimensionen (institutionelle Dimension, soziale Dimension und didaktische Dimension) visualisiert, womit aufgezeigt wird, dass Inklusion als ein ganzheitlich zu betrachtender Schulentwicklungsprozess behandelt werden muss (S. 67). Explizit wird dabei die Falschannahme genannt, dass nur das sozialintegrative Miteinander als fruchtbarer Moment im inklusiven Bildungsprozess gesehen werden könnte. Stattdessen wird heute davon ausgegangen, dass Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens zentrale Dimensionen für das Gelingen einer inklusiven Unterrichtspraxis darstellen. Ein weiteres nennenswertes Problem stellt die *Pseudokooperation* von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im klassischen Unterricht dar. Mit *Pseudokooperation* ist gemeint, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler zwar in Gruppenarbeiten involviert sind, jedoch aufgrund fehlender Massnahmen nicht wirklich partizipieren und etwas beitragen können. Solche Massnahmen wären etwa innere Differenzierungen und Individualisierungen. Diese erweisen sich im Praxisalltag allerdings oft als aufwändig. Die Konsequenz einer nicht funktionierenden Kooperation im Unterricht wäre, dass das kooperative Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand störanfällig wird und in Zukunft gänzlich verschwinden würde. Die Ironie liegt darin, dass stark individualisiertes oder differenziertes Lernen je nach Dauer und Intensität

selbst äussere Differenzierung erzeugen kann (ebd.). Aus diesem Modell und den geschilderten Ausführungen lässt sich folgern, dass bei einem falschen Umgang mit exklusiven Lernsituationen die Gefahr besteht, Inklusion in einer unabsichtlichen Exklusion enden zu lassen. Die «sensible Übergangszone», die zwischen gemeinsamem und getrenntem Unterricht besteht, muss didaktisch geschickt betreten werden (ebd., S. 69).

## 2.2 Alltags-, Bildungs- und Fachsprache

Für die in dieser Arbeit erfolgende Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand, der sich im deutschen Sprachunterricht bewegt und dabei eine Brücke zwischen der realen, jugendnahen und der künstlichen, schulischen Welt schlägt, ist es sinnvoll, die drei Sprachregister der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache zu erläutern und voneinander zu differenzieren. Imke Lange hat sich dieser Thematik angenommen und beschreibt sogleich das Kunstwort *schülerisch*, welches im Zusammenhang mit schulischem Lernen auftritt. Unter *schülerisch* versteht Lange die Alltagssprache, welche Schülerinnen und Schüler untereinander sprechen (2012, S. 123). Gerade, wenn emotionsreiche Themen besprochen werden, scheinen Kinder und Jugendliche schnell in die Umgangssprache (= Alltagssprache) zu verfallen (Neuland, Balsliemke & Baradaranossadat, 2009, S. 392). Im Gegensatz zur Alltagssprache wird in der Schule jedoch oft die sogenannte *Bildungssprache* erwartet und gepflegt (Lange, 2012, S. 123). Das Begriffspaar *Alltags- und Bildungssprache* wurde bereits im Jahr 1985 in einem Aufsatz von Peter Koch und Wulf Oesterreicher mit dem Konzept der Nähe und Distanz in Verbindung gebracht (Koch & Oesterreicher, S. 19 ff.). So differenzieren sie zwischen einer Sprache der Nähe sowie einer Sprache der Distanz. Während die Sprache der Nähe von Privatheit, Vertrautheit, Emotionalität, Situations- und Handlungseinbindung, physischer Nähe sowie Dialogizität und Spontanität geprägt ist, charakterisiert sich eine Sprache der Distanz durch eine gewisse Öffentlichkeit, Fremdheit, Situations- und Handlungsentbindung, physische Distanz, Monologizität sowie durch eine Reflektiertheit (ebd., S. 23). Die Bildungssprache ist weder rein konzeptionell schriftlich noch rein konzeptionell mündlich und lässt durch ihren Charakter als eine Sprache der Distanz beschreiben (Lange, 2012, S. 126). In der Schule besitzt Bildungssprache eine doppelte Funktion. Sie ist ein Medium, welches einerseits zur Vermittlung des Wissens und Könnens dient und mit welchem andererseits ein Nachweis einer erfolgreichen Aneignung gebracht wird (Gogolin et al., 2011, S. 26). Die dritte Sprachunterteilung wird mit der *Fachsprache* gemacht. Unter *Fachsprache* wird in diesem Zusammenhang ein «terminologisch normierter Fachwortschatz» (Lange, 2012, S. 127) verstanden, welcher für unpersönliche Konstruktionen

in fachspezifischen Textsorten wie Versuchsprotokollen, Nacherzählungen oder Quelleninterpretationen verwendet wird (ebd.).

Um den Zusammenhang zwischen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache verständlich aufzuzeigen, wird im Folgenden ein Modell von Lange und Lengyel erläutert (Lange & Lengyel, 2008; zit. nach Lange, 2012, S. 127 f.). Besagtes Modell lässt sich in drei einzelne Modelle unterteilen.

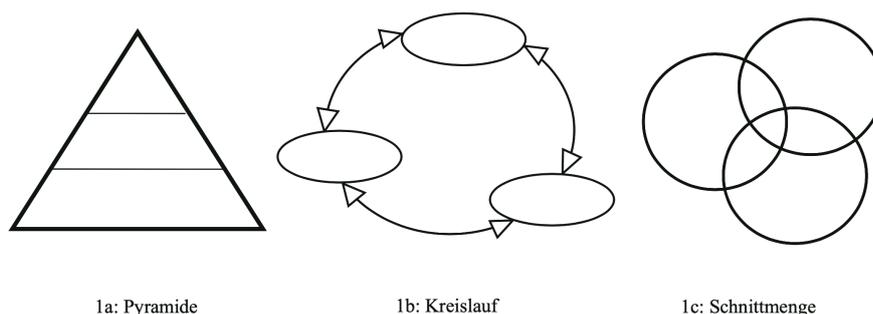


Abbildung 2: Drei Modelle zum Zusammenhang von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (Lange und Lengyel, 2008; zit. nach Lange, 2012, S. 127)

Das Modell *1a* skizziert eine Pyramide, welche darauf schliessen lässt, dass die einzelnen Sprachregister aufeinander aufbauen und eine zeitliche Abfolge für den Erwerb der einzelnen Register vorgesehen ist. So erlernen Kinder die Alltagssprache im Vorschulalter in ihren Familien, bevor sie ab dem Kindergarten und der Schule mit der Bildungssprache konfrontiert werden. Die Fachsprache baut dann wiederum auf diesen Registern auf und wird mit zunehmender Differenzierung in einzelnen Schulfächern erworben.

Anders sieht es beim Modell *1b* aus, in welchem die einzelnen Sprachregister schematisch in einem Kreislauf angeordnet werden. Dies ist so zu interpretieren, dass die einzelnen Register wertungsfrei miteinander in Beziehung gebracht werden. Es geht eine flexible zeitliche Abfolge beim Erwerb der Register vorstatten, wobei letztere immer wieder durchlaufen werden.

Im dritten Modell *1c* sind die Sprachregister als Schnittmenge dargestellt. Dabei wird betont, dass Alltags-, Bildungs- und Fachsprache eigenständige Sprachregister sind, welche sich zum Teil überlappen. Die Schule wird hierbei als Schnittmenge aller Register gesehen. Als Institution und sozialer Ort bietet die Schule die Rahmenbedingungen, alle Sprachregister nutzen zu können und Begegnungen sowie Vermischungen zu ermöglichen.

Diese vereinfachten Modelle ermöglichen einen ersten Zugang zu Sprachbildungskonzepten und knüpfen an die Frage an, wie der Zugang zur Bildungssprache im Unterricht erfolgen könnte. Dabei muss sich jede Lehrperson fragen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler auf

dem Lernweg von der Alltagssprache zur Bildungssprache unterstützen kann. Eine mögliche Haltung zu dieser Frage formuliert Lange: «Dazu ist es hilfreich, in den drei Modellen nicht das Trennende zwischen den Registern zu sehen, sondern die Berührungsstellen, die Schnittflächen und die Verbindungen.» (Lange, 2012, S. 128) Sprachbildung findet ständig und überall statt – ob in der Familie, der Schule oder auch ausserhalb der Schule. Lange postuliert jedoch, dass die Vermittlung der Bildungssprache eindeutig Aufgabe der Schule sei (vgl. ebd., S. 129). Für den schulischen Erfolg sei letzten Endes entscheidend, dass die Bildungssprache verstanden und verwendet werden könne. Dementsprechend sollten die Unterrichtshandlungen auf den Erwerb und Ausbau der Bildungssprache abzielen (vgl. ebd., S. 140).

### 2.3 Kompetenzbereiche «Sprechen» und «Zuhören»

Die Kompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören* gehören zu den mündlichen Kompetenzen, die unter anderem in der Schule erworben werden. Dennoch zeigt sich, dass der mündliche Spracherwerb bei Kindern schon vor dem Schuleintritt initiiert wird und folglich das Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren stark fokussiert werden. In den letzten 20 Jahren liess sich ein vermehrtes Forschungsinteresse im Bereich des Erwerbs der geschriebenen Sprache beobachten. Erst jetzt, mit deutlicher Verzögerung, hat eine solche Forschung im Bereich der Mündlichkeit begonnen. Dies scheint fundamental zu sein, kommt doch kein Unterricht ohne mündliche Gespräche aus (Becker-Mrotzek, 2009, S. XIII). Zusätzlich handelt es sich bei diesem Kompetenzbereich um einen, der kaum isoliert betrachtet werden kann. Beispielsweise muss im Unterricht oft eine Aufgabe gelesen, interpretiert und in Stichworten oder ganzen Sätzen (schriftlich) beantwortet werden. Dies trifft besonders Schülerinnen und Schüler, die einen erhöhten sprachlichen Förderbedarf aufweisen, da sie doppelt benachteiligt werden und in ihren Lernmöglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. Hee, 2019, S. 421). Um dieses Problem zu veranschaulichen, konzipierte Thorsten Pohl ein Vier-Felder-Schema, welches eine Kreuzklassifikation zwischen der Medialität (mündlich vs. schriftlich) und der Modalität (Produktion vs. Rezeption) ermöglicht (vgl. Pohl, 2016; zit. nach Hee, 2019, S. 421 f.):

	<b>Input: rezeptiv</b>	<b>Outcome: produktiv</b>
schriftlich	Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher, Arbeitsblätter  <b>lesen</b>	von Schülern verfasste Texte  <b>schreiben</b>
mündlich	Lehrerinput, Äußerungen anderer Schüler  <b>zuhören</b>	Schüleräußerungen im Unterrichtsdiskurs; Prä- sentationen, Argumentationen und Erzählun- gen von Schülern  <b>sprechen</b>

Abbildung 3: Vier-Felder-Schema (in Anlehnung an Pohl, 2016; zit. nach Hee, 2019, S. 422)

Dieses Schema zeigt die vier «primärsprachlichen Handlungen» auf, über welche Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um erfolgreich am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können. Hee führt aus, dass der Unterricht der Gegenwart stark konzeptionell schriftlich ausgelegt ist und somit auch Felder, die (medial) mündlich sind, kaum ohne die Schriftlichkeit auskommen (vgl. Hee, 2019, S. 422).

Gemäss aktuellem Forschungsstand scheinen (Stand heute) keine repräsentativen empirischen Untersuchungen durchgeführt worden zu sein, in deren Rahmen diese Kompetenzbereiche gar aus einer sonderpädagogischen Perspektive betrachtet werden (vgl. Hee, 2019, S. 421).

Im Folgenden wird auf die in der Unterrichtseinheit *Debattieren* relevante Argumentationsfähigkeit eingegangen.

## 2.4 Argumentationsfähigkeit

Im Gegensatz zur konzeptionellen Mündlichkeit im Unterricht wurde die Sprachhandlung *Argumentieren* auf konzeptioneller wie auch empirischer Ebene vertieft untersucht (vgl. Hee, 2019, S. 425). Dazu beschreiben Grundler und Vogt vier verschiedene Dimensionen von Argumentationsfähigkeiten, die im Folgenden erläutert werden (vgl. Grundler & Vogt, 2009, S. 493 f.):

Die *expressive Dimension* (oder auch personale Dimension) wird sichtbar, wenn die Art und Weise betrachtet wird, *wie* Schülerinnen und Schüler das Gespräch führen. Es gilt, zu beobachten, über welche Teilkompetenzen die Lernenden bereits verfügen – so beispielsweise das schrittweise Annehmen und Ausdrücken einer persönlichen Haltung und Position (Verbalisierung der eigenen Position) oder das Betrachten eines Sachverhalts aus einer bestimmten Perspektive (Perspektivierung von Sachverhalten). Dies geschieht neben verbalen Mitteln auch durch non- und paraverbale Mittel wie Intonation, Gestik und Mimik (vgl. Grundler & Vogt, 2009, S. 493).

Die zweite Dimension ist die *kognitive Dimension*. Hier steht die Sachperspektive im Fokus. Sprecherinnen und Sprecher müssen über Wissensbestände zum jeweiligen Thema verfügen. Auch textsortenspezifische Wissensbestände einer Debatte müssen bewusst erlernt werden. Dazu gehören Redemittel, die beim Argumentieren angewandt werden können, sowie Abläufe und Gesprächsregeln (vgl. ebd.).

In der dritten Dimension, der *sozialen Dimension*, wird beobachtet, wie die Sprecherinnen und Sprecher argumentativ in den Dialog treten. Wird auf ein Argument der Gegenseite eingegangen? Stimmen die Sprecherinnen und Sprecher direkt zu oder argumentieren sie dagegen? Dabei werden viele Kompetenzen wie die Perspektivenübernahme, das Wissen über die eigenen Sprecher- und Hörerrolle, ein adäquates Hörverhalten sowie das Vermögen, einen angemessenen Adressatenbezug herstellen zu können, abverlangt (vgl. ebd., S. 493 f.).

Die vierte Dimension ist die *kontextuelle Dimension*. Sie beschreibt den Rahmen, der die Diskussion umgibt. Im schulischen Kontext und mit den erlernten Verhaltensregeln verläuft die Debatte anders, als sie in einem informellen Setting stattfinden würde. Ähnlich spielen auch die sozialen Beziehungen und das Setting eine beeinflussende Rolle für das argumentative Handeln der Lernenden (ebd., S. 494).

Häufig kann bei sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern beobachtet werden, dass sie den Positionen ihrer Vorredner:innen lediglich zustimmen oder dass sie das Gesagte wiederholen, anstatt eigene Gesprächsaktivitäten in die Diskussion einzubringen (vgl. Hee, 2019, S. 427). Grundler betont deshalb, dass ein differenziertes Lexikon für die Argumentationsfähigkeit elementar sei. Dieses solle über die pauschale Meinungsbekundung hinausgehen. Sie folgert daraus, «dass die Förderung der Argumentationsfähigkeiten immer an den Ausbau des Wortschatzes gekoppelt sein sollte» (vgl. Grundler, 2009; zit. nach Hee, 2019, S. 427). Kinder und Jugendliche mit einer Wortfindungsstörung haben oft Schwierigkeiten, ihre Meinungen *pointiert* einzubringen (vgl. *expressive Dimension*). Dies führt zu einer Vermeidungsstrategie, bei der sie viel eher auf bereits Gesagtes zurückgreifen und diese Worte wiederholen. Hier kann es hilfreich sein, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung einen entsprechenden Wortschatz erarbeiten, was allgemein für alle Lernenden sinnvoll ist. Im Tandem oder als Kleingruppe könnte so binnendifferenziert gearbeitet werden. In einem gemeinsamen Brainstorming würden Schlüsselbegriffe gesammelt werden, welche anschliessend mit Hilfe von Lexika und Online-Recherchen zu einem Mindmap verarbeitet werden könnten. Nicht zuletzt kann dadurch das Vorwissen der Lernenden aktiviert und erweitert werden (vgl. Hee, 2019, S. 430).

## 2.5 Wortschatzarbeit

Im vorherigen Unterkapitel 2.4 «Argumentationsfähigkeit» wurde die Notwendigkeit einer Verknüpfung von Wortschatzarbeit mit dem Ausbau der Argumentationsfähigkeit betont. In diesem Kapitel soll diese Thematik aufgegriffen werden, indem zuerst linguistische erwerbs- und lerntheoretische Grundlagen erläutert werden, woraufhin ein Blick in den Lehrplan 21 geworfen und schliesslich das Konzept der adaptiven Wortschatzarbeit ausgeführt wird. Die Bedeutsamkeit der Wortschatzarbeit für diese Arbeit liegt darin begründet, dass bisher kaum wissenschaftliche Publikationen vorliegen, in welchen die Wortschatzarbeit aus der Perspektive eines inklusiven Deutschunterrichts empirisch untersucht worden ist (vgl. Kilian, 2019, S. 353). Dabei muss betont werden, dass ein möglichst umfangreicher, produktiver und rezeptiver Wortschatz für das sprachliche Lernen und die sprachliche Bildung sowie den Kompetenzerwerb in allen schulischen Fächern unerlässlich ist.

### 2.5.1 Wort, Bedeutung, Begriff – linguistische erwerbs- und lerntheoretische Grundlagen

Um über die Wortschatzarbeit sprechen zu können, wird in diesem Unterkapitel ein Exkurs in die linguistischen erwerbs- und lerntheoretischen Grundlagen vollzogen. Der Erwerb eines neuen Wortes nimmt seinen Anfang jeweils in einer ersten Fixierung des Zusammenhangs zwischen einer erkannten Laut- und Schriftzeichenfolge einer Sprache und deren konventionellen Bedeutung. Diese symbolische Repräsentation im mentalen Lexikon wird auch als *fast mapping* bezeichnet. Erste Untersuchungen des *fast mappings* wurden von Carey und Bartlett durchgeführt (vgl. Kilian, 2019, S. 355). Im Rahmen dieser Arbeit soll das *fast mapping* nur kurz ausgeführt werden. Der Begriff *mapping* wird je nach Forschungsfeld anders gebraucht. In der Linguistik wird darunter ein Lernvorgang verstanden, bei dem die Zuordnung von einem Wort und einer Bedeutung erworben wird (vgl. Tiefenthal, 2009, S. 7). Von *fast mapping* ist dann die Rede, wenn der Lernvorgang nach einem kurzen, möglicherweise sogar einmaligen Kontakt mit einem neuen Wort zu Stande kommt. Bei mehrmaligem Kontakt mit einem neuen Wort wäre dann von *extended mapping*, *long mapping* oder *drawn-out mapping* zu sprechen (vgl. ebd.).

Wird ein neues Wort erworben, so bedeutet dies nicht, dass dieses einfach übernommen und verwendet wird, sondern dass die Bedeutung dieses Wortes sich fortwährend vertieft und rekonstruiert wird (vgl. Kilian, 2019, S. 355). Damit ein neu erworbenes Wort vom *fast mapping* ins Langzeitgedächtnis überführt werden kann, muss dieses rezeptiv und vor allem produktiv verwendet werden. Eine erste Unterscheidung zwischen dem produktiven und dem rezeptiven

Wortschatz wird beim Blick auf die lexikalisch-semanticen Informationen möglich. So braucht ein Wort im produktiven Wortschatz wesentlich mehr lexikalisch-semanticen Informationen als ein Wort des rezeptiven Wortschatzes (vgl. Rothweiler, 1999, S. 255). Mit dem zunehmenden Auf- und Ausbau des mentalen Lexikons können Wörter schneller gelernt werden. Das bedeutet, dass die unmittelbare Integration eines neu erworbenen Wortes in das bestehende Netzwerk immer besser gelingen kann (ebd., S. 271). Masum (2012) teilt den Erwerbs- bzw. Lernprozess von neuen Wörtern in drei Teile: «Enkodierung; Speicherung; Abruf/Dekodierung» (vgl. S. 101). Auch Peter Kühn zufolge werden beim Erwerb von neuen Wörtern drei Schritte durchlaufen. Diese beschreibt er im «wortschatzdidaktischen Dreischritt» (vgl. Kühn, 2007, S. 167): In einem ersten Schritt geht es um die Semantisierung der Wörter aus dem jeweiligen Kontext. Im zweiten Schritt werden diese Wörter gesammelt und in Netzwerkmodellen geordnet. Der letzte Schritt führt schliesslich dazu, dass neue Wörter adressatenorientiert, intentionsadäquat und situationsspezifisch verwendet werden – sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Texten.

Aufschlussreich ist der Vergleich von Kindern und Jugendlichen, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf besitzen, mit den wortschatzschwächsten Kindern und Jugendlichen. Dabei zeigt sich, dass diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Niveau aufweisen, welches dem der wortschatzschwächsten Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entspricht oder darunter liegt (vgl. Glück, 2015, S. 164). Die Problematik bei sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern liegt in der Differenzierung ihres Wortschatzes innerhalb eines Wortfeldes (vgl. Füssenich, 1994; zit. nach Kilian, 2019, S. 357). Die Folgen bei fehlendem lexikalischem Wissen sind oftmals Vermeidungsstrategien oder gar das Ersetzen von Wörtern durch allgemeine und unspezifische Oberbegriffe (ebd.). Essenziell ist hierbei, zu betonen, dass diese Handlungen und Ausführungen nicht nur auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beschränken sind. Solche Vermeidungs- und Ersetzungsstrategien kommen auch bei Lernenden ohne sonderpädagogische Bedürfnisse vor. Jedoch kommen Lernende mit sprachlich erschwerten Bedingungen kaum oder gar nicht über diese Entwicklungsstufe hinaus (ebd.). Eine besondere Lernausgangslage ergibt sich bei DAZ-Schülerinnen und Schülern, da sie beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auf Wörter, Bedeutungen und Begriffe, die sie in ihrer Erstsprache erworben haben, zurückgreifen können. Dies ist möglich, da für beide oder mehrere Sprachen ein gemeinsames Fundament im mentalen Lexikon existiert. Je besser dieses Fundament, die lexikalisch-semanticen Kompetenz, schon in der Erstsprache ist, desto schneller kann es auch in der Zweitsprache ausgebaut werden (vgl. Cummins,

2005; zit. nach Kilian, 2019, S. 358). Kilian betont, dass dieser positive Einfluss des Erstsprachen-Wortschatzes für das Erlernen der Zweitsprache genutzt und gefördert werden sollte (vgl. Kilian, 2019, S. 358).

## 2.5.2 Wortschatzarbeit im Lehrplan 21

Die Grundlage und Legitimation für die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht findet sich im Lehrplan 21. Welche konkreten Vorgaben werden gemacht? Nachfolgend werden die Zielvorgaben des Lehrplans in Form von Kompetenzen und Formulierungen für die Zielstufe (Zyklus 1) in Form von Kompetenzstufen tabellarisch aufgelistet (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016a):

Tabelle 1: Wortschatzarbeit im Lehrplan 21 nach Kompetenzen und Kompetenzstufen

Kompetenzbereich	Kompetenz / Kompetenzstufe (Zyklus 3)
<b>D.1: Hören</b>	<b>D.1.A.1:</b> Die SuS können ihren <b>rezeptiven Wortschatz aktivieren</b> , um das <b>Gehörte angemessen schnell zu verstehen</b> .
	<i>Zyklus 3: Die SuS können <b>Wörter und Wendungen</b> in unterschiedlichen <b>Situationen verstehen</b>, sie Sprachregistern zuordnen und so ihren <b>rezeptiven Wortschatz differenzieren</b>. (D.1.A.1.h)</i>
<b>D.2: Lesen</b>	<b>D.2.A.1:</b> Die SuS können ihren <b>rezeptiven Wortschatz aktivieren</b> , um das <b>Gelesene schnell zu verstehen</b> .
	<i>Zyklus 3: Die SuS können <b>Wörter und Wendungen</b> in unterschiedlichen <b>Texten verstehen</b>, sie Sprachregistern zuordnen (z.B. Fachsprache) und so ihren <b>rezeptiven Wortschatz differenzieren</b>. (D.2.A.1.h)</i>
<b>D.3: Sprechen</b>	<b>D.3.A.1:</b> Die SuS können ihren <b>produktiven Wortschatz</b> und <b>Satzmuster aktivieren</b> , um <b>angemessen flüssig zu sprechen</b> .
	<i>Zyklus 3: Die SuS können <b>Wörter, Wendungen und Satzmuster</b> in für sie <b>neuen Situationen angemessen verwenden</b>. (D.3.A.1.e)</i>
<b>D.4: Schreiben</b>	<b>D.4.A.1:</b> Die SuS können ihren <b>produktiven Wortschatz</b> und <b>Satzmuster aktivieren</b> , um <b>flüssig formulieren und schreiben</b> zu können.

*Zyklus 3: Die SuS können den **entsprechenden Wortschatz** (z.B. textverknüpfende Mittel) aktivieren, um **Sätze und Texte angemessen zu strukturieren**. (D.4.A.1.i)*

Zusammengefasst wird im Lehrplan 21 das Ziel angestrebt, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl über einen *rezeptiven Wortschatz*, der ihnen ein schnelles Verständnis ermöglicht, als auch einen *produktiven Wortschatz*, um fließend sprechen und schreiben zu können, verfügen. Im Zyklus 3 wird insbesondere erwähnt, dass die Lernenden ihren reichhaltigen Wortschatz differenzieren und sich in unterschiedlichen Situationen präzise ausdrücken können sollen. Mit Formulierungen wie «[...] in *für sie neuen Situationen* angemessen verwenden» wird im Lehrplan 21 darauf hingewiesen, dass es sich bei der Wortschatzarbeit um einen individuellen Prozess der Lernenden handelt, was bei der Planung von Unterrichtssequenzen unbedingt beachtet werden muss. Im Lehrplan wird bewusst auf die Formulierung von konkreten Wörtern oder Wortgruppen verzichtet, die in die Wortschatzarbeit einfließen müssen. Vergleichbar sind die Formulierungen in Deutschland, welche sich in den KMK-Standards (Kulturministerkonferenz) finden. So sollen Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe 1 über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen und ihn anwenden können sowie mit umgangssprachlichen und idiomatischen Wendungen vertraut sein und den notwendigen Zusammenhang erkennen (vgl. KMK, 2004; zit. nach Kilian, 2019, S. 254). Was nun diesen «differenzierten Wortschatz» kennzeichnet, wird weder in der deutschen KMK noch im Lehrplan 21 explizit erwähnt. Durch diesen Spielraum wird eine adaptive Wortschatzarbeit ermöglicht, bei der individualisiert vorgegangen werden kann. Im nachfolgenden Unterkapitel wird diese adaptive Wortschatzarbeit einer Betrachtung unterzogen.

### 2.5.3 Die adaptive Wortschatzarbeit

Unter einer *adaptiven Wortschatzarbeit* versteht Jörg Kilian «die systematische Förderung der lexikalisch-semantischen Kompetenz [, welche] von der individuellen Lernausgangslage eines Schülers ausgehend geplant [wird]» (2019, S. 353). Dazu gehört, dass das lexikalisch-semantische Wissen und Können einer Schülerin oder eines Schülers festgestellt wird und anschließend geeignete Wege der Wortschatzerweiterung und -vertiefung für diese:n Lernenden erschlossen werden (vgl. ebd.). In diesem Sinne definiert Kilian die lexikalisch-semantische Kompetenz als die Fähigkeit, durch die bewusste Verwendung von Wörtern einer Sprache und durch die Kenntnis derer Bedeutungspotenziale sowie Gebrauchsrestriktionen erfolgreich kommunikative und kognitive Aufgaben lösen zu können (vgl. Kilian, 2019, S. 353). Bei der adap-

tiven Wortschatzarbeit im inklusiven Unterricht ist es elementar, dass der fach- oder auch bildungssprachliche Grundwortschatz nicht Ausgangspunkt für die Planung der Wortschatzarbeit ist, sondern als deren Ziel gesehen wird (vgl. ebd., S. 364). Das heisst, dass die adaptive Wortschatzarbeit niemals an einem vorgegebenen Wortschatz-Stoff orientiert planbar ist und somit ihren Ausgang aus den unterschiedlichen Verstehens- und Produktionsbarrieren der Schülerinnen und Schüler nehmen soll (vgl. Kilian, 2019, S. 365). Weiter sei die Verwendung einer Kompetenzskala der Niveaus in *Basiswörter, Konkreta/Abstrakta über der Basisebene* und *Seltene Fachwörter* aus Sicht eines inklusiven Deutschunterrichts kritisch zu betrachten. Stattdessen sollten Niveau- oder Schwierigkeitsstufen von Lernwortschätzen aus regelmässigen sprachdiagnostischen Beobachtungen der Produktions- und Verstehensbarrieren von Lernenden individuell festgelegt werden. Als nützliches Hilfsmittel bei der Diagnose solcher Produktions- und Verstehensbarrieren schlägt Kilian vor, dass Schülerinnen und Schüler vor Schreibprozessen Mindmaps oder Clusters anfertigen (vgl. Kilian, 2019, S. 365). Nicht zuletzt ist zu betonen, dass die adaptive Wortschatzarbeit nicht nur im Deutschunterricht, sondern möglichst fächerverbindend und -übergreifend erfolgen sollte (vgl. ebd., S. 363).

## 2.6 Digitale Medien als Weg zum inklusiven Unterricht

In den vorhergehenden Kapiteln wurde die Problematik eines inklusiven (Deutsch-)Unterrichts erläutert. Doch welche Lösungsansätze bieten sich an, um in der heutigen Zeit inklusiven Unterricht zu ermöglichen? Ein neuer und vielversprechender Ansatz ist die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht, welcher im Folgenden ausgeführt wird. Dabei soll die Frage im Fokus stehen, in welcher Form und weshalb digitale Medien eine Bereicherung für den (inklusive) Unterricht sind.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass Unterricht durch Inklusion nicht gänzlich neu erfunden werden muss. Dennoch wird durch Inklusion die bereits vorhandene Heterogenität von Lerngruppen erweitert, sodass Anforderungen an die Adaptivität von Lehr-Lernprozessen gestellt werden (vgl. Werning & Avci-Werning, 2015; zit. nach Müller, 2019, S. 440). Den digitalen Medien werden grosse Potentiale für «mediale, sprachliche und literarische Lehr-Lernprozesse in einem inklusiven Deutschunterricht [zugesprochen]» (Müller, 2019, S. 440). Nun stellt sich lediglich die Frage, in welchem Rahmen die digitalen Medien Einzug in den Deutschunterricht halten sollten, um möglichst gewinnbringend zu sein. Frederking hat sich dieser Frage angenommen und sieben didaktisch-methodische Nutzungsoptionen der digitalen Medien formuliert (2014, S. 33):

Digitale Medien fungieren als...

- Schreibmedium
- Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium
- Präsentations- bzw. Visualisierungsmedium
- Kommunikations- und Kooperationsmedium
- Analyse- und Interpretationsmedium
- Handlungs- und Gestaltungsmedium
- Lehr- und Lernmedium

Diese Auflistung verdeutlicht, welches Potential in den digitalen Medien steckt. Nicht zuletzt ermöglicht der Einsatz von digitalen Medien, dass die Lernenden individuelle Lernfortschritte machen können, beispielsweise durch den Einsatz von Lernplattformen. Stand heute sind in der Schweiz bereits flächendeckend Schulen mit genügend Tablets und Notebooks ausgestattet, so dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu einem Gerät haben. Die Nutzung von solchen Geräten erhöht (momentan noch) motivierende Erfolgserlebnisse, da die digitalen Medien ihrerseits ein hohes Motivations- und Innovationspotential in sich tragen, um «den Umgang mit Sprache und Literatur in neuen didaktisch-methodischen Lehr-Lernsettings zu erlernen» (Müller, 2019, S. 442). Frederking und Jonas schreiben dem Deutschunterricht eine Leitfunktion im Hinblick auf dessen Nutzung neuer Medien zu (vgl. Frederking & Jonas, 2008, S. 5). Als «Medienfach par excellence» seien die primären Gegenstände des Deutschunterrichts Sprache und Literatur, welche mediale Grundformen sind, die sowohl in elektronischer als auch nichtelektronischer Form präsentiert und rezipiert werden (vgl. ebd.). Müller hat die Bausteine eines inklusiven Deutschunterrichts mit digitalen Medien in drei ineinandergelegten Ebenen visualisiert (2019, S. 445):

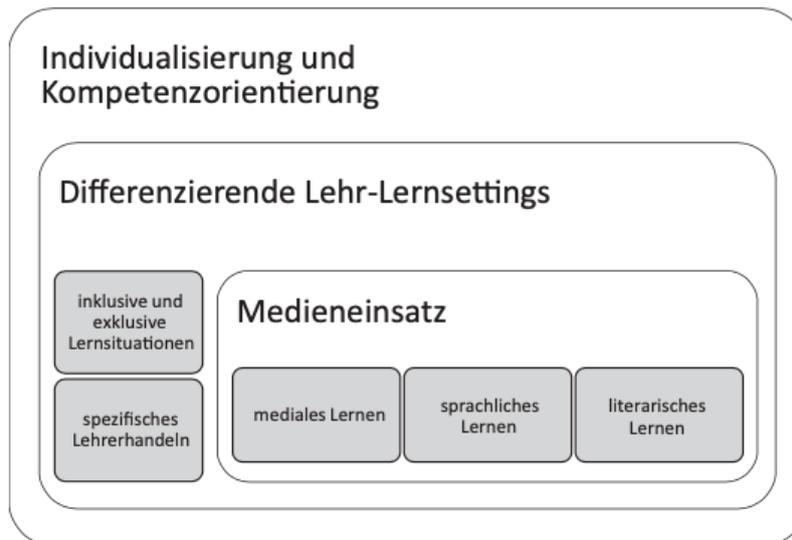


Abbildung 4: Bausteine eines inklusiven Deutschunterrichts mit digitalen Medien (Müller, 2019, S. 445)

Dieses Modell legt nahe, dass differenzierende Lehr-Lernsettings erst auf der Grundlage von Individualisierung und Kompetenzorientierung geplant werden können. Entgegen dem Gedanken, dass durch Inklusion exklusive Lernsituationen vermieden werden möchten, wird hier deutlich die Position vertreten, dass differenzierte Lehr-Lernsettings sowohl inklusive als auch exklusive Lernsituationen beinhalten, die ein spezifisches Handeln der Lehrperson erfordern. Unter *exklusiven Lernsituationen* wird in diesem Kontext nicht der negativ konnotierte Ausschluss von Lernenden aus bestimmten Bildungsangeboten verstanden – stattdessen sind Phasen in einem inklusiven Unterricht gemeint, in denen die Schülerinnen und Schüler individuell an differenzierenden Aufgaben arbeiten, welche nicht im Plenum, sondern in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden (vgl. Markowetz, 2012; zit. nach Müller, 2019, S. 447). Innerhalb dieses Lehr-Lernsettings kommen die Medien zum Einsatz, welche sich in *mediales Lernen*, *sprachliches Lernen* und *literarisches Lernen* unterteilen. Per Berufsauftrag sind Lehrpersonen dazu verpflichtet, sich an den Lehrplan zu halten. Die dort formulierten Kompetenzen sind offen formuliert, was eine Individualisierung des Lernstoffes erst ermöglicht. Durch die Individualisierung erhalten die Lernenden den nötigen Freiraum, um das Lernen ihren eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen anzupassen (vgl. Brand & Brandl, 2018, S. 28). Mit Hilfe digitaler Medien können diese Herausforderungen eines inklusiven Deutschunterrichts bewältigt werden – vorausgesetzt, dass erstere richtig eingesetzt werden, wie dies in den Nutzungsoptionen nach Frederking (2014) angedacht wurde.

Durch den Einsatz von digitalen Medien können die Schülerinnen und Schüler in eigenen Arbeitstempeln lernen und individuelle Lernerfolge erzielen. Nicht zuletzt wird durch die effiziente

Nutzung digitaler Medien im Unterricht eine individuell anpassbare Rezeption von Aufgabenstellungen ermöglicht. So können beispielsweise Lernende, die weniger lesekompetent sind, Aufgaben in einem Erklärvideo aufbereitet bekommen und dabei das Tempo selbst regulieren, bei Bedarf pausieren oder wiederholen. Digitale Produkte können erstellt werden und ein ortsunabhängiges Lernen wird ermöglicht. In exklusiven Lernphasen können die Ziele des Unterrichts auf individuelle Weise erreicht werden, wobei verschiedene Sozialformen eingesetzt werden können (vgl. Müller, 2019, S. 447). Abschliessend ist die Rolle der Lehrperson in einem solchen Unterricht zu klären. Diese steht weiterhin als vermittelnde Figur im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Obwohl die Schülerinnen und Schüler individuell für sich arbeiten, bedürfen sie einer beratenden und leitenden Lehrperson – sowohl als Unterstützung bei technischen Problemen als auch bei der Einhaltung der Regeln im Umgang mit digitalen Medien.

## 2.7 E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Thematik des Einsatzes von digitalen Medien im Deutschunterricht behandelt. Während *Digitale Medien* schon länger ein Begriff in der Bildung ist, handelt es sich beim sogenannten *E-Learning* und damit auch bei der *E-Didaktik* um neue Phänomene, die es noch zu untersuchen gilt. Lerntheoretische und didaktische Aspekte zum E-Learning werden momentan zwar diskutiert, eine tiefreichende, theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen des E-Learnings und dessen medientheoretischen Dimensionen findet jedoch wenig bis gar nicht statt (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 1). Auch scheint eine klare Definition des Begriffs *E-Learning* nicht ganz einfach zu sein. Ist

*E-Learning* dem Begriff *Digital-gestütztes Lernen* gleichzusetzen? Helge Fischer fasst zusammen, dass alle Definitionen von einer «Verschmelzung von Bildungsprozessen mit digitalen Technologien [sprechen]» (Fischer & Köhler, 2013, S. 32). Heute sind kollaborative Lernformen eng mit dem E-Learning verbunden, da die mediale Struktur des Internets kollaborative Lernprozesse fordert und fördert. So arbeiten die Schülerinnen und Schüler von heute beispielsweise oft mit Office365, bearbeiten Präsentationen zusammen und vernetzen so ihr Wissen. Letzten Endes kann die Entstehung des Internets selbst als ein kollaborativer Lernprozess verstanden werden, da es sich beim Internet vereinfacht ausgedrückt um die Vernetzung von Weltwissen handelt (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 46). Weiter kann E-Learning in zwei Subkategorien unterteilt werden: *Blended Learning* beschreibt eine Mischform aus präsentischem Lernen und digital gestütztem Fernlernen, während *Online Learning* im Wesentlichen

digital gestütztes Lernen beschreibt (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 2). Eine Differenzierung verschiedener Formen des E-Learnings erfolgt durch die Definitionen von *E-Learning 1.0*, *E-Learning 2.0* und *Mobile Learning als post-digitales E-Learning*:

Beim *E-Learning 1.0* handelt es sich um konventionelle Formen des Lernens, in deren Rahmen Dateien digital verteilt und abgelegt werden. Ein klassisches Beispiel dafür stellt die weit verbreitete Hochschulplattform «Moodle» dar. Sie ändert nichts am gängigen System des Verteilens von Texten und Bearbeiten von Aufgabenblättern – nur, dass dies nicht auf Papier gedruckt geschieht, sondern am Computer (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 59).

Beim *E-Learning 2.0* handelt es sich wiederum um eine gänzlich andere Form des digitalen Lernens. Hierbei erfolgt ein starkes Umdenken, wobei Lernende nicht mehr bloss passiv konsumieren, sondern aktiv produzieren. Sie gestalten Inhalte und Informationen mit und verbreiten ihr gelerntes Wissen innerhalb der Lerngruppe. Ermöglicht wird dies durch die technische Evolution des Internets. Ein anschauliches Praxisbeispiel einer Umsetzung von *Learning 2.0* wäre die individuelle Erstellung von Lernplattformen von Lernenden für Lernende, um sozio-kollaborative Lernprozesse untereinander zu ermöglichen. Dementsprechend würden klassische Learning Management Systeme (LMS) wie Moodle durch die individuellen Lernplattformen der Schülerinnen und Schüler abgelöst werden, was ein individuell-flexibles Lernen in den sozio-kollaborativen Kontexten ermöglicht (ebd., S. 59 f.).

Der Ansatz des *Mobile Learnings als post-digitales E-Learning* beschreibt, wie sich die digitale Kommunikation durch das mobile Internet im Alltag etabliert hat. Die digitale Kommunikation ist nun ein integraler Teil der menschlichen Lebenswelt – so sehr, dass heute schon von einem post-digitalen Zeitalter gesprochen wird, inmitten dessen es schwerfällt, die digital vermittelte, virtuelle Welt von der stofflich-physikalischen Welt zu trennen (ebd., S. 60). Dies ist nicht zuletzt der Grund, weshalb im Lehrplan 21 unter Medien und Informatik die folgende Kompetenz formuliert wurde: «Die Schülerinnen und Schüler können sich in der physischen Umwelt sowie in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und sich darin entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertsystemen verhalten.» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016b)

Obwohl das *E-Learning 1.0* in erster Linie der digitalen Abbildung einer linearen Kursstruktur entspricht, gibt es innovativere Formen, beispielsweise den Inverted Classroom bzw. Flipped Classroom. Dabei soll – wie der Name schon verlauten lässt – eine Umkehrung der traditionellen Lernumgebung erfolgen. Vorbereitend zur Unterrichtslektion werden den Lernenden Lerninhalte online zur Verfügung gestellt. Im Zuge einer in den digitalen Raum verlegten Aneignungsphase sollen sich die Lernenden mit dem Unterrichtsinhalt vertraut machen. In der

anschliessenden Präsenzphase werden Verständnisfragen durch die Lehrperson beantwortet. Zu beachten ist hierbei, dass die Lernenden bei einer solchen Unterrichtsform über gewisse Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens verfügen müssen. Als positiver Effekt kann mit einer solchen Form des Unterrichts der (Leistungs-)Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Genüge getan werden, da diese in ihrem eigenen Tempo arbeiten und sich beispielsweise Lernvideos wiederholt ansehen können. Die freigewordenen Ressourcen der Lehrperson können für die individuellen Anliegen und Fragestellungen der Lernenden verwendet werden (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 62 f.).

Um nun diese neuen Phänomene didaktisch einordnen und diskutieren zu können, ist es sinnvoll, im Folgenden lerntheoretische Grundlagen auszuführen und mit der digitalen Welt zu verbinden.

### **2.7.1 Vom Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zum Konnektivismus**

Die drei klassischen Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) werden im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert ausgeführt. Stattdessen sollen sie in ihren Grundzügen beschrieben werden, um anschliessend den Bogen zu einer neuen Lerntheorie – dem Konnektivismus – schlagen zu können.

Die *behavioristischen Ansätze* wurden vor allem durch Skinner geprägt und sehen Lernprozesse als Verhaltensveränderungen, die als Reaktion auf äussere Einflüsse zu verstehen sind (vgl. Skinner, 2011; zit. nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 6). Beim sogenannten *operanten Konditionieren* werden durch positive sowie negative Verstärkung respektive Bestrafung Lernprozesse angeregt. In der Folge werden Lernende des behavioristischen Ansatzes als passiv-reagierend verstanden. Sie reagieren lediglich auf äussere Reize (ebd.).

Beim Kognitivismus stehen Lernphänomene wie die Wahrnehmung, Problemlösung und das Entscheidungsverhalten mehr im Fokus. Lernprozesse werden als Informationsverarbeitungsprozesse verstanden. Wie beim Behaviorismus gilt auch hier, dass die Lernenden sich die kausalen Strukturen der Welt aneignen. Durch geeignete Methoden und Problemstellungen internalisieren sie diese Strukturen. Im Vergleich zum Behaviorismus fällt jedoch auf, dass Lernende beim Kognitivismus weniger rezeptiv erscheinen. Dies, weil bei Letzterem Lernen als Informationsverarbeitungsprozess aufgefasst wird, was ein aktives Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Wissen verlangt (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 7).

Die dritte Lerntheorie, der Konstruktivismus, gründet «auf einer Redefinition der Relation des Individuums zur Wirklichkeit» (ebd., S. 8). Objektiv gegebene Strukturen werden nicht länger von Lernenden internalisiert, sondern als Konstrukt gesehen (vgl. Jäger, 1998; zit. nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 8). Anstelle der Internalisierung objektiver Strukturen geht es hierbei um einen Ordnungsprozess der Welt als eigenständige Konstruktionsleistung der Lernenden. Diese Theorie wurde mit einem sozialen Fokus zu den *sozialkonstruktivistischen Ansätzen* weiterentwickelt, die auch noch soziale Dynamiken miteinbezieht. Folglich wird das Lernen nicht mehr als Prozess eines Individuums verstanden, sondern als intersubjektiver Erkenntnisprozess (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 8).

Gerade beim Konstruktivismus ist die Rede von einer auch heute noch gängigen Lerntheorie. Das Problem bei diesen drei genannten Lerntheorien besteht jedoch darin, dass sie allesamt in einer Zeit vor der Digitalisierung entwickelt wurden. Somit stellen sich Kergel und Heidkamp-Kergel die Frage, ob durch diese *prä-digitalen* Lerntheorien in der heutigen Zeit das Lernen angemessen abgebildet wird (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 10). Eine klare Meinung und Antwort zu dieser Frage hat der kanadische Mediendidaktiker, George Siemens, der sein unmissverständliches Nein mit einer eigens entwickelten, neuen und zeitgemässen Lerntheorie – dem Konnektivismus – belegt (vgl. Siemens, 2004; zit. nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 10). Diese Theorie soll den neuen Lernmöglichkeiten, die sich durch die Etablierung des Internets ergeben haben, gerecht werden. So ermögliche es der Konnektivismus, «Interaktionsprozesse zu beschreiben, die durch das Internet möglich werden» (ebd.). Im Fokus soll stehen, dass die Lernenden entsprechend ihren Lernbedürfnissen an digitale Lernbedürfnisse andocken (*connecten*). Gemäss dieser Lerntheorie erfolgt das Lernen selbstgesteuert im Sinne einer «Freiheit des Lernenden». Inhalte werden über eigene Lernpfade erschlossen (vgl. Grünewald et al., 2013, S. 144). Durch aktives Verbinden von inhaltlichen, technischen und sozialen Ressourcen entsteht der Lernprozess. Dies geschieht beispielsweise in Form eines kreativen sozialen Austauschs zwischen den Lernenden (ebd.).

Mit dem theoretischen Wissen dieser Lerntheorie lassen sich in der Praxis neue didaktische Wege erschliessen, welche im folgenden Unterkapitel erläutert werden.

## 2.7.2 Lerntheoretische und didaktische Aspekte zum E-Learning: Die e-didaktische Kriterienliste

Die Suche nach einer theoretisch sowie empirisch fundierten e-didaktischen Kriterienliste führt zum Instruktionsdesign (Instructional Design) von Robert Gagné, welches seinen Ursprung in der militärischen Ausbildung findet (vgl. Seel, 1991; zit. nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 15). Dieses didaktische Design «bezeichnet dabei die systematische Konzeptionierung und Bereitstellung digitaler und physischer Lernumgebungen» (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 15). Es fungiert im Wesentlichen als Planungswissenschaft, um letzten Endes digitale Lehr-/Lernumgebungen zu konzipieren. Dazu wird das «ADDIE-Modell» zur Hilfe genommen, welches nun erläutert wird (ebd., S. 16):

In der ersten Phase (A), der *Analysis Phase*, werden Lehrherausforderungen definiert und Lernziele festgelegt. Ausserdem werden die Vorkenntnisse der Lernenden identifiziert. Anschliessend werden in der *Design Phase* (D) didaktische Lernwege auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus der Analyse geplant. In der *Development Phase* (D) werden die geplanten Lernwege so gestaltet, wie sie in der Designphase konzeptioniert wurden. In der *Implementation Phase* (I) wird die Praxistauglichkeit geprüft und die Lernenden werden auf den Durchlauf des Lerndesigns vorbereitet. Dies beinhaltet meist eine Schulung im Umgang mit den digitalen Tools. Abschliessend erfolgt die *Evaluation Phase* (E), welche einerseits parallel zu den anderen Phasen als formativer Prozess abläuft, andererseits nach dem Durchlauf der Phasen als summativ Evaluation des Lehr-Lerndesigns genutzt wird.

Dieses Vorgehen birgt einen entscheidenden Nachteil: Die Spontaneität und Unvorhersehbarkeit des Lernens werden dabei kaum berücksichtigt. Somit steht das Instructional Design in einem Spannungsverhältnis zu sozio-konstruktivistischen sowie konnektivistischen Ansätzen. Im heutigen Didaktikdiskurs hat sich die konstruktivistische Didaktik etabliert (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 17). Sowohl nach dem konstruktivistischen als auch dem konnektivistischen Lernverständnis wird Lernen als offener Lernprozess in authentischen Lernsituationen aufgefasst (ebd., S. 18). Im Zentrum stehen explorative Neugier und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden. Es wird davon ausgegangen, dass sich Bildung erst im sozialen Kontext entfalten kann (ebd., S. 20).

Im Folgenden werden in tabellarischer Form Kriterien dargestellt, welche von Kergel und Heidkamp-Kergel als «Orientierungspunkte für die Gestaltung von (sozio-)konstruktivistischen und

in einem nächsten Schritt von konnektivistischen und bildungsorientierten Lehr-/Lernszenarien» (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 20) ausgearbeitet wurden:

Table 2: Konstruktivistische Kriterien nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 21

<b>Konstruktivistische Kriterien</b>		
<b>Dimension «Strukturierung des Lernraums»</b>	<b>Dimension «Selbstgesteuertes Lernen</b>	<b>Dimension «Dialogischer Austausch»</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interaktionsmöglichkeiten</b> räumliche Infrastruktur</li> <li>• <b>Transferkompetenz</b> Anlässe zur Metareflexion? Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert und erworbenes Wissen auch in anderen Handlungsherausforderungen angewandt?</li> <li>• <b>Authentisches Lernen</b> Lernherausforderung in einem lebensweltlichen Kontext?</li> <li>• <b>Individuelles Lernen</b> Können Lernende den Methodeneinsatz gemäss ihres präferierten Lernstils mitgestalten?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Handlungsorientierung</b> Können Lernende auf die Situation einwirken, um sich als handlungsmächtige Akteure zu erleben?</li> <li>• <b>Produktionsorientierung</b> Stellen die Lernenden Produkte her, die ihren Lernprozess widerspiegeln?</li> <li>• <b>Selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen</b> Können von den Lernenden selbstentwickelte Problemlösestrategien ausprobiert, modifiziert und ggf. falsifiziert und neukonzipiert werden?</li> <li>• <b>Fehlerkultur</b> Lehrende als Lernbegleiter bei Problemen/Herausforderungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dialogizität</b> Welche dialogischen Interaktionsmöglichkeiten sind durch die Lernherausforderungen gegeben?</li> <li>• <b>Dialogische Anerkennung</b> Ist eine dialogische, wertschätzende Kommunikationsatmosphäre gegeben oder müssen Regeln für Dialogizität eingeübt werden?</li> </ul>

Table 3: Konnektivistische Kriterien nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 21f.

<b>Konnektivistische Kriterien</b>	
<b>Kollaborative Nutzung dezentraler Wissensressourcen</b>	<b>Verschiedene Kanäle</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greifen Lernende dezentral und im kollaborativen Austausch auf verschiedene Wissensressourcen zurück und führen diese verschiedenen Wissensressourcen im kollaborativen Lernprozess zusammen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden gezielt verschiedene Lernkanäle angeboten?</li> </ul>

Tabelle 4: Bildungsorientierte Kriterien nach Kergel &amp; Heidkamp-Kergel, 2020, S. 22

<b>Bildungsorientierte Kriterien</b>	
<b>Dimension «Bildungsmerkmal Selbstwirksamkeitser- fahrung»</b>	<b>Dimension «Bildungsmerkmal explorative Neugier»</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Angemessene Lernherausforderung</b> Ermöglichen die Lernherausforderungen eine Differenzierung, um den individuellen Kompetenzlevels der Lernenden gerecht zu werden?</li> <li>• <b>Metareflexion</b> An welcher Stelle des Bildungslernens kann die Reflexion gemachter Erfahrungen eingebracht werden?</li> <li>• <b>Lernkontext</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen wird ermöglicht → Selbstwirksamkeit bei den Lernenden vorhanden...</li> <li>• <b>Transparente Strukturen</b> Gibt es transparente Strukturen, die den Lernraum mitprägen? Durch diese transparenten Strukturen kann das Subjekt jenseits von autoritären Entwicklungen von aussen sein lernen entfalten.</li> <li>• <b>Lernbegleitung</b> Positive Bestärkung der Lernleistungen und Anstrengungsbereitschaft gegeben?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mitgestaltung der Lernherausforderung</b> Können die Lernenden in der Gestaltung der Lernherausforderung ihr intrinsisches Erkenntnisinteresse mit einbringen?</li> <li>• <b>Einbindung intrinsischer Motivation</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen, welches die intrinsische Neugier der Lernenden gezielt miteinbezieht, wird ermöglicht.</li> </ul>

Die Checkliste ist in drei Orientierungen gegliedert, welche ihrerseits weiter in Dimensionen oder Bereiche unterteilt sind. Die Erfüllung von Kriterien einer Orientierung schliesst dabei nicht die Kriterien anderer Orientierungen aus. Schlussendlich zeichnet sich ein gelungenes Lehr-Lernangebot dadurch aus, dass es sowohl konstruktivistische als auch konnektivistische und bildungsorientierte Merkmale aufweist.

Bei der Planung von Lernangeboten können die hier aufgeführten Kriterien zur Hilfe und Orientierung genommen werden. Aber auch nach der Durchführung eines Lernarrangements kann die Checkliste als Evaluationstool Anwendung finden. Nicht zuletzt wird eine Zuordnung des didaktischen Aufbaus zu einer (oder mehreren) dieser drei Orientierungen ermöglicht. In der vorliegenden Entwicklungsarbeit wurde das Lernangebot (Lernplattform auf LearningView) nicht auf der Grundlage dieser Kriterien erstellt, da sie im ersten Entwicklungszyklus noch nicht bekannt gewesen waren. Stattdessen wurden die Kriterien für einen Teilbereich der Evaluation (siehe Kapitel 4.2.2.3: «Beurteilung der Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste»») verwendet. Die leere Checkliste befindet sich im *Anhang L*.

Ein weiterer Ansatz zur Planung und Evaluation von didaktischen Angeboten entspringt der Hochschuldidaktik, kann aber auch generell für didaktische Planungen genutzt werden. Das *Constructive Alignment* bezweckt eine Passung zwischen der Lernform, dem Lerninhalt und der Prüfungsform und wird typischerweise in einem Dreieck visualisiert (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 26). Ziel soll es sein, Lernumgebungen so zu konzipieren, dass die eingesetzten Methoden und Prüfungsformen die erwünschten Lernergebnisse und Kompetenzen hervorbringen.

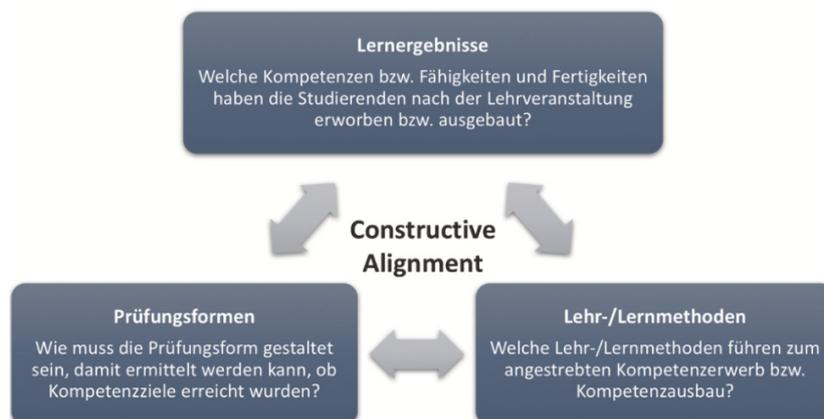


Abbildung 5: Schaubild Constructive Alignment nach Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020, S. 27

## 2.8 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

*«Lernen geschieht, vom Individuum aus betrachtet, immer selbstorganisiert. Selbstorganisiertes Lernen ist die natürlichste Sache der Welt.» (Herold & Herold, 2017, S. 15)*

Mit diesem Zitat legitimieren Herold und Herold, dass sich Schulen mit der Frage des selbständigen Lernens befassen sollen und auch müssen. Immer mehr Schulen bauen Lektionen des selbständigen Lernens (oft Lernlandschaft, Lerninsel oder einfach SOL genannt) in die Stundenpläne der Lernenden ein. Dabei stellt sich oftmals die Frage, zu Lasten welcher Fächer diese neuartigen Lektionen geplant werden dürfen. Dies wirft völlig neue Fragen auf, die im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden können. Stattdessen soll dieses (in der Regelschule) eher neuartige System allgemein erläutert werden, um anschliessend einen Transfer auf die Konzipierung der in dieser Arbeit entworfenen Lernplattform veranlassen zu können.

Um einen kleinen Exkurs in die Geschichte des selbstorganisierten Lernens zu unternehmen, ist es sinnvoll, sich die Veränderung des Lehrberufes vor Augen zu führen. Während Lehrpersonen einst das Privileg hatten, etwas zu wissen, was andere nicht wussten, hat sich dies heute mit dem technologischen Fortschritt des Internets drastisch verändert. Somit ist es allen Men-

schen, die über eine Internetverbindung verfügen, rund um die Uhr möglich, gewünschtes Weltwissen in wenigen Sekunden abzurufen (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 16). Die allgegenwärtige Medienpräsenz bringt aber auch andere Folgen mit sich: Medien unterhalten. Menschen werden zu Konsumentinnen und Konsumenten, die selbst wählen, womit sie sich wann und wie lange beschäftigen wollen. Besonders augenfällig wird dieser Umstand beim Fernsehen. Heute ist es möglich, zwischen allen Programmen problemlos hin- und herzuwechseln (zappen), Sendungen aufzunehmen, zu einer anderen Zeit fernzusehen, anzuhalten oder gar zu spulen. Dieses Verhalten überträgt sich nun auch langsam, aber sicher auf die Schule. Es wird gewählt, was wann und wie lange gelernt wird. Wenn keine Lust mehr vorhanden ist, wird zu anderen Inhalten oder Aktivitäten gewechselt – so zumindest, wenn selbständig gelernt wird. Das heutige Schulsystem kommt diesem neuen Bedürfnis noch nicht nach (ebd., S. 17). Zurück zur Rolle der Lehrperson: Das *Face-to-Face-Lernen* blieb vor der Erfindung des Buchdrucks und damit der massenhaften Verbreitung von Büchern (Wissen in geschriebener Form) ohne jegliche Alternative (vgl. Arnold, 2008, S. 201). Dabei stellt sich die Frage, weshalb Lehrpersonen in der heutigen Zeit der allgegenwärtigen Informationspräsenz immer noch ihren Beruf mit dem Selbstverständnis als Wissensvermittler ausüben können. Die Antwort liegt in der Tatsache, dass Schule keinem direkten Veränderungszwang unterliegt. Dies ist beispielhaft daran zu erkennen, dass auch heute noch an den meisten Schulen die Lektionen in 45-Minuten-Intervallen getaktet sind, die durch den Gongschlag beendet werden. Ausserdem sei an dieser Stelle erwähnt, dass Frontalunterricht nicht per se schlechtem Unterricht gleichzustellen ist (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 18). Nun aber tritt diese *neue* Unterrichtsform – das selbstorganisierte Lernen – in Erscheinung. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass auch schon vor einigen Jahrzehnten, in den 1980er Jahren, von selbstorganisiertem Lernen gesprochen wurde. Doch damals war diese Idee noch kein bedeutendes Thema in der Praxis und Politik und galt gar als *Exot* unter den Lernformen (vgl. Herold und Landherr, 2001; zit. nach Herold & Herold, 2017). In der heutigen Diskussion muss betont werden, dass es sich beim selbstorganisierten Lernen nicht um eine *Verschönerung* des Unterrichts handelt, sondern die Lehrpersonenrolle neu gedacht und gelebt werden muss (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 26).

Im Folgenden soll Klarheit über die Differenzierung zweier ähnlicher Worte geschaffen werden: Worin unterscheidet sich selbstorganisiertes Lernen von selbstbestimmtem Lernen? Diese Unterscheidung ist in der Pädagogik bis heute nicht trennscharf. Dennoch wird in dieser Arbeit die folgende Definition berücksichtigt: Beim selbstbestimmten Lernen soll den Lernenden ma-

ximale Entscheidungsfreiheit in Bezug auf Lernaufgaben, Lernschritte, Sozialformen, Lehrmittel, Lernmethoden, Lernwerkzeuge, zeitliche Investitionen, Formen des Feedbacks und die Expertenhilfe gegeben werden. Diese Unterrichtsform ist aktuell nicht realistisch, da das Individuum immer konkreten Begrenzungen begegnet. Ausserdem bestehen gesellschaftliche Ziele und Themen, an denen sich Lernen orientiert und die dadurch diese Freiheit der Selbstbestimmung einschränken (vgl. Greif & Kurtz, 1998, S. 27f.). Demgegenüber steht der Begriff des selbstorientierten Lernens. Dabei sollen Lernende nicht ganz so viel Selbstbestimmung erhalten und dennoch die Möglichkeit bekommen, den Lerninhalt individuell umzustrukturieren, um ihn aufzunehmen – und das zu Lernende letzten Endes auch zu kritisieren (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 30). Wenn in dieser Arbeit *SOL* thematisiert wird, dann ist damit stets das selbstorganisierte Lernen gemäss dieser Definition gemeint. In Kapitel 2.7.1 «Vom Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zum Konnektivismus» wurde auf verschiedene Lerntheorien eingegangen. Die Unterrichtsform des *SOL* basiert auf einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 31). Mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik zeigt sich, dass heute eine Forderung nach Selbständigkeit oder Selbststeuerung von Lernenden besteht. Dementsprechend zeigen immer mehr Schulen, dass sie diesen Forderungen nachkommen möchten, indem sie *SOL* zu einem Bestandteil des Leitbildes machen. Nicht zuletzt soll die Schule die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich im Leben so gut wie möglich zurechtzufinden. Um den starken Kontrast zwischen Frontalunterricht und *SOL* überwinden zu können, ist es ratsam, einen Mittelweg zu gehen. So sollte eine sinnvolle Kombination aus Instruktion (durch die Lehrperson) und Konstruktion (durch die Lernenden) intendiert werden. Die Vorstellung, Wissen im Sinne eines Trichters in die Lernenden hineinzupumpen, gilt längst als veraltet. Stattdessen sollen die Lernenden bewusst ihre eigene Konstruktion der Wirklichkeit finden (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 40). «Lehrer werden damit zu Konstruktionshelfern, die zwar oft mehr wissen, es aber nicht besser wissen.» (ebd., S. 43) Dies trifft besonders auf die in dieser Arbeit zu behandelnde Unterrichtseinheit, das Debattieren, zu. Die Lernenden eignen sich spezifisches Wissen zu ihren Debattierthemen an, wobei sie die Kenntnisse der Lehrperson teilweise sogar übertreffen und zu Spezialistinnen und Spezialisten werden. Damit *SOL* funktionieren kann, ist es notwendig, dass sich Lehrpersonen intensiv mit dieser neuen Unterrichtsform befassen und ihre eigenen methodischen Kompetenzen erweitern, um optimale Settings zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler eigene Lehraktivitäten gestalten können. Dabei bleiben die Lehrpersonen Expertinnen und Experten für ihr Fach – immer jedoch mit dem Wissen, dass auch sie nicht alles wissen können (ebd., S. 91). Lehrper-

sonen werden zu Moderatoren und binden Lernende im Unterrichtsgeschehen mit ein. Ein entscheidender Gedanke hierbei ist, dass Gruppenarbeiten nur dann effektiv sind, wenn sie mit individuellen Verarbeitungsphasen verknüpft werden (ebd., S. 92).

Eine weitere Fehlannahme bezüglich des SOL-Unterrichts besteht darin, dass es sich bei methodisch abwechslungsreichem Unterricht um SOL handle. Dies entspräche lediglich einem lehrerorganisiertem Lernen (LOL), da dort die Unterrichtsziele und Lösungswege weiterhin von der Lehrperson vorgegeben und mit den Lernenden erarbeitet werden (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 92). Selbstorganisiertes Lernen ist somit mit einem Kreisverkehr zu vergleichen, in dem der Verkehr ohne Fremdsteuerung fliesst. Schülerinnen und Schüler versuchen, Informationen zu strukturieren und mit dem eigenen Wissen zu vernetzen. Damit wird die Linearität aufgelöst, was notwendig ist, da ein lineares Konzept dem Lernen zuwiderläuft. Das Gehirn arbeitet nicht linear, sondern vernetzt. Die Einbahnstrasse von Lehrperson zu Schülerin oder Schüler soll also durchbrochen werden (ebd., S. 93).

Zum Schluss formulieren Herold und Herold acht Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen (2017, S. 95):

- Verantwortung soll gefördert werden
- Die Reflexionsfähigkeit soll gefördert werden
- Kooperationen sollen ermöglicht werden
- Individuelle Verarbeitung soll ermöglicht werden
- Das Sandwich-Prinzip (nach Diethelm Wahl, 2005) soll eingehalten werden
- Den Lernenden soll Orientierung gegeben werden
- Erfolge müssen sichtbar gemacht werden
- Die Bedürfnisse der Lernenden müssen beachtet werden

## 2.9 Kompetenzfördernde Aufgabensets nach dem LUKAS-Modell

Die im Rahmen dieser Masterarbeit entwickelte Lernplattform zur Unterrichtseinheit *Debattieren* wurde als kompetenzförderndes Aufgabenset gemäss dem LUKAS-Modell konzipiert. Daher sei in diesem Theoriekapitel auf die Grundlagen des Modells verwiesen. Da das LUKAS-Modell jedoch nicht Schwerpunkt der Arbeit ist, wird diese Theorie nicht vertieft behandelt.

Im Vorwort des Werks «Kompetenzförderung mit Aufgabensets – Theorie – Konzept – Praxis» beschreibt Kurt Reusser, an welchen Qualitätskriterien gute Aufgaben zu bemessen sind. So sollen gute Aufgaben *Kernideen* eines Faches repräsentieren und fachspezifische Kompetenzen

erfordern. Solche Aufgaben ermöglichen ein tiefgreifendes Verständnis und eröffnen neue Denkformen. Durch Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Überraschungsmomente und kognitive Konflikte wird eine Neugier geweckt, die zu einem tiefen Verständnis und zum Problemlösen animiert. Gute Aufgaben haben (Selbst-)Differenzierungseigenschaften und eignen sich damit sowohl für schwächere als auch stärkere Lernende. In aktiven, selbständigen, individuellen und kooperativen Lernformen werden diese Aufgaben bearbeitet. Sie zielen auf ein materielles oder immaterielles Lernprodukt ab. Nicht zuletzt lassen sie Raum zur Mitbestimmung und Mitgestaltung. Das entscheidendste Merkmal sei notabene, dass die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind (vgl. Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018, S. 11).

Das LUKAS-Modell ist durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik und der Allgemeindidaktik entstanden. Ziel sollte sein, dass (angehende) Lehrpersonen bei der Arbeit mit kompetenzorientierten Lehrplänen angemessen unterstützt werden können. Dabei spielen Aufgaben und deren Einsatz eine zentrale Rolle. LUKAS ist ein Akronym, welches für «LUzerner Modell zur Entwicklung Kompetenzfördernder AufgabenSets» steht (Luthiger et al., 2018, S. 13). «Aufgaben fungieren zum einen als Instrument der didaktischen Unterrichtssteuerung, zum andern sind sie – richtig eingesetzt – sowohl Träger von Lerninhalten als auch Förderer von Denk- und Verstehprozessen.» (ebd.) Die Wirkung von sorgsam konzipierten Aufgaben darf also nicht unterschätzt werden, weshalb auch bei der Entwicklung dieser Arbeit Wert auf die Erstellung eines kompetenzorientierten Aufgabensets gelegt wurde.

Das LUKAS-Modell wurde in Anlehnung an das KAFKA- und PADUA-Modell konzipiert:

Vollständiger Lernzyklus (Aebli, 1997)		Lerntätigkeiten (Reusser, 1999)		Aufgabentypen im LUKAS-Modell (Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014b)
P	Problem stellen	K	Kontakt herstellen	Konfrontationsaufgaben
A	Aufbau	A	Aufbauen	Erarbeitungsaufgaben
D	Durcharbeiten	F	Flexibilisieren	Vertiefungs- und
U	Üben	K	Konsolidieren	Übungsaufgaben
A	Anwenden	A	Anwenden	Synthese- und Transferaufgaben

Abbildung 6: Aufgabentypen im LUKAS-Modell in Anlehnung an das KAFKA- und PADUA-Modell (Luthiger et al., 2018, S. 41)

Die im LUKAS-Modell formulierten Aufgabentypen sollen einen Kompetenzaufbau ermöglichen. Die Konfrontationsaufgaben (Ka) verbinden ein kognitiv aktivierendes Problem, Phänomen oder Ereignis mit den Lernenden und aktivieren das Vorwissen. In Erarbeitungsaufgaben (Ea) werden Wissen und Fertigkeiten aufgebaut. Die Vertiefungsaufgaben (Va) dienen – wie der Name schon verrät – der Vertiefung, aber auch Ausdifferenzierung des Lerngegenstandes.

In Übungsaufgaben (Üa) wird das Wissen konsolidiert und automatisiert, um anschliessend in eine Synthese- oder Transferaufgabe (Sa / Ta) gehen zu können. Die Syntheseaufgaben führen verschiedene Kompetenzaspekte zusammen, während Transferaufgaben die erworbenen Kompetenzen mit Neuem verknüpfen. Nicht zu vergessen sind die Beurteilungsaufgaben, welche formativen (FBa) oder summativen (SBa) Charakters sein können. Die formativen Beurteilungsaufgaben ermöglichen die Erhebung diagnostischer Informationen, während die summativen Beurteilungsaufgaben einer bilanzierenden Beurteilung und Bewertung am Ende des Lernprozesses dienen (vgl. Luthiger et al., 2018, S. 42).

## **2.10 Entwicklungsbezogene Fragestellung**

Die Unterkapitel des Theorieteils dieser Arbeit sind vielfältigen Themen der Deutschdidaktik, der Heilpädagogik, des Medien- und Informatikunterrichts sowie Bereichen der Bildungswissenschaften gewidmet worden. Diese Themenfelder, die vermeintlich in keiner engen Beziehung zueinanderstehen, legen das Fundament für die Entwicklung eines Endprodukts. Wie sich in der Theorie zeigt, stellt Inklusion im Deutschunterricht – wie in anderen Fächern auch – immer noch eine Schwierigkeit dar. Die Erarbeitung eines themenspezifischen Wortschatzes, die Nutzung des richtigen Sprachregisters sowie die Vermittlung bzw. der Erwerb von Kompetenzen der Mündlichkeit (hier vor allem die Argumentationsfähigkeit) stellen sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen vor Herausforderungen. Dazu kommt, dass die Digitalisierung Einzug in das Schulsystem hält und neue Unterrichtsformen, wie das selbstorganisierte Lernen, umgesetzt werden müssen. Wie lassen sich nun all diese Herausforderungen meistern? Mit der vorliegenden Masterarbeit soll das Ziel verfolgt werden, sich diesen Fragen mit einem heilpädagogischen Blick entwicklungsbezogen anzunehmen. Bei der Verknüpfung all dieser Themen entstand die Idee, eine Lernplattform zu erstellen, die den Bedürfnissen der Kooperationsschule und vor allem der Lernenden gerecht werden soll. Für die Erarbeitung, Durchführung und Evaluation der Plattform zum Thema *Debattieren* aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* (Lindauer & Senn, 2014a) steht die folgende Fragestellung im Fokus:

**Wie können sprachschwächere Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtseinheit zur Thematik *Debattieren* im SOL-Setting gefördert werden?**

Im nachfolgenden Kapitel 3 wird die Entwicklung dieser Lernplattform zur genannten Unterrichtseinheit beschrieben.

### 3 Entwicklung der Lernplattform

Dieses Kapitel widmet sich der Entwicklung der Lernplattform auf der Grundlage einer vorhergehenden Analyse des Sachthemas sowie verknüpften Überlegungen aus der inklusiven Deutsch- und E-Didaktik. Aus den im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen werden Lernziele abgeleitet, welche die Unterrichtseinheit strukturieren. Anschliessend werden die einzelnen Aufgaben, welche auf einem kompetenzorientierten Aufgabenset nach dem LUKAS-Modell (vgl. Kapitel 0: ««Lernen geschieht, vom Individuum *aus betrachtet, immer selbstorganisiert. Selbstorganisiertes Lernen ist die natürlichste Sache der Welt.»* (Herold & Herold, 2017, S. 15)

Mit diesem Zitat legitimieren Herold und Herold, dass sich Schulen mit der Frage des selbständigen Lernens befassen sollen und auch müssen. Immer mehr Schulen bauen Lektionen des selbständigen Lernens (oft Lernlandschaft, Lerninsel oder einfach SOL genannt) in die Stundenpläne der Lernenden ein. Dabei stellt sich oftmals die Frage, zu Lasten welcher Fächer diese neuartigen Lektionen geplant werden dürfen. Dies wirft völlig neue Fragen auf, die im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden können. Stattdessen soll dieses (in der Regelschule) eher neuartige System allgemein erläutert werden, um anschliessend einen Transfer auf die Konzipierung der in dieser Arbeit entworfenen Lernplattform veranlassen zu können.

Um einen kleinen Exkurs in die Geschichte des selbstorganisierten Lernens zu unternehmen, ist es sinnvoll, sich die Veränderung des Lehrberufes vor Augen zu führen. Während Lehrpersonen einst das Privileg hatten, etwas zu wissen, was andere nicht wussten, hat sich dies heute mit dem technologischen Fortschritt des Internets drastisch verändert. Somit ist es allen Menschen, die über eine Internetverbindung verfügen, rund um die Uhr möglich, gewünschtes Weltwissen in wenigen Sekunden abzurufen (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 16). Die allgegenwärtige Medienpräsenz bringt aber auch andere Folgen mit sich: Medien unterhalten. Menschen werden zu Konsumentinnen und Konsumenten, die selbst wählen, womit sie sich wann und wie lange beschäftigen wollen. Besonders augenfällig wird dieser Umstand beim Fernsehen. Heute ist es möglich, zwischen allen Programmen problemlos hin- und herzuwechseln (zappen), Sendungen aufzunehmen, zu einer anderen Zeit fernzusehen, anzuhalten oder gar zu spulen. Dieses Verhalten überträgt sich nun auch langsam, aber sicher auf die Schule. Es wird gewählt, was wann und wie lange gelernt wird. Wenn keine Lust mehr vorhanden ist, wird zu anderen Inhalten oder Aktivitäten gewechselt – so zumindest, wenn selbständig gelernt wird. Das heutige Schulsystem kommt diesem neuen Bedürfnis noch nicht nach (ebd., S. 17). Zurück zur Rolle der Lehrperson: Das *Face-to-Face-Lernen* blieb vor der Erfindung des Bruchdrucks und damit

der massenhaften Verbreitung von Büchern (Wissen in geschriebener Form) ohne jegliche Alternative (vgl. Arnold, 2008, S. 201). Dabei stellt sich die Frage, weshalb Lehrpersonen in der heutigen Zeit der allgegenwärtigen Informationspräsenz immer noch ihren Beruf mit dem Selbstverständnis als Wissensvermittler ausüben können. Die Antwort liegt in der Tatsache, dass Schule keinem direkten Veränderungszwang unterliegt. Dies ist beispielhaft daran zu erkennen, dass auch heute noch an den meisten Schulen die Lektionen in 45-Minuten-Intervallen getaktet sind, die durch den Gongschlag beendet werden. Ausserdem sei an dieser Stelle erwähnt, dass Frontalunterricht nicht per se schlechtem Unterricht gleichzustellen ist (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 18). Nun aber tritt diese *neue* Unterrichtsform – das selbstorganisierte Lernen – in Erscheinung. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass auch schon vor einigen Jahrzehnten, in den 1980er Jahren, von selbstorganisiertem Lernen gesprochen wurde. Doch damals war diese Idee noch kein bedeutendes Thema in der Praxis und Politik und galt gar als *Exot* unter den Lernformen (vgl. Herold und Landherr, 2001; zit. nach Herold & Herold, 2017). In der heutigen Diskussion muss betont werden, dass es sich beim selbstorganisierten Lernen nicht um eine *Verschönerung* des Unterrichts handelt, sondern die Lehrpersonenrolle neu gedacht und gelebt werden muss (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 26).

Im Folgenden soll Klarheit über die Differenzierung zweier ähnlicher Worte geschaffen werden: Worin unterscheidet sich selbstorganisiertes Lernen von selbstbestimmtem Lernen? Diese Unterscheidung ist in der Pädagogik bis heute nicht trennscharf. Dennoch wird in dieser Arbeit die folgende Definition berücksichtigt: Beim selbstbestimmten Lernen soll den Lernenden maximale Entscheidungsfreiheit in Bezug auf Lernaufgaben, Lernschritte, Sozialformen, Lehrmittel, Lernmethoden, Lernwerkzeuge, zeitliche Investitionen, Formen des Feedbacks und die Expertenhilfe gegeben werden. Diese Unterrichtsform ist aktuell nicht realistisch, da das Individuum immer konkreten Begrenzungen begegnet. Ausserdem bestehen gesellschaftliche Ziele und Themen, an denen sich Lernen orientiert und die dadurch diese Freiheit der Selbstbestimmung einschränken (vgl. Greif & Kurtz, 1998, S. 27f.). Demgegenüber steht der Begriff des selbstorientierten Lernens. Dabei sollen Lernende nicht ganz so viel Selbstbestimmung erhalten und dennoch die Möglichkeit bekommen, den Lerninhalt individuell umzustrukturieren, um ihn aufzunehmen – und das zu Lernende letzten Endes auch zu kritisieren (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 30). Wenn in dieser Arbeit *SOL* thematisiert wird, dann ist damit stets das selbstorganisierte Lernen gemäss dieser Definition gemeint. In Kapitel 2.7.1 «Vom Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zum Konnektivismus» wurde auf verschiedene Lerntheorien eingegangen. Die Unterrichtsform des SOL basiert auf einem systemisch-konstruktivistischen

Verständnis (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 31). Mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik zeigt sich, dass heute eine Forderung nach Selbständigkeit oder Selbststeuerung von Lernenden besteht. Dementsprechend zeigen immer mehr Schulen, dass sie diesen Forderungen nachkommen möchten, indem sie SOL zu einem Bestandteil des Leitbildes machen. Nicht zuletzt soll die Schule die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich im Leben so gut wie möglich zurechtzufinden. Um den starken Kontrast zwischen Frontalunterricht und SOL überwinden zu können, ist es ratsam, einen Mittelweg zu gehen. So sollte eine sinnvolle Kombination aus Instruktion (durch die Lehrperson) und Konstruktion (durch die Lernenden) intendiert werden. Die Vorstellung, Wissen im Sinne eines Trichters in die Lernenden hineinzupumpen, gilt längst als veraltet. Stattdessen sollen die Lernenden bewusst ihre eigene Konstruktion der Wirklichkeit finden (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 40). «Lehrer werden damit zu Konstruktionshelfern, die zwar oft mehr wissen, es aber nicht besser wissen.» (ebd., S. 43) Dies trifft besonders auf die in dieser Arbeit zu behandelnde Unterrichtseinheit, das Debattieren, zu. Die Lernenden eignen sich spezifisches Wissen zu ihren Debattierthemen an, wobei sie die Kenntnisse der Lehrperson teilweise sogar übertreffen und zu Spezialistinnen und Spezialisten werden. Damit SOL funktionieren kann, ist es notwendig, dass sich Lehrpersonen intensiv mit dieser neuen Unterrichtsform befassen und ihre eigenen methodischen Kompetenzen erweitern, um optimale Settings zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler eigene Lehraktivitäten gestalten können. Dabei bleiben die Lehrpersonen Expertinnen und Experten für ihr Fach – immer jedoch mit dem Wissen, dass auch sie nicht alles wissen können (ebd., S. 91). Lehrpersonen werden zu Moderatoren und binden Lernende im Unterrichtsgeschehen mit ein. Ein entscheidender Gedanke hierbei ist, dass Gruppenarbeiten nur dann effektiv sind, wenn sie mit individuellen Verarbeitungsphasen verknüpft werden (ebd., S. 92).

Eine weitere Fehlannahme bezüglich des SOL-Unterrichts besteht darin, dass es sich bei methodisch abwechslungsreichem Unterricht um SOL handle. Dies entspräche lediglich einem lehrerorganisiertem Lernen (LOL), da dort die Unterrichtsziele und Lösungswege weiterhin von der Lehrperson vorgegeben und mit den Lernenden erarbeitet werden (vgl. Herold & Herold, 2017, S. 92). Selbstorganisiertes Lernen ist somit mit einem Kreisverkehr zu vergleichen, in dem der Verkehr ohne Fremdsteuerung fließt. Schülerinnen und Schüler versuchen, Informationen zu strukturieren und mit dem eigenen Wissen zu vernetzen. Damit wird die Linearität aufgelöst, was notwendig ist, da ein lineares Konzept dem Lernen zuwiderläuft. Das Gehirn arbeitet nicht linear, sondern vernetzt. Die Einbahnstrasse von Lehrperson zu Schülerin oder Schüler soll also durchbrochen werden (ebd., S. 93).

Zum Schluss formulieren Herold und Herold acht Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen (2017, S. 95):

- Verantwortung soll gefördert werden
- Die Reflexionsfähigkeit soll gefördert werden
- Kooperationen sollen ermöglicht werden
- Individuelle Verarbeitung soll ermöglicht werden
- Das Sandwich-Prinzip (nach Diethelm Wahl, 2005) soll eingehalten werden
- Den Lernenden soll Orientierung gegeben werden
- Erfolge müssen sichtbar gemacht werden
- Die Bedürfnisse der Lernenden müssen beachtet werden

Kompetenzfördernde Aufgabensets nach dem LUKAS-Modell») basieren, beschrieben und in Grundzügen ausgeführt.

### **3.1 Analyse des Sachthemas und der Unterrichtseinheit «Debattieren» aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken»**

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erläutert, wurde als Problemstellung die Unterrichtseinheit *Debattieren* aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* gewählt. Es handelt sich hierbei um eine äusserst vielseitige, anspruchsvolle und komplexe Einheit, die sich im Lehrmittel über alle drei Jahre der Sekundarstufe I zieht. Fokussiert wurden die Inhalte aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8*, da es sich bei der Umsetzung um eine 8. Klasse handelt.

Das mündliche Debattieren und Argumentieren, was im Falle dieser Unterrichtseinheit im Zentrum steht, ist vorwiegend auf die Sprachbereiche *Sprechen* und *Zuhören* ausgerichtet. Diese beiden Sprachbereiche wurden bereits im Kapitel 2.3 erläutert. Zu differenzieren ist die Debatte von einer Diskussion, da bei der Debatte strikte Regeln bestehen, an die sich die Debattierenden halten müssen, während eine Diskussion freier abläuft. Die komplette Debatte besteht aus drei Teilen: Einer Eröffnungsrunde, bei der jede Seite ihre Position zur Streitfrage darlegt, einer freien Aussprache, bei der die Redner:innen die gebrachten Argumente diskutieren und einer Schlussrunde, bei der beide Seiten noch einmal die wichtigsten Fakten zusammenfassen und auf den Punkt bringen. Dabei ist es wichtig, dass die Redner:innen überzeugend auftreten, was neben Sachkenntnissen zum Thema auch einige Auftrittskompetenzen, wie Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft abverlangt. Im Band 8 des Lehrmittels wird nur der erste Teil der Debatte, die Eröffnungsrunde mit der Eröffnungsrede behandelt. Hierbei werden die Lernenden angeleitet, wie sie zu einem selbst gewählten Thema eine passende

Streitfrage entwickeln, dazu passende Argumente für ihre Position (Pro / Kontra) finden und formulieren sowie eine Eröffnungsrede mit der Vortragszeit von ca. einer Minute formulieren (vgl. Lindauer & Senn, 2015, S. 79).

«Eine Debatte [...] ist ein argumentativer Wettkampf, der strengen Regeln folgt» (Lindauer & Senn, 2015, S. 80). Vor allem durch die Politik wurde die Debatte geprägt. Und auch heute stellt die Argumentationskompetenz, die in Debatten verlangt wird, eine unabdingbare Voraussetzung zur aktiven Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft, wie wir sie sind, dar. Somit ist ein starker Lebensweltbezug zu den Jugendlichen hergestellt. Um debattieren zu können, braucht es zwei strittige Positionen – Pro und Kontra. Ziel soll sein, mit nachvollziehbaren Gründen die eigene Position zu stärken und zu verteidigen. Dabei können sowohl sachliche als auch persönliche Argumente eingebracht werden. Ausgangspunkte für solche Debatten können Sachverhalte oder Einstellungen sein, die zu einer Streitfrage formuliert werden. Es geht bei einer Debatte folglich nicht nur um das Vertreten einer auf Sachwissen gestützten Position, sondern viel eher noch um das Vertreten der eigenen Haltung zu einem Thema. Verschiedene Aussagen müssen miteinander verknüpft werden, damit eine Argumentationskette entstehen kann. Zusätzlich kommt die Rhetorik ins Spiel, um andere zu überzeugen. Diese Form des Debattierens entspricht dem Format des Debattierwettbewerbs «Jugend debattiert» (vgl. Lindauer & Senn, 2015, S. 80f.).

Wie bereits erwähnt, umfasst das Debattieren und Argumentieren viele unterschiedliche Kompetenzen. Unter anderem ist ein spezifischer Wortschatz von grosser Bedeutung. Dabei sollen die Lernenden über einen umfangreichen produktiven und rezeptiven Wortschatz verfügen. Sie sollen in der Lage sein, auch Wörter, die sie nicht oder nur vage kennen, aus dem Kontext zu erschliessen. Beim Debattieren reicht ein gut ausgebauter Wortschatz jedoch nicht aus. Zusätzlich kommt debattenspezifischen Redewendungen und -mitteln eine grosse Bedeutung zu. «*Das Problem, dass..., ist allgemein bekannt; ich möchte folgendermassen Stellung nehmen; deshalb spreche ich mich dafür aus, dass...; ich weise darauf hin, dass...; ich muss da deutlich widersprechen...*» (Lindauer & Senn, 2015, S. 82) sind nur einige Beispiele für Redemittel, die den Jugendlichen im Lehrmittel vermittelt werden. Hierbei ist es zentral, dass die Schülerinnen und Schüler das Sprachregister von der Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache wechseln können (siehe «Kapitel 2.2 Alltags-, Bildungs- und Fachsprache»). Die Wortschatzkompetenz, im Sinne einer adaptiven Wortschatzarbeit (siehe «Kapitel 0 Im Gegensatz zur konzeptionellen Mündlichkeit im Unterricht wurde die Sprachhandlung *Argumentieren* auf konzeptioneller wie auch empirischer Ebene vertieft untersucht (vgl. Hee, 2019, S. 425). Dazu beschreiben Grundler

und Vogt vier verschiedene Dimensionen von Argumentationsfähigkeiten, die im Folgenden erläutert werden (vgl. Grundler & Vogt, 2009, S. 493 f.):

Die *expressive Dimension* (oder auch personale Dimension) wird sichtbar, wenn die Art und Weise betrachtet wird, *wie* Schülerinnen und Schüler das Gespräch führen. Es gilt, zu beobachten, über welche Teilkompetenzen die Lernenden bereits verfügen – so beispielsweise das schrittweise Annehmen und Ausdrücken einer persönlichen Haltung und Position (Verbalisierung der eigenen Position) oder das Betrachten eines Sachverhalts aus einer bestimmten Perspektive (Perspektivierung von Sachverhalten). Dies geschieht neben verbalen Mitteln auch durch non- und paraverbale Mittel wie Intonation, Gestik und Mimik (vgl. Grundler & Vogt, 2009, S. 493).

Die zweite Dimension ist die *kognitive Dimension*. Hier steht die Sachperspektive im Fokus. Sprecherinnen und Sprecher müssen über Wissensbestände zum jeweiligen Thema verfügen. Auch textsortenspezifische Wissensbestände einer Debatte müssen bewusst erlernt werden. Dazu gehören Redemittel, die beim Argumentieren angewandt werden können, sowie Abläufe und Gesprächsregeln (vgl. ebd.).

In der dritten Dimension, der *sozialen Dimension*, wird beobachtet, wie die Sprecherinnen und Sprecher argumentativ in den Dialog treten. Wird auf ein Argument der Gegenseite eingegangen? Stimmen die Sprecherinnen und Sprecher direkt zu oder argumentieren sie dagegen? Dabei werden viele Kompetenzen wie die Perspektivenübernahme, das Wissen über die eigenen Sprecher- und Hörerrolle, ein adäquates Hörverhalten sowie das Vermögen, einen angemessenen Adressatenbezug herstellen zu können, abverlangt (vgl. ebd., S. 493 f.).

Die vierte Dimension ist die *kontextuelle Dimension*. Sie beschreibt den Rahmen, der die Diskussion umgibt. Im schulischen Kontext und mit den erlernten Verhaltensregeln verläuft die Debatte anders, als sie in einem informellen Setting stattfinden würde. Ähnlich spielen auch die sozialen Beziehungen und das Setting eine beeinflussende Rolle für das argumentative Handeln der Lernenden (ebd., S. 494).

Häufig kann bei sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern beobachtet werden, dass sie den Positionen ihrer Vorredner:innen lediglich zustimmen oder dass sie das Gesagte wiederholen, anstatt eigene Gesprächsaktivitäten in die Diskussion einzubringen (vgl. Hee, 2019, S. 427). Grundler betont deshalb, dass ein differenziertes Lexikon für die Argumentationsfähigkeit elementar sei. Dieses solle über die pauschale Meinungsbekundung hinausgehen. Sie folgert daraus, «dass die Förderung der Argumentationsfähigkeiten immer an den Ausbau des Wortschatzes gekoppelt sein sollte» (vgl. Grundler, 2009; zit. nach Hee, 2019, S. 427). Kinder

und Jugendliche mit einer Wortfindungsstörung haben oft Schwierigkeiten, ihre Meinungen *pointiert* einzubringen (vgl. *expressive Dimension*). Dies führt zu einer Vermeidungsstrategie, bei der sie viel eher auf bereits Gesagtes zurückgreifen und diese Worte wiederholen. Hier kann es hilfreich sein, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung einen entsprechenden Wortschatz erarbeiten, was allgemein für alle Lernenden sinnvoll ist. Im Tandem oder als Kleingruppe könnte so binnendifferenziert gearbeitet werden. In einem gemeinsamen Brainstorming würden Schlüsselbegriffe gesammelt werden, welche anschliessend mit Hilfe von Lexika und Online-Recherchen zu einem Mindmap verarbeitet werden könnten. Nicht zuletzt kann dadurch das Vorwissen der Lernenden aktiviert und erweitert werden (vgl. Hee, 2019, S. 430).

Wortschatzarbeit»), muss in dieser Unterrichtseinheit fester Bestandteil und Unterrichtsgegenstand sein. Lindauer und Senn unterteilen die Wortschatzarbeit im Lehrmittel in drei Schritte (vgl. Lindauer & Senn, 2015, S. 82):

1. Zuerst wird die Bedeutung eines Wortes, einer Redewendung oder eines Redemittels in einem spezifischen Kontext erschlossen, indem die Schülerinnen und Schüler diesen in einem Text oder einem Hörtext begegnen. Nach dem (isolierten) Herausschreiben der Redewendungen und -mitteln nutzen die Lernenden diese in eigenen Reden zum selben Thema.
2. Nun werden die erlernten Redewendungen oder –mittel in eigenen Reden zu anderen Themen verwendet und mittels Feedback wird überprüft, ob sie die gewünschte Wirkung erzielen.
3. In der letzten Phase werden diese Redewendungen und -mittel in weiteren Debatten auch ausserhalb der Eröffnungsrede – in der Freien Aussprache – ohne grosse Planungszeit verwendet.

In der Einheit aus dem Lehrmittel wird vor allem der Einsatz von Redemitteln als Strukturierung von Argumentationen fokussiert.

Selbstkritisch weisen die Herausgeber des Lehrmittels darauf hin, dass «ein Lehrmittel [...] die Kompetenz Argumentieren nur begrenzt aufbauen [kann]» (Lindauer & Senn, 2015, S. 83). Das Lehrmittel biete Lernarrangements an, es sei jedoch die Aufgabe des Unterrichts und damit der Lehrperson, die aktive Beteiligung und Auseinandersetzung der Lernenden zu gewährleisten (ebd.).

### 3.2 Das Konzept der Lernplattform

Es kann zurecht die Frage gestellt werden, ob sich eine digitale Lernplattform dazu eignet, eine Unterrichtseinheit methodisch zu unterstützen, welche auf viel Mündlichkeit und Austausch beruht. Das nachfolgende Konzept soll auf diese Frage eine praktische Antwort liefern und die Vorzüge einer Lernplattform gerade auch für einen solchen Unterrichtsgegenstand aufzeigen.

Einer der wohl grössten Vorzüge ist die Möglichkeit des Einsatzes von **audiovisuellen Elementen**. Damit sind Video- und Toninputs gemeint, welche direkt in der Plattform mit einer Fragestellung oder Aufgabe verknüpft sind. Die Lernenden können die Videos oder Tonaufnahmen in ihrem Tempo ansehen, zurückspulen oder wiederholen (vgl. Kapitel 2.6: «Digitale Medien als Weg zum inklusiven Unterricht»). Weiter bietet die Plattform die Möglichkeit, dass sich die Lernenden via **Sprachmemo oder Video aufnehmen** und durch das Betrachten über das eigene Auftreten reflektieren können. Eine für viele unangenehme, jedoch sehr wertvolle Erfahrung. Ausserdem bietet ihnen eine digitale Abgabe einer Performanz (z.B. als Tonaufnahme oder Video) die Möglichkeit, weniger Gelingenes noch einmal neu aufzunehmen. Die Lernplattform vereint alle **Materialien an einem Ort**, was der Übersicht für die Lernenden wie auch der Lehrperson dient. Ausserdem kann die Lehrperson zusätzliche Materialien für schnellere Lernende per Knopfdruck freischalten. Immer wieder erhalten die Lernenden auch die **Auswahlmöglichkeiten** bei den Aufgaben, bei denen sie individuell und bedürfnisorientiert arbeiten können. Für die Lehrperson bietet die Plattform die Möglichkeit, einen anschaulichen **Überblick über die individuellen Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler** zu erhalten, da sie stets sieht, wer welche Aufgaben bearbeitet hat und **digital Einsicht in die Antworten** bekommt.

Um nochmals auf die anfängliche Frage, ob sich eine Lehrplattform für dieses Unterrichtsthema eignet, zurückzukommen: Die hier entwickelte Plattform ist keineswegs rein digital unterwegs. Stattdessen bietet sie den Lernenden digitale Inhalte und Aufgabenstellungen an, wechselt jedoch immer wieder auch auf analoge Aufgabenstellungen, wie beispielsweise das gemeinsame Erstellen eines Mindmaps, Austausch zur Streitfrage und das *Argumentiermemory*. Verständlicherweise ist es Aufgabe der Lehrperson, diesen Wechsel von digital zu analog geschickt und reibungslos zu initiieren. Letzten Endes performen die Jugendlichen ihre Eröffnungsreden ohne Computer – und das soll trotz der Lernplattform, welche lediglich als Hilfsmittel dienen soll, nicht zu kurz kommen.

### 3.3 Lehrplanbezug und Lernzielformulierungen der Unterrichtseinheit

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits festgestellt wurde, wird mit der Unterrichtseinheit Debattieren an sehr vielen Kompetenzen des Lehrplan 21 gearbeitet. Die Tabelle 5 weist die entsprechenden Kompetenzen des Lehrplans aus:

Tabelle 5: Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 zur Unterrichtseinheit «Debattieren»

Codierung	Kompetenzbereich	Handlungs- / Themenaspekt	Kompetenz
D.1.C.1	Hören	Verstehen in monologischen Hörsituationen	Die SuS können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.
D.2.B.1	Lesen	Verstehen von Sachtexten	Die SuS können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen.
D.3.A.1	Sprechen	Grundfertigkeiten	Die SuS können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen. Sie können ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.
D.3.B.1	Sprechen	Monologisches Sprechen	Die SuS können sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken.
D.3.C.1	Sprechen	Dialogisches Sprechen	Die SuS können sich aktiv an einem Dialog beteiligen.
D.3.D.1	Sprechen	Reflexion über das Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten	Die SuS können ihr Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.
D.4.B.1	Schreiben	Schreibprodukte	Die SuS kennen vielfältige Textmuster und können entsprechend ihrem Schreibziel in Bezug auf Struktur, Inhalt, Sprache und Form für die eigene Textproduktion nutzen.
D.5.B.1	Sprache(n) im Fokus	Sprachgebrauch untersuchen	Die SuS können den Gebrauch und die Wirkung von Sprache untersuchen.

Aus den entsprechenden Kompetenzformulierungen lassen sich konkrete Lernziele ableiten, die in die Entwicklung der Inhalte beachtet wurden und entlang derer die Lernenden ihre Kompetenzen schrittweise aufbauen:

Tabelle 6: Ausformulierte Lernziele der Unterrichtseinheit «Debattieren»

Nr.	Kompetenz	Lernziele
		Schülerinnen und Schüler ...
1	Die SuS können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.	1.1 können einander aktiv zuhören und das Gesagte wiedergeben. 1.2 können sich in ein Gespräch eingeben, indem sie am Ende relevante Fragen stellen.
2	Die SuS können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen.	2.1 können im Internet selbständig relevante Sachtexte und Informationen zu einem Thema suchen. 2.2 können die Kernaussagen aus Sachtexten herausfiltern und in eigenen Worten paraphrasieren. 2.3 können einander die Kernaussagen eines Sachtextes erläutern und mit eigenen Beispielen ergänzen.
3	Die SuS können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen. Sie können ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.	3.1 können in monologischen Sprechsituationen selbstbewusst und sicher sprechen. 3.2 können passende Redemittel einer Debatte flüssig und angemessen verwenden. 3.3 können die Aufmerksamkeit der Mitschüler*innen durch passende Stimmführung gewinnen.

4	Die SuS können sich in monologischen Situationen angemessen und verständlich ausdrücken.	4.1 können sicher vor einem Publikum auftreten und sich laut und deutlich ausdrücken.
5	Die SuS können sich aktiv an einem Dialog beteiligen.	<p>5.1 lassen sich gegenseitig aussprechen.</p> <p>5.2 können sicherstellen, dass alle in einer Debatte gleichermaßen beteiligt sind und zu Wort kommen.</p> <p>5.3 können Argumente der anderen Gruppe aufnehmen und darauf aufbauend argumentieren.</p>
6	Die SuS können ihr Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.	<p>6.1 können sich selbst mithilfe einer Audioaufnahme anhören und gemäss Kriterienraster beurteilen.</p> <p>6.2 können nach der Selbstbeurteilung Änderungen an ihrem Sprech- und Präsentationsverhalten ableiten und umsetzen.</p> <p>6.3 können sich gegenseitig ein kriteriengeleitetes Peerfeedback zur Eröffnungsrede geben.</p>
7	Die SuS kennen vielfältige Textmuster und können entsprechend ihrem Schreibziel in Bezug auf Struktur, Inhalt, Sprache und Form für die eigene Textproduktion nutzen.	<p>7.1 können ihre Eröffnungsrede gemäss den formalen Vorgaben schriftlich erstellen.</p> <p>7.2 können passende Redemittel in ihrer Eröffnungsrede verwenden.</p> <p>7.3 können eine Streitfrage formulieren, welche eine Debatte zur Folge hat.</p> <p>7.4 können Argumente für und gegen eine Streitfrage formulieren und nach ihrer Gewichtung strukturieren.</p>
8	Die SuS können den Gebrauch und die Wirkung von Sprache untersuchen.	<p>8.1 können Beispielsätze mit Argumenten analysieren und beurteilen, wie diese wirken.</p> <p>8.2 können alternative Formulierungen für Argumente geben</p>

### 3.4 Umsetzung der Unterrichtseinheit auf *LearningView*

Das Entwicklungsprodukt dieser Arbeit, die Lernplattform zur Unterrichtseinheit *Debattieren* wurde mit der Plattform *LearningView* erstellt. *LearningView* ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Schwyz in Kooperation mit der Projektschule Goldau. Die verantwortliche Kontaktperson ist Dr. Michael Hielscher vom *Institut für Medien und Schule IMS* (Pädagogische Hochschule Schwyz, 2022). Die Plattform wird auf der Webseite als «Werkzeug für individualisierten Unterricht» (ebd.) gepriesen, da es Schülerinnen und Schülern als «Werkzeug zur Planung, Dokumentation und Reflexion ihres eigenen Lernprozesses und zur Förderung ihrer Selbstlernkompetenzen [dient]» (ebd.). Aus Sicht der Lehrperson ist es möglich, die Plattform zur Organisation ihrer Lerninhalte und als diagnostisches Werkzeug für individualisierten Unterricht zu nutzen. Vom Prinzip her ist *LearningView* wie ein digitaler Wochenplaner, bei dem die Lehrperson Aufgaben erstellt, teilt und kontrolliert. Sie behält den Überblick, wer wo steht und kann die Lernenden individuell unterstützen. Um den Nutzen dieser Plattform zu verdeutlichen werden folgend einige Zitate von Lehrpersonen und Schulleiter:innen aufgeführt (Pädagogische Hochschule Schwyz, 2022):

*«Individualisierter Unterricht ist für Lehrpersonen sehr anspruchsvoll, sowohl didaktisch als auch organisatorisch. LearningView kann helfen den Überblick zu behalten und dient meinen Lehrpersonen als wichtige Grundlage für Standortgespräche.» (Christian Neff, Schulliter)*

*«LearningView schafft freie Ressourcen während dem Unterricht. Ich muss mich nicht mehr mit Arbeitsanweisungen herumschlagen, sondern habe Zeit, um den Kindern zu helfen. Zudem fördert LearningView die Transparenz und den individualisierten Unterricht.» (Christof Tschudi, Primarlehrer)*

*«Für uns ist ein Unterricht ohne LearningView nicht mehr vorstellbar, da die Plattform sowohl den Schüler/innen als auch den Lehrer/innen eine strukturierte, personalisierte Lernumgebung zum nachhaltigen Wissensaustausch 2.0 bietet. Dank LearningView können wir verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen und sie mit selbst erstellten Aufgabenformaten auf ihren Lernwegen wirkungsvoll begleiten.» (Jens Rothenmeier, Konrektor GS Gau-Odernheim, Preisträgerschule des deutschen Schulpreises 2013)*

Aus diesen Zitaten wird der Nutzen einer solchen Plattform, wie er auch schon im Theorieteil beschrieben wurde (siehe «Kapitel 2.7 E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen»), ersichtlich. Aus diesem Grund und weil diese sehr durchdachte Plattform vielfältige Funktionen mit sich bringt, wurde das in dieser Arbeit entwickelte Projekt auf *LearningView* erstellt. Ein wichtiger Faktor bei der Wahl dieses Tools war auch die Möglichkeit, dass sich die Lernenden mit einem persönlichen Login anmelden können und so die Möglichkeit erhalten, ihren individuellen Lernfortschritt zu speichern. Für die Lehrperson ergibt sich mit der Login-Option die Möglichkeit, die Lernfortschritte und Lernprodukte ihrer Lernenden im Blick zu behalten und falls nötig direkt zu kommentieren.

In den nun folgenden Unterkapiteln wird die Umsetzung auf *LearningView* beschrieben. Dabei werden die konzipierten Aufgaben sowie die Anweisungen zur Durchführung für die Lehrperson erläutert. Diese Masterarbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, die Einheit basierend auf den Inhalten aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* zu erstellen, jedoch diese auch zu ergänzen, zu vereinfachen und für die Umsetzung in SOL-Lektionen aufzubereiten. Die Aufgaben wurden im Rahmen eines kompetenzorientierten Aufgabensets nach dem LUKAS-Modell (Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018) erstellt. Zuerst soll ein Überblick über das gesamte Aufgabenset gegeben werden, bevor in einem weiteren Unterkapitel die einzelnen Aufgaben beschrieben werden.

### 3.4.1 Das Aufgabenset zur Unterrichtseinheit «Debattieren» im Überblick

Die nachfolgende Darstellung soll einen ersten Überblick über das ausführliche Aufgabenset der Einheit geben. Die Aufgaben wurden gemäss LUKAS-Modell als Konfrontationsaufgaben (Ka), Erarbeitungsaufgaben (Ea), Vertiefungsaufgaben (Va), Übungsaufgaben (Üa) und Syntheseaufgaben (Sa) (anstelle einer Transferaufgabe (Ta)) konzipiert. Ausserdem wurden spezifische formative und summative Beurteilungsaufgaben (FBa / SBa) eingeplant. In der Darstellung wurde für eine bessere Übersicht mit Farben gearbeitet. Gleiche Farben bei den Aufgaben bedeuten, dass diese miteinander zu tun haben. Die Reihenfolge der Aufgaben ist jedoch in dieser Darstellung nicht ersichtlich und erfolgt in der nachfolgenden Übersicht der Aufgaben.

<b>Ka:</b> Konfrontationsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ka1 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ka2 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Ka3 <input checked="" type="checkbox"/> üK						
	Was ist eine Debatte?	Welche Themen beschäftigen mich?	Wie trete ich momentan auf? Text vorlesen und aufzeichnen						
<b>Ea:</b> Erarbeitungsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea1 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Ea2 <input checked="" type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea3 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea4 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea5 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea6 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Ea7 <input checked="" type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Ea8 <input type="checkbox"/> üK	
	Wie ist eine Debatte aufgebaut?	Wie recherchiere ich richtig?	Zu meinem Thema recherchieren	Was ist eine Streitfrage?	These – Argument – Beispiel – Folgerung (Miniatur SS8)	Die Eröffnungsrede – was ist eine gute ER?	Auftritts-kompetenz Grundlagen	Redemittel zur freien Aussprache	
<b>Va:</b> Vertiefungsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK Va1 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Va2 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Va3 <input checked="" type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Va4 <input type="checkbox"/> üK					
	Argumente sammeln, gliedern und gewichten	Eröffnungsrede: Sätze richtig ordnen	Auftritts-kompetenz Vertiefung	Kartenspiel zu Redemitteln					
<b>Üa:</b> Übungsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK Üa1 <input type="checkbox"/> üK	<input type="checkbox"/> rK Üa2 <input checked="" type="checkbox"/> üK							
	Das Argumentier-Memory	Auftritts-kompetenz Übung							
<b>Sa:</b> Syntheseaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK Sa1 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Sa2 <input type="checkbox"/> üK	<input checked="" type="checkbox"/> rK Sa3 <input type="checkbox"/> üK						
	Meine Eröffnungsrede	Probelauf der Debatte (Eröffnungsrunde)	Komplette Debatte						
<b>FBa</b> Formative Beurteilungsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK FBa1 <input checked="" type="checkbox"/> üK								
	Peerfeedback zum Probelauf der Debatte								
<b>SBa</b> Summative Beurteilungsaufgabe(n)	<input checked="" type="checkbox"/> rK SBa1 <input checked="" type="checkbox"/> üK								
	Komplette Debatte mit allen Teilen								

Abbildung 7: Lernaufgaben auf einen Blick

Bei der Betrachtung des gesamten Aufgabensets fällt auf, dass zwei Aufgaben sich mit Redemitteln zur freien Aussprache befassen. Wie bereits erwähnt, befasst sich das Lehrmittel auf der 8. Klasse vorwiegend mit der Eröffnungsrede und spart sich den zweiten Teil, die freie Aussprache für die 9. Klasse auf. Dennoch wurde auf der Lernplattform ein freiwilliger Zusatzteil zur freien Aussprache gemacht, der jedoch nicht in die Auswertung der Plattform mit einfließt. Demzufolge sind die Aufgaben «Ea8: Redemittel zur freien Aussprache» und «Va4:

Kartenspiel zu Redemitteln», welche dunkelgrau markiert sind, als freiwilligen Zusatz zu sehen.

In der nachfolgenden Tabelle ist der chronologische Ablauf der Aufgaben dargestellt. Die Tabelle verbindet dabei die umgesetzten Aufgaben aus LearningView mit der Codierung des Aufgabensets. Sie gibt ferner noch Auskunft über die erwarteten Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler, die geplanten Sozialformen und den einzuplanenden Zeitaufwand. Grüne Markierungen signalisieren Wahlpflichtaufgaben und gelbe Markierungen stehen für freiwillige Zusatzaufgaben.

Tabelle 7: Detaillierte Übersicht der Aufgaben aus LearningView verknüpft mit dem Aufgabenset

Nr.	LearningView	Aufgabenset	Produkte	Form	Zeit
1	<b>Debatten begegnen</b> Was ist eine Debatte?	<b>Ka1: Was ist eine Debatte?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordcloud (Klasse)</li> <li>• Eigene Definition (Text)</li> <li>• Warum debattieren wir (Text)</li> </ul>	KU EA	25'
2	<b>Debatten begegnen</b> Wie ist eine Debatte aufgebaut	<b>Ea1: Wie ist eine Debatte aufgebaut?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint ausfüllen und hochladen</li> </ul>	EA	15'
3	<b>Debatten begegnen</b> Geeignete Themen finden	<b>Ka2: Welche Themen beschäftigen mich?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfrage (Text)</li> </ul>	EA/PA	10'
4	<b>Debatten begegnen</b> Mein Debattierclub	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenbildung (LP schreibt ins Formular)</li> </ul>	KU	-
5	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Thema in der Gruppe aussuchen	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Themenwahl in der Gruppe (Umfrage-Text auf LV)</li> </ul>	GA	10'
6	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Die Recherche	<b>Ea2: Wie recherchiere ich richtig?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie funktioniert eine Suchmaschine (Video schauen + Text abgeben)</li> <li>• Gut gesucht 1 (Einheit aus SS8, Text abgeben)</li> <li>• Gut gesucht 2 (Einheit aus SS8, Fragen beantworten)</li> <li>• Gute Seiten – schlechte Seiten (Text in Bildvorlage)</li> </ul>	EA EA EA EA	10' 15' 10' 20'

7	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Zum Thema recherchieren	<b>Ea3: Zu meinem Thema recherchieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche zu unserem Thema (Datei-Upload Word Vorlage)</li> <li>Mindmap als Gruppe (Foto-Upload)</li> </ul>	EA	45'
				GA	20'
8	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Was ist eine Streitfrage	<b>Ea4: Was ist eine Streitfrage?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gute und schlechte Streitfragen → Arbeitsheft (Foto-Upload)</li> <li>Unsere Streitfrage (Text)</li> </ul>	PA	15'
				GA	10'
9	<b>Richtiges Argumentieren</b> These, Argument, Beispiel, Folgerung	<b>Ea5: These – Argument – Beispiel – Folgerung (Miniatur SS8)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PowerPoint Vorlage ausgefüllt (Datei-Upload)</li> <li>Freies Argumentieren (Text)</li> </ul>	PA	30'
				EA	15'
10	<b>Richtiges Argumentieren</b> Argumentier-Spiele	<b>Üa1: Das Argumentier-Memory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Memory spielen (keine Abgabe)</li> <li>Formulierungshilfen (Online-Spiel spielen)</li> <li>Formulieringspaare (Online-Spiel spielen)</li> <li>Pro und Kontra – Soziale Netzwerke (Online-Spiel spielen)</li> </ul>	GA	30'
				EA	10'
				EA	10'
				EA	10'
11	<b>Richtiges Argumentieren</b> Argumente sammeln, gliedern und gewichten	<b>Va1: Argumente sammeln, gliedern und gewichten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unsere Argumente (Foto-Upload der Tabelle aus dem AH)</li> <li>Argumente gewichten (Foto-Upload der Tabelle)</li> </ul>	GA	20'
				PA	10'
12	<b>Die Eröffnungsrede</b> Videobeispiel analysieren – was ist eine gute Eröffnungsrede?	<b>Ea6: Die Eröffnungsrede – was ist eine gute ER?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die ER Pro (Fragen beantworten → Text schreiben)</li> <li>Die Eröffnungsrede Kontra (Fragen beantworten → Text schreiben)</li> </ul>	EA	15'
				EA	15'
13	<b>Die Eröffnungsrede</b> Vertiefung Eröffnungsrede im AH	<b>Va2: Eröffnungsrede: Sätze richtig ordnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muster einer ER: Sätze ordnen (Foto-Upload AH)</li> </ul>	EA	15'

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redemittel einer ER (Text schreiben)</li> </ul>	EA	15'
14	<b>Die Eröffnungsrede</b> Meine Eröffnungsrede	<b>Sa1: Meine Eröffnungsrede</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eröffnungsrede ins AH schreiben (Foto-Upload aus AH)</li> </ul>	EA	30'
15	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Wie trete ich momentan auf?	<b>Ka3: Wie trete ich momentan auf?</b> <b>Text vorlesen und aufzeichnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein 1. Versuch (Audio aufnehmen zu einem Text)</li> <li>• Reflexion (Text schreiben)</li> </ul>	EA EA	15' 5'
16	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Wie kann man wirkungsvoll auftreten? Körpersprache und Vorlesen	<b>Ea7: Auftrittskompetenz: Grundlagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körpersprache: Video ansehen und Mindmap erstellen (Foto-Upload)</li> <li>• Wirkungsvoll lesen: Video ansehen und wichtige Punkte aufschreiben (Text schreiben)</li> </ul>	EA EA	20' 10'
17	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Einzelne Bereiche üben... Körpersprache, Artikulation, Mimik, Gestik	<b>Va3: Auftrittskompetenz: Vertiefung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lampenfieber: Video ansehen und Sprachmemo aufzeichnen (Audio aufnehmen)</li> <li>• Körpersprache: Video ansehen und Sprachmemo aufzeichnen (Audio aufnehmen)</li> <li>• Stimme: Video ansehen und Texte vorlesen (Audio aufnehmen)</li> <li>• Gestik: Video ansehen und Video von sich aufnehmen, wie man die Tipps nochmals zusammenfasst (Video-Upload)</li> </ul>	EA EA EA EA	15' 15' 15' 15'
18	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Meinen Auftritt verbessern (Text aus der Ka)	<b>Üa2: Auftrittskompetenz: Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein 2. Versuch (Audio aufnehmen)</li> <li>• Reflexion (Text schreiben)</li> </ul>	EA EA	20' 15'

19	<b>Zusatz: Freie Aussprache</b> Freie Aussprache	<b>Ea8: Redemittel zur freien Aussprache</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse eines Videobeispiels (Fragen beantworten → Text schreiben)</li> </ul>	EA	20'
20	<b>Zusatz: Freie Aussprache</b> Redemittel zur freien Aussprache	<b>Va4: Kartenspiel zu Redemitteln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liste mit Redemitteln sichten und ausschreiben (Text schreiben)</li> <li>Kartenspiel zu Redemitteln (Spiel spielen → ohne PC)</li> </ul>	EA GA	10' 30'
21	<b>Die Debatte – Probelauf</b> Peerfeedback: Ablauf und Kriterienraster	<b>Sa2: Probelauf der Debatte (Eröffnungsrunde)</b>  <b>FBa1: Peerfeedback zum Probelauf der Debatte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Als Gruppe (4er Gruppen) performen und jeweils einmal ein Peerfeedback geben (mit Formular)</li> </ul>	KU	45'
22	<b>Überarbeitungsphase</b>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Feedback annehmen und Änderungen vornehmen.</li> <li>Auf Schlussdebatte vorbereiten.</li> <li>Evtl. Input durch LP zu allen Teilen der Debatte &amp; Hilfsmittel</li> </ul>	GA	45'
23	<b>Komplette Debatte mit allen Teilen</b>	<b>Sa3: Komplette Debatte</b>  <b>SBa1: Komplette Debatte mit allen Teilen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beurteilung durch LP</li> <li>Videoaufnahme möglich</li> </ul>	KU	60'

Die hier als Übersicht formulierten Aufgaben scheinen in dieser Form noch sehr abstrakt. Im folgenden Unterkapitel wird die Umsetzung dieser Aufgaben auf der Lernplattform *Learning-View* beschrieben. Zusätzlich befinden sich Scans der detaillierten Aufgaben im *Anhang A*.

### 3.4.2 Umsetzung der Aufgaben in *LearningView*

In *LearningView* ist es möglich, Unterrichtseinheiten modular aufzubauen. Von der gegebenen Struktur her ist es folglich sinnvoll, kapitelweise die Aufgaben in die Plattform einzupflegen. Die Lehrperson hat dabei die Möglichkeit, einzelne Kapitel auszublenden oder freizuschalten. Die in der «Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.» gesetzten Titel in der Spalte *LearningView* beziehen sich auf die Beschriftungen der einzelnen Kapitel der Plattform. In der hier erarbeiteten Lernplattform sieht die Startseite wie folgt aus:



Abbildung 8: Startseite der Lernplattform *LearningView* mit den einzelnen Kapiteln

Die einzelnen Aufgaben der Kapitel aus der Lernplattform werden nun dargestellt und beschrieben:

## 1 | Debatten begegnen

Das Einstiegskapitel *Debatten begegnen* leitet die Unterrichtseinheit ein. Mit einer packenden, lebensnahen Konfrontationsaufgabe soll das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden, damit anschliessend daran angeknüpft werden kann. Dieses Kapitel beinhaltet die Konfrontationsaufgaben 1 und 2 sowie die Erarbeitungsaufgabe 1.

Kal

1

Thema

**Was ist eine Debatte?**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Sicherlich hast du bereits von "Debatten" gehört. Was verstehst du persönlich unter einer Debatte? In einer Wordcloud sammelt ihr als Klasse eure Vorstellungen von Debatten und diskutiert diese, bevor ihr euch an die offizielle Definition heranwagt. Ausserdem lernst du, welche Vorteile es mit sich bringt, zu debattieren.

**Lernziele:**

- Ich kann Gründe nennen weshalb Debatten gehalten werden.
- Ich kann beschreiben, was eine Debatte ist.

---

  
 Unsere Vorstellung von Debatten

  
 Meine Definition

  
 Warum debattieren wir?

+  
 Aufgabe hinzufügen

Abbildung 9: Aufgabe "Was ist eine Debatte?"

In der ersten Aufgabe dieses Kapitel geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen zu Debatten aktivieren. Um eine digital gestützte und dadurch hoffentlich spannende Aufgabe zu konzipieren, wurde das Tool «Mentimeter» ([www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)) gewählt. Via direktem Link gelangen die Lernenden auf eine Seite, bei der sie in Stichworten aufschreiben können, was für sie eine Debatte ist. Die Wörter generieren anschliessend automatisch eine Wordcloud, welche die Lehrperson mit dem Beamer präsentieren und besprechen kann. Im zweiten Teil der Aufgabe notieren sich die Lernenden eine eigene Definition zur Debatte und schauen sich schliesslich das Video zu «Warum debattieren wir?» (dritter Teil der Aufgabe) an. Wahlweise kann die Lehrperson das Video auch der ganzen Klasse gleichzeitig zeigen.

**2**

Thema  
Wie ist eine Debatte aufgebaut?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)  
In diesem Bereich setzt du dich genauer mit Debatten auseinander. Du lernst, wie eine Debatte aufgebaut ist und nach welchen Regeln sie gehalten werden.

**Lernziele:**

- Ich kenne den Ablauf einer Debatte mit den drei Runden und kann die wesentlichen Regeln erklären.




Abbildung 10: Aufgabe "Wie ist eine Debatte aufgebaut?"

Die zweite Aufgabe dieses Kapitels beschäftigt sich mit dem Ablauf einer Debatte, wie er im Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* beschrieben ist. Die Schülerinnen und Schüler können direkt auf der Plattform einen Scan der entsprechenden Seiten aus dem Lehrmittel (Sprachbuch 8, S. 42 f. (Lindauer & Senn, 2014a)) anschauen und sich das Wissen aneignen. Thematisiert werden die drei Phasen einer Debatte mit ihren Inhalten und Vorgaben: Die Eröffnungsrunde, freie Aussprache und Schlussrunde. Die Plattform bietet anschliessend eine PowerPoint Vorlage an (siehe *Anhang B*), in der die gleiche Darstellung wie in den Sprachstarken (drei Kreise) vorhanden ist und bei der die Lernenden das Gelesene in ihren eigenen Stichworten festhalten sollen. Diese Datei können sie anschliessend wieder hochladen, was es der Lehrperson ermöglicht, Einsicht in das Verständnis der Schülerinnen und Schüler zu erlangen.

**3**

Thema  
Geeignete Themen finden

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)  
Du findest hier heraus, was für Themen dich beschäftigen und sammelst mit deiner Klasse zusammen mögliche Debatten-Themen.

**Lernziele:**

- Ich kann Themen nennen, die mich persönlich beschäftigen und analysieren, ob diese Themen für eine Debatte geeignet sind.





Abbildung 11: Aufgabe "Geeignete Themen finden"

In der dritten Aufgabe dieses Kapitels soll sich die Lerngruppe Gedanken zu für sie relevanten Themen machen. Da sich jedoch nicht alle Themen zum Debattieren eignen, wird der Hinweis aus dem Lehrmittel, welcher Beispielthemen erwähnt, als Scan gezeigt. Die Plattform bietet in dieser Aufgabe eine Umfrage an (Feld mit dem Fragezeichen). Dabei können die Lernenden

ihre Ideen aufschreiben und gleichzeitig die Themen ihrer Peers sehen. Falls erwünscht kann so auch eine Plenumsbesprechung eingeplant werden, um die Tauglichkeit der Themen zu evaluieren.

Abbildung 12: Aufgabe "Mein Debattierclub"

Die letzte Aufgabe ist keine wirkliche Aufgabe, denn sie dient lediglich als Ablage des Dokumentes, in dem die Tandem- und Gruppenbildung notiert werden.

## 2 | Ein Thema vorbereiten

Das zweite Kapitel dieser Unterrichtseinheit befasst sich mit der definitiven Themenfindung und Erarbeitung einer Streitfrage. Ausserdem wird ein Zwischeninput zum Thema «Recherchieren» gemacht.

Abbildung 13: Aufgabe "Thema in der Gruppe aussuchen"

Diese erste Aufgabe ist wiederum keine Aufgabe aus dem Aufgabenset und dient dazu, die definitive Themenwahl einzutragen. So behält die Lehrperson den Überblick und kann die abgelegte Liste mit den Teambildungen mit dem Thema ergänzen.

Ea2

2

Thema

### Die Recherche

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Bereich lernst du, wie eine Suchmaschine funktioniert und wie du mit diesem Wissen erfolgreich zu einem Thema recherchieren kannst.

**Lernziele:**

- Du kannst in eigenen Worten erklären, wie eine Suchmaschine funktioniert.
- Du kannst wesentliche Informationen aus einem Video herausfiltern und in eigenen Worten zusammenfassen.
- Du weisst, wie du mit Google zu den gewünschten Informationen im Internet gelangst.
- Du kannst analysieren, wie gut eine Webseite ist und ob die Informationen korrekt bzw. glaubwürdig sind.

---

Erklärvideo:  
Wie funktioniert

Gut gesucht!  
Teil 1

Gut gesucht!  
Teil 2

Gute Seiten -  
schlechte  
Seiten

+

Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 14: Aufgabe "Die Recherche"

Die Aufgabe zwei dieses Kapitels macht einen thematischen Einschub, der so auch im Lehrmittel vorhanden ist. Im Lehrmittel wird allerdings in der Einheit *Debattieren* nicht konkret auf diesen Einschub verwiesen. Dennoch bindet die Lernplattform diese Thematik mit ein, da die Lernenden Recherchen im Internet betreiben müssen und es sich daher gut anbietet, sich allgemein mit der Thematik des richtigen Recherchierens zu befassen. Die Aufgabe startet mit einem informativen Video von «SRF Kids» («Wie funktioniert eine Suchmaschine?»), Zugriff auf: [https://www.youtube.com/watch?v=Rr-uWTO\\_HAw&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=Rr-uWTO_HAw&t=1s)). Die Lernenden schreiben sich anschliessend drei wichtige Punkte auf, die sie dem Video entnommen haben. Das eingebundene Video ermöglicht es den Lernenden, das Video im eigenen Tempo anzuschauen, zu pausieren oder zu wiederholen, bis sie die Aufgabe lösen können. Anschliessend leitet die Lernplattform dazu an, mit den Inhalten aus dem *Sprachbuch 8* auf den Seiten 30-33 zu arbeiten (Lindauer & Senn, 2014a, S. 30–33). Im ersten Teil *Gut gesucht! Teil 1* lesen die Schülerinnen und Schüler die Informationen und verarbeiten diese, indem sie in mindestens zwei Sätzen pro Text schriftlich (digital) zusammenfassen, was sie gelesen haben. Im zweiten Teil *Gut gesucht! Teil 2* befassen sie sich mit den Google-Tipps und schreiben für sich heraus, welche Tipps für sie relevant sind. Im letzten Teil dieser Aufgabe befassen sich die Lernenden mit der Unterscheidung zwischen guten und schlechten Seiten. Dazu erhalten sie Informationen aus dem *Sprachbuch 8* S. 32 f. und lösen die Aufgaben auf dem *Arbeitsblatt 24a*. Dieses können sie direkt auf der Plattform bearbeiten.

Ea3

3

Thema

### Zum Thema recherchieren

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Nun geht es darum, dass du dein erarbeitetes Wissen zum Recherchieren praktisch anwenden kannst. Du weisst nun, wie du im Internet erfolgreich Informationen zu einem Thema suchen kannst. Dies wirst du nun im Zusammenhang mit deinem Debattier-Thema anwenden.

**Lernziele:**

- Du kannst zu deinem Thema im Internet recherchieren und nützliche Fakten und Infos dokumentieren.
- Du kannst abschätzen, welche Infos eher zu Pro- und welche zu Kontra-Argumenten gehören.
- Du kannst in deiner Gruppe die gesammelten Informationen und Fakten in Form eines Mindmaps darstellen.

  
 Recherche zu  
unserem  
Thema

  
 Unser  
Mindmap

+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 15: Aufgabe "Zum Thema recherchieren"

Nach der allgemeinen Behandlung des Themas *Recherchieren* setzen sich die Lernenden in der Aufgabe 3 wieder mit ihren gewählten Debattierthemen auseinander. Dazu finden sie in der Aufgabe eine Word-Vorlage (siehe *Anhang C*), die ihnen bei der Recherche helfen soll. Sie suchen vorerst Argumente, die Pro und Kontra sind und tragen in der Tabelle jeweils ein, was sie wo (Link) gefunden haben und ob es sich um ein Pro- oder Kontraargument handelt. Anschliessend wird als 4er-Gruppe ein grosses Mindmap erstellt, indem alle ihre Informationen in Stichworten zusammentragen. Das Mindmap dient des Weiteren der themenspezifischen Wortschatzfindung (siehe Kapitel 2.5: «*Wortschatzarbeit*»).

Ea4

4

Thema

### Was ist eine Streitfrage?

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Jede Debatte verfolgt das Ziel, eine Streitfrage argumentativ zu beantworten. Du lernst in diesem Themenblock, wie eine Streitfrage formuliert wird. Ausserdem formulierst du in deiner Gruppe eine eigene Streitfrage zu eurem Thema.

**Lernziele:**

- Du kannst erklären, wie eine gelungene Streitfrage aufgebaut ist.
- Du kannst beurteilen, ob eine Streitfrage geeignet ist und bei ungeeigneten Streitfragen Verbesserungsvorschläge geben.
- Du kannst in deiner Gruppe eine eigene Streitfrage formulieren.

  
 Gute und  
schlechte  
Streitfragen

  
 Unsere  
Streitfrage

+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 16: Aufgabe "Was ist eine Streitfrage?"

Nach der Rechercharbeit am eigenen Thema wird in der abschliessenden Aufgabe 4 vermittelt, was eine gelungene und praktikable Streitfrage ausmacht. Dazu wird wieder das Lehrmittel zur Hand genommen. Im *Arbeitsheft Grundansprüche der Sprachstarken* 8 S. 72 sind Beispiele von

Streitfragen aufgelistet, die von den Lernenden auf ihre Tauglichkeit in Debatten hin beurteilt werden müssen. Die Arbeitsschritte sind in der Aufgabenstellung auf der Plattform ersichtlich. So sollen die Schülerinnen und Schüler zu zweit arbeiten, um darüber diskutieren zu können. Abschliessend formulieren die einzelnen Gruppen ihre definitive Streitfrage und senden sie auf der Plattform ab, damit die Lehrperson diese in das Dokument mit der Gruppeneinteilung schreiben kann.

### 3 | Richtiges Argumentieren

Im dritten Kapitel dieser Lerneinheit wird vor allem die Wortschatzarbeit im Hinblick auf Redewendungen und -mittel in Debatten fokussiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen die Argumentationskette «These, Argument, Beispiel, Folgerung» kennen. Durch spielerische Formen wenden die Lernenden diese Redewendungen und -mittel an. Bewusst wird in diesem Kapitel auch viel mündlich und analog (also ohne Laptop) gearbeitet, da es sich bei der Unterrichtseinheit insgesamt um ein vorwiegend mündliches Thema handelt.

Ea5

1

Thema

These, Argument, Beispiel, Folgerung

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Block lernst du, wie du überzeugend argumentieren kannst.

**Lernziele:**

- Du kannst deine Argumentation nach dem Schema "These - Argument - Beispiel - Folgerung" aufbauen.

---



Argumentier  
Grundlagen



Freies  
Argumentieren



+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 17: Aufgabe "These, Argument, Beispiel, Folgerung"

Die Aufgabe 1 dieses Kapitels vermittelt die Grundlagen für das Argumentieren, indem der Aufbau einer Argumentation mit Wortbausteinen (Redemitteln) verknüpft wird. Die Aufgabe ist sehr ausführlich und basiert auf den Aufgaben aus dem *Sprachbuch 8*, S. 82f. (Lindauer & Senn, 2014a, S. 82f.). Im Lehrmittel werden auf der Seite 82 passende Redemittel zu den einzelnen Elementen einer Argumentation (These, Argument, Beispiel, Folgerung) gegeben, welche auf der nachfolgenden Seite in einem Zuordnungsspiel vertieft werden. Auf der Lernplattform wurde versucht, dies digital umzusetzen. Dazu wurde eine PowerPoint-Vorlage erstellt (siehe *Anhang D*), auf welcher die Lernenden per «Drag-and-Drop» einzelne Argumentationen zusammenlegen müssen, um sie anschliessend mit passenden Redemitteln auszuformulieren.

- 64 -

Da die Anweisungen für diese Aufgabe sehr textlastig sind, werden die Schülerinnen und Schüler optional mit einem Erklärvideo zur Aufgabe (auditiv und visuell) unterstützt. Die gelb markierte freiwillige Aufgabe gibt den schnelleren Lernenden die Möglichkeit, die erlernten Redemittel in einem frei gewählten Thema nochmals anzuwenden.

The screenshot shows a task card on a learning platform. In the top right corner, there is a teal circle containing the text 'Üa1'. The task card has a green header with the number '2' and the title 'Thema Argumentier-Spiele'. Below the title, there is a description: 'Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)'. The main text reads: 'Endlich gibts Spiele! In diesem Block spielst du in einer Gruppe und auch alleine. Du spielst in der Gruppe das grosse Argumentier-Memory und vertiefst dich alleine in ein Wahl-Spiel (grün). Dabei kannst du alle machen, musst aber auf alle Fälle eines der grünen Felder wählen.' Below this, the 'Lernziele:' section lists two bullet points: '• Du kannst spielerisch Argumentationsketten nach dem Schema "These - Argument - Beispiel - Folgerung" bilden.' and '• Du kannst Formulierungshilfen erkennen und ihrer Kategorie zuordnen.' At the bottom of the card, there are five icons: 'Argumentier-Memory' (blue), 'Formulierungsl.' (green), 'Formulierungsl. - Paare' (green), 'Pro und Kontra - Soziale' (yellow), and '+ Aufgabe hinzufügen' (white).

Abbildung 18: Argumentier-Spiele

Dieser Aufgabenblock lässt die Lernenden das erworbene Wissen zum Aufbau einer Argumentation und zu den Redemitteln auf spielerische Art und Weise üben. Zu Beginn wird zur Abwechslung ein analoges Spiel gespielt: Das Argumentiermemory (Beschreibung siehe *Anhang A*). In Gruppen erhalten die Lernenden Kärtchen mit Thesen und passenden Argumenten. Zur Differenzierung können die Lernenden zwischen drei Spielmodi wählen: Variante 1, welche einen normalen Schwierigkeitsgrad hat, arbeitet nur mit Paaren (These und Argument). Variante 2, welche für «Argumentationskönig:innen» ist, funktioniert mit 4er-Sets (These, Argument, Beispiel, Folgerung). Variante 3, welche für «spassige Sprachspieler:innen» ist, funktioniert wiederum mit Paaren (These und Argument), wobei mit zufällig umgedrehten Thesen und Argumenten formal richtige Argumentationsketten gebildet werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler spielen in den Gruppen, in denen sie auch die Debatten vorbereiten. Nach Abschluss des analogen Memory-Spiels erhalten die Lernenden wieder eine Wahlpflichtaufgabe (grün markiert), bei der sie ein digitales Lernspiel zu Formulierungen spielen dürfen. Die gelb markierte, freiwillige Aufgabe ist ein Spiel, das sich mit Pro und Kontra befasst.

Val

3

Thema  
Argumente sammeln, gliedern und gewichten

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Zurück zu eurer Debatte! In deiner 4er-Gruppe formuliert ihr Argumente und teilt diese in Pro und Kontra ein.

**Lernziele:**

- Du kannst aus Fakten und Informationen Argumente formulieren und diese nach Pro und Kontra unterscheiden.

  
 Unsere  
Argumente

  
 Argumente  
gewichten

+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 19: Aufgabe "Argumente sammeln, gliedern und gewichten"

Nachdem die Lerngruppe sich mit dem korrekten Argumentieren befasst hat, wird der Fokus in der Vertiefungsaufgabe wieder auf die eigene Streitfrage gerichtet. Dazu nutzen sie das erstellte Mindmap, um daraus Argumente für beide Seiten (Pro und Kontra) herauszuschreiben. Sie schreiben diese direkt ins *Arbeitsheft Grundansprüche*, S. 74 (Lindauer & Senn, 2014b, S. 74). In der zweiten Teilaufgabe gewichten sie die Argumente nach deren Wichtigkeit und Schlagfertigkeit. Dies geschieht ebenfalls im Arbeitsheft.

## 4 | Die Eröffnungsrede

Das Kapitel 4 widmet sich voll und ganz der Eröffnungsrede, welche zugleich der Schwerpunkt im Lehrmittel ist. Dies ist das Endprodukt, welches alle Teilkompetenzen miteinander verknüpft. Das Kapitel startet mit Videobeispielen aus dem deutschen Format «Jugend debattiert». Anschliessend wird den Lernenden die Struktur einer Eröffnungsrede in aller Ruhe vermittelt, bevor sie ihre eigene Eröffnungsrede schreiben.

Ea6

1

Thema  
Videobeispiel analysieren - was ist eine GUTE Eröffnungsrede?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Block begegnst du einer Eröffnungsrede, die tatsächlich stattgefunden hat. In den Videobeispielen siehst du, wie Jugendliche in Deutschland zum Thema "Lasertag" debattierten. Dabei erhältst du Einblick in die Pro- und Kontraseite.

**Lernziele:**

- Du weisst, wie eine Eröffnungsrede aufgebaut ist und kannst die Kerninhalte einer gesehenen Eröffnungsdebatte in eigenen Worten wiedergeben.
- Du weisst, wie man sich während einer Debatte verhalten muss und kannst dies auch anwenden.

  
 Die  
Eröffnungsredi  
PRO

  
 Die  
Eröffnungsredi  
KONTRA

+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 20: Aufgabe "Videobeispiel analysieren - was ist eine GUTE Eröffnungsrede?"

Die erste Aufgabe zeigt den Lernenden mit Videobeispielen, wie eine Eröffnungsrede von Jugendlichen aussehen könnte. Das Beispiel stammt aus dem deutschen Format von «Jugend debattiert» und behandelt die Streitfrage «Soll für Minderjährige der Besuch von Lasertag-Arenen verboten werden?». Dieses Videobeispiel wurde gewählt, da diese Thematik die Jugendlichen packen könnte und sie sehr lebensnah ist. Das Video ist so geschnitten, dass in einem ersten Teil nur die Pro-Seite zu sehen ist, während im zweiten Teil die Eröffnungsrede der Kontraseite gezeigt wird. Bei beiden Videos werden Fragen gestellt: *Was sind die wichtigsten Punkte, die sie nennt? Was machen die anderen währenddessen? Wie lautet ihr Schlusssatz?*

Va2

2

Thema

Vertiefung Eröffnungsrede: AHG S. 75-77 / AHE S. 74-75

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Du bist nun einer Eröffnungsrede begegnet... aber wie schreibt man denn selbst eine? Keine Angst, wir schauen das hier Schritt für Schritt an und du lernst nützliche Redemittel kennen.

**Lernziele:**

- Du weißt, wie eine Eröffnungsrede aufgebaut ist und kannst eine Rede wieder in die richtige Reihenfolge bringen.
- Du kannst Redemittel einer Eröffnungsrede den Teilen (Einstieg, Argumentationsteil, Schluss) zuordnen und selbst in deiner Eröffnungsrede verwenden.

---



G: Muster einer Eröffnungsrede



Redemittel einer Eröffnungsrede

+

Aufgabe hinzufügen

Abbildung 21: Aufgabe "Vertiefung Eröffnungsrede: AHG S. 75-77 / AHE S. 74-75"

In dieser zweiten Aufgabe vertiefen die Lernenden ihr Wissen zur Strukturierung einer Eröffnungsrede. Die Aufgaben befinden sich im *Arbeitsheft Grundansprüche* auf der Seite 75 (Lindauer & Senn, 2014b, S. 75). Hier ist eine Eröffnungsrede durcheinander geraten und muss von den Schülerinnen und Schülern in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Der zweite Teil der Aufgabe richtet sich nach dem *Sprachbuch 8* auf der S. 42 (Lindauer & Senn, 2014a, S. 42). Die gesannte Seite ist auch auf der Lernplattform zu sehen. Die Seite leistet Wort-schatzarbeit, indem Redemittel für das Verfassen einer Eröffnungsrede gegeben werden. Eine Eröffnungsrede besteht aus den drei Teilen «Einstieg, Argumentationsteil und Schluss». Auf der Lernplattform ordnen die Lernenden die Redemittel diesen drei Teilen zu.

Sa1

3
Nummerierte Liste

Thema  
**Meine Eröffnungsrede**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Yeay, jetzt geht es endlich ans Schreiben deiner eigenen Eröffnungsrede. Du denkst dich wieder in euer Thema und eure Streitfrage ein und verfasst deine Eröffnungsrede.

**Lernziele:**

- Du kannst eine Eröffnungsrede zu einer Seite (Pro oder Kontra) und zu deiner Streitfrage verfassen.
- Du verwendest passende Redemittel, um eine überzeugende Eröffnungsrede zu formulieren.

---



G:  
Eröffnungsred  
schreiben

+

Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 22: Aufgabe "Meine Eröffnungsrede"

Als Abschlussaufgabe dieses Kapitels – als Syntheseaufgabe – schreiben die Schülerinnen und Schüler eine erste Fassung ihrer persönlichen Eröffnungsrede. Sie werden nochmals dazu aufgefordert, sich ihre Streitfrage und Position dazu (Pro oder Kontra) vor Augen zu führen. Wichtig ist, dass die Eröffnungsrede zwar schriftlich vorbereitet wird, jedoch in einer mündlichen Form präsentiert wird. Dabei muss sie sich in einem zeitlichen Rahmen von einer Minute befinden.

## 5 | Auftrittskompetenz üben – oder: Wie man sich gut verkauft...

Das fünfte Kapitel ist wieder einmal ein Einschub, welcher gerade beim Thema *Debattieren* von grosser Relevanz ist: Die Auftrittskompetenz. Mit der Methode der Selbstreflexion sollen die Lernenden ihre eigenen Auftrittskompetenzen betrachten, bewerten und verbessern. In diesem Kapitel wird stark bedürfnisorientiert gelernt. Das heisst, dass die Lernenden selbst entscheiden, in welchem Bereich der Auftrittskompetenz sie noch stärker werden möchten. Das Kapitel besteht aus vielen Wahlangeboten, die die Lernenden nutzen dürfen und sollen.

Ka3

1

Thema

**Wie trete ich momentan auf?**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Du liest einen Text laut vor und nimmst dich dabei auf. Wie wirkst du dabei? Was gefällt dir? Was möchtest du ändern? Wo könntest du noch besser werden?

**Lernziele:**  
 Du kannst einen Text wirkungsvoll vortragen.  
 Du kannst über dein eigenes Vortragen reflektieren.

---

  
 Mein 1. Versuch

  
 Reflexion

+  
 Aufgabe hinzufügen

Abbildung 23: Aufgabe "Wie trete ich momentan auf?"

Die erste Aufgabe dieses Kapitels ist als Konfrontationsaufgabe konzipiert. Die Lernenden werden mit sich selbst konfrontiert. Dazu lesen sie einen Text laut vor, während sie sich auf der Lernplattform aufzeichnen. Ohne gross zu üben, soll diese erste Aufnahme eine Momentaufnahme sein, über die sie in schriftlicher Form reflektieren. Diese Aufnahme ist die Ausgangslage, mit derer Hilfe sie sich für einen Schwerpunkt entscheiden, an dem sie arbeiten möchten.

Ea7

2

Thema

**Wie kann man wirkungsvoll auftreten? Körpersprache und Vorlesen**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Themenblock lernst du, was Körpersprache ist und wie man wirkungsvoll vorlesen kann.

**Lernziele:**

- Du kannst beschreiben, was mit **Mimik, Gestik, Körperhaltung & Bewegung, Berührung & Nähe** gemeint ist und Beispiele nennen.
- Du kannst wichtige Punkte nennen, die beim wirkungsvollen Vorlesen beachtet werden müssen.

---

  
 Körpersprache

  
 Wirkungsvoll lesen

+  
 Aufgabe hinzufügen

Abbildung 24: Aufgabe: "Wie kann man wirkungsvoll auftreten? Körpersprache und Vorlesen"

In dieser Aufgabe wird einerseits die Körpersprache als Ganzes betrachtet und andererseits das wirkungsvolle Lesen, also mit der Stimme zu arbeiten, behandelt. Beide Themen sind mit Lernvideos verlinkt und fordern die Lernenden dazu auf, sich einige Tipps zu notieren und umzusetzen.

Va3

3
Thema

**Einzelne Bereiche üben... Körpersprache, Artikulation, Mimik, Gestik**

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Themenblock vertiefst du dich selbständig in einen (oder mehrere) Bereiche des Auftretens. Wähle dabei Themen aus, in denen du noch nicht so gut bist, so dass du zu einer guten Rednerin / einem guten Redner wirst. :D

**Lernziele:**

- Du kannst dich in einem Gebiet der Auftrittskompetenz (Körpersprache, Lampenfieber, Stimmführung, Gestik) für mindestens ein Thema entscheiden und dich selbständig darin vertiefen.

  
Lampenfieber

  
Körpersprache

  
Stimme

  
Gestik - die Hände!

  
Aufgabe hinzufügen

Abbildung 25: Aufgabe "Einzelne Bereiche üben... Körpersprache, Artikulation, Mimik, Gestik"

In der Aufgabe 3 wird ein Lernangebot zu den vier Bereichen *Lampenfieber*, *Körpersprache*, *Stimme* und *Gestik* gemacht. Die Lernenden müssen mindestens einen – dürfen aber auch gerne mehrere – Bereich(e) bearbeiten. Alle vier Themen sind mit Lernvideos verlinkt und bieten einen spannenden Auftrag, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler filmen oder aufzeichnen müssen, um zu zeigen, welchen Kompetenzzuwachs sie erfahren haben. Für die Lehrperson sind dabei alle Ergebnisse ersichtlich.

Üa2

4
Thema

**Meinen Auftritt verbessern (Text aus der 1. Aufgabe)**

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Überprüfen wir doch einmal, wie sich deine Auftrittskompetenz verbessert hat. Dazu liest du nochmals den Text aus der 1. Aufgabe vor, nachdem du dir Gedanken dazu gemacht hast. Du vergleichst dann beide Aufnahmen und wirst hoffentlich eine Verbesserung beobachten können.

**Lernziele:**

- Du kannst einen gegebenen Text so vorbereiten, dass du ihn anschließend wirkungsvoll vortragen kannst.
- Du kannst über deinen persönlichen Fortschritt reflektieren, indem du Endprodukte von dir vergleichst.

  
Mein 2. Versuch - Text vortragen

  
Reflexion

  
Aufgabe hinzufügen

Abbildung 26: Aufgabe "Meinen Auftritt verbessern (Text aus der 1. Aufgabe)"

Die abschliessende Aufgabe dieses Kapitels greift nochmals die erste Aufgabe auf, bei der die Lernenden einen Text ohne Übung vorgelesen und über sich selbst reflektiert haben. Sie greifen nochmals zum gleichen Text, nur dass sie ihn diesmal mit dem dazugewonnenen Wissen über die Auftrittskompetenz vorbereiten können. Sie nehmen sich wiederum auf und reflektieren beim Betrachten ihres Videos schriftlich über ihre möglicherweise gemachten Fortschritte und weiteren Ziele.

## 6 | Zusatz: Freie Aussprache

Dieses Kapitel wurde der Vollständigkeit halber und für schnellere Schülerinnen und Schüler entwickelt. Da es jedoch mit der in dieser Arbeit beschriebenen Klasse nicht behandelt wurde, wird nicht weiter auf die Aufgaben dieses Kapitels eingegangen.

## 7 | Die Debatte - Probelauf

Das letzte Kapitel behandelt keine neuen Themen mehr. Es dient der Anleitung zum Probelauf der Debatte und zur Ablage von Beurteilungsrastern.

Sa2

1

Thema  
Peerfeedback: Ablauf und Kriterienraster

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Dies ist die Proberunde eurer Eröffnungsreden. Es geht nur um die Eröffnungsrunde, also nicht um die freie Aussprache. Nutzt diese Gelegenheit, um wertvolle Rückmeldungen zu erhalten und eure Reden zu verbessern, so dass ihr am Ende eine gute Debatte führen könnt.

**Lernziele:**

- Du kannst deine Eröffnungsrede in einem Probelauf halten.
- Du kannst eine kriterienbasierte Rückmeldung zur Eröffnungsrede geben und annehmen.

---



Ablauf der  
Probedebatte



Gruppen



+  
Aufgabe  
hinzufügen

Abbildung 27: Aufgabe "Peerfeedback: Ablauf und Kriterienraster"

Die Gruppen kommen im Probelauf zusammen. Dabei wird jede Gruppe jeweils von einer anderen Gruppe beurteilt. Dazu wird von den Sprachstarken ein Beurteilungsraster zur formativen Beurteilung im Peerfeedback angeboten. Mit dem erhaltenen Peerfeedback können die einzelnen Rednerinnen und Redner in eine Überarbeitungsphase übergehen, in der sie ihre Reden nochmals anpassen und üben können, bevor sie zum Abschluss der Einheit ihre Prüfungsdebatten – zumindest in der Eröffnungsrede – halten werden. Den Kriterienraster finden sie auch in diesem Kapitel abgelegt (siehe *Anhang H*).

Optional und im besten Falle, falls die freie Aussprache auch Teil der Einheit war (siehe Block 6 «Zusatz: Freie Aussprache» auf LearningView), kann nach den Eröffnungsreden, die auch geprüft werden, ein Zeitfenster für das freie Argumentieren gegeben werden. Dies bietet sich für sprachstärkere Klassen an oder kann im 9. Schuljahr nochmals aufgegriffen werden.

## 4 Durchführung und Evaluation des Entwicklungskonzeptes

Im vorherigen Kapitel wurde die Entwicklung der Lernplattform detailliert beschrieben. Das Kapitel 4 soll nun auf die Durchführung und Evaluation des Entwicklungskonzeptes eingehen. Wie und unter welchen Voraussetzungen wurde die Plattform entwickelt, durchgeführt und ausgewertet? Welche Optimierungsmöglichkeiten bieten sich nach dem ersten Entwicklungszyklus an? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

### 4.1 Hinführung zum Evaluationsziel

Diese Entwicklungsarbeit hatte es sich zum Ziel gesetzt, bedürfnisorientiert eine Unterrichtseinheit aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* mit zusätzlichen Materialien zu ergänzen. Mit dem Kontakt zur Kooperationslehrperson, Karin Wildberger, welche an der Mosaikschule in Wädenswil eine 8. Klasse unterrichtet, konnte im Erstgespräch vereinbart werden, dass die Einheit *Debattieren* Schwerpunkt dieser Entwicklungsarbeit werden sollte. Auf der Grundlage dieses Themas und der innovativen Form des Unterrichtens (Lernlandschaften mit SOL) ergab sich die Möglichkeit, eine Lernplattform zu erstellen. Dies führte letzten Endes zur Fragestellung: *Wie können sprachschwächere Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtseinheit zur Thematik Debattieren im SOL-Setting gefördert werden?*

Das Entwickeln einer Lernplattform entspricht einem Versuch, diese Fragestellung beantworten zu können. Nach der Durchführung soll nun in diesem Kapitel evaluiert werden, ob die entwickelte Lernplattform – vor allem für sprachschwächere Schülerinnen und Schüler – lernförderlich war und wie sich diese in einer Schule, die viel Wert auf SOL-Lektionen legt, durchgeschlagen hat. Qualitativ sollen insbesondere auch konkrete Optimierungsmöglichkeiten hergeleitet werden, die in einem zweiten Zyklus adaptiert werden könnten. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch lediglich angedacht.

### 4.2 Methodisches Vorgehen

Es handelt sich bei der hier vorliegenden Arbeit um eine Entwicklungsarbeit. Gestützt auf theoretischem Wissen wurde eine aktuelle pädagogische Problemstellung fokussiert und ein Produkt als Lösungsansatz entwickelt, erprobt und evaluiert. Besagtes Produkt ist in diesem Fall eine Lernplattform, welche die Unterrichtseinheit *Debattieren* aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* aufgreift, erweitert und für den Einsatz mit sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern in SOL-Lektionen konzipiert wurde. Dazu wurde in einem ersten Schritt eine Lehrperson gesucht, welche an einem solchen Projekt in der Erprobung mitmachen würde. Karin

Wildberger, welche von der Betreuungsperson dieser Arbeit vermittelt wurde, freute sich, bei einem solchen Projekt mitzumachen.

Nach der Vermittlung der Kooperationslehrperson fand ein digitales Erstgespräch statt, in dem geklärt wurde, welche Themen für die Entwicklung von Materialien (Lernplattform) von Relevanz sein könnten. Kurz nach diesem Erstkontakt fand eine Besichtigung der Schule und der örtlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Wädenswil (ZH) statt, damit diese in die Entwicklung mit einfließen konnten. Die Lernplattform entstand in der Zeit zwischen August und Dezember 2021. Sie musste so schnell fertig werden, da die Durchführung mit der Kooperationslehrperson auf das Zeitfenster nach den Weihnachtsferien im Januar 2022 gelegt wurde. In einem ersten Schritt wurde Literatur zur Thematik des Debattierens, der Wortschatzarbeit, E-Didaktik und SOL gesichtet. Auf dieser Grundlage wurde gemäss den Bedürfnissen der Kooperationslehrperson und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler die Lernplattform praktisch umgesetzt. Es wurde entschieden, dass die Kooperationslehrperson die Unterrichtseinheit selbst durchführt und nicht die forschende Person, damit keine Verzerrungen durch eine fremde Lehrperson entstehen. Dementsprechend erhielt die Kooperationslehrperson genaue Anweisungen, wie sie mit der Lernplattform umzugehen hat, in welcher Reihenfolge und in welchem zeitlichen Rahmen die einzelnen Aufgaben bearbeitet werden sowie welches Material verwendet wird. Trotzdem erhielt sie genügend Freiraum, um eigene Anpassungen vorzunehmen, falls dies notwendig war, sofern sie diese dokumentierte. Während der Durchführung bestand zwischen der forschenden Person und der Kooperationslehrperson kein Kontakt. Dafür erhielt sie einen ausführlichen Fragenkatalog, bei dem sie nach jedem Block (Kapitel auf der Lernplattform) detaillierte Reflexionsfragen zu beantworten hatte. Diese Fragen sollten eine Hilfestellung und Orientierung für das Auswertungsgespräch bieten. Nach Abschluss der Einheit wurde zeitnah ein Termin vereinbart, an dem das Auswertungsgespräch stattfinden sollte. Das Gespräch fand aufgrund der Pandemie und örtlichen Distanz via Zoom-Meeting statt und wurde aufgezeichnet. Zusätzlich teilte die Kooperationslehrperson die erstellten schriftlichen Eröffnungsreden der Lernenden mit anonymisierten Zuordnungen zu deren heilpädagogischen Informationen. Ausserdem wird die Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste» (siehe Kapitel 2.7: «E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen») beurteilt. Auf der Grundlage all dieser erhobenen Daten werden konkrete Optimierungsmöglichkeiten abgeleitet, die für den zweiten Zyklus der Entwicklung dieser Plattform angedacht werden. Diese Anpassungen werden jedoch erst nach Beendigung dieser Arbeit in die Weiterentwicklung der Plattform einfließen.

### 4.2.1 Stichprobe / Wahl der *Mosaikschule Wädenswil*

Für die Entwicklung und Erprobung einer Lernplattform wurde die Kooperation mit einer Lehrperson aus der Mosaik-Sekundarschule in Wädenswil (ZH) eingegangen, welche freundlicherweise von der Betreuungsperson dieser Masterarbeit vermittelt wurde. Die Mosaikschule in Wädenswil ist eine Sekundarschule, welche ein neuartiges Konzept auslebt. Ein Blick auf die Webseite der Schule verrät, dass das Akronym «Mosaik» auf dem Konzept abgestützt ist. So stehen die Buchstaben für «**M**otivation, **O**ffenheit, **S**elbstwirksamkeit, **A**ltersdurchmischung, **I**ndividualität und **K**ooperation». Weiter steht im Konzept: «Der Name Mosaik-Sekundarschule steht sinnbildlich für die Verschiedenheit unserer Schülerinnen und Schüler. Eine Heterogenität, die wir nicht beklagen sondern nutzen wollen» (Mosaik Sekundarschulen, 2022). Die Gedanken des Konzepts zeigen sich in der Unterrichtsstruktur, denn die Mosaikschule gibt ihren Lernenden viel Zeit, um selbständig, individuell und altersdurchmischt in sogenannten Lernlandschaften zu arbeiten. In diesen Lernlandschaften arbeiten die Schülerinnen und Schüler im SOL-Setting (siehe «Kapitel 2.8 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)»). Die Hälfte der Deutschlektionen sind in diesem SOL-Setting zu leisten, während die andere Hälfte in Inputlektionen innerhalb der Jahrgangsstufe klassisch geführt werden. Dementsprechend bot sich die Zusammenarbeit mit dieser Lehrperson, Klasse und Schule sehr gut für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lernplattform an.

Aus dem Erstgespräch ging hervor, dass die Kooperationslehrperson Optimierungsbedarf für die im Lehrmittel konzipierte Unterrichtseinheit *Debattieren* sah. Bei der Klasse, die die Unterrichtseinheit durchführte, handelt es sich um eine 8. Sekundarklasse im Niveau B. In der Mosaikschule gibt es kein Niveau C, da dieses im Niveau B integriert ist. Folglich handelt es sich um eine niveaudurchmischte (B/C) und sehr heterogene Klasse, die aus 15 Lernenden besteht, wovon sechs Knaben und neun Mädchen sind. Sieben der Lernenden haben einen Migrationshintergrund. Die Klasse wird von der Lehrperson selbst als *sprachschwach* beschrieben. Für die Auswertung der Lernprodukte wurden anonymisiert heilpädagogisch relevante Informationen zu den Lernenden gegeben:

- Einige Lernende weisen auditive Wahrnehmungsstörungen und Schwierigkeiten in Verarbeitungsprozessen auf.
- Eine Lernende ist muttersprachlich Englisch aufgewachsen.
- Einige Lernende erhalten bis zu zwei Lektionen DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache).

- Vier Lernende erhalten einen Nachteilsausgleich.
- Fünf Lernende haben eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)
- Ein Lernender wird im IS-Status (integrierte Sonderschule) unterrichtet. Dieser hat eine expressive und rezeptive Spracherwerbsstörung.

Für die Auswertung der Lernprodukte wurde auf eine Stichprobe von zehn der total 15 Texte zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um die zehn Texte, welche anonymisiert mit den heilpädagogischen Informationen verknüpft werden können.

#### **4.2.2 Erhebungsmethode(n)**

Um den Nutzen der Lernplattform in einer geeigneten Form zu evaluieren, werden drei Erhebungsmethoden verwendet: Einerseits eine qualitative Datenerhebung in Form eines Interviews mit der Kooperationslehrperson, welches detaillierte Auskünfte zur Umsetzung und allfälligem Optimierungsbedarf geben sollte. Andererseits eine Analyse der Lernspuren, welche im hier vorliegenden Fall die schriftlichen Eröffnungsreden der Lernenden sind. Diese können verknüpft mit den anonymisierten heilpädagogischen Informationen Rückschlüsse auf den Erfolg der Lernplattform geben. Für die dritte Erhebung wird eine selbstkritische Beurteilung der Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste» nach Kergel und Heidkamp-Kergel (2020) vorgenommen.

##### **4.2.2.1 Qualitative Datenerhebung durch ein Auswertungsgespräch**

Mit der Übergabe der Lernplattform an die Kooperationslehrperson wurde zudem ein detaillierter Fragenkatalog zur kontinuierlichen Erfassung von Erfahrungen während der Durchführung abgegeben (siehe *Anhang I*). Dieser umfasste allgemeine Fragen zur Lernplattform und anschliessend kapitelweise spezifische Fragen zu einzelnen Aufgaben. Insgesamt umfasste der Fragenkatalog 49 Fragen, welche als Grundlage für das Auswertungsgespräch genommen wurden. Ziel des Auswertungsgesprächs war es, zu evaluieren, ob die Lernplattform und die damit erstellte Unterrichtseinheit aus der objektiven und auch subjektiven Sicht der Lehrperson einen Mehrwert im Vergleich zur reinen Lehrmittel-Einheit generierte. Gelungenes sollte ebenso wie Optimierungsbedürftiges hervorgehoben werden. Die Erkenntnisse aus dem ausführlichen Auswertungsgespräch werden summarisch dargelegt und lassen konkrete Ideen zur Optimierung der Lerneinheit und -plattform ableiten (siehe «Kapitel 4.4 Herleitung und Formulierung von

Optimierungsvorschlägen»). Das Auswertungsgespräch erfolgt entlang der Fragen des Fragenkatalogs, lässt jedoch bewusst auch einen Freiraum, damit sich die Lehrperson zu jeglichen Erfahrungen äussern kann.

#### **4.2.2.2 Analyse der Lernspuren (schriftliche Eröffnungsreden)**

Eine zweite qualitative Datenerhebung ergibt sich durch die Analyse der Lernspuren, welche im hier vorliegenden Fall die schriftlichen Eröffnungsreden der Lernenden sind. Die Eröffnungsreden wurden letzten Endes als mündliches Lernprodukt beurteilt, dennoch wurde aus Gründen des Datenschutzes auf das Aufzeichnen der mündlichen Reden verzichtet. So ist es nicht möglich, einen Lernzuwachs im Bereich der Auftrittskompetenz festzustellen. Kernstück der Unterrichtseinheit war jedoch auch nicht die Auftrittskompetenz, sondern das korrekte Gliedern einer Eröffnungsrede mit einer überzeugenden Argumentation, welche auf bestimmten Redemitteln beruht. Dies ist durch die schriftlichen Eröffnungsreden möglich. Die Lernspuren liegen als anonymisierte Scans aus dem Arbeitsheft der Lernenden vor. Dabei wurden alle Scans mit dem Geschlecht (m/w) sowie, falls vorhanden, mit der Codierung der vorliegenden heilpädagogischen Information versehen. Für die Auswertung der schriftlichen Eröffnungsreden wurden diese mit der Übernahme sämtlicher Fehler mit Computerschrift transkribiert und in einer Tabelle mit der entsprechenden heilpädagogischen Information verknüpft. Auf der Grundlage des Beurteilungsrasters (siehe *Anhang H*) wird unabhängig von der gegebenen Beurteilung durch die Kooperationslehrperson eine eigene Beurteilung vorgenommen, um zu überprüfen, ob die gewünschten Kompetenzen erreicht wurden. Somit wird der Frage nachgegangen, welche Leistungen auf der Grundlage der individuellen Voraussetzungen erzielt wurden und ob diese objektiven Ergebnisse mit den eher subjektiv gefärbten Aussagen der Kooperationslehrperson übereinstimmen.

#### **4.2.2.3 Beurteilung der Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste»**

Die im Kapitel 2.7: «E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen» erläuterte Kriterienliste wird zur Selbstevaluation der Lernplattform genutzt. Dabei wird für jedes Kriterium bzw. jede Dimension beurteilt, ob dieses erfüllt ist. So soll mit einem qualitativen Blick auf die Kriterien beschrieben werden, inwiefern die Plattform im Sinne der «E-Didaktik» gelungen ist und in welchen Bereichen noch Optimierungsbedarf besteht.

### 4.3 Befunde der Auswertung / Ergebnisse der Auswertung

In diesem Unterkapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Auswertungsgespräch mit der Kooperationslehrperson, der Analyse der schriftlichen Eröffnungsreden sowie der Beurteilung der Lernplattform durch den «e-didaktischen Kriterienraster» zusammenfassend beschrieben.

#### 4.3.1 Ergebnisse aus dem Auswertungsgespräch mit der Kooperationslehrperson

Das Auswertungsgespräch mit Karin Wildberger fand am 16. Februar 2022 online via Zoom statt. In dem 100-minütigen Gespräch entlang des Fragenkatalogs, der auch in schriftlicher Form ausgefüllt wurde, konnten sowohl die positiven wie auch optimierungsbedürftigen Aspekte der Lernplattform hervorgehoben werden. Diese Informationen wurden in einer Tabelle (siehe *Anhang J*) zusammenfassend dargestellt. Die genannten Punkte wurden in die Spalten *Gelungenes, allgemein, Gelungenes, spezifisch, Optimierungsmöglichkeiten, allgemein* und *Optimierungsmöglichkeiten spezifisch* eingetragen. Im Folgenden werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

Die Lernplattform wird als gelungene Ergänzung zum Lehrmittel *Die Sprachstarken* gesehen, da sie den Faktor *Abwechslung* ins Spiel bringt. Die Lernenden konnten sich Videos, Audios und Texte in ihrem Tempo anschauen sowie anhören und kamen so an Hilfestellungen, die sie im herkömmlichen Lehrmittel nicht bekommen hätten. Die Schülerinnen und Schüler schätzten es, dass eine Unterrichtseinheit einmal fast ohne Papier und Stift ausgekommen war. Die Digitalisierung hatte folglich einen motivierenden Effekt auf die Lerngruppe. Für die durchführende Lehrperson ergab sich kein grosser Aufwand, da alle Materialien gut vorbereitet und einsatzbereit waren. Weiter scheint der Mix aus SOL-Aufgaben (in Einzelarbeit) und den mündlichen Gruppenarbeiten gelungen zu sein. Dabei musste natürlich eine gewisse Flexibilität bezüglich der Räumlichkeiten (Gruppenräume, leere Klassenzimmer, etc.) gegeben sein. Im Vergleich mit Klassen, die ohne diese Plattform die Einheit *Debattieren* behandelt haben, fällt auf, dass die Lernenden, die mit der Plattform gearbeitet haben, vielfältigere Argumente bringen konnten. Das zeugt davon, dass das Thema von allen Blickwinkeln durchleuchtet wurde. Ausserdem fällt auf, dass die Versuchsgruppe mit der Plattform inhaltlich gute Reden vorbereiten und alle ihre Minute Redezeit erreichen und einhalten konnten. Schön sei gewesen, dass viele Lernende spürbar versucht haben, Gestik und Mimik einzubauen. Dies, weil sie sich beim Betrachten von sich selbst (Videoaufnahme bei der Aufgabe *Auftrittskompetenz*) mit ihrer eigenen Mimik und Gestik intensiv auseinandergesetzt haben. Von Seiten der technischen Umsetzung fanden sich

die Lernenden grundsätzlich mühelos auf LearningView zurecht, obwohl sie dieses Tool noch nie verwendet hatten. Ganz grundsätzlich war die Lehrperson überzeugt von LearningView und möchte auch in Zukunft eigene Einheiten auf dieser Plattform erstellen. Die durchgeführte Einheit legte ein grosses Fundament hinsichtlich der Durchführung einer gesamten Debatte (mit den Teilen *Freie Aussprache* und *Schlussrunde*). Auch für die Auftrittskompetenz, welche für Vorstellungsgespräche wichtig ist, wurde viel Vorarbeit geleistet.

Nun zu den spezifisch gelungenen Elementen: Der Einstieg mit der Menti-Wordcloud, welche eine simultane Visualisierung ermöglichte, wurde als gelungen wahrgenommen. Die Lernenden haben nicht nur eigene Ideen reingeschrieben, sondern auch Wörter gebracht, die sie zuvor im Einstiegsvideo gesehen hatten. Die Themenfindung durch die Jugendlichen verlief reibungslos. Dies, weil es momentan sehr viele Themen gibt, die die Jugendlichen berühren. Es wurde geschätzt, dass sie selbst den Freiraum hatten, ein Thema wählen zu dürfen. Die Möglichkeit, ganze Buchseiten direkt in LearningView als Scans sehen zu können, wurde ebenso geschätzt. So mussten die Lernenden nicht immer das physische Buch hervornehmen. Durch die Unterrichtsmaterialien auf LearningView und dem Lehrmittel verlief die Erarbeitung der Streitfrage sehr gut. Nach der intensiven digitalen Erarbeitung war die Abwechslung durch das analoge Spiel *Argumentiermemory* ein Erfolg. Die Lernenden brauchten zwar anfangs Unterstützung, um sich mit dem Spiel vertraut zu machen, doch fanden sie anschliessend Gefallen an der Aufgabe und den teils unsinnigen und humorvollen Argumentationen. Dies baute Hemmungen ab und war für die Grundlagen des Argumentierens sehr hilfreich. Das Videobeispiel aus *Jugend debattiert* mit der Thematik des Lasertags sprach die Lernenden an. Hinsichtlich der Wortschatzarbeit war die Unterrichtseinheit sehr förderlich und wertvoll. Mithilfe von Redemitteln mussten sich die Lernenden hinsichtlich ihres gewählten Themas auf das Wichtige fokussieren und die stärksten Argumente in die Eröffnungsrede einfliessen lassen. Dadurch wurde eine intensive Auseinandersetzung mit Wortschatz, inhaltlicher Relevanz zum Thema und Formulierungsfähigkeiten gefördert. Als sehr wertvoll wurde insbesondere auch der Block zur Auftrittskompetenz wahrgenommen. Wichtig war hierbei, dass die Lernenden einen sicherer und ruhigen Ort für sich zum Arbeiten hatten, was durch die Lehrperson koordiniert wurde. Gerade durch die Möglichkeit, das Video bei *Nicht-gelingen* immer wieder neu aufzuzeichnen, ermöglichte es den Lernenden, grossartige Leistungen abzuliefern. Insgesamt wurden die Audio-Aufnahmen und Videos von den Lernenden seriös bearbeitet – ein Lernzuwachs fand sichtlich statt.

Nun einige Worte zu den im Gespräch vorgeschlagenen Optimierungsmöglichkeiten: Bei der Recherche zum eigenen Thema könnten sich die Lernenden auch gleich konkrete Beispiele zu den gefundenen Thesen und Argumenten aufschreiben. Diese würden die Rede lebendiger wirken lassen. Das erstellte Gruppen-Mindmap eignet sich beispielweise für die Verschriftlichung der Beispiele zu den Thesen und Argumenten. Auch bei der Tabelle des Arbeitsblattes für die Recherche (siehe *Anhang C*) würde es Sinn machen, wenn diese neben Pro und Kontra noch eine Spalte für Beispiele hätte. Des Weiteren wurde die Korrekturfunktion von LearningView bemängelt. Je nach Qualität der gemachten Fotos von Seiten aus dem Arbeitsheft, war es mühsamer, dieses Foto zu korrigieren, anstatt direkt das Heft zu korrigieren. Eine Ergänzung für die Plattform könnte die Einheit *Auftrittskompetenz* aus dem *Sprachbuch 8* auf den Seiten 40 f. sein. Einzelne Aufgaben auf LearningView scheinen für gewisse Lernende (textmässig) zu gross gewesen zu sein, was eher demotivierend wirkte.

Spezifischen Optimierungsbedarf sah die Kooperationslehrperson in folgenden Bereichen: Bei der Themenfindung hatten einige Lernende Schwierigkeiten, Themen zu nennen, über die sich debattieren lässt. Da brauchten sie noch Unterstützung von der Lehrperson. Die Aufgabe mit dem Mindmap wurde als *nicht so ergiebig* gesehen, da der Nutzen daraus eher klein ausfiel. Viel eher hätten die Lernenden weiter mit der Tabelle arbeiten können. Die Aufgabe mit der PowerPoint-Vorlage (siehe *Anhang D*) für die Grundlagen des Argumentierens bereitete noch einigen Lernenden Schwierigkeiten. Sie brauchten mehr Unterstützung durch die Lehrperson in geleiteten Input-Lektionen. Problematisch war dabei, dass die Lernenden ihren Wortschatz zum Zeitpunkt der Aufgabe noch nicht erweitert haben. Hier mache es eventuell Sinn, wenn die Aufgabe mit dem *Argumentiermemory* vor dieser Aufgabe durchgeführt wird. Beim Rechercheauftrag zeigte sich eine grosse Heterogenität zwischen den Lernenden. Besonders sprachschwächere Lernende brauchten noch mehr Unterstützung von der Lehrperson, um erfolgreich zu recherchieren. Bei der Formulierung der Argumente zu ihren Streitfragen fiel es einigen Lernenden schwer, die recherchierten Fakten in Argumenten zu schreiben, anstatt diese direkt zu übernehmen. Hier könnten mehr Hilfestellungen angeboten werden. Die nächste Kritik betrifft die Videobeispiele aus *Jugend debattiert*. Diese waren sehr hochstehend und hinterliessen bei einigen Lernenden einen *fahlen Nachgeschmack*, da sie sich meilenweit entfernt vom Niveau der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus dem Video sahen. Auch die Sprache war sehr hochstehend und wirkte demotivierend. Es würde sich hier anbieten, dass Videobeispiele aus der Schweiz und wenn möglich von Sekundarschülerinnen und -schülern gesucht werden. Diese Beispiele müssten auch nicht perfekt sein. Letzten Endes ist und bleibt das

Schreiben einer Eröffnungsrede, was alle Teilkompetenzen zusammenführt, eine schwierige Aufgabe, die immer noch die Unterstützung der Lehrperson benötigte. Es kann also schon an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch eine Lernplattform niemals eine Lehrperson ersetzen kann. Als letzter Punkt wurde genannt, dass je nach Klasse abgewogen werden muss, ob die Lernenden sich gegenseitig ein Peerfeedback geben sollten, da die Lernenden schrittweise in die Technik des Peerfeedbacks eingeführt werden müssen. In dieser Klasse wurde dies ausgelassen.

### 4.3.2 Ergebnisse aus der Analyse der schriftlichen Eröffnungsreden

Die schriftlichen Eröffnungsreden lagen als Scans der Arbeitshefte vor. In einem ersten Schritt wurden diese Reden originalgetreu abgetippt und mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler tabellarisch festgehalten. Zur Beurteilung der Reden wurde der Kriterienraster aus dem Lehrmittel verwendet, welcher sich drei Bereiche gliedert: *Sachkenntnisse*, *Ausdrucksfähigkeit (monologisch)* und *Überzeugungskraft*. Entlang dieser Bereiche wurden die Prädikate *gelingen*, *teilweise gelungen* und *nicht gelungen* vergeben. Die detaillierte Auswertungstabelle mit den abgetippten Reden und Beurteilungen findet sich im *Anhang K*. Folgende Ergebnisse lassen sich aus der Analyse darlegen:

Von den zehn begutachteten Eröffnungsreden wurden **sechs** mit dem Prädikat **gelingen** ausgezeichnet und **vier** mit **teilweise gelungen**. **Keine Rede** war **nicht gelungen**. Es lässt sich beobachten, dass die Mädchen insgesamt bessere Reden geschrieben haben als die Knaben, was sich vor allem durch die Strukturierung der Reden und Nutzung von Redemitteln zeigt. Alle Reden zeigen eine mindestens ansatzweise vorhandene Verknüpfung von Argumenten mit Beispielen. Den vier Reden, welche mit *teilweise gelungen* beurteilt wurden, ist gemein, dass ihnen der Einstieg in die Rede durch Heranführen an die Streitfrage nicht gelungen ist. Auch wird auf das Verwenden von Redemitteln verzichtet, was die Rede alltagssprachlicher wirken lässt. Bei den gelungenen Reden werden Redemittel wie «Deshalb spreche ich heute und sage...», «Zwei Gesichtspunkte sind meiner Meinung nach besonders wichtig...» oder «Daher vertrete ich klar die Ansicht, dass...» verwendet. Eine gelungene Hinführung zur Streitfrage war beispielsweise «Aus diesem Grund stelle ich die Frage: Sollen Schuluniformen an den öffentlichen Schulen erforderlich sein?» Im Kontrast zu diesem gelungenen Beispiel zeigt sich dieser weniger gelungene Einstieg: «Thema: Handyverbot. Meine Meinung ist, dass Lehrpersonen das Handy nicht nehmen dürfen [...]». Aus Sicht der Argumentationskompetenz zeigt sich dafür, dass alle der begutachteten Texte die Grundlagen des Argumentierens verkörpern.

### 4.3.3 Erkenntnisse im Vergleich mit der «e-didaktischen Kriterienliste»

Die Herleitung der *e-didaktischen Kriterienliste* wurde im Kapitel 2.7 «E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen» erläutert. In der nachfolgenden Tabelle wird die entwickelte Lernplattform aufgrund der einzelnen Kriterien und Dimensionen beurteilt. Die Kriterienliste dient nicht dem Zweck, quantitative Aussagen zur Anzahl erfüllter Kriterien zu machen. Viel eher soll sie qualitativ aufzeigen, nach welchen Kriterien das digitale Lernangebot ausgerichtet ist und in welchen Dimensionen Optimierungen möglich wären.

Tabelle 8: E-didaktische Kriterienliste mit der Beurteilung der Lernplattform

Konstruktivistische Kriterien	
Dimensionen	Beurteilung des Lernangebots
<b>Dimension</b> «Strukturierung des Lernraums»	
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Interaktionsmöglichkeiten</b> räumliche Infrastruktur</li> </ul>	Die Lernplattform spielt mit den Interaktionsmöglichkeiten, indem durch Lernvideos individuell und in Einzelarbeit gearbeitet werden kann. Andererseits werden oft Gruppenarbeiten durchgeführt. Die Lernenden erhalten Räume, Tischinseln oder Nischen, um diese Arbeiten zu erledigen. → <b>erfüllt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Transferkompetenz</b> Anlässe zur Metareflexion? Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert und erworbenes Wissen auch in anderen Handlungsherausforderungen angewandt?</li> </ul>	Gerade beim Kapitel «Auftrittskompetenz» reflektieren die Lernenden über sich selbst, indem sie ihr Video schauen und den aktuellen Stand beurteilen. Sie definieren anschliessend Optimierungen, die sie sich vornehmen. Diese neuen Kompetenzen wenden sie in den Reden an. Ähnlich verläuft der Transfer beim Erlernen der gelungenen Argumentationskette. Dieses Wissen wenden sie in einem anschliessenden Memory mit neuen Kontexten an – und abschliessend natürlich in ihren eigenen Reden. → <b>erfüllt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Authentisches Lernen</b> Lernherausforderung in einem lebensweltlichen Kontext?</li> </ul>	Der Lebensweltliche Kontext ist stark gegeben, da sich die Jugendlichen mit frei wählbaren Themen auseinandersetzen, die sie gerade beschäftigen. → <b>erfüllt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Individuelles Lernen</b> Können Lernende den Methodeneinsatz gemäss ihres präferierten Lernstils mitgestalten?</li> </ul>	Den Lernenden werden die Aufgaben vorstrukturiert. Sie können den Methodeneinsatz nicht frei wählen, erhalten aber immer wieder den Freiraum, im eigenen Tempo zu arbeiten und Videos zu nutzen oder den Text zu lesen. → <b>teilweise erfüllt</b>
<b>Dimension</b> «Selbstgesteuertes Lernen»	
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Handlungsorientierung</b> Können Lernende auf die Situation einwirken, um sich als handlungsmächtige Akteure zu erleben?</li> </ul>	Die Lernenden entscheiden sich für ein Thema in der Gruppe. Sie entscheiden, welche Position sie einnehmen möchten. Sie können beispielsweise auch beim Argumentiermemory entscheiden, welchen Spielmodus sie spielen möchten. → <b>erfüllt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Produktionsorientierung</b> Stellen die Lernenden Produkte her, die ihren Lernprozess widerspiegeln?</li> </ul>	Die Lernenden stellen schon während der Einheit immer wieder Produkte her, wie beispielsweise Videos ihrer Auftrittskompetenz oder kleinere Argumentiertexte. Vor allem aber am Ende der Lektion zeigt sich der Lernprozess in den geschriebenen und aufgeführten Eröffnungsreden. → <b>erfüllt</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen</b> Können von den Lernenden selbstentwickelte Problemlösestrategien ausprobiert, modifiziert und ggf. falsifiziert und neukonzipiert werden?</li> </ul>	<p>Durch die eng geführte Struktur der Lernplattform werden die Lernwege vorgegeben. → <b>nicht erfüllt</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fehlerkultur</b> Lehrende als Lernbegleiter bei Problemen/Herausforderungen?</li> </ul>	<p>Durch die Lernplattform haben Lehrpersonen mehr Ressourcen übrig, um die Gruppen bei Herausforderungen individuell zu unterstützen und die Rolle des Lerncoaches einzunehmen. → <b>erfüllt</b></p>
<p><b>Dimension «Dialogischer Austausch»</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dialogizität</b> Welche dialogischen Interaktionsmöglichkeiten sind durch die Lernherausforderungen gegeben?</li> </ul>	<p>Die gruppeninternen Diskussionen und Austauschrunden zum eigenen Thema sowie das Erstellen des Mindmaps bieten die Möglichkeit zum Austausch. Ausserdem arbeiten immer zwei Lernende zusammen als Tandem, wenn sie nicht in der Gruppe arbeiten. → <b>erfüllt</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dialogische Anerkennung</b> Ist eine dialogische, wertschätzende Kommunikationsatmosphäre gegeben oder müssen Regeln für Dialogizität eingeübt werden?</li> </ul>	<p>Kann aufgrund der Lernplattform allein nicht beurteilt werden...</p>
<p style="text-align: center;"><b>Konnektivistische Kriterien</b></p>	
<p><b>Kollaborative Nutzung dezentraler Wissensressourcen</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greifen Lernende dezentral und im kollaborativen Austausch auf verschiedene Wissensressourcen zurück und führen diese verschiedenen Wissensressourcen im kollaborativen Lernprozess zusammen?</li> </ul>	<p>Die Wissensaneignung zur eigenen Streitfrage erfolgt dezentral über das Internet und wird von den Lernenden zusammengeführt – in Form eines Mindmaps. → <b>erfüllt</b></p>
<p><b>Verschiedene Kanäle</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden gezielt verschiedene Lernkanäle angeboten?</li> </ul>	<p>Es werden Lernvideos, Texte, Arbeitsblätter oder interaktive Word- und PowerPoint-Vorlagen angeboten. Die Lernenden können ihre Antworten teils schriftlich, teils mündlich und teils als Videobotschaft abgeben. → <b>erfüllt</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Bildungsorientierte Kriterien</b></p>	
<p><b>Dimension «Bildungsmerkmal Selbstwirksamkeitserfahrung»</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Angemessene Lernherausforderung</b> Ermöglichen die Lernherausforderungen eine Differenzierung, um den individuellen Kompetenzlevels der Lernenden gerecht zu werden?</li> </ul>	<p>Die Aufgaben sind zum Teil dadurch selbstdifferenzierend, dass die Lernenden Themen für die Debatte frei auswählen können. Dabei ergeben sich einfachere sowie komplexere Themenfelder, die den Schwierigkeitsgrad der Bearbeitung regulieren. Im Argumentiermemory können die Lernenden innerhalb ihrer Gruppe die Anforderung verändern, indem sie den passenden Spielmodus wählen. → <b>erfüllt</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Metareflexion</b> An welcher Stelle des Bildungslernens kann die Reflexion gemachter Erfahrungen eingebracht werden?</li> </ul>	<p>Eine Reflexion zum Kompetenzzuwachs erfolgt einerseits bei der Auftrittskompetenz und andererseits in Form von Peerfeedbacks am Ende der Einheit. → <b>teilweise erfüllt</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lernkontext</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen wird ermöglicht → Selbstwirksamkeit bei den Lernenden vorhanden...</li> </ul>	<p>Von Anfang an möglich, indem die Lernenden ihr Debattierthema selbst wählen und während der ganzen Einheit produktionsorientiert erlernen, wie sie die Eröffnungsrede gestalten können und schlussendlich überzeugend für ihr Thema argumentieren können. → <b>erfüllt</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transparente Strukturen</b> Gibt es transparente Strukturen, die den Lernraum mitprägen? Durch diese transparenten Strukturen kann das Subjekt jenseits von autoritären Entwicklungen von aussen sein lernen entfalten.</li> </ul>	<p>Die Plattform ist in sich seine transparente Struktur. Sie kommt jedoch nicht ganz ohne Einwirken von einer Lehrperson in gewissen Inputs aus. Autonomes Lernen ist also nur bedingt möglich. → <b>teilweise erfüllt</b></p>
<b>Dimension «Bildungsmerkmal explorative Neugier»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mitgestaltung der Lernherausforderung</b> Können die Lernenden in der Gestaltung der Lernherausforderung ihr intrinsisches Erkenntnisinteresse mit einbringen?</li> </ul>	<p>Ja, indem sie ein für sie relevantes Thema für die Debatte wählen, zu dem sie sich genauer informieren werden. → <b>erfüllt</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einbindung intrinsischer Motivation</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen, welches die intrinsische Neugier der Lernenden gezielt miteinbezieht, wird ermöglicht.</li> </ul>	<p>Die intrinsische Motivation wird wiederum durch die Wahl eines für die Jugendlichen relevanten Themas ermöglicht. Sie selbst stehen für ihre Haltungen ein und nutzen diese intrinsische Motivation, um das Wissen für überzeugendes Argumentieren und das Verfassen einer Eröffnungsrede zu erwerben. → <b>erfüllt</b></p>

Die Beurteilung der Lernplattform entlang der «e-didaktischen Kriterienliste» ergab, dass bereits im ersten Entwicklungszyklus 13 der 18 Dimensionen erfüllt sind. Wie bereits erwähnt, soll hier jedoch kein quantitativer, sondern ein qualitativer Blick auf die Dimensionen geworfen werden. Da einige Dimensionen sehr ähnliche Kriterien besitzen, lassen sich die **gelungenen Aspekte** folgendermassen zusammenfassen:

Die Lernplattform ermöglicht immer wieder Phasen der Interaktion in Tandems oder Gruppen. Lernen findet nicht immer allein statt. Das erarbeitete Wissen wird in verschiedenen Lernaufgaben auf andere Kontexte transferiert und durch eine starke Handlungs- und Produktionsorientierung, welche durch die abschliessende Eröffnungsrede in der Debatte gegeben ist, angewandt. Durch die freie Wahl des Debattierthemas wird einerseits eine Partizipation der Lernenden gewährleistet und andererseits authentisches Lernen ermöglicht, was wiederum eine intrinsische Motivation erweckt. Kollaborationen unter den Schülerinnen und Schülern werden gefördert und sie erweitern und teilen ihr Wissen (im konnektivistischen Sinne) untereinander. Nicht zuletzt sind die Lernherausforderungen differenziert und ermöglichen eine individuelle Anpassung an die Voraussetzungen der Lernenden.

Drei Dimensionen wurden mit *teilweise erfüllt* beurteilt. Eine dieser Dimensionen ist diejenige des individuellen Lernens durch die Anpassung des Methodeneinsatzes. Durch die Strukturen

der Lernplattform ist hier nicht viel Freiraum bei der individuellen Wahl des Methodeneinsatzes gegeben. Auch das vollständig autonome Lernen wurde mit *teilweise erfüllt* beurteilt, da die Lernenden zwar sehr oft alle Anweisungen in der Plattform finden, die Lehrperson jedoch einige Inputs noch machen muss. Ausserdem wurde *Metareflexion* mit *teilweise erfüllt* beurteilt, da dies zwar in einigen Fällen initiiert wird, jedoch noch häufiger geschehen könnte.

Eine Dimension wurde mit *nicht erfüllt* beurteilt. Dabei handelt es sich um die selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen durch Problemlösestrategien, welche frei ausprobiert, modifiziert oder gar falsifiziert werden könnten. Eine solch freie Komponente ist in der Lernplattform gar nicht umsetzbar, schliesst sie doch die Verwendung von vorgegebenen Lernwegen aus.

#### **4.4 Herleitung und Formulierung von Optimierungsvorschlägen**

Die zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit vorliegende Lernplattform wurde in einem ersten Zyklus auf der Grundlage von Theorie, den Lernvoraussetzungen der Lerngruppe sowie dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* entwickelt. Aus den vorherigen Unterkapiteln konnten einige konkrete Optimierungsvorschläge für einen zweiten Entwicklungszyklus gewonnen werden. Diese könnten nach Abschluss dieser Arbeit übernommen werden. Die Erkenntnisse beruhen vor allem auf dem Auswertungsgespräch mit der Kooperationslehrperson und werden zusätzlich noch ergänzt mit Erkenntnissen aus der Selbstevaluation entlang der *e-didaktischen Kriterienliste*.

- Das Arbeitsblatt für die Recherchen, in welchem die Lernenden Argumente zu ihrer Streitfrage suchen, einfügen und entscheiden, ob es sich um ein Pro- oder Kontraargument handelt, wird mit einer zusätzlichen Spalte *Beispiele* ergänzt. Dabei sollen sie direkt Beispiele zu ihren Argumenten suchen, was eine grosse Entlastung für die Verfassung der Eröffnungsrede sein kann.
- Beim Rechercheauftrag sollen weitere Hilfestellungen gegeben werden, wie richtig vorgegangen werden soll. Ein Leitfaden mit Schritt für Schritt Anweisungen sowie *DOs and DON'Ts* könnte hilfreich sein.
- Die Aufgaben, welche direkt im Arbeitsheft bearbeitet wurden, müssen nicht mehr fotografiert werden, sondern direkt (physisch) der Lehrperson übergeben werden. Dies erleichtert die Korrektur, welche sich per Fotoaufnahme als eher schwierig herausstellte.
- Die Einheit *Auftrittskompetenz* aus dem *Sprachbuch 8* kann die Aufgaben im Kapitel *Auftrittskompetenz* ergänzen.

- Sehr textlastige Aufgabenstellungen, wie die Aufgabe mit der PowerPoint-Vorlage müssen gekürzt oder vereinfacht werden.
- Ein zusätzlicher Input zur Thematik der Themen, die sich für Debatten eignen, muss eingeschoben werden.
- Die Aufgabe *Argumentiermemory* soll vor der PowerPoint-Aufgabe gemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler auf spielerische Art und Weise schon erste Erfahrungen mit Argumentationsketten sammeln können.
- Andere Videobeispiele, welche das Anforderungsniveau senken, müssen gefunden werden, damit sich die Lernenden nicht eingeschüchtert fühlen.
- Nach Abschluss jedes Kapitels könnten die Lernenden einen Reflexionsteil ausfüllen, bei dem sich geleitet durch Fragen ihren Kompetenzzuwachs und ihre Lernstrategie evaluieren würden.
- Mehr Differenzierung bei den Aufgaben ermöglichen.

## 5 Diskussion

Im abschliessenden Diskussionskapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse mit der eingangs beschriebenen Fragestellung verknüpft und ein Fazit zum gesamten Entwicklungsprojekt gezogen. Das Vorgehen wird kritisch hinterfragt sowie abschliessend ein Ausblick auf weitere Forschungsfelder gemacht.

### 5.1 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden im Kapitel 4 durch drei verschiedene Ansätze einzeln erhoben. Das Auswertungsgespräch gab einen Einblick in die Durchführung und Nutzung der Lernplattform. Dabei wurden sowohl die gelungenen Aspekte als auch die Stolpersteine der digitalen Umsetzung in diesem spezifischen Unterrichtsetting hervorgehoben. Das erfreuliche Fazit: Die Unterrichtseinheit *Debattieren* mit der digitalen Lernplattform auf LearningView generierte für die Lehrperson und vor allem für die Schülerinnen und Schüler einen spürbaren Mehrwert. Nicht zuletzt dadurch, dass das Thema *Debattieren* viele Teilkompetenzen abverlangt, die irgendwie miteinander verbunden werden müssen. Wo das herkömmliche Lehrmittel gewisse Themen, wie die Auftrittskompetenz, eher vernachlässigt, punktet die Lernplattform durch die Vorzüge von digitalen Aufgabenstellungen, wie beispielsweise das Aufzeichnen von sich selbst und anschliessende Reflektieren. Allen Vorzügen der Digitalisierung zuwider, muss aber auch betont werden, dass keine Lernplattform die Rolle der Lehrperson gänzlich ersetzen kann und dass auf analoge Aufgabenstellungen niemals verzichtet werden darf. Das Tool zur Erstellung von digitalen Lerneinheiten, LearningView, stiess auf Begeisterung und wird an dieser Schule auch künftig für das Erstellen von Unterrichtseinheiten verwendet. In Bezug auf die Wortschatzarbeit zeigte sich, dass die Lernenden sich mit Redemitteln zu Debatten allgemein sowie einem themenspezifischen Wortschatz auseinandergesetzt haben. In den schriftlichen Eröffnungsreden zeigte sich, dass alle Schülerinnen und Schüler zumindest versucht haben, diese Redemittel in die Reden einfliessen zu lassen. Und dies ist somit die Überleitung in die Erkenntnisse aus der Analyse der zehn schriftlichen Eröffnungsreden. Dieser Teil der Evaluation hatte zum Zweck, neben den Äusserungen der Kooperationslehrperson auch die tatsächlich vorhandenen Lernspuren in den Blick zu nehmen. Erfreulicherweise zeigte sich, dass alle der zehn Eröffnungsreden mindestens *teilweise gelungen* sind – sich die Lernenden also mit der Thematik auseinandergesetzt haben und entsprechend ihren Voraussetzungen ihr Bestes gegeben haben. Ein Querverweis auf eine Aussage der Kooperationslehrperson verrät, dass einige Schülerinnen und Schüler ohne die Auseinandersetzung mit der Lernplattform keine solche Leistung hätten erbringen können. Bei sechs der zehn Reden wurden die gelernten Redemittel bravourös

eingesetzt. Die Analyse dieser Reden bestätigen die positiv genannten Aspekte. Sie zeigen allerdings auch auf, dass die Lernplattform Grenzen hat. So wurden bei den vier *teilweise gelungenen* Reden keine oder unzureichende Redemittel verwendet. Ebenso wurde die durchgenommene Struktur einer Eröffnungsrede nicht angewandt. Dies, obwohl die Theorien in der Unterrichtseinheit wichtige Bestandteile waren. Die konkreten Optimierungsvorschläge werden in dieser zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse nicht noch einmal erwähnt, da sie im Kapitel 4.4: «Herleitung und Formulierung von Optimierungsvorschlägen» beschrieben wurden.

Der dritte Teil der Evaluation nutzte die *e-didaktische Kriterienliste*, um die Lernplattform als digitales Lernangebot unter die Lupe zu nehmen. Obwohl diese Kriterienliste zum Zeitpunkt der Entwicklung der Plattform noch nicht vorlag, ist es erfreulich zu sehen, dass die Plattform sehr viele Dimensionen bereits erfüllt und den aktuellen e-didaktischen Prinzipien entspricht. Gerade im Bereich der neueren Lerntheorie, dem «Konnektivismus» (siehe Kapitel 2.7.1: «Vom Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zum Konnektivismus») zeigt die Lernplattform, dass sie die Lernenden dazu anregt, sich Wissen dezentral anzueignen und dieses Wissen mit anderen Lernenden zu teilen. Das entspricht einem Mehrwert, der im Lehrmittel so noch nicht vorhanden war. Eine Dimension, welche von der Plattform noch nicht erreicht wurde, ist diejenige der selbstgesteuerten Gestaltung von Lernwegen durch den Einsatz von Problemlösestrategien. Nun liegt es in der Natur der Lernplattform, dass viele Lernwege vorgegeben sind. Es eröffnet jedoch auch die Frage, ob und wie eine Lernplattform offener gestaltet werden könnte, um die selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen zu ermöglichen. Eine Dimension, welche durch eine leichte Optimierung der aktuellen Plattform erfüllt werden könnte, ist die Dimension der Metareflexion. Hier müssten lediglich mehr Teile der Reflexion eingebaut werden – beispielweise nach Beendigung jedes Kapitels. Mit Leitfragen könnten die Lernenden dazu angeregt werden, ihren Kompetenzzuwachs und ihre Lernstrategien zu evaluieren.

## **5.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung**

Diese Masterarbeit hatte sich die Beantwortung folgender entwicklungsbezogenen Fragestellung zum Ziel gesetzt:

**Wie können sprachschwächere Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtseinheit zur Thematik Debattieren im SOL-Setting gefördert werden?**

Aus der Fragestellung werden die Voraussetzungen, unter welcher das Entwicklungsprodukt erstellt wurde, verdeutlicht. Es handelte sich bei der Lerngruppe um *sprachschwächere Schülerinnen und Schüler*, welche in deiner gemischten Niveau B/C Klasse unterrichtet wurden. Dabei wurde die sehr umfassende Einheit zu *Debattieren* Gegenstand dieser Arbeit. Zusätzlich floss das Element des selbstorganisierten Lernens mit ein. Aufgrund dieser Voraussetzungen wurden die folgenden Hypothesen formuliert:

1. Eine **Lernplattform** mit audiovisuellen Elementen, Differenzierungen und Zusatzerläuterungen gibt den Lernenden trotz des SOL-Settings einen Leitfaden, an dem sie sich orientieren können. Die Plattform ermöglicht es der Lehrperson, sämtliche Materialien geordnet bereitzustellen, während die Lernenden sich mit Materialien ihres Leistungsniveaus auseinandersetzen.
2. Gerade sprachschwächere Lernende benötigen eine aktive Erarbeitung eines **Bildungswortschatzes** sowie von **Redemitteln** und **rhetorischen Mitteln**. Diese sind Voraussetzung, um an Debatten aktiv teilnehmen zu können und müssen **kontextgebunden** erarbeitet werden.
3. Sprachschwächere Lernende möchten sich genauso mitteilen und beteiligen, wie sprachgewandte Lernende. Oftmals bildet die Sprache jedoch eine Barriere, die sie daran hindert. **Übungen zur Auftrittskompetenz und Verhaltensregeln beim Debattieren geben Sicherheit** und ermöglichen die Partizipation.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung und den zugrundeliegenden Hypothesen können folgendermassen interpretiert werden:

1. Die Lernplattform konnte tatsächlich audiovisuelle Elemente und Zusatzerläuterungen für die Lernenden bereitstellen und war somit ein optimales Tool, um den Anforderungen des SOL-Unterrichts gerecht zu werden. Ein kritisch anzumerkender Punkt ist, dass die Plattform noch ungenügende Differenzierungen ermöglichte. Dies, obwohl immer wieder Wahlpflichtaufgaben und freiwillige Aufgaben eingeschoben wurden und die Themenwahl an sich selbstdifferenzierend war. Es zeigte sich, dass einige Lernende doch noch mehr Unterstützung brauchten, was ein Indiz dafür ist, dass die Lernplattform noch nicht genug differenziert ist.
2. Was macht eine gelungene Rede aus? Die Überzeugungskraft, die Verwendung einer gelungenen Argumentationskette mit Beispielen und nicht zuletzt, die verwendete

sprachliche Präzision. Bei der Analyse und Beurteilung der schriftlichen Eröffnungsreden zeigte sich, dass die Reden, welche als *gelingen* beurteilt wurden, die Bildungssprache und passende Redemittel verwendeten. Umgekehrt fehlten bei den *teilweise gelungenen* Beispielen solche Redemittel, Strukturen und die Bildungssprache. Es ist erfreulich zu sehen, dass doch einige Reden diese Redemittel und Strukturen berücksichtigten, dennoch scheint hier noch ein Optimierungsbedarf vorhanden zu sein, dass möglichst alle Lernenden diese Kriterien einer gelungenen Eröffnungsrede erfüllen können. Was dafür erfolgreich umgesetzt wurde, ist die kontextgebundene Erarbeitung eines themenspezifischen Wortschatzes, der in den Reden zum Ausdruck kam.

3. Das Kapitel zur Auftrittskompetenz wurde als sehr *gelingen* evaluiert. Es fand eine spürbare Auseinandersetzung mit der eigenen Auftrittskompetenz statt, was für die Lernenden einen enormen Mehrwert auch in ausserschulischen Situationen darstellt. Die performten Reden waren nicht Bestandteil dieser Arbeit, würden aber sicherlich zeigen, wie sicher die meisten Lernenden ihre Reden halten konnten.

Zurecht kann hinterfragt werden, ob der Einsatz einer Lernplattform bei einer Unterrichtseinheit, die vorwiegend auf mündlichen Sprachhandlungen basiert, sinnvoll ist. Aufgrund der hier vorliegenden Erkenntnisse kann gesagt werden, dass dies auf alle Fälle sinnvoll sein kann, wenn bewusst Phasen des Austausches, der Mündlichkeit und auch analoge Phasen eingebaut werden. Denn der Erwerb der verlangten Kompetenzen findet zu einem grossen Teil individuell statt. Mit den digitalen Tools eröffnen sich neue Wege, die Mündlichkeit auch auf einer Plattform anzuwenden und zu trainieren. Ein wesentlicher Vorteil der Plattform ist und bleibt, dass bei der richtigen Konzipierung mehr Ressourcen für die Lehrperson frei werden und sie so die Transformierung von *Lehrperson* zu *Lerncoach* meistern kann und die Lernenden individuell betreuen und begleiten kann.

### 5.3 Methodische Kritik

Diese Arbeit wurde in einem sehr begrenzten zeitlichen Rahmen erstellt. Dementsprechend erfolgte zwar eine theoriebasierte Auseinandersetzung, bevor die Lernplattform entwickelt wurde, jedoch konnten nicht alle theoretischen Grundlagen in die Erstellung mit einfließen, bevor die Plattform umgesetzt werden musste. Demzufolge entspricht dieses Entwicklungsprodukt einem mehrzyklischen Vorgehen. Ein erster Zyklus ist mit Abschluss dieser Arbeit abgeschlossen und evaluiert. Die Erkenntnisse und Optimierungsvorschläge sollten jetzt in einem zweiten Entwicklungszyklus adaptiert und neu evaluiert werden. Dies wird aber im Rahmen

dieser Arbeit nicht mehr umgesetzt. So kann zurecht die Frage in den Raum gestellt werden, ob vor der Erstellung der Lernplattform der gesamte theoretische Teil abgeschlossen und das Entwicklungskonzept von Anfang an ein-zyklisch gestaltet hätte werden müssen.

Die entwickelte Lernplattform wurde mit nur einer Klasse durchgeführt. Sind die Erkenntnisse dieser einen Klasse genügend, um Schlussfolgerungen ziehen zu dürfen? Andererseits wurde dieses Entwicklungsprodukt für ein spezifisches, pädagogisches Problem – eben jenes dieser Klasse mit ihrem SOL-Konzept und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – erstellt. Trotzdem wäre es interessant, diese Unterrichtseinheit mithilfe der Lernplattform mit anderen Klassen, welche über ähnliche Lernvoraussetzungen verfügen, durchzuführen und die Ergebnisse zu vergleichen.

#### **5.4 Ausblick auf weitere Forschungsfelder**

Im Kapitel 2.5 «Argumentationsfähigkeit» wurde erwähnt, dass bis heute wenige empirische Publikationen zur Wortschatzarbeit in einem inklusiven Deutschunterricht vorliegen (vgl. Kilian, 2019, S. 353). In dieser Arbeit konnte die Wortschatzarbeit in einem inklusiven Deutschunterricht nur als eine Teilkompetenz der gesamten Einheit behandelt und untersucht werden. In einem weiteren Forschungsfeld könnte die Wortschatzarbeit konkret und als Hauptkompetenz untersucht werden, ohne den Fokus auf ein grösseres Thema, wie das Debattieren, zu richten. Ausserdem könnte das Element der Digitalisierung aufgegriffen werden. Wie können digitale Tools die Wortschatzarbeit unterstützen?

Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Lernplattform bewegt sich nicht im stark individualisierten und eigenständigen Lernen gemäss «E-Learning 2.0» (vgl. Kapitel 2.7: «E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen») und ist immer noch stark von der Lehrperson und der Plattform selbst strukturiert. Dies entspricht nicht zuletzt einem Optimierungsvorschlag für die Weiterentwicklung der Plattform. Doch wie könnte der Schritt in diese neue Didaktik gelingen? Nicht nur in diesem spezifischen Unterrichtsthema, sondern ganz allgemein.

## 5.5 Implikationen für die Berufspraxis

Die Digitalisierung ist in vollem Gange. Dass alle Schülerinnen und Schüler heute über ein persönliches Gerät (Laptop, Tablet, Notebook) verfügen, ist schon längst Tatsache. Es liegt nun an uns, diese Medien sinnvoll einzusetzen und uns mit neueren Didaktiken, wie der *E-Didaktik* auseinanderzusetzen und unser Methodenrepertoire zu erweitern. Auch die neuere Unterrichtsform des selbstorganisierten Lernens wird in immer mehr Schulen Einzug finden. Um die Gefahr, diese Lektionen mit hausaufgabenähnlichen Aufgaben zu füllen, abzuwenden, scheint es sinnvoll, in der Unterrichtsplanung neue Formen des Unterrichtens anzudenken. Ein nützliches Tool dafür ist die Gratiswebseite *LearningView*, welche von Lehrpersonen für Lehrpersonen stetig weiterentwickelt wird und immer mehr Funktionen anbietet. Das Lernen hat sich weiterentwickelt – jetzt muss dies nur noch im Unterrichtsgeschehen ankommen.

An dieser Stelle seien insbesondere auch spezifische Implikationen im Bereich der Unterrichtseinheit *Debattieren* erwähnt. Es lohnt sich, Zeit in den Erwerb der vielen Kompetenzen dieser ausführlichen Einheit zu investieren. Auf spielerische Art und Weise lassen sich Redemittel und Argumentationsketten gut einüben. Die Auftrittskompetenz wird neben der Debattier-Unterrichtseinheit in vielen Lebenssituationen benötigt. Mit reflexiven Aufgaben können die Lernenden ihr eigenes Auftreten betrachten und anpassen. Diese anfangs eher unangenehme Aufgabe kann zu bahnbrechenden Erfolgen führen.

Wortschatzarbeit ist in vielerlei Hinsicht elementar für schulischen Erfolg. Nicht nur in diesem Thema, sondern im Deutschunterricht allgemein, soll explizit und kontextgebunden am Wortschatz gearbeitet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden an individuellen Wortschätzen arbeiten und persönliche Fortschritte machen.

Als Abschluss dieser Arbeit bleibt nur noch anzumerken, dass sich die Rolle unseres Berufes ständig im Wandel befindet. Es ist eine spannende Aufgabe, sich diesem Wandel hinzugeben und sich immer wieder aufs Neue weiterzuentwickeln. Momentan soll der Fokus darauf gerichtet sein, das Lernen noch mehr in die Hände unserer Schülerinnen und Schüler zu legen, als Lehrperson sich zurückzunehmen und ein Rollenverständnis als *Lerncoach* einzunehmen, bei dem die Lernenden zum Lernen animiert, inspiriert und dabei begleitet werden. Das Nutzen einer Lernplattform kann dabei eine grosse Unterstützung sein.

---

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2008). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung* (2. Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brand, T. von & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung - Differenzierung - Inklusion in den Sekundarstufen* (Praxis Deutsch) (2. Auflage.). Seelze: Kallmeyer.
- Dammer, K.-H. (2019). Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung. In R. Olsen & C. Hochstadt (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 33–46). Weinheim, Basel: Beltz.
- Deitering, F. G. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management). Göttingen ; Seattle: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016a). *Lehrplan 21. Fachbereich Deutsch*. Zugriff am 29.9.2022. Verfügbar unter: <https://lu.lehrplan.ch>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016b). *Lehrplan 21. Fachbereich Medien und Informatik*. Zugriff am 4.10.2022. Verfügbar unter: <https://lu.lehrplan.ch>
- Fischer, H. & Köhler, T. (2013). *E-Learning im Lehralltag: Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frederking, V. (2014). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 3–49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Frederking, V. & Jonas, H. (2008). Vorwort zur 1. Ausgabe. In V. Frederking & H. Jonas (Hrsg.), *Neue Medien im Deutschunterricht - eine Zwischenbilanz* (S. 1–7). Zugriff am 2.10.2022. Verfügbar unter: [http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett\\_2009-08-25.pdf](http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf)
- Glück, C. W. (2015). von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (Inklusion in Schule und Gesellschaft / herausgegeben von Erhard Fischer). In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (1. Aufl., S. 155–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines*

*Modellprogramms*. Münster: Waxmann.

- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1998). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management) (2. Auflage.). Göttingen ; Seattle: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Grundler, E. & Vogt, R. (2009). Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Band Bd. 3, S. 487–511). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grünewald, F., Mazandarani, E., Meinel, C., Teusner, R., Totschnig, M. & Willems, C. (2013). open-HPI: Soziales und Praktisches Lernen im Kontext eines MOOC. In A. Breiter & C. Rensing (Hrsg.), *DeLFI 2013 - die 11. E-Learning Fachtagung Informatik* (S. 143–154). Gehalten auf der DeLFI, Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Hee, K. (2019). Sprechen und Zuhören. In K.-H. Dammer & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 421–437). Weinheim Basel: Beltz.
- Herold, C. & Herold, M. (2017). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf: Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen* (Pädagogik) (3., erweiterte Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen* (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter). Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6>
- Kilian, J. (2019). Adaptive Wortschatzarbeit. In K.-H. Dammer & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 353–369). Weinheim Basel: Beltz.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15–43. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Kühn, P. (2007). Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts* (S. 159–167). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 123–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_7)
- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2014a). *Die Sprachstarken: Deutsch für die Sekundarstufe I. 8: Sprachbuch* (1. Auflage.). Baar: Klett und Balmer Verlag.

- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2014b). *Die Sprachstarken: Deutsch für die Sekundarstufe I. 8, Arbeitsh: Grundansprüche*. Baar: Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2015). *Die Sprachstarken: Deutsch für die Sekundarstufe I. 8, Begleitband mit Zusatzmaterial*. Baar: Klett und Balmer.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets Theorie - Konzept - Praxis* (1. Auflage.). Bern: hep, der bildungsverlag.
- Markowetz, R. (2019). Inklusiver und exklusiver Unterricht. In R. Olsen & C. Hochstadt (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 62–79). Weinheim, Basel: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2019). Inklusive Fachdidaktik - eine Kernaufgabe nicht nur für „inklusive“ Schulen. In R. Olsen & C. Hochstadt (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 16–32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mosaik Sekundarschulen (Hrsg.). (2022). Webseite der Mosaik-Sekundarschulen. Zugriff am 6.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.mosaik-sekundarschulen.ch>
- Müller, C. (2019). Digitale Medien. In K.-H. Dammer & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 440–456). Weinheim Basel: Beltz.
- Neuland, E., Balsliemke, P. & Baradaranossadat, A. (2009). Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Band Bd. 3, S. 392–407). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nezhad Masum, M. (2012). *Das mentale Lexikon: Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- Pädagogische Hochschule Schwyz (Hrsg.). (2022). LearningView. Zugriff am 1.10.2022. Verfügbar unter: <https://learningview.org>
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017). Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. *Sport und Gesellschaft*, 14(1), 29–52. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003>
- Rothweiler, M. (1999). Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und bei sprachentwicklungsgestörten Kindern (UTB Mittlere Reihe Linguistik, Pädagogik). In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 252–277). Tübingen Basel: Francke.
- Tiefenthal, C. (2009). *Fast Mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: WVT, Wiss. Verl. Trier.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca, Spanien: UNESCO. Zugriff am 28.7.2022. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)

- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Zugriff am 28.7.2022. Verfügbar unter: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek. I und II: wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt* (Beltz-Pädagogik). Weinheim Basel: Beltz.

---

## Anhang

<b>ANHANG A: SCREENSHOTS DER EINZELNEN AUFGABEN AUF LEARNINGVIEW.....</b>	<b>- 97 -</b>
<b>ANHANG B: AUFGABE <i>ABLAUF EINER DEBATTE</i> (POWERPOINT).....</b>	<b>- 130 -</b>
<b>ANHANG C: ARBEITSBLATT RECHERCHE ZU UNSEREM THEMA.....</b>	<b>- 131 -</b>
<b>ANHANG D: AUFGABE ARGUMENTIEREN (DRAG AND DROP) IN POWERPOINT .....</b>	<b>- 132 -</b>
<b>ANHANG E: TEXTE FÜR DIE SPRECHÜBUNG (AUFTRITTSKOMPETENZ).....</b>	<b>- 133 -</b>
<b>ANHANG F: HILFESTELLUNG ZUM MINDMAP <i>KÖRPERSPRACHE</i>.....</b>	<b>- 136 -</b>
<b>ANHANG G: CHECKLISTE ZU DEN AUFGABEN .....</b>	<b>- 137 -</b>
<b>ANHANG H: BEURTEILUNGSRASTER GEMÄSS LEHRMITTEL .....</b>	<b>- 140 -</b>
<b>ANHANG I: FRAGENKATALOG FÜR DAS AUSWERTUNGSGESPRÄCH.....</b>	<b>- 141 -</b>
<b>ANHANG J: SUMMARISCHE AUSWERTUNG DER ERFAHRUNGEN BEI DER DURCHFÜHRUNG (AUSWERTUNGSGESPRÄCH) .....</b>	<b>- 147 -</b>
<b>ANHANG K: AUSWERTUNG DER SCHRIFTLICHEN ERÖFFNUNGSREDEN MIT VERKNÜPFUNG ZU LERNVORAUSSETZUNGEN .....</b>	<b>- 153 -</b>
<b>ANHANG L: E-DIDAKTISCHE KRITERIENLISTE (LEER) .....</b>	<b>- 165 -</b>
<b>ANHANG M: TESTATBLATT .....</b>	<b>- 167 -</b>
<b>ANHANG N: EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG .....</b>	<b>- 168 -</b>

## Anhang A: Screenshots der einzelnen Aufgaben auf LearningView



1
1/2

**Thema**  
Was ist eine Debatte?

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Sicherlich hast du bereits von "Debatten" gehört. Was verstehst du persönlich unter einer Debatte? In einer Wordcloud sammelt ihr als Klasse eure Vorstellungen von Debatten und diskutiert diese, bevor ihr euch an die offizielle Definition heranwagt. Ausserdem lernst du, welche Vorteile es mit sich bringt, zu debattieren.

**Lernziele:**

- Ich kann Gründe nennen weshalb Debatten gehalten werden.
- Ich kann beschreiben, was eine Debatte ist.

---

Unsere Vorstellung von Debatten -

Meine Definition

Warum debattieren wir?

+

Aufgabe hinzufügen

Unsere Vorstellung von Debatten - Wordcloud
⌚ 5 min

---

Arbeitet zu zweit. Diskutiert, was ihr unter einer Debatte versteht. Öffnet auf einem Laptop den Link. Hier könnt ihr eure Stichworte aufschreiben. Schreibt so viele Wörter (ein Wort pro Zeile) wie euch in den Sinn kommen und sendet das Formular ab.

- SuS-Link: Seedorf
- Resultate anzeigen: Seedorf
- SuS-Link: Wädenswil
- Resultate anzeigen: Wädenswil
- Lösung anzeigen

Sichtbarkeit einstellen 1/2

---

- Bearbeiten
- Duplizieren
- Verschieben
- Kopie senden
- Löschen

## Meine Definition

⌚ 10 min ✕

Lies nun in Einzelarbeit die Definition der Debatte gemäss den Sprachstarken im **Sprachbuch S. 42 oben** unter "Die Debatte".  
Du kannst die Seite auch direkt hier im Anhang öffnen.

Schreibe anschliessend in eigenen Worten auf, was du unter einer Debatte verstehst.  
**Schreibe mindestens drei Sätze.**

 01\_Definition Debatte.pdf

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Warum debattieren wir?

⌚ 10 min ✕

Schaue dir den Clip zu "Jugend debattiert" an.

*Tipp: Pausiere das Video immer wieder, um dir die wichtigen Punkte herauszuschreiben.*  
Beantworte gleichzeitig folgende Fragen direkt unter **"Text schreiben"**

1. Warum debattieren wir? Schreibe mindestens fünf positive Effekte des Debattierens auf.

2. Welcher deiner Punkte ist für dich persönlich am wichtigsten? Woran möchtest du arbeiten und weshalb?



Warum debattieren wir?

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

2

1/2  

Thema

Wie ist eine Debatte aufgebaut?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Bereich setzt du dich genauer mit Debatten auseinander. Du lernst, wie eine Debatte aufgebaut ist und nach welchen Regeln sie gehalten werden.

**Lernziele:**

- Ich kenne den Ablauf einer Debatte mit den drei Runden und kann die wesentlichen Regeln erklären.



## Ablauf einer Debatte

🕒 15 min 

Du lernst nun den Ablauf einer Debatte kennen.

Öffne dazu das Bild oder schlage dein **Sprachbuch 8 auf der Seite 42/43** auf. In den Kreisen sind die drei Elemente beschrieben.

**Öffne nun die Vorlage (PowerPoint)** und schreibe **in eigenen Worten** (stichwortartig) auf, was in den einzelnen Teilen wichtig ist (Zeit, Regeln, etc.).

**Lade die Datei anschliessend wieder hoch.**

 Ablauf einer Debatte (Sprachbuch 8, S. 42/43)

 AB Ablauf Debatte

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

3 Thema 1/2  

### Geeignete Themen finden

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Du findest hier heraus, was für Themen dich beschäftigen und sammelst mit deiner Klasse zusammen mögliche Debatten-Themen.

**Lernziele:**

- Ich kann Themen nennen, die mich persönlich beschäftigen und analysieren, ob diese Themen für eine Debatte geeignet sind.

  
Was sind geeignete Themen für De-

  
Sammlung von Themen

  
Aufgabe hinzufügen

## Was sind geeignete Themen für Debatten? ✕

Falls du keine Ideen hast, schau dir zuerst noch einmal die Themenbeispiele aus den Sprachstarken an. Du findest die Seite hier angehängt.

 [Bild ansehen](#)

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

---

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Sammlung von Themen

🕒 10 min ✕

Mache dir alleine oder zu zweit Gedanken zu Themen, die dir oder euch wichtig sind. Versuche, mögliche Themen kurz und einfach aufzuschreiben. Du kannst sie direkt in die Umfrage schreiben.

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Vorschau

 Ergebnisse

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

4 1/2  

Thema  
**Mein Debattierclub**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Tandem- und Gruppenbildung



Dokument -  
Gruppenein-  
teilungen



+  
Aufgabe  
hinzufügen

Dokument\_Groupeneinteilungen ✕

 Definitve Gruppeneinteilung B2b.xlsx

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

2 1/2  

## Ein Thema vorbereiten

4 Themen mit 9 Aufgaben

1 Thema 1/2

Thema in der Gruppe aussuchen

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Ihr setzt euch als Gruppe zusammen und wählt das Gruppenthema für die Debatte.

?  
Themenwahl

+  
Aufgabe  
hinzufügen

## Themenwahl 🕒 10 min ✕

Setzt euch als komplette Gruppe (4er Gruppe) zusammen und besprecht, für welches Thema ihr euch entscheidet. Dieses Thema werdet ihr für die gesamte Unterrichtseinheit verwenden.

*Achtung: Es geht noch nicht darum, wer Pro und wer Kontra ist. Am Ende müssen alle entweder Pro oder Kontra Argumente sammeln können.*

*Tipp: Überlegt euch, ob es zu eurem Thema auch genügend Pro- und Kontraargumente gibt.*

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

-  Vorschau
-  Ergebnisse
-  Bearbeiten
-  Duplizieren
-  Verschieben
-  Kopie senden
-  Löschen

2

1/2  

Thema

## Die Recherche

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Bereich lernst du, wie eine Suchmaschine funktioniert und wie du mit diesem Wissen erfolgreich zu einem Thema recherchieren kannst.

## Lernziele:

- Du kannst in eigenen Worten erklären, wie eine Suchmaschine funktioniert.
- Du kannst wesentliche Informationen aus einem Video herausfiltern und in eigenen Worten zusammenfassen.
- Du weißt, wie du mit Google zu den gewünschten Informationen im Internet gelangst.
- Du kannst analysieren, wie gut eine Webseite ist und ob die Informationen korrekt bzw. glaubwürdig sind.

  
 Erklärvideo:  
Wie funktioniert eine...

  
 Gut gesucht!  
Teil 1

  
 Gut gesucht!  
Teil 2

  
 Gute Seiten -  
schlechte Seiten

+  
Aufgabe  
hinzufügen

## Erklärvideo: Wie funktioniert eine Suchmaschine?

⌚ 10 min 

Schau dir das Erklärvideo zu Suchmaschinen mit dem Link auf YouTube an.

Schreibe anschließend eine Liste von **mindestens drei wichtigen Punkten**, die du im Video gehört hast auf. Du kannst dies direkt hier tun und anschließend digital abgeben.



**Wie funktioniert eine Suchmaschine?**

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Gut gesucht! Teil 1

🕒 15 min ✕

**Teil 1**

Lies die **Texte auf der Seite 30 im Sprachbuch 8.**

Schreibe zu jedem der Texte in je zwei Sätzen, was du gelernt hast. Die Sätze können folgendermassen beginnen:

"In diesem Text geht es um ..."

"Es steht drin, dass .... und ..."

Schreibe die Sätze **direkt hier ins Textfeld** herein und gib sie **digital** ab. Die LP wird deine Texte anschliessend lesen.

 Gut gesucht\_SS8\_S.30.pdf

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Gut gesucht! Teil 2

🕒 10 min ✕

**Teil 2**

Betrachte die **fünf Google-Tipps** auf dem hier angehängten Bild (auch im Sprachbuch 8, S. 31).

1) Welche Tipps kanntest du schon?

2) Welche Tipps sind neu für dich?

3) Welches ist der beste Tipp?

Beantworte die Fragen gleich hier. Die LP sieht sich deine Antworten an.

 Bild ansehen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Gute Seiten - schlechte Seiten

🕒 20 min ✕

Wie kannst du herausfinden, ob eine Seite gut oder schlecht ist? Das lernst du hier mit dem Beispiel "Wikipedia".

1. Öffne das Sprachbuch 8 auf der Seite 32 oder gleich hier online (PDF).

2. Öffne das Arbeitsblatt ("Aufgabe lösen")

3. Bearbeite die Aufgaben 1 & 2 auf dem Arbeitsblatt. Schreibe dazu direkt in die Bildvorlage hinein (nutze das Text-Symbol oben). Frag bei Unsicherheiten deine Lehrperson

4. Gib deine Datei ab und vergleiche sie mit der Lösung, die dir nach der Abgabe angezeigt wird.

 Sprachstarken 8 S. 32/33

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bildvorlage bearbeiten

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

3

1/2  

Thema

## Zum Thema recherchieren

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Nun geht es darum, dass du dein erarbeitetes Wissen zum Recherchieren praktisch anwenden kannst. Du weißt nun, wie du im Internet erfolgreich Informationen zu einem Thema suchst. Dies wirst du nun im Zusammenhang mit deinem Debatler-Thema anwenden.

## Lernziele:

- Du kannst zu deinem Thema im Internet recherchieren und nützliche Fakten und Infos dokumentieren.
- Du kannst abschätzen, welche Infos eher zu Pro- und welche zu Kontra-Argumenten gehören.
- Du kannst in deiner Gruppe die gesammelten Informationen und Fakten in Form eines Mindmaps darstellen.



## Recherche zu unserem Thema

🕒 45 min 

Begib dich nun auf die Suche nach Informationen und Fakten zu deinem Debatler-Thema. Nutze deine Kenntnisse beim Googlen.

Öffne dazu die **Word-Datei "AB Recherche zu unserem Thema"**. Immer dann, wenn du eine gute Information oder einen Fakt gefunden hast, schreibst du diesen in die Tabelle hinein.

Mache ausserdem immer ein Kreuz (entweder im Feld für Pro-Argument oder Kontra-Argument).

**Speichere deine Tabelle bei dir persönlich ab und lade sie zusätzlich hier hoch.**

 AB Recherche zu unserem Thema.docx

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Unser Mindmap

⌚ 20 min ✕

Nachdem ihr nun die 1. Recherche zum Thema abgeschlossen habt, gestaltet ihr als ganze **Gruppe (4er Gruppen)** ein Mindmap.

Benutzt dazu ein A3-Papier, das ihr in die Mitte auf den Tisch legt. Stellt ein Mindmap auf die folgende Art her:

Schreibt auf die einzelnen Äste des Mindmaps Informationen, Beispiele und Argumente, die euch zum Thema in den Sinn kommen. Besprecht die Einzelnen Punkte noch nicht, haltet zuerst einfach alles fest.

--> **Schreibt eure Namen auf das Papier!**

--> **Abgabe: Drückt auf "Foto aufnehmen" und macht mit eurer Laptop-Kamera ein Foto des Mindmaps.**

 Sichtbarkeit einstellen 1/2 Bearbeiten Duplizieren Verschieben Kopie senden Löschen

4

1/2  

Thema

Was ist eine Streitfrage?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Jede Debatte verfolgt das Ziel, eine Streitfrage argumentativ zu beantworten. Du lernst in diesem Themenblock, wie eine Streitfrage formuliert wird. Ausserdem formulierst du in deiner Gruppe eine eigene Streitfrage zu eurem Thema.

Lernziele:

- Du kannst erklären, wie eine gelungene Streitfrage aufgebaut ist.
- Du kannst beurteilen, ob eine Streitfrage geeignet ist und bei ungeeigneten Streitfragen Verbesserungsvorschläge geben.
- Du kannst in deiner Gruppe eine eigene Streitfrage formulieren.



## Gute und schlechte Streitfragen

15 min 

Arbeite mit deinem Arbeitsheft (Sprachstarken 8) und öffne dieses auf der Seite 72 (AHG).

Geh direkt zur **Aufgabe 2 "Streitfrage formulieren"** und lies den **grünen Kasten**.

**Eine gute Streitfrage für eine Debatte muss kurz und klar formuliert sein. Sie muss mit Ja oder Nein zu beantworten sein.**

Nun weißt du, was eine gute Streitfrage ausmacht. Geh nun folgendermassen vor:

### Arbeite zu zweit

1. Lest die acht Streitfragen und überlegt euch jeweils, ob diese geeignet oder ungeeignet sind. Kreuzt an.
2. Wenn ihr eine Frage nicht geeignet findet, formuliert sie unten so um, dass eine bessere Streitfrage entsteht.
3. Wenn ihr alle Fragen gelöst habt, klickt auf "Foto erstellen" und macht ein gut lesbares Foto von eurem Heft. (Beide von euch machen das). Anschliessend könnt ihr euch die Lösung digital anzeigen lassen und korrigieren.

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Unsere Streitfrage

🕒 10 min ✕

Nun wisst ihr, wie eine gelungene Streitfrage formuliert werden muss.  
Sitzt wieder als 4er Gruppe zusammen und formuliert gemeinsam eure Streitfrage.

**Schreibt die Streitfrage hier unter "Text schreiben" auf. Es reicht, wenn *jemand von der Gruppe* dies macht und alle Namen der Gruppenmitglieder in Klammern aufschreibt.**

👤 Sichtbarkeit einstellen 1/2

✎ Bearbeiten

📄 Duplizieren

🔄 Verschieben

📧 Kopie senden

🗑️ Löschen



1

Thema

These, Argument, Beispiel, Folgerung

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Block lernst du, wie du überzeugend argumentieren kannst.

**Lernziele:**

- Du kannst deine Argumentation nach dem Schema "These - Argument - Beispiel - Folgerung" aufbauen.



🕒 1/2 👤 ☰

## Argumentieren: Grundlagen

⌚ 30 min ✕

1. Schau dir das Theorieblatt zum "richtigen" Argumentieren an. Du findest diese Seite auch in deinem **Sprachbuch auf der Seite 82.**

2. Arbeitet zu zweit oder allein und nutzt die PowerPoint-Vorlage.

Auf der 1. Folie findet ihr nochmals passende Wörter, um ein Argument / ein Beispiel / eine Folgerung zu formulieren.

Auf der 2. Folie findet ihr **Bausteine** zu Thesen, Argumenten, Beispielen und Folgerungen. Wählt jeweils vier **zueinander passende Bausteine** aus, schneidet sie aus (ctrl + x) und fügt sie auf der nächsten Folie an der passenden Stelle ein (ctrl + v).

Schreibt unter die Bausteine jeweils ganze Sätze (nicht einfach die Bausteine nochmals abschreiben!). **Nutzt unbedingt die Einleitungswörter der 1. Folie.**

Schreibt am Ende den kompletten Satz in die untere Box hinein.

--> Wiederholt dies mit einer zweiten Kette auf der letzten Folie und speichert die Datei in eurem eigenen Ordner (falls ihr noch keinen Ordner habt, könnt ihr einen mit dem Titel "Debattieren" erstellen).

--> Ladet die PowerPoint Datei anschliessend hier zur Korrektur hoch.

**---> Falls ihr noch nicht ganz drauskommt, könnt ihr euch das Erklärvideo zur Aufgabe anschauen.**

 Sprachbuch S. 82: Theorieblatt zum Argumentierer

 Sprachbuch S.83: Argumentierkette - Kärtchen

 Aufgabe\_PowerPoint

 Video ansehen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Freies Argumentieren

⌚ 15 min ✕

Nun weißt, du, dass ein gutes Argument immer aus **These, Argument, Beispiel und Folgerung** besteht.

In dieser Zusatzübung darfst du ganz frei versuchen, eine Argumentationskette zu bilden.

1. **Formuliere zuerst eine These.**
2. **Gib ein Argument.**
3. **Belege mit einem Beispiel.**
4. **Mache eine Folgerung.**

*Tipp: Öffne nochmals das hier angehängte Bild mit den Wörtern, die dir helfen, ein Argument, ein Beispiel oder eine Folgerung zu formulieren.*

Schreibe so viele Argumentationsketten wie du möchtest direkt hier unter "Text schreiben" rein. Deine LP liest sich deine Sätze an und gibt dir Feedback.

Viel Spass :D

 Nützliche Wörter

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

2

Hochgestellt

1/2  

## Argumentier-Spiele

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Endlich gibts Spiele! In diesem Block spielst du in einer Gruppe und auch alleine. Du spielst in der Gruppe das grosse Argumentier-Memory und vertiefst dich alleine in ein Wahl-Spiel (grün). Dabei kannst du alle machen, musst aber auf alle Fälle eines der grünen Felder wählen.

## Lernziele:

- Du kannst spielerisch Argumentationsketten nach dem Schema "These - Argument - Beispiel - Folgerung" bilden.
- Du kannst Formulierungshilfen erkennen und ihrer Kategorie zuordnen.



## Argumentier-Memory

30 min 

Arbeitet in euren 4er Gruppen.

Ihr erhaltet pro Gruppe je vier farbige Blätter (Thesen, Argumente, Beispiele, Folgerungen).

1. Schneidet alle Quadrate aus
2. Verteilt die Quadrate auf einem Pult und dreht sie so um, dass ihr sie nicht lesen könnt.
3. Entscheidet euch für eine Spielvariante:

**a) Einfach: Nur mit These (rot) und Argument (blau)**

--> Details siehe "Spielanleitung" unter "Spielvariante 1 für Normalos"

**b) Mittel: Mit allen vier Elementen: These (rot), Argument (blau), Beispiel (orange), Folgerung (grün).**

--> Details siehe "Spielanleitung" unter "Spielvariante 2 für Argumentationskönig\*innen"

**c) Schwer: Zufällige Thesen und Argumente und daraus formal korrekte Argumentationsketten formen (lustige Variante).**

--> Details siehe "Spielanleitung" unter "Spielvariante 3 für Sprachspieler"

Nehmt euch für das Spiel ca. 30 Minuten Zeit (oder was die LP euch sagt).

Viel Spass :D

 Spielanleitung

 Druckvorlage (nur für LP)

 Kommentar für die LP

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

3

1/2

Thema

Argumente sammeln, gliedern und gewichten

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Zurück zu eurer Debatte! In deiner 4er-Gruppe formuliert ihr Argumente und teilt diese in Pro und Kontra ein.

**Lernziele:**

- Du kannst aus Fakten und Informationen Argumente formulieren und diese nach Pro und Kontra unterscheiden.



**Unsere Argumente** 20 min

Arbeitet in euren 4er Gruppen.

Nehmt euer erstelltes Mindmap mit den Informationen und eure Tabelle mit den Recherche-Ergebnissen hervor.

Öffnet das **Arbeitsheft AHG: S. 74** . Löst dort die **Aufgabe 4** und füllt die Tabelle mit Argumenten, ohne eine Gewichtung anzugeben.

Welche Argumente sind Pro? Welche Kontra?

**Macht anschliessend ein Foto von eurer Tabelle aus dem Arbeitsheft und ladet sich hier hoch.**

Sichtbarkeit einstellen 1/2

- Bearbeiten
- Duplizieren
- Verschieben
- Kopie senden
- Löschen

**Argumente gewichten** 10 min

**Wer ist Pro und wer ist Kontra?**

Ab jetzt arbeitet ihr zu zweit an euren Argumenten weiter. Dazu müsst ihr euch in euren 4er Teams aufteilen. Je zwei gehen ins **Team Pro** und zwei ins **Team Kontra**. Falls ihr euch nicht selbst entscheiden könnt, werdet ihr mit der LP per **Losentscheid** eingeteilt.

**Argumente gewichten**

Öffnet euer **AHG S. 74** und betrachtet eure Argumente in der Tabelle.

--> *Gewichtet in der Tabelle zuerst die die Argumente eurer Seite mit 1 (sehr wichtig) bis 5 (überhaupt nicht wichtig). Macht anschliessend das gleiche für die andere Seite.*

Dieser Schritt ist wichtig für die Weiterarbeit beim Debattieren.

Sichtbarkeit einstellen 1/2

- Bearbeiten
- Duplizieren
- Verschieben
- Kopie senden
- Löschen



1

Thema

1/2

### Videobeispiel analysieren - was ist eine GUTE Eröffnungsrede?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Block begegnest du einer Eröffnungsrede, die tatsächlich stattgefunden hat. In den Videobeispielen siehst du, wie Jugendliche in Deutschland zum Thema "Lasertag" debattierten. Dabei erhältst du Einblick in die Pro- und Kontraseite.

#### Lernziele:

- Du weisst, wie eine Eröffnungsrede aufgebaut ist und kannst die Kerninhalte einer gesehenen Eröffnungsdebatte in eigenen Worten wiedergeben.
- Du weisst, wie man sich während einer Debatte verhalten muss und kannst dies auch anwenden.



## Die Eröffnungsrede PRO

🕒 15 min ✕

Schaue dir das Video an. Es geht um die Eröffnungsrede der **PRO**-Seite. Also für diejenigen, die **dafür** sind.

*Tipp: Pausiere das Video immer wieder, während du dir Notizen machst!*

Die Streitfrage lautet: **„Soll für Minderjährige der Besuch von Lasertag-Arenen verboten werden?“**

**Aufgabe: Beantworte folgende Fragen während du das Video anschaust direkt unter **„Text schreiben“**:**

1. Was sind die wichtigsten Punkte, die sie nennt?
2. Was machen die anderen währenddessen?
3. Wie lautet ihr Schlusssatz



Eröffnungsrede PRO

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Die Eröffnungsrede KONTRA

15 min ✕

Schau dir das Video an. Es geht um die Eröffnungsrede der **KONTRA**-Seite. Also für diejenigen, die **dagegen** sind.

*Tipp: Pausiere das Video immer wieder, während du dir Notizen machst!*

Die Streitfrage lautet: **„Soll für Minderjährige der Besuch von Lasertag-Arenen verboten werden?“**

**Aufgabe: Beantworte folgende Fragen während du das Video anschaust direkt unter **„Text schreiben“**:**

1. Was sind die wichtigsten Punkte, die sie nennt?
2. Wie lautet ihr Schlusssatz



Eröffnungsrede **CONTRA**

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

2

Thema

1/2 

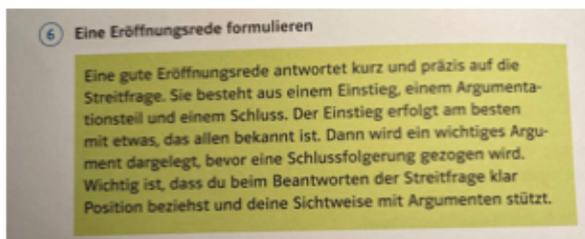
Vertiefung Eröffnungsrede: AHG S. 75-77 / AHE S. 74-75

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Du bist nun einer Eröffnungsrede begegnet... aber wie schreibt man denn selbst eine? Keine Angst, wir schauen das hier Schritt für Schritt an und du lernst nützliche Redemittel kennen.

**Lernziele:**

- Du weisst, wie eine Eröffnungsrede aufgebaut ist und kannst eine Rede wieder in die richtige Reihenfolge bringen.
- Du kannst Redemittel einer Eröffnungsrede den Teilen (Einstieg, Argumentationsteil, Schluss) zuordnen und selbst in deiner Eröffnungsrede verwenden.

**G: Muster einer Eröffnungsrede**15 min **Eine Eröffnungsrede formulieren**

Öffne das **Arbeitsheft G S. 75**.

Lies die grüne Box. Dort wird dir erklärt, wie eine Eröffnungsrede formuliert wird.

**Markiere dir die drei Teile einer Eröffnungsrede direkt im Heft.**

Bearbeite anschliessend die **Aufgaben a), b) und c)** im Heft. Hier musst du eine durcheinander geratene Eröffnungsrede wieder in die richtige Reihenfolge bringen.

**Wenn du fertig bist, kannst du ein Foto deiner Aufgabe hier hochladen und dein Ergebnis mit der Lösung vergleichen.**

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Redemittel einer Eröffnungsrede

🕒 15 min ✕

**Eine Eröffnungsrede besteht aus den Teilen **Einstieg**, **Argumentationsteil** und **Schluss**.**

Öffne das Sprachbuch auf der S. 42 oder betrachte das Bild hier in Learningview. Hier siehst du nochmals passende Satzbausteine (Redemittel). Zu welchen der oben genannten Teilen gehören sie?

--> Schreibe gleich hier unter "Text schreiben" die drei Titel (**Einstieg**, **Argumentationsteil**, **Schluss**) auf und schreibe darunter die passenden Redemittel aus dem Sprachbuch S. 42.

Vergleiche deine Lösung nach der digitalen Abgabe mit der Musterlösung. Du kannst dies als Hilfe beim Schreiben deiner eigenen Eröffnungsrede nutzen.

 Bild ansehen

 Lösung anzeigen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

3

1/2  

Thema

## Meine Eröffnungsrede

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Yeay, jetzt geht es endlich ans Schreiben deiner eigenen Eröffnungsrede. Du denkst dich wieder in euer Thema und eure Streitfrage ein und verfasst deine Eröffnungsrede.

## Lernziele:

- Du kannst eine Eröffnungsrede zu einer Seite (Pro oder Kontra) und zu deiner Streitfrage verfassen.
- Du verwendest passende Redemittel, um eine überzeugende Eröffnungsrede zu formulieren.



## G: Eröffnungsrede schreiben

30 min 

Erarbeite Schritt für Schritt deine Eröffnungsrede im Arbeitsheft G, S. 76/77.

Schau dir dazu nochmals an, welche Streitfrage ihr in der Gruppe formuliert habt und bedenke, ob du im **Team Pro** oder **Team Kontra** bist!

Denke daran, dass die Eröffnungsrede etwa 1 Minute lang sein muss.

Falls du Inspiration brauchst, kannst du nochmals zu den Videobeispielen zurückgehen und dir anhören, wie eine Eröffnungsrede klingt.

Nutze auch die Redemittel, die du in früheren Aufgaben aufgeschrieben hast.

Gib den Text anschliessend zur digitalen Korrektur ab, indem du die Doppelseite fotografierst und hier einfügst.

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

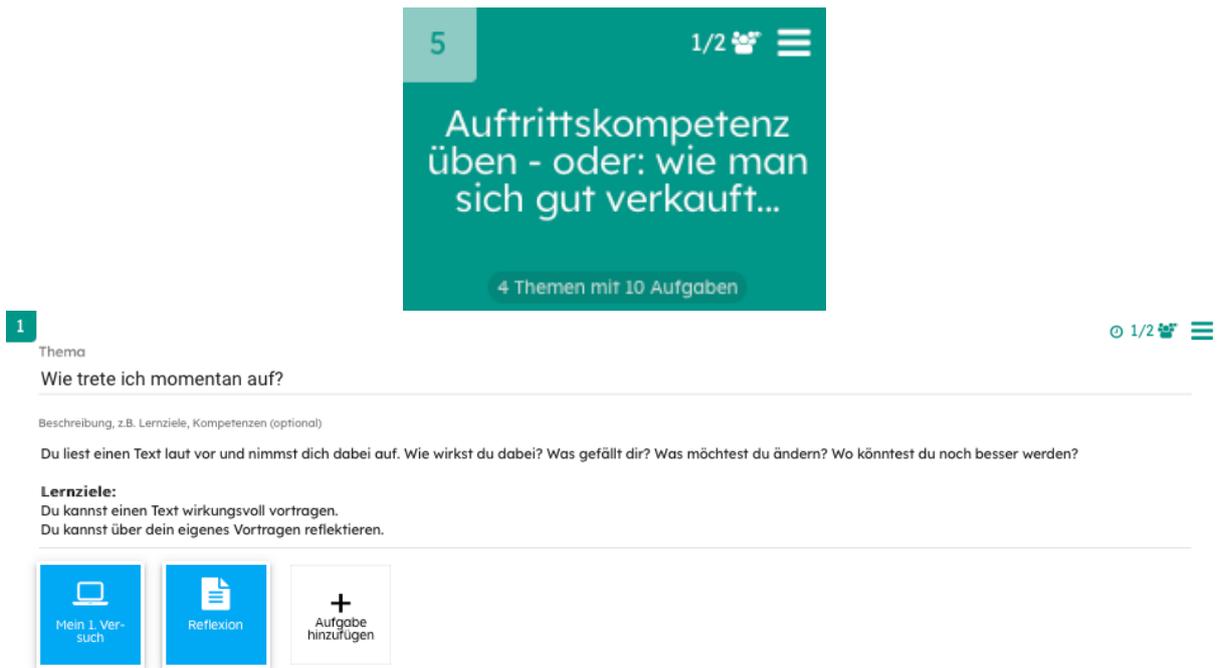
 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen



5 1/2  

## Auftrittskompetenz üben - oder: wie man sich gut verkauft...

4 Themen mit 10 Aufgaben

1

Thema

### Wie trete ich momentan auf?

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Du liest einen Text laut vor und nimmst dich dabei auf. Wie wirkst du dabei? Was gefällt dir? Was möchtest du ändern? Wo könntest du noch besser werden?

**Lernziele:**  
Du kannst einen Text wirkungsvoll vortragen.  
Du kannst über dein eigenes Vortragen reflektieren.

 Mein 1. Versuch

 Reflexion

 Aufgabe hinzufügen

## Mein 1. Versuch

⌚ 15 min ✕

**Gratulation! Du bist gerade dabei, den ersten Schritt in die richtige Richtung zu gehen!**

Um dein Auftreten zu verbessern, ist es wichtig, dass du einmal herausfindest, wo du gerade stehst, was du kannst und wo du dich verbessern möchtest.

1. Öffne das Dokument, welches hier angehängt ist. Du findest dort drei Texte. Du kannst dich für einen entscheiden.
2. Wenn es dir hilft, drucke den Text aus. Du kannst ihn aber auch auf dem Laptop lassen und direkt so lesen.
3. Lies den Text einmal für dich durch.
4. Geh an einen ruhigen Ort und drücke "Audio aufnehmen". Sprich den Text so lebendig wie du kannst. Wenn du damit zufrieden bist, kannst du ihn hier hochladen. -> Nur die Lehrperson kann die Datei hören.

*Tip: Du kannst dich auch mit deinem Handy aufnehmen, wenn du weißt, wie du die Aufnahme anschliessend auf den Computer sendest. Oder du verwendest die Learningview App*

 Texte zur Auswahl

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Reflexion

⌚ 5 min ✕

Wie ist es dir ergangen? Was denkst du über deine Aufnahme? Bist du zufrieden?

Schreibe deine Gedanken in 2-3 Sätzen hier unter "Text schreiben" auf.

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

2

1/2  

Thema

Wie kann man wirkungsvoll auftreten? Körpersprache und Vorlesen

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Themenblock lernst du, was Körpersprache ist und wie man wirkungsvoll vorlesen kann.

Lernziele:

- Du kannst beschreiben, was mit **Mimik, Gestik, Körperhaltung & Bewegung, Berührung & Nähe** gemeint ist und Beispiele nennen.
- Du kannst wichtige Punkte nennen, die beim wirkungsvollen Vorlesen beachtet werden müssen.



## Körpersprache

 20 min 

**1.** Öffne den Link und schaue dir das Video zur Körpersprache in aller Ruhe an. Du findest unter dem Video alle wichtigen Informationen nochmals aufgeschrieben.

**2.** Erstelle ein Mindmap, in welchem du die Bereiche **Mimik, Gestik, Körperhaltung & Bewegung, Berührung & Nähe** beschreibst. Nimm dir dazu ein A4-Blatt oder ein Schreibheft.

Schreibe jeweils zu jedem Bereich auch Beispiele auf und wie sie wirken. Z.B.: Woran sieht man im Gesicht, dass jemand wütend ist...?

Falls du eine kleine Hilfe brauchst, kannst du dir die **Hilfestellung** unten anklicken. Dort findest du eine Vorlage, wie du mit dem Mindmap beginnen könntest.

**3.** Mach ein Foto von deinem Mindmap und lade es hier hoch.

 Lernvideo zur Körpersprache

 Hilfestellung Mindmap

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Wirkungsvoll lesen

⌚ 10 min ✕

Schau dir das Video zum Vorlesen aufmerksam an.

Notiere dir anschliessend hier, welche Punkte du dir vornehmen möchtest, um besser vorlesen zu können. Schreibe mindestens drei Punkte auf.

--> Schreibe direkt unter "Text schreiben" hinein.

 Video zum Lesen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

3

Thema

Einzelne Bereiche üben... Körpersprache, Artikulation, Mimik, Gestik

⌚ 1/2  

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

In diesem Themenblock vertiefst du dich selbständig in einen (oder mehrere) Bereiche des Auftretens. Wähle dabei Themen aus, in denen du noch nicht so gut bist, so dass du zu einer guten Rednerin / einem guten Redner wirst. :D

**Lernziele:**

- Du kannst dich in einem Gebiet der Auftrittskompetenz (Körpersprache, Lampenfieber, Stimmführung, Gestik) für mindestens ein Thema entscheiden und dich selbständig darin vertiefen.

 Lampenfieber	 Körpersprache	 Stimme	 Gestik - die Hände!	 + Aufgabe hinzufügen
--	---	--	---	--

## Lampenfieber

⌚ 15 min ✕

Fühlst du dich vor Vorträgen auch immer etwas nervös? Möchtest du daran arbeiten und sicher vor deiner Klasse auftreten? Dann schau dir das Video mit den **5 Tipps gegen Lampenfieber** genau an.

Du kannst dir dazu Notizen auf ein "Suddelblatt" machen. Anschliessend nimmst du hier eine kurze **Sprachmemo** auf und erklärst, welche Tipps du beim nächsten Vortrag ausprobieren möchtest.

 5 Tipps gegen Lampenfieber!

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Körpersprache

🕒 15 min ✕

Durch bewusste Körpersprache selbstsicherer werden? Klingt gut, ist es aber auch!

Wenn du gerne mehr darüber herausfinden möchtest, wie du mit Körpersprache selbstsicherer rüberkommst, dann schau dir dieses Video an.

Du kannst dir dazu Notizen auf ein "Suddelblatt" machen. Anschliessend nimmst du hier eine kurze **Sprachmemo** auf und erklärst, welche Tricks du beim nächsten Vortrag ausprobieren möchtest.

 5 Körpersprache Tricks

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Stimme

🕒 15 min ✕

Ist dir bewusst, wie unterschiedlich du den gleichen Satz mit deiner Stimme betonen kannst? Und dass, wenn du weisst wie, deine Stimme begeistern kann?

In diesem kurzen Video, wird dir eine Übung vorgestellt, die du gleich nachmachen kannst. Du wirst einen eigentlich emotionalen Text sehr kühl und ohne Emotionen vorlesen. Anschliessend wirst du eine Wegbeschreibung voller Begeisterung vorlesen - fast schon übertrieben.

1. Schau dir zuerst das Video an.

2. Öffne anschliessend den Text unten und suche dir ein **ruhiges Plätzchen**. Nimm dich mit der **Plattform als Audio** auf, wie du den ersten Text emotionslos und den zweiten fast schon übertrieben begeistert vorliest.

 Übung, um Menschen mit deiner Stimme zu begeistern

 Texte zum Vorlesen

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Gestik - die Hände!

⌚ 15 min ✕

Hast du dich auch schon einmal gefragt, was du mit deinen Händen während eines Vortrags machen solltest? In die Hosentasche, vielleicht? Ne! Hinter den Rücken?

Im Video bekommst du nützliche Tipps und Tricks. Schau dir das Video an und merke dir, was du machen sollst und was eben nicht.

Nimm anschliessend ein **kurzes Video** von dir auf, in dem du die besten Tipps nochmals in eigenen Worten sagst und zeige dabei, wie gut du bereits mit der Gestik umgehen kannst.

 Wohin mit den Händen beim Vortrag?

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

4

Thema

⌚ 1/2  

Meinen Auftritt verbessern (Text aus der 1. Aufgabe)

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Überprüfen wir doch einmal, wie sich deine Auftrittskompetenz verbessert hat. Dazu liest du nochmals den Text aus der 1. Aufgabe vor, nachdem du dir Gedanken dazu gemacht hast. Du vergleichst dann beide Aufnahmen und wirst hoffentlich eine Verbesserung beobachten können.

**Lernziele:**

- Du kannst einen gegebenen Text so vorbereiten, dass du ihn anschliessend wirkungsvoll vortragen kannst.
- Du kannst über deinen persönlichen Fortschritt reflektieren, indem du Endprodukte von dir vergleichst.



## Mein 2. Versuch - Text vortragen

⌚ 20 min ✕

Nun hast du einiges zur Körpersprache und Stimmführung gelernt. Nutze dieses Wissen, um deinen vorgelesenen Text aus der ersten Aufgabe nochmals vorzulesen.

Gehe dabei folgendermassen vor:

1. Nimm deinen Text nochmals hervor. Falls du ihn noch nicht ausgedruckt hast, kannst du einen ausgedruckten Text bei der Lehrperson abholen.
2. Lies den Text still für dich durch. Hast du schon eine Idee, wie du ihn vorlesen möchtest?
3. Mach dir mit einem Stift Zeichen in den Text. Wo machst du eine Pause? Wo wirst du lauter, leiser, schneller oder langsamer? (Hier kannst du mit Pfeilen arbeiten).
4. Wenn du bereit bist, nimmst du dich nochmals hier auf.

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Reflexion

⌚ 15 min ✕

Höre dir nochmals die Aufnahme deines ersten Textes an und lies deine Reflexion von damals.

Höre dir nun deine neuste Aufnahme an. Wo hast du dich verbessert? Bist du zufrieden?

Schreibe deine Gedanken in ein paar Sätzen hier auf.

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen



Da auf die Aufgaben dieses Blocks in der Arbeit nicht eingegangen wird, werden sie hier auch nicht angehängt.



**1** Thema 1/2

**Peerfeedback: Ablauf und Kriterienraster**

---

Beschreibung, z.B. Lernziele, Kompetenzen (optional)

Dies ist die Proberunde eurer Eröffnungsreden. Es geht nur um die Eröffnungsrunde, also nicht um die freie Aussprache. Nutzt diese Gelegenheit, um wertvolle Rückmeldungen zu erhalten und eure Reden zu verbessern, so dass ihr am Ende eine gute Debatte führen könnt.

**Lernziele:**

- Du kannst deine Eröffnungsrede in einem Probelauf halten.
- Du kannst eine kriterienbasierte Rückmeldung zur Eröffnungsrede geben und annehmen.

---

Ablauf der Probedebatte

Gruppen

Aufgabe hinzufügen

## Ablauf der Probedebatte

⌚ 45 min ✕

Diesen Block werdet ihr nun in der Klasse machen. Ihr habt eure Eröffnungsrede vorbereitet und geprobt. Jetzt könnt ihr zeigen, was in euch steckt!

Die Lehrperson wird jeweils eine Gruppe nach vorne bitten und einer anderen Gruppe den Auftrag geben, zu beobachten und eine schriftliche Rückmeldung zu geben. Dazu erhält ihr ein Feedback Formular.

Jede Gruppe tritt einmal auf und jede Gruppe gibt je einmal ein Feedback.

Im Dokument unten wird nochmals erklärt, wie der Ablauf der Probedebatte aussieht.

 01\_Ablauf\_Probelauf ER.pdf

 02\_Peerfeedback Formular.pdf

 04\_Beurteilungsraster ER.pdf

 05\_Beurteilungsraster Debatte ganz.pdf

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Gruppen

⌚ 45 min ✕

Die Lehrperson wird hier nochmals die Gruppen auflisten sowie einteilen, wer wem ein Feedback schreibt:

 Zuteilungen Probedebatte

 Sichtbarkeit einstellen 1/2

 Bearbeiten

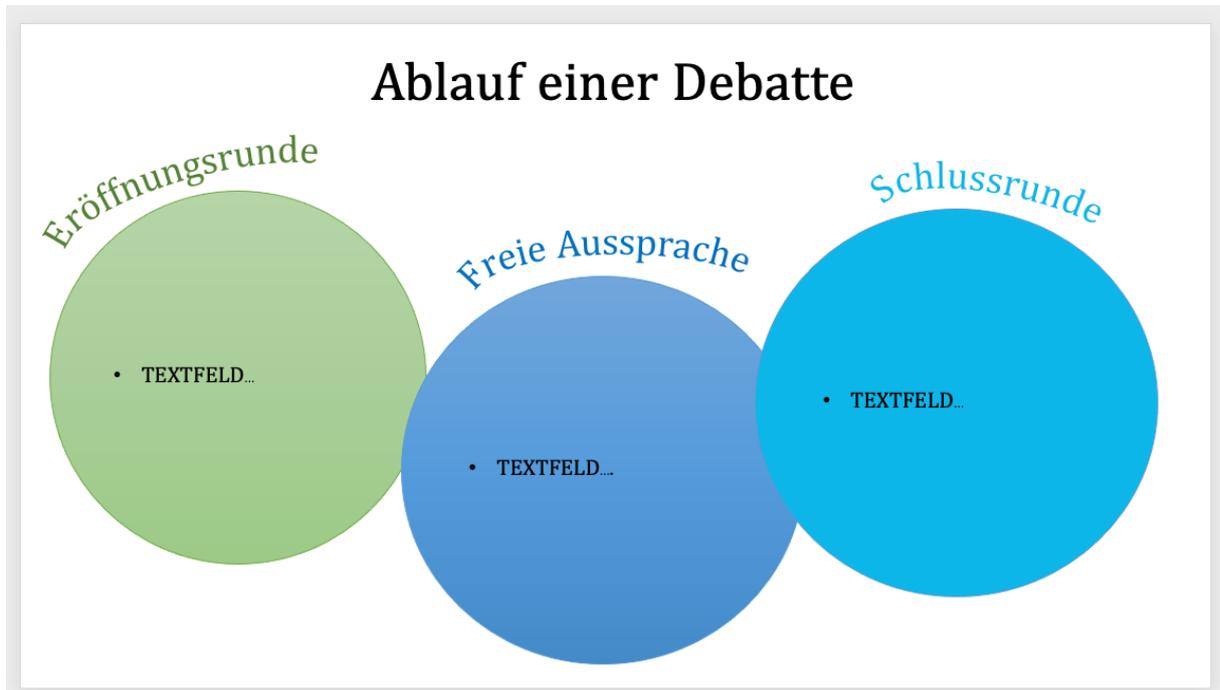
 Duplizieren

 Verschieben

 Kopie senden

 Löschen

## Anhang B: Aufgabe *Ablauf einer Debatte* (PowerPoint)



## Anhang C: Arbeitsblatt Recherche zu unserem Thema

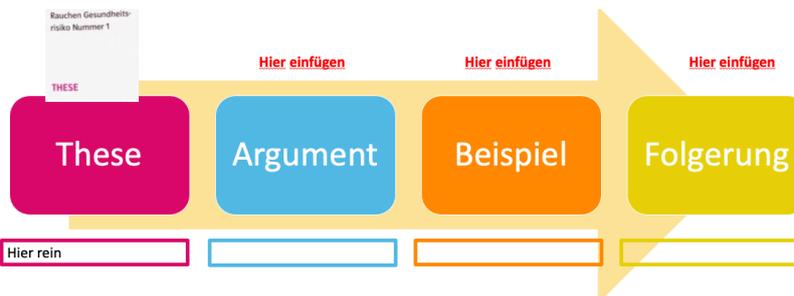
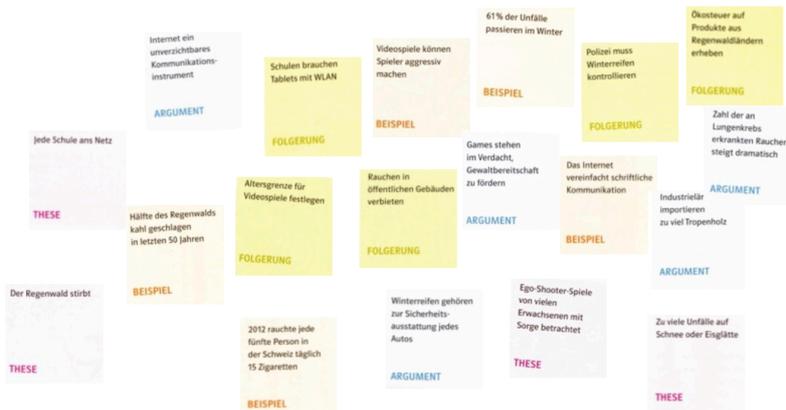
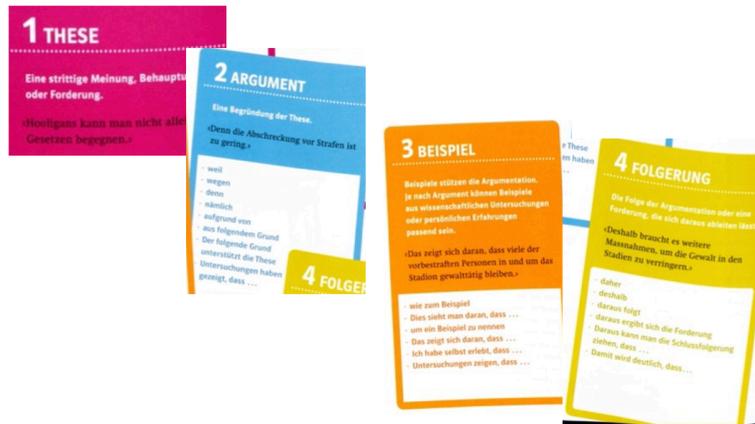
### AB Recherche zu unserem Thema

<b>Gruppe:</b>	
<b>Thema:</b>	

Was?	Wo gefunden? (Link einfügen)	Pro- oder Kontraargument?
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>

		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Pro</b> <b>Kontra</b>

# Anhang D: Aufgabe Argumentieren (Drag and Drop) in PowerPoint



**Gesamtes Argument:**  
Hier rein....

## Anhang E: Texte für die Sprechübung (Auftrittskompetenz)

# Text 1: Über die Improvisation

Liebe Leute,

ich freue mich, heute hier stehen zu dürfen. Vor mir liegt ein Blatt Papier, auf dem Papier stehen Worte, die meine Rede sein werden. Ich bin beruhigt. Das bange Warten und Aufgeregtsein haben den schlimmsten Punkt überwunden. Das ist nicht verwunderlich, meine fertige Rede liegt vor mir. Ich bin so gut vorbereitet. Ich kann das hier ablesen. Vor mir liegt ein beschriebenes Blatt Papier. Beschrieben von mir. ABER. Das ist egal. Das ist es nicht. Das macht gar nichts.

Nicht bin ich heute angetreten, um die perfekte Rede aus wohlbedachten Worten von diesem Blatt abzulesen. Ebenso könnte es ein anderes Blatt sein.

Legt mir ein solches voll schwarzer Buchstaben vor, und auch diese Seiten ließen sich verlesen, mindestens drei, höchstens fünf Minuten lang. Das wäre wahrscheinlich auch leichter, als selber etwas zu schreiben. Das aber sollte es ja nicht sein, ein Fremdttext. Es galt, etwas vorzubereiten, eine Rede niederzuschreiben und die Regeln der Kunst der Rhetorik, bittesehr, anzuwenden. Auf ihren Aufbau zu achten, ihre formale Struktur, ihre drei Stufen.

Eben so stehe ich hier vorn, ich versuche, nicht zu zappeln, keine Grimassen zu schneiden, keinen krassen Unsinn zu veranstalten, und - scheinbar! - mühelos meine Stimme durch den Raum bis an die hinterste Zimmerwand erklingen zu lassen, während ich meine Rede verlese, die vor mir liegt.

## Text 2: Lass dich individualisieren

Schau dich um! Schau dich um in der Klasse und versuche nicht das zu sehen, was uns zu einer großen Masse macht, sondern was uns speziell und anders macht. Du willst nicht aus dieser Masse herausstechen, nicht gegen den Strom schwimmen? Du fürchtest, dann wärst du sonderbar und eigenartig? – Das Gegenteil ist der Fall: Du wärst besonders und einzigartig!

Wenn du dich im Physik Unterricht wieder mit Formeln und Denkrastern beworfen siehst. Wenn du dich in der Englisch-Schularbeit ermahnen musst, mit genau fünf Wörtern zu antworten und ja nicht mehr! – spürst du da nicht den Aufrührer in dir erwachen? Der sich gegen die Gitterstäbe der Gesellschaft wirft, der nicht wie jeder andere auf dieser Welt gleich und reguliert sein will, sondern frei und entflammt? Schließ die Gefängnistüre auf, die diesen Rebell beherbergt, und lass ihn frei. Selbst wenn es nur für einen Tag wäre, hätte es sich gelohnt!

Steh' auf, geh aus diesem Raum, und schau dich um. Sieh' nicht das Alltägliche, sieh' das Besondere im Alltäglichen. Du siehst es überall.

Schließ die Augen und atme tief ein und wieder aus. Hörst du das Rauschen der Blätter? Obwohl sie fest verankert sind, haben sie mehr Freiheitssinn als du, sie lassen sich vom Wind bewegen ohne Sorge und kümmern sich nicht, was andere von ihnen denken.

Und jetzt setze deine Ohren noch einmal auf Empfang, hörst du das fröhliche Zwitschern der Vögel, das Rauschen des Baches gleich rechts von dir? Lass' dich treiben in diese Welt der Sinneseindrücke. Lass' deinen Gedanken freien Lauf und schütte alles Vernünftige von dir ab.

Lass' dich auf das Abenteuer Leben ein. Werde zum mutigen Experimentierer. Denn wie langweilig wäre die Welt, wenn sie keine Individualisten hätte? Imitiere nicht die Welt der Erwachsenen. Bleib hungrig, bleib albern.

Schneller als du denkst, wirst du alt sein, auf dein Leben zurückschauen und bemerken: Du bist im Trott geblieben und du bereust, dein Leben nicht gelebt zu haben. Deshalb mach aus einem "ich würde gerne..." ein "ich werde".

Bleib hungrig, bleib albern. Und lass' dich individualisieren!

## Text 3: Über das unbedachte Lachen

Liebe Mitbürger

Ich werde keine Witzrede halten. Ich möchte Euch von einem Vorfall erzählen, der mich tief bewegt hat. Dazu werde ich Eure Aufmerksamkeit auf eine Gefahr richten, die sich in einer uns wohlbekannten, menschlichen Reaktion verbirgt. Ich spreche vom unbedachten Lachen.

Lachen kennen wir als Reaktion auf heitere oder komische Erlebnisse und als Ausdruck bestimmter Stimmungslagen.

Der deutsche Schriftsteller Christian Morgenstern schreibt über das Lachen: "Lachen und Lächeln sind Tor und Pforte, durch die viel Gutes in den Menschen einhuschen kann."

Wir Menschen sind also in der Lage, durch Lachen "viel Gutes" in uns aufzunehmen, was aber nicht ausschließt, daß wir auch über "viel Schlechtes" lachen können.

Ich kehre zurück zum unbedachten Lachen und möchte anhand einiger Beispiele verdeutlichen, wann unbedachtes Lachen zum Tragen kommen kann. Folgende Situationen werden uns allen bekannt vorkommen.

Gewagt vollführen Satiriker Gratwanderungen an der Grenze der Diffamierung und des guten Geschmacks. Das [Publikum](#) lacht und applaudiert. Wird jedoch bewußt die Grenze überschritten, beißen sich nur wenige auf die Zunge und fragen sich: "War das denn überhaupt zum Lachen?"

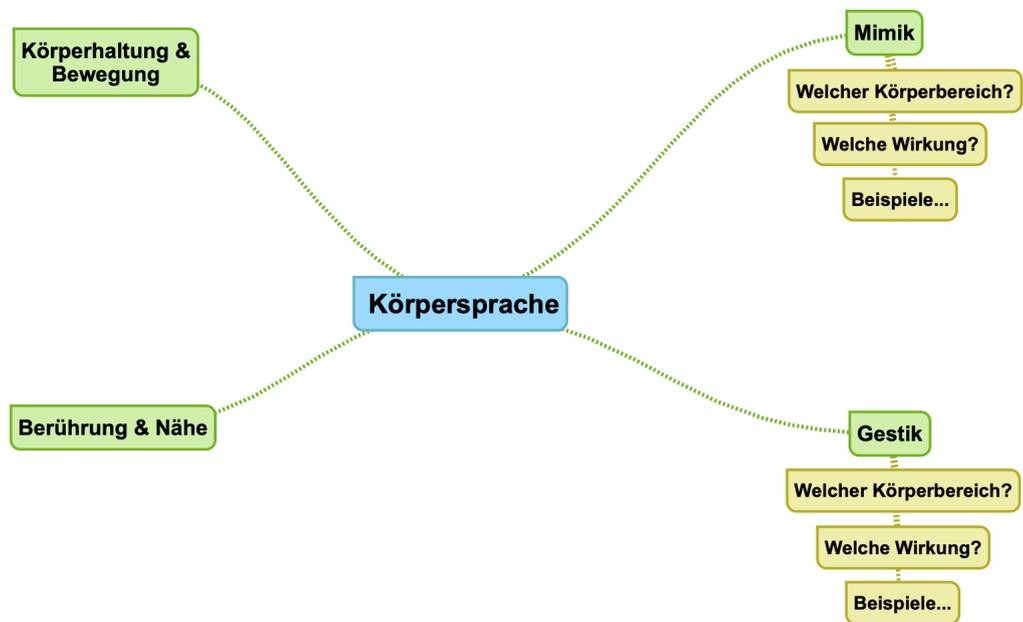
Jemand beginnt einen Witz zu erzählen. Bei diesem einen wird es nicht bleiben, es folgen weitere. Manche sind, ich sage mal neutral, andere, nicht einmal wenige, sind diskriminierend.

Zuerst lachen wir noch über den Ostfriesenwitz, doch bald schon werden die Scherze rassistisch und sexistisch. Einige lachen dann immer noch. "Alles nur Spaß", begründen sie ihren Humor.

Muß uns denn wirklich erst beim Judenwitz das Lachen im Halse stecken bleiben?

Wie verhalten wir uns im Kino, wenn beispielsweise in "Falling down" Michael Douglas mit dem Faustrecht gegen die unzumutbare Wirklichkeit der modernen Welt vorgeht, Geschäfte verwüstet, Latinos verprügelt, einem sogar ins Bein schießt und dabei das Publikum mit lockeren Sprüchen zum Lachen animiert? Schon bald erstickt unser Lachen und schlägt um in Scham, weil uns bewußt wird, über Gewalt gelacht zu haben.

## Anhang F: Hilfestellung zum Mindmap *Körpersprache*



## Anhang G: Checkliste zu den Aufgaben

Farbcodes	
Farbcode	Bedeutung
<b>Gelbe Markierung</b>	Sollte wenn möglich in einer Input-Lektion stattfinden
<b>Grüne Markierung</b>	Kann <b>selbständig</b> bearbeitet werden (aber natürlich auch in Input-Lektionen!)
<b>Graue Markierung</b>	Freiwillig / Zusatz
<b>Blauer Titel</b>	<b>Pflichtaufgaben auf der Plattform</b>
<b>Grüner Titel</b>	<b>Wahl-Aufgaben auf der Plattform (mindestens 1-2 Aufgaben)</b>
<b>Gelbe Titel</b>	<b>Freiwillige Zusatzaufgaben</b>

Nr.	LearningView	Produkte	Form	Zeit	Ge-macht?
1	<b>Debatten begegnen</b> Was ist eine Debatte?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wordcloud (Klasse)</b></li> <li>• <b>Eigene Definition (Text)</b></li> <li>• <b>Warum debattieren wir (Text)</b></li> </ul>	KU EA	25'	<input type="checkbox"/>
2	<b>Debatten begegnen</b> Wie ist eine Debatte auf-gebaut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PowerPoint ausfüllen und hochladen</b></li> </ul>	EA	15'	<input type="checkbox"/>
3	<b>Debatten begegnen</b> Geeignete Themen fin- den	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Umfrage (Text)</b></li> </ul>	EA/PA	10'	<input type="checkbox"/>
4	<b>Debatten begegnen</b> Mein Debattierclub	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gruppenbildung (LP schreibt ins For- mular)</b></li> </ul>	KU	-	<input type="checkbox"/>
5	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Thema in der Gruppe aussuchen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Themenwahl in der Gruppe (Um- frage-Text auf LV)</b></li> </ul>	GA	10'	<input type="checkbox"/>
6	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Die Recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wie funktioniert eine Suchmaschine (Video schauen + Text abgeben)</b></li> <li>• <b>Gut gesucht 2 (Einheit aus SS8, Fra- gen beantworten)</b></li> <li>• <b>In der Klasse über gute Seiten spre- chen</b></li> </ul>	EA EA KU	10' 10' 10'	<input type="checkbox"/>
7	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Zum Thema recherchie- ren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recherche zu unserem Thema (Datei- Upload Word Vorlage)</b></li> <li>• <b>Mindmap als Gruppe (Foto-Upload)</b></li> </ul>	EA GA	45' 20'	<input type="checkbox"/>
8	<b>Ein Thema vorbereiten</b> Was ist eine Streitfrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gute und schlechte Streitfragen → Arbeitsheft (Foto-Upload)</b></li> <li>• <b>Unsere Streitfrage (Text)</b></li> </ul>	PA GA	15' 10'	<input type="checkbox"/>

9	<b>Richtiges Argumentieren</b> These, Argument, Beispiel, Folgerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PowerPoint Vorlage ausgefüllt (Datei-Upload)</b></li> <li>• <b>Freies Argumentieren (Text)</b></li> </ul>	PA EA	30' 15'	<input type="checkbox"/>
10	<b>Richtiges Argumentieren</b> Argumentier-Spiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Memory spielen (keine Abgabe)</b></li> <li>• <b>Formulierungshilfen (Online-Spiel spielen)</b></li> <li>• <b>Formulierungspaare (Online-Spiel spielen)</b></li> <li>• <b>Pro und Kontra – Soziale Netzwerke (Online-Spiel spielen)</b></li> </ul>	GA EA EA EA	30' 10' 10' 10'	<input type="checkbox"/>
11	<b>Richtiges Argumentieren</b> Argumente sammeln, gliedern und gewichten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unsere Argumente (Foto-Upload der Tabelle aus dem AH)</b></li> <li>• <b>Argumente gewichten (Foto-Upload der Tabelle)</b></li> </ul>	GA PA	20' 10'	<input type="checkbox"/>
12	<b>Die Eröffnungsrede</b> Videobeispiel analysieren – was ist eine gute Eröffnungsrede?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Die ER Pro (Fragen beantworten → Text schreiben)</b></li> <li>• <b>Die Eröffnungsrede Kontra (Fragen beantworten → Text schreiben)</b></li> </ul>	EA EA	15' 15'	<input type="checkbox"/>
13	<b>Die Eröffnungsrede</b> Vertiefung Eröffnungsrede im AH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muster einer ER: Sätze ordnen (Foto-Upload AH)</b></li> <li>• <b>Redemittel einer ER (Text schreiben)</b></li> </ul>	EA EA	15' 15'	<input type="checkbox"/>
14	<b>Die Eröffnungsrede</b> Meine Eröffnungsrede	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Eröffnungsrede ins AH schreiben (Foto-Upload aus AH)</b></li> </ul>	EA	30'	<input type="checkbox"/>
15	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Wie trete ich momentan auf?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mein 1. Versuch (Audio aufnehmen zu einem Text)</b></li> <li>• <b>Reflexion (Text schreiben)</b></li> </ul>	EA EA	15' 5'	<input type="checkbox"/>

16	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Wie kann man wirkungsvoll auftreten? Körpersprache und Vorlesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Körpersprache: Video ansehen und Mindmap erstellen (Foto-Upload)</b></li> <li>• <b>Wirkungsvoll lesen: Video ansehen und wichtige Punkte aufschreiben (Text schreiben)</b></li> </ul>	EA	20'	<input type="checkbox"/>
			EA	10'	
17	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Einzelne Bereiche üben... Körpersprache, Artikulation, Mimik, Gestik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lampenfieber: Video ansehen und Sprachmemo aufzeichnen (Audio aufnehmen)</b></li> <li>• <b>Körpersprache: Video ansehen und Sprachmemo aufzeichnen (Audio aufnehmen)</b></li> <li>• <b>Stimme: Video ansehen und Texte vorlesen (Audio aufnehmen)</b></li> <li>• <b>Gestik: Video ansehen und Video von sich aufnehmen, wie man die Tipps nochmals zusammenfasst (Video-Upload)</b></li> </ul>	EA	15'	<input type="checkbox"/>
			EA	15'	
			EA	15'	
			EA	15'	
18	<b>Auftrittskompetenz üben</b> Meinen Auftritt verbessern (Text aus der Ka)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mein 2. Versuch (Audio aufnehmen)</b></li> <li>• <b>Reflexion (Text schreiben)</b></li> </ul>	EA	20'	<input type="checkbox"/>
			EA	15'	
19	<b>Zusatz: Freie Aussprache</b> Freie Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analyse eines Videobeispiels (Fragen beantworten → Text schreiben)</b></li> </ul>	EA	20'	<input type="checkbox"/>
20	<b>Zusatz: Freie Aussprache</b> Redemittel zur freien Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Liste mit Redemitteln sichten und herauschreiben (Text schreiben)</b></li> <li>• <b>Kartenspiel zu Redemitteln (Spiel spielen → ohne PC)</b></li> </ul>	EA	10'	<input type="checkbox"/>
			GA	30'	
21	<b>Die Debatte – Probelauf</b> Peerfeedback: Ablauf und Kriterienraster	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Als Gruppe performen und jeweils einmal ein Peerfeedback geben (mit Formular)</b></li> </ul>	KU	45'	<input type="checkbox"/>
22	<b>Überarbeitungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Feedback annehmen und Änderungen vornehmen.</b></li> <li>• <b>Auf Schlussdebatte vorbereiten.</b></li> <li>• <b>Evtl. Input durch LP zu allen Teilen der Debatte &amp; Hilfsmittel</b></li> </ul>	GA	45'	<input type="checkbox"/>
23	<b>Komplette Debatte mit allen Teilen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Beurteilung durch LP</b></li> <li>• <b>Videoaufnahme möglich</b></li> </ul>	KU	60'	<input type="checkbox"/>

# Anhang H: Beurteilungsraster gemäss Lehrmittel

Die Sprachstarken 8, Grundansprüche  
Debattieren

SPRECHEN

## Beurteilungsraster für die Debatte Eröffnungsrede

Name der Rednerin, des Redners



Bereich		ja	nein
Sachkenntnisse	<input type="radio"/> Du hast genügend Fakten eingebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Deine Informationen und Fakten sind richtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Deine Beispiele passen zur Streitfrage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksfähigkeit (monologisch)	<input type="radio"/> Deine Eröffnungsrede hat einen ansprechenden Einstieg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Der Abschluss deiner Eröffnungsrede drückt deine Position klar aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Du hast dich verständlich ausgedrückt (angemessene Wortwahl, passende Redemittel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Du hast wichtige Argumente vorgebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Du hast eine klare und deutliche Aussprache und deine Eröffnungsrede flüssig und ohne Stockungen vorgetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überzeugungskraft	<input type="radio"/> Du hast deine Argumente überzeugend vorgetragen, sie verknüpft und deine Aussagen begründet (nicht nur behauptet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Du bist sicher und bestimmt aufgetreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="radio"/> Du hast in der Eröffnungsrede das Publikum angeschaut und im Gespräch die andern Gesprächsteilnehmenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Lindauer & Senn, 2015)

## **Anhang I: Fragenkatalog für das Auswertungsgespräch**

# Fragenkatalog als Vorbereitung auf das Auswertungsgespräch

### **Allgemeine Fragen nach Abschluss der Einheit:**

1. Denkst du, dass die Lernplattform zum Thema «Debattieren» eine gelungene Ergänzung der Einheit aus den Sprachstarken ist? Wenn ja, inwiefern?
2. Würdest du die Einheit in Zukunft wieder so durchführen? Wenn ja, würdest du etwas ändern/ergänzen?
3. Was waren deine Erfahrungen zur Kontrollfunktion dieser Plattform? Hast du sie genutzt? Hast du auch digital korrigiert und Rückmeldungen gegeben?
4. Wie schätzt du den Mehraufwand für dich als LP und auch für die SuS ein, wenn ihr diese Lerneinheit als Lernplattform behandelt (anstelle vom klassischen Print-Lehrmittel)?
5. Gab es technische Schwierigkeiten von deiner Seite aus?
6. Gab es technische Schwierigkeiten von Seiten der SuS?
7. Debattieren ist eine Thematik, welche viel Mündlichkeit und viele Gruppenarbeiten beinhaltet. Die Lernplattform hat hingegen versucht, auch viele SOL-Gefässe zu schaffen. Wie gut ist dies gelungen und denkst du, dass das eher störend oder gewinnbringend war?
8. Gab es konkrete Teile der digitalen Lerneinheit, welche du lieber weggelassen hättest?
9. Gab es konkrete Inhalte, welche dir in dieser digitalen Lerneinheit gefehlt haben und welche du selbst in einem Input umgesetzt hast/hättest? Welche waren das?

10. Wenn du die Endergebnisse dieser Klasse mit denjenigen von vorherigen Klassen (ohne LearningView) vergleichst, sind dann markante Unterschiede beobachtbar? Wenn ja, welche?
  
11. Würdest du die gratis Lernplattform *LearningView* auch für künftige Lerneinheiten verwenden oder anderen Lehrpersonen weiterempfehlen?
  
12. Wie zufrieden waren die SuS mit dieser Lernplattform? Gab es Echos?

## Spezifische Fragen

### Block 1: Debatten begegnen

1. Wie waren deine Erfahrungen mit der Wordcloud?
2. Konnten die SuS die PowerPoint Vorlage zum Ablauf der Debatte problemlos bearbeiten und hochladen?
3. Wie verlief die Themenfindung? Wie viel Input haben die SuS von dir gebraucht? Wie selbständig waren sie? Hat alles mit dem Formular zur Abgabe von Ideen funktioniert? Konnten die SuS ihre Ideen gegenseitig sehen?
4. Wie hast du die Gruppeneinteilungen gemacht? Bewusst SuS in die gleichen Gruppen getan? Hat die Excel-Datei ihren Zweck erfüllt?

### Block 2: Ein Thema vorbereiten

1. Wie verlief die definitive Wahl des Gruppenthemas?
2. Wie haben die SuS im Block «Die Recherche» gearbeitet? Haben sie oft das Sprachbuch verwendet oder direkt die PDFs auf LearningView betrachtet?
3. Beim Block «Gute Seiten – schlechte Seiten» gab es eine Aufgabe, bei der die SuS ein Arbeitsblatt direkt als Bildvorlage in LearningView bearbeitet haben. War dies eher störend oder ein Mehrwert für die SuS und dich (digitale Korrektur)?
4. Bei der Recherche mussten die SuS ihre recherchierten Informationen in ein Word-Dokument schreiben und dieses wieder hochladen. Wie waren die Erfahrungen dort?
5. Wie zufrieden bist du mit den Gruppen-Mindmaps?
6. Konnten sich die SuS das Wissen zu Streitfragen selbständig erarbeiten oder musstest du noch einen zusätzlichen Input machen? Bist du mit den von den Gruppen formulierten Streitfragen zufrieden?

### Block 3: Richtiges Argumentieren

1. Für die erste Aufgabe «Argumentieren: Grundlagen» wird mit einer PowerPoint-Datei gearbeitet. Diese ist relativ komplex – daher wurde auch ein Erklärvideo angeboten.
  - Haben die SuS das Erklärvideo angesehen oder war die Aufgabe klar?
  - Musstest du Hilfestellungen geben oder konnten die SuS selbständig arbeiten?
  - Denkst du, dass die SuS von dieser Aufgabe profitieren konnten und ein Lernzuwachs erfolgte?
2. Wurde die freiwillige Aufgabe: «Freies Argumentieren» bearbeitet?
3. Was waren deine Erfahrungen beim analogen Spiel «Argumentier-Memory»?
4. Wie schätzt du die Qualität und den Nutzen der digitalen Lernspiele beim Block «Argumentier-Spiele» ein? Die Spiele wurden von anderen Usern von LearningView zur Verfügung gestellt.
5. Konnten die SuS erfolgreich Argumente für ihre Streitfrage finden?
6. Wie bist du bei der Aufteilung der Gruppen in Pro und Kontra vorgegangen? Haben die SuS selbst gewählt oder musstest du die Aufteilung vornehmen?
7. Wie waren deine Erfahrungen mit dem Fotografieren der Ergebnisse aus dem AH und anschließendem Upload auf LearningView?

### **Block 3: Die Eröffnungsrede**

1. Wie schätzt du den Nutzen der beiden Videobeispiele aus dem deutschen «Jugend debattiert» für die SuS ein?
2. Waren die SuS mit dem Beispielthema «Lasertag» zufrieden?
3. Wie schätzt du die Qualität der Fragen zu den beiden Clips ein?
4. Findest du, dass die Verknüpfung der Aufgaben aus dem AH mit der Plattform gelungen ist? Gerade auch bei der Eröffnungsrede?
5. Wie schätzt du den Lernzuwachs der SuS zur Eröffnungsrede nach diesem Block ein?
6. Konnten die SuS die Eröffnungsreden selbständig schreiben oder brauchten sie noch mehr Inputs von dir oder ihren Peers? Wenn ja, welche?

### **Block 4: Auftrittskompetenz**

1. Wie haben die SuS diesen Block bearbeitet, der ja relativ viele Aufgaben mit sich brachte, bei denen sich die SuS aufzeichnen mussten? Wo haben sie diese Aufgaben bearbeitet?
2. Wie schätzt du den Lernzuwachs der SuS im Bereich der Auftrittskompetenz ein? Haben die Aufgaben geholfen?
3. Du hast ergänzend zu dieser Plattform noch mit dem Sprachbuch (S. 40f.) gearbeitet. Was waren deine Erfahrungen damit?
4. Wie sinnvoll empfindest du das Wahlangebot, bei dem sich die SuS auf einen oder zwei Bereiche der Auftrittskompetenz fokussieren konnten?
5. Gab es signifikante Verbesserungen der SuS nach der abschliessenden Überarbeitung der vorgelesenen Rede und der zweiten Aufnahme?

### **Block 6: Zusatz «Freie Aussprache»**

1. Hast du den Zusatz zur freien Aussprache mit deiner Klasse behandelt? Wenn ja, wie war hier der Lernzuwachs? Wie konnten die SuS davon profitieren? Das Thema wird ja nur grob angeschnitten.

### **Block 7: Die Debatte – Probelauf**

1. Wie viel Zeit hast du den SuS zur Vorbereitung auf den Probelauf gegeben?
2. Wie bist du beim Probelauf vorgegangen?
3. Wie zufrieden bist du mit den Ergebnissen?
4. Was denkst du zu den von den SuS verfassten Peerfeedbacks? Wie hast du sie in die Aufgabe des Verfassens eines Peerfeedbacks eingeführt?
5. Wie und wie lange haben die SuS anschliessend an ihren Eröffnungsreden gearbeitet bzw. diese überarbeitet?

### **Die Prüfungsdebatte**

1. Wie bist du bei der Prüfungsdebatte vorgegangen und welche Teile hast du geprüft?  
→ Nur die Eröffnungsrede oder auch die freie Aussprache?
2. Bist du mit den Endergebnissen zufrieden?

## Anhang J: Summarische Auswertung der Erfahrungen bei der Durchführung (Auswertungsgespräch)

### Gelungenes ALLGEMEIN

- Die Lernplattform wird als gelungene Ergänzung zum Lehrmittel «Die Sprachstarken» gesehen, da sie den Faktor «Abwechslung» ins Spiel bringt. Die SuS konnten sich Videos, Audios und Texte in ihrem Tempo anschauen/anhören und kamen so an Hilfestellungen, die sie im herkömmlichen Lehrmittel nicht bekommen hätten.
- Der Faktor «Digitalisierung» wurde von den SuS auch geschätzt (einmal fast ohne Papier und Stift arbeiten zu können).
- Der Mehraufwand für LPs bei der Vorbereitung mit dieser Plattform ist gering bzw. nicht vorhanden. Lediglich das Einlesen und Eindenken muss erfolgen – ansonsten ist alles bereit.
- Von Seiten der LP keine technische Schwierigkeiten.
- Der Mix aus SOL-Aufgaben (EA) und mündlichen Gruppenarbeiten scheint gelungen zu sein. Dabei muss eine gewisse Flexibilität bezüglich der Räumlichkeiten (Gruppenräume, leere Klassenzimmer, etc.) gegeben sein.
- Im Vergleich mit Klassen, die ohne diese Plattform die Einheit «Debattieren» behandelt haben, fällt auf:
  - Dass die SuS vielfältigere Argumente (Thema wurde von allen Blickwinkeln durchleuchtet) hatten.
  - Dass alle inhaltlich gute Reden hielten und **eine Minute** Redezeit einhalten konnten.
  - Dass viele SuS spürbar versucht haben, Gestik und Mimik einzubauen – dies, weil sie sich beim Betrachten von sich selbst (Videos bei einem Aufgabenblock) mit ihrer eigenen Mimik/Gestik intensiv auseinandergesetzt haben.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS fanden sich grundsätzlich mühelos auf Learningview zurecht.</li> <li>• Das Webtool <i>Learningview</i> eignet sich sehr gut auch für andere Unterrichtseinheiten und ist einfach handzuhaben.</li> <li>• Durch diese Einheit wurde ein grosses Fundament hinsichtlich der Durchführung einer gesamten Debatte in der 9. Klasse gelegt. Auch für die Auftrittskompetenz, welche für Vorstellungsgespräche wichtig ist, wurde viel Vorarbeit geleistet.</li> </ul>
<p><b>Gelungenes SPEZIFISCH</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menti Wordcloud mit simultaner Visualisierung. → SuS haben nicht nur ihre «eigenen» Stichworte aufgeschrieben, sondern auch Informationen, welche sie aus dem Einführungsvideo gesehen haben und die sie fasziniert haben. Dies zeigt, dass eine vertiefte Auseinandersetzung bei den SuS stattgefunden hat.</li> <li>• Die Themenfindung durch die Jugendlichen verlief reibungslos – dies, weil es viele Themen gibt, die die Jugendlichen berühren. Es wurde sehr geschätzt, dass sie selbst den Freiraum hatten, ein Thema zu wählen.</li> <li>• Die SuS schätzten es sehr, dass sie gescannte Buchseiten in LearningView einsehen konnten und nicht immer das physische Buch zur Hand nehmen mussten.</li> <li>• Mithilfe der Materialien auf LearningView und dem Lehrmittel verlief die Erarbeitung der Streiffrage sehr gut. Durch die Streitfrage wird klar, um was es sich in der Debatte eigentlich handelt.</li> <li>• Das analoge Spiel «Argumentier-Memory» war ein Erfolg. Es brauchte ein wenig Unterstützung, um mit dem Spiel vertraut zu werden, doch dann fanden die SuS Gefallen an der</li> </ul>

	<p>Aufgabe und den teils unsinnigen und humorvollen Argumentationen. Dies baute Hemmungen ab und war für die Grundlagen des Argumentierens sehr hilfreich. → <b>Evtl. könnte diese Aufgabe also vor der PPP-Aufgabe kommen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Videobeispiel mit der Thematik «Lastertag» sprach die SuS sehr an. → Jedoch eher komplex.</li> <li>• Hinsichtlich des Wortschatzes war die Unterrichtseinheit sehr förderlich und wertvoll. Mit Hilfe der Redemittel mussten sich die SuS hinsichtlich ihres gewählten Themas auf das Wichtige fokussieren und die stärksten Argumente in die Eröffnungsrede einfließen lassen. Dadurch wurde eine intensive Auseinandersetzung mit Wortschatz, inhaltlicher Relevanz zum Thema und Formulierungsfähigkeiten gefördert.</li> <li>• Der Block zur Auftrittskompetenz war insgesamt sehr wertvoll für die SuS. Wichtig war, dass diese einen sicheren und ruhigen Ort für sich zum Arbeiten hatten, was durch die LP koordiniert wurde. Gerade durch die Möglichkeit, das Video bei «Nicht-gelingen» immer wieder neu aufzuzeichnen ermöglichte den SuS, tolle Leistungen abzuliefern.</li> <li>• Die Audio-Aufnahmen und Videos wurden von den SuS seriös bearbeitet – ein Lernzuwachs fand sichtlich statt.</li> </ul>
<p><b>Optimierungsmöglichkeiten ALL-GEMEIN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die SuS sollten zu ihren Thesen und Argumenten konkrete Beispiele suchen und aufschreiben können. Auf diese Beispiele könnte dann in der Eröffnungsrede Bezug genommen werden → so wirkt diese Rede lebendiger. Das erstellte Mindmap beispielsweise eignet sich gut für die Verschriftlichung dieser Beispiele. → Auch bei der Tabelle mit Pro und Kontra könnte noch zusätzlich eine Spalte mit Beispielen hinzugefügt werden.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Die Korrekturfunktion der Lernplattform (Learningview) ist nicht immer vorteilhaft. So kann analog direkt in die Hefter geschrieben werden und je nach dem ist die Qualität eines Fotos nicht genügend hoch.</li><li>• Die Einheit «Auftrittskompetenz» aus den Sprachstarken (Sprachbuch 8, S. 40/41) könnte noch hinzugefügt werden.</li><li>• Einzelne Aufgaben scheinen für gewisse SuS zu gross (zu viel Text) zu haben. Dadurch scheinen sie Mühe beim Zurechtfinden auf der Plattform zu haben. Ausserdem vergassen einige SuS, ihre Dateien zu speichern (digitaler Nachteil).</li></ul>
<b>Optimierungsmöglichkeiten SPEZIFISCH</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bei der Themenfindung hatten einige SuS Schwierigkeiten, Themen zu nennen, über die sich auch debattieren lässt. Da brauchten sie noch Unterstützung von der LP.</li><li>• Auftrag Mindmap erwies sich als nicht so ergiebig. Lieber weiter mit der Tabelle arbeiten und dafür mehr Zeit investieren.</li><li>• Die Aufgabe «Argumentieren: Grundlagen», die als PowerPoint-Aufgabe konzipiert ist, bereitete vielen SuS noch Schwierigkeiten. Sie brauchten einen LP-geleiteten Input dazu. Problematisch scheint hierbei, dass viele sprachschwächere SuS über einen sehr <b>eingeschränkten Wortschatz verfügen</b>. Dieser soll unbedingt gefördert werden.</li><li>• <b>Rechercheauftrag:</b> Hier ging die Schere zwischen den «sprachstärkeren» und «sprachschwächeren» SuS deutlich auf. Für die Bearbeitung des Auftrages brauchten die SuS deutlich mehr Zeit als eingeplant war. Besonders die sprachschwächeren SuS bräuchten <b>mehr Unterstützung</b>.</li></ul>

- Bei der Formulierung der Argumente zu ihren Streitfragen fiel es einigen SuS schwer, die recherchierten Fakten in Argumente zu schreiben, anstatt diese 1:1 zu übernehmen. Hier könnten mehr Hilfestellungen angeboten werden.
- Die Videobeispiele aus «Jugend debattiert» sind sehr hochstehend. Bei einigen SuS hinterliess dies den «fahlen Nachgeschmack», dass sie meilenweit vom Niveau dieser Gymnasiast:innen sind. → Minderwertigkeitsgefühle... Zum Teil war es nicht einmal verständlich, was diese jungen Leute im Video gesagt haben. Hier würde es sich anbieten, Videobeispiele zu suchen, die «nicht perfekt» sind und näher an der Lebenswelt der Jugendlichen sind.
- Aus Sicht der LP war das Korrigieren der Arbeitshefte über die Plattform eher mühsam und nicht zielfördernd. Es darf also ruhig auch Mal gänzlich analog gearbeitet werden.
- Das Schreiben der Eröffnungsrede ist und bleibt eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, bei der alle bisher erarbeiteten Teile zusammengeführt werden mussten. Hier benötigten die SuS mehr Unterstützung von der LP. → **Zwischenfazit: Eine Plattform kann eine LP nie gänzlich ersetzen...**
- Die Einheit im Sprachbuch 8, S. 40 könnte eine gute Ergänzung zur Plattform sein.
- Ob die SuS in ein Peerfeedback eingeführt werden, muss abgewogen werden. In dieser Klasse wurde dies weggelassen, da die SuS schrittweise in die Technik des Peerfeedbacks eingeführt werden.

<b>Sonstiges</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Die Rechtschreibung bei den erarbeiteten schriftlichen Produkten wurde nicht konsequent korrigiert, da es sich um eine konzeptionell mündliche Beurteilung handelt.</li><li>• Durch die digitale Plattform wird der LP eine Dauerkontrolle zugesprochen. Dies habe einige SuS etwas belastet.</li><li>• Die Gruppeneinteilung sollte von der LP selbst vorgenommen werden und nicht zufällig generiert werden. Die Excel-Datei hilft, den Überblick zu behalten.</li></ul>
------------------	--

## Anhang K: Auswertung der schriftlichen Eröffnungsreden mit Verknüpfung zu Lernvoraussetzungen

Erarbeitete Eröffnungsreden der SuS mit anonymisierten Informationen	
M1 Informationen zum Schüler	Flüchtlingskind aus Syrien. 2-jährige Flucht. Aktuell zwei Lektionen DaZ pro Woche. SPD-Abklärung ergab unterdurchschnittliche Werte in den Bereichen Arbeitsgedächtnis, selektive Kurzeitaufmerksamkeit, Sprachverständnis.
Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)	<p>Thema: Handyverbot. <b>Meine meinung ist</b> das Lehrpersonen das Handy nicht nehmen dürfen. Ich meine Wir Nehmen das Handy von Lehrpersonen auch nicht.</p> <p>Notfälle können immer passieren <b>deswegen</b> braucht man das Handy. Lehrpersonen können alles auf dem handy machen wenn sie denn code heraus finden.</p> <p>Wenn <b>zum Beispiel</b> mein kleiner Bruder krank wird in der Schule und meine Eltern nicht erreichbar sind sollten dann die Lehrpersonen mich anrufen.</p> <p>Das Handy soll bei einem Schüler bleiben. Ich meine es stört niemand wenn man in denn Hosentaschen hat.</p>
Kommentar	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es werden wenige Fakten gebracht, die soweit stimmen.</i></li> <li>- <i>Es wird nur ein Beispiel gemacht, dieses passt jedoch sehr gut.</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Der Einstieg ist etwas abrupt.</i></li> <li>- <i>Das Ende drückt die eigene Haltung klar aus, hat jedoch kein gelernten Redemittel drinnen.</i></li> <li>- <i>Verständlich ausgedrückt mit wenigen, aber guten Redemitteln (Meine Meinung ist..., deswegen..., zum Beispiel...)</i></li> </ul>

	<p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Aussagen sind nur knapp begründet.</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b>                  Von den Kriterien her ist die Rede <b>teilweise gelungen</b>. Unter Einbezug der Voraussetzungen ist es jedoch eine gute Leistung.</p>
<p><b>M2</b></p> <p>Informationen zum Schüler</p>	<p>Auditive Wahrnehmungsstörung und Schwierigkeiten in Verarbeitungsprozessen.</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p>Die 2g Regel soll abgeschafft werden. Heutzutage entscheidet der Bundesrat wie wir leben sollen. Die Menschen haben ihre Freizeit verloren. Die Menschen die unter Depressionen leiden steigen. Kinder können kein Spass haben. Die Menschen distanzieren sich wie eine neue Rasse ist.</p> <p>Auch noch ist es ein versteckter Impfzwang. Grosseltern die am Sterben sind können nicht mal ihre Kinder sehen. <b>Deshalb spreche ich heute und sage</b> wieso schaffen wir nicht die 2g Regel ab. Wo zu soll die 2g Regel gut sein wenn wir schon früher noch schlimmere Viren ohne Impfung geschlagen haben?</p> <p>Die 2g Regel ist gefährlich und soll abgeschafft werden.</p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es werden einige Fakten eingebracht, die meistens stimmig sind.</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Der Einstieg ist provokant und packt somit.</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die Position klar aus (hat aber nicht ein gelerntes Redemittel verwendet).</i></li> <li>- <i>Wichtige Argumente werden hervorgebracht</i></li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p>

	<p>- <i>Die Rede in schriftlicher Form wirkt emotional geladen und überzeugend. Die Aussagen wurden begründet.</i></p> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b> Gemäss Kriterien ist dies eine <b>gelungene Rede</b>. Was noch ein wenig fehlt, sind die Redemittel. Eine gute Leistung.</p>
<p><b>M3</b>  Informationen zum Schüler</p>	<p>ISR-Schüler (integrierte Sonderschulung). Expressive und rezepptive Spracherwerbsstörung. Zusätzlich starke auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung.</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p>Ich finde, dass ich Ohrschmerzen und Kopfschmerzen und unkonzentriert bin, seit ich die Maske tragen muss. <b>Ich finde, dass</b> das Maskentragen freiwillig sein soll.</p> <p>Die Maske wird sehr oft nicht korrekt getragen, <b>darum finde ich</b> dass die Maske nicht so viel in der Schule und so steckt man sich mit Corona an. Zum den Masken zu produzieren benutzen sie Kinderarbeit. Sehr viele Kinder werfen sie weg wenn sie nicht mehr brauchen. Sie produzieren 61'000 Maske pro Tag mit diesem Stoff. Ich finde man soll Stoff nicht viel Masken.</p> <p>Ich glaube Maske nutz nicht viel am Schluss bekommt man sowieso Corona obwohl man die Maske tragt. <b>Also ich bin dagegen Maske tragen in der Schule.</b></p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b> Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es wurden einige Fakten genannt, die jedoch nicht immer korrekt sind.</i></li> <li>- <i>Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Der Einstieg ist abrupt und führt nicht in die Streitfrage ein.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Einige wenige Redemittel (darum finde ich..., Also ich bin dagegen, dass..., ich finde, dass...) wurden verwendet.</i></li> <li>- Die Argumente sind etwas dramatisch und nicht ganz korrekt.</li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente wurden teilweise mit Beispielen gestützt.</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b>          Gemäss Kriterien ist dies eine <b>teilweise gelungene Rede</b>. Trotzdem ist die Rede in Ansätzen strukturiert und die Argumentation in Ansätzen aufgebaut. Für seine Voraussetzungen eine akzeptable Leistung.</p>
<p><b>M4</b></p> <p>Informationen zum Schüler</p>	<p>Migrationshintergrund. Lernschwäche in den Bereichen Sprache, Merkfähigkeit und Handlungsplanung.</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p>Seit dem es Masken pflicht in der Schule gibt bekommen die Schüler/innen Ohrschmerzen. Also mindestens bei mir. Wegen der Stoff an der Maske kann es auch die Nase kratzen. Das stört die Schüler/innen.</p> <p>Es nützt nich wenn die Schüler/innen die Masken nicht richtig tragen. Wegen der Maskenpflicht bekommen die Schüler/innen weniger Luft. Und die Schüler/innen können sich wegen der Maske weniger gut konzentrieren. <b>Deshalb</b> können auch die Schüler/innen schlechte Noten bei den Prüfungen schreiben. Ein teil der Masken produzieren auch die Kinder, dass ist nicht gut für die Kinder. Ich als Schüler fühle mich mit der Maske unwohl. Die Schüler/innen brauchen viel mehr Luft und mit der Maske kann man nicht so gut Luft holen.</p> <p><b>Deshalb spreche ich mich dagegen</b>, dass die Maskenpflicht in der Schule abgesagt wird.</p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p>

	<p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es werden einige Fakten eingebracht</i></li> <li>- <i>Die Informationen mögen subjektiv stimmen → wenige objektive Informationen</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede startet abrupt → die Streitfrage wird nicht eingeführt</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die Position klar aus und nutzt ein gängiges Redemittel</i></li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente wurden teilweise miteinander verknüpft – der Mittelteil entspricht einer grossen Argumentationskette.</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b>          Gemäss Kriterien entspricht dies einer <b>teilweise gelungenen Rede</b>. Es fehlt noch etwas an objektiven Fakten und einem passenden Einstieg. Mit Blick auf die Voraussetzungen (Migrationshintergrund) ist es eine gute Leistung für diesen Schüler.</p>
<p><b>W1</b>          Informationen zur Schülerin</p>	<p>Migrationshintergrund. Zwei Lektionen DaZ pro Woche. LRS (Lese-Rechtschreibschwäche). Es besteht einen Nachteilsausgleich (NTA).</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p><b>Ich finde</b> man sollte sich impfen lassen. Viele Menschen stecken sich an vor allem auch Kinder in unserem alter und noch jüngere Kinder die in die Schule gehen. <b>Das Problem der sache ist</b> das viele Mennschen sich nicht impfen lassen wollen und denke es nützt nichts.</p> <p><b>Zwei Gesichtspunkte sind meiner meinung nach besonders wichtig. Erstens</b> man schützt sich und die anderen. <b>Zweitens</b> man stekckt alte Leute nicht an vorallem die die eine Krankheit haben. Dadurch werden sie nicht noch mehr krank oder sterben. <b>Dafür spricht</b> das man ein Zertifikat bekommt <b>zum Beispiel</b> wenn ein familiäres Mitglied im Krankenhaus ist kann man sie jeder Zeit besuchen gehen mit dem Zertifikat. Wenn die Mehrheit die 2G-Regel nimmt können die Massnahmen aufgelockert werden und die Maskenpflicht aufgehoben.</p>

	<p><b>Deshalb ist es wichtig</b> die 2G-Regel bei zubehalten bis sich die Stimmung lockert. <b>Deswegen bin ich dafür</b> die 2G-Regel zunehmen.</p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b>                  Sachkenntnisse:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Viele korrekte Fakten gebracht</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul>                 Ausdrucksfähigkeit (monologisch):  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ansprechenden Einstieg (wenn auch der Anfang etwas abrupt ist)</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die eigene Position klar aus</i></li> <li>- <i>Sehr verständlich ausgedrückt durch den Gebrauch vieler, passender Redemittel</i></li> <li>- <i>Wichtige Argumente gebracht</i></li> </ul>                 Überzeugungskraft:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente wurden überzeugend gebracht und verknüpft.</i></li> </ul> <b>Gesamtbeurteilung:</b>  <b>Sehr gelungenes Beispiel!</b> Diese Schülerin hat viele Redemittel korrekt verwendet und ihre Argumentation mit passenden Beispielen gestützt. Einzig der Einstieg könnte die Streitfrage noch besser einführen. Bei der Betrachtung der Voraussetzungen (Migrationshintergrund mit DaZ-Lektionen) ist diese Leistung <b>besonders zu würdigen</b>.</p>
<p><b>W2</b>                   Informationen zur Schülerin</p>	<p>ADHS. Zusätzlich starke LRS. Ergotherapie und Logo (je eine Lektion pro Woche). Es besteht einen Nachteilsausgleich (NTA).</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p><b>Die Frage ist ob</b> Maskenpflicht in Schulen sinnfoll ist. <b>Zu dem sind Masken</b> da um sich und andere zu schützen. Die aktuellen Ergebnisse zeigen das ohne Masken die Infektion 10 mal höher ist als mit Masken.</p>

	<p><b>Die Frage ist ob</b> Maskenpflicht an schulen sinn voll ist, <b>zu dem ist meine meinung</b> das Masken ein schuz oder zumindest hilft weniger Infektionen zu haben und man Schütz andere und sich. Ohne Masken ist die ansteckung 10x höher als mit Masken. <b>Zu-dem</b> gibt es viele geferdete personen die sich schützen und mit Masken hieft man ihnen.</p> <p>Die Maskenpflicht ist wichtig und auch sinnfolll das es weniger ansteckungen giebt und daher auch wenigere tote duch covit. <b>Daher vertrete ich klar die Ansicht</b>, dass die Maskenpflicht an Schulen sinnfolll ist.</p>
Kommentar	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es wurden einige korrekte Fakten gebracht</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede hat einen gelungenen, einführenden Einstieg</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die eigene Haltung klar aus</i></li> <li>- <i>Klare Formulierungen. Es ist spürbar, dass versucht wird, Redemittel zu verwenden – leider oft die gleichen. Trotzdem zu würdigen</i></li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente sind – auch wenn sie sich einmal wiederholen – überzeugend und verknüpft.</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b></p> <p>Insgesamt eine <b>gelungene Rede</b>. Redemittel werden ansatzweise verwendet – die Streitfrage wird sehr gut eingeführt, die Argumentation baut auf Beispielen auf und das Ende drückt die eigenen Haltung klar aus.</p>
<p><b>W3</b></p> <p>Informationen zur Schülerin</p>	<p>Native English. Zwei Lektionen DaZ pro Woche.</p>

<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p>Auf der öffentlichen Schulen der Schweiz dürfen alle Schüler und Schülerinnen tragen was sie wollen, dass kann gute und schlechte seite haben. Ich müsste selber eine SchuleUniform von Kindergarten bis zur 3. Klasse tragen. Viele Leute sehen nur das schlechte an Uniformen aber es aht auch viele positive Seiten.</p> <p><b>Aus diesem Grund stelle ich die: Frage</b> „Sollen Schuluniformen an den öffentlichen Schulen erforderlich sein?“</p> <p><b>Aus viellen, sind zwei Argumente meiner meinung besonders wichtig. Erstens</b> Schüler können sich über ihre Charakter definieren und nicht über ihre Kleidung, dass kann in der Persönlichen Entwicklung von Jugendlichen sehr wichtig sein. <b>Zweites</b> niemand fühlte sich ausgeschlossen oder schämt sich weil ihre Eltern nicht immer neue Marken Kleider kaufen kann wie ihre Kollegen. <b>Studien zeigen</b> das Zusammenhalt in der Klasse stärkt sich wenn die Schüler eine Schuluniform tragen, grund dafür ist dass die einen Zusammengehörigkeitsgefühl haben.</p> <p>Wenn Schul uniformen an öffentlichen Schulen erfordert wären, wäre es eine positive effekt an die Schülern. <b>Deswegen spreche ich das Schuluniformen an den öffentliche Schulen erfordert sein sollen.</b></p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sehr viele, korrekte Fakten eingebracht</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede hat einen sehr ansprechenden Einstieg mit guten Formulierungen</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die eigene Position klar aus</i></li> <li>- <i>Verständlich ausgedrückt.</i></li> <li>- <i>Viele gute Redemittel eingebaut</i></li> <li>- <i>Wichtige Argumente mit persönlichem Bezug gebracht</i></li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Argumente überzeugend aufgebaut und verknüpft</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b></p> <p>Eine <b>sehr gelungene Rede</b>, die mit passenden Beispielen die Argumentation stützt. Man merkt kaum, dass hier eine Person geschrieben hat, die Englisch als Erstsprache hatte.</p>

<p><b>W4</b></p> <p>Informationen zur Schülerin</p>	<p>LRS. 1 Lektion Logo pro Woche. Es besteht ein Nachteilsausgleich (NTA).</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p><b>Ich finde</b> das schüler keine Uniform tragen sollen, weil die Kinder sich vielleicht unwohl fühlen in den kleidern. Die Schüler werden so zusagen gezwungen Sachen anzuziehen die sie gar nicht wollen. <b>Auch</b> die Kinder die eine andere Sexualität haben oder sich als anderes Geschlecht fühlen werden komplett diskriminiert und unterschätzt. <b>Deswegen finde ich das</b> dieses Thema ganz <b>ein deutlich mit „nein“ beantworten</b> werden soll. Die beteiligten sehen in der schule genau gleich wie alle anderen aus. Ausserdem ist es auch teurer für die schulen.</p> <p>„Die Schüler sollen Schul uniformen anziehen“ <b>sagen die Lehrer aber warum?</b> Das ist kompletter müll! Die Schüler sollen sich doch wohl fühlen oder nicht? Sie sollten sich selbst finden, vorallem 13-16 Jährige. Sie sollten sich kennenlernen aber das können sie nicht weil sie gezwungen werden diese sachen anzuziehen die sie nicht wollen.</p> <p><b>Ich persönlich finde es sollte</b> auch strafbar sein. Das ist freiheits beraubung. Kinder sollten frei entscheiden was sie anziehen und nicht die lehrer. Deswegen finde ich es sollte gar nicht zur Debatte stehen. Schulen sollten keine Kleiderordnung haben.</p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es werden genügend korrekte Fakten eingebracht</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede startet etwas abrupt</i></li> <li>- <i>Der Abschluss drückt die eigene Position klar aus</i></li> <li>- <i>Angemessene Wortwahl mit einigen Redemittel → auch rhetorische Mittel!</i></li> <li>- <i>Wichtige Argumente gebracht</i></li> </ul> <p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente bauen aufeinander auf</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b></p>

	Insgesamt eine <b>gelungene Rede</b> . Der Einstieg könnte noch etwas besser an die Streitfrage heranführen. Die rhetorischen Mittel machen sich sehr gut.
<p><b>W5</b></p> <p>Informationen zur Schülerin</p>	Leichte LRS. Logo vorerst gestoppt.
Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)	<p><b>Zuzeit geht es um die 2G-Regel.</b> Die Menschen diskutieren ob sie bleiben oder nicht bleiben soll. Ich bin nicht dafür das die 2G-Regel bleiben soll.</p> <p>Ich habe <b>zwei Beispiele</b> warum sie nicht bleiben soll und zwar weil die Menschen zu wenig Freiheit haben. Das heisst wenn man nicht geimpft ist kann man nichts mehr tun. Keine Kinos, keine Hallenbäder oder sonstiges und es ist ein versteckter Impfwang geworden. Wie schon erwähnt kann man ungeimpft nichts mehr tun, man ist wie gesagt verloren. Impfen wie auch die Masken gehören zur Umweltverschmutzung. Die Masken werden auf den Boden geworfen und beim Impfen sind es die Spritzen die weggeworfen werden.</p> <p><b>Ich finde also</b> das die 2G-Regel nicht beibehalten werden soll weil es den Menschen die Freiheit wegnimmt und man so ein teil von Leben verpasst.</p>
Kommentar	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b></p> <p>Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es wurden einige korrekte Fakten gebracht</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Eröffnungsrede</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede führt (knapp) in die Streitfrage ein</i></li> <li>- <i>Sowohl am Anfang als auch am Schluss wird die klare eigene Haltung ausgedrückt</i></li> <li>- <i>Es werden wenige, aber gute Redemittel verwendet</i></li> <li>- <i>Wichtige Argumente werden gebracht</i></li> </ul>

	<p>Überzeugungskraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Argumente sind mit Beispielen überzeugend dargelegt.</i></li> </ul> <p><b>Gesamtbeurteilung:</b> Eine <b>gelungene Leistung</b>. Es könnten noch bessere Redemittel genutzt werden, aber die Argumentation baut schön auf Beispielen auf.</p>
<p><b>W6</b> Informationen zur Schülerin</p>	<p>Starke LRS. Es besteht ein Nachteilsausgleich (NTA).</p>
<p>Schriftliche Eröffnungsrede (abgetippt)</p>	<p>Schulen sollten den Gebrauch von Handys nicht dulden. Und im Unterricht nicht gebraucht werden. Die Handys gehören einfach nicht in den Unterricht.</p> <p><b>Weil</b> Kinder oder jugendliche Es dan brauchen heimlich nuzen. Handy können den Unterricht schädigen und aufruhe geben. Sie waren nur abgelenkt und würden nicht mer das machen was sie Duhen sollten. Es würde ihre leistung gerinern und Die Noten beiträchtigen. Also hate es einfluss auf deine zukunft das war nicht gut.</p> <p><b>Deswegen finde ich</b> das man Handys einziehen soll oder schon gar nicht mitnehmen soll. Weil das die Schule zu sehr ablenkt.</p>
<p>Kommentar</p>	<p><b>Kriteriale Beurteilung:</b> Sachkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es werden Fakten gebracht, die eher subjektiven Charakters sind</i></li> <li>- <i>Die Fakten stimmen</i></li> <li>- <i>Die Beispiele passen zur Streitfrage</i></li> </ul> <p>Ausdrucksfähigkeit (monologisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Die Eröffnungsrede beginnt abrupt und führt die Streitfrage nicht ein</i></li> <li>- <i>Am Ende wird die eigene Haltung klar dargestellt</i></li> </ul>

- *Der Mittelteil ist eine einzige, grosse Argumentationskette, welche mit Beispielen bestückt wurde.*
- *Geringer Einsatz von Redemitteln*

Überzeugungskraft:

- *Die Argumente sind mit Beispielen verknüpft – überzeugen jedoch noch nicht ganz.*

**Gesamtbeurteilung:**

Insgesamt eine **teilweise gelungene Rede**, die noch etwas an der Struktur und den Redemitteln arbeiten muss.

## Anhang L: E-didaktische Kriterienliste (leer)

Konstruktivistische Kriterien	
Dimensionen	Beurteilung des Lernangebots
<b>Dimension «Strukturierung des Lernraums»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interaktionsmöglichkeiten</b> räumliche Infrastruktur</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transferkompetenz</b> Anlässe zur Metareflexion? Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert und erworbenes Wissen auch in anderen Handlungsherausforderungen angewandt?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Authentisches Lernen</b> Lernherausforderung in einem lebensweltlichen Kontext?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Individuelles Lernen</b> Können Lernende den Methodeneinsatz gemäss ihres präferierten Lernstils mitgestalten?</li> </ul>	
<b>Dimension «Selbstgesteuertes Lernen»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Handlungsorientierung</b> Können Lernende auf die Situation einwirken, um sich als handlungsmächtige Akteure zu erleben?</li> <li>•</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produktionsorientierung</b> Stellen die Lernenden Produkte her, die ihren Lernprozess widerspiegeln?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Selbstgesteuerte Gestaltung von Lernwegen</b> Können von den Lernenden selbstentwickelte Problemlösestrategien ausprobiert, modifiziert und ggf. falsifiziert und neukonzipiert werden?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fehlerkultur</b> Lehrende als Lernbegleiter bei Problemen/Herausforderungen?</li> </ul>	
<b>Dimension «Dialogischer Austausch»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dialogizität</b> Welche dialogischen Interaktionsmöglichkeiten sind durch die Lernherausforderungen gegeben?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dialogische Anerkennung</b> Ist eine dialogische, wertschätzende Kommunikationsatmosphäre gegeben oder müssen Regeln für Dialogizität eingeübt werden?</li> </ul>	

Konnektivistische Kriterien	
<b>Kollaborative Nutzung dezentraler Wissensressourcen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greifen Lernende dezentral und im kollaborativen Austausch auf verschiedene Wissensressourcen zurück und führen diese verschiedenen Wissensressourcen im kollaborativen Lernprozess zusammen?</li> </ul>	
<b>Verschiedene Kanäle</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden gezielt verschiedene Lernkanäle angeboten?</li> </ul>	
Bildungsorientierte Kriterien	
<b>Dimension «Bildungsmerkmal Selbstwirksamkeitserfahrung»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Angemessene Lernherausforderung</b> Ermöglichen die Lernherausforderungen eine Differenzierung, um den individuellen Kompetenzlevels der Lernenden gerecht zu werden?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Metareflexion</b> An welcher Stelle des Bildungslernens kann die Reflexion gemachter Erfahrungen eingebracht werden?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lernkontext</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen wird ermöglicht → Selbstwirksamkeit bei den Lernenden vorhanden...</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transparente Strukturen</b> Gibt es transparente Strukturen, die den Lernraum mitprägen? Durch diese transparenten Strukturen kann das Subjekt jenseits von autoritären Entwicklungen von aussen sein lernen entfalten.</li> </ul>	
<b>Dimension «Bildungsmerkmal explorative Neugier»</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mitgestaltung der Lernherausforderung</b> Können die Lernenden in der Gestaltung der Lernherausforderung ihr intrinsisches Erkenntnisinteresse mit einbringen?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einbindung intrinsischer Motivation</b> partizipatives bzw. handlungs- und produktionsorientiertes Lernen, welches die intrinsische Neugier der Lernenden gezielt miteinbezieht, wird ermöglicht.</li> </ul>	

## Anhang M: Testatblatt

PH Luzern – Ausbildung  
Studienbereich „Alltag & Wissenschaft“  
Masterarbeiten

**PH LUZERN**  
**PÄDAGOGISCHE**  
**HOCHSCHULE**

### Testat: Präsentation von Ergebnissen bzw. Zwischenprodukten der Masterarbeit in einem Kolloquium

Die Ergebnisse bzw. Zwischenprodukte jeder Masterarbeit müssen präsentiert und in einem kritischen Diskurs begründet werden (Details s. Leitfaden Masterarbeit). Jede Masterarbeit wird deshalb – unabhängig davon, ob als Einzel- oder Pool-Arbeit – an mindestens zwei Kolloquien diskutiert. Die offiziellen Kolloquiums-Termine sind auf Moodle im Info-Kurs „Bachelor- und Masterarbeiten“ aufgeführt (und müssen von den Studierenden freigehalten werden). Allenfalls werden von den Fachleitenden oder Betreuungspersonen andere Kolloquien-Termine vorgeschlagen und direkt mit den Studierenden festgelegt.

Die Masterarbeit kann auf der Kanzlei nur eingereicht werden, wenn Studierende mindestens zwei obligatorische Kolloquien-Termine, an denen sie ihre Arbeit präsentiert und diskutiert haben, auf diesem Testatblatt nachweisen können und die Betreuungsperson dies bestätigt (s. ganz unten). Andere Kolloquiumsteilnahmen werden auf dem Testatblatt nicht aufgeführt. Dies bedeutet, dass eine Kolloquiums-Teilnahme bei Präsentationen von Mitstudierenden oder die Teilnahme an Workshops zu Methoden oder an Diskussion von Literatur nicht aufgeführt wird. Das Testatblatt muss zusammen mit der Masterarbeit auf der Kanzlei abgegeben werden.

Titel der Arbeit	Lernplattform zur Unterrichtseinheit „Debattieren“. Erarbeitung, Durchführung und Evaluation einer Lernplattform für sprachschwächere Lernende		
Student/Studentin	Loris Seriofi	Studiengang und -jahrgang	SR18
Betreuer/Betreuerin	Dr. Judith Gut		

Datum	Kurzcharakterisierung der Präsentation der eigenen Arbeit	Betreuer/in	Unterschrift
18.09.21	Vorstellung des Grobkonzepts (Entwicklung einer Lernplattform in Zusammenarbeit mit einer Klasse und LP der Mosaikschule in Wädenswil. Arbeitsstand: Einlesen in die Literatur → Literaturhinweise?)	Dr. Judith Gut	
17.09.22	Vorstellung der ersten Zwischenergebnisse nach der Entwicklung und Durchführung der Lernplattform. Wie soll dieses Endprodukt nun in die schriftliche Arbeit einfließen?	Dr. Judith Gut	

### Bestätigung der Betreuungsperson: Erfüllung der Kolloquiumspflicht

Hiermit bestätigt die Betreuungsperson, dass die aufgeführte Studentin bzw. der aufgeführte Student an mindestens zwei Kolloquien teilgenommen hat, in denen Ergebnisse und Zwischenprodukte der Arbeit der aufgeführten Studentin bzw. des aufgeführten Studenten präsentiert und diskutiert wurden.

Betreuungsperson	Datum	Fach/ Pool	Unterschrift
Judith Gut	12. 10. 2022	Deutsch	

## Anhang N: Eigenständigkeitserklärung

**PH LUZERN**  
**PÄDAGOGISCHE**  
**HOCHSCHULE**

### Eigenständigkeitserklärung für BA-/MA-Arbeiten

Hiermit versichere ich,

**Serioli**  
Name

**Loris**  
Vorname

**SR18**  
Studienjahrgang

dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

**Lernplattform zur Unterrichtseinheit „Debattieren“**

**Erarbeitung, Durchführung und Evaluation einer Lernplattform für sprachschwächere Lernende**

selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich kenntlich gemacht und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Zudem erkläre ich, dass ich die Regeln bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten habe und die Arbeit nicht bereits in gleicher oder ähnlicher Form eingereicht wurde.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit mit elektronischen Hilfsmitteln überprüft werden kann.

**22.10.22**  
Datum

  
Unterschrift

### Einverständniserklärung zur internen Publikation der Arbeit

*Die PH Luzern möchte ihren Studierenden und Dozierenden ausgewählte Arbeiten zur Ansicht in Moodle zur Verfügung stellen. Dafür benötigt sie das Einverständnis der Autorinnen und Autoren.*

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass Studierende und Dozierende Einsicht in meine Arbeit nehmen können.

Ja  Nein

**22.10.22**  
Datum

  
Unterschrift