



Jürgen Baurmann • Tilman von Brand
Wolfgang Menzel • Kaspar H. Spinner

Methoden im Deutschunterricht

Exemplarische Lernwege
für die Sekundarstufe I und II



Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baurmann
und Clemens Kammler

Jürgen Baurmann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

Methoden im Deutschunterricht
Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Jürgen Baumann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner
Methoden im Deutschunterricht
Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II
In der Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baumann und Clemens Kammler

1. Auflage 2022
Das E-PDF folgt der Buchausgabe 5. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2015. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Michael Banse, Leipzig
Umschlagfoto: © mizar_21984 - Fotolia.com

ISBN:978-3-7727-9063-8

Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baurmann
und Clemens Kammler

Jürgen Baurmann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

Methoden im Deutschunterricht

Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II

Klett | Kallmeyer

Methoden als Lernwege, Lernstrategien und Arbeitstechniken	8
Eine Einführung	8
1 Was sind Methoden? Zur Orientierung in unübersichtlichem Gelände	8
2 Lassen sich Lernmethoden präziser beschreiben?	9
3 Inwieweit hilft eine Differenzierung von Lernmethoden bei der Planung und Durchführung des Deutschunterrichts?	11
4 Wie können Lerner Methodenkompetenz erwerben?	12
A Sprechen und Zuhören Tilman von Brand	15
1 Einleitung	16
2 Komplexe und Elemente zum Sprechen und Zuhören	16
2.1 Zum Sprechen zu oder vor anderen	16
2.1.1 Fünf-Satz-Methode	17
2.1.2 Leseprobe	18
2.1.3 Redecasting	22
2.1.4 Referieren	25
2.1.5 Präsentieren	29
2.2 Zum Sprechen mit anderen	31
2.2.1 Diskussion	32
2.2.2 Amerikanische Debatte	33
2.2.3 Fishbowl	37
2.2.4 Konfliktgespräch/Schlichtungsgespräch	39
2.3 Zum verstehenden Zuhören	42
2.3.1 Aktives Zuhören	43
2.3.2 Verstehendes Zuhören	45
2.4 Zum szenischen Spielen	47
2.4.1 Sprachspiele	48
2.4.2 Rollenspiel	49
2.4.3 Szenisches Spiel	52

<i>B Lesen – mit Texten umgehen Kaspar H. Spinner</i>	55
1 Einleitung	56
2 Komplexe und Elemente zum Lesen – mit Texten umgehen	56
2.1 Lesekompetenz verbessern – Beispiele	56
2.1.1 Wiederholtes Lautlesen	56
2.1.2 Wortbedeutungen aus dem Kontext klären	58
2.1.3 Im Text unterstreichen	60
2.1.4 Zusammenfassen	63
2.1.5 Graphisch strukturieren	65
2.2 Sachtexte verstehen und nutzen – Beispiele	66
2.2.1 Assoziationen und Fragen vor der Lektüre	67
2.2.2 Text überfliegen	69
2.2.3 Textfunktion klären	70
2.2.4 Text strukturieren	72
2.2.5 Argumente ermitteln	73
2.2.6 Mit Randnotizen die eigene Meinungsbildung unterstützen	74
2.2.7 Tabellarische Darstellung	76
2.2.8 Exzerpieren	79
2.3. Literarische Texte untersuchen und verstehen – Beispiele	80
2.3.1 Literarisches Gespräch	80
2.3.2 Lesetagebuch	83
2.3.3 Gestaltendes lautes Lesen	85
2.3.4 Stilanalyse	86
2.3.5 Figurenanalyse	88
2.3.6 Raumanalyse	90
2.3.7 Zeitanalyse	93
2.3.8 Analyse der Erzählperspektive	95
2.3.9 Textvergleich	97
2.3.10 Für eine Figur einen inneren Monolog schreiben	99
2.3.11 Szenische Interpretation	101
2.3.12 Stilanalyse als Lerngegenstand (in Verbindung mit anderen Methoden)	103

C Umgang mit Medien Tilman von Brand	107
1 Einleitung	108
2 Komplexe und Elemente zum Umgang mit Medien	108
2.1 Medial Präsentieren	108
2.1.1 Präsentieren mit PowerPoint® und OpenOffice	109
2.1.2 PowerPoint-Folien entwerfen und bewerten	112
2.1.3 Wikis erstellen	115
2.1.4 Redaktionskonferenz: Textverarbeitungssoftware nutzen	118
2.2 Recherchieren im Internet	120
2.2.1 Offene Internetrecherche	120
2.2.2 Internetquellen überprüfen	122
2.2.3 Webquest	124
2.3 Kommunizieren im Internet	127
2.3.1 Blogging	127
2.3.2 Messaging	130
2.3.3 Chatten	132
2.4 Digitale Plattformen nutzen	135
2.4.1 Mit E-Books arbeiten	135
2.4.2 Mit Boardstories arbeiten	138
2.5 Mit Filmen umgehen	140
2.5.1 Sequenzanalyse	140
2.5.2 Mit Filmplakaten arbeiten	142
D Schreiben als Verfassen von Texten Jürgen Baumann	145
1 Einleitung	146
2 Komplexe und Elemente zum Schreiben	147
2.1 Planen	147
2.1.1 Brainwriting	147
2.1.2 Ateliers	150
2.1.3 Thesentopf	152
2.1.4 Eine Schreibstrategie wählen	154
2.2 Formulieren	156
2.2.1 Automatisches Schreiben	156

2.2.2	Wortschatz aus der Werkzeugkiste	157
2.2.3	Sprachmuster-Koffer: Passende Formulierungen wählen	159
2.3	Überarbeiten	160
2.3.1	Die Fragelawine	160
2.3.2	Die Textlupe	162
2.3.3	Das Text-Hand-Verfahren	163
2.3.4	Die Schreibkonferenz	165
2.3.5	Auffälligkeiten entdecken, erklären, überarbeiten	168
2.3.6	Dialogisches Überarbeiten (methodisches Element als Unterrichtsgegenstand)	171
<i>E Sprache und Sprachgebrauch Wolfgang Menzel u. Jürgen Baumann</i>		175
1	Einleitung	176
2	Komplexe und Elemente zu Sprache und Sprachgebrauch untersuchen – Rechtschreiben	176
2.1	Ermittlung grammatischer Kategorien	176
2.1.1	Umstellproben (Permutation)	177
2.1.2	Ersatzproben (Substitution)	179
2.1.3	Erweiterungsproben (Expansion)	182
2.1.4	Vergleichs- und Übertragungsproben (Transformation)	187
2.2	Anwendung grammatischer Proben	194
2.2.1	Umstellen – Verschieben	195
2.2.2	Ersetzen – Austauschen	200
2.2.3	Umformen – Verkürzen	205
2.3	Ermittlung sprachlicher Richtigkeit	209
2.3.1	Nachschlagen im Wörterbuch	209
2.3.2	Erweiterungsprobe: Die Großschreibung	213
2.3.3	Das Eigendiktat	217
2.3.4	Diktieren im Wechsel	219
2.3.5	Fehlerfinder	223
2.3.6	Silbenproben	225
2.3.7	Wörter-Steckbrief	228
	Literaturverzeichnis	232
	Verzeichnis des Downloadmaterials / Downloadseite	236 / 240

Methoden als Lernwege, Lernstrategien und Arbeitstechniken

Eine Einführung

1 Was sind Methoden? Zur Orientierung in unübersichtlichem Gelände

Zweifelsohne kommt gegenwärtig dem Thema *Methoden* im Deutschunterricht und in der Fachdiskussion erhebliche Bedeutung zu. Handbuchbeiträge, Handreichungen und Lehr-Lern-Materialien belegen diese Feststellung, wobei allerdings unter Methoden Unterschiedliches verstanden wird. So werden *Lehr-* und *Lernmethoden*, *Arbeitstechniken* und *Strategien* weder in ihrer Art noch Reichweite hinreichend unterschieden. Insgesamt überwiegen „begriffliche und substantielle Heterogenität“ und „Unübersichtlichkeit“ (nach Terhart 2005, S. 7 f.). Beispielhaft lässt sich diese Einschätzung an den „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ und jenen für die „Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch ...“ ablesen (Ständige Konferenz der Kultusminister, hrsg. 2003 bzw. 2012).

Die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ (2003) listen für jeden Kompetenzbereich *Methoden und Arbeitstechniken* auf. So weit, so gut. Einzelne Zusammenstellungen und die Zuordnung zu einzelnen Kompetenzbereichen wirken allerdings recht beliebig; hinzu kommt, dass zwischen „Methoden“ und „Arbeitstechniken“ nicht getrennt wird. Daraus resultieren einige Ungereimtheiten.

Beispiel:

Im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* wird unter der Teilkompetenz „verschiedene Lesetechniken beherrschen“ ein so anspruchsvoller Handlungszusammenhang wie das „navigierende“ Lesen als „grundlegende Lesetechnik“ (!) u. a. für die Rezeption von „Bild – Ton – Text“ aufgeführt (S. 13). Unter der für das „navigierende Lesen“ näherliegenden Teilkompetenz „Medien verstehen und nutzen“ weisen dann „Methoden und Arbeitstechniken“ in eine ganz andere Richtung – etwa hin zu „Exzerpieren, Zitieren ... Texte gliedern“, auch „Präsentationstechniken anwenden“ (S. 15).

Ungeachtet solch problematischer Entscheidungen, die eine klare und kontinuierliche Entwicklung des Methodenlernens zumindest gefährden, setzen die „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch ...“ ein beträchtliches Niveau an Methodenkompetenz als selbstverständlich voraus. Die hier auftretende Lücke verbreitert sich zusätzlich dadurch, dass in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife die Einführung „wissenschaftlicher Methoden“, die „Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden“, zudem der Einsatz von „Methoden der Textanalyse und -interpretation“ gefordert werden (Ständige Konferenz der Kultusminister, hrsg. 2012, S. 35 sowie mehrere Stellen ab

S. 50). Unklar bleibt hier, ob und ggf. welche Zusammenhänge zwischen fachdidaktisch orientierten Lernmethoden und allgemein fachlichen „Methoden der Textanalyse und -interpretation“ bestehen, welche Analyse- und Interpretationsmethoden aus textlinguistischer und literaturwissenschaftlicher Sicht gemeint sein könnten und auf welchen Lernerfahrungen die Aneignung elaborierter Methodenkompetenz in der Oberstufe letztlich aufbauen kann.

Ist es nun möglich, diese offensichtliche Beliebigkeit, Kurzschlüssigkeit, begrenzt nachvollziehbare Zuordnung und offenkundige Unklarheit aufzuheben? Wir denken schon. Eine erste Klärung dessen, was Methode meint, kann von einer weithin anerkannten Definition ausgehen:

„Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“
(Meyer ⁶1994, S. 45)

Wichtig sind bei dieser Begriffsbestimmung drei Momente: Die Erwähnung „institutioneller Rahmenbedingungen“ verweist darauf, dass gesteuertes Lernen in Schule und Unterricht zwischen fachlichen Inhalten und sachangemessenen „Formen und Verfahren“ einen Zusammenhang sieht (so ja auch der Grundansatz der Bildungsstandards, siehe oben). In Ausbildung und Unterrichtspraxis zielt dies zum einen auf *Lehrmethoden*; sie nehmen in der Fachliteratur bisher stets großen Raum ein. Daneben gibt es aber eine weitere Dimension, nämlich die der *Lernmethoden*, die Schülern zunächst zu vermitteln sind und die sie zunehmend als „spezifische Handlungsmuster“ mit einer „konkreten Zielperspektive“ zu wählen und zu nutzen wissen (von Brand 2011, S. 1). Dieser Komplex, die Lernmethoden, steht im Mittelpunkt dieses Buches. Die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln sollen dazu beitragen, dass Schüler Aufgaben im Deutschunterricht geplant angehen und zunehmend selbstständig lösen. Auf diese Weise wird bei Lernern ein „aktiver“ und „selbstgesteuerter Prozess“ ausgelöst und gefestigt, bei dem „neues Wissen ... in die vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert wird.“ (Mandl 2006, S. 29).

2 Lassen sich Lernmethoden präziser beschreiben?

Der Sammelbegriff *Lernmethoden* wird zurzeit selten verwendet. Für den Deutschunterricht hat Menzel (2000, S. 6) dies hingegen schon vor Jahren nachdrücklich getan, wenn er unter dem Hefttitel „Lernmethoden“ vielfältige „Methoden des Lernens“ vorstellt. Wir greifen diesen Impuls hier auf und versuchen dazu, die bislang beliebig verwendeten Bezeichnungen wie *Lernwege*, *Arbeitstechniken* und auch *Strategien* (siehe oben) unter dem Begriff der *Lernmethode* angemessen einzuordnen und zu beschreiben.

Die Bezeichnung *Lernwege* öffnet unseres Erachtens ein weites Feld unterrichtlichen Lernens: Lernwege bezeichnen im Unterricht vermittelte Handlungsfol-

gen ebenso wie eigenständige von den Lernern entdeckte Vorgehensweisen, die in Einzelfällen auch Umwege und selbst Sackgassen einschließen können (vgl. dazu Ziener/Kessler 2012, S. 10 ff.).

Arbeitstechniken können hingegen beschrieben werden als „einzelne, sehr konkret bestimmte Arbeitsschritte“ mit deutlich handwerklicher Ausrichtung (von Brand 2011, S. 1).

Was die Bezeichnung *Strategien* betrifft, gibt es Anlass, diesen Begriff differenziert zu verwenden. Wolff (1992, S. 110 ff.) unterscheidet zu Recht „Lernstrategien“ und „Sprachverarbeitungsstrategien“. Nach Wolff kommt Lernstrategien hauptsächlich die Funktion zu, einfache und überschaubare „Fertigkeiten zu steuern und zu kontrollieren“. Neben dieser Auffassung von *Strategie* gibt es allerdings auch eine andere, nämlich „psychologische“ Zuschreibung. *Strategie* als „Sprachverarbeitungsstrategie“ fasst in diesem Sinne dann jene „mental Operationen“ zusammen, die das Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen leiten und überwachen. Das folgende Beispiel zum Verstehen von Texten veranschaulicht die nützliche Unterscheidung von Lern- und Sprachverarbeitungsstrategien.

Einen Text zu verstehen erfordert, neues Wissen auf vielfältige Weise mit dem eigenen Vorwissen zu verknüpfen (= Elaborationsstrategie als Sprachverarbeitungsstrategie). *Lernstrategien*, die diesen wichtigen, anspruchsvollen Teilprozess fördern, sind dann etwa das Paraphrasieren einzelner Textteile oder das Anlegen von Diagrammen als Übersichten (vgl. Baurmann 2018, S. 46 f.).

Aus diesen Erläuterungen zu Lernwegen, Arbeitstechniken und Lernstrategien ziehen wir für diesen Band folgende Schlüsse:

- ▶ Lernmethoden sind – nach von Brand (2011, S. 1) – „(mehr oder weniger) geordnete, wiederholbare und transferable (also übertragbare) Abläufe und Verfahren ... mit einer Zielperspektive“.
- ▶ Bei Lernmethoden unterscheiden wir Lernwege und Arbeitstechniken. Lernwege (auch Lernstrategien) sind Handlungsfolgen, die Schülern vermittelt werden und die sie sich dann zunehmend aneignen, eigentätig anwenden, ggf. auch variieren. Arbeitstechniken sind dagegen vorgegebene, zunehmend routiniert eingesetzte Arbeitsschritte.

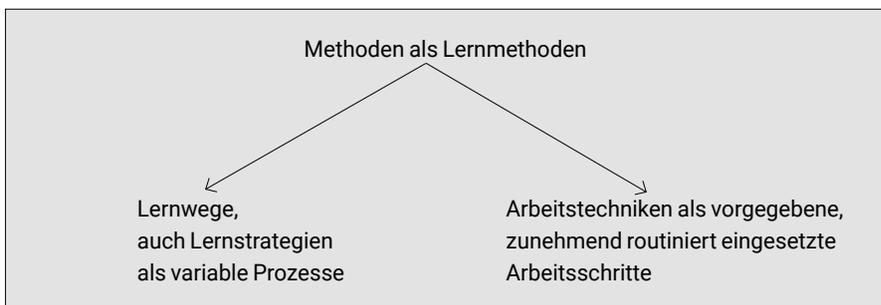


Abb. 1: Übersicht zu Lernmethoden

Konkrete Ziele und Inhalte geben nicht zwingend die Wahl einer bestimmten Methode vor. Die Beziehungen zwischen Aufgaben und Methoden werden sich von Fall zu Fall zwischen *relativ fest* bis *lose* bewegen. Relativ fest ist beispielsweise der Einsatz der *Verschiebeprobe*, wenn Satzglieder zu ermitteln sind, wohingegen das Erfassen der Figurenkonstellation in einem literarischen Text nicht unbedingt über den Einsatz von *Standbildern* anzubahnen ist. Da einzelne Lernmethoden unterschiedliche Funktionen erfüllen können, ist der Einsatz von Lernmethoden zudem nicht fest an einen Kompetenzbereich gebunden. So eignen sich *Verschiebeproben* nicht nur dazu, Glieder im Satz zu ermitteln (siehe oben). Beim *Schreiben von Texten* beispielsweise hilft diese Sprachprobe, einzelne Äußerungen (etwa Sätze) enger aufeinander zu beziehen, oder beim *Umgang mit Texten* den Wert stilistisch bewusster Überstrukturierung zu erkennen (etwa die kalkulierte Wiederholung eines Ausdrucks am Satzanfang).

Lernmethoden sind nicht nur auf Ziele und Inhalte hin zu bedenken. Ihr Einsatz wird berücksichtigen, welche Fähigkeiten, Neigungen und Interessen Lerner jeweils mitbringen, über welchen Grad an Selbstständigkeit sie verfügen und welche Lernwege sowie Arbeitstechniken sie im konkreten Fall bevorzugen. So werden beispielsweise jüngeren Schülern Lernmethoden nahe liegen, die konkret-praktisches Tun fordern, bevor Lernwege oder Arbeitstechniken in Betracht kommen, die sie insbesondere schriftsprachlich herausfordern oder ein gewisses Abstraktionsvermögen verlangen.

3 Inwieweit hilft eine Differenzierung von Lernmethoden bei der Planung und Durchführung des Deutschunterrichts?

Ansatzweise sind seit den 1980er-Jahren erste Antworten auf diese Frage entwickelt worden (so Schulz 1985). Zu einer Vertiefung dieser Überlegungen ist es dann allerdings bisher nicht gekommen. Mit diesem prekären Zustand wollen wir uns nicht abfinden und schlagen deshalb hier einen pragmatischen Weg zur Strukturierung von Lernmethoden vor, der im Blick auf das Lernen und die Lerner die verbreitete Zufälligkeit und bloße Addition von Lernmethoden vermeidet. In Anlehnung an Schulz (1985, S. 56) gehen wir bei den vertrauten Kompetenzbereichen von Methoden als methodischen Elementen aus, die sich aus Teilkompetenzen der Bereiche ableiten und zu *Komplexen* bündeln lassen. Den von Schulz verwendeten Oberbegriff „Konzept“ benutzen wir dann, wenn sich ein Komplex verwandter methodischer Elemente als curricularer Zusammenhang darstellen lässt. Was damit konkret gemeint ist, lässt sich am *Überarbeiten von Texten* illustrieren.

Die *Fragelawine*, das *Text-Hand-Verfahren* und die *Schreibkonferenz* sind methodische Elemente des Überarbeitens, die auf unterschiedliche Weise das in der Revisionsforschung anerkannte Muster *Auffälligkeiten identifizieren, diagnostizieren und revidieren* erfüllen (vgl. dazu Baurmann ⁵2017, S. 113, nach Bereiter/Scardamalia 1987). Da sich die einzelnen Elemente gemäß ihres Komplexitätsgrades

curricular einordnen lassen, kann in diesem Fall von einem methodischen Konzept gesprochen werden (siehe im Teil D, S. 147 ff.).

4 Wie können Lerner Methodenkompetenz erwerben?

Was Leiß (2003, S. 40 f.) – empirisch gestützt – vor dem Hintergrund der didaktischen Diskussion seit 1990 für den Mathematikunterricht herausstellt, gilt auch für das Fach Deutsch: Wer beim Lernen geeignete Methoden zu nutzen weiß, steigert seine Lernleistungen, gewinnt an Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, arbeitet auch zielstrebig, ausdauernder und motivierter. So reichert dieser reflektierte Gebrauch der „Werkzeuge produktiver Aneignung“ (Peterßen 1999, S. 18) prozedurales Wissen an und sichert auf diese Art und Weise eine vielfältig entwickelte Methodenkompetenz. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler bei der Methodenwahl das Ziel ihres Tuns, das zu lösende Problem, die gestellte Aufgabe im Auge behalten (vgl. Menzel 2000, S. 8).

In der Regel werden deshalb im Unterricht zunächst einzelne Lernwege und Arbeitstechniken vermittelt (*Methode als Lerngegenstand*, vgl. die expliziten Vorschläge B 2.3.12 bzw. D 2.3.6). Die Hinführung wird dabei häufig *deduktiv* erfolgen, ist ab einem hinreichenden Stand prozeduralen Wissens dann *induktiv* denkbar. Vermittelte oder erarbeitete Methoden werden anschließend auf weitere geeignete Aufgaben übertragen. Es hilft Schülern nachhaltig, wenn wiederholt der Einsatz bestimmter Lernwege und Arbeitstechniken reflektiert wird – etwa durch Vergleich einzelner Methoden untereinander oder die Erörterung konkreter gewählter Lernwege und Arbeitstechniken im Unterricht. Letzteres kann gestützt werden ...

- ▶ auf begleitende Notizen während des Lernprozesses,
- ▶ durch lautes Denken bei der Anwendung einer Methode oder
- ▶ durch die resümierende Reflexion des eigenen Arbeitens (etwa in einem Portfolio).

Zur Anlage dieses Bandes

Die Ausführungen zu methodischen Komplexen und Elementen sind in einzelnen Kapiteln an den vertrauten Kompetenzbereichen der Bildungsstandards entlang organisiert. Dabei wird der Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* geteilt in *Lesen – mit Texten umgehen* und *Umgang mit Medien*; das *Rechtschreiben* wird in den übergreifenden *Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* integriert. Für ihre Ausführungen zu den methodischen Komplexen und Elementen wählen die Autoren im Blick auf den jeweiligen Kompetenzbereich mehr oder minder voneinander abweichende Zugänge.

Für das *Sprechen und Zuhören* orientiert sich Tilman von Brand an den in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss genannten Teilkompetenzen. Dabei werden Methoden zum *Sprechen vor* und *zu anderen* zu einem Komplex zusammengefasst und neben solche zum *Sprechen mit anderen*, dem *Szenischen Spie-*

len sowie dem *Verstehenden Zuhören* dargestellt. Die einzelnen Methoden werden dabei zunächst knapp in Ziel und Funktion bestimmt, anschließend meist in einzelnen Schritten beschrieben und schließlich durch Beispiele für die Unterrichtspraxis ergänzt.

Den Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten umgehen* gliedert Kaspar H. Spinner in die Komplexe *Lesekompetenz verbessern, Sachtexte verstehen und nutzen und Literarische Texte untersuchen und verstehen*. In der Darstellung der ausgewählten methodischen Elemente werden Ziel und Funktion erläutert, die Methode beschrieben und an jeweils einem Beispiel ein mögliches Vorgehen veranschaulicht. Bei der Beschreibung, manchmal auch beim Beispiel, wird auf Varianten hingewiesen, die für einen differenzierenden Unterricht in der Klasse oder für die Vermittlung der Methode in unterschiedlichen Klassenstufen berücksichtigt werden können.

Den relativ jungen Kompetenzbereich *Umgang mit Medien* richtet Tilman von Brand an zentralen Funktionen v. a. digitaler Medien und damit verbundener Kompetenzen aus. Hier werden Methoden aus den Komplexen *Mediales Präsentieren, Recherchieren im Internet, Kommunizieren im Internet, Digitale Plattformen nutzen* sowie *Mit Filmen umgehen* vorgestellt. Da hierbei die technischen Hintergründe nicht immer als bekannt vorausgesetzt werden können, werden in die Darstellung von *Ziel und Funktion – Beschreibung – Beispiele* immer auch erläuternde Passagen eingebaut.

Beim *Verfassen von Texten* bindet Jürgen Baurmann die methodischen Komplexe an die Teilprozesse (*Planen, Schreiben als Formulieren, Überarbeiten*); die methodischen Elemente beim Überarbeiten orientieren sich obendrein am Dreischritt der Revisionsforschung.

Wolfgang Menzel demonstriert in *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, einschließlich *Rechtschreiben* die Methoden an Aufgabenfeldern, die in Lehrplänen gefordert sind: an der *Ermittlung grammatischer Kategorien mit Hilfe von Umstell-, Ersatz-, Erweiterungs- und Übertragungsproben*; an der *Anwendung der Proben beim Gestalten und Überarbeiten von Texten*; an der *Ermittlung sprachlicher Richtigkeit im Aufgabenfeld Rechtschreiben*.

Jeweils ausgehend von einem knappen Überblick über methodische Komplexe in den einzelnen Kompetenzbereichen, wird anschließend die Darstellung ausgewählter methodische Elemente durchweg an folgenden Aspekten orientiert: Ziel und Funktion – Beschreibung – Beispiele mit Vorschlägen zur Differenzierung.

Aus redaktioneller Sicht ist noch darauf hinzuweisen, dass über die begrenzten Literaturhinweise in den einzelnen Kapiteln hinaus weiterführende Literatur zur Einleitung und zu den Kompetenzbereichen am Ende des Buches zu finden ist. Und schließlich: Der Lesbarkeit halber sprechen wir in diesem Buch durchgehend von Schüler und Lehrperson, womit stets alle Lernende und Lehrende gemeint sind.

Jürgen Baurmann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

A Sprechen und Zuhören

Tilman von Brand

1 Einleitung

Das *Sprechen und Zuhören* als Kompetenzbereich des Deutschunterrichts ist von komplexer Gestalt: Nicht nur sind hier Lerngegenstand und Lernmedium aufs Engste miteinander verknüpft, zudem erschwert die meist gegebene Flüchtigkeit mündlicher Äußerungen eine sorgfältige Betrachtung (!) des Gegenstandes. Hierin mag auch ein Grund liegen, dass die mündliche Kommunikation bisher in der Deutschdidaktik eher ein Schattendasein gefristet hat (vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. XIII). Die zentrale Zielrichtung dieses Kompetenzbereichs ist die Ausbildung und Förderung kommunikativer Kompetenzen im weitesten Sinne (vgl. von Brand 2015, S. 40–44). Daher sind die meisten der im Folgenden vorgestellten Methoden zwar fachbezogen, indem sie unmittelbar auf den Erwerb von Kompetenzen hin abzielen, die durch die Nationalen Bildungsstandards vorgeschrieben sind; zugleich sind viele aber auch übergreifend, als sie Voraussetzungen schaffen, um in anderen Fächern erfolgreich am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu können.

Die Bildungsstandards fassen im Bereich *Sprechen und Zuhören* vier Kompetenzbereiche zusammen, aus denen sich zugleich methodische Komplexe ableiten lassen: An monologischen Sprechformen sind dies *Vor anderen sprechen* und *Zu anderen sprechen* (2.1.), die im Folgenden zusammengefasst behandelt werden. Als dialogische Formen werden *Mit anderen sprechen* (2.2) und *Szenisch spielen* (2.3) aufgeführt. Von diesen Fähigkeiten nur schwer zu isolieren ist schließlich noch das *Verstehende Zuhören* (2.4) gesondert genannt. Diesen methodischen Komplexen werden jeweils Elemente zugeordnet, deren Ziel es ist, möglichst die gesamte Breite des geforderten Kompetenzspektrums abzubilden.

2 Komplexe und Elemente zum Sprechen und Zuhören

2.1 Zum Sprechen zu oder vor anderen

Das Sprechen zu oder vor anderen stellt besondere Anforderungen an die Schüler, die mitunter nicht ganz einfach zu bezwingen sind. Denn neben rhetorischen Fähigkeiten und zum Gesagten passender Körperhaltung, Gestik und Mimik gilt es vor allem, eine Sicherheit darin zu gewinnen, vor einer Gruppe von Menschen möglichst frei zu sprechen. Deshalb sollten den Lernenden möglichst viele Sprechansätze im Unterricht geboten werden, bei denen sukzessive von der Kompetenz, mit anderen zu sprechen, zur Kompetenz, vor anderen zu sprechen, hingeleitet wird.

Da das Sprechen vor anderen monologisch organisiert ist, erfordert es auf Seiten des Redners eine große Empathiefähigkeit, um bei der Planung die Bedürfnisse und Interessen der Zuhörerschaft zu berücksichtigen und während der Ansprache anhand meist nonverbaler Reaktionen (z. B. Lachen, Klatschen, Stöh-

nen) die eigene Wirkung abschätzen zu können und ggf. darauf zu reagieren. Dies wiederum erfordert die Fähigkeit zur Improvisation.

Vor der Rede, vor dem Referat steht jedoch die Vorbereitung, die meist in einem Schreiben für andere besteht: Inhalt, Argumentation, Aufbau etc. sind Schnittmengen beider Kompetenzbereiche, jedoch muss auf die unterschiedliche Wirkung mündlicher Sprache und die Wirkungsmöglichkeiten durch Stimme, Körper und Persönlichkeit geachtet werden.

2.1.1 Fünf-Satz-Methode

KLASSENSTUFE: ab Klasse 7

SOZIALFORM: Einzel-, ggf. Partnerarbeit

MATERIAL: –

Ziel und Funktion

Die Fünf-Satz-Methode ist eine aus der Rhetorik der Antike abgeleitete Methode zur adressatengerechten Strukturierung/Formulierung mündlicher Rede. Insbesondere dort, wo Menschen überzeugt werden sollen, kann die Fünf-Satz-Methode Gewinn bringend eingesetzt werden. Dem Sprecher hilft die Methode dabei, sich der eigenen Zielsetzung bewusst zu werden, diese zu begründen und eine dem eigenen Interesse dienende Rede zu verfassen/zu halten.

Beschreibung

Die Methode des Fünfsatzes besteht aus drei wesentlichen Schritten: Zunächst wird im Einleitungssatz der Status Quo in Hinblick auf das Redethema beschrieben bzw. benannt. Im anschließenden Hauptteil wird in drei Sätzen begründet, erläutert und veranschaulicht. Im dritten Schritt, dem fünften Satz, wird die Schlussfolgerung aus dem bisher Gesagten gezogen, der Zweck der Rede wird deutlich.

1. Einstiegssatz (Warum spreche ich?)
2. Erklärungssatz 1 (Was ist?)
3. Erklärungssatz 2 (Was müsste sein?)
4. Erklärungssatz 3 (Wie lässt sich das erreichen?)
5. Folgerung (Aufforderung zum Handeln)

Der Begriff des „Satzes“ ist hier nicht zwingend grammatikalisch zu verstehen; vielmehr kann er auch als ein fest umrissener Teil im Gesamtgefüge begriffen werden. Für das Erlernen der Fünf-Satz-Methode ist es jedoch hilfreich, zunächst bei der Aufteilung in fünf Sätze zu bleiben und diese vorerst auch in schriftlicher Form zu üben. Auf dieser Weise wird der flüchtige Charakter gesprochener Worte konserviert und bietet bessere Möglichkeiten zur Analyse. Ein zweiter Schritt kann darin bestehen, solche, bereits besprochene, Verschriftlichungen mündlich vor-

zutragen. Der Rest der Klasse achtet nun nicht mehr so auf den Inhalt und die Anordnung der Argumente, sondern auf das Auftreten und die Überzeugungskraft. In einem vierten Schritt tragen die Lernenden dann zuvor verschriftlichte, jedoch noch nicht besprochene Fünf-Sätze vor, bevor solche abschließend aus dem Stegreif und in Kommunikationssituationen geübt werden.

B

Die Schüler können anhand der folgenden kleinen Fünf-Satz-Rede an das Thema herangeführt werden. Zum Nachvollzug der Struktur ist es sinnvoll, die Sätze unnummeriert und in einer anderen Reihenfolge (oder in einzelnen Zeilen) auszuteilen und die Lernenden dazu aufzufordern, eine stringente Reihenfolge herzustellen. Gegebenenfalls könnte man ihnen als Hilfestellung das obige Schema schon vorab zur Verfügung stellen. Ein induktives Vorgehen, das heißt, aus dem Beispiel die Struktur abzuleiten, wäre jedoch nachhaltiger.

1. Es gibt neuerdings eine Diskussion, ob den Schülern das Trinken während des Unterrichts erlaubt werden soll.
2. Unsere Kinder trinken ohnehin im Alltag viel zu wenig, was längerfristig zu schwerwiegenden gesundheitlichen Folgen führen kann.
3. Wichtig wäre, dass sie ein Gefühl dafür bekommen, regelmäßige Flüssigkeit zu sich zu nehmen, da ein Durstgefühl schon auf einen Mangel hinweist.
4. Darum sollte im Rahmen des Unterrichts Gelegenheit zur Einnahme von Getränken gegeben sein und Schüler sollten auch regelmäßig dazu ermuntert werden.
5. Ich bitte Sie daher inständig, auch in Ihrem Unterricht darauf zu achten, dass alle Kinder die Möglichkeiten haben, etwas zu trinken und ggf. auch Wasser zur Verfügung zu stellen.

Für leistungsstärkere Schüler ließen sich auch einzelne Sätze ganz weglassen, die dann restauriert werden müssten.

2.1.2 Leseprobe

KLASSENSTUFE: ab Klasse 5

SOZIALFORM: Einzelarbeit

MATERIAL: –

Ziel und Funktion

Die Leseprobe umspannt verschiedene Situationen des Lesens vor anderen: das laute Lesen, das deutende Vorlesen sowie das szenische Vortragen (vgl. Baurmann/Menzel 2006). Ziel ist es hierbei, laut, flüssig, variabel, sinngebend, gestaltend und zuhörerzentriert Texte zu lesen. Die drei genannten Verfahren greifen dabei ineinander, auch wenn die Schwerpunkte nach Jahrgangsstufen in der dar-

gestellten Reihenfolge liegen dürften. Im Gegensatz zum leisen Lesen, das der individuellen Informations- und Sinnentnahme dient, hat das laute Vorlesen auch oder vor allem eine kommunikative Funktion, bedarf also einer Ausrichtung auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Zuhörer.

Beschreibung

Die drei Verfahren des lauten Vorlesens lassen sich trotz unterschiedlicher Zielsetzungen insofern zusammenfassen, als sie sich unter methodischen Gesichtspunkten ähnlich modellieren lassen. Auch sind dabei ähnliche Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden zu berücksichtigen.

Die Methode selbst lässt sich in vier Teilschritte zergliedern: Die Vorbereitungs-/Notationsphase, die Übephase, die Lesung und die Auswertungsphase. Die ersten beiden Schritte können dabei je nach Erfahrungen der Lernenden nacheinander weggelassen werden, die vierte Phase wiederum lässt sich in ganz unterschiedlichen Varianten verwirklichen.

1. **Vorbereitungs-/Notationsphase:** Hier werden die jeweiligen Texte von den Schülern (in der Regel) in Einzel- oder Partnerarbeit für die Vorlesung vorbereitet, indem die schriftliche Fassung mit Hilfen/Notationen für das Vorlesen versehen wird. Bewährt hat es sich hierbei, Sinneinheiten mit einem Zäsurstrich (‘) voneinander abzugrenzen und (Atem-)Pausen durch einen Pausenstrich zu markieren (|). Sinntragende Wörter sollte man unterstreichen (vgl. Baumann/Menzel 2006, S. 11 – in Anlehnung an Christian Winkler). Darüber können noch für ungeübte Leser Silben, die betont werden sollen, mit einem Akzentstrich, Silben, die besonders betont werden sollen, mit zwei Akzentstrichen versehen werden. Der Vorteil dieses Schrittes liegt nicht nur in der Funktion, das Lesen zu erleichtern. Auch lassen sich die derart markierten Texte in Partner-/Gruppenarbeit oder auch im Klassengespräch diskutieren und auswerten. Die Flüchtigkeit des Mündlichen kann hier ein wenig kompensiert werden.
2. **Übephase:** Die Übephase sollte für Hilfestellungen in den Unterricht integriert werden, aber auch die Möglichkeit der häuslichen Vertiefung bieten. Hier wird der vorbereitete Text nun öfter laut gelesen, und die Lesenden erhalten den Auftrag, neben dem flüssigen Vortrag insbesondere auf die Prosodie zu achten, indem sie einzelne Merkmale gezielt verändern und dabei die erzielte Wirkung mit der beabsichtigten Wirkung/dem Inhalt/der Aussage des Textes vergleichen. Von besonderer Bedeutung sind dabei folgende Gestaltungsmerkmale: Tonhöhe, Tonschwere, Wort-/Satzmelodie, Rhythmus, Lautstärke, Tempo, Pausierung. Gegebenenfalls lässt sich die Notation des Textes im Zuge der Einübung noch durch eigene Zeichen ergänzen, welche auf prosodische Besonderheiten hinweisen (z. B. Spannungsbogen, Steigerung des Lesetempos etc.).
3. **Lesung:** Mit der Lesung präsentieren nun die Lernenden die Ergebnisse ihrer Arbeit. Wichtig ist eine angenehme, offene und konstruktive Atmosphäre. Die Lesung kann wahlweise in einen Wettbewerbs- und Beurteilungskontext einge-

bettet oder aber stärker als Vorlese-Zuhör-Situation ggf. mit expliziten Aufgaben zum Hörverstehen gestaltet werden. Für welche der zwei Varianten man sich entscheidet, hängt stark von der Zusammensetzung der Klasse ab. Ist die Lesekompetenz noch stark heterogen oder aber auch die Klasse (noch) nicht kooperativ ausgerichtet, empfiehlt sich die zweite Variante, in welcher die Lehrkraft im Wesentlichen die Rückmeldefunktion wahrnimmt.

4. Auswertungsphase: Die Auswertungsphase kann v.a. auf drei Wegen verlaufen: a) Die Lehrkraft gibt eine Rückmeldung, wahlweise vor der gesamten Klasse oder in sensiblen Situationen auch unter vier Augen. b) Die Klasse gibt nach dem Vorlesen ein offenes Feed-Back. Zwar sind die Kriterien für eine gute Leseprobe besprochen, sie werden aber nicht minutiös abgearbeitet. c) Die Zuhörer arbeiten mit einem Beurteilungsbogen, wie er beispielsweise im Rahmen des Vorlesewettbewerbs des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels verwendet wird (www.Vorlesewettbewerb.de).

B

Baurmann und Menzel (2006, S. 11) bringen in Anlehnung an Christian Winkler folgendes Beispiel für einen durch Notationen für das Vorlesen präparierten Text:

„Eine Ziege 'wollte über einen Steg hinüber. | Zu gleicher Zeit 'wollte eine andere Ziege 'herüber. | Mitten auf dem 'Steg 'trafen sie sich.“

Dieser kurze Text ist gut geeignet, um das Setzen von Betonungen zu üben: Einerseits müssen sinntragende Begriffe (W-Fragen) markiert werden, damit die Zuhörer der Handlungslogik folgen können: (Wer wollte? Eine Ziege. Was wollte sie? Über einen Steg ...). Zusätzlich enthält der Text eine Pointe, denn er verweist auf den Unterschied von hinüber und herüber. Wären beide Begriffe synonym zu gebrauchen, könnten die Ziegen gemeinsam laufen. Daher ist, zum Verständnis des Unterschiedes, bei der zweiten Aussage auch das „her“ zu betonen. Anhand dieses Beispiels lässt sich demnach gut demonstrieren, wie sinngestaltendes Lesen vonstattengeht. Dazu wären verschiedene Varianten des Vorlesens zu vergleichen und Unterschiede in der Aussage zu diskutieren.

Zu Übungszwecken eignet sich aufgrund ihrer Kürze sowie der besonderen Wirkungsabsicht auch das Vorlesen oder Vortragen von Witzen. Eine Differenzierung kann durch unterschiedlich schwierige, komplexe oder auch lange Texte vorgenommen werden. Außerdem lassen sich für die häusliche Vorbereitung Lautleseverfahren einsetzen (bspw. das begleitende Lesen zu Gedichtrezitationen oder Hörbüchern), um das betonende Sprechen zu üben.

Literaturhinweise

- Baurmann, Jürgen/Wolfgang Menzel 2006: Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 199. S. 6–13
Müller, Karla: Sachtexthe verstehen durch Vorlesen. In: Praxis Deutsch. H. 199. S. 46–51
Spinner, Kaspar H.: Szenisches Vortragen von Gedichten. In: Claus Ensberg u. a. (Hrsg.) 2000: Deutschunterricht: Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig. S. 101–113

Einen Text mit Hilfe von Notationen zum lauten Vorlesen vorbereiten (📌 A 1)

Kennzeichne im Text:

- ▶ Betonungen (Unterstreichungen),
- ▶ Pausen (Slash-Zeichen),
- ▶ Hebungen/Senkungen der Stimme (Pfeil nach oben oder unten) vor einer Pause bzw. am Satzende.

Wenn du den Text am Computer aufbereitest, kannst du für Unterstreichungen auch mit Fettdruck/Farbdruck arbeiten, statt des Slash-Zeichens für die Pause kannst du einen Zeilenumbruch vornehmen. Wichtig ist allein, dass du dich gut in deinem Text auskennst. Beachte dabei die folgenden Tipps:

- Wende Klangproben an, das heißt: Sprich dir halblaut verschiedene Möglichkeiten vor und entscheide dich dann für die, die dir am passendsten erscheint.
- Sei möglichst sparsam mit der Markierung von Betonungen. Nicht jedes sinntragende Wort muss auch betont werden! Das ist hier anders als zum Beispiel bei dem Exzerpieren eines Textes oder bei dem Unterstreichen wichtiger Wörter als Vorbereitung einer Inhaltszusammenfassung.
- Besonders wichtig sind Gliederungssignale des Textes, die dir zeigen, wie der Gedankengang aufgebaut ist, zum Beispiel ob hier etwas aufgezählt wird, ob etwas gegenübergestellt wird oder ob eine zeitliche Reihenfolge beschrieben wird. Sie werden oft betont, damit der Zuhörer leichter der Argumentation folgen kann. Da sie aber nicht immer auch selbst betont werden, solltest du sie anders kennzeichnen als die Betonung (z. B. durch Einkreisen mit dem Bleistift, beim Computer mit Kursivdruck).

Solche Gliederungssignale sind z. B.

- Erstens – zweitens – drittens
- Zunächst – sodann – schließlich
- Früher – heute
- Außerdem, ferner, darüber hinaus
- Einerseits – andererseits
- Zwar – aber
- Nicht nur – sondern auch
- Die meisten – einige jedoch
usw.
- ▶ Nicht jedes Komma bedeutet auch eine Sprechpause. Über viele Kommas kannst du flüchtig hinweglesen.
- ▶ Kennzeichne Stimmhebung bzw. -senkung nur an den Stellen, an denen du diese Markierung wirklich brauchst. Zu viele Markierungen verwirren nur.

Abb. 1: Bogen zur Vorbereitung des lauten Lesens (Müller 2006, S. 50)

2.1.3 Redecasting

KLASSENSTUFE: ab Klasse 7

SOZIALFORM: Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit

MATERIAL: –

Ziel und Funktion

Das Redecasting ist eine dem Planspiel ähnliche Methode, mit der die Kompetenz, vor anderen zu sprechen, gefördert werden soll. Dazu wird in einzelnen Workshops/an einzelnen Stationen gezielt an Teilkompetenzen gearbeitet.

Beschreibung

Während des Redecastings durchlaufen die Schüler mehrere Stationen mit dem Ziel, am Ende eine gute Rede zu halten. Im besten Fall stehen hierfür unterschiedliche Räume zur Verfügung. Je nach Altersstufe und Erfahrungsgrad kann die Zahl der Stationen festgelegt werden: In niedrigen Klassenstufen bietet es sich meist an, alle Stationen durchlaufen zu lassen und ggf. bei den Zeiten zu variieren (freie Wahl der Reihenfolge der Stationen, erster Durchgang 30 Minuten, zweiter Durchgang 25 Minuten etc.), in höheren kann man die Zahl der zu besuchenden Stationen beispielsweise auf drei beschränken. Denkbar wäre darüber hinaus eine Eingangsdiagnostik anhand eines spontanen Kurzvortrags, bei dem Empfehlungen dafür gegeben werden, an welchen Aspekten gezielt gearbeitet werden soll.

Die Stationen können ohne personelle Unterstützung ausschließlich aus Materialien und Arbeitsaufträgen bestehen. Sinnvoller wird es sein, jeweils ein bis zwei Experten pro Gruppe einzusetzen, die die Lernenden coachen. Hier wird man auf soziale Gesichtspunkte achten müssen.

Zunächst wird zu klären sein, welche Art von Rede gehalten werden soll. Im schulischen Kontext dürften die folgenden sechs Funktionen von besonderer Bedeutung sein:

Festrede: Die Festrede (Hochzeit, Geburtstag, Abitur etc.) wird anlässlich eines Ereignisses gehalten und betont neben diesem meist die besondere Beziehung zwischen Redner und Ereignis.

Laudatio: Die Laudatio ist eine besondere Form der Festrede, stellt aber das Lob eines Menschen und seiner Leistungen in den Mittelpunkt. Der Anlass einer Laudatio sind beispielsweise Preisverleihungen oder Geburtstage besonders honorierter Menschen.

Politische Rede: Politische Reden gibt es in vielfachen Formen, sie reichen von der Demonstrationsrede, über eine Bewerbungsrede als Schülersprecher, über die Motivationsrede auf einem Parteitag bis hin zur Wahlkampfrede.

Anpreisung: Die Anpreisung ist gerade als Übungsformat im Deutschunterricht von besonderer Bedeutung. Hier gilt es, ein Produkt (ganz gleich ob sächlich, abstrakt oder ideell) zu bewerben.

Rede mit historischem Bezug: Diese Form wird besonders anlässlich von Jahrestagen von historischen Ereignissen gehalten und dient meist dem Gedenken an Personen oder Ereignisse und Jubiläen.

Lehrrede: Die Lehrrede versucht, über die Vermittlung von Wissen Einfluss auf weltanschauliche oder religiöse Ansichten zu nehmen. Für den Deutschunterricht wird diese Form höchstens in der Oberstufe von Bedeutung sein.

Vortrag: Der Vortrag ähnelt dem > A 2.1.4 Referieren oder dem > A 2.1.5 Präsentieren und dient der Vermittlung von Wissen, Strukturen, Prozessen, Arbeitsergebnissen o. Ä.

Hilfreich kann auch die Analyse videographierter Reden sein – sowohl öffentlicher als auch derjenigen der Lernenden.

1. Eine gute Rede verfassen: In einer Werkstattssituation wird an der Ausformulierung einer guten Rede gefeilt. Dazu wird in Hinblick auf die Funktion der Rede nach passendem Inventar (wichtige Informationen, Anekdoten, Daten, Anspielungen etc.) und evtl. auch nach einem leitenden Motiv gesucht, eine sinnvolle Gliederung erstellt (vgl. z. B. > A 2.1.1 Fünf-Satz-Methode) sowie ein passender Stil identifiziert und ausgearbeitet.
2. Mit rhetorischen Mitteln umgehen: An dieser Station wird der Einsatz rhetorischer Stilfiguren erprobt. Dazu erhalten die Lernenden eine tabellarische Darstellung mit gängigen Figuren (↓ A 2):

Rhetorische Figur	Erklärung	Beispiel
Allegorie	Ausdruck, der einen abstrakten Begriff verbildlicht	„Amor“ für „Liebe“
Alliteration	Gleicher Anlaut mehrerer Wörter	mit Mann und Maus
Allusio	Anspielung	Es weiß wohl jeder, wer gemeint ist.

In Hinblick auf den Anlass sowie das Thema der geplanten Rede werden nun eigene Beispiele entwickelt und verbal auf ihre Wirkung hin erprobt. Den Lernenden sollte dabei deutlich gemacht werden, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität der eingesetzten Mittel das Publikum einnehmen wird. Daher wird hier auch auf die Möglichkeit leitmotivischer Verwendung rhetorischer Mittel hinzuweisen sein.

3. (Frei) Vor anderen sprechen: Das freie Sprechen vor einer Gruppe von – womöglich noch fremden – Menschen stellt für viele Schüler eine große Hürde dar, selbst wenn sie rhetorisch durchaus geschult sind. An dieser Station wird daher geübt, schrittweise vom textgebundenen Sprechen zum freien Sprechen zu