

# Storyline-Methode

## 1. Kurze Beschreibung der Methode

Storyline – auch Methode Glasgow genannt – ist eine themenzentrierte Methode, die ein ganzheitliches und fächerübergreifendes Lernen und Arbeiten im Unterricht ermöglichen soll. Dabei wird ein Thema in eine relativ in sich geschlossene Geschichte eingekleidet, die eine bedeutungsvolle Lernumgebung für zusammenhängende Lerninhalte schafft. Die Storyline bildet das narrative Gerüst für die Gliederung des Unterrichtsstoffs in inhaltlich aufeinander bezogene Episoden (Teilthemen) und damit verbundene Aufgaben und Aktivitäten.

Die *Storyline* wird in der Regel von der Lehrperson entwickelt. Sie gibt vor, worum es bei der Geschichte gehen soll. Die Eröffnung der Geschichte soll die Lernenden in ihren Bann ziehen. Sie gestalten daraufhin, in kleinen Gruppen, den Handlungsrahmen, indem sie die zeitlich-räumlichen Bedingungen festlegen und den Figuren Identitäten verleihen. Die Lerner können und sollen eigene Kenntnisse, Erfahrungen und Vermutungen in den Prozess mit einbringen. Das Zurückgreifen auf Vorerfahrungen fördert die Identifikation mit der *Storyline*, gleichzeitig motivieren die Gestaltungsmöglichkeiten zur Mitarbeit. Der Handlungsverlauf wird mit Hilfe von Schlüsselfragen von der Lehrperson gesteuert. Diese sogenannten *key-questions* geben Impulse zum Lösen von Aufgaben. Sie werden möglichst offen formuliert, so dass die Antworten vielfältig ausfallen können. Die Lerner sollen realisieren, dass es nicht darum geht, eine bestimmte Antwort auf eine Frage zu geben, sondern darum, Denkprozesse in Gang zu setzen.

Neue Fragen aufwerfen, diese in der Gruppe diskutieren, Lösungswege ausprobieren und schließlich den Problemlöseprozess reflektieren und das Ergebnis darstellen sind die Aktivitäten, die sich aus den *key-questions* ergeben sollen. Der Lehrende beobachtet diesen Vorgang und steht zur Verfügung, wenn seine Hilfe benötigt wird. Wenn es Schwierigkeiten innerhalb einer Gruppe gibt, kann diese sich aber auch Hilfe aus dem Plenum holen. Die Lernenden sollen dadurch Wertschätzung erfahren. Sie sollen sich als Teil eines Ganzen erleben und sehen, dass die Arbeit jedes Einzelnen zum Gelingen der *Story* beiträgt.

Die einzelnen Phasen der Geschichte werden z.B. im Klassenzimmer ausgestellt. Die Zwischenergebnisse werden für alle sichtbar an einem Wandfries festgehalten. So wissen die Lerner immer, was bereits erarbeitet wurde und welche Gesamtentwicklung die *Storyline* nimmt. Der Abschluss ergibt sich aus der Handlung. Er kann in Form einer Präsentation, einer Diskussion, eines Festes oder auch als Besuch eines realen Schauplatzes (auerschulischer Lernort) stattfinden. Es ist wichtig, dass der Schluss als befriedigend für die Lernenden aber auch für die Lehrperson empfunden wird und mit einer Wertschätzung einhergeht. Letzter und unabdingbarer Schritt ist die Reflexion des Projekts. Das bewusste Innehalten am Ende des Lernprozesses und das Nachdenken darüber, was die einzelnen Arbeitsschritte und -methoden für die einzelnen Lerner bewirkt haben, ist notwendig für eine konsequente Verbesserung der Methode. Nur die individuelle und kollektive Analyse der Lernsituation gibt den Lernern Aufschluss über eigene Lernmöglichkeiten, Lernbedingungen und Lernfortschritte.

## 2. Quellen

### 2.1 Primäre Quellen

Steve Bell, Sallie Harkness and Graham White (ed.) (2008): Storyline Past, Present & Future (Published by Enterprising Careers, University of Strathclyde) Glasgow, Scotland.

*Kommentar: Grundlegende Einführung.*

Bell, Steve: Freiheit braucht Struktur. Oder: Die Storyline als Planungsinstrument im Topic. Die Grundschulzeitschrift, Jg. 8, H. 80 (1994), S. 9-13.

*Kommentar: Steve Bell zeigt auf, wie die Struktur der Storyline den nötigen „Freiraum zur Thematisierung kindbezogener Anliegen und Bedürfnisse“ (S. 13) eröffnet. Er stellt dabei die Bedeutung der Identifikation mit dem Modell, „im Sinne intrinsischer Motivation“ (ebd.), zum Lernen heraus. Er zeigt auf, wie der Lehrer das positive Lernklima unterstützen kann und welche Strukturierungshilfen ein Handlungsplan bietet. (Der Artikel ist Teil eines Themenheftes zur „Methode Glasgow“ in „Die Grundschulzeitschrift“. Dort gibt es noch weitere interessante Beiträge (siehe auch unter 2.2 Letschert).)*

Creswell, Jeff.: Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method. Portsmouth, NH 1997.

*Kommentar: Jeff Creswell ist Lehrer an einer Elementary School in Portland, Oregon. 1981 kam er zum ersten Mal mit der Storyline-Methode in Kontakt. Seitdem unterrichtet er zwei bis drei Topics im Schuljahr, mit durchschnittlich sechs Wochenstunden. Außerdem gestaltet er, als Mitarbeiter der Firma Storyline Design, Workshops für Interessierte (meist Lehrer). In seinem Buch beschreibt er die Anfänge seines Unterrichts mit der Methode und wie es sich im Laufe der Zeit verändert hat. Neben den fünf Topics, die ausführlich beschrieben sind, gibt er Hinweise zur Planung von Einheiten, zur Organisation des Klassenzimmers sowie zur Leistungsmessung, und Ratschläge zum Umgang mit Lernenden, deren Eltern, Kollegen und Vorgesetzten. Viele der aufgezeigten möglichen Probleme sind mir bei der Arbeit mit der Storyline „Das Aquarium“ selbst begegnet. Zu lesen, dass es sich dabei um typische 'Anfängerschwierigkeiten' handelt, hat mich darin bestärkt, weiter nach dem Modell zu arbeiten.*

*Professorin Edwina Pendarvis von der Marshall Universität, Ohio, beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Hochbegabtenförderung. Sie bemängelt, dass der Autor zu oberflächlich über mögliche Probleme und deren Handhabung berichtet. Sie kritisiert auch, dass Creswell in seinem Buch den Beweis schuldig bleibt, dass mittels der Methode tatsächlich das gelernt wird, was gelernt werden soll. (Vgl.*

*Pendarvis, Edwina (1998): URL: <http://edrev.asu.edu/reviews/rev8.htm> (09.02.2008))*

### 2.2 Sekundäre Quellen

Fehse, Klaus-Dieter: Storyline - ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen, H. 94 (1995), S. 26-53.

*Kommentar: Fehse arbeitet heraus, warum der Fremdsprachenunterricht ein neues 'Gesicht' braucht. Anschließend erläutert er den, von ihm begründeten, Einsatz des Storyline-Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I an einem Beispiel (siehe auch unter Beispiele).*

Kocher, Doris: Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg 1999 (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik; Bd.19).

*Kommentar: Die wohl umfangreichste wissenschaftliche Abhandlung (304 Seiten) über die Storyline-Methode. Kocher, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Institut für Fremdsprachen, Abteilung Englisch), beschreibt in ihrer, auf der Basis ihrer Diplomarbeit entstandenen Forschungsarbeit detailliert den Ist- und Sollzustand der Schulpraxis, warum sich Unterricht verändern muss und mit welchen Mitteln der Storyline-Ansatz diese Veränderung bewirken kann. Sie hat die Daten ihrer Pilotprojekte qualitativ ausgewertet um die Effektivität der Methode belegen zu können. Zum Schluss des Buches findet sich eine, drei Doppelseiten umfassende, Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale von Storyline.*

Letschert, Jos: Kinder lieben Geschichten. Zur Bedeutung der storyline in Unterricht und Erziehung. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 8, H. 80 (1994), S. 14-19.

*Kommentar: Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Darstellung der Bedeutung des Storyline-Ansatzes für das Unterrichten heterogener Schülergruppen. Außerdem erläutert er das Konzept, wie Geschichten einen Erziehungsrahmen bilden können. Jos Letschert ist Mitbegründer des Golden Circle Seminars (Forum zur Erforschung von Theorie und Praxis der Methode).*

Schröder, Gudrun: Die "Methode Glasgow" eine Möglichkeit, Unterricht lebendiger zu gestalten - dargestellt am Thema "Welternährung" In: Informationen zu Arbeit, Wirtschaft, Technik, Jg. 15 (1996), H. 2, S. 20-27.

*Kommentar: Beschreibung einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrer, Fortbilder und Referendare zum Thema „Welternährung“ unter Einbeziehung der Methode Glasgow. Die Teilnehmer machten „die im Fortbildungsbereich eher ungewöhnliche Erfahrung, dass Selbermachen, Mitmachen, Vor- und Nachmachen und vor allen Dingen viel Lebendigkeit und Spaß durchaus etwas mit erfolgreicher Fortbildung zu tun haben können.“ (S. 20) Am Schluss plädiert sie für Einbeziehung des Unterrichtsmodells in die Lehrpraxis.*

## 2.3 Links

<http://de.wikipedia.org/wiki/Storyline-Methode>

*Kommentar: Dieser Link bietet eine ausführliche Beschreibung der Methode an. Zum einen beschreibt sie wie die Methode im Unterricht angewandt werden soll, und zum anderen erfährt man hier etwas über die Geschichte dieser Methode: wie sie entstanden ist, welche Pädagogen sie weiterentwickelt haben und in welchen Ländern sie hauptsächlich beliebt ist und praktiziert wird. Zum Schluss bietet dieser Link eine kleine Literaturliste und einige Links der Methode an. Diese Seite bietet also eine Menge von Informationen über die Methode. Nach dem Lesen weiß man was die Ziele dieser Methode sind. Wenn man sie als Lehrer nutzen möchte, sind jedoch zusätzliche Informationen und Beispiele notwendig.*

<http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/schroeder.htm>

*Kommentar: Diese Seite bietet eine Darstellung und detaillierte Ausführung der Methode anhand des Themas „Welternährung“ an. Dies eignet sich sehr und ist besonders hilfreich für LehrerInnen, da hier den Aufbau der Methode ausführlich geschildert ist. Die methodischen Etappen, Phasen und Episoden sind hier aufgelistet. So haben LehrerInnen eine konkret Vorstellung, wie diese Methode im Unterricht praktisch eingesetzt werden soll.*

<http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/englisch/hs/projekte/atope.html>

*Kommentar: Dieser Link kann nützlich sein, wenn man sich zum ersten Mal über die Methode Storyline informieren möchte, damit man sich einen Überblick verschaffen kann. Hier wird kurz, aber deutlich beschrieben, aus was die Methode besteht und wie sie praktisch einzusetzen ist.*

<http://www.wissen-im-web.de/wiki/Storyline-Methode>

*Kommentar: Diese Seite gibt dem Leser einen ersten Überblick über die Methode. Der Leser kennt nun den Inhalt und die Ziele jetzt der Methode Storyline. Außerdem erhält er Informationen über die Geschichte und Entstehung der Methode. Der Link beinhaltet zusätzlich einige Literaturangaben und Weblinks zur Methode. Diese Seite ist nützlich für jemanden, der die Methode erstmals im Allgemeinen kennenlernen möchte.*

<http://www.storyline-scotland.com/organisations.html>

*Kommentar: Auf dieser Seite findet man zum einen eine ausführliche Beschreibung der Methode, wie sie angewandt werden soll, und zum anderen findet man hier zahlreiche Links aus verschiedenen Ländern wie zum Beispiel aus England, Schottland, Deutschland, Schweden, Norwegen.... Diese Links beschäftigen sich ebenfalls mit der Methode. Zusätzlich zu diesen Links bietet die Seite umfangreiche Literaturlisten.*

European Association for Educational Design (EED):

<http://www.acskive.dk/storyline/index.htm>

*Kommentar: Dänisch/Englische Seite der European Association for Educational Design (EED), einer internationalen Vereinigung, die die Verbreitung des Ansatzes zum Ziel hat. Man findet dort: viele Artikel von Storyline-Praktizierenden, eine umfangreiche Literaturliste und ausführlichere Informationen zu Storyline in den Nordischen Staaten ([NORDIC STORYLINE NETWORK](#)).*

Storyline Design: <http://www.storyline.org>

*Kommentar: Webseite der amerikanischen 'Storylinefamilie'. Die Seite bietet: Geschichte der schottischen Methode, Kursbeschreibungen und Anmeldeöglichkeiten für Storyline-Seminare sowie von der Firma publizierte Unterrichtsmaterialien.*

<http://fortbildung.lernnetz.de/content/eumodell.php>

*Kommentar: Auf diesem Link findet der Leser eine Beschreibung der Methode (Struktur, Aufbau, Vorgehen) und was diese leisten kann, also ihre Nützlichkeit und Ziele. Dies ist verwertbar, wenn man sich über das Vorgehen der Methode informieren möchte. Wenn man sie jedoch als Lehrer im Unterricht verwenden will, mangelt es diesem Link an notwendigen Informationen.*

<http://fortbildung.lernnetz.de/content/eumodell.php>

*Kommentar: Dieser Link verrät wann, wo und von wem die Methode Storyline entwickelt wurde und in welchen Ländern sie heute noch regelmäßig angewandt wird. Weiterhin folgen eine Beschreibung der Methode, ein kleines Literaturverzeichnis und ein paar Links.*

<http://alo.uibk.ac.at/filestore/servlet/GetFile?id=YMVEHUVBPZQITRQPOHCW>

*Kommentar: Diese Seite beschäftigt sich mit einer Ausführung der Methode anhand des Themas „Alltagsleben einst und jetzt“. Für Lehrer und Lehrerinnen ist dieser Link sehr nützlich, weil er nicht nur kurz die Methode beschreibt, sondern sie anhand eines konkreten Themas detailliert darstellt. So kann man sich leichter ein Bild dieser Methode machen und sie anschließend einfacher ins Praktische umsetzen.*

<http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp24422.htm>

*Kommentar: Durch diesen Link gewinnt der Leser einen guten Überblick darüber, wie die Methode im Unterricht eingesetzt werden soll. Es werden sowohl einige Themenvorschläge gegeben, als auch was die Methode bewirkt, was ihre Vorteile sind, zum Beispiel, dass die Kinder viel Fantasie und Kreativität entwickeln und etwas lernen, ohne sich dessen bewusst zu sein.*

<http://oeh-ref-generationen.uni-graz.at/de/ueberuns/storyline/>

*Kommentar: Diese Seite enthält allgemein nützliche Informationen über die Methode. Hier erfährt man aus was die Methode besteht, einiges über ihre Geschichte, an welche Leute und Altersgruppen sie sich richtet, wo sie angewandt werden soll (Schulunterricht), wie viel Zeit sie in Anspruch nimmt und schlussendlich über ihre Ziele.*

<http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/LV%20Somm%202007/LRS%202/07%20Folien%20Storylineapproach.pdf>

*Kommentar: Dieser Link beinhaltet eine Darstellung der Methode anhand des Themas „Wochenmarkt“. Hier findet man eine Auflistung der Fragestellungen und Aufgaben, die die Lernenden erfüllen sollen. Im Anschluss bietet diese Seite ein kleines Literaturverzeichnis. Verwendbar ist dieser Link vor allen, wenn man sich genau vorstellen möchte, wie die Storyline Methode im Praktischen einzusetzen ist.*

<http://www.kefk.org/wiki/Storyline-Methode>

*Kommentar: Auf dieser Seite findet man eine Beschreibung und Erläuterung der Methode Storyline: In welchen Unterrichtsstufen ist die Methode anwendbar? Wie wird diese Methode eingesetzt? Was sind ihre Prinzipien? Im Anschluss erfährt der Leser noch einige Informationen über die Entstehungsgeschichte der Methode. Schließlich findet man ein kleines Literaturverzeichnis und einige Weblinks. Dieser Link ist geeignet für Leute, die sich einen ersten, allgemeinen Überblick über die Methode verschaffen möchten.*

[http://enciclopedia-gratis.com/de/artic/s/st/storyline\\_methode.html](http://enciclopedia-gratis.com/de/artic/s/st/storyline_methode.html)

*Kommentar: Dieser Link erläutert kurz den Inhalt der Methode, damit der Leser sich vorstellen kann, welche Prinzipien und Ziele die Methode befolgt. Zusätzlich*



*erfährt man hier, wann, wo, und durch wen sich die Methode entwickelt hat. Es folgen Literaturhinweise und Weblinks.*

[http://en.wikipedia.org/wiki/Storyline\\_method](http://en.wikipedia.org/wiki/Storyline_method)

*Kommentar: Dieser Link fasst zunächst die Entstehungsgeschichte der Storyline-Methode zusammen. Im Anschluss erfährt man den Inhalt der Methode und wie diese praktiziert werden soll. Es folgen ein Literaturverzeichnis und einige Links zur Methode.*

<http://www.storyline.org/history/index.html>

*Kommentar: Auf dieser Seite findet man an erster Stelle Information, wie die Methode sich entwickelt hat. Nachdem sie zunächst in Schottland angewandt wurde, verbreitete sie sich immer mehr, da die meisten Lehrer eine positive Erfahrung mit ihr gemacht haben und sie weiter empfahlen. Darauf folgt eine kurze Beschreibung der Methode, wie sie also ins Praktische umgesetzt werden soll und wozu sie dient.*

<http://www.highmars.org/niac/education/pelebase/marssm1.html>

*Kommentar: Diese Seite beschreibt zunächst die Storyline-Methode, indem die wichtigsten kritischen Elemente, die die Methode ausmachen und prägen, aufgelistet werden. Außerdem erfährt der Leser hier etwas über die Entstehungsgeschichte der Methode und wie sie sich nach Amerika ausbreitete. Aussichten und Ziele der Methode werden ebenfalls erwähnt. Schlussendlich folgen noch allgemeinere Informationen über die Methode.*

<http://www.britishcouncil.org/sq/serbia-elt-newsletter-june-2006-academic-corner-young-learners-and-the-storylin...>

*Kommentar: Dieser Link beschreibt an erster Stelle die Geschichte der Methode. Darauf folgen die wesentlichsten Prinzipien, sowie den Aufbau und die Vorgehensweise der Methode. Diese Seite bietet einen kurzen Überblick, die Informationen reichen aber nicht aus, um sie ins Praktische umsetzen zu können.*

<http://home24.inet.tele.dk/wangbrooks/index.htm>

*Kommentar: Dänische Webseite zur Storyline-Methode mit englischer Übersetzung. Es wird eine kurze Einführung in die Geschichte und in die wesentlichen Merkmale gegeben. Man erfährt etwas über die Entwicklung der Methode in Dänemark, weiterhin vergleicht die Autorin das dänische mit dem schottischen Schulsystem. Außerdem findet man eine von der Autorin entwickelte Storyline zu den Harry Potter Büchern. Die ausführlichen Handlungspläne können auf der Seite heruntergeladen werden.*

Piqueras, Jesús: <http://www.storyline-scotland.com/jesus.html>

*Kommentar: Der Autor stellt die Frage, wie ein Aquarium als pädagogisches Mittel, innerhalb einer Storyline, integriert werden kann. Anhand einer Fotodokumentation kann der Leser sich ein Bild vom Nutzen außerschulischer Lernorte machen.*

McGuire, Margit: <http://fac-staff.seattleu.edu/mmcguire/storypath.html>

*Kommentar: Margit McGuire ist Dozentin an der Seattle University, Washington. Sie hat zahlreiche Storylines für den Sozialkundeunterricht in den Klassen 1-8 entwickelt. Ihren Ansatz hat sie sich als Storypath patentieren lassen. McGuire*

stellt die Methode dar und begründet sie. Auf ihrer Webseite finden sich Kurzdarstellungen ihrer Unterrichtsideen. Einige der Entwürfe können kostenlos heruntergeladen werden.

Zahlreiche weitere Links insbesondere zu Praxisbeispielen finden sich im www unter den Suchbegriffen „storyline-method“, „Storyline-Methode“ und „Methode-Glasgow“.

## **2.4 Weitere verwendete Literatur**

### *Primärliteratur:*

- Bell, Steve: Freiheit braucht Struktur. Oder: Die storyline als Planungsinstrument im Topic. *Die Grundschulzeitschrift*, Jg. 8, H. 80 (1994), S. 9-13.
- Carle, Eric: *Ein Haus für Herbert. Aus dem Englischen übertragen von Viktor Christen: A house for Hermit Crab*. Hildesheim 1988.
- Creswell, Jeff.: *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth, NH 1997.
- Frey, Karl (1982): *Die Projektmethode*. 6. überar. Aufl., Weinheim/Basel 1995.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen 2003.
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G.(1995): *Wörterbuch Pädagogik* (dtv 32521). 4. vollst. überar. Aufl., München 2000.

### *Sekundärliteratur:*

- Egan, Kieran: *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago 1989.
- Fehse, Klaus-Dieter: Storyline - ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen*, H. 94 (1995), S. 26-53.
- Fehse, Klaus-Dieter/ Kocher, Doris.: Das fremdsprachliche Klassenzimmer als Erzählraum und Bühne. Ein Beispiel zum Storyline – Konzept. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Jg. 10 (2000), H. 3, S. 18-23.
- Gudjons, Herbert (1993): *Handbuch Gruppenunterricht*. 2. überarb. Aufl., Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Kocher, Doris: *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode* (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik; Bd.19). Hamburg 1999.
- Letschert, Jos: Kinder lieben Geschichten. Zur Bedeutung der storyline in Unterricht und Erziehung. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Jg. 8, H. 80 (1994), S. 14-19.
- McLellan, Hilary: Situated Learning in Focus: Introduction to Special Issue. In: *Educational technology*, Jg. 33 (1993), H. 2 , S. 5-9.
- Prengel, Annedore: Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: *Friedrich Jahresheft*, Jg. 22 (2004), S. 44-46.
- Reich, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied/Kriftel 2004 (2. Aufl.).
- Reich, Kersten: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. 4. durchges. Aufl., Neuwied/Kriftel 2002.
- Schmidt-Schönbein, Gisela: *Didaktik: Grundschulenglisch* (Reihe Studium

- kompakt Anglistik Amerikanistik). Berlin 2001.
- Schröder, Gudrun: Die "Methode Glasgow" eine Möglichkeit, Unterricht lebendiger zu gestalten - dargestellt am Thema "Welternährung" -. In: *Informationen zu Arbeit, Wirtschaft, Technik (AWT-Info)*, Jg. 15 (1996), H. 2, S. 20-27.
- Uhlenwinkel, Anke: Vom Korn zum Brot. Storyline – Eine kreative Methode für ein Zentrierungsfach. *Praxis Geographie*, Jg. 24 (2002), H. 11, S. 32-38.
- Winn, William: Instructional Design and Situated Learning: Paradox or Partnership? In: *Educational Technology*, Jg. 33 (1993), H. 2, S. 16-21.

*Internetressourcen:*

- Cansler, Jeannine (1999): *A Story of the Scottish Storyline Method: A Constructivist Approach*. <http://lewis.up.edu/edu/carroll/projects.html> (09.02.2005).
- European Association for Educational Design (EED): Storyline Scotland. URL: <http://www.acskive.dk/storyline/index.htm> (09.02.2005).
- Hartwig, Uta (2001): <http://www.englischunterricht-online.de/usa.htm> (22.11.2004).
- Legutke, Michael (2001): Lernwelt Klassenzimmer - Neue Dimensionen fremdsprachlichen Unterrichts für die Bürger und Bürgerinnen Europas? In: Canadian Association of Teachers of German (Hrsg.): *Forum Deutsch*, Jg. 10 (2001), H. 1., S. 3-11.  
<http://www.ualberta.ca/~german/catg/forumd1a.htm#Legutke> (22.11.2004).
- Pendarvis, Edwina (1998): Rezension von: Cresswell, Jeff: *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. <http://edrev.asu.edu/reviews/rev8.htm> (09.02.2005).
- Storyline Design: URL: <http://www.storyline.org> (09.02.2005).  
<http://ed-web3.educ.msu.edu/newed/spring02/faculty1.htm> (12.02.2005)

### **3. Theoretische und praktische Begründung**

#### **3.1 Theoretische Begründung**

##### 3.1.1 Entstehung der Methode

Das *Storyline* – Modell wurde 1965 in Schottland als Antwort auf ein, vom *Scottish Office Education Department (SOED)* [heute *Scottish Executive Education Department (SEED)*], neu entworfenes Curriculum für die Primarschule [sie umfasst in Schottland die Klassen 1-7] entwickelt. Der neue Lehrplan sah vor, dass die bis dahin stark fragmentarisierten Unterrichtseinheiten in ein ganzheitliches Gefüge integriert werden sollten. Dabei sollte den Schülern ein fächerüberreifendes und kontextualisiertes Lernen, insbesondere in den natur- und geisteswissenschaftlichen, sowie in den darstellenden Fächern ermöglicht werden. Im Originaltext des *Primary Memorandums* heißt es:



The curriculum is not to be thought of as a number of discrete subjects, each requiring a specific allocation of time each week or each month. Indeed, it is quite impossible to treat the subjects of the curriculum in isolation from one another if education is to be meaningful to the child. [...] Thus linguistic and mathematical skills find application in environmental studies; art and craft activities, drama and music play a part in history and geography; projects and centres of interest embrace many different branches of the curriculum. "Integration" of this kind should be a feature of primary education at all stages. (SOED zit. nach Cresswell 1997, xiv, Hervorhebung im Originaltext)

Da es vom Ministerium keine Vorschläge zur praktischen Umsetzung gab, konzipierte ein Team von Erziehungswissenschaftlern (Steve Bell, Sallie Harkness, Fred Rendell) am *Jordanhill College of Education in Glasgow* [das *Jordanhill College of Education* ist seit 1993 in die University of Strathclyde integriert], in Zusammenarbeit mit Lehrkräften, das Konzept der ganzheitlichen Themenarbeit (Topic Work). Daraus entwickelte sich die *Storyline*-Methode. Der Ansatz etablierte sich in Schottland in den 1970er Jahren und wurde zu Beginn der 1980er Jahre auch in Deutschland unter dem Namen *Methode Glasgow* bekannt. 1986 formierte sich *The European Association for Educational Design*, eine internationale Vereinigung, die diesen methodischen Ansatz vertritt. In Schottland ist man mittlerweile dazu übergegangen, die Autonomie der lokalen Schulbehörden zu stärken. Dies hat unter anderem zur Folge, dass vereinzelt wieder mehr auf traditionelle Lernergebnisse abgezielt wird und Lernprozesse aus dem Blickfeld geraten. Für die *Storyline*-Methode bedeutet das, dass sie, zumindest für die administrative Seite, wieder an Bedeutung verliert. Dennoch wird das Modell weltweit in über 20 Ländern, wenn auch nie flächendeckend sondern oft nur punktuell, angewendet. Führend sind nach Schottland die skandinavischen Länder, die Niederlande und der Westen der USA. In Deutschland spielt *Storyline* eine eher untergeordnete Rolle, es existieren aber lokale Zentren in Hamburg, Schleswig Holstein und in Freiburg.

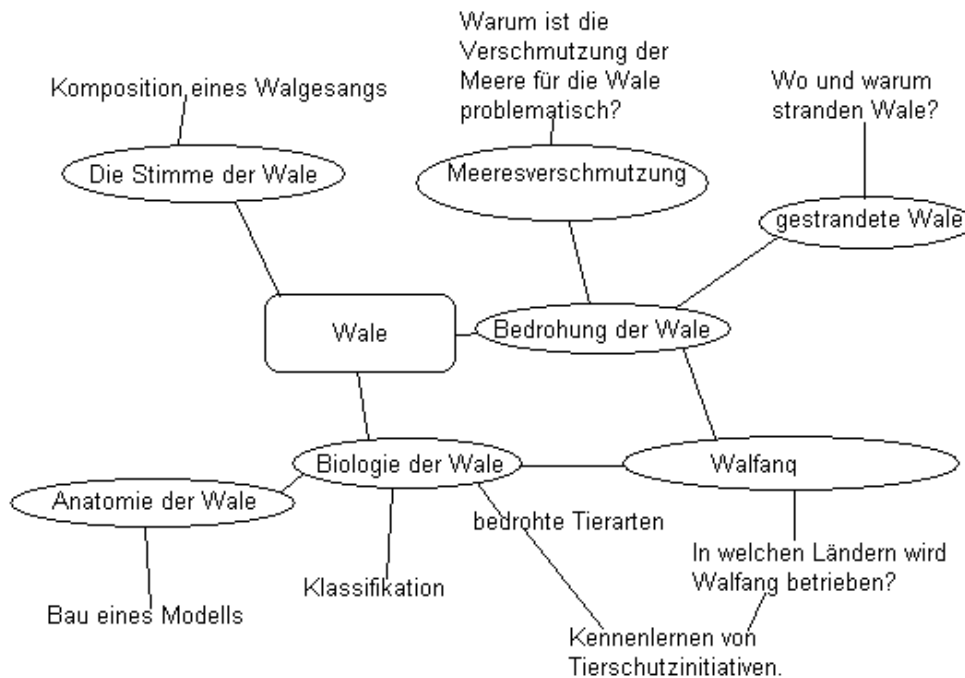
### 3.1.2 Verwandte Ansätze

Die *Storyline*-Methode wurde vor beinahe 40 Jahren entwickelt. Sie basiert, wie in der Entstehungsgeschichte erwähnt, auf dem Modell der ganzheitlichen Themenarbeit und findet Entsprechungen in neueren Ansätzen der *Situated-Cognition-Bewegung*. Um die *Methode Glasgow* besser einordnen zu können, sollen die ihr verwandten Ansätze kurz erläutert werden.

#### 3.1.2.1 Topic Work

*Topic Work* (auch *thematic webbing* genannt) bezeichnet eine Art des fächerübergreifenden Unterrichts. Ausgehend von einem zentralen Thema werden Unterthemen für die verschiedenen Unterrichtsfächer abgeleitet. Die Subthemen werden mit Hilfe unterschiedlicher Aktivitäten erkundet. Es entsteht ein Netz von Themen und Aktivitäten, die in sich, inhaltlich und zeitlich unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Die vielfältigen Verknüpfungen ermöglichen es, in anderen Zusammenhängen erworbenes Wissen wieder aufzugreifen und im Sinne eines Spiralcurriculums zu erweitern.

Beispiel für ein Topic Web:



Neuere Ansätze aus der kognitiven Lerntheorie, wie die *Cognitive Flexibility Theory* (Spiro et al. 1988), greifen das Modell vom Lernen in thematischen Netzwerken auf. Der Ansatz besagt u.a., dass Übervereinfachungen durch das Einnehmen multipler Perspektiven vermieden werden können, insbesondere um das Entstehen von Fehlkonzepten und eindimensionalem Denken zu vermeiden. (Vgl. z.B. URL: <http://ed-web3.educ.msu.edu/newed/spring02/faculty1.htm>) Die *Cognitive Flexibility Theory* ist ein Ansatz innerhalb des *situierten Lernens*.

### 3.1.2.2 Situiertes Lernen

Neben der *Cognitive Flexibility Theory* gehören auch der *Cognitive Apprenticeship Ansatz* und der *Anchored Instruction Ansatz* zum *situierten Lernen*. *Situiertes Lernen* geht davon aus, dass menschliches Handeln kontextabhängig ist. Es findet statt, wenn authentische Probleme in einer wirklichkeitsgetreuen Umgebung bearbeitet werden. Für den schulischen Kontext bedeutet das: Bei der Vielzahl der denkbaren Situationen, die den Lernenden begegnen können, ist es unmöglich, Unterricht so zu planen, dass die Schüler auf jede Eventualität angemessen vorbereitet sind. Die Forderung muss deshalb lauten, dass einerseits Unterricht Techniken und Fähigkeiten in exemplarischen Situationen vermitteln muss, die von den Lernenden auf andere Kontexte übertragen werden können (Paradigma). Andererseits sollen Fähigkeiten dort gelehrt werden, wo sie zur Anwendung kommen. (Vgl. z.B. Winn 1993, 16 f)

Letztere Forderung wird repräsentiert vom *Cognitive Apprenticeship Ansatz*. Dieser beruht auf einer Art Expertenkultur, wie sie bei berufspraktischen Ausbildungen zum Tragen kommt. Der *Anchored Instruction Ansatz* hingegen beschreibt die Problemlösung mittels eines Ankers und steht somit für den ersten Appell. Das Problem ist dabei in eine Geschichte eingebettet, die die soziale Konstruktion von Wissen unterstützt.

Geschichten spielen eine wichtige Rolle bei der Organisation neuen Wissens und beim Wissenstransfer (vgl. z.B. McLellan 1993, 5). Die narrative Darbietung eines Problems findet sich auch bei der *Storyline*-Methode.

### 3.1.3 Grundsätze der *Storyline*-Methode

Das narrative Prinzip ist eines der sechs Grundprinzipien, denen *Storyline* unterliegt. Sie wurden von der European Association for Educational Design (EED) aufgestellt und von Jeff Cresswell wie folgt zusammengefasst:

#### I. **Narratives Prinzip** (The Principle of Story)

Geschichte, Kultur und Religion werden seit jeher in Form von Geschichten von Generation zu Generation übermittelt. Sie helfen dabei, die Welt um einen herum zu verstehen. Geschichten spielen im Leben aller Menschen eine wichtige Rolle. Man berichtet, was man gehört, erlebt oder auch geträumt hat. Dies tut man nicht in unzusammenhängenden Bruchstücken, sondern in sinnstiftenden Zusammenhängen, als Geschichte.

Werden Geschichten als didaktisches Mittel eingesetzt (*story-approach*), so bergen sie grundlegende Vorteile:

##### a) Kinder mögen Geschichten.

Geschichten bieten eine, Kindern bekannte, lineare Struktur für die Gestaltung von Lerninhalten. Der Kanadier Kieran Egan plädiert in seinem Buch *Teaching as story telling* für den *story-approach* wie folgt. Für ihn ist *Story* „das Paradigma für ein Modell bedeutungsvollen Unterrichts“ (vgl. Egan 1989, 86). Er führt dies weiter aus, indem er sagt: „I have argued that in our elementary school we must make matters of human importance central, that children can have access to these, [...] and that the story form is a dominant sense-making tool.“ (Ebd. 109)

##### b) Die Erfahrungen, die die handelnden Personen in einer Geschichte machen, bieten durch Identifikation (oder auch Abgrenzung) eine Hilfestellung bei der Erschließung der eigenen Lebenswelt (vgl. Schmidt-Schönbein 2001, 106).

#### II. **Grundsatz der Antizipation** (The Principle of Anticipation)

Kinder lassen sich in das Geschehen einer Erzählung hineinziehen. Sie versuchen voranzusehen, wie die Geschichte sich weiterentwickelt. Vorahnung trägt dazu bei, dass die Spannung erhalten bleibt.

#### III. **Grundsatz der Gleichberechtigung** (The Principle of the Teacher's Rope)

Das *Storyline*-Modell wird auch als *collaborative story making* bezeichnet, da der Lehrer und die Schüler gleichermaßen Kontrolle über den Verlauf der Geschichte haben. Der Lehrer ist für den 'roten Faden', die Umsetzung des Curriculums, mit Hilfe der *Story* verantwortlich, die Kinder gestalten innerhalb der *Storyline*. Cresswell vergleicht die *Storyline* mit einem Seil, dessen eines Ende der Lehrer hält, während die Schüler sich an dem Seil entlang bewegen, Umleitungen eingeschlossen.

#### IV. **Grundsatz der Teilhaberschaft** (The Principle of Ownership)

Mitverantwortung stellt einen der wichtigsten Gründe für Motivation dar. Wenn Kinder eine bedeutsame Rolle bei der Projektgestaltung spielen, fühlen sie sich auch für das Projekt verantwortlich. Die Offenheit von *key-questions* ermöglicht es den Kindern, sich und ihre Vorerfahrungen einzubringen. Durch diese Offenheit sind die Fragen auch authentisch. Es geht nicht darum, eine bestimmte Antwort auf eine Frage zu geben, sondern

darum, Denkprozesse in Gang zu setzen. Die Schüler fühlen sich, als Teil des Ganzen, ernst genommen.

V. **Grundsatz des Zusammenhangs** (The Principle of Context)

Dieser Grundsatz ist eng an den des narrativen Prinzips gebunden. Er besagt, dass strukturierte Informationen (in Form der *story*) besser behalten werden als singuläre Items. Der Psychologe Jerome Bruner formuliert: „That what does not get structured narratively suffers loss in memory“ (Jerome Bruner, zit. nach: Kocher 1999, 279). Darüber hinaus ist anerkannt, dass neue Lerninhalte an vorhandene angeknüpft werden müssen, damit sie behalten werden. Kinder bauen ihr Verstehen auf, indem sie vom Bekannten zum Unbekannten gehen.

VI. **Grundsatz der Strukturierung vor der Handlung** (The Structure Before Activity Principle)

*Storyline* ermöglicht es den Lernenden, zuerst konzeptionell tätig zu werden, bevor sie ihr Modell an der Wirklichkeit überprüfen. Herauszufinden was man schon weiß und was man noch nicht weiß, zeigt die Lücken auf. Der Lehrer stellt mit der angebotenen Struktur (*key-questions*) einen Handlungsrahmen zur Verfügung, mit dessen Hilfe die Lücken gefüllt werden können. (Vgl. Cresswell 1997, 10ff)

### 3.2 Praktische Begründung

Durch das *narrative setting* ist *Storyline* ein besonders geeigneter Ansatz für den fächerübergreifenden Unterricht. Anders als bei der *Topic Work* schaffen sich die Schüler zunächst ihr eigenes Bild von Welt, bevor sie es an Ereignissen ihrer Lebenswelt überprüfen. Solche Überprüfungen können aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik, wie Reich (2004) ausführt, auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen im Bereich sinnlicher Erfahrungen, konventioneller Erklärungen oder diskursiver Erörterungen liegen. Dabei stellen sich ihnen konkrete Fragen, deren Antworten sie beim Abgleich mit der Realität (Expertenbefragung, Besuche außerschulischer Lernorte etc.) finden können. Somit betont die Methode nicht nur kreatives Handeln, sondern ebenfalls problemlösendes Verhalten, logisches Denken und den Wert eigener Wissenskonstruktion. Darüber hinaus vermag die Darbietungsform mit ihren multiperspektivischen und abwechslungsreichen Zusammenhängen, das Behalten von Lerninhalten zu unterstützen. Die inhaltliche und methodische Abwechslung erhält die Motivation der Lerner und bewirkt eine positive Grundeinstellung zum Lernen. Hierzu trägt auch das von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägte Lehrer-Lerner Verhältnis, das grundsätzlich intendiert werden soll, bei. Für das erfolgreiche Arbeiten in einer *Storyline*, sind beide Seiten gleichermaßen verantwortlich: “The pupils depend on the teacher for leadership and the teacher depends on the pupil’s work and participation to carry the story forward.“ (Bell, Steve, zit. nach: Kocher 1999, 283) Dies macht sich auch in der Beurteilung der Lernleistungen bemerkbar. Statt wie im herkömmlichen Unterricht üblich, wird bei der Leistungserfassung auf das Abprüfen einzelner Items zugunsten einer reflektierten Selbst- und Fremd-einschätzung der gesamten Arbeit verzichtet. Die Leistungserfassung schließt die entstandenen Produkte, aber auch Arbeitsweisen und soziales Verhalten mit ein. Grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten

werden kontinuierlich geschult und legen damit den Grundstein für eine positive Einstellung und Fertigkeiten bezogen auf das lebenslange Lernen. Zu diesen zählen sowohl kooperatives und problemlösendes Verhalten, Präsentationstechniken, Umgang mit unterschiedlichen Medien, aber auch andere Fertigkeiten wie z.B. eine Förderung der grob- und feinmotorischen Entwicklung (durch Basteln, darstellende Techniken wie Rollenspiel und Tanz). Die Kulturtechniken Lesen und Schreiben werden in jeder *Storyline* in einem sinnstiftenden Kontext eingeübt. *Storyline* erscheint nicht nur für das Lernen insgesamt eine sehr effektive Methode in der Praxis zu sein, sondern kann durch die Mischung von Motivation und erworbenen Techniken auch besonders gut dazu beitragen, Lerner zu erreichen, die zuvor keine oder nur sehr geringe Kenntnisse beim Lesen- und Schreibenlernen erworben haben (insbesondere bei funktionalen Analphabeten).

#### **4. Darstellung der Methode**

„*Storyline*? Das ist doch das, wo man so Püppchen bastelt, nicht wahr? Aber lernt man dabei auch ‘was?’“ (Kocher 1999, 4, Hervorhebung im Originaltext) So oder so ähnlich fragen Studierende ihre Dozentin, Doris Kocher, wenn es um das Thema *Storyline* geht. Dass es bei dem Ansatz um mehr als nur eine Bastelstunde geht, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

##### **4.1 Planung einer Storyline**

Das *Storyline*-Modell ist eine den regulären Unterricht ergänzende Methode. Dennoch sollte, damit sie effektiv ist, genügend Zeit, möglichst täglich, für die Durchführung eingeplant werden. Das ist im flexiblen Stundenplan der Primarstufe leichter zu realisieren als in der zerklüfteten Stundenplanung der Sekundarschule. Es bietet sich dort an, Kooperationen mit Kollegen zu schließen und in Form von *Team-Teaching* fächerübergreifend zu arbeiten (vgl. Kocher 1999, 265). Cresswell empfiehlt, sechs Stunden pro Woche für die Arbeit mit der *Storyline* einzuplanen. Innerhalb eines Schuljahres können nach seiner Erfahrung bis zu drei *Topics* bearbeitet werden (vgl. Cresswell 1997, 14).

Die Planung eines *Topics* (einer Einheit) muss sorgfältig erfolgen, da der 'rote Faden' sonst leicht verloren geht. Die Auswahl des Themas sollte unter Kriterien erfolgen, damit sowohl die Interessen der Schüler angesprochen werden als auch den Anforderungen des Lehrplans Genüge getan wird. Themen könnten demnach Begebenheiten oder Dinge aus der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden sein (vgl. Beispiele Bonde/Raam/Teigen), landeskundliche Aspekte beinhalten (Beispiele Uhlenwinkel) oder auch auf Fantasiegeschichten basieren (Beispiele Wang Hansen). Das Grundthema wird dann in einzelne Episoden gegliedert, wobei in der ersten oft das *setting* entworfen, in der darauffolgenden eine Figur (ein 'Püppchen') geschaffen wird usw. Unerwartete Zwischenfälle im Laufe einer *Storyline* initiieren Problemlöseprozesse, deren Komplexität je nach Leistungsvermögen und Alter der Lerngruppe variieren können. Der Schluss der Geschichte ergibt sich entweder aus der Lösung der Problemsituation oder durch die Befragung eines Experten. Aber auch ein Ausflug oder ein Wettbewerb kann den sinnvollen Abschluss eines Projekts bilden. An die Durchführung eines *Storyline*-Topics



sollte zwingend eine Reflexion erfolgen. Diese kann mündlich oder auch schriftlich, in Form eines Fragebogens oder eines Berichts, erfolgen. Auch das projektbegleitende Schreiben eines Tagebuchs hat sich in der Evaluation bewährt. Zur Leistungsmessung im Anschluss einer Storyline siehe Darstellung 4.3.

#### 4.1.1 Key questions

Lernern werden oft Fragen gestellt, deren Antwort der Lehrende bereits kennt. In Folge fühlen sich Lerner nicht dazu aufgefordert, eigene Ideen zu entwickeln, sondern nur das zu äußern, wonach gesucht wird. *Key questions* sind Fragen, die die Lerner mit einbeziehen. Die Leitfragen beziehen sich auf die einzelnen Episoden der *Storyline*. Sie haben die Tendenz, Fragehaltungen bei den Lernenden auszulösen. Diese Fragehaltungen sind der Motor für die Lerneraktivierung und für das Fortschreiten der Geschichte. Oftmals wird die Antwort auf eine Frage nicht unmittelbar gegeben, sondern in der Gruppe erarbeitet. *Key questions* enthalten oft Formulierungen wie: Was glaubst du ..?, Wie stellst du dir ein ... vor?, Was würdest du fragen, wenn ...?

#### 4.1.2 Handlungsplan

Stehen die einzelnen Sequenzen der *Storyline* fest und sind die dazugehörigen *key questions* entworfen, kann ein Handlungsplan aufgestellt werden. Er dient als wertvolle Organisationshilfe für den Lehrer während des Projekts. Die einzelnen Episoden der Geschichte werden mit den entsprechenden Fragen chronologisch aufgelistet. Daneben hält die Lehrperson alle weiteren, für den reibungslosen Verlauf des Projekts notwendigen Elemente fest. Dies sind wichtige organisatorische Aspekte, wie die aus den Fragen resultierenden Schüleraktivitäten, die Sozialform, die benötigten Materialien sowie die erwarteten Arbeitsergebnisse. Der Handlungsplan in tabellarischer Form ermöglicht einen schnellen Überblick über bevorstehende Aktivitäten. Die Struktur eines möglichen Handlungsplans kann so aussehen:

Storyline	Key-questions	Lereraktivität	Sozialform	Materialien	Ergebnis
Episode 1: ...	Wo glaubst du ...?	Diskussion	Gruppenarbeit	Plakatmaterial	Karte
Episode 2: ...	...	...	...	...	...

Kocher empfiehlt die letzte Spalte umzubenennen und für zusätzliche Hinweise, wie eingeplanteten Zeitbedarf, Lernziele oder detailliertere Gestaltungshinweise zu reservieren (Kocher 1999, 173f).

#### 4.1.3 Gruppenbildung

Oberster Grundsatz bei der Bildung von Gruppen ist: Die Ziele der jeweiligen Arbeitsphase bestimmen die Zusammenstellung der Gruppe. Es gibt im Wesentlichen vier Kriterien, die eine Rolle spielen können: Leistung, soziale Beziehungen der Teilnehmer untereinander, Interessen (Themen) und Zufall.

Gruppen können homogen oder heterogen sein, sie können von den Schülern frei gewählt oder von der Lehrperson gebildet werden. Gudjons und Cresswell plädieren für heterogene Zusammenstellungen. Auch internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU „belegen, dass in heterogenen Lerngruppen alle Schüler sehr erfolgreich lernen können.“ (Vieluf 2003 zit. nach Prengel 2004, 45) Im gleichen Zusammenhang wird weiterargumentiert: „Die Schulpädagogik der heterogenen Lerngruppe kann für die Chancengleichheit der SchülerInnen förderlich sein, da sie vor allem zur Leistungssteigerung der Schwächeren beiträgt und die Leistungsstärkeren nicht bremst.“ (ebd.). Kocher dagegen spricht sich für möglichst homogene Gruppen aus. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass sich so „alle Mitglieder angesprochen fühlen und die Arbeit nicht an den Gruppenbesten delegiert wird“ (Kocher 1999, 267). Aus Sicht der Lehr- und Lernforschung bevorzugen wir aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik allerdings heterogene Lerngruppen und widersprechen der Ansicht von Kocher. Wenn bei ihr eine Delegation an die Gruppenbesten erfolgte, dann hat die Lehrerin die Gruppenarbeit nicht gut genug angeleitet. Leistungsheterogene Gruppen benötigen klare Regeln der Zusammenarbeit, damit alle Lerner zum Zuge kommen. Dies ist gerade auch für die „besseren“ Lerner eine Chance, anderen zu helfen und sich selbst im Blick auf ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Gerade dies scheint für die deutsche Schule, in der das soziale Lernen heute ein großer Mangel ist, sehr wesentlich zu sein. Die Entscheidungen zur Gruppenbildung müssen jeweils im Einzelfall begründet getroffen werden. Während von den Lernern frei wählbare Gruppen, gerade bei wenig erfahrenen Teamarbeitern, oft aufgrund von Sympathie/Antipathie entstehen und somit problematisch für Außenseiter sein können, können ungeliebte Lehrerentscheidungen Widerstände hervorrufen oder sogar Boykott zur Folge haben. Hier ist partizipatorisch vorzugehen und die Gruppenbildung ist methodisch gemeinsam mit den Lernern zu reflektieren. Mit steigender Erfahrung bei der Gruppenarbeit werden Lerner verschiedene Kriterien beachten und so selbstständig für das Lernen effektive Teams bilden, so dass ein Eingreifen der Lehrperson nur vereinzelt nötig sein wird. Allerdings müssen Lehrkräfte immer kritisch die Gruppendynamik beachten und dürfen das soziale Lernen nie aus den Augen verlieren.

Die Größe einer Gruppe richtet sich nach der zu bewerkstelligen Aufgabe. Gudjons (2003, 29 f) geht davon aus, dass Gemeinschaften von vier bis acht Teilnehmern am effektivsten zusammen arbeiten. Solche Angaben sind allerdings strittig, da quantitative Angaben kaum für alle konkreten Situationen des Lernens bei sehr unterschiedlichen Lerngruppen taugen. Jede Lehrkraft muss hier auch ein eigener Lernforscher für die eigene Gruppe werden und Erfahrungen durch Feedback und Beurteilung der Ergebnisse ständig sammeln und auswerten.

## **4.2 Merkmale eines *Storyline*-Klassenzimmers**

Ein Klassenzimmer, in dem nach der *Methode Glasgow* gearbeitet wird, unterscheidet sich augenscheinlich von einem herkömmlichen Schulraum:

### *4.2.1 Wandfries*

Der *Wandfries* ist eine Ausstellungsfläche für alle Produkte, die während des Projekts entstehen. Er ist die Brücke zwischen der realen Welt und dem abstrakten

Gedankenkonstrukt. Der *Fries* ist in der Regel zweidimensional, im Einzelfall auch räumlich angelegt (siehe Beispiel unter Praxiserfahrungen). Die Zwischenergebnisse der einzelnen Phasen werden für alle sichtbar festgehalten. So finden sich die geschaffenen Charaktere, Collagen und schülereigenen Texte am *Wandfries*. An ihm können aber auch, wie an einem schwarzen Brett, Fragen oder Informationen an die anderen Gruppen veröffentlicht werden. So wissen die Lerner immer, was bereits erarbeitet wurde und welche Gesamtentwicklung die *Storyline* nimmt. Der *Wandfries* schafft eine motivierende Lernumgebung, steigert den Lerneffekt der Schüler und gibt Orientierung und Anlass zu Diskussionen, denn an ihm kommen die Ergebnisse der einzelnen Gruppen für die gesamte Dauer des Projekts zur Geltung.

#### 4.2.2 *Wordbanks*

Themenspezifische Wörter werden auf Karten gesammelt und als *wordbanks* (im erweiterten Sinn: Datenbank) am *Fries* befestigt. Die Lerner können mit einem Blick, z.B. bei Schreibaktivitäten, darauf zurückgreifen. Während der Arbeit an der *Storyline* im Fremdsprachenunterricht begegnen den Lernern neue Vokabeln und Redemittel. Auch diese werden systematisch, z.B. als *Cluster*, in *wordbanks* zusammengestellt, so dass ein bedarfsgerechtes Präsenzlexikon entsteht. Die Öffentlichkeit dieses Wörterbuchs trägt dazu bei, dass bestimmte sprachliche Mittel allen zur Verfügung stehen. Die Lerner kommunizieren in einer Art Fachsprache miteinander. Das Vokabular prägt sich insofern gut ein, als es häufig gebraucht wird, im Kontext dargeboten und mit Illustrationen versehen wird.

#### 4.2.3 Arbeitsmittel

Eine Reihe von Bastel- und Werkmaterialien kommen während der Arbeit an der *Storyline* zum Einsatz. Darüber hinaus sollte Literatur in Form von Sach- und Fachbüchern oder -zeitschriften, Lexika und Wörterbüchern verfügbar sein. Der Computer, als unersetzliches Informations- und Arbeitsmedium im Technologiezeitalter, sollte den Lernern zugänglich sein. Als weitere Medien dienen Video- und Tonaufnahmegeräte. Die Lernenden beschaffen sich, passend zum Thema, nach Bedarf weiteres Informationsmaterial in Form von Broschüren oder Karten.

#### 4.2.4 Arbeitsformen

Die Arbeitsformen in einem *Storyline*-Geschehen sind vielfältig, wie aus den Beispielen ersichtlich wird. Die Lerner schreiben, lesen, vermessen und rechnen. Sie recherchieren und diskutieren, sie basteln, üben Dialoge oder szenische Darstellungen ein, und manchmal komponieren (vgl. 5.3 Wilson) sie. Auch der Unterrichtsgang oder Besuch eines außerschulischen Lernortes gehört zu den möglichen Arbeitsformen, deren Wahl bei *Storyline* nahezu keine Grenzen gesetzt sind.

### 4.3 Leistungsmessung

Die individuellen Bewertung von Leistungen stellt in Projekten, wie z.B. *Storyline*, immer eine Schwierigkeit dar. Die Arbeit besteht weitgehend aus kooperativen Leistungen, bei denen der individuelle Leistungsanteil nicht genau messbar ist. Aber nicht nur, dass Ergebnisse meist Gruppenergebnisse sind, es muss auch im Vorhinein festgelegt werden, welche Leistungen überhaupt beurteilt werden sollen. Wie bewertet man Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein? Es muss deshalb überlegt werden, ob, und wenn ja in welcher Form, Leistung erfasst und bewertet werden kann. Das [Portfolio](#) kann hier ein sinnvolles Instrumentarium sein. Cresswell erläutert sein Vorgehen bei der Leistungsmessung so:

In the course of a year I have my children make one topic book. These books are a linear record of a topic from beginning to end. I have the children reflect back on the *Storyline* at the end of the study and decide what they should put in the book to record the significant events of our work together. The materials in a topic book fall into four categories: children's writing and artwork [...]; reflective pieces of writing written for the topic book after the study; copies of class charts that were used during the study [...]; and photographs of the frieze and important characters. (Cresswell 1997, 119)

Er lässt die Lerner selbst die Kriterien für die Beurteilung bestimmen, damit sie genau wissen, worauf sie hinarbeiten müssen. Sein *topic book* stellt der Lerner der ganzen Klasse vor, die dann anhand der Kriterien Punkte für den Inhalt, die Präsentation, die Schreibprodukte und die künstlerische Darbietung vergibt. Ein Extrapunkt kann durch besonders herausragende Leistungen in einem bestimmten Gebiet erlangt werden. Üblicherweise müssen vier der fünf Kategorien erfolgreich beurteilt werden, damit der Lerner bestanden hat. Besteht er nicht, hat er die Möglichkeit zur Überarbeitung des Portfolios (vgl. ebd. 120 f). Cresswell äußert sich zwar zur Beurteilung von fachlichen und künstlerischen Leistungen, nicht aber dazu, wie er das Arbeits- und Sozialverhalten mit in die 'Note' einfließen lässt. Kocher schlägt hierfür ein Pluspunkte-System vor. Die Schüler sammeln über ein Schulhalbjahr hinweg Punkte für vorab vereinbarte Leistungen. Dazu zählen u.a. der Umgang mit dem Material, die Beteiligung an der Gruppenarbeit sowie (bezogen auf den Fremdsprachenunterricht) die sprachlichen Leistungen. Die Pluspunkte werden einerseits vom Lerner selbst eingetragen, von der Lerngruppe vergeben und im Sinne einer gemeinsamen Reflexion mit dem Lehrer, in der Mitte und am Ende des Projekts, verteilt. Kocher macht auch einen Vorschlag, wie *Storyline*-Inhalte im Rahmen einer Klassenarbeit berücksichtigt werden können. Dabei wird hauptsächlich die Fähigkeit zum freiem und kreativen Schreiben überprüft (vgl. Kocher 1999, 272-277).

Beispiel: *Kidnapped in Scotland (Klasse 7)*

1. Describe a place or town in Scotland for a tourist guide book (at least 8 sentences).  
Think about these questions: Where is the place? What's special about it? What can you do there? If you want, you draw a map.
2. You meet a famous person at this place. Write a short dialogue (at least 8 sentences) (vgl. Kocher 1999, 273).

## 5. Beispiele

Die Variabilität des Ansatzes wird bei der Betrachtung der Vielfalt von Anwendungsfeldern deutlich, wie die ausgewählten, kommentierten Beispiele belegen. Die Exempel werden außerdem zur besseren Übersicht kurz dargestellt.

### 5.1 Storyline in der Primarstufe

Die Primarstufe umfasst in verschiedenen Ländern unterschiedlich viele Jahrgangsstufen. In Deutschland werden die Klassen 1-4 so bezeichnet, in anderen Ländern reicht wegen des weltweiten integrativen Einheitsschulprinzips die gemeinsame Schulzeit meist bis zur 9. oder sogar 10. Klasse. Innerhalb dieses zusammen bleibenden Klassenverbandes gibt es dann Stufen der Entwicklung. An dieser Stelle finden sich zum besseren Vergleich nur Beispiele für die Klassen 1-4. Ideen für die Klassen 5-10 finden sich unter 5.3 und 5.4.

Wang Hansen, Connie (2000): Harry Potter's Story, a Fantasy Topic.

URL: <http://home24.inet.tele.dk/wangbrooks/engelskskema.htm>

**Kommentar:** Die Seite beschreibt eine Fantasy-Storyline auf der Basis der Harry Potter Bücher. Die Handlungspläne können durch einen separaten Link heruntergeladen werden. Außerdem findet man Fotos von der Durchführung der Storyline. Schön, wenn man sich ein Bild davon machen möchte, wie es in einem Storyline-Klassenzimmer aussieht. (Sprache: Englisch)

### 5.2 Storyline im Englischunterricht der Primarstufe

Hahn, Sylvia/ Bächle, Julia: Animal Olympics. Ein Storyline-Projekt. In: Primary English, Jg. 1 (2003), H. 4, S. 10-13.

*Kommentar: Grundschul Kinder gestalten eine Storyline zum Thema Olympiade der Tiere als fächerverbindendes Projekt der Fächer Englisch und Sport. Die Schüler der 4. Klasse hatten zum Zeitpunkt der Projektdurchführung zwei Jahre Englischunterricht.*

*Kurzdarstellung: In Episode 1 assoziieren die Lernenden zum Thema „Animals in Australia“. Sie erstellen in Gruppen Collagen über je ein Tier und seine Merkmale mit Hilfe von Bildwörterbüchern und Sprachproduktionshilfen. Im zweiten Teil bilden sich Tierfamilien. Jedes Kind gibt einem Mitglied der Familie eine Identität. Die Tiercharaktere lernen sich in einem darauffolgenden Spiel untereinander kennen. Episode 3 birgt das Überraschungsmoment der Storyline. Die Tiere werden als Teilnehmer zu den Olympischen Spielen eingeladen. Die Kinder überlegen sich olympische Disziplinen und trainieren in der Sporthalle dafür. Dabei lernen sie die Bezeichnungen für Verben der Bewegung. Der Lernprozess wird positiv von der Einbeziehung körperlicher Bewegung beeinflusst (nach total physical response). Zum Abschluss finden die Olympischen Spiele der Tiere statt. Diese werden so authentisch wie möglich zelebriert, d.h. es gibt eine Eröffnungsfeier, den eigentlichen Wettkampf und eine Siegerehrung. Der Erfolg des Unterrichtsversuchs wird von den Autorinnen wie folgt beschrieben: „Alle waren mit großem Engagement dabei, und ein Zuwachs an sprachlicher und sozialer Kompetenz war deutlich zu beobachten. Auffallend war, dass sich der passive und ganz besonders der aktive Wortschatz der Kinder erweitert hatte.“ (S.13)*

© Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2008 ff



### 5.3 Storyline in der Sekundarstufe I

Andersen, Kristine/ Witfelt, Claus: [http://cblis.utc.sk/cblis-cd-old/2003/3.PartB/Papers/Computer\\_Based\\_Learning/Andersen.pdf](http://cblis.utc.sk/cblis-cd-old/2003/3.PartB/Papers/Computer_Based_Learning/Andersen.pdf) (11.05.2008).  
*Kommentar: Dokumentation des Versuchs, Computer für den Hauswirtschaftsunterricht, einer 7.Klasse einer dänischen Primarschule, nutzbar zu machen. Ziel ist die Entwicklung eines Lernsoftware-Prototyps, mit dem grundlegende fachbezogene Probleme gelöst und die Neugier und der Spaß am Kochen geweckt werden kann. Die Beschreibung erscheint zwar an einigen Stellen verwirrend, dennoch scheint es sich um einen interessanten Ansatz, für die Nutzung von Storyline und Computern im Unterricht, zu handeln.*  
*Kurzdarstellung: Eine MOO-Umgebung („multi user domain, object oriented“) bildet die Plattform auf der die Glasgow-Methode ausgetragen wird. Das Gerüst der Storyline bildet die Organisation einer Party. Eine Lerngruppe sucht nach geeigneten Rezepten. Sie gibt die Informationen an die Wirtschaftsgruppe weiter. Die Gruppe erkundigt sich bei einer weiteren Abteilung nach den Produktionskosten für ein bestimmtes Produkt. Diese wiederum probiert die Rezepte in der Küche aus, um das Beste und Preiswerteste zu ermitteln. Die Ergebnisse werden in die Domäne eingegeben. Dann kann Gruppe 1 die Speisen zubereiten, die Kostengruppe überwacht, dass der Etat nicht überschritten wird, etc. Das Projekt ist nur dann erfolgreich, wenn die Gruppen miteinander kooperieren, da die Weiterarbeit vom Informationsfluss abhängig ist.*

Bonde, Elin/ Raam, Ellen/ Teigen, Knut Åge (2000):  
<http://www.acskive.dk/storyline/storyproj.ppt> (11.05.2008).  
*Kommentar: Vorstellung eines Projekts der Ringstabekk Schule, Norwegen, bei der internationalen Storyline Konferenz 2000. Das Ziel des Projekts ist ein Vergleich der Projektarbeit mit der Storyline-Methode. (Sprache: Englisch)*  
*Kurzdarstellung: Parallel wird von zwei Gruppen die Problematik verschiedener Minderheiten (Juden, Sami People) mit der Storyline-Methode bzw. als Topic-Work exemplifiziert. Dabei werden die Stärken der jeweiligen Methode, sowie deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Schließlich vereint man beide Methoden und bearbeitet das übergeordnete Thema „Minderheiten und Menschenrechte“. Ein Schüler bewertet die Projektarbeit im Nachhinein: "I think it's very positive that this 6-week period has been a follow up from the previous period. That makes sure that you get a more coherent and holistic understanding. It's so more fun to see the whole picture than to just to have bits and pieces."*

Uhlenwinkel, Anke: Vom Korn zum Brot. Storyline – Eine kreative Methode für ein Zentrierungsfach. Praxis Geographie, Jg. 24 (2002), H. 11, S. 32-38.  
*Kommentar: Aufforderung, sich mit den eigenen Berufswünschen mit Hilfe von Storyline auseinander zusetzen,. Allerdings ist, laut Angabe der Verfasserin, die Einheit für die Klassen 5-6 geplant. Zu diesem Zeitpunkt sind Entscheidungen hinsichtlich der Berufswahl eher noch nicht aktuell. Der Artikel beschreibt kurz den Ablauf und beinhaltet Arbeitsmaterialien.*  
*Kurzdarstellung: Die Storyline „Vom Korn zum Brot“ beschäftigt sich mit dem Strukturwandel in der Landwirtschaft, als Exempel für die Veränderungen in verschiedenen Wirtschaftszweigen. Die Ausgangsfrage lautet: „Soll ich Bauer werden?“ Von da aus, wird das Leben eines Bauern unter die Lupe genommen (Wo lebt er?, Wie sieht sein Tagesablauf aus?, Was bekommt er für seine*

Produkte? Lohnt sich der Aufwand für ihn?). In einer Sequenz wird der Blick in die Vergangenheit gerichtet (Wie sah das Leben der Bauern zu Zeiten der Großeltern aus?), um die Zukunftsfähigkeit des Berufes einschätzen zu können. Den Abschluss bildet die Diskussion mit einem Landwirt aus der Umgebung.

Wilson, Carla (2004): The composer's notebook: a storyline.

<http://www.ya-or.org/index.cfm?fuseaction=cCMS.schoolNewsletterDetail&ID=19>

(11.05.2008).

*Kommentar: Ausführliche Beschreibung einer Storyline mit dem Schwerpunkt Musik: Schüler (Klasse 4-6) komponieren eine Suite. Die Umsetzung erfordert mindestens musikalische Grundkenntnisse von der Lehrperson. (Sprache: Englisch)*

*Kurzdarstellung: Nach einer Einführung in die Technik des Komponierens erstellen die Schüler ihre erste Eigenkomposition: „A Thunderstorm“, die auf selbst-gemachten Instrumenten vorgeführt wird. Ein Ausflug zur Columbia Schlucht ist Auftakt zur zweiten Episode. Die Lernenden versuchen, das Naturmonument mit den Augen eines Komponisten zu betrachten, um die Eindrücke später in Musik umzusetzen. Doch zunächst arbeiten sie heraus, wie der Musiker Ferde Grofe seine Impressionen vom Grand Canyon musikalisch verarbeitet hat. Da die Musikstücke für bestimmte Instrumente geschrieben werden sollen, lernen die Kinder diese kennen. Dann endlich darf komponiert werden. Die einzelnen Motive werden zum Schluss zusammengefügt und von professionellen Musikern aufgeführt.*

#### **5.4 Storyline im Englischunterricht der Sekundarstufe I**

Fehse, Klaus-Dieter/ Kocher, Doris: Storyline 2: Witches: Klasse 7/8. Lichtenau 1998.

Kocher, Doris: Storyline 1: Our Farms: Klasse 5/6. Lichtenau 2001.

*Kommentar: Klaus-Dieter Fehse und Doris Kocher (beide Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Fremdsprachen, Abt. Englisch) begründeten die Umsetzung der Storyline-Methode für den Englischunterricht der Sekundarstufe I. Die beiden Unterrichtsentwürfe „Our Farms“ und „Witches“ geben detaillierte Anweisungen zur Durchführung der Einheiten. Neben der Beschreibung der jeweils fünf Episoden erhält die Lehrkraft alle notwendigen Materialien, wie Wörterkarteien, Sprachproduktionshilfen und Arbeitsblätter, als Kopiervorlagen. Alles in Allem handelt es sich um zwei sehr umfangreiche Materialsammlungen, die dazu animieren, im Unterricht umgesetzt zu werden.*

Hartwig, Uta (2001): <http://www.englischunterricht-online.de/usa.htm> (09.05.2008).

*Kommentar: Darstellung einer übergreifenden Unterrichtsidee für die Fächer Englisch (fortgeschrittene Lerner), Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft/Politik und Mathematik mit Hilfe des Computers. Für die Durchführung muss mindestens ein Rechner pro Gruppe zur Verfügung stehen. Die Autorin formuliert als Zielvorstellung, dass das Internet als Informationsquelle kennen gelernt werden soll. Meiner Meinung nach setzt die Storyline aber bereits Benutzererfahrungen im www voraus. Die Schülermaterialien sind komplett online. Genauere Anweisungen und Hinweise für Lehrer finden sich in der*

Zeitschrift "Praxis Schule 5-10" (Hefte 4/2000, 6/2000, 1/2001, 4/2001 und 6/2001). Aufgrund des Umfangs der Einheit müssen mehrere Wochen für die Umsetzung eingeplant werden.

*Kurzdarstellung: Schüler bereiten virtuell eine Amerikareise vor, führen sie durch und sammeln dabei umfangreiche Informationen über die USA.*

Episode 1: Anfordern von Reiseinformationen; Routenplanung und Reisemöglichkeiten in den USA

Episode 2: Kontaktaufnahme zu einer Gastfamilie; Informationen über die Stadt, in der sie lebt, sammeln

Episode 3: Geografische Daten über die USA sammeln, auswerten und verarbeiten; Kostenberechnung für die Reise; Dokumentation der Reiseerlebnisse

Episode 4: Der Gastfamilie eine Identität verleihen

Episode 5: Kulturspezifische Informationen einholen (Nationalfeiertage, Essen); geografische Daten verarbeiten (Längsschnitt anfertigen, Naturkatastrophen); Interview mit dem Präsidenten führen

### **5.5 Storyline in der Lehreraus- und -fortbildung**

Bell, Steve/ Mosegaard, Finn (1997): Cirkus. URL:

<http://www.acskive.dk/storyline/Denmark/cirkus.htm> (11.05.2008).

*Kommentar: Steve Bell, einer der Gründungsväter der Methode, vermittelt die Philosophie, die zentralen Elemente, sowie die fachspezifischen und fächerübergreifenden Möglichkeiten der Methode, im Rahmen eines Fortbildungsseminars für Lehrer im dänischen Skive. Das Ziel der Veranstaltung ist, anhand praktischer Erfahrung, die Teilnehmer zu befähigen, eigene Storylines zu entwickeln, um sie in ihren Unterricht zu integrieren. Thema der gewählten Storyline ist ein fiktiver Zirkus.*

*Eigenes Beispiel:*

Im Wintersemester 2002/2003 nahm ich an einer fachdidaktischen Veranstaltung des Seminars für Biologie und ihre Didaktik der Universität Köln teil. Ich erlebte selbst, wie *Storyline* in der Praxis aussehen kann. Der Dozent stellte die Glasgow-Methode vor. Er selbst hatte sie erst kürzlich in einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrer kennen gelernt. Die zu entwickelnde *Storyline* hieß: *Der Zoo*. Die Studierenden wurden gebeten, Bastelmaterial und Literatur zu Zootieren mitzubringen. Nach einem Brainstorming zur Frage: „Welche Tiere kennst du? Welche von diesen können in einem Zoo leben?“, beschäftigten wir uns, in Gruppen von je vier Studenten, mit den Tieren im Tierpark. Maßstabgetreue Modelle von Giraffen, Elefanten und Kängurus entstanden an diesem Vormittag. In der zweiten Sequenz wurden Gehege für die Tiere gebaut. Episode drei basierte auf den Menschen und deren Aufgaben im Tierpark. Hier wurden dem Direktor, dem Tierarzt und anderen Personen Identitäten verliehen. Die vierte Einheit hatte zusätzliche Einrichtungen, wie den Spielplatz oder den Eiswagen, zum Thema, in der fünften Episode wurde ein typischer Tag im Zoo beschrieben. Zum Schluss fand ein Ideenwettbewerb statt: Wer entwickelt die beste Werbestrategie für unseren Tierpark. Es entstanden Radiospots, Plakate und Prospekte mit Werbesprüchen wie: „Kängurudynamisch, Eisbärcool, Tigerscharf: Einfach tierisch gut. Der Zoo „Zur grünen Wiese“. Komm vorbei, sei dabei!“ Am letzten Tag des Seminars entwickelten die Teilnehmer, anhand weniger Regeln, eine eigene *Storyline*. Es erwies sich als recht schwierig, auf Anhieb ein geeignetes Thema zu

finden und dieses in eine Rahmengeschichte einzukleiden. Mein Fazit: Durch das Seminar wurde meine Neugier geweckt, mich weiter mit *Storyline* zu beschäftigen. Aber: Das Unterrichtsmodell ist meines Erachtens nicht einfach zu 'begreifen'. Erst durch eigenes Schreiben, Ausprobieren und kritisches Reflektieren von *Storylines* erschließt sich das wahre Potential der Methode.

## **6. Reflexion der Methode**

### **6.1 Methodenkompetenz**

Wie bereits in der praktischen Begründung beschrieben, fördert das *Storyline*-Modell die Methodenkompetenz. Es unterstützt den Erwerb und die Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken und verbessert das Gesprächs- und Kooperationsverhalten der Lernenden. Die wichtigsten Punkte werden im Folgenden übersichtlich dargestellt:

- Lern- und Arbeitstechniken
  - ✓ Einübung handwerklicher Grundtechniken
  - ✓ Bewahrung der Übersichtlichkeit am Arbeitsplatz
  - ✓ Erfolgreiches Zeitmanagement
  - ✓ Effektiver Umgang mit Quellen
  - ✓ Kompetenter Umgang mit Neuen Medien
  - ✓ Ansprechende Visualisierung von Arbeitsergebnissen
  - ✓ Überzeugende Präsentation von Arbeitsergebnissen
  - ✓ Reflexion des Arbeitsprozesses
- Gesprächs- und Kooperationsverhalten
  - ✓ Entwicklung und Beachtung von Regeln für die Gruppenarbeit
  - ✓ Toleranz und Rücksichtnahme gegenüber Gruppenmitgliedern
  - ✓ Steigerung des Durchsetzungsvermögens
  - ✓ Umgang mit Konflikten
  - ✓ Erfolgreiches Argumentieren
  - ✓ Freies Erzählen
  - ✓ Aktives Zuhören
  - ✓ Reflexion eigenen und fremden Verhaltens

*Storyline* ist eine ausgesprochen handlungsorientierte Methode, bei der *Learning by doing* methodisches Prinzip ist. Wissen wird dabei nur reproduziert, um den Handlungsverlauf aufrecht zu erhalten. Dabei geht es um eine Anwendung des Wissens und nicht um eine gezielte Überprüfung desselben. Die Halbwertszeit des Wissens wird insofern beachtet, als Methodenkompetenz vermittelt wird, die für lebenslanges Lernen unabdinglich ist. Das Lernen findet in den Gruppen weitgehend selbstorganisiert statt. Die Lenkung des Unterrichtsgeschehens erfolgt mittels offen formulierter Leitfragen und regt damit zur Konstruktion eigenen Wissens an. Bei der Präsentation der Ergebnisse wird deutlich, ob das Lernen erfolgreich war. Das eigene Lernen wird in reflektierenden Phasen überdacht. Der Lehrende lenkt den Handlungsstrang durch die *key questions* und berät die

Schüler, falls diese es wünschen. Dabei kann er sein 'Mehrwissen' anwenden und die Schüler durch gezielte Fragen in eine Richtung lenken. Der Lerner erfährt keine Vorgaben sein Lernen betreffend als die, die ihn verpflichten in einer Gruppe mit anderen zusammen zu arbeiten. Regeln für ein effektives Arbeiten müssen in der Lerngruppe entwickelt werden, damit sie verbindlich von allen eingehalten werden. Dabei kann ein Lerner auch die Bearbeitung einer Aufgabe ablehnen und eine andere Thematik auswählen. Verpflichtend ist jedoch, dass in einer Gruppe gearbeitet wird. Idealerweise wird eine *Storyline* gemeinsam mit den Lernenden geplant. Das ist aber nur dann möglich, wenn die Lerner bereits über bestimmte Kompetenzen verfügen. Diese zu entwickeln ist eine Aufgabe der Methode.

Die Notwendigkeit der Arbeitsschritte ergibt sich aus dem Handlungsverlauf. Die Einheiten sind so geplant, dass nachfolgende Episoden sich auf vorangegangene beziehen, und ein 'roter Faden' zu erkennen ist. Brüche in der Struktur einer Geschichte sind unmittelbar zu erkennen, da sie zu einem Abreißen des Handlungsstrangs führen. *Storyline* macht ein selbstbestimmtes Lernen weitgehend möglich. Die Lerner sind immer dazu angehalten, ihr eigenes Bild zu entwickeln und die Validität des Bildes im Anschluss zu überprüfen. Wie in Darstellung 4.3 gezeigt wurde, entspricht auch die Evaluation einer Unterrichtseinheit konstruktivistischen Grundsätzen. Die Schüler reflektieren ihre Leistungen und erhalten sowohl von der Lerngruppe als auch von der Lehrperson ein Feedback über ihre gezeigten Leistungen. Insgesamt kann also gefolgert werden, dass die *Storyline*-Methode eine konstruktivistische Unterrichtsmethode ist und in einem konstruktivistischen Methodenpool nicht fehlen darf. Gleichwohl hat die Methode auch ihre Schwierigkeiten. Der Anteil an handwerklichen Tätigkeiten ist sehr hoch, was den Lernenden – und dem Lernen als solches – im weitesten Sinn entgegenkommt. Es muss aber darauf geachtet werden, dass der Lernprozess nicht auf der Stufe des 'Tuns' stehen bleibt, sondern darüber hinausgeht. Das Handeln muss zu einer bedeutsamen Auseinandersetzung mit einem Thema führen. Eine kritische Reflexion des Unterrichtsprozesses ist daher unabdingbar. *Storyline* ist eine mögliche Unterrichtsmethode unter vielen. Es gilt, sie mit anderen Methoden abzuwechseln bzw. sie mit anderen Methoden zu verknüpfen, um die methodische Arbeit insgesamt zu bereichern.

## **6.2 Methodenvielfalt**

Wie bereits deutlich wurde, bereichert der *Storyline*-Ansatz den Unterricht durch seine methodische Vielfalt. Da die Methode sehr gut Arbeitstechniken mit sinnvollen und problemlösungsorientierten Fragestellungen verbinden kann, erscheint sie als besonders geeignet, um regelmäßig ergänzend zu anderen Methoden eingesetzt zu werden.

Nun soll der Blick auf einen weiteren, bisher ungenannten Aspekt gerichtet werden. Das Konzept hat, neben den Vorteilen, die es für die Lernenden hat, auch Vorteile für die Lehrenden. Das Unterrichtsmodell erweitert das Methodenrepertoire der Lehrperson und eignet sich besonders zur Ergänzung eher frontal gesteuerter Arbeitsphasen. Damit ist es eine gute Methode, um sich vielleicht als ersten Schritt aus dem Dogma und der Gefangenschaft des [Frontalunterrichts](#) zu lösen. Dies trägt zu einer Steigerung der Attraktivität des Unterrichts bei und beeinflusst positiv die Motivation der Lerner. Als fächerübergreifendes Konzept bietet es sich an, Kooperationen mit anderen Lehrenden einzugehen, um im Sinne



von [Team-Teaching](#) das Klassenzimmer für Kollegen zu öffnen. Da *Storyline* durch das narrative *Setting* eine lineare Struktur aufweist, die sich im Handlungsplan wiederfindet, behält die Lehrperson leicht den Überblick über das Unterrichtsgeschehen. Dies ist besonders dann von Interesse, wenn Lehrer sich nicht 'zutrauen', den Unterricht weitgehend zu öffnen. *Storyline* kann so als Übergangsform zu offeneren Unterrichtsformen eingesetzt werden. Erfahrungen zeigen, dass dadurch auch der Unterricht für Lehrende an Attraktivität gewinnt und zu einer höheren Zufriedenheit bei den Lehrenden führen kann.

### **6.3 Methodeninterdependenz**

Storyline ist eine Form von projektorientiertem Arbeiten. Damit ist nicht *Projektarbeit* im klassischen Sinn, wie von Dewey und Kilpatrick entwickelt, gemeint. Elemente dieses Modells waren aber möglicherweise Vorbild für *Storyline*. Vielmehr hat Frey mit seiner *Projektmethode* eine Adaption der *Projektarbeit* aufgestellt, die eine ähnliche Problembearbeitung wie *Storyline* vorsieht. Die Nähe der Methode zu den Ansätzen der *Situated-Cognition-Bewegung* (*Cognitive Apprenticeship*, *Cognitive Flexibility Theory*, *Anchored Instruction*) wurde bereits im Kapitel theoretische Begründung (3.1.2) behandelt. Es sollen dennoch noch einmal die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt werden. Mit den Theorien aus der Instruktionspsychologie hat die, wesentlich ältere, *Storyline*-Methode die Einbettung von Lerninhalten in einen sinnstiftenden Kontext gemein. Anders als die o.g. Ansätze ist die *Methode Glasgow* aber weitgehend von Medien der Informationstechnologie unabhängig und sehr flexibel handhabbar. Sie eignet sich auch für weniger komplexe Zusammenhänge und lässt sich dabei schrittweise – entsprechend der Komplexität der zu behandelnden Probleme – steigern. Das [Portfolio](#) kann als sinnvolles Mittel zur Leistungsmessung eingesetzt werden. Das *Portfolio* hilft dabei, Selbstevaluationsprozesse einzuleiten und eröffnet Möglichkeiten zur Modifikation von Arbeitsweisen. [Brainstorming](#) kommt bei der Aktivierung des Schülerwissens (Lernerorientierung), insbesondere in der Eingangssequenz, zur Anwendung. Mit Hilfe von [Mindmapping](#) kann das Vorwissen strukturiert werden. [Clustering](#) wird zur Anlage der *Wordbanks*, der themenorientierten Wortkarteien, genutzt. Im Fremdsprachenunterricht helfen *Cluster* bei der Organisation des Wortschatzes und unterstützen somit das Einprägen neuen Vokabulars. Gruppenergebnisse können in Form von [Wandzeitungen](#) festgehalten und am *Wandfries* befestigt werden. Insbesondere die kleineren Techniken können auf vielfältige Weise in die Arbeit mit *Storyline* eingebettet werden.

## **7. Praxiserfahrung**

### **Das Aquarium: Ein Storyline-Projekt**

In der Zeit vom 11. – 15. Oktober 2004 führte ich in der Klasse 2a der KGS Andreas-Hermes-Strasse in Köln eine praktische Erprobung des *Storyline*-Ansatzes durch. Im folgenden Kapitel stelle ich meine Erfahrungen ausführlich dar.

## 7.1 Rahmenbedingungen

### 7.1.1 Die Schule

Die katholische Grundschule Andreas-Hermes-Strasse liegt im Kölner Stadtteil Neubrück, einem Stadtteil, der in den 60er Jahren neu erbaut wurde. Neubrück zählt ca. 9000 Einwohner. Die Bevölkerungsstruktur ist sehr gemischt. Das Bild des Stadtteils wird einerseits von Einfamilienhäusern, andererseits von Hochhäusern geprägt. Den Kindern stehen kaum natürliche Bewegungsräume zur Verfügung. Die katholische Grundschule ist eine von zwei Grundschulen in Neubrück. 205 Kinder besuchten die Schule im Schuljahr 2004/2005. Auffallend ist die hohe Fluktuation an der Schule, was den Aufbau von stabilen Klassengemeinschaften erschwert. Es gibt acht Klassenverbände, die von neun Lehrerinnen und einer Referendarin unterrichtet werden.

### 7.1.2 Die Klasse

Die Klasse 2a besteht zum Zeitpunkt des Projekts aus 12 Jungen und 14 Mädchen. Die Kinder sind zwischen 7 und 9 Jahren alt und kommen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen. Sieben Schüler kommen aus Migrantener oder Aussiedlerfamilien. Drei Kinder zeigen ein auffälliges Verhalten: Zwei Mädchen sind auffallend ruhig und arbeiten sehr langsam. Sie konzentrieren sich dabei nur auf sich selbst und die zu bearbeitende Aufgabe. Sie versinken dabei nahezu in ihrer Tätigkeit und nehmen das übrige Klassengeschehen kaum mehr wahr. Ein Junge fällt durch sein oppositionelles Verhalten auf. Er weigert sich häufig, die ihm aufgetragenen Arbeiten zu erledigen und neigt dazu, die anderen Kinder bei deren Arbeit zu stören. Die Beherrschung der Kulturtechniken betreffend, befinden sich die Kinder auf unterschiedlichen Leistungsstufen. Während einige bereits kurze Texte sinnentnehmend lesen und sogar selbst verfassen können (lautororientierte Schreibweise), haben andere schon beim Abschreiben einzelner Sätze und beim Verständnis von schriftlichen Arbeitsanweisungen Schwierigkeiten. Ebenso verhält es sich mit den mathematischen Fähigkeiten. Die meisten Kinder addieren und subtrahieren fehlerfrei im natürlichen Zahlenraum bis 20 und verfügen über ein Grundwissen und basale Vorstellungen im Bereich der Größen. Einige machen noch häufig Fehler beim Rechnen, bei zwei Mädchen liegen nahezu keine Vorstellungen von den Beziehungen der Zahlen zueinander vor. Alle Kinder erhalten auf sie abgestimmten Förderunterricht im Umfang von zwei bis vier Wochenstunden.

## 7.2 Vorbereitung der *Storyline*

### 7.2.1 Auswahl des Themas

Die Klasse hat zum Ende des ersten Schuljahrs im Sachunterricht das Thema Zoo und Zootiere bearbeitet und abschließend einen Besuch im Kölner Zoo durchgeführt. In diesem Zusammenhang haben sich einige Kinder gewünscht, auch das Aquarium zu besichtigen. Diese Anregung wird als Thema für die *Storyline* aufgegriffen. Die Kinder sollen Kenntnisse über Pflanzen und Tiere sammeln. Dies tun sie, indem sie:

- aufmerksam und umsichtig Gegenstände und Informationen sammeln
- Lebewesen und Sachverhalte genau beobachten und präzise beschreiben

- Probleme erkennen, Lösungsmöglichkeiten anstreben und dazu Fragen und Hypothesen entwickeln und prüfen
- Personen und Quellen befragen, Ergebnisse festhalten und präsentieren, diskutieren und in größere Zusammenhänge einordnen. (Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 56)

Der Bau von Modellen mit einfachen Werkstoffen ermöglicht es den Schülern, grundlegende Technikerfahrungen zu machen. Eine wichtige Rolle spielt im Sachunterricht auch die Verbindung von sachbezogenem Lernen und sprachlichem Handeln. Bei der Informationssuche und –auswertung wird gezielt die Lesekompetenz gefördert. Die Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen steigert darüber hinaus die Fähigkeit, Texte zu verfassen, und daraus folgernd die Sprachkompetenz allgemein. (Vgl. ebd., 58)

Alle diese Anforderungen können mit der *Storyline*-Methode erfüllt werden. Sie wird dem Anspruch nach einem fächerübergreifenden und projektorientierten Arbeiten im Sachunterricht gerecht.

### 7.2.2 Zeitliche und inhaltliche Planung der Einheiten

Die Kinder sind bisher nicht mit der Arbeit innerhalb einer *Storyline* vertraut. Das Projekt ist deshalb in wenigen, relativ kurzen Episoden angelegt. Die *Storyline Das Aquarium* soll an fünf Tagen in zwölf Schulstunden durchgeführt werden. Innerhalb dieses Zeitraums gliedert sich die *Storyline* in drei Episoden und eine reflektierende Einheit zum Abschluss des Projekts. Die Einheiten leiten ineinander über. Dies erfolgt entweder durch Präsentation der Gruppenergebnisse zu Beginn des darauffolgenden Tages oder durch motivierende Ereignisse am Ende eines Projekttages. Die Episoden werden *Die Tiere im Aquarium*, *Das Aquarium* und *Hurra, wir bekommen einen Star: Nemo* benannt.

Der Handlungsplan verdeutlicht die zeitliche und inhaltliche Planung:

	Storyline/ Hand- lung	Key question Leitfrage	Schüler- aktivität	Klassen- organisation	Materialien	Notizen
1. Tag 2. – 4. Stunde	Episode 1: Die Tiere im Aquarium	Einleitung/ Motivation: Geschichte  Welche Tiere können in einem Aquarium leben?  Beschreibe dein Tier so wie du es siehst.	zuhören  Brainstorming: Benennen von Tieren  Collagen/ Modelle/ Steckbriefe	Klasse  Klasse  Gruppenarbeit	Buch  Plakatmaterial  Lexika, Bücher/ Plakat- material/ Bastelmaterial	10 Min.  Zuordnung Thema/ Gruppe 20 Min.  90 Min.
2. Tag 1. – 4. Stunde		Wie haben wir in der Gruppe gearbeitet?	Präsentation  Kreisgespräch	Klasse  Klasse		30 Min (5 Min. pro Gruppe)  10 Min.

	Episode 2: Das Aquarium	Was glaubst du, gehört noch zu einem Aquarium?  a) Welche Aufgaben haben die verschiedenen Menschen die dort arbeiten? Wie könnten sie aussehen?	Brainstorming: Benennen von Bestandteilen eines Aquariums  Figurenausgestaltung: Beschreibung von Aktivitäten im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit z.B. in Form von Steckbriefen/ Interviews etc.	Klasse  Gruppenarbeit	Plakat  Infobroschüren/ Bücher/ Tonaufnahmegerät/ Plakmaterial/ Bastelmaterial	Zuordnung Thema/ Gruppe 20 Min.  2 Gruppen 60 Min.
		b) Wie sehen die Gebäudeteile aus? Was wird dort (an-) geboten?	Modelle erstellen        Präsentation	Gruppenarbeit      Klasse	Infobroschüren/ Bücher/ Plakmaterial/ Bastelmaterial	4 Gruppen 60 Min.      30 Min. (5 Min. pro Gruppe)
	Episode 3: Hurra, wir bekommen einen Star: Nemo	Motivation: Wer ist der Star?	zuhören      Kinder schreiben ihre Vermutung auf Zettel	Klasse    Einzelarbeit	Infos über Clownfische	Clownfisch wird namentlich nicht genannt 10 Min.  Gewinnspiel 5 Min.
3. Tag 3. – 4. Stunde		Motivation: Auflösung der Gewinnfrage  Wie glaubst du, können wir für den Besuch in unserem Aquarium werben?	Kreisgespräch    Plakate/ Radiospots    Präsentation	Klasse  Gruppenarbeit    Klasse	Aquarium/ Hörspiel <i>Findet Nemo</i>  Tonaufnahmegerät/ Plakmaterial/ Bastelmaterial   erstellte Plakate	Sticker für die Gewinner    75 Min.   Die Plakate werden im Schulgebäude ausgehängt
4. Tag 2. – 3. Stunde	abschluss: Unsere Arbeit	Was würdest du noch fragen wenn du ein Aquarium besuchst?  + Wie hast du im Projekt gearbeitet? / Was hast du gut gemacht, was nicht, was könntest du noch besser machen? + Was hat dir gefallen, was nicht? + Was hast du durch das Projekt gelernt?	Kreisgespräch    Fragebogen ausfüllen    Film anschauen	Klasse    Einzelarbeit   Klasse	Plakatmaterial    Fragebögen   Film	15 Min.    30 Min.   45 Min.

5. Tag		Was haben wir in dem Projekt erarbeitet?	Präsentation: Information und Führung der Besucher	Experten- gruppen	Aquariums- Ausstellung	45 Min.
4. Stunde						

Bei der Betrachtung des Handlungsplans könnte der Eindruck entstehen, dass die Unterrichtseinheit nicht den Anforderungen im Sinne eines projektorientierten Arbeitens nach Dewey und Kilpatrick entspricht. Das zu behandelnde Problem ergibt sich nicht aus einer aktuellen Problemsituation eines Schülers. Es wird auch nicht zuerst vor Ort erkundet und dann in die Schule übertragen. Es handelt sich bei der entwickelten *Storyline* vielmehr um ein Arbeiten, das wesentliche Übereinstimmungen mit der von Frey beschriebenen *Projektmethode* (vgl. Frey 1982) aufweist. Das Betätigungsfeld legitimiert sich, wie in 7.1.2.1 dargelegt, durch die Interessen der Kinder. Die Aktivitäten im Betätigungsfeld führen zu eigenen Hypothesen, die erst im Anschluss mit der Wirklichkeit verglichen werden. Der wesentliche Unterschied zur *Projektmethode* liegt in der Erstellung des Projektplans. Während der Projektplan von den Teilnehmern entwickelt wird, plant bei der *Storyline-Methode* die Lehrperson die Handlungen mittels der *key questions*.

### 7.2.3 Einteilung der Projektgruppen

In der Literatur wird empfohlen, maximal fünf Kinder in einer Gruppe arbeiten zu lassen. Es ergeben sich fünf Gruppen mit vier Kindern (ein Junge ist erkrankt) und eine Gruppen mit fünf Kindern. Aufgrund des z.T. recht unterschiedlichen Leistungsspektrums in der Klasse und den erläuterten Kriterien zur Bildung von Gruppen teile ich die Kinder in heterogene Gruppen ein. Heterogene Lernergruppen versprechen bessere Ergebnisse auf allen Leistungsniveaus. Besonders der soziale Aspekt kommt bei einer derartigen Gruppenzusammensetzung stärker zum Tragen. Die Kinder sind aufgefordert, kooperativ zu handeln, aufeinander Rücksicht zu nehmen, und sich gegenseitig zu unterstützen, denn die Arbeitsprodukte sind gleichzeitig Produkte der ganzen Gruppe. Da Mädchen und Jungen sich oft in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ergänzen, soll es vermieden werden, sie getrennt voneinander arbeiten zu lassen.

### 7.2.4 Vorbereitung der Klasse auf das Projekt

Zur Vorbereitung der Klasse auf das Projekt besuche ich die Kinder eine Woche vor Projektbeginn. Nach einer kurzen Vorstellung meiner Person informiere ich die Kinder darüber, was ich in der nächsten Woche geplant habe. Die Kinder werden über die Länge und Form des Projektes aufgeklärt. Des Weiteren nehme ich die Gruppeneinteilung vor, damit die Kinder eventuelle Einwände erheben können. Den genauen Inhalt der Unterrichtseinheit gebe ich zwecks Spannungserzeugung nicht preis. Ich verrate lediglich, dass „es mit Tieren die im oder am Wasser leben zu tun hat“. Die Kinder werden gebeten, Bücher oder anderes Informationsmaterial zu diesem Thema, sowie Bastelmaterialien (Pappkartons und -rollen, Schere, Klebstoff etc.) mitzubringen.

## 7.3 Durchführung der *Storyline*

Alle Materialien finden sich in einem Anhang unter [Material](#).



### 7.3.1 Episode 1: Die Tiere im Aquarium

Zur Einstimmung lese ich die Geschichte *Ein Haus für Herbert* (*A house for Hermit Crab*, aus dem Englischen übertragen von Viktor Christen) von Eric Carle vor. Die Hauptfigur ist ein Einsiedlerkrebs, der sich ein neues Haus sucht, weil sein altes zu klein geworden ist. Nachdem er eines gefunden hat, richtet er es gemütlich ein, bis es wieder zu klein für ihn ist. Herbert vermietet sein Haus an einen kleineren Einsiedlerkrebs weiter und begibt sich erneut auf die Suche. Ich führe die Geschichte an dieser Stelle weiter. Der Krebs wird zusammen mit seinem Haus von einer Welle an den Strand gespült, wo er von einem Meeresbiologen gefunden wird. Dieser siedelt Haus und Krebs in einem Aquarium an. Dies stellt die Überleitung zur *Storyline* „Das Aquarium“ her. Welche neuen Freunde kann Herbert in dem Aquarium finden? Die Kinder werden aufgefordert, ihre Ideen auf einem Plakat festzuhalten. Sie dürfen schreiben oder aufmalen, welche Tiere sie in einem Aquarium vermuten. Es entsteht eine schöne Collage mit vielen verschiedenen Meerestieren. Es werden Tiere von Kleinstlebewesen wie Krill bis hin zum Blauwal aufgeführt. Auch Clownfische werden genannt, die die Kinder aus dem kürzlich ausgestrahlten Film *Findet Nemo* kennen. Da nur Tiere genannt werden, die im Wasser leben, gebe ich den Hinweis, dass auch Tiere für die Gruppenarbeit ausgewählt werden können, die am Wasser leben und ebenfalls in einem Aquarium zu finden sind, z.B. Pinguine und Eisbären. Die Kinder werden anschließend gebeten, sich in ihren Gruppen einzufinden. Sie sollen sich auf ein Tier einigen, das sie als Gruppe in den nächsten 90 Minuten unter der Leitfrage *Beschreibe dein Tier, so wie du es siehst* bearbeiten wollen.

Vier Gruppen wählen zügig ein Tier aus und beginnen, sich in Sachbüchern über dieses Tier zu informieren. Schließlich fangen sie an, ein Modell eines solchen Tieres zu basteln. Die ausgewählten Meeresbewohner sind: Rochen, Delfin, Wal und Katzenhai. Die Arbeit in diesen vier Gruppen verläuft weitestgehend reibungslos. Nur vereinzelt bemängeln die Kinder, dass sich Gruppenmitglieder nicht adäquat an der Arbeit beteiligen. Im Großen und Ganzen regeln die Kinder diese Probleme untereinander.

In zwei Gruppen gibt es Schwierigkeiten, einen Konsens über das Thema zu erlangen. Nach erfolgreichem Zureden einigt sich eine der Gruppen auf den Pinguin als Tier. Die Pinguingruppe erhält zu den vorhandenen Sachbüchern auch ein Textdokument, das komprimiert über das Tier informiert. Die letzte Gruppe kann kein Ergebnis erzielen, so dass zwei Kinder anfangen sich über den Piranha zu informieren, ein weiterer Junge einen Sägefisch bearbeitet und ein weiteres Kind ein Bild malt, das kein bestimmtes Tier zum Thema hat. Nachdem die beiden Kinder den Piranha fertiggestellt haben, helfen sie dem Jungen, den Sägefisch zu bauen.

Damit die verschiedenen Tiere im Aquarium größentechnisch zueinander passen, können die Kinder sich anhand einer Tabelle orientieren. Dazu wird auch eine Visualisierung angeboten, die die Größenverhältnisse verdeutlicht. Allen Kindern gelingt es erstaunlich gut, ihr Tiermodell maßstabgetreu anzufertigen. Das handwerkliche Geschick, das dabei zum Tragen kommt, ist bemerkenswert. Es erweist sich, dass das Zeitfenster, in dem die Aufgabe bewältigt werden soll, angemessen veranschlagt wurde. Alle Gruppen haben ihr Tier zum Ende der 4. Stunde gestaltet. Die meisten Lernenden haben zielstrebig und mit Begeisterung gearbeitet, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass einige Kinder sogar in der Pause an ihrem Modell weitergebaut haben.

Die Präsentation der Gruppenergebnisse findet am nächsten Tag statt. Die Kinder sind schon sehr gespannt, was in den anderen Teams erarbeitet wurde. Die Tiere

werden mit Namen (z.B. *Pit Pinguin*) vorgestellt. Zusätzlich werden Angaben über den Lebensraum, die Ernährung, die Größe oder andere wichtige Merkmale gemacht. Schließlich hat das Plenum die Möglichkeit, Fragen zum jeweiligen Tier zu stellen. Viele Schüler nehmen die Gelegenheit wahr und äußern hiermit ihr Interesse. Die Tiermodelle werden auf einer großen Tischfläche arrangiert. Einige Gruppen haben ergänzend zu den Tiermodellen zusätzlich Szenarien aus der vermuteten Umgebung der Tiere gefertigt. Das wollen die übrigen Gruppen ebenfalls im Laufe der Woche nachholen.

Nach der Präsentation wird eine kurze, die Arbeit reflektierende Einheit zwischengeschaltet. Ich lobe die Kinder für ihr Engagement, weise aber darauf hin, dass es unbedingt notwendig ist, dass die Gruppen sich untereinander gut absprechen, wenn die Arbeit fruchtbar sein soll. Gleichzeitig übermittele ich die Beschwerde einzelner Kinder, dass das Verhalten einiger Mitschüler als unkooperativ empfunden wurde und die Mitarbeit unzureichend gewesen sei. Manche Schüler versuchen daraufhin, ihr Verhalten zu rechtfertigen. Schließlich einigt man sich darauf, in Zukunft besser miteinander zu arbeiten. Den Kindern hat die erste Episode viel Spaß gemacht, sie möchten wissen, welches Tier als nächstes bearbeitet werden darf.

### 7.3.2 Episode 2: Das Aquarium

Die Schüler versammeln sich im Sitzkreis. Sie werden informiert, dass es im zweiten Teil um das Aquarium selbst geht. Sie werden gebeten, zur Frage *Was glaubst du, gehört noch zu einem Aquarium?* zu assoziieren. Es werden überwiegend Tiere genannt. Nur zögerlich und mit Zwischenfragen meinerseits benennen die Kinder Gebäudeteile wie Restaurant, Kiosk, Souvenirshop und Spielplatz sowie Personen wie Direktor und Tierpfleger. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten und am Wandfries befestigt. Schließlich wird die Zuordnung der Gruppen zu den Aufgaben anhand der Interessen der Kinder vorgenommen.

Die Kinder bearbeiten die Fragen: *Welche Aufgaben haben die verschiedenen Menschen die in einem Aquarium arbeiten? Wie könnten sie aussehen? und Wie sehen die Gebäudeteile aus? Was wird dort (an)geboten?* Die Gruppe 'Restaurant' erarbeitet ein kleines Theaterstück, die Gruppe 'Tierpfleger' bereitet ein Interview vor. Dieses Team benötigt kleinere Hilfestellungen, insbesondere bei der Informationsbeschaffung. Hierfür wird ein Textdokument angeboten, das die Aufgaben eines Tierpflegers im Aquarium beschreibt. Die Gruppen 'Spielplatz' und 'Kiosk' basteln Modelle ihres Gebäudeteils. Die Arbeit in diesen fünf Teams verläuft ohne nennenswerte Zwischenfälle. Die Gruppe 'Direktor', die am vergangenen Tag den Piranha bzw. den Sägefisch erarbeitete, hat auch heute Schwierigkeiten, miteinander zu handeln. Ein Junge weigert sich in der Gruppe mitzuarbeiten. Um zu vermeiden, dass er untätig bleibt, wird ihm die Möglichkeit eingeräumt, sich in einer anderen Gruppe zu beteiligen. Bei der Spielplatzgestaltung bringt er sich gut mit ein. Die anderen Mitglieder der Gruppe 'Direktor' beschließen, ebenfalls ein Interview vorzubereiten, können sich aber über die Rollenverteilung nicht einigen. Auch hier gibt es Probleme beim Sammeln von Informationen. Diese werden schließlich durch Leitfragen meinerseits zusammengetragen. In der Gruppe muss immer wieder motivierend eingegriffen werden. Die Gebäudeteile werden nach Fertigstellung zwischen den Tierunterkünften platziert. Die Manuskripte der Teams 'Restaurant', 'Tierpfleger' und 'Direktor' werden am Wandfries ausgehängt.

Die Präsentation der Ergebnisse wird mit Spannung erwartet. Die Restaurantgruppe erhält ein großes Lob von den Mitlernenden für ihr Rollenspiel. Auch die Arbeit der Spielplatzgruppe findet großen Anklang. Die Präsentation der Gruppe 'Tierpfleger' leidet unter der Nervosität der Darsteller, und die Gruppe 'Souvenirshop' merkt an, unzufrieden mit der Aufgabenstellung gewesen zu sein. Es fällt auf, dass die Kinder die Leistungen der Teams, die besonders engagiert gearbeitet haben, hervorheben.

### 7.3.3 Episode 3: Hurra, wir bekommen einen Star: Nemo

Zum Schluss der zweiten Stunde wird die 3. Episode eingeleitet. Ich kündige an, dass am nächsten Morgen ein 'Star' in unser Aquarium kommt. Ich verrate nicht, wer dieser geheimnisvolle 'Star' ist. Die Kinder hören aufmerksam Hinweisen auf dieses Tier zu:

Das Tier lässt sich nicht übersehen. Seine orangerote leuchtende Farbe wird von drei breiten weißen Streifen unterbrochen. Das Tier wird etwa acht Zentimeter groß. Männchen und Weibchen sehen gleich aus. Das Tier lebt im Meer um Thailand, Indien, Japan und Australien. Es ist ein typischer Bewohner von Korallenriffen. Dort lebt es in oder in der Nähe von Seeanemonen, die es gegen Eindringlinge verteidigt. Oft lebt das Tier paarweise oder in kleinen Gruppen. Das Tier legt seine Eier an Steinen ab. Anschließend kümmert sich das Männchen um die Eier, indem es mit den Flossen frisches Wasser zu ihnen fächelt. Nach ungefähr einer Woche schlüpfen die Jungen. Viele der Kleinen fallen räuberisch lebenden Fischen zum Opfer.

Die Frage nach dem Tier ist an ein kleines Gewinnspiel gekoppelt. Die Kinder halten ihre Vermutung vor den Mitschülern geheim und notieren sie auf einem Zettel. Diesen geben sie bei mir ab. Für richtige Antworten wird ein kleiner Gewinn in Aussicht gestellt. Zehn Kinder äußern eine richtige Vermutung, sieben Kinder glauben, dass es sich bei dem gesuchten Tier um eine Schildkröte handelt. Weitere Antworten sind: Seepferdchen, Krebs, Taube und Gans. Ein Kind malte ein Tier auf, das am ehesten an einen Seeigel erinnert. Am nächsten Morgen sind die Kinder sehr aufgeregt. In der Mitte des Sitzkreises ist ein 'Aquarium' aufgestellt, dessen Inhalt nicht einsehbar ist. Ich spiele eine kurze Sequenz aus dem Hörspiel *Findet Nemo* (Walt Disney Records 2003) vor. Nun wissen alle Kinder, wer der 'Star' ist. Das Tier im Aquarium wird enthüllt, und die Sieger des Gewinnspiels erhalten je einen Sticker mit einem Clownfisch.

Die Anwesenheit einer Berühmtheit soll ein Anlass sein, Werbung für das Aquarium zu machen. Andere Klassen sollen animiert werden, das Aquarium zu besuchen. Als Termin wird der kommende Freitag, der letzte Schultag vor den Herbstferien, veranschlagt. Die Arbeit steht unter der Leitfrage: *Wie glaubst du, können wir für den Besuch in unserem Aquarium werben?* Wichtige Merkmale von Werbung werden im Plenum zusammengetragen, bevor die Gruppen mit ihrer Arbeit beginnen.

Obwohl keine Vorgaben für ein Werbemedium gemacht werden, entscheiden sich alle Teams für Plakatwerbung. Zunächst wird ein Werbetext oder ein bildhafter Aufhänger gesucht. Hierbei fordern die Gruppen Unterstützung von den Lehrpersonen an. Die Schüler werden ermuntert, an Werbung zu denken, die sie kennen. Daraus erwachsen Sprüche wie *Fische machen Kinder froh und Erwachsene ebenso. Kommt in unsere Klasse 2a* oder *Nemo, Nemo hier ist das schönste Tier* oder auch *Das Meer ist fern, unser Aquarium ist nah, kommt alle in die Klasse 2a*. Ein Team lockt mit einer *Gefährlichen Unterwasserwelt*, eines mit *Aquarium Deutschland 2a*, ein weiteres mit einem besonders günstigen Eintrittspreis *Herkommen zum Aquarium. Das kostet nur 50 Cent. Nur freitags.* und mit dem Zusatz *Nächsten Freitag kostenlos*. Alle Plakate sind mit Zeichnungen von

den bearbeiteten Tieren und natürlich mit welchen von Nemo versehen. Selbstverständlich präsentieren die Kinder das auf ihren Plakaten, was sie im Laufe der Woche erarbeitet haben. Die Identifikation mit der *Storyline* hat sichtbar stattgefunden.

Um das Aquarium präsentationsfähig zu machen, wird es mit verbindenden Wegen und Pflanzen ausgestaltet. Im Förderunterricht vervollständigen einige Schüler die Steckbriefe der Tiere. Hierzu werden aus dem Gedächtnis oder auch aus Sachbüchern Informationen zusammengetragen. Zum Schluss befestigen die Kinder die Steckbriefe an den Tierunterkünften.

#### 7.3.4 Abschluss: Unsere Arbeit

Der Abschluss der *Storyline Das Aquarium* gliedert sich in vier Teile. Er beinhaltet einerseits die Frage *Was würdest du noch fragen, wenn du ein Aquarium besuchst?*, weiterhin eine Eigeneinschätzung der Arbeit im Projekt und eine Beurteilung des Projekts selbst, sowie das Vertiefen und Verankern der Sachkenntnis über Meerestiere mit Hilfe eines Films. Der letzte und für die *Storyline* unerlässliche Teil ist die Würdigung der Arbeit durch Dritte. Diese findet, wie bereits erwähnt, im Rahmen einer Öffnung der Aquariumsausstellung statt.

- *Key question/Leitfrage:*

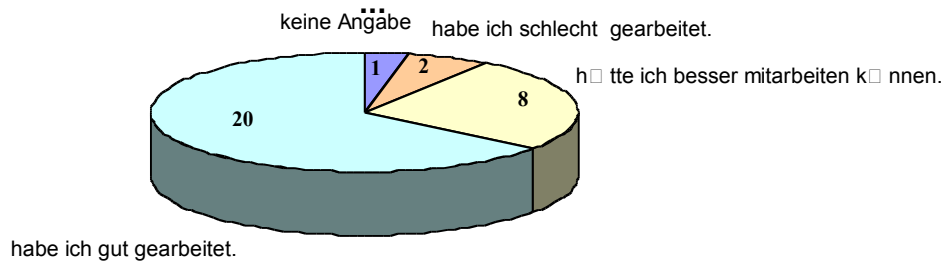
Die Beantwortung der Frage nach dem 'Was-wäre-wenn' fällt den Kindern im ersten Moment schwer. Ihnen fehlt sichtlich die Aussicht auf einen realen Aquariumsbesuch. Dennoch entwickeln sie offen gebliebene Fragen: „Wie groß ist der größte Fisch?“, „Warum haben Fische verschiedene Farben?“, „Wie werden die Fische aufgezogen?“, „Warum sind Korallen im Aquarium?“ aber auch „Warum ist Spielzeug im Wasser, z.B. kaputte Schiffe?“ Die Fragen zeugen von einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema *Fische* und *Aquarium*. Einige Kinder stellen auch Fragen, deren Antworten von anderen Klassenmitgliedern sofort gegeben werden, weil sie die Antworten, aus der Projektstätigkeit oder aber aus ihren eigenen Wissensbeständen heraus, kennen. Auch dies werde ich als Erfolg des *Storyline*-Projekts, weil es zeigt, dass Sachinformationen verinnerlicht wurden und, dass das Thema *Aquarium* die Interessen der Kinder aufgegriffen hat.

- *Fragebogen:*

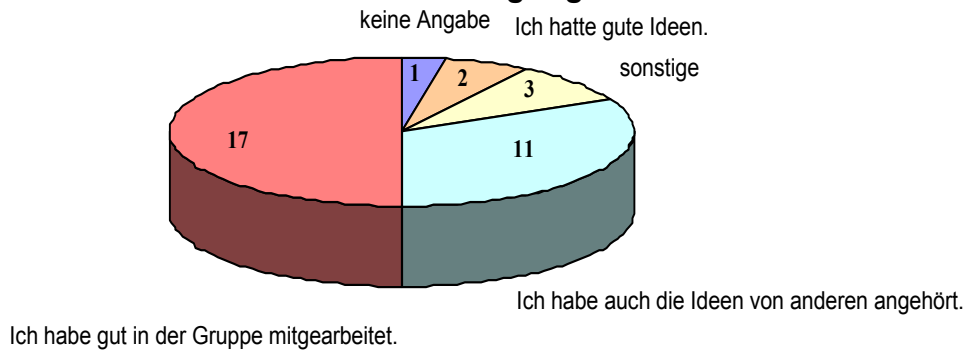
Ebenso wichtig, wie die Arbeit in der *Storyline* selbst, ist die Auswertung derselben. Ich entscheide mich für einen Fragebogen, der individuell von den Kindern ausgefüllt werden soll. Ich wähle als Form die schriftliche Dokumentation, weil weniger Möglichkeiten zur Beeinflussung der Mitlernenden gegeben sind und die Antworten erwartungsgemäß unabhängiger ausfallen. Der Fragebogen ist an die Lese- und Schreibkompetenz der Schüler angepasst (als unterstützende Maßnahme werden die Fragen auch schrittweise von mir vorgelesen). Er umfasst sieben Fragen. Drei Fragen beinhalten, aus o.g. Gründen, ein Multiple-Choice Antwortverfahren, ergänzt mit Raum für eigene Formulierungsmöglichkeiten. Diese drei Fragen und eine weitere beziehen sich auf die eigene Einschätzung der Arbeit des Kindes. Weitere drei Fragen stehen im Zusammenhang mit der Bewertung des Projekts und sollen mir eine Reflektion meiner Arbeit ermöglichen.

Die Auswertung der Fragebögen stelle ich zunächst in Form von Diagrammen dar (n = 24/ Mehrfachnennungen möglich):

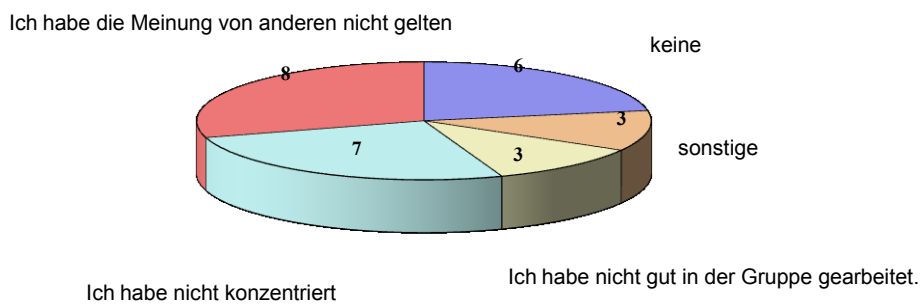
### Im Projekt



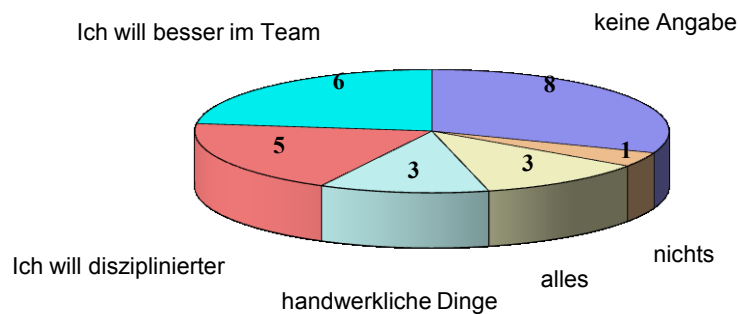
### Das habe ich gut gemacht:



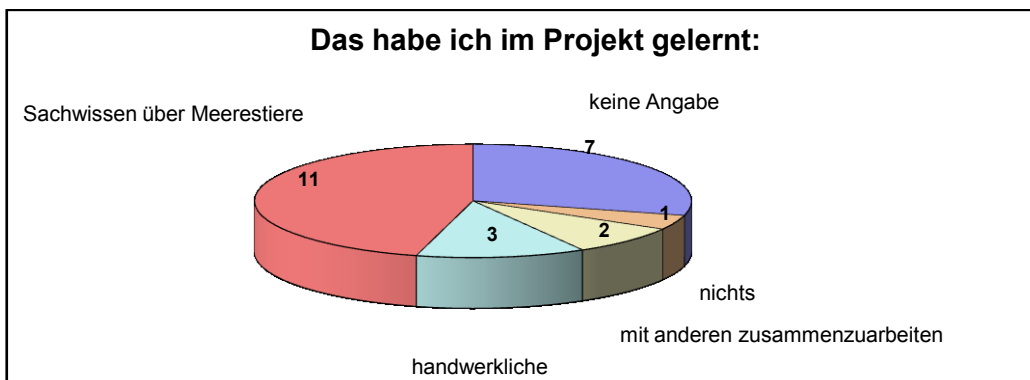
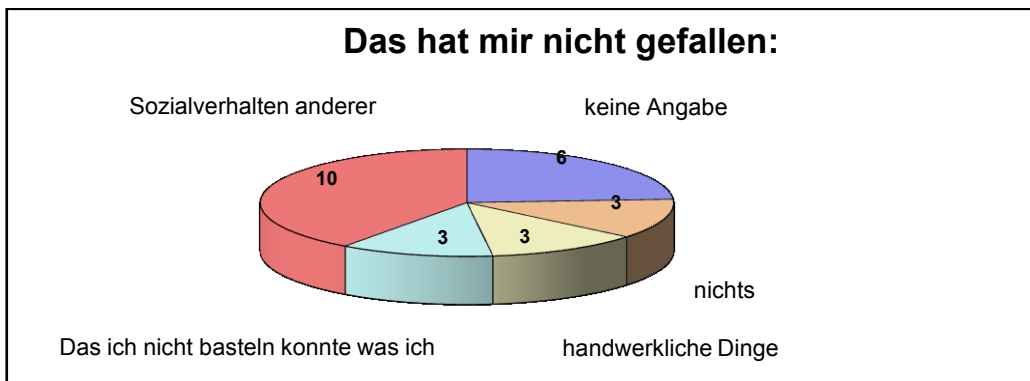
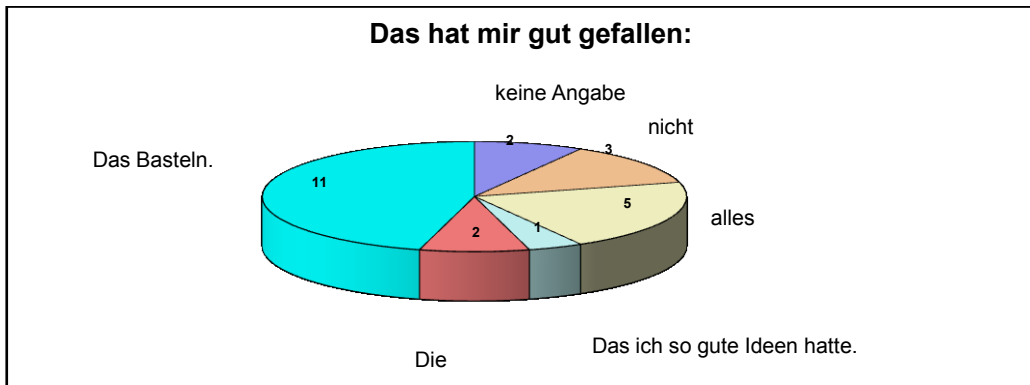
### Das habe ich nicht so gut gemacht:



### Das will ich beim nächsten Mal besser machen:







Die Auswertung der Fragebögen ergab zunächst, dass einige Kinder offenbar Schwierigkeiten beim Ausfüllen hatten. Während die Multiple-Choice Fragen von den meisten beantwortet wurden, haben Kinder mit Schwächen im Lesen und Schreiben nur vereinzelt oder keine Angaben bei den frei zu formulierenden Antworten gemacht. Nachfragen haben ergeben, dass die Kinder entweder nicht wussten, was sie schreiben sollen oder das zu wenig Zeit zum Ausfüllen vorgesehen war. Im letzteren Fall habe ich stellvertretend die Antworten einiger Kinder notiert.

Obwohl so eine Verzerrung des Umfrageergebnisses berücksichtigt werden muss, ist eine tendenzielle Bewertung möglich. Die meisten Kinder schätzen ihre Arbeit im Projekt als gut ein. Wenige glauben, dass sie hätten besser mitarbeiten können. Nur zwei Kinder glauben, dass ihre Mitarbeit schlecht war. Gut gearbeitet haben die Kinder, aus ihrer Sicht, vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der Gruppe. Dieser Aspekt wird allerdings auch häufig auf die gegensätzliche Frage genannt. Nicht so gut war, nach eigener Einschätzung, die Konzentration bei der Projektarbeit. Hieran wollen 20 Prozent der Kinder beim nächsten Mal arbeiten. Auf die Frage, was nicht so gut gemacht wurde, gaben sechs Kinder keine

Antwort. Acht Kinder antworteten auf die Frage, was beim nächsten Mal besser gemacht werden könnte, nicht. Dies korreliert mit der Bewertung, dass grundsätzlich gut gearbeitet wurde. Für verbesserungswürdig hält ein Viertel der Klasse die Arbeit im Team. Besonders gut hat den Kindern das Basteln, also das konkrete Handeln gefallen. Hierüber haben sie Sachwissen über Meerestiere erlangt und ihre handwerklichen Fähigkeiten (genannt werden: schreiben, schneiden und kleben) ausgebaut. Fast der Hälfte der Klasse hat das Sozialverhalten anderer Gruppenmitglieder während der Arbeitsphase nicht gefallen. Exemplarisch werden die Dominanz und die mangelnde Mitarbeit von Personen genannt. Hierunter fällt auch, dass einige Kinder es störend finden, dass sie nicht bearbeiten dürfen, was sie wollen, sondern sich nach ihrer Gruppe richten müssen. Dieser Punkt wird aufgrund der Häufigkeit der Erwähnung separat aufgeführt. Zum Abschluss der Auswertung stelle ich die Frage, wem die Unterrichtseinheit Spaß gemacht hat und wer demzufolge gerne noch mal so ein Projekt machen möchte. Die Kinder sind aufgefordert, mit Handzeichen abzustimmen. 16 Kindern hat das Projekt Spaß gemacht. Drei Schüler ziehen andere Unterrichtsmethoden vor. Fünf Kinder haben keine eindeutige Meinung.

- Film:

In der 3. Stunde schaut die Klasse den Film *Wunder unter Wasser* an. Sie erfahren, wie Wale, Delfine, Haie und andere Bewohner der Ozeane in ihrer natürlichen Umgebung leben. Die Schüler erweitern bzw. vertiefen so ihr Wissen über Meerestiere. Zum Schluss des Films werden noch Fragen und Kommentare seitens der Kinder geäußert.

- Besuch der Ausstellung durch andere Klassen:

Am letzten Tag vor den Herbstferien präsentiert die Klasse 2a planmäßig ihr Aquarium. Leider kann ich an diesem Tag nicht anwesend sein, so dass ich mir davon berichten lassen muss. Die Ausstellung wird in der 4. Stunde von den anderen Schulklassen besucht. Die Schüler der 2a bilden Expertengruppen und beantworten Fragen zu den Tieren. Nur vereinzelt werden auch Fragen zur Methodik gestellt. Teilweise führen die Projektteilnehmer die Gäste durch die fiktiv gestaltete Welt. Alle Gruppenergebnisse werden auf diese Weise gewürdigt, was die Kinder mit Stolz erfüllt. Die Storyline findet auf diese Weise, für alle Beteiligten, ein sehr befriedigendes Ende.

#### 7.4 Reflexion der *Storyline*

Die Thematik war schülerorientiert ausgewählt. Der Projektumfang wurde richtig veranschlagt. Die relativ kurzen Episoden waren, obwohl thematisch übersichtlich, dennoch herausfordernd. Die Bearbeitung war im vorgesehenen Zeitraum gegeben. Die einzelnen Episoden folgten dem Prinzip 'Vom Einfachen zum Komplexen', 'Vom Praktischen zum Theoretischen'.

Der Einstieg in die *Storyline* mit Hilfe der Geschichte von *Herbert dem Einsiedlerkrebs* ist gut gelungen. Die Lernenden waren ausreichend motiviert. Da beim Brainstorming sowohl geschrieben als auch gemalt werden durfte, haben die Kinder sich ausgiebig beteiligt. Alle Kinder konnten ihr Vorwissen aktivieren. Darauf folgend wäre eine präzisere Leitfrage bzw. eine differenziertere Formulierung derselben sinnvoll gewesen. Nachdem die Kinder Meerestiere be-

nannt und diese auf einem Plakat festgehalten haben, sind sie in ihre Gruppen gegangen. Sie haben sofort mit der Arbeit begonnen. Manche Schüler vernachlässigten zugunsten des Bastelns die Informationsbeschaffung. Andere hatten, wie in 7.1.3.1 dargestellt, Probleme, einen Konsens über das Thema zu erlangen. Es wäre besser gewesen, die Gruppen zunächst ein Tier auswählen zu lassen, und sie mit der Informationsbeschaffung zu beauftragen. Anschließend sollte im Plenum vorgestellt werden, welches Tier bearbeitet wird und ob sich Schwierigkeiten beim Sichten der Literatur ergeben haben. Erst dann sollte mit dem Anfertigen von Modellen begonnen werden. Dieser Arbeitsschritt hat bei allen Gruppen außerordentlich gut funktioniert. Um die Identifikation mit dem Projekt von Anfang an zu ermöglichen, wäre es im Nachhinein betrachtet effektiver gewesen, jedes Kind ein eigenes Tiermodell (aus einer ausgewählten Gruppe von Tieren) nach seinen Vorstellungen anfertigen zu lassen. Im Anschluss hätten sich die Kinder zu einer Gruppe zusammenfinden können, die das gleiche Tier ausgewählt haben (Interessengruppen).

In Episode 2 stellte sich die Problematik, dass ein Kind unter keinen Umständen mit der restlichen Gruppe zusammenarbeiten wollte. Ich habe hierbei nach Absprache mit der Klassenlehrerin entschieden, dass der Junge sich an der Arbeit eines anderen Teams beteiligen darf. Diese Entscheidung ist durchaus kritisch zu betrachten. Es hätte zu weiteren Wechseln bei den Gruppenzusammenstellungen kommen können, was zu einer Diskontinuität geführt hätte, wenn auch andere Kinder, diesem Beispiel folgend, die Zusammenarbeit verweigert hätten. Dieser Fall ist jedoch nicht eingetreten. Deutlich wird auch hierbei, dass bei der Planung eines *Projekts* grundsätzlich über Gruppenformationsprozesse nachgedacht werden muss. Sollen diese von der Lehrperson gesteuert sein, von den Lernenden selbst, nach persönlichen oder thematischen Interessen initiiert werden oder gar zufällig ablaufen? Diese Frage kann nur situativ, immer wieder neu, entschieden werden und erfordert, wie gezeigt, Flexibilität. Bei der Präsentation der Tierpflegergruppe konnte man beobachten, dass alle Kinder in heterogenen Lerngruppen mit in die Arbeit einbezogen werden. Eines der lernschwächeren, ruhigen Mädchen (siehe 7.1.1.2) hatte genau wie alle anderen Kinder Fragen erarbeitet und diese im Zuge des Interviews an den 'Tierpfleger' gerichtet, was allseitige Anerkennung hervorrief.

Die dritte Einheit hat eine kreative Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema gezeigt. Obwohl der Aufhänger der Werbung für das Aquarium der Besuch des 'Stars' *Nemo* sein sollte, haben die Schüler sich bei der Plakatgestaltung vom Stargeschehen losgelöst und sich zurück auf das eigene Geschehen besonnen. Hieran wird die Identifikation mit dem Projekt zu diesem Zeitpunkt deutlich.

Die Art der Reflexion der Projektarbeit durch die Kinder war nicht ausreichend durchdacht. Die Antworten waren zwar, wie erwartet, unabhängig von denen der Mitlernenden, aber der Lese- und Schreibaufwand war zu umfangreich und stellte eine zu große Hürde für einige Kinder dar. Diesen Kindern wäre wahrscheinlich eine mündliche Evaluation eher entgegengekommen. Der Abschluss der Storyline mit Hilfe eines Films war zufriedenstellend, da die Kinder hier ihr Sachwissen vertiefen konnten. Sehr erfreulich war hingegen die gute Rezeption des Besuchs der anderen Klassen. Ein Besuch in einem richtigen Aquarium wäre aber möglicherweise noch motivierender gewesen. Zusätzlich hätten die Kinder die Möglichkeit gehabt, die fiktive Welt mit der realen zu vergleichen. Aus organisatorischen und finanziellen Gründen musste hiervon leider abgesehen werden. Ein Besuch eines Aquariums in Eigenregie wurde zwar angeregt, konnte

mit Sicherheit aber nicht von allen Kindern realisiert werden. Zudem gewähren Aquarienbetreiber Individualbesuchern nicht den gleichen Einblick in die Ausstellung wie Schulklassen. In einem weiteren *Storyline*-Projekt würde ich deshalb eine solche Art des Abschlusses möglich machen wollen.

Insgesamt halte ich die durchgeführte *Storyline Das Aquarium* für erfolgreich. Ausgehend von der Tatsache, dass die Schüler der Klasse 2a weder mit der *Storyline*-Methode noch mit Gruppenarbeit vertraut waren, haben sie einen guten Einblick in beides gewonnen. Ich sehe weiteres Potential, was die Ausbaufähigkeit, sowohl der Methode als auch der Sozialform, betrifft. Die Kinder haben Lern- und Arbeitstechniken angewendet sowie ihr Gesprächs- und Kooperationsverhalten reflektiert und verbessert. Außerdem erweiterten sie ihre Fachkenntnisse. Die gesteckten Lernziele wurden somit erreicht.

Die Ergebnisse der *Storyline Das Aquarium* können in einer [PowerPoint Präsentation](#) zusammenfassend begutachtet werden.