



≡*Zwischenspur*≡ Deutsch

Clever ans Ziel!

Einführung



Stefan Metzger

Inhalt

Vorwort	3
1 Konzeption	5
1.1 ≙Zwischenspur≙ als Förderangebot.....	5
1.2 Fördern am <i>Gymnasium</i>	6
1.3 Aufgabenkultur: Förder-Arrangements	8
1.4 Konzeption: Thematische Fördermodule	10
1.5 Sprechen und Zuhören als Teil des Förderkonzepts ≙Zwischenspur≙.....	11
1.6 Umsetzungsoptionen	12
2 Kompetenzen im Fokus	13
2.1 Fördern im Fach Deutsch: Einige leitende Grundunterscheidungen und Grundbegriffe.....	13
2.1.1 hierarchiehoch vs. hierarchieniedrig.....	14
2.1.2 Text.....	16
2.1.3 Strategien vs. Techniken	17
2.1.4 Metakognition.....	19
2.1.5 Links zu übergreifenden Aspekten des Förderns	21
2.2 Lesen.....	22
2.2.1 Kompetenzmodell Lesen.....	23
2.2.2 Leseförderprogramme Kl. 5/6.....	23
2.2.3 Lesetechniken, Lesestrategien, Lesehaltungen	24
2.2.4 Methoden der Leseförderung	27
2.2.5 Links zur Leseförderung.....	28
2.3 Schreiben	30
2.3.1 Funktionen des Schreibens	31
2.3.2 Prozessorientiertes Kompetenzmodell.....	32
2.3.3 Schreibtechniken, Schreibstrategien, Schreibhaltungen	33
2.3.4 Links zur Schreibförderung	36
2.4 Sprechen und Zuhören.....	37
2.4.1 Warum Sprechen und Zuhören in einem Förderkonzept?	38
2.4.2 Kompetenzmodell des Sprechens und Zuhörens.....	40
2.4.3 Techniken, Strategien, Haltungen des Sprechens und Zuhörens	43
2.4.4 Links zum Fördern des Sprechens und Zuhörens	44
2.5 Literatur	46
3 Fördermaterialien Kl. 5/6	49

Vorwort

„Zwischenspurts“ ist ein fachspezifisches Unterstützungskonzept des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) für Schulen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums mit Schwierigkeiten im Bereich des Faches Deutsch. Ziel ist es, den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards im Fach Deutsch am Gymnasium erreichen, deutlich zu erhöhen. Angestrebt wird ein Angebot für die Klassen 5–10. Das Programm „Zwischenspurts“ startet mit den Klassenstufen 5 und 6. Es wird laufend ergänzt und weiterentwickelt.

Diese Einführung gibt einen Überblick über die [Konzeption](#) des Programms „Zwischenspurts“ und über die wesentlichen Grundlagen des Förderns im Fach Deutsch mit Fokus auf der Orientierungsstufe (Grundlagen, die oft auch für den regulären Unterricht gelten). Zunächst werden einige leitende Unterscheidungen und Begriffe geklärt ([Abgrenzung hierarchiehoher und hierarchieniedriger Kompetenzen](#), [Textbegriff](#), Begriff der [Strategie](#) und [Metakognition](#)). Es folgen einige Erläuterungen zu den Kompetenzbereichen [Lesen](#), [Schreiben](#) und [Sprechen und Zuhören](#).

Zentrale didaktische Leitprinzipien des „Zwischenspurts“ sind:

- kognitive Aktivierung
- Strategiewissen, konzeptuelles Wissen
- Motivation
- Selbstregulation/Metakognition

„Zwischenspurts“ als integriertes Förder-Konzept

Die Fachdidaktik ist sich einige darin, dass für eine effektive Förderung Kompetenzen nicht voneinander isoliert, sondern *vernetzt* als Fähigkeiten des Problemlösens aktiviert werden sollten. Daher werden im „Zwischenspurts“ [Förderarrangements](#) angeboten, die Lesen, Schreiben sowie Sprechen und Zuhören *integriert* fördern.

Der Fokus bei „Zwischenspurts“ liegt auf *hierarchiehohen*, komplexeren Kompetenzen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass hierarchieniedrige Kompetenzen am Gymnasium nicht der Förderung bedürften; das Gegenteil dürfte zutreffen. Der „Zwischenspurts“ versteht sich im Kontext einer breiten Palette von Förderprogrammen und -materialien, die auf hierarchieniedrige Kompetenzen abzielen, als ergänzendes Angebot.

Die [Fördermodule sind thematisch ausgerichtet](#), so dass sie in enger Verbindung mit dem Regelunterricht eingesetzt werden können (→ [Umsetzungsoptionen](#)). Sie können naturgemäß nur exemplarische Angebote sein. Zu den einzelnen Aufgaben werden jeweils die Förderbereiche und die Kompetenzschwerpunkte ausgewiesen, so dass Sie für Ihre Lernenden gezielt auswählen können.

Materialien

Die Materialien sind modular angelegt und können jeweils auf für sich genutzt werden. Die Module bieten jeweils integrierte Förderarrangements mit umfangreichen Schülermaterialien. Ein didaktischer Begleitkommentar bietet Informationen zu Konzeption und Progression, Förderbereichen und Kompetenzschwerpunkten, Umsetzung und möglichen Lösungen.

Übersicht Fördermodule Kl. 5/6:

Modul	Thema	Kompetenzbereich
M0	Selbsteinschätzung	Lesen
M1a	Sagen	Lesen
M1b		Schreiben
M1c		Sprechen und Zuhören
M2a	Nahrung (Sachtexte)	Lesen
M2b		Schreiben
M2c		Sprechen und Zuhören
M3a	Spielszenen und Sketche	Lesen
M3b		Schreiben
M3c		Sprechen und Zuhören
M4a	Lebendiges Erzählen	Lesen/Schreiben/Sprechen und Zuhören integriert
M4b		Sprechen
M4c		Zuhören
M4d		Schreiben (Projekt)

Eine [detaillierte Übersicht über die Fördermodule Klasse 5/6 mit Förderbereichen und Förderansätzen](#) findet sich am Ende der Einführung.

Zugang zu den Materialien erhält man über den Besuch der Fortbildungen zum „Zwischenspur“, bei denen die Materialien vorgestellt und Hinweise zur Umsetzung gegeben werden. Weitere Förderangebote und didaktische Erläuterungen für die Sekundarstufe I bietet das Förderprogramm **Starke BASIS!** ¹

Danksagung

Die Materialien zum „Zwischenspur“ haben Dr. Melanie Hong (Schwerpunkt Schreibförderung), Tobias Körner (Schwerpunkt Leseförderung) und Susanne Mayer (Schwerpunkt Sprechen und Zuhören) erarbeitet.

„Zwischenspur“ wird wissenschaftlich begleitet von Prof. Dr. Sarah Rezat (Universität Paderborn) und Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Universität Frankfurt).

Ihnen allen sei herzlich gedankt!

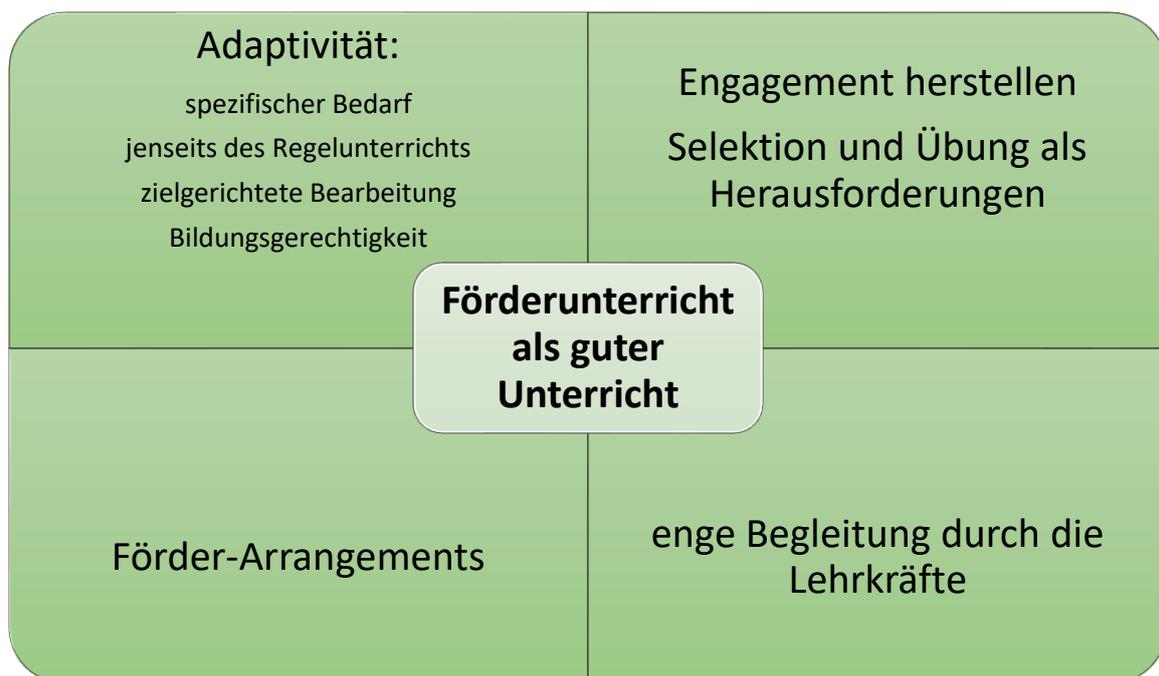
Tuttlingen im November 2023, Stefan Metzger

¹ Sehr hilfreich ist die [Datenbank zu Fördertools](#) und die wissenschaftlich evaluierte [Übersicht über gängige Förder-Konzepte](#) für die Sekundarstufe, die im Rahmen vom BISS-Transfer angeboten wird.

1 Konzeption

- [Was bedeutet Fördern im Rahmen des =Zwischenspurts=?](#)
- [Welche Anforderungen und Herausforderungen bringt das Fördern am Gymnasium mit sich?](#)
- [Wie sind die Förder-Arrangements des =Zwischenspurts= konzipiert?](#)
- [Warum arbeitet der =Zwischenspurts= mit thematischen Fördermodulen?](#)
- [Warum ist der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören Teil des =Zwischenspurts=?](#)
- [Welche Umsetzungsmöglichkeiten bietet der =Zwischenspurts=?](#)

1.1 =Zwischenspurts= als Förderangebot



Die Feststellung, dass es sich beim Fördern „nicht um einen Fachterminus der Erziehungswissenschaft handelt“ (Wischer 2014, 6), mag überraschen. Angesichts dieses Statements stellt sich umso dringlicher die Frage, was mit einem Förderangebot für den gymnasialen Deutsch-Unterricht intendiert sein kann.

Wenn fördern bedeutet, „jmdn., etw. in seiner Entwicklung vorwärtsbringen, unterstützen“², dann ist dies zunächst einmal die Aufgabe jeden Unterrichts. Eine Abgrenzung von über den Regelunterricht hinausgehendem Förderunterricht ist weder leicht noch scharf. Man könnte sogar zugespitzt formulieren: *Förderunterricht folgt zunächst denselben Grundsätzen wie guter Fachunterricht*, wenn auch auf entgegenkommenderem Niveau (z. B. adaptive Texte, Scaffolding, engere Führung).

Es scheint zunächst auch nicht weiterzuhelfen, wenn man festhält, dass Förderung individuell sein soll – dieser Anspruch wird seit langem auch für jeden Unterricht erhoben (ob er auch angesichts der obwaltenden Randbedingungen eingelöst werden kann, steht auf einem anderen Blatt). Als Abgrenzungskriterium wird oft die *Adaptivität* genannt, d. h. es muss ein spezifischer Bedarf bestehen. Dieser muss festgestellt werden, verschwindet mit Erreichen des Ziels und geht in Zuschnitt (z. B. Aufgaben,

² [DWDS](#). Fördern leitet sich vom ahd. *furdiren* her, was „weiter nach vorne bringen“ bedeutet. Darin steckt „fürder“ als Steigerung von „fort“ = vorwärts, weiter, wie es als Präfix noch in „fortkommen“, „fortpflanzen“ oder „Fortschritt“ steckt. Die bergmännische Bedeutung „aus dem Erdinnern fortschaffen, durch Abbau gewinnen“ stammt aus dem 16. Jhdt., die Ableitung befördern im Sinne von im Beruf aufrücken kommt im 18. Jhdt. auf (vgl. Duden: Etymologie (1989), 199, 201).

Begleitung) und Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengrößen, Lernzeiten) über den Regelunterricht hinaus. Schon hier wird deutlich: Förderung bedarf einer sinnvollen Umsetzung, die mit den Materialien des *≠Zwischenspurts≠* unterstützt, aber nicht von ihnen geleistet werden kann.

Förderung ist ein positiver Hochwertbegriff. Er soll Bildungsgerechtigkeit angesichts unterschiedlicher Voraussetzungen und Lernstände herstellen. Daher werden darunter zumeist Unterstützungsmaßnahmen *für schwächere Lernende* verstanden; Begabtenförderung spielt eine eher randständige Rolle. So ist auch die Zielgruppe des vorliegenden Förderkonzepts definiert. Aus der Idee der Bildungsgerechtigkeit leitet sich ein Anspruch auf Förderung her.

Andererseits setzt, wer dabei helfen möchte, „den Anschluss wieder herzustellen“, implizit immer eine Gruppennorm an.³ Förderung ist damit immer auch mit einer *Selektion* verbunden. Selektion ist zunächst und zumeist negativ konnotiert. Dies ist prekär, denn zentral für jede Förderung ist die Motivation bzw. das Evozieren von *Engagement*. Er ist kein „Nachsitzzunterricht“ und darf auch niemals als solcher wahrgenommen werden. Dies ist die erste Herausforderung an die Motivation.

Eine zweite liegt in der Natur der Sache: Kompetenzerwerb bedarf immer auch der *Übung*. Sie ist ein wichtiger Teil des Förderunterrichts – auch und gerade, wenn es um den Erwerb von hierarchieniedrigen Kompetenzen geht, die ja gerade durch ihre Automatisierbarkeit definiert sind. Das Gewinnen von Routine und Erfahrung betrifft aber genauso die hierarchiehohen Kompetenzen wie z.B. die Textplanung, das Verwenden von Lesestrategien oder die Reflexion von Körpersprache. Auch hier gilt aber: Motivation und Zielorientierung sind wichtig, ebenso ggf. Erarbeitungsphasen, wenn Voraussetzungen fehlen und Kompetenzdefizite bestehen.

Insbesondere mit Blick auf hierarchiehohe Kompetenzen gilt – und zwar für jeglichen Unterricht –, dass sie effektiv und nachhaltig nur *vernetzt* erworben und gefördert werden. Das Verhältnis von [hierarchiehohen und hierarchieniedrigen Kompetenzen](#) ist auch nicht so zu denken, dass die hierarchieniedrigen Kompetenzen eine notwendige Voraussetzung für die hierarchiehöheren wäre und zeitlich stets vorangehen müssten. Vernetzung erfordert eine zielführende und funktionale Einbettung der Aufgaben in Erkenntnis- und Anwendungszusammenhänge. Dem trägt die [thematische Ausrichtung der Module](#) des *≠Zwischenspurts≠* Rechnung. Sie intendiert darüber hinaus eine Anbindung an den regulären Unterricht. Dazu gehört aber auch die hier angesetzte Aufgabenkultur der [Förder-Arrangements](#). Damit einher geht auch, dass Förderunterricht, auch wenn er tendenzielle eine engere Führung und ein kleinschrittigeres Vorgehen verlangt, nicht nur geschlossene Aufgaben stellen darf, sondern immer auch Gestaltungsmöglichkeiten bieten muss.

Handlungsträger des Förderns sind Schüler(innen) und Lehrkräfte gleichermaßen. In dieser Feststellung liegt keine Abkehr vom Paradigma der Schülerzentrierung und Schüleraktivierung, die unbestreitbar notwendig ist. Eine Stärkung der Eigenaktivität z.B. durch das Verwendenkönnen von Strategiewissen oder Metakognition ist integraler Teil des *≠Zwischenspurts≠*. Auf der anderen Seite kann man diesen Aspekt positiv wenden: *Förderung bedarf immer einer engen Begleitung durch die Lehrkraft*. Guter Förderunterricht ist kein reiner Selbstlernunterricht – wie individualisiert und auf eigenständige Bearbeitung angelegt auch immer Selbstlernmaterialien sein mögen. Eine hohe Bedeutung kommt der unterrichtlichen Einbettung zu, die mindestens so wichtig ist wie die angebotenen Aufgaben. Wichtig sind zudem auch Formen kooperativen Lernens (z.B. reziprokes Lesen, Feedbackprozesse, kooperatives und kollaboratives Schreiben und Überarbeiten ...).

Ein entscheidendes Element für eine erfolgreiche Förderung ist ein geschützter, bewertungsfreier Raum des gegenseitigen *Vertrauens*. Alle Schwierigkeiten müssen von den Schülerinnen und Schülern angstfrei angesprochen werden können.

1.2 Fördern am Gymnasium

Ein Förderkonzept für das Gymnasium wird sich in vielen Aspekten nicht grundsätzlich von denjenigen anderer Schularten unterscheiden. Daher finden sich auch immer wieder Hinweise auf

³ Diese Norm kann rechtlich (z.B. Inklusionsgesetz) oder ökonomisch (z.B. was die Gesellschaft braucht) begründet werden (vgl. Heinrich 2014).

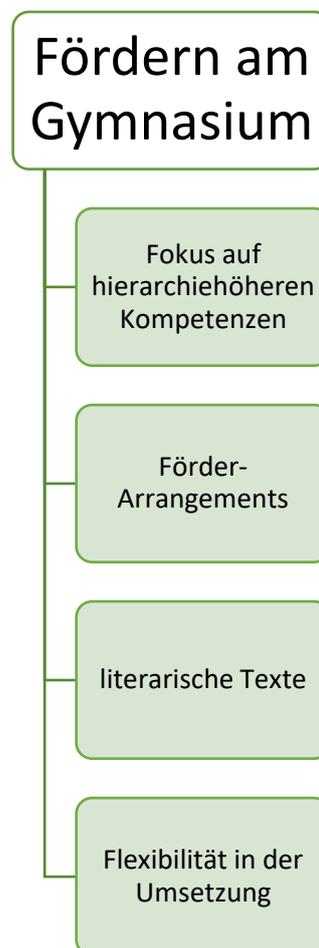
vorliegende Förderangebote, die für den gymnasialen Förderunterricht genutzt werden können. (z. B. [Starke Basis](#))

Gleichwohl gibt es am Gymnasium einige spezifische Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hier will der *„Zwischenspurts“* ein *komplementäres* Angebot zu den vorhandenen Förderkonzepten machen. Er legt das Gewicht auf folgende Aspekte:

- *Fokus auf [hierarchiehöheren komplexeren Kompetenzen](#)*: Um es am Beispiel der Schreibdidaktik zu erläutern: Während in vielen Fördermaterialien das Verschriften (also Schreibflüssigkeit, Leserlichkeit, Rechtschreibung und flüssiges Formulieren) als hierarchie-niedrige Kompetenzstufe im Vordergrund steht, soll hier auch das Vertexten gefördert werden, also das Planen, Formulieren und Überarbeiten kohärenter und funktionaler Texte, der Aufbau von Textsortenwissen und schreibbezogenem Wissen, zu dem u. a. das Anwenden von Strategien zählt. Gegenstand sind auch komplexere Schreibformen.

Dass der Fokus des *„Zwischenspurts“* auf hierarchiehöheren Kompetenzen gelegt wird, impliziert nicht, dass kein Förderbedarf in Bezug auf hierarchieniedrige Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums unterstellt würde. Erstens lassen sich diese nicht von den hierarchiehohe Kompetenzen abtrennen; zweitens haben auch Schüler(innen) des Gymnasiums Förderbedarf in diesem Bereich. Einerseits trägt der *„Zwischenspurts“* diesem Umstand Rechnung, indem in den Aufgabenstellungen an geeigneten Stellen auch hierarchieniedrige Kompetenzen (z. B. Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung, grammatikalische Korrektheit) berücksichtigt werden. Andererseits gibt es für die Förderung hierarchieniedrigerer Kompetenzen mittlerweile schon sehr viele Angebote. Hier möchte der *„Zwischenspurts“* ein *ergänzendes* Angebot machen, das sich auf die Förderung der hierarchiehöheren Kompetenzen konzentriert.

- Die Verschränkung der Teilkompetenzen eines komplexen Handlungszusammenhanges impliziert das Angebot von *integrierten Förder-Arrangements* (Schreib-, Lese- und Kommunikationsarrangements), die auf einen Unterrichtszusammenhang zielen. Dieser Ansatz versteht sich auch als Alternative zu der Vielzahl an kleinteiligen Übungsangeboten, die man auf dem Fördermarkt vorfindet.
- Es fällt auf, dass die Mehrzahl von Förderangeboten sich auf pragmatische Texte konzentriert. Im gymnasialen Unterricht kommt indes seit jeher und nach wie vor den *literarischen Texten* ein hohes Gewicht zu. Dem soll hier Rechnung getragen werden. Dies betrifft das Lesen (Analysieren und Interpretieren; einfache Formen der Sinnzuschreibung sind auch in niedrigen Klassenstufen möglich). Es betrifft aber auch das Schreiben (gestaltendes Schreiben, literarisches Schreiben).
- Der *„Zwischenspurts“* bietet hohe *Flexibilität in der Umsetzung*. Die Randbedingungen der Unterrichtsgestaltung sind in einer strikt nach dem Fachprinzip organisierten Schulform andere als an anderen Schulformen. Eine ritualisierte Umsetzung des Förderns, wie es etwa „Die Textprofis“ konsequent ins Werk setzen, ist in dieser Form nicht ohne Weiteres möglich; hier wäre auch die Schulentwicklung tangiert. Solange es noch kein etabliertes einheitliches Förderkonzept für das Gymnasium in Baden-Württemberg gibt, muss hier ein flexibleres Angebot formuliert werden. In diesem Sinn sind die Aufgaben des *„Zwischenspurts“* umsetzungsoffen konzipiert (→ [Umsetzungsoptionen](#))
- Schließlich zielt auch die hier versuchte ausführlichere fachdidaktische Einführung auf eine Professionalisierung der Lehrkräfte. Sie sollen in der eigenständigen Weiterentwicklung von Förderunterricht unterstützt und exemplarisch angeregt werden.



1.3 Aufgabenkultur: Förder-Arrangements

Die Aufgabenstellungen des =Zwischenspurts= bieten *Förder-Arrangements*. Dieser Begriff betont die leitende Überzeugung, dass auch im Förderunterricht nicht kleinteilige, dekontextualisierte Aufgaben Wirksamkeit versprechen, sondern integrierte Aufgabenstellungen. Mit diesem Ansatz wird das Konzept der Lernaufgabe mit Profil erweitert und konkretisiert.⁴

Das Schaubild auf der nächsten Seite zeigt die wesentlichen Elemente der Förder-Arrangements des =Zwischenspurts=.

- (1) *Angemessene Zielsetzung*. Dass die Zielsetzung an den Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden anschließen soll, ist trivial; dies setzt die Kenntnis dieses Standes voraus (genaue Beobachtung, Diagnoseaufgaben, Nutzen von Lernstanderhebungen. Die Aufgaben sollten hinreichend herausfordernd sein: Förderung sollte nie unterfordern. Damit einher geht die Anforderung, durch einen angemessenen Umfang einen eigenständigen Arbeitsprozess zu ermöglichen, Gestaltungsspielräume zu eröffnen und vernetztes Lernen zu ermöglichen; dass dies vielen Förderangeboten entgegensteht, die auf kleinteilige, dekontextualisierte punktuelle Aufgaben setzen, ist schon betont worden. Die Einbettung in einen größeren inhaltlichen Kontext aktiviert und erweitert das Vorwissen, aber auch potentiell das Interesse, weil ein – idealiter – positiver Bezug zu einem existentiell bedeutsamen Zusammenhang hergestellt wird.

Das Ziel von Förderarrangements ist eine integrierte Förderung von Kompetenzen des Lesens, Schreibens, Sprechens und Zuhörens. Dies trägt dem Konsens der Fachdidaktik Rechnung, dass integrierte Ansätze die höchste Effektivität haben (vgl. z. B. Philipp/Schilcher 2012 82 u. ö.).

Förderarrangements sollten grundsätzlich so angelegt sein, dass eine Planung des Vorgehens und damit ein Anlass für den Einsatz entsprechender Strategien nötig ist.

- (2) *Situierung*. Dieser Aspekt ist zentral für die Umsetzung der gerade umrissenen Zielsetzung. Die funktionsspezifische Situierung gibt einen kommunikativen Rahmen für die Aufgabenstellung. Sie hat mehrere Aufgaben:

- Herstellen eines *Handlungs- und Kommunikationszusammenhanges*, der im Modus des Als-ob die Einübung realistischer Prozesse der Kommunikation und Anschlusskommunikation ermöglicht.
- Daraus bestimmt sich die *Funktion* der Texte, die gelesen und gehört, gesprochen und geschrieben werden. Texte werden damit rezeptiv wie produktiv verstanden als *kommunikative Handlungen*. Als Basisunterscheidung lassen sich hier mit der alten Unterscheidung der Rhetorik das Informieren über einen Sachverhalt, das Überzeugen von der Position des Verfassers und das Unterhalten als rezipientenzugewandte Haltung unterscheiden. Darunter lassen sich spezifischere Interessen wie etwa das Lernen aus Texten (gezielte Informationsentnahme) oder das Untersuchen (Informieren über die Machart von etwas) subsumieren.

⁴ Das Konzept ist vor allem im Kontext der Schreibdidaktik entwickelt (vgl. Bachmann/ Becker-Mrotzek 2010) und ausgearbeitet worden (vgl. Steinhoff 2018). Seine Wirksamkeit ist insbesondere für das Gymnasium belegt (vgl. Rüßmann et al. 2016) Die folgende Verallgemeinerung geht aus von der kommunikativen Rahmung durch die Aufgabenstellung aus, aus der bei Steinhoff einige Anforderungen für die Aufgabenstellung abgeleitet werden; neben der Funktion der Texte, der ihr Inhalt und ihre Form sowie der Texthandlungstyp korrespondiert, ist dies vor allem die Adressatenorientierung. Eine Übertragung auf Sprechhandlungen ist unproblematisch. Bei rezeptiven Aufgaben (Lesen und Hören) muss die Umkehrung der Kommunikationsrichtung beachtet werden. Hier wird die Adressatenorientierung zu einem Aspekt des Textes und seiner Wirkungsabsicht (die *intentio operis*). Versteht man die Adressatenorientierung als einen wesentlichen Teil des Interesses, das mit einem Text verbunden ist, wird deutlich, dass ihm aufseiten der rezeptiven Akte eine spezifisches Leseinteresse entspricht. Einige andere Faktoren (Strategienutzung, Kooperation, Mediengebrauch) betreffen das Schülerhandeln und betreffen als eher methodische Elemente von vorne herein jede Aufgabenart.

Der Ansatz integriert auch die auf breiter empirischer Basis entwickelten „Prinzipien einer effektiven Förderung“ von Philipp (2012, 79–85)

Förder-Arrangements

Angemessenes Lernziel

- Stand der Kompetenzentwicklung, passende Herausforderung
- Interessen, Motivation
- angemessener Umfang (nicht zu kleinteilig)
- inhaltlicher Kontext
- integriertes Fördern von Kompetenzen
- Vernetzung
- allgemeine Vorgaben (Curriculum)

Situierung

Warum? Funktion (z. B. Information, Überzeugung, Unterhaltung)

→ **Worüber?** Inhalt

→ **Wie? Formulierung** Sprache und Form

→ **Für wen?** Adressatenorientierung (konkret vs. abstrakt) bzw. Rezeptionsinteresse

→ **Wodurch? Text- und Gesprächsform**
Textprozeduren/Textmuster: funktionales Textstrukturwissen

Wie vorgehen?
Strategien

Wie kooperieren?
Sozialformen, Arbeitsteilung

Womit? Medien

Sequenzierter und gestützter Prozess

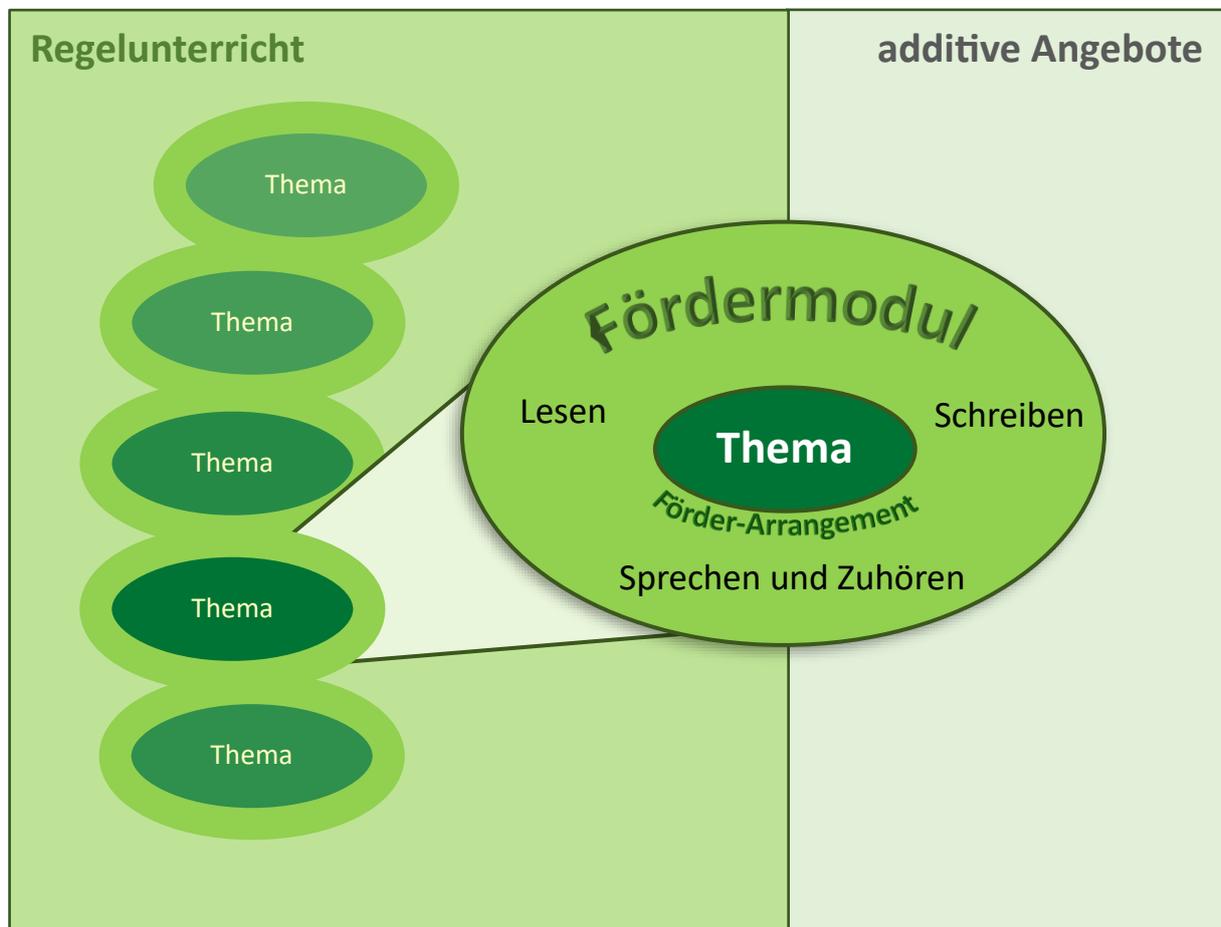
- kultureller Rahmen (Erwartungen, Erfahrungen, Konventionen, Aufgaben)
- Handlungs- und Prozessebene
- Struktur- und Ressourcenebene (Sprachwissen, Weltwissen, Gedächtnis)
- Metakognition
- methodisch: hohe Interaktionsdichte (Rückmeldung (L/S), kooperative Elemente), Handlungs- und Produktionsorientierung, Hilfestellungen, Modell sein

- Texte werden erst dadurch als Wirkungsgefüge zugänglich und gewinnen ihre volle Sinndimension:
 - Text- und Gesprächsformen werden als Handlungsschemata verständlich, durch die gehandelt wird und mit denen situationsspezifische Ziele verfolgt werden. Sie implizieren funktionales Textstrukturwissen, das das Zusammenspiel von Textprozeduren steuert.
 - Produktiv bestimmt die Kommunikationssituation die Adressatenorientierung. Das rezeptive Pendant dazu ist das Lese- bzw. Zuhörerinteresse.
 - Semantisch entscheidet die Situierung über Relevanz und Bedeutung der Inhalte.
 - Sprache und Form gewinnen ihre Angemessenheit, Aussage- und Ausdruckskraft durch ihre Funktion für Texthandlungen in kommunikativer und inhaltlicher Hinsicht.

- Die Situierung bestimmt nicht zuletzt das konkrete Vorgehen. Dazu gehören das Wissen um und das zielgerichtete Anwenden von Strategien, Arbeitsformen und Medien.
- (3) *Sequenzierter und gestützter Prozess*: Bei der Elementarisierung der Aufgabenbearbeitung ist immer auch zu überlegen, wieviel Eigenständigkeit beim Finden von Lösungswegen den Schülerinnen und Schüler eingeräumt werden kann. Dies betrifft die Gestaltung des Arbeitsprozesses genauso wie das Aktivieren von Wissensbeständen. Natürlich können beide Ebenen jeweils differenziert ausgestaltet werden (z. B. situationale Unterstützung, Scaffolding, differenzierte Aufgabenstellung, Handlungs- und Produktionsorientierung). Die wesentlichen steuernden Instanzen: extrinsisch Rückmeldeprozesse und intrinsisch Metakognition, sollten explizit berücksichtigt werden.

1.4 Konzeption: Thematische Fördermodule

Die einzelnen Fördermodule sind thematisch angelegt und setzen exemplarisch bei eingeführten und im Bildungsplan verankerten Themen der jeweiligen Klassenstufen an. Damit unterscheidet sich der hier verfolgte Ansatz von anderen Förderkonzepten, die in der Regel stärker kompetenzorientiert gegliedert sind und zumeist das Lesen und das Schreiben fokussieren.



Für diese Konzeption sprechen mehrere Gründe:

- Intuitiver *Fokus* der Aufmerksamkeit und des Interesses sind zunächst und zumeist Inhalte.
- Förderung zielt immer auf Kompetenzen (nochmals: hier v. a. auf hierarchiehöhere Kompetenzen). Diese können aber gerade im Fach Deutsch nie isoliert geübt, sondern müssen miteinander *verzahnt* werden. Dies liegt in der Natur der Gegenstände des Faches, das wie kaum ein anderes im Fächerkanon transdisziplinär und transkompetenziell konstituiert ist.

- c. Es ist nachgeradezu eine lernpsychologische Binse, dass die Wirksamkeit der Übung von Kompetenzen sich erhöht, wenn diese verzahnt und *kontextuiert* angelegt ist. Dies hat nicht nur motivationale Gründe, sondern liegt auch in der Natur von Kompetenz.
- d. Die thematische Anlage bietet Vorteile in der *Umsetzung*: Sie lässt sich leichter an die Inhalte des regulären Unterrichts anbinden. Dies bietet sowohl die Möglichkeit, Fördererlemente im Regelunterricht zu stärken, als auch die Gewähr, dass Zusatzangebote nicht gänzlich vom Unterricht abgekoppelt werden.
- e. Die Module können exemplarisch Anregungen für die Umsetzung von Förderung auch im Regelunterricht geben.

Die thematischen Fördermodule setzen voraus, dass wesentliche Grundlagen bereits im regulären Unterricht erarbeitet worden sind. Sie werden ggf. wiederholend aufgegriffen, haben aber nie den Anspruch, die Erarbeitung zu ersetzen. Einige Module können auch ohne Vorentlastung unterrichtet werden. Hinweise zu den Voraussetzungen finden sich jeweils in den Einführungen zu den Modulen und ggf. im didaktischen Kommentar.

Die Module können naturgemäß nur einen Horizont eröffnen und nicht alle Themen aufgreifen, die in den Klassenstufen 5 und 6 behandelt werden. Sie bieten exemplarische Anknüpfungen. Auf der anderen Seite wäre es auch eine Überforderung, jeden Inhalt mit intensiver Förderung zu verbinden. Der Auswahl der Themen liegen verschiedene Überlegungen zugrunde:

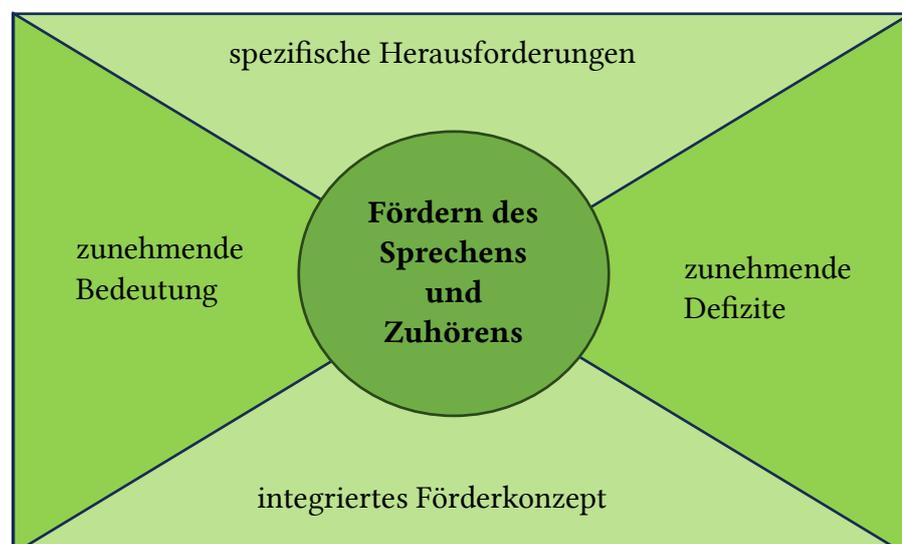
- Schwerpunktsetzung auf der Beschäftigung mit literarischen Texten
- rezeptions- und produktionsorientierte Themen
- repräsentative exemplarische Abdeckung der Klassen 5 und 6

Daraus ergibt sich folgendes Themenangebot: Abgedeckt werden, wie in vielen Förderangeboten, *Sachtexte*, hier zum Thema Nahrung, das geeignet erscheint, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken (M2). Literarische Texte sind doppelt vertreten. Einmal knüpft das Thema *Sagen* (M1) an einem kanonischen Gegenstand der Klasse 6 an. Dazu kommt das weniger kanonische Thema der *Sketche und Spielszenen* (M3). Auch wenn dramatische Texte kein zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts der Orientierungsstufe sind, bieten sie doch ein hohes Aktivierungs- und Motivationspotential und legen eine Spur zur Behandlung des Dramas auf der Mittelstufe. Neben diesen eher rezeptiv ausgerichteten Ansätzen tritt mit dem *Erzählen* ein produktionsorientiertes Modul (M4), das Mündlichkeit und Schriftlichkeit gut zu verbinden erlaubt. Hier gibt es auch ein Beispiel für eine projektorientierte Anlage des Förderns.

1.5 Sprechen und Zuhören als Teil des Förderkonzepts =Zwischenspur=

Der =Zwischenspur= bezieht den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören als dritte Säule bewusst ein. Das unterscheidet ihn von den meisten anderen Förderkonzepten, die sich auf Lese- und Schreibförderung beschränken.

Das Schaubild zeigt die wesentlichen Gründe (genauere Ausführungen [s. u.](#)).



1.6 Umsetzungsoptionen

Die Fördermaterialien des *„Zwischenspurts“* bieten vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes: Sie können im regulären Unterricht – wo Förderung zunächst und zumeist ihren Sitz haben sollte und wo die Module auch im Sinne kompetenzorientierter Vertiefung eingesetzt werden können –, in Freiarbeitsphasen wie auch in additiven Förderangeboten wie Förderkursen oder Förderstunden eingesetzt werden.

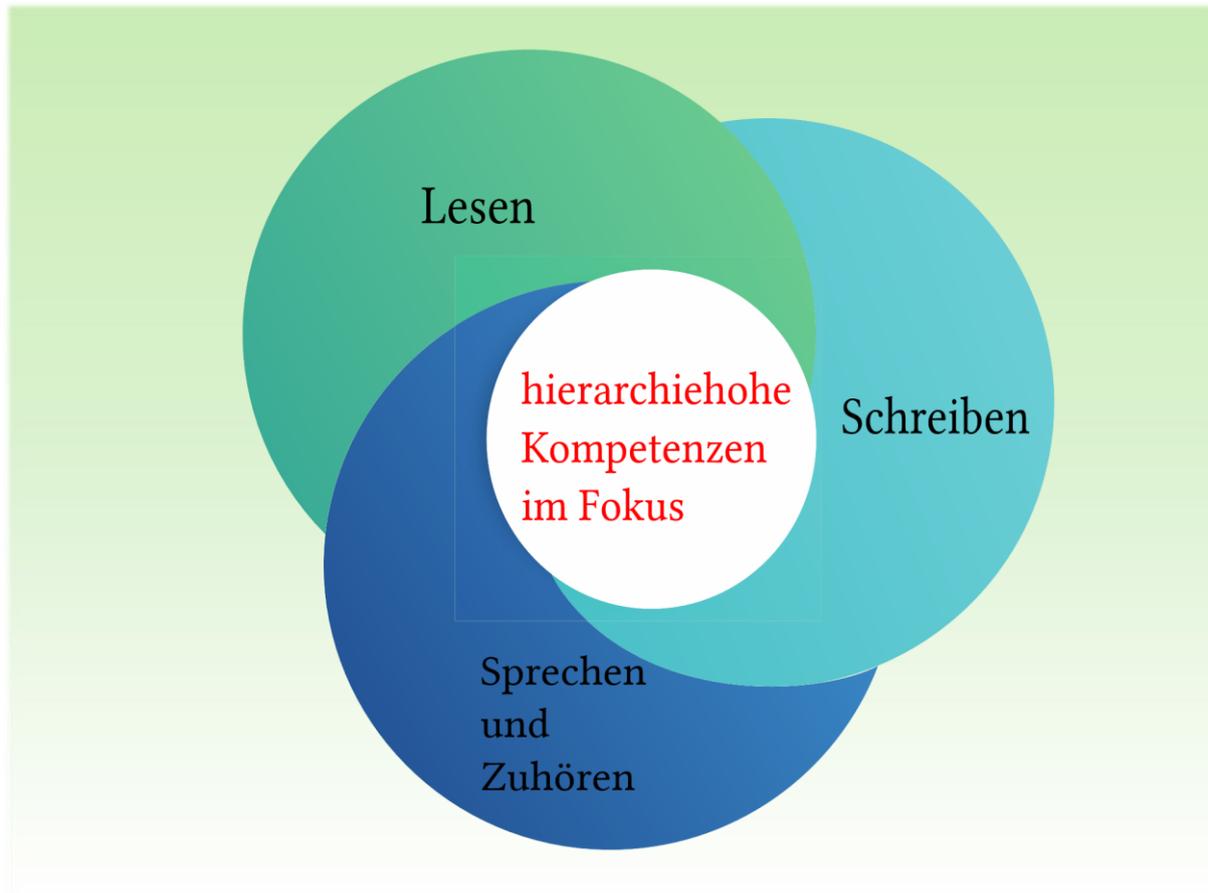
Förderung benötigt *Zeit*. Flapsig gesagt: Je mehr bewusst gelesen oder geschrieben, gesprochen und zugehört wird, desto besser (vgl. z. B. Philipp/Schilcher 2012, 228; Rosebrock/Nix 2017, 57–72). Da es sich bei den geförderten Kompetenzen um Anforderungen des Bildungsplanes handelt, sollte ihnen auch entsprechend Raum gegeben werden. Dies kann auch in ausgewiesenen Zeiträumen wie einer Literaturwoche oder einem Lesetag geschehen.

Ein verbreiteter Ansatz, um Förderzeit zu gewinnen, ist die Ritualisierung; wichtig ist dabei, dass regelmäßig und verlässlich an den Förderaufgaben gearbeitet wird. Feste Zeitfenster im Wochenverlauf, wie sie etwa den „Textprofis (vgl. [Starke Basis](#)) zugrunde liegen⁵, sind am Gymnasium nur schwer umzusetzen und wären auch eine Schulentwicklungsaufgabe. Indes lassen sich auch im regulären Stundenplan einzelne Stunden für Förderaktivitäten nutzen oder einzelne Phasen (z. B. Schreiben als Stundenreflexion oder Einstieg) für ritualisierte Förderaktivitäten ausweisen.

Das Programm *„Zwischenspurts“* kann nicht von der grundlegenden Anforderung entlasten, in der konkreten Situation die Randbedingungen zu klären und Förderung in den gegebenen Möglichkeitsräumen zu gestalten. Das kann gelingen durch ein genaues Verständnis der Grundlagen und konkreten Anforderungen des Förderns bei hochprofessionalisierten Lehrkräften und eine zielgerichtete Zusammenarbeit an den Schulen.

Weiterführende Förderkonzepte wie die Sprachförderung im Fachunterricht sind äußerst fruchtbar und effizient. Sie gehen über den *„Zwischenspurts“* als fachspezifisches Angebot hinaus.

⁵ Das Programm arbeitet mit einer „feste[n] Verankerung an vier Schultagen pro Woche zu einer festgelegten Uhrzeit“ (Vorbemerkung zu den „Hinweisen für Lehrkräfte“) anstrebt. Die Materialien sind strikt auf diese Rhythmisierung ausgelegt. Der *„Zwischenspurts“* orientiert sich hier eher am offenen Ansatz, wie er bspw. „Lesen macht stark“ zugrunde liegt.



2 Kompetenzen im Fokus

2.1 Fördern im Fach Deutsch: Einige leitende Grundunterscheidungen und Grundbegriffe

Einige Grundsätze für den Förderunterricht⁶

- Motivation fördern (z. B. durch interessante Texte, Autonomie und handhabbare Zielsetzung)
- mit schwachen Lernenden Basisfähigkeiten trainieren
- Strategien vermitteln
- Förderelemente kombinieren
- geförderte Kompetenzen integrieren

Lerngegenstand vs. Lernmedium

Soweit Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören „nur“ Lernmedium sind, haben sie methodischen Status. Das gilt insbesondere für die Mündlichkeit, die immer noch einen hohen Anteil am Unterricht hat. Ziel des *≠Zwischenspurts≠* ist es, Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören als Lerngegenstand explizit zu fördern. Eine bloß methodische Vielfalt garantiert noch keine funktionale Verzahnung der expliziten Förderung, auch wenn methodische Vielfalt angestrebt und abwechslungsreiche Lernaktivitäten geboten werden sollten.

⁶ nach Philipp/Schilcher 2012, Starke Basis 6.4

2.1.1 hierarchiehoch vs. hierarchieniedrig

Diese Unterscheidung entstammt der kognitionspsychologischen Lese- und Schreibforschung. Abgrenzungskriterium ist zunächst die *Automatisierbarkeit* der Fähigkeiten. Hierarchieniedrigere Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch Übung automatisiert und in der Regel schließlich ohne bewusste Reflexion eingesetzt werden können. Dadurch setzen sie kognitive Ressourcen frei, die für hierarchiehöhere, anspruchsvollere Kompetenzen genutzt werden können. Diesen ist eigen, dass sie nicht automatisiert werden können, sondern stets der Reflexion bedürfen.

Oft wird in der Lese- und Schreibforschung ein zweites Kriterium herangezogen: der Bezug auf „*Texte*“ im Sinne satz- bzw. elementübergreifender semantischer Strukturen, in denen sich Kommunikation vollzieht und deren Gesamtverständnis einer höheren Rekonstruktionsleistung bedarf (→ [Text](#)).

Es ist wichtig sich klar zu machen, dass hierarchieniedrige Kompetenzen weder notwendige noch hinreichende Voraussetzungen der hierarchiehöheren sind. Sie bauen in diesem Sinne nicht aufeinander auf, hierarchiehöhere Kompetenzen können nicht erst dann erworben werden, wenn die hierarchieniedrigen beherrscht werden. Vielmehr darf man davon ausgehen, dass es sich um Teilkompetenzen handelt, die in einem Schreib- oder Leseprozess zusammenwirken. Ja, man kann sogar so weit gehen zu sagen: Hierarchieniedrige Kompetenzen laufen ohne die Anbindung an hierarchiehöhere leer. Erst in Verbindung mit ihnen ist Handlungsfähigkeit gegeben. Mit Blick auf die Motivation bedeutet dies, dass das Potential hierarchieniedriger Kompetenzen als instrumenteller Fähigkeiten für sich genommen begrenzt ist. Allen Versuchen, ihr Training mit sekundären Motivationen (Spielen, Wettbewerben usw.) zu versehen, haftet etwas Kompensatorisches an.

Die hierarchische Abgrenzung von Kompetenzbereichen hat ihre *Grenzen*. Zum einen sind an sich automatisierte Kompetenzen immer bewusstseinsfähig. Ein unbekanntes Fremdwort unterbricht den Lesefluss, ein fehlendes Wissen um ein Faktum oder besonderer stilistischer Ehrgeiz das Dahinschreiben, ein Missverständnis den Gang eines Gesprächs. Solche Defizienzen erfordern den bewussten Umgang mit zunächst und zumeist unauffälligem Können. Andererseits wird man mit Blick auf Individuen sagen können, dass durch lange Übung Routine entsteht, sodass auch komplexere Tätigkeiten mit sehr geringem Reflexionsaufwand bewältigt werden können.

		Lesen	Schreiben	Sprechen und Zuhören
Prozessebene	hierarchiehohe Fähigkeiten	Textebene <i>prozessbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> globale Kohärenz, verstehendes Lesen, Inferenzen Analysieren und Interpretieren, Bedeutung der Form Lesestrategien und Selbstregulation <i>inhaltsbezogen</i> Wissen um <ul style="list-style-type: none"> Textsorten (Superstrukturen, Darstellungsstrategien u. a.) und Textfunktion(en) Texthandlungstypen und Textprozeduren 	Vertexten <i>prozessbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> Makroprozesse: Planen, Formulieren, Überarbeiten (inhaltlich und sprachformal; Evaluieren und Revidieren) globale Kohärenz herstellen Texte und Sprache gestalten Schreibstrategien und Selbstregulation Wissensverarbeitung 	Textbezug <i>prozessbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> globale Kohärenz herstellen (semantisch, pragmatisch; Inferenzen) Angemessenheit (Situation, Beteiligte, Gegenstand) Sprechen und Handeln gestalten und analysieren Gesprächs-, Zuhör- und Vortragsstrategien sowie Selbstregulation

	<ul style="list-style-type: none"> • Leseprozesse (Verstehen, Sinnzuschreibung) • Lesesituation • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen 	<i>inhaltsbezogen</i> Wissen um <ul style="list-style-type: none"> • Textsorten (prototypischer Aufbau) und Textfunktion(en) • Texthandlungstypen und Textprozeduren • Referieren • Schreibprozesse • Schreibsituation • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen 	<i>inhaltsbezogen</i> Wissen um <ul style="list-style-type: none"> • Text- und Gesprächsorten, Text- und Gesprächsfunktionen • Text- und Gesprächsprozeduren • Situation • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen
hierarchieniedrige Fähigkeiten	Wort- und Satzebene <ul style="list-style-type: none"> • Leseflüssigkeit • Re- und Dekodieren • Propositionsbildung (lokale Kohärenz) • Einzelwörter lesen 	Verschriften <i>prozessbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Schreibflüssigkeit: Handschrift/Tastaturschreiben • Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik • flüssiges Formulieren (Sprachwissen abrufen) • Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen <i>inhaltsbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreibwissen: Regelwissen, Proben, grammatisches Wissen • sprachliches Wissen (Wortschatz i. w. S.) • Darstellungswissen (Gliederungen, nicht-lineare Texte, Satz) 	lokale Kohärenz <i>prozessbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> • basale mündliche Formulierungs- und Verstehenskompetenz, lokale Kohärenz • lokale Anschlusskommunikation • Sprechflüssigkeit • Sprachrichtigkeit • Aufmerksamkeit, Auffassungsgabe • Artikulation und Körpersprache <i>inhaltsbezogen</i> <ul style="list-style-type: none"> • pragmatisches Gesprächswissen • sprachliches Wissen (Wortschatz i. w. S.)
Subjekt-ebene	Engagement, affektive Beteiligung Lesehaltung Reflexion lesebezogenes Selbstkonzept	Engagement, affektive Beteiligung Schreibhaltung Reflexion schreibbezogenes Selbstkonzept	Engagement, affektive Beteiligung Sprech- Zuhör-, Gesprächshaltung Reflexion Selbstkonzept
Soziale Ebene	Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit	Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit	Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit Realisierung von Anschlusskommunikation

2.1.2 Text

„Texte sind komplexe sprachliche Handlungsprodukte in funktional und intentional bestimmten Situationen sozialer Interaktion“ ([Bachmann 2012](#), 6).

Angesetzt werden als *Textualitätskriterien* (nach [Rezat 2022](#), 183)

- Thema (inhaltlicher Zusammenhang, Informativität)
- Kohärenz und Kohäsion
- Textfunktion (kommunikative Handlung)
- Situationalität (Einbindung in eine Verwendungssituation, auch Intertextualität).

Für sprachliche Handlungen haben sich kulturell kodierte Textformen herausgebildet. In diese Handlungsschemata und ihre textlichen Erscheinungsformen einzuführen, ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Entscheidend ist es dabei immer, die Textsorte von ihren Funktionen⁷ her aufzuschließen und dazu die grundlegenden sprachlichen Handlungen auf der Makroebene (Texthandlungstypen) und der Mikroebene (Textprozeduren) zu beherrschen (vgl. Tabelle; Darstellung folgt [Rezat 2022](#)). Erst dadurch werden Texteigenschaften als Zeichen von Handlungsschemata verständlich. Der *≙Zwischenspur≙* zielt immer auf diese Dimension des sprachlichen Handelns durch Texte. Dies verbindet immer und von vorne herein produktive und rezeptive Kompetenzen.

	Funktion (Handlungsschema) Tiefenstruktur des Textes		Textgestalt Oberflächenstruktur des Textes
Textsortenebene	globale Textfunktion(en)		
Texthandlungstypenebene	Texthandlungstyp: – Erzählen – Berichten – Beschreiben – Erklären – Instruieren – Argumentieren – Analysieren – Interpretieren		Textaufbau, Makrostrukturen des Textes Leittempus Lexik (z. B. Fachbegriffe)
Textprozedurenebene	Basisprozeduren	textsortenspezifische Prozeduren	Indikatorformulierungen

Der *≙Zwischenspur≙* geht (im Sinne der baden-württembergischen Bildungspläne) von einem *erweiterten Textbegriff* aus. Er umfasst nicht nur Texte im engeren Sinne, d. h. prototypische kontinuierliche schriftliche Texte, sondern auch diskontinuierliche, multimodale, mündliche Texte einschließlich Gespräche.

Textualität erfordert hierarchiehohe Kompetenzen. Wie man der [Zusammenstellung oben](#) entnehmen kann, beziehen sich hierarchiehohe Kompetenzen auf den Umgang mit Texten im Ganzen. Das bedeutet im Umkehrschluss: Jede Förderung hierarchiehoher Kompetenzen sollte beim Text ansetzen und stets das Textganze in den Fokus bringen.

⁷ Funktionale Modelle der Textsortenbestimmung sind in der Textlinguistik nicht unumstritten, u. a. weil der Begriff der Funktion vage und zu sehr auf die Senderintention bezogen sei. Auch wenn man diese Bedenken mit Blick auf die Schule für weniger einschlägig halten kann, lassen sich vielfältige Funktionstopiken denken. Zu kurz dürfte es greifen, Textsorten aus nur einer einzigen Leitfunktion herzuleiten; Romane, Essays oder Kommentare z. B. organisieren verschiedene Texthandlungstypen polyfunktional.

Textbezug vs. Problembezug

Traditionell hat im Deutschunterricht lange die Perspektive auf nur einen Text dominiert, der im Zentrum steht. Neben dieses textbezogene Lesen und Schreiben tritt mit dem materialgestützten Schreiben und dem Lesen multipler Texte eine deutlich problembezogenere Perspektive.⁸ Mehrere Texte werden im Dienste einer Problemlösung herangezogen. Dieser Ansatz wird im *≠Zwischenspur≠* auf allen Klassenstufen berücksichtigt.

Bei komplexeren Aufgaben verschränken sich Text- und Problembezug: Ein Kontroversenreferat enthält immer auch Elemente der Inhaltsangabe einzelner Texte, eine Texterörterung ist auf Kenntnis des Problemfeldes angewiesen, eine Interpretation berücksichtigt immer auch Kontexte.

Eine besondere Stellung kommt in diesem Zusammenhang dem Vergleichen zu, dessen methodische Potenz außer Frage steht. Es ist aber auch als Lerngegenstand im Bildungsplan verankert und kann vielfältig für text- und diskursbezogenes Arbeiten wie auch zur Reflexion dieser Fokussierungen dienen.

2.1.3 Strategien vs. Techniken

Dass Strategien ein integraler Bestandteil kompetenten Handelns sind, ist mittlerweile ein (fach)didaktischer Gemeinplatz. Nicht immer ist dabei klar, was genau unter Strategien verstanden wird und wie diese genau gegen Arbeitstechniken oder Methoden abgegrenzt werden.

Der *≠Zwischenspur≠* versteht unter Strategien einen *bewusstseinsfähigen und zielgerichteten Einsatz von kognitiven Handlungen und Arbeitstechniken, die einer Problemlösung dienen*. Arbeitstechniken wie das mehrfache Lesen von Texten oder das Unterstreichen, das Anfertigen einer Mind-Map oder das Mitschreiben sind noch keine Strategien und bringen für sich genommen keinen Kompetenzzuwachs. Erst durch den passenden Einsatz in einer bestimmten Situation auf ein konkretes Lese-, Schreib-, Sprech- oder Zuhörziel hin sind sie Teil einer Strategie.

Strategien sind Handlungen, die

- (1) zielgerichtet,
- (2) bewusst,
- (3) willentlich, geplant und anstrengend
- (4) metakognitiv und
- (5) spezifisch
- (6) bezogen auf kognitive Handlungen sind.⁹

zu (1): Der Aspekt der Zielgerichtetheit ist gerade schon erläutert worden. Weitere Differenzierungen vgl. (3) und (5)

zu (2): Ob sie nur „bewusstseinsfähig“ (Rosebrock/Nix 2018, 73) sind, ist in der Praxis und insbesondere in Erwerbskontexten eine ehr nachgeordnete Frage – dort müssen sie immer bewusst werden. Ob überhaupt eine vollständige Automatisierung möglich ist, scheint fraglich.



⁸ Sie ist nicht gänzlich neu. Beim Erörtern etwa oder auch bei der Beschäftigung mit Literaturgeschichte, literarischen Strömungen, Themenfeldern usw. hat sie seit jeher eine Rolle gespielt. Durch die neuere Entwicklung bekommt die alte Auseinandersetzung von Hermeneutik und Diskurstheorie auch für die Deutschdidaktik eine neue Aktualität.

⁹ Zugrunde gelegt und modifiziert wird hier das gängige und in der Literatur regelmäßig zitierte Merkmalssextett von Alexander, Graham und Harris (1998).

zu (3): Strategien bedürfen der Anstrengung. Damit setzen sie die Bereitschaft der Selbstkontrolle, ja bis zu einem gewissen Grade der Selbsttechnisierung voraus. Sie sind Handlungssequenzen, die eigenständig sind und daher auch als eigenständige Handlungen für sich erworben werden können. Als Sequenzen können (und sollten) sie in bestimmte Schritte zerlegt werden.

zu (4): Strategien dienen einer erfolgreichen Praxis, genauer: der erfolgreichen Umsetzung kognitiver Handlungen. Sie sind auf eine Beobachtung des eigenen Tuns angewiesen, das metakognitiv problematisiert (z.B. „Hm, irgendwie hab ich noch zu wenig Inhalt.“) wird und zu einer selbstregulativen Aktivierung von Arbeitstechniken (z.B. Recherchieren, Brainstormen, *écriture automatique*) führt. Die kognitiven Handlungen, auf die sich die Metakognition bezieht, können kognitiv oder selbst metakognitiv sein; dann hat man es mit Metakognitionen zweiter Ordnung zu tun (z.B. „Wir kommen mit Brainstormen nicht weiter, vielleicht sollten wir einmal in der Bibliothek recherchieren.“).

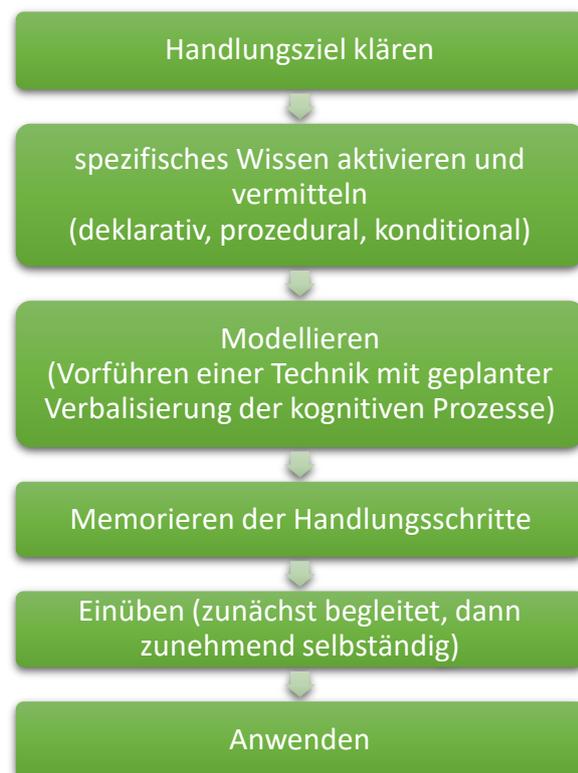
zu (5): Strategien verfolgen *spezifische* Ziele; daher können sie nicht nur in allgemeinen Hinweisen bestehen. „Allgemeine Strategien tragen zur Lösung eines konkreten Problems zumeist nur wenig bei; jene Strategien, die einen großen Beitrag leisten, sind selten allgemein.“ (Mandl und Friedrich 1992, 18). Wenn in der Schreibdidaktik immer wieder der aus Rhetorik und prozessorientiertem Schreiben sattsam bekannte Dreischritt aus Planen, Formulieren und Überarbeiten genannt wird, ist damit zunächst für die konkrete Schreibförderung nicht viel gewonnen. Idealerweise bewegen sich vermittelte und geübte Strategien auf einen mittleren Abstraktionsniveau. Es gibt eine ganze Reihe von Einteilungen von Strategien. Vgl. dazu die Übersichten zu [Lesestrategien](#), [Schreibstrategien](#) und [Strategien des Sprechens und Zuhörens](#).

zu (6): Strategien sind kein Selbstzweck. Sie können im Idealfall aus einem Repertoire von Arbeitstechniken auswählen, die Werkzeugcharakter haben.

Die *Einführung* von Strategien kann sich, wie bei allen Handlungen, nicht auf ein deklaratives Wissen beschränken (das freilich hilfreich sein kann). Ein zielführendes deduktives Verfahren ist das Modellieren oder auch das laute Denken (vgl. das Modell des self regulated strategy development, SRDS, von Graham Harris 2005, vgl. Philipp 2019, 98–105, das hier geringfügig modifiziert wird). Andere, induktivere Methoden sind ebenfalls möglich.

Folgende Schritte sind sinnvoll:

1. Das Klären des *Handlungsziels* ist zentral für die Vermittlung von Strategien, sonst bleibt es bei der Vermittlung von Techniken. Zugleich wird damit auch schon der Weg zu *konditionalem Wissen* gebahnt (das sich mit der Erfahrung durch Anwendung von Strategien stets erweitert). Zudem sollte hier die Motivation für die Strategie geschaffen werden, um für willentliches Handeln und Anstrengungsbereitschaft zu sorgen. Hierzu sind Lernarrangements sinnvoll.
2. Die Strategie wird ausgehend von Vorwissen erläutert (*deklaratives Wissen* über die Strategie und die notwendigen Wissensbestände über Inhalte, *prozedurales Wissen* über die Anwendung). Dies sollte induktiv anknüpfend ans Vorverständnis der Lernenden geschehen. Dabei sollte gerade im Förderunterricht der dialogischen Vermittlung genügend Raum gegeben werden.
3. Der entscheidende Schritt ist das *Modellieren*, d.h. das Vorführen der Anwendung, bei der die wesentlichen kognitiven Prozesse (einschließlich Zielorientierung und Aktivierung von



Hintergrundwissen) explizit gemacht werden. Dieser Schritt ist für die Lehrkraft durchaus anspruchsvoll und bedarf der genauen Vorbereitung (ggf. eines Scripts).

4. Das *Memorieren* verbindet die Wissensvermittlung (2) und das Üben (5) miteinander. Es muss nicht immer als expliziter Schritt operationalisiert werden – es sei denn, es zeigt sich, dass das notwendige Prozesswissen nicht verfügbar ist, womit im Förderunterricht durchaus zu rechnen ist.
5. Beim *Einüben* ist gerade zu Beginn eine genaue Begleitung sinnvoll, ggf. auch eine stärkere Elementarisierung. Dabei sollten allerdings Sinn und Ziel nicht ganz aus dem Blick der Schüler geraten und die Reflexionsprozesse unterstützt werden. Die Progression hin zu immer größerer Selbstständigkeit versteht sich von selbst.
6. Daran anschließend sollten in folgenden Unterrichtssequenzen Gelegenheiten zur *Anwendung* gegeben und explizit markiert werden.

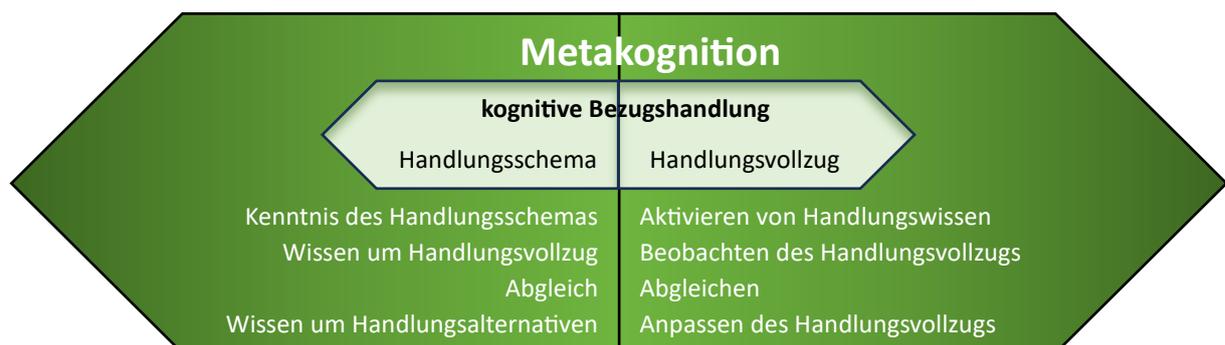
Zusammenfassend kann man sagen: Strategisches Vorgehen als zielgerichtetes Problemlösen setzt voraus, dass

1. *Ziele geklärt* werden (hohe Anforderung an Prozessbewusstsein und Metakognition, Explikation auf Aufgabenebene, aber auch Engagement),
2. ein *Repertoire an Handlungsoptionen* praktiziert werden kann (d. h. mental verfügbar und eingeübt ist) und
3. die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Strategien zielführend anzuwenden. D. h. sie müssen sinnvoll *auswählen* und die Strategien *anwenden* können. Dies setzt *Erfahrung* voraus. Daher ist wichtig, dass Strategien stets *integrativ* eingesetzt werden.

2.1.4 Metakognition

Metakognition gehört zu den in den letzten Jahren mestdiskutierten Begriffen der Fachdidaktik. Metakognitionen sind zunächst kognitive Handlungen, die sich ihrerseits auf kognitive Handlungen beziehen. Sie sind ein „Sammelbegriff für Phänomene, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit der *Bewusstheit*, dem *Wissen* über und der *Kontrolle*, *Steuerung* und *Regulation* eigener kognitiver Funktionen zu tun haben.“ (Hasselhorn 2010, 9)

Jedes kompetente Handeln (womöglich jedes Handeln überhaupt) setzt ein hohes Maß an Selbstregulation voraus, d. h. die „Fähigkeit, die eigenen Gedanken [...] und Handlungen zielgerichtet zu steuern“ (Wild/Möller 2015, 46). Ohne Metakognition in dem Sinne, dass ständig das Ist mit dem Soll abgeglichen wird, ist es nicht denkbar.



Metakognitionen sind komplexe kognitive Handlungen, die – wie jedes Handeln – eine kognitiv-intentionale und eine handelnd-vollziehende Seite haben. Diese lassen sich weiter differenzieren. Hasselhorn (1992, 42) entwickelt folgendes „*Integratives Klassifikationsschema der fünf wichtigsten Subkategorien der Metakognition*“

1. Systemisches Wissen
 - a. Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze
 - b. Wissen über Lernanforderungen
 - c. Wissen über Strategien

2. Epistemisches Wissen

- a. Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften
- b. Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens
- c. Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens

3. Exekutive Prozesse (Kontrolle)

- a. Planung eigener Lernprozesse
- b. Überwachung eigener Lernprozesse
- c. Steuerung eigener Lernprozesse

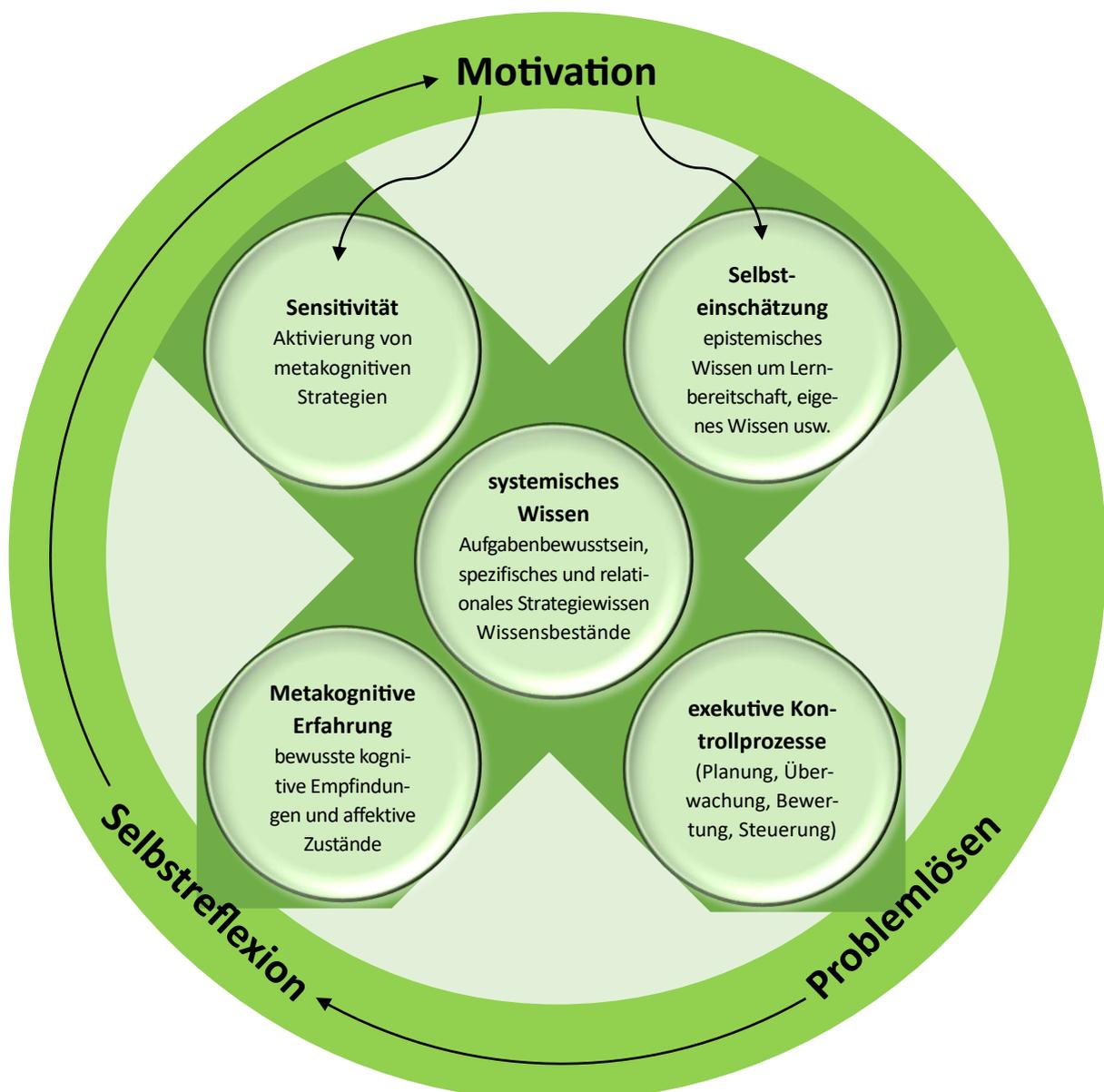
4. Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten [d.h. „Gespür dafür, daß eine spezifische Lernsituation strategische Aktivitäten erfordert“, ebd. 37]

- a. Erfahrungswissen
- b. Intuition

5. Metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität

- a. bewußte kognitive Empfindungen
- b. bewußte affektive Zustände

Das Schaubild zeigt das Zusammenspiel dieser Handlungselemente:



Hervorzuheben ist:

- Metakognitionen sind „zwar notwendig, jedoch keineswegs hinreichend für intentionales strategisches Lernverhalten“ (Hasselhorn 1992, 46), sondern spielen in einer „Tripelallianz“ (ebd.) mit kognitiven und motivationalen Komponenten zusammen.
- Metakognitionen setzen immer *Wissen* voraus, und zwar in doppelter Hinsicht:
 - Zentral ist dabei die Kenntnis der jeweiligen Handlungsschemata, d. h. explizites Wissen darüber, was z. B. Interpretieren, Argumentieren, Berichten, eine Exposition, ein Fazit, eine gelungene Visualisierung, gutes Feedback usw. ist.
 - Wichtig ist aber auch das Wissen über Strategien, ihre Voraussetzungen, ihren Zielbereich und ihren Aufwand.
- Metakognitionen bleiben *latent*, solange das Lesen, Schreiben, Sprechen oder Zuhören ungestört abläuft. Erst wenn Störungen auftreten, besteht die Notwendigkeit, den kognitiven Zusatzaufwand von Metakognitionen zu investieren und sie als eigenständige Handlungen ins Werk zu setzen.
- Dazu bedarf es der grundlegenden Motivation, eine Lernhandlung zu vollziehen und sie gut und erfolgreich zu vollziehen. Dies setzt *Sensitivität* voraus, d. h. die wache Beobachtung, ob tatsächlich alles rund läuft. Habituell verfestigt würde man von einer selbstkritischen Haltung sprechen. Erst wenn eine Störung als Anlass festgestellt wird, werden metakognitive Handlungen der Kontrolle und Regulation initiiert. Anders gesagt: Metakognitionen sind kein Selbstzweck, sondern müssen *motiviert* werden. Das bedarf einer mehr oder weniger direkten methodischen Operationalisierung.
- Neben der Dimension des Problemlösens sind Metakognitionen auf der *Subjektebene* wirksam. Aus der Fülle metakognitiver Handlungen ergibt sich ein Selbstbild als Lerner(in). Im Idealfall – d. h. auch in jeder Art der Förderung – ist es von der Überzeugung getragen, dass metakognitives strategisches Vorgehen zielführend ist. Aus der Erfahrung metakognitiver Selbstwirksamkeit erwächst die Motivation, Metakognitionen einzusetzen.
- In Klasse 5/6 besteht hier noch das grundlegende Problem, dass die notwendigen Voraussetzungen für metakognitive Prozesse, insbesondere die Fähigkeiten der Abstraktion (Anwendenkönnen von Metakognitionen aufgrund des zugrundeliegenden Wissens) und Selbstdistanzierung (Anwendenwollen von Metakognitionen als Akt der Selbstkritik), *entwicklungspsychologisch* u. U. noch nicht ausgebildet sind. Abhilfe könnten hier kooperative Unterrichtsformen und auf methodischer Ebene z. B. Vergleiche schaffen.

2.1.5 Links zu übergreifenden Aspekten des Förderns

Starke BASIS!

- - [Übersicht](#) Didaktische Grundlageninformationen mit Fokus auf eher hierarchieniedrigeren Kompetenzen. Keine Unterrichtsmaterialien, hier werden die „Textprofis“ eingesetzt, daneben auch „BISS-Transfer“. Fortbildungsangebot zielt auf Entwicklung der Lehrkräfte (Zertifikatskurse)
 - [6.4 Wie hängen Lese- und Schreibkompetenz zusammen?](#) Zusammenspiel von Lesen und Schreiben als aufeinander bezogene literale Kompetenzen, Förderansätze
 - [7.3 Welche Bedarfe haben Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache?](#)
 - [7.4 Wie kann ich mit explizitem Wissen über Sprache das Schreiben und Verstehen von Texten verbessern?](#) Wissen und Können, Grammatikunterricht
- [leseforum.ch](#) Reicher Fundus fachdidaktischer Texte zu allen Bereichen
- BISS-Transfer (Bund-Länder-Initiative zu Sprach-, Lese- und Schreibförderung). **Sehr hilfreich:** [Datenbank zu Fördertools](#) und die wissenschaftlich evaluierte [Übersicht über gängige Förder-Konzepte](#) für die Sekundarstufe.

2.2 Lesen

Förderbereiche des Lesens		
Prozessebene	hierarchiehohe Fähigkeiten	<p>Textebene</p> <p><i>prozessbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • globale Kohärenz, verstehendes Lesen, Inferenzen • Analysieren und Interpretieren, Bedeutung der Form, literarisches Lernen • Lesestrategien und Selbstregulation <p><i>inhaltsbezogen</i></p> <p>Wissen um</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textsorten (Superstrukturen, Darstellungsstrategien u. a.) • Textfunktion(en) • Texthandlungstypen und Textprozeduren • Leseprozesse (Verstehen, Sinnzuschreibung) • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen
	hierarchie-niedrige Fähigkeiten	<p>Wort- und Satzebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseflüssigkeit • Re- und Dekodieren • Propositionsbildung (lokale Kohärenz)
Subjekt-ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement, affektive Beteiligung • Lesehaltung • Reflexion • lesebezogenes Selbstkonzept 	
Soziale Ebene	Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit	

Gemeinsamkeiten der gesichteten Förderprogramme

- fachdidaktischer Teil sowie umfangreiches Schülermaterialien (Arbeitshefte oder Kopiervorlagen).
- wissenschaftlich begleitet und evaluiert
- curricular strukturierte Programme, deren Durchführung einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt. Vorgesehen sind meist ritualisierte Trainingsphasen von ca. 20 Minuten mehrmals in der Woche. Die Grundstruktur (fast) aller Förderprogramme besteht aus einer Kombination aus Erklären, Modellieren, angeleitetem und selbständigem Üben.
- Die Leseflüssigkeit wird durch kooperative Lautleseverfahren (Lesetandems) trainiert.

2.2.3 Lesetechniken, Lesestrategien, Lesehaltungen

Lesehaltungen

Leseprozesse beinhalten ein komplexes Zusammenspiel aus kognitiven und affektiven Faktoren, die teilweise bewusst, teilweise unbewusst ablaufen. Eine Lesehaltung einzunehmen bedeutet, eine kognitiv-affektive Steuerung bzw. Schwerpunktsetzung beim Lesen von Texten anzustreben, um unterschiedliche Leseziele zu erreichen.

- **spontanes** Lesen – Verzicht auf den Einsatz methodischer oder analytischer Instrumente, z. B. um Gefühle oder Assoziationen Raum zu geben
- **methodisch geleitetes** Lesen – vorbereitetes Lesen; Lesen unter Einsatz von methodischem Wissen und Können
- **analytisches** Lesen – Einsatz objektivierender Methoden beim Lesen, mit deren Hilfe ein Text durch Zerlegung in Komponenten genau erfasst werden soll
- **identifikatorisches** Lesen – Lesen mit geringer kognitiv-affektiver Distanz zum Text; Emotionswahrnehmung und Emotionseinnahme beim Lesen
- **wertendes** Lesen – subjektive oder kriteriengeleitete Stellungnahme zum Gelesenen
- **aktualisierendes** Lesen – vergleichender Rückbezug des Gelesenen zum Beispiel auf Vorstellungen, Gefühle, Lebensbedingungen des Lesers
- **kontextualisierendes** Lesen – Herstellung von Zusammenhängen zwischen dem Gelesenen und dessen historischen, thematischen, politischen, gesellschaftlichen ... Kontexten

Lesetechniken

Unter Lesetechniken versteht man „mentale Werkzeuge [...], die samt Anwendungsbedingungen gezielt vermittelt und von den Schülern bewusst angeeignet werden können.“ (Rosebrock/Nix 2017, 74) Nötig ist ein Repertoire, aus dem in einer Lesesituation gezielt ausgewählt werden kann.

ordnende Lesetechniken	elaborierende Lesetechniken	wiederholende Lesetechniken
strukturieren den Text und erlauben, ihn auf seine wesentlichen Kernaussagen reduzieren	gehen über die unmittelbare Textebene hinaus, um den Textinhalt gezielt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen, inneren Bildern usw. der Leser(innen) in Beziehung zu setzen	leiten eine erneute Textauseinandersetzung ein, um die Verstehens- und Behaltensleistungen zu vertiefen
<i>z. B. Textstellen differenziert markieren (Wichtiges, Umschwünge, Gliederungsformulierungen...; Farben), Überschriften für einzelne Textabschnitte finden, Stichwörter zusammensetzen, Schlüsselbegriffe als Marginalien notieren, verschiedene Formen des Exzerprierens</i>	<i>z. B. unbekannte Wörter und Passagen klären, Vorwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen, Textstellen oder Textstrukturen visualisieren, Text in andere Form übertragen, Text expandieren (ausführen, Leerstellen füllen), gezielt persönliche Assoziationen initiieren und notieren, Text kommentieren (Marginalien), mit anderen Texten vergleichen</i>	<i>z. B. den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen, Exzerpte oder Stichwortlisten durchgehen</i>

Lesestrategien:

Lesestrategien (→ [Strategiebegriff](#)) sind Handlungsfolgen, die bewusst eingesetzt werden, um ein *Lesziel* zu erreichen. Sie „beziehen sich auf hierarchiehohe Ebenen des kognitiven Textverständnisses. [...] Mittels Lesestrategien kann der Leser bzw. die Leserin die im Text aufbereiteten Informationen erschließen, auftretende Verstehensschwierigkeiten bewusst wahrnehmen und meistern, das Gelesene in Verbindung mit eigenen Vorwissensstrukturen bringen und auf diese Weise ein inneres Gesamtmodell, ein mentales Modell des Textes, bilden.“ (Rosebrock/Nix 2017, 73 f.)

Strategie	mögliche Leseziele
<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientierendes Lesen: ein erster Überblick wird hergestellt (z. B. durch Heranziehen des Inhaltsverzeichnisses, der Überschriften, des Klappentextes, Aktivieren von Informationen über Autor und Kontext etc.) 	z. B. Text auf Tauglichkeit für eine Aufgabe prüfen, weitere Planung der Auswertung, Erwartungen an den Text formulieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ navigierendes Lesen: Lesen, das durch Hypertexte oder Paratexte wie ein Inhaltsverzeichnis geleitet ist. 	z. B. gezielte Informationsentnahme, Hintergründe klären, Aufbau eines Textes erschließen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vergleichendes Lesen: einen weiteren vergleichbaren Text lesen 	z. B. Textwahrnehmung schärfen, Text in eine Diskursfeld einordnen, Glaubwürdigkeit prüfen, Beschreibungskategorien entwickeln, Textvergleich ausarbeiten

diskurs-/problemzentriertes Lesen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ selektives Lesen, Scanning (auch punktuell-leses Lesen): Ein Text wird gezielt im Hinblick auf Einzelinformationen gelesen. 	z.B. Information für eine Aufgabe gewinnen, Belegstelle für eine Aussagen finden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ diagonales Lesen (auch Querlesen): Ein Text wird überflogen mit dem Ziel, Schlüsselbegriffe zu entdecken. Einzelne Passagen werden daraufhin intensiver gelesen. 	z.B. Argumente für eine Position finden, Text in ein thematisches oder historisches Diskursfeld einordnen, Figurencharakterisierung
textzentriertes Lesen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skimming (englisch to skim: abschöpfen, überfliegen): erste Leseindrücke sammeln, Thema erfassen (Leitfragen: Schlüsselbegriffe? Was verraten Überschriften und Layout? Textsorte? Kontext(e)?) 	z.B. Zugang für eine genaueres Textverständnis gewinnen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ cursorisches Lesen: Der Text wird vollständig gelesen, mit dem Ziel alle wichtigen Informationen zu erfassen. Gegebenenfalls werden Anstreichungen vorgenommen und einzelne Passagen wiederholt gelesen. 	z.B. Gesamtaussage des Textes erfassen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensives Lesen: Zum besseren Verständnis wird ein Text immer wieder gelesen und alle Informationen genau geprüft 	z.B. Inhaltsangabe, szenische Umsetzung, Sachtextanalyse, Rezension, Deutungshypothese überprüfen, Interpretation
<ul style="list-style-type: none"> ▪ formzentriertes Lesen: Sprache und formale Mittel beachten und für das Textverständnis fruchtbar machen 	z.B. Textvortrag, Sachtextanalyse, Analyse und Interpretation, Imitation
<ul style="list-style-type: none"> ▪ elaboriertes Lesen: Leseprozess wird gezielt nach einem bestimmten Vorgehen organisiert, z.B. SQ3R/Fünf-Schritt-Lesemethode. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Survey (Überblick gewinnen): Überfliegen und mithilfe von Überschriften, Aufbau, Stichwörtern, Inhaltsverzeichnis, Paratexten etc. eine erste Vorstellung vom Text entwickeln</i> ○ <i>Question (Fragen): mögliche konkrete Fragen zu den Abschnitten des Textes formulieren</i> ○ <i>Read (Lesen): abschnittweises genaues Lesen, Leitfragen beachten, Verstehensschwierigkeiten klären</i> ○ <i>Zusatzschritt (SQ4R): Reflect (Nachdenken): Prüfung der Argumentation, Leitfragen ...</i> ○ <i>Recite (Wiedergeben): Abschnitte einzeln rekapitulieren, Fragen schriftlich aus dem Gedächtnis beantworten</i> ○ <i>Review (Rückblick): Einordnung des Textes in einen Gesamtrahmen, Anwendung</i> 	

2.2.4 Methoden der Leseförderung

Bei der Darstellung wird jeweils soweit wie möglich auf die methodische Grundanlage fokussiert, die ggf. in größeren Kontexten integriert angewandt werden kann. Größere und differenziert ausgearbeitete Trainingsprogramme mit zumeist ausgearbeiteten Materialien bleiben hier ausgeklammert (Zusammenstellung folgt Philipp/Schilcher 2012).

Methoden	Kurzbeschreibung	Fokus auf
(1) Vielleseverfahren	SuS müssen in einem festgelegten Zeitraum Texte ihres Interesses lesen.	Leseflüssigkeit
(2) Lautlesetandems	leistungsheterogenes Tandem liest halblaut synchron einen Text; stärkerer S korrigiert schwächeren. In zweiter Phase liest der schwächere alleine.	Leseflüssigkeit
(3) PALS (peer-assisted learning strategies)	leistungsheterogenes Tandem, schwächerer Leser (A) liest Abschnitt, stärkerer (B) weist ggf. auf Fehler hin; A fasst zusammen, B ergänzt und korrigiert; auf Basis von Vorhersagen des Inhalts nächster Abschnitt mit umgekehrten Rollen	Leseflüssigkeit, Textverstehen
(4) Leseteam	in GA abschnittsweises Lesen eines Textes, dabei arbeitsteilig Überprüfen einer Vorhersage zum Inhalt, Klären unbekannter Wörter, Fragen zum Text stellen und beantworten, Zusammenfassen, Vorhersagen des folgenden Inhalts	Lesetechniken, Textverstehen,
(5) 5-Schritt-Lesemethode (SQR3)	Überfliegen (Überblick verschaffen) – Fragen stellen – genaues Lesen (Unterstreichen, Klären unbekannter Wörter usw.) – abschnittsweises Zusammenfassen, Zwischenüberschriften – Wiederholen (in eigenen Worten, losgelöst von den Abschnitten)	Textverstehen
(6) selbstregulierte Strategieanwendung	Festlegung eines inhaltlichen Texterschließungsziels, Selbsteinschätzung, Planung, Monitoring der Strategieverwendung, ggf. Änderung des Vorgehens, Bewertung.	Textverstehen, Lesetechniken, Selbststeuerung
(7) Strategietraining (nach „Burg Adlerstein“)	Fragen zu einem Text, Selbsteinschätzung notieren. Lesen mithilfe einer von den SuS ausgewählten Strategie, Kontrolle der Antworten, Reflexion der Selbsteinschätzung	Leseflüssigkeit, Lesestrategien
(8) Lesenavigator	zufällige Auswahl von Strategien (Kartenset), geplanten Anwendung und Reflexion des Erfolgs	Lesestrategien
(9) reziprokes strategiebasiertes Lesen	Auswahl von inhaltlich motivierenden Texten; ein „Experte“ leitet die Texterschließung (reziprokes Lesen) strategiegeleitet (Vorwissen aktivieren, Markierungen, Verständnissicherung)	Lesemotivation, Textverstehen, Lesetechniken, Selbstkonzept
(10) Lese-/Textdetektive	Zunehmend selbstgesteuerter und selbstevaluiertes Strategieeinsatz nach Phase der Selbsteinschätzung und Einführung/Einübung	Lesestrategien, Textverstehen
(11) CORI (concept-oriented reading instruction)	Erarbeitung eines Themengebiets (Texte unterschiedlicher Herausforderung, z. B. altersgerechte Sachbücher); parallel dazu Einführung von Strategien (Aktivierung von Vorwissen, Fragen stellen, Finden einer Information, Zusammenfassen, Schaubilder anfertigen, Strukturieren von Geschichten). Anbinden an Forschungsaktivitäten. Ergebnis präsentieren.	Lesemotivation, Text- und Problemverstehen, Lesestrategien

Es lassen sich grob drei Komplexe unterscheiden:

- Methoden zu Steigerung der *Leseflüssigkeit* (hier exemplarisch (1), (2))
- Methoden zur Steigerung des *Textverstehens*. Hier werden zum einen sehr allgemeine, zumeist auf einen Sachtext bezogene Verfahren der lokalen (vgl. (3), (4)) und globalen Kohärenzbildung vorgeschlagen (vgl. die bekannte (5)). Diese Methoden werden oft verbunden mit Formen des Lautlesens und des kooperativen oder „reziproken“ Lesens. Beides sind wichtige und nachweislich wirksame Methoden. Im gymnasialen Förderunterricht sollte die Ebene der globalen Kohärenzbildung stets Teil der Aufgaben sein.
- Methoden zu Einführung, Einübung und Anwendung von *Lesestrategien* (zur Unschärfe der Begriffsverwendung [s. hier](#)). Auch hier dürften Formen des reziproken Lesens erfolgversprechend sein (vgl. (9)). Inwiefern eine direkte Fokussierung der Selbststeuerung ertragreich ist, erscheint insbesondere mit Blick auf niedrigere Klassenstufen fraglich (vgl. (6), (7)). Wichtig ist der Aspekt einer progredienten Anlage und darauf aufbauend der zielführenden Strategiewahl (vgl. (8), (10)).

Die Lesemotivation, wie sie in (9) explizit intendiert ist, sollte stets im Unterricht eine Rolle spielen. Einen Sonderfall bildet das projektartige Modell (11): Es ist nicht notwendigerweise auf das Fach Deutsch beschränkt, sondern ein Beispiel für Leseförderung im Fachunterricht. Es fokussiert stärker auf die Erarbeitung eines Themenfeldes (vgl. im Material M 3), d. h. ist ein Beispiel für diskurszentriertes Lesen. Die Strategieranwendung ist funktional eingebunden. Diese Anlage konvergiert mit dem Konzept des Förderarrangements des *„Zwischenspurts“*.

2.2.5 Links zur Leseförderung

- [Rosebrock 2012](#) Konzentrierte Übersicht über die grundlegenden Ansätze der Leseförderung.
- [Datenbank zu Fördertools](#) und die wissenschaftlich evaluierte [Übersicht über gängige Förder-Konzepte](#) für die Sekundarstufe.
- [Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente für die Sekundarstufe](#). Breite, hilfreiche Übersicht über gängige Förder-Tools mit genauer Beschreibung und Evaluierung unter dem Dach von BISS-Transfer
- Lesefördermaterialien des IBBW passend zum Lernstand 5 (verfügbar auf der Plattform zum Lernstand 5):
 - „Lesen in Stufen“ bietet auf einer jeweils gemeinsamen Textgrundlage (zwei Auszüge aus Jugendbüchern, zwei Sachtexte) niveaudifferenzierte Leseverständnistrainings
 - Lesegeschwindigkeitstrainings (Lautlesetandem, Lesesprinter, Chorlesen, Simultanlesen mit Hörbuchaufnahmen, Workshop zur Integration mit Textverstehen)
 - Lesestrategietraining. Die hier angebotenen Strategien (schwierige Textstellen klären, Inhalte vorhersagen, wichtige Wörter markieren, W-Fragen stellen, Textabschnitte zusammenfassen) sind von den „Textprofis“ übernommen worden.
 - [Anschlussmaterial des IQSH](#)
- **Starke BASIS!**:
 - [5.1 Was ist Lesekompetenz und wie wird sie erworben?](#) Einführung in die Lesedidaktik, zum Erwerb von Lesekompetenz und zu Prinzipien der Leseförderung
 - [5.2 Was ist Leseflüssigkeit und wie kann ich diese fördern?](#) Begriff und Bedeutung der Leseflüssigkeit, Einschätzung und Förderung der Leseflüssigkeit, Textauswahl
 - [6.1 Warum verstehen meine Schülerinnen und Schüler Lehrtexte nicht, obwohl sie flüssig lesen?](#) Prozesse des Lesens, Diagnose, Leseförderung, Lesestrategien
 - [6.3 Wie kann ich das eigenständige Lesen unterrichten?](#) Fallbeispiele, Lesemotivation, Lesen als soziale und kulturelle Praxis, Diagnose von Lesemotivation, Textauswahl, Vielleseverfahren, Lesemotivation im Literaturunterricht
 - [7.2 Wie kann ich Literatur mit Schülerinnen und Schülern lesen, die wenig Literaturerfahrung haben?](#) Besonderheiten literarischer Kommunikation, lernunterstützende Aufgaben

- [Die Textprofis](#). Trainingsprogramme des [Mercator-Instituts für Sprachförderung](#) (Schülerhefte, Lehrerhandreichungen, Audiomaterial). Fokus auf Förderung basaler Fähigkeiten (Leseflüssigkeit, Textverstehen: Lesetechniken und Lesestrategien mit Fokus auf lokaler Kohärenz); spiralcurriculares, ritualisiertes Training anhand thematisch lose verbundener Materialien mit Audio-Unterstützung. Auch Schreibförderteil verfügbar. Liegt dem Programm [Starke Basis](#) zugrunde.
- [Lesen macht stark](#). Fördermaterial des [IQSH](#); flexibel einsetzbare Arbeitsblätter. Thematisch zentrierte Module (Tiere, Abenteuer, Liebe, Rap), zudem Selbsteinschätzung, Konzentration und Metakognition
- [quop](#). Lesediagnostik Kl. 5/6
- <https://www.lesen.bayern.de>. Grundlageninformation und fächerübergreifende Leseangebote, wenig spezifisches Material für die Sek I und das Gymnasium
- [Lesenavigator](#). Lesestrategietraining des Bildungsservers Berlin-Brandenburg
- [BISS-Handreichung](#) zur Leseförderung
- [boys & books](#) aktuelle kommentierte Jugendbuchempfehlungen (Uni Eichstätt, uni Köln, PH Karlsruhe)

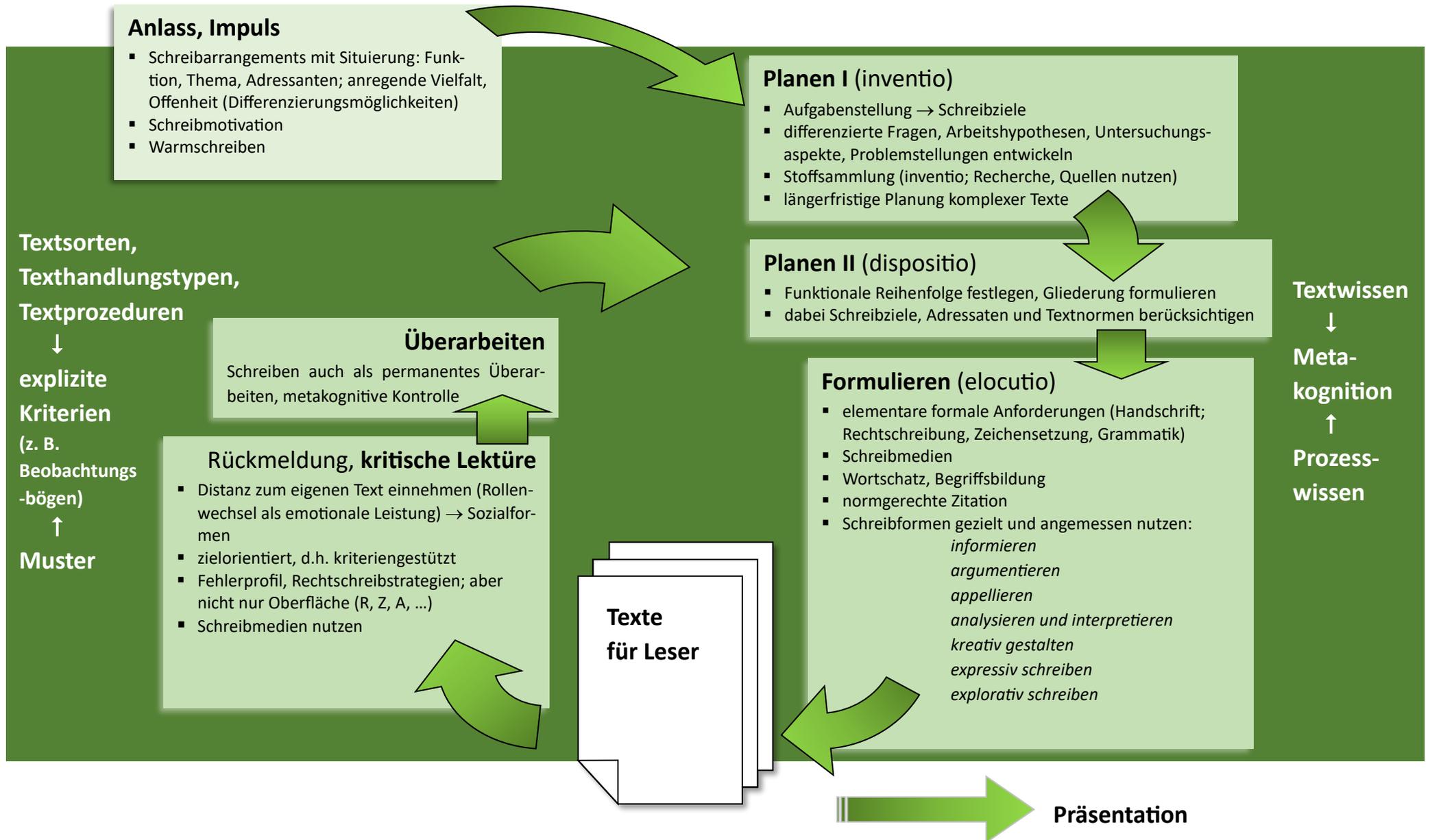
2.3 Schreiben

Förderbereiche des Schreibens	
Prozessebene	<p>hierarchiehohe Fähigkeiten</p> <p>Vertexten</p> <p><i>prozessbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Makroprozesse: Planen, Formulieren, Überarbeiten (inhaltlich und sprachformal; Evaluieren und Revidieren) • globale Kohärenz herstellen • Texte und Sprache gestalten • Schreibstrategien und Selbstregulation • Wissensverarbeitung <p><i>inhaltsbezogen</i></p> <p>Wissen um</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textsorten (prototypischer Aufbau) und Textfunktion(en) • Texthandlungstypen und Textprozeduren • Referieren • Schreibprozesse • Schreibsituation • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen
	<p>hierarchieniedrige Fähigkeiten</p> <p>Verschriften</p> <p><i>prozessbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schreibflüssigkeit: Handschrift/Tastaturschreiben • Rechtschreibung, Zeichensetzung Grammatik • Flüssiges Formulieren (Sprachwissen abrufen) • Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen <p><i>inhaltsbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreibwissen: Regelwissen, Proben, grammatisches Wissen • Sprachliches Wissen (Wortschatz i. w. S.) • Darstellungswissen (Gliederungen, nichtlineare Texte, Satz)
Subjekt-ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement, affektive Beteiligung • Schreibhaltung • Reflexion • schreibbezogenes Selbstkonzept
Soziale Ebene	Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit

2.3.1 Funktionen des Schreibens

Funktionen des Schreibens	Kommunikation		Expression	
	an andere z. B. Brief, Lehrtext, Zeitungsartikel, Hausordnung, Antrag, ...	für andere z. B. Erzählen		
	zur Gedächtnisentlastung z. B. Exzerpt, Mitschrieb, Einkaufszettel	zur Problemlösung und -klärung z. B. Lernjournal, Erörtern		für mich z. B. Tagebuch
	Heuristik und Reflexion			

2.3.2 Prozessorientiertes Kompetenzmodell



Im Zentrum der Schreibförderung stehen Schreibprozesse. Sie müssen stets in ihrer Gesamtheit wahrnehmbar sein. Dekontextualisierte kleinteilige oder mechanische Übungen, die sich nur auf „technische“ Grundlagen wie die Sprachrichtigkeit beziehen, fördern die Schreibfähigkeiten nur recht eingeschränkt. Daher wird der Fokus hier *bewusst auf die Gestaltung von Texten in Inhalt und Ausdruck* gelegt. Aspekte der Sprachrichtigkeit spielen durchaus eine Rolle, werden in diesem Ansatz aber als nachrangig betrachtet in dem Sinne, dass Übungen zu Rechtschreibung und Grammatik immer einer funktionalen Einbettung bedürfen. Um es pointiert zu sagen: Wer nicht den Sinn des Schreibens erkennt, der wird auch keine Motivation für die Übung von dessen basalen, aber für sich genommen langweiligen Grundlagen aufbringen.

Reale Schreibprozesse verlaufen makrologisch oft nicht nach dem Idealschema Anlass – Planung – Formulieren – Überarbeiten, sondern nichtlinear, in Loops und Sprüngen. Dennoch ist das Schema wichtig, weil es letztlich das Schreibhandeln auf der Mikroebene beschreibt und damit potentiell der Reflexion zugänglich macht. Dies ermöglicht es, z. B. anhand von konkreten Formulierungsloops zielgerichtete kleinteiligere Übungen zu entwickeln.

Das Überarbeiten hat zu Recht im Zuge der prozessorientierten Schreibdidaktik eine Aufwertung erfahren. Es ist in der Tat fundamental fürs Schreiben – und zwar weniger in dem Sinne, dass es als eigene Unterrichtsphase eingeplant wird (das ist sicherlich wichtig, führt aber als starres Ritual oft zu unzufriedener Hilflosigkeit). Im Überarbeiten manifestiert sich explizit die *metakognitive Kontrolle, ohne die kein Teil des Schreibprozesses erfolgreich ablaufen kann*. In diesem Sinne ist jedes Schreiben immer auch ein *permanentes* Überarbeiten, das alle Schreibaktivitäten kontrollierend begleitet und im Falle von Defiziten (und nur in diesem!) korrigierend eingreift.

Dass sich im Schreiben auch das Denken manifestiert, ist mehr als eine Binse. Indem beim Schreiben immer Textproduktion und mentale Prozesse parallel laufen, bildet der Text immer auch den Denkprozess ab (auch in seiner Vorläufigkeit; Grundannahme der Hermeneutik: Text als Objektivation von Mentalem). Damit relativieren sich Stufenmodelle wie dasjenige von Bereiter 1980, der das epistemische Schreiben als höchste Stufe der Schreibentwicklung ansieht. Wie eng Produkt und Prozess hier Hand in Hand gehen, zeigt auch der Ansatz der Textprozeduren, der Handlungs- und Ausdrucksebene semiotisch verbunden denkt.

2.3.3 Schreibtechniken, Schreibstrategien, Schreibhaltungen

Förderansätze

Philipp (2017, 193; 2019, 71) nennt als allgemeine Ansätze zur

- Förderung basaler Fertigkeiten: Schreiben per Hand und Tastatur, Wortschatz erhöhen sowie Sätze kombinieren (vgl. M2b)
- Förderung höherstufiger Schreibfähigkeiten: Schreibstrategien vermitteln, klare Produktziele setzen, Vorbereitung des Schreibens, Textstrukturwissen vermitteln (hier sollte man unbedingt die oben genannte Dimension der Texthandlungen (Texthandlungstypen und Textprozeduren) als handlungsbezogene Tiefenstruktur der zu schreibenden Texte ergänzen!)
- personellen und technischen Entlastung: Kooperatives Schreiben, Feedback durch die Lehrperson, Nutzen von Textverarbeitungssoftware, Modelle studieren (Schreiben nach Mustern, Stilübungen), mehr Schreibzeit geben.

Interessant ist die Frage der *Quantität*. Schreiben braucht Zeit; zusätzliche Schreibzeit zu geben, hat einen (nicht übermäßig) positiven Effekt (vgl. Philipp 2017, 192). Übung hilft zweifellos; ein deutlicher Effekt der Förderdauer ist für hierarchieniedrige Fähigkeiten (Leserlichkeit und Schreibflüssigkeit) belegt (vgl. Philipp 2019, 78). Generell ist es hilfreich, Schreibenanlässe zu schaffen. Dabei geht es weniger um eine Systematisierung, sondern um motivierende, offene Schreibenanlässe, die Praxis (und damit Übung) und Schreibengagement verschaffen, z. B. durch ritualisierte Phasen des freien Schreibens.

Strategien

Sehr allgemein setzt Hans-Peter Ortner an. Der Vorteil seiner Zusammenstellung ist, dass er eine große Vielfalt von Schreibprozessen in den Blick bringt, während häufig in der Schreibförderung von vorne herein auf das planende Schreiben nach dem Modell der Rhetorik abgehoben wird.

Allgemeine Schreibstrategien (nach Ortner 2010)	Ideen zur Umsetzung
Schreiben in einem Zug (Flow-Schreiben)	écriture automatique
Einen Text zu einem Thema, einem Impuls, einer Idee schreiben (≈ Knowledge-Telling-Strategie)	Zusammenfassung eines Dossiertextes (Abstract, precis ...) Kurztext oder Kernthese zu einem Diagramm Umsetzung eines Schaubildes in Fließtext Bildbeschreibung Schreiben von Gegentexten
Schreiben von mehreren neuen Textversionen zu einer Idee (Pingpong zwischen Idee und Textversionen, Reflexion)	Springen zwischen Dossier/Impulsen und Textproduktion (z. B. in Stationen) allmähliche Erweiterung der Impulse allmähliche Ergänzung eines fremden (fakultativ gekürzten) Essays (auch am Computer) kooperatives (Fort-)Schreiben eines Textes (auch am PC) Schreiben von Gegentexten als Schreibgespräch
Herstellen von Texten durch redaktionelle Arbeit (Überarbeiten eines Textes)	Schreibkonferenzen Überarbeitung nach Rückmeldung durch Zettellawinen, Textlupen, Placemats, ... Herstellung von sinnvollen Kürzungen parataktischen in hypotaktischen Text umwandeln
Planendes Schreiben (bewusste Kompositionsidee)	systematische (ggf. gemeinsame) Planung eines Textes, individuelles Ausschreiben graphische Darstellung einer geplanten Textstruktur Erstellen und/oder Vergleichen von Gliederungen
Einfälle gedanklich entwickeln und dann niederschreiben	stummes Nachdenken, Phantasiereise, Meditation ... mit anschließender Schreibphase Gespräch und anschließendes Notieren der Ideen eigenständige Fixierung von Diskussionsstunden mündliches Extemporieren, Auf- oder Mitschreiben
Schrittweises Vorgehen gemäß der Produktionslogik (sammeln, disponieren, formulieren, korrigieren)	Durchlaufen des ganzen Prozesses (methodisch homogen – Methodenwechsel)
Synkretistisch-Schrittweises Schreiben („chaotisches“ Arbeiten an verschiedenen Textteilen, Hin- und Herspringen)	Schreiben an gemeinsamen Texten mit Autorenwechsel stummes Schreibgespräch Ausschreiben eines Clusters
zerlegendes Schreiben, nichtlineare Produktion von Textteilen	arbeitsteiliges Produzieren eines gemeinsamen Schreibplanes, Zusammenführung mit geeigneten Überleitungen arbeitsteiliges Schreiben eines stilistisch einheitlichen Textes Schreiben von Fragmenten zu einem Thema Schreiben von einzelnen Texten zu jeweils verschiedenen Dossiermaterialien, dann Integration
exploratives Schreiben nach dem Puzzleprinzip (bleibt in der Regel fragmentarisch, kein klares Schreibziel)	dto. mit Ergänzung eigener Stichwörter und Bausteine Lesetagebuch Schreiben von Abstracts, die dann schrittweise miteinander verbunden und in größere Texteinheiten verbunden werden.

Strategiebündel des planenden Schreibens

Die wesentlichen Modelle orientieren sich am allgemeinen Ansatz des prozessorientierten Schreibens (und damit letztlich auch am Modell der Rhetorik als dem klassischen Modell der ziel- und adressatengerechten Textproduktion).

- Diese Grundstrategie muss den Schülerinnen und Schülern bekannt sein, um bewusst und zielführend angewandt zu werden.
- Die Strategiebündel geben lediglich eine grobe Handlungsorientierung. Die einzelnen Schritte bedürfen der weiteren Konkretisierung, d. h. die Beherrschung von Strategien des Planens, des Formulierens und des Überarbeitens.
- Diese einzelnen Strategien sind meist text- und situationsspezifisch.

SIRAN	PIRSCH+	Erläuterung
Quelle Philipp 2019, 92f. kombiniert zwei Ansätze (SIR und IRAN)	Quelle Sturm/Weder 2016	
Schreibziel festlegen	Planen	Schreibarrangements mit entsprechender Situierung anbieten und SuS dazu befähigen, diese zu nutzen
Ideen sammeln	Ideen notieren und auswählen	<i>inventio</i> komplexe, inhaltlich entscheidende und oft vielschrittige Vorarbeit schreibformspezifische Strategien anwenden: <ul style="list-style-type: none"> • problemzentriert: Recherchieren (Lesen fürs Schreiben, Medienkompetenz) • textzentriert: Analyse und Interpretation (incl. Belegen)
Reihenfolge der Ideen festlegen	Reihenfolge festlegen	<i>dispositio</i>
Aufschreiben	Schreiben	<i>elocutio</i>
Noch mehr schreiben	+ Überprüfen	PIRSCH+ stellt hier auf Aufbau und vollständige Berücksichtigung des Schreibplanes ab; hier sind auch höherstufige Prüfprozesse sinnvoll (z. B. Verständlichkeit, Plausibilität, Vollständigkeit der Disposition, Gewichtung usw.) (S)IRAN setzt den Impuls von vorne herein sehr offen und rein quantitativ. Die Anregung evoziert einen genaueren Blick auf den Text (Wo fehlt etwas? Was lässt sich noch genauer und differenzierter fassen?), wirkt aber nur implizit; in Fällen mangelnder Strukturierung oder Klarheit weniger hilfreich.

2.3.4 Links zur Schreibförderung

- Starke **BASIS!**:
 - [5.3 Was ist Schreibkompetenz und wie wird sie erworben?](#) Einführung in die Schreibdidaktik, Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz
 - [5.4 Was ist Schreibflüssigkeit und wie kann ich diese fördern?](#) Begriff und Bedeutung der Schreibflüssigkeit, Einschätzung und Förderung der Schreibflüssigkeit
 - [6.2 Wie lehre ich das systematische Überarbeiten von Texten?](#) Bedeutung, Modell, Förder- und Übungsmöglichkeiten des Überarbeitens
- [Die Textprofis](#). Trainingsprogramme des [Mercator-Instituts für Sprachförderung](#) (Schülerhefte, Lehrerhandreichungen, Audiomaterial). Fokus auf Förderung basaler Fähigkeiten (Schreibflüssigkeit, Schreibtechniken und Schreibstrategien); spiralcurriculares, ritualisiertes Training anhand thematisch lose verbundener Materialien mit Audio-Unterstützung. Auch Leseförderteil verfügbar. Liegt dem Programm [Starke Basis](#) zugrunde.
- Materialien des IBBW zu Rechtschreibförderung passend zum Lernstand 5 (verfügbar auf der Plattform zum Lernstand 5)
- [RESO – Rechtschreibung Strategieorientiert](#). Rechtschreibdiagnostik und -förderung
- [Datenbank zu Fördertools](#) und die wissenschaftlich evaluierte [Übersicht über gängige Förder-Konzepte](#) für die Sekundarstufe.

2.4 Sprechen und Zuhören

Förderbereiche Sprechen und Zuhören	
Prozessebene	<p>hierarchiehohe Fähigkeiten</p> <p>Textbezug</p> <p><i>prozessbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • globale Kohärenz herstellen (semantisch, pragmatisch; Inferenzen) • Angemessenheit (Situation, Beteiligte, Gegenstand) • Sprechen und Handeln gestalten und analysieren • Gesprächs-, Zuhör- und Vortragsstrategien sowie Selbstregulation <p><i>inhaltsbezogen</i></p> <p>Wissen um</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text- und Gesprächssorten, Text- und Gesprächsfunktionen • Text- und Gesprächsprozeduren • Gesprächssituation • Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen
	<p>hierarchieniedrige Fähigkeiten</p> <p>lokale Kohärenz</p> <p><i>prozessbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • basale mündliche Formulierungs- und Verstehenskompetenz, lokale Kohärenz • lokale Anschlusskommunikation • Sprechflüssigkeit • Sprachrichtigkeit • Aufmerksamkeit, Auffassungsgabe • Artikulation und Körpersprache <p><i>inhaltsbezogen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pragmatisches Gesprächswissen • Sprachliches Wissen (Wortschatz i. w.S.)
Subjekt- ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement, affektive Beteiligung • Sprech- Zuhör-, Gesprächshaltung • Reflexion • Selbstkonzept
Soziale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Einbettung in Schule, Familie, Peers, kulturelles Leben, Beruf, Freizeit • Realisierung von Anschlusskommunikation

2.4.1 Warum Sprechen und Zuhören in einem Förderkonzept?

Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören ist als dritte Säule der prozessbezogenen Kompetenzen etabliert. Gleichwohl spielt er in allen gängigen Förderkonzepten kaum eine Rolle; dort stehen Lese- und Schreibförderung im Fokus – häufig genug ihrerseits nicht verzahnt. Dies mag daran liegen, dass die Defizite in diesen Bereichen oftmals besonders drängend erscheinen, aber auch daran, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinhin im Bereich des Sprechens und Zuhörens ausgeprägtere Präkonzepte, Fähigkeiten und Automatisierungen mitbringen.



Der *„Zwischenspur“* setzt hier bewusst anders an und berücksichtigt das Sprechen und Zuhören gleichberechtigt zum Lesen und Schreiben. Warum?

- Die *Bedeutung* des Sprechens und Zuhörens *nimmt* eher zu, z. B.
 - Zunahme mündlicher Prüfungsformate (im Abitur des Basisfachs, bedingt durch KI, traditionell in GFS usw.)
 - Wahrnehmen und Produzieren multimodaler Texte in verschiedenen medialen Kontexten
 - Fokussierung strukturierter Mündlichkeit in VERA 8
- Sprechen und Zuhören ist vor allem in Gesprächen die *Basissituation kommunikativer Sprachverwendung*. Das gilt nicht nur im Allgemeinen, sondern auch im Unterricht (aller Fächer!), wo die mündliche Interaktion nach wie vor einen hohen Anteil hat.
- Sprechen und Zuhören ist *meist routinisiert* und ermöglicht daher einen widerstandsärmeren Zugang zu hierarchiehoheren Kompetenzen.
- Gleichwohl zeigen sich auch im Bereich des Sprechens und Zuhörens vermehrt *Defizite* in der Sprachbeherrschung, in der Interaktion oder der Konzentrationsfähigkeit.
- Das Sprechen und Zuhören stellt *spezifische Herausforderungen*. Es bedarf der Beherrschung vielfältiger komplexer Handlungen und Handlungsmuster, die mit Sicherheit und Routine vollzogen werden müssen.

- Das Sprechen und Zuhören stellt besondere Herausforderungen an die *personalen* und *sozialen* Kompetenzen, z. B.
 - *Konzentrationsfähigkeit*: Die Flüchtigkeit des Mündlichen verlangt eine besondere Merkfähigkeit und fokussiertes Zuhören. Hinzu kommt die Simultanität von Agieren und Rezipieren. Beides verlangt ein hohes Maß an Konzentration.
 - *Beziehungsarbeit*: Gespräche als gemeinsame Produkte verlangen Verständigung, die sich nicht nur auf Inhalte bezieht, sondern immer auch zwischen Menschen vollzieht. Sie erfordert eine grundlegende Anerkennung des Gegenübers, seiner und meiner Bedürfnisse. Damit implizieren Gespräche immer auch eine Haltung der Offenheit, Wertschätzung und Selbstrelativierung, die privat genauso wie im demokratischen Diskurs der Öffentlichkeit vonnöten sind.
- Das Sprechen und Zuhören stellt spezifische *inhaltliche* Herausforderungen, etwa
 - das Kennen und Können *mündlicher Textsorten* (z. B. freies Referat, Gespräch, Hörspiel)
 - Anforderungen *multimodalen Wahrnehmens und Agierens* (Körpersprache, parasprachliche Mittel)
 - spezifischer *Explikationsbedarf* (höhere Redundanz vs. stärker implizites Formulieren)
- Das Sprechen und Zuhören stellt spezifische *sprachliche* Herausforderungen, etwa
 - Artikulation
 - adressatengerechtes Formulieren
 - angemessene Sprach- und Stilregister, insb. auch die Übertragung schriftsprachlicher Fähigkeiten in den Bereich mündlicher Distanzkommunikation (sekundäre Mündlichkeit)
- Vernetzung als Grundprinzip jeder Kompetenzförderung in einem integrierten Förderkonzept

2.4.2 Kompetenzmodell des Sprechens und Zuhörens



Ein fachdidaktisch etabliertes Modell, das den gesamten Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören umfasst, ist m.W. nicht verfügbar. Das hier vorgeschlagene Modell führt verschiedene Ansätze aus dem Bereich des Sprechens und Zuhörens zusammen. Hier werden oft einzelne Bereiche in den Blick genommen (z.B. Zuhören bei PISA und nach dem Lesemodell von Rosebrock/Nix: Gschwend 2014, Behrens/Krelle 2014, Kröger-Bidlo 2018, Behrens/Düsing 2022; Gesprächskompetenz: Becker-Mrotzek 2009, Krelle 2022; Präsentieren Pabst-Weinschenk 2022 nebst einer Fülle von Literatur zur praktischen Rhetorik; übergreifend Honnef-Becker/Kühn 2019).

Die Unterscheidung von hierarchiehoher und hierarchieniedrigen Kompetenzen spielt in diesem Kompetenzbereich in der wissenschaftlichen Diskussion eine untergeordnete Rolle (lediglich angedeutet Becker-Mrotzek 2009a, 76 ff.). Dies mag daran liegen, dass man beim Sprechen und Zuhören von Beginn der Schulzeit an von einer Grundbeherrschung der hierarchieniedrigen Kompetenzen ausgeht. Gleichwohl besteht auch hier bis in höheres Alter u. U. Förderbedarf (etwa hinsichtlich multimodaler Wahrnehmung, Körpersprache, Konzentration, ...)

Grundsätzlich könnte man die Frage stellen, inwieweit es sich beim Sprechen und Zuhören überhaupt um einen konsistenten Kompetenzbereich handelt – auch wenn dies explizit kaum je infrage gestellt wird und die gängigen Kompetenzmodelle davon ausgehen. Das Paradigma einer engen Verschränkung von mündlicher Produktion und Rezeption ist das Gespräch. Die Ansätze der Zuhördidaktik orientieren sich (mit gewisser Plausibilität) an Modellen der Lesekompetenz (vgl. z.B. Gschwend 2014, Kröger-Bidlo 2018) oder des Schreibens. Man kann hier indes darauf verweisen, dass auch in Situationen des Vortrages etwa, wo Produktion und Rezeption klar rollenverteilt und insofern getrennt sind und wo sprachlich eher Register der bildungssprachlichen konzeptionellen Schriftlichkeit („sekundäre Mündlichkeit“ nach Ong) leitend sind, sind beide immer noch in einer Situation korrespondierend aufeinander bezogen, wo eine beständige Wechselwirkung besteht.

Was ist das Spezifische des Kompetenzbereiches Sprechen und Zuhören? Man kann es im Begriff der **Situation** bündeln (vgl. dazu auch Fiehler 2009). Das Agieren in einer gemeinsamen Handlungssituation mit einer unmittelbaren Begegnung ist immer zentral geprägt von der Beziehungsebene (Watzlawick, Schulz von Thun u. a.). Sie ist basal für das gemeinsame kommunikative Handeln; auf ihr baut sozusagen die Sachebene auf. Aus der Situationalität lassen sich weitere Dimensionen der Mündlichkeit ableiten:



- mehrere Aktanden mit der **Möglichkeit variabler Rollenübernahme und Sprecherwechsel**
- **Textsorten** der Mündlichkeit: Hier sind zur Unterscheidung der unabsehbaren Fülle mündlicher Textsorten verschiedene Unterscheidungen fruchtbar. Sie spannen jeweils ein kontinuierliches Spektrum von Textsorten auf:
 - monologisch vs. dialogisch. Diese Unterscheidung betont, dass auch Gespräche Texte sind. Ihr Spezifikum liegt darin, dass dieser Text mehrere Produzenten hat und in Struktur und Inhalt weniger planbar und apriori festgelegt ist.
 - symmetrisch vs. asymmetrisch je nach situationaler, kompetenzbedingter, sozialer oder machtabhängiger Hierarchie der Aktanden.
 - kooperativ vs. agonal
- geringere **Normiertheit** bei höherer Redundanz. Festlegungen sind potentiell einer Aushandlung zugänglich. Die Option spontaner Klärungssequenzen macht weniger verständnissichernde

Normen in Sprache und Aufbau erforderlich. Gleichwohl ist die Mündlichkeit oft konservativer, weil bekannte Muster gerade in ihrer potentiellen Offenheit Orientierung geben. Für den Grad der Normiertheit ist die Unterscheidung konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit leitend.

- **Zeitlichkeit:** Mündliche Sprechhandlungen vollziehen sich stets in der Zeit. Dies impliziert zwei Aspekte:
 - *Prozessualität und Sequenzialität:* pragmatische und semantische Einheiten (Gedanken, Wissen, Gefühle, Absichten, Handlungen usw.) müssen in Teilhandlungen zerlegt und diese müssen in eine zeitliche Abfolge gebracht werden. Dieser komplexe Organisationsprozess lässt u. U. viel Gestaltungsraum.
 - *Flüchtigkeit:* mündliche Sprechhandlungen werden im Moment hervorgebracht und müssen im Gedächtnis bewahrt werden, um überhaupt als kopräsender Zusammenhang wahrgenommen werden zu können und damit auch als sinntragende Handlungen greifbar zu werden. Bei längeren mündlichen Texten stellen sich hohe Herausforderungen ans Arbeits- und Kurzzeitgedächtnis, was entsprechende Strategien erfordert, um damit umzugehen.
- **Multimodalität** des körperlichen Sprechhandelns:
 - Artikulation und Identifikation von Wort- und Satzstrukturen im phonetischen Kontinuum
 - Parasprachliche Mittel (Prosodie, Betonung)
 - Körpersprache (Mimik, Gestik, Proxemik, Haltungsecho)
 - Deixis

Dies impliziert auch die Notwendigkeit, mit der Parallelkodierung umgehen zu müssen (Kongruenz zur Bestätigung, Verstärkung, Betonung; Widersprüche als Indikatoren von Unglaubwürdigkeit, Verschleierung oder Ironie)



Alle Formen medialer Vermittlung haben natürlich je unterschiedlichen Einfluss auf die Ausprägung der Mündlichkeitsaspekte. Durch Medien gewinnen die Aspekte der Distanzkommunikation an Bedeutung. Dies zeigt sehr deutlich: Die Abgrenzung konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist keine harte Unterscheidung, sondern benennt Pole eines Kontinuums von kommunikativen Formen.

2.4.3 Techniken, Strategien, Haltungen des Sprechens und Zuhörens

Im Bereich der Gesprächstechniken dominieren Ansätze aus dem Bereich der Wirtschaft, oft mit deutlich persuasivem Einschlag, oder aus dem therapeutischen Bereich. Im pädagogischen Bereich findet neben dem Elterngespräch vor allem das Unterrichtsgespräch Berücksichtigung. Der systematische Blick auf Gesprächstechniken als Gegenstand des Unterrichts hingegen scheint ein Desiderat.

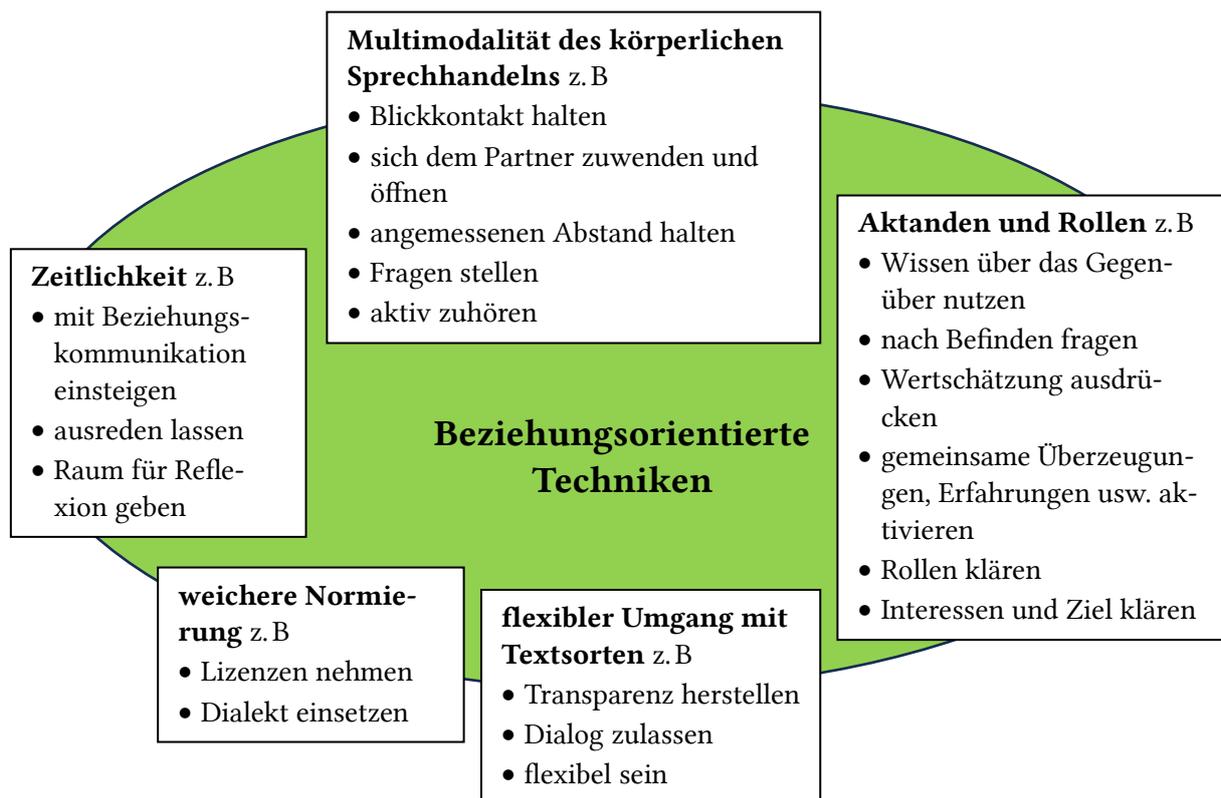
Für den Bereich des Zuhörens und des Vortragens gilt dies nicht: Die verschiedenen Instrumente zur Messung der Zuhörkompetenz (z.B. PISA, IQB-Bildungstrend) haben das Zuhören in den Blick gebracht. Das Vortragen ist traditionell im Bereich der praktischen Rhetorik, aber auch des Debattierens verankert.

Weil die Situationalität so prägend für die Mündlichkeit ist, werden im Folgenden Technik, die direkt darauf und damit auf die Beziehung betreffen, von inhaltszentrierten Techniken unterschieden.

Beziehungszentrierte Techniken

Die Beziehungsebene ist zentral für die Mündlichkeit. Wenn hier exemplarisch einige Techniken genannt werden, die der Beziehungspflege dienen, dann ist eines ganz zentral: Ohne eine zugewandte *Haltung* zu den Gesprächspartnern oder Zuhörern bleiben diese leere Hülsen. Ja, es besteht die Gefahr, dass sie zu manipulativen Werkzeugen pervertiert werden.

Als allgemeinsten Leitfaden kann gelten: Beziehung vor Inhalt. Die folgende Zusammenstellung orientiert sich an der Topik der gerade genannten [Dimensionen der Mündlichkeit](#).



Inhaltszentrierte Techniken

Vortragstechniken	Gesprächstechniken	Zuhörtechniken
<ul style="list-style-type: none"> • klar artikulieren • sprachlich und körpersprachlich gliedern • Gestik angemessen einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit herstellen und halten • Mitschreibetechniken (genau, strukturiert, abstrahierend) • protokollieren 	
<ul style="list-style-type: none"> • Planung, klare Disposition (Ohröffner, Fazit) • Karteikarten einsetzen, Memorieren • Visualisierung, funktionaler Einsatz von Präsentationsmedien • praktische Rhetorik 	<ul style="list-style-type: none"> • aktiv zuhören (d. h. nachfragen, klären, paraphrasieren, Emotionen verbalisieren, zusammenfassen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörinteresse klären • Hören vorbereiten • nochmals hören

2.4.4 Links zum Fördern des Sprechens und Zuhörens

- <https://www.stiftung-zuhoeren.de>
- [Susanne Ulrich, Martin Hartung \(Hrsg.\): Besser Zuhören Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Zuhörfähigkeit, München 2006.](#)
- [210211 Handreichung B2 Sprechen foerdern.pdf \(mercator-institut-sprachfoerderung.de\)](#) und [200804 Handreichung B1 final.pdf \(mercator-institut-sprachfoerderung.de\)](#): Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien
- <https://www.ohrenspitzer.de>: Vielfältiges Material, z. B. Hörbögen zu einzelnen Hörspielen und Hörbüchern, etwa Sally Nicholls, Wie man unsterblich wird – Jede Minute zählt oder Milena Baisch Anton taucht ab (Dieses Hörspiel lässt sich gut verbinden mit dem Fördermaterial „Lesen in Stufen“ des Fördermaterials zu Lernstand 5); Hörhäppchen (gut beschriebene, schnell einzusetzende und einfach umzusetzende Methoden zur Schulung der Zuhörkompetenz; Hör Tipp des Monats; Zielgruppe sind Kinder bis 14 Jahre. Der Schwerpunkt liegt eher auf dem Primarbereich, aber es finden sich auch viele motivierende Anregungen für den Sekundarbereich.
- [Hörspiele für Kinder zum Streamen und im MP3-Download - SWR2](#)
- [Stiftung Zuhören \(stiftung-zuhoeren.de\)](#)
- [OHRKA e.V.: Home Hörportal für Kinder](#)
- [Sprechen und Zuhören | Bildungsserver Berlin -Brandenburg](#): Zuhörhefte, Hörbücher im Test ...)
- [Toll\(e\) Bücher vorstellen | Bildungsserver Berlin -Brandenburg](#): Handreichung für den direkten Einsatz
- [Schlücker, Barbara, Kati Hannken-Illjes und Nicole Dehé: Zuhören vs. Lesen: Verständnis literarischer Texte bei Schüler innen, Zeitschrift für Angewandte Linguistik 67 \(2017\), 1, 149–177.](#) Vergleichende Untersuchung des Einflusses der Rezeptionsart (Hören vs. Lesen) auf das Verstehen literarischer Texte Zu diesem Zweck wurden zwei Texte verwendet: die grammatikalisch und lexikalisch komplexere Novelle *Das Erdbeben in Chili* von Heinrich von Kleist und die vergleichsweise weniger komplexe Novelle *Kleider machen Leute* von Gottfried Keller. Im Gegensatz zu früheren Studien zum Lese- und Hörverstehen von Schülerinnen und Schülern, die oft sehr kurze Texte verwenden, die eigens für die Studie verfasst wurden, ist es daher ein wesentliches Ziel der vorliegenden Studie, authentische literarische Inhalte zu erproben, mit denen deutsche Schülerinnen und Schüler in der Schule regelmäßig konfrontiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lasen oder hörten Auszüge aus diesen Novellen und füllten anschließend einen Fragebogen aus, der Fragen zum korrekten Verständnis der jeweiligen Texte enthielt und so sowohl lokale als auch globale Aspekte des Verstehens ansprach. Die Ergebnisse sind zweierlei: Erstens ist das

Hörverstehen besser als das Leseverstehen, unabhängig von der Komplexität des Textes (d. h. sowohl für den Kleist- als auch für den Keller-Text). Zweitens ist der erste Effekt für das globale Textverständnis noch stärker als für das Verständnis lokaler Details.

2.5 Literatur

Förderdidaktik allgemein und übergreifend

- Alexander, Patricia A., Graham, Steven, Harris, Karen R. (1998): *A perspective on strategy research: Progress and prospects*, Educational Psychology Review 10 (2), 129–154.
- Bachmann, Thomas (2012): „Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!“. *Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe*, https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bachmann.pdf (Zugriff am 05.09.2023)
- Franken, Anna Ulrike und Eva Pertzel (Hrsg.) (2022): *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte*, Soest, https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/jambus/Handreichung/Jambus_12_Perspektiven.pdf.
- Gailberger, Steffen und Frauke Wietzke (Hrsg.) (2022): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*, 2. Aufl., Weinheim/Basel.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005): *Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development*, Contemporary Educational Psychology 30, 207–241.
- Hasselhorn, Marcus (1992): *Metakognition und Lernen*, in: Günter Nold (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?*, Tübingen, 35–63 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 366). https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2001/pdf/Hasselhorn_Marcus_Metakognition_und_Lernen_D_A.pdf.
- Hasselhorn, Marcus (2010): *Metakognitive Lernkompetenzen und ihre Förderung*, https://www.schulin.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2010/Unterlagen/hasselhorn_referat.pdf.
- Heinrich, Martin (2014): *Bildungs-Förder-alismus. „Förderrhetorik“ statt Inklusion?*, in Thorsten Bohl et al. (Hrsg.): *Fördern*, Friedrich Jahresheft XXXII, 12 f.
- Philipp, Maik (2021): *Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*, Weinheim/Basel.
- Rezat, Sara (2022): *Texte im Deutschunterricht*, in Franken/Pertzel 2022, 177–214.
- Wischer, Beate (2014): *Was heißt eigentlich Fördern? Zu den Konturen, Facetten und Problemen des Begriffs*, in Thorsten Bohl et al. (Hrsg.): *Fördern*, Friedrich Jahresheft XXXII (2014), 6–9.

Leseförderung

- Gold, Andreas, Judith Mokhlesgerami, Katja Rühl, Elmar Souvignier (2004): *Wir werden Textdetektive*, Göttingen.
- Goldenstein, Marina, Christina Knott, Anita Schilcher, Christine Sontag, Heidrun Stöger, Johannes Wild (2013): *Burg Adlerstein. Lesetraining*, Braunschweig.
- Kruse, Gerd, Maria Riss, Thomas Sommer (2015): *Lesen. Das Training. Fertigkeiten, Geläufigkeit. Strategien*. Klasse 5/6, Stuttgart.
- Leubner, Martin, Anja Saupe, Matthias Richter (2012): *Literaturdidaktik*, 2. Aufl., Berlin.
- Philipp, Maik und Anita Schilcher (Hrsg.) (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*, Seelze.
- Philipp, Maik, Martin Brändli, Katharina Kirchhofer (2014): *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern*, Seelze.
- Philipp, Maik (2018): *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*, Tübingen.
- Rosebrock, Cornelia (2012): *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?*, https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf.
- Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*, 8. Aufl., Baltmannsweiler.
- Sosna, Anette (2023): *Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II*, Weinheim/Basel.

Schreibförderung

- Bachmann, Thomas und Michael Becker-Mrotzek (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*, in Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*, Duisburg, 191–209.
- Bachmann, Thomas und Helmuth Feilke (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Stuttgart.
- Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.)(2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Münster/New York.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*, in Gregg, Lee W. and Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, 73–93.
- Merz-Grösch, Jasmin (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*, Leipzig.
- Neuhaus, Gregor (2001): *Förderung der Schreibkompetenz*, in *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz*, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Soest, 7–27.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*, Tübingen.
- Philipp, Maik (2017): *Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde*, in Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017, 187–202.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz, Komponenten, Sozialisation und Förderung*, Tübingen.
- Philipp, Maik (2019): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen Schreibförderung*, 7. Aufl., Baltmannsweiler.
- Rezat, Sara (2022): *Schreiben*, in: Tilman von Brand, Jörg Kilian, Anette Sosna und Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*, Hannover, 231–249.
- Rüßmann, Lars, Steinhoff, Tosten, Marx, Nicole, Wenk, Anne Kathrin (2016): *Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen*, *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 21, 41–59.
- Spinner, Kaspar H. (2022): *Literarisches Lernen*, in: ders.: *Literarisches Lernen. Aufsätze*, Ditzingen, 9–37.
- Stadler, Armin und Jürgen Rotschedl (Hrsg.)(2010): *Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht. Eine Handreichung für das Gymnasium*, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2 Bde., 2. Aufl., München.
- Steinhoff, Torsten (2018): *Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht*, *Der Deutschunterricht* 70, 2–10.
- Sturm, Afra und Mirjam Weder (2020): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*, 3. Aufl., Hannover.
- Kompetenzorientierter Unterricht: Deutsch, Schreibkompetenz*, https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3.
- Steets, Angelika 2011: *Schreiben*, in Gisela Beste (Hrsg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 4. Aufl., Berlin, 53–96.
- Praxis Deutsch: *Schreibaufgaben*, Praxis Deutsch Sonderheft (2004); *Lernen durch Schreiben* 210 (2008); *Kriterien entwickeln – Schreiben fördern*, Praxis Deutsch 223 (2010); *Anleitungen schreiben* 229 (2011); *Schriftlich erzählen* 239 (2013), *Szenisches Schreiben* 260 (2016); *Textprozeduren: Lesen und Schreiben*, Praxis Deutsch 281 (2020).

Förderung des Sprechens und Zuhörens

- Becker-Mrotzek, Michael (2009a): *Mündliche Kommunikationskompetenz*, in ders. 2009, 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.)(2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Baltmannsweiler (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden Bd. 3).

- Behrens, Ulrike und Elke Düsing (2013): *Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe*, in Gailberger/Wietzke 2022, 466–488.
- Behrens, Ulrike und Michael Krelle (2014): *Hörverstehen – ein Forschungsüberblick*, Didaktik Deutsch 36, 86–107.
- Fiehler, Reinhard (2009): *Mündliche Kommunikation*, in Becker-Mrotzeck 2009, 25–51.
- Gschwend, Ruth (2014): *Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele, Kompetenzen*, in Elke Grundler/Carmen Spiegel (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen*, Bern, 143–160.
- Honnef-Becker, Irmgard und Peter Kühn (2019): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*, Tübingen.
- Krelle, Michael (2022): *Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I entwickeln. Konzepte und didaktische Erläuterungen*, in Gailberger/Wietzke 2022, 522–541.
- Kröger-Bidlo, H. (2018): *Zur Modellierung des auditiven Textverstehens und zu Perspektiven der Operationalisierung*, Baltmannsweiler.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2022): *Vortragen und Präsentieren im Webzeitalter*, in Gailberger/Wietzke 2022, 489–521.
- Schlücker, Barbara, Kati Hannken-Illjes und Nicole Dehé: *Zuhören vs. Lesen: Verständnis literarischer Texte bei Schüler_innen*, Zeitschrift für Angewandte Linguistik 67 (2017), 1, 149–177.
- Ulrich, Susanne und Martin Hartung (Hrsg.): *Besser Zuhören Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Zuhörfähigkeit*, München 2006. http://www.cap.lmu.de/download/2006/2006_Besser_Zuhoeren.pdf

Weiteres

- DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. von der Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/wb/fördern>.
- Duden: Etymologie* (1989), hrsg. von Günther Drosdowski, 2. Aufl., Mannheim/Wien/Zürich

Bildnachweise

- S. 1: <https://pxhere.com/de/photo/748725>
- S. 41: <https://pixabay.com/de/vectors/bremer-stadtmusikanten-5310853/>

3 Fördermaterialien Kl. 5/6

Die Fördermaterialien wollen (und können nur) einen exemplarischen Horizont aufspannen. Eine Vielzahl anderer Themen ist denkbar. Zu den Auswahlkriterien [s. o.](#)

Ein Schwerpunkt liegt auf der Beschäftigung mit literarischen Texten. Hierzu werden zwei Module angeboten. M1 greift mit den *Sagen* ein etabliertes Thema der Klasse 6 auf. M3 setzt mit *Sketchen und Spielszenen* bei den dramatischen Kleinformen an, die in der Orientierungsstufe oft eher randständig behandelt werden. Sie bieten gerade für den Förderunterricht aber erhebliches Potential. M4 legt den Fokus auf die produktionsaffinere Gattung des *Erzählens*. Abgerundet wird das Angebot durch einen eher traditionellen Ansatz in M2, das sich Sachtexten zum Thema *Nahrung* widmet.

Die thematischen Fördermodule setzen voraus, dass wesentliche Grundlagen bereits im regulären Unterricht erarbeitet worden sind. Sie werden ggf. wiederholend aufgegriffen, haben aber nie den Anspruch, die Erarbeitung zu ersetzen. Einige Module können auch ohne Vorentlastung unterrichtet werden. Hinweise zu den Voraussetzungen finden sich jeweils in den Einführungen zu den Modulen und ggf. im didaktischen Kommentar.

Alle Teilmodule können jeweils auch für sich unterrichtet werden. Weiteren Auswahl- und Variationsmöglichkeiten werden jeweils in den didaktischen Kommentaren aufgezeigt.

Übersicht Fördermodule Kl. 5/6:

Modul	Thema	Kompetenzschwerpunkt
M0	Selbsteinschätzung	Lesen
M1a	Sagen	Lesen
M1b		Schreiben
M1c		Sprechen und Zuhören
M2a		Lesen
M2b	Nahrung (Sachtexte)	Schreiben
M2c		Sprechen und Zuhören
M3a		Lesen
M3b	Sketche und Spielszenen	Schreiben
M3c		Sprechen und Zuhören
M4a		Lesen/Schreiben/Sprechen und Zuhören integriert
M4b	Lebendiges Erzählen	Sprechen
M4c		Zuhören
M4d		Schreiben (Projekt)

Detaillierte Übersicht Förderbereiche und Förderansätze

Modul	Thema	Kompetenzbereich	Förderbereiche	Ansätze und Methoden
M0a		Lesen	Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in, Metakognition	Reflexion des eigenen Leseverhaltens
M1a		Lesen	Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in; Lesemotivation; Anschlusskommunikation	Vielleleseverfahren; freie Lesezeit
			Leseflüssigkeit	Lautleseverfahren, Vorlesetandem
			Textverständnis (Wortebene, globale Kohärenz und Superstrukturen)	Lesetechniken: Vorwissen aktivieren, Textsortenwissen nutzen, Bedeutung unbekannter Wörter bestimmen, schwierige Textstellen klären
M1b	Sagen	Schreiben	<i>Texte gestalten, Textsortenwissen anwenden</i>	<i>Schreiben nach literarischen Mustern, Prozessansatz, Schreibstrategie: Schreibziele setzen</i>
			Textstrukturwissen	Klare Produktziele setzen, explizit Textstrukturwissen vermitteln, Writing to read
			Schreibflüssigkeit	Schnellschreiben
			Schreibstrategien	Klärung des Schreibzieles, PIRSCH+-Methode, Metakognition
			Textprozeduren und Sprachwissen	Reading to write
			sprachliches Wissen: Wortschatz, Stil	Reading to write, Textprozeduren vergleichen, Kreatives Schreiben, Sätze kombinieren
			Verschriften	Schreiben mit Hand und mit Computer
			Texte überarbeiten	Kooperatives Schreiben, Feedback
			Selbstregulation, Metakognition	Reflexionsfragen, prozedurales Wissen reproduzieren
M1c		Sprechen und Zuhören	Sprechen und Handeln gestalten (Sinngabendes und gestaltendes Vorlesen)	Sprechflüssigkeit, Artikulation, Vorlesetandem
			lokale und globale Kohärenz herstellen (verstehendes Zuhören)	Konzentrationsübungen, Wortschatz, Fehlertext und gestufte Fragen zu Hörtext
			Analysieren und Interpretieren (Mehrdeutigkeit von literarischen Texten)	Stellungnahmen formulieren
			Metakognition	Tipps formulieren
M2a	Nahrung (Sachtexte)	Lesen	Textverständnis (globale Kohärenz und Superstrukturen)	Lesetechnik: Visualisierung von Textmustern
M2b		Schreiben	schreibbezogenes Selbstkonzept	eigene Erfahrungen reflektieren und vergleichen

			Schreibmotivation	Reading to Write, Schreiben im Netz
			Wissen um Textsorten und Textfunktion(en)(Materialgestütztes Informieren), Schreibprozess	Schreibstrategien vermitteln, Schreiben mit Computer
			Texte planen	Schreibstrategien vermitteln
			Wissen aktivieren: Informationen aus Texten gewinnen und für den eigenen Text nutzen; Textsortenwissen: einen Text strukturieren	Textstrukturwissen vermitteln, Schreibplan erstellen
			Überarbeitung von Texten	Kooperatives Arbeiten, Fokus auf einzelne Überarbeitungsbereiche
			Schreibflüssigkeit, Schreibgeschwindigkeit, Satzbau	Schnellschreiben, Sätze kombinieren
			Textsorten: Berichtendes Schreiben, globale Kohärenz herstellen (Informationen verknüpfen)	Schreibziele setzen, Sätze kombinieren
M2c		Sprechen und Zuhören	Vortragsstrategien und freies Sprechen	Planung, Sprechprozeduren
			Sprechflüssigkeit	Selbstregulation
M3a	Spiel-szenen und Sketche	Lesen	<i>Lesemotivation, literarisches Lernen</i>	<i>Auswahl geeigneter Kinder- und Jugendliteratur, szenische Verfahren</i>
			Textverständnis (globale Kohärenz)	Lesetechnik: Erwartungshaltung gegenüber dem Text aufbauen
			Leseflüssigkeit	Lautleseverfahren, Lautlese-Tandems
			Literarisches Lernen	Szenisches Lesen: Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
M3b	Spiel-szenen und Sketche	Schreiben	Schreibstrategien: Schreibziele setzen	Kooperatives Schreiben, Schreibwerkstatt
			Textplanung: Ideen sammeln	Aktivieren von Vorwissen, Wiederholung von Textsortenwissen
			Texte gestalten: Kreatives Schreiben	Schreiben nach Impulsen
			Textkohärenz herstellen	Dramatische Texte untersuchen
			Schreibgeschwindigkeit	Verzögertes Lesen, Schnellschreiben
			Sprachrichtigkeit	Abschreiben
			Textsortenwissen anwenden, Ideen entwickeln, Schreibstrategien: Schreibziele setzen	einen Text nach einer Textvorlage verfassen, Vorstellungen entwickeln, Texte umschreiben, Leerstellen füllen

			Texte inhaltlich und stilistisch überarbeiten	Fokus auf Überarbeitungsbereiche, Schreiben am Computer
			Sprache gestalten, sprachliches Wissen einsetzen	Wortbildung, literarisches Schreiben (Fantasietexte, Sketche), Sätze fortsetzen, Wortgruppen erweitern
M3c	Sprechen und Zuhören		Sprachliches Wissen: Wortschatz, Semantik	Zuordnungsübung, Sortieren
			Textsortenmerkmale	Zuordnungsübung
			Artikulation und Sprechen gestalten (Ausdruck), Körpersprache	Sprachspiele, theaterpraktische Übungen, szenische Lesung, Spielszenen
M4a	Lesen/Schreiben		Lesemotivation; Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin	Auswahl geeigneter Kinder- und Jugendliteratur
			Leseflüssigkeit	Lautleseverfahren, Vorlesetandem
			Textverständnis (lokale und globale Kohärenz)	Lesetechniken: Textverständnis überprüfen, Erwartungshaltung zum Text aufbauen, Vorhersagen zum Text treffen, Fragen an den Text stellen
			Literarisches Lernen	Handlungslogik verstehen, beim Lesen Vorstellungen entwickeln, Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, sprachliche Gestaltung wahrnehmen
			Herstellung von Kohärenz, Textsortenwissen beim Schreiben von Texten	Imitation, Texte weiterschreiben
			Literarisches Schreiben, Schreibstrategien: Schreibziele setzen	Mit allen Sinnen erzählen, Vorstellungen entwickeln, literarische Figuren gestalten
M4b	Sprechen	globale Kohärenz herstellen, Angemessenheit, Sprechen und Handeln gestalten	mündliche Kurzerzählung	
M4c	Zuhören		Selbstkonzept, genaues Zuhören	Fragebogen, Zuhörübung (Bingo)
			basale mündliche Verstehenskompetenz, Wortschatz	Reformulierung, szenische Umsetzung, Betonungen erproben
			Sprechen gestalten und verstehen (parasprachliche Mittel)	Rollenübung
			globale Kohärenz, Zuhörstrategien, Wissen über Textsorten und Texte	Hörbuchempfehlung, Rezeptionserfahrung nutzen; Hörbuchauszug erschließen und bewerten
M4d	Schreiben (Projekt)	Schreiben als soziale Praxis, Selbstkonzept als Schreibende, globale Kohärenz herstellen, Texte und Sprache gestalten (literarisches Schreiben), Metakognition	Kooperatives Schreiben, Texte planen, schreiben und überarbeiten	