



≡ Zwischenspur ≡ Deutsch

Clever ans Ziel!
Fördern am Gymnasium



Baden-Württemberg
Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung (ZSL)

3	Vorwort
4	Fördern am Gymnasium
6	Aufgabenkultur: Förder-Arrangements
8	Umsetzungsoptionen
9	Thematische Fördermodule
12	Strategien
13	Metakognition
14	Kompetenzen im Fokus
15	Hierarchiehohe Kompetenzen
17	Lesen
20	Schreiben
23	Sprechen und Zuhören
27	Zitierte Literatur
28	Impressum

Vorwort



Liebe Leserinnen und Leser,

Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören sind zentrale Kompetenzen, die Kindern und Jugendlichen die Welt aufschließen. Schülerinnen und Schüler in diesen Schlüsselkompetenzen zu fördern, ist ein zentrales Anliegen von Schule.

Der Bedarf an sprachlicher Förderung nimmt auch am Gymnasium zu. Daher hat das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) für das Leitfach Deutsch ein passgenaues Förderprogramm entwickelt: *Zwischenspur Deutsch* ist ein fachspezifisches Unterstützungskonzept für Schulen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums mit Schwierigkeiten

im Bereich des Faches Deutsch. Ziel ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler die grundlegenden gymnasialen Kompetenzen erreichen.

Angestrebt wird ein Angebot für die Klassen 5–10. Das Programm *Zwischenspur* startet mit den Klassenstufen 5 und 6. Es wird laufend ergänzt und weiterentwickelt. Dieses Angebot möchten wir Ihnen in dieser Broschüre vorstellen.

Die zentralen didaktischen Leitprinzipien des *Zwischenspurts* sind:

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

Zwischenspur 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 *Zwischenspur* thematisch aus-

gerichtete *Förderarrangements* angeboten, die Lesen, Schreiben sowie Sprechen und Zuhören *integriert* fördern.

Zwischenspur Deutsch eignet sich besonders gut im neuen G9 für die Stärkung der Grundlagen in den Jahrgängen 5 und 6 sowohl im Regelunterricht als auch in zusätzlichen Angeboten. Das ZSL hat dafür Fortbildungsangebote vorgesehen, die Sie auf LfB-online unter dem Stichwort „Zwischenspur Deutsch“ finden (s.u.).

Mein Dank gilt Stefan Metzger, Bereichsleiter am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Rottweil, sowie der wissenschaftlichen Begleitung Frau Prof. Sara Rezat und Frau Prof. Cornelia Rosebrock.

Im Dezember 2024

Prof. Dr. Thomas Riecke-Baulecke
Präsident des Zentrums für
Schulqualität und Lehrerbildung
Baden-Württemberg

Konzept und Aufgaben werden in regionalen Fortbildungen vorgestellt und auf Moodle-Plattformen für die Teilnehmer(innen) bereitgestellt. Auch schulinterne oder schulnahe Fortbildungen sind möglich.

Weitere Informationen zum *Zwischenspur* finden Sie auch unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb12/

Fördern am Gymnasium

Fördern bedeutet, „jmdn., etw. in seiner Entwicklung vorwärtsbringen, unterstützen“ (DWDS). Dies ist zunächst die Aufgabe jeglichen Unterrichts. Eine Abgrenzung von über den Regelunterricht hinausgehendem Förderunterricht ist weder leicht noch trennscharf. 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).

Mit dem Begriff der Förderung wird oft die *Adaptivität* betont, d. h. sie muss den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht werden. Das bedeutet zweierlei: Es muss ein spezifischer Bedarf bestehen. Dieser muss festgestellt werden, verschwindet mit Erreichen des Ziels und geht in Zuschnitt (z. B. Aufgaben, Begleitung) und Rahmenbedingungen (z. B. Gruppengrößen, Lernzeiten) über den Regelunterricht hinaus. Zum anderen soll Förderung Bildungsgerechtigkeit angesichts unterschiedlicher Voraussetzungen und Lernstände herstellen. Dieser Aspekt macht Förderung zu einem positiven Hochwertbegriff. Meist werden darunter Unterstützungsmaßnahmen *für schwächere Lernende* verstanden. So ist auch die Zielgruppe des vorliegenden Förderkonzepts definiert.

Andererseits nimmt, wer dabei helfen möchte, „den Anschluss wieder herzustellen“, implizit eine *Selektion* vor, die in diesem Falle negativ besetzt ist. Dies ist prekär, denn zentral für jede Förderung ist das Evozieren von *Engagement*. Er ist kein „Nachsitzunterricht“ und darf auch niemals als solcher wahrgenommen werden. Dies ist – neben der Notwendigkeit von Übung – die wesentliche Herausforderung an die Motivation. Fördern bedarf daher eines Höchstmaßes an Bestärkung. Die Lernenden müssen darüber hinaus ihr Tun als sinnhaft erfahren. Aufgaben einen sinnstiftenden Kontext zu geben, darauf zielt die thematische Ausrichtung der Module, die Aufgabenkultur der Förder-Arrangements (s. u.) und die Verschränkung hierarchiehoher und hierarchieniedriger Kompetenzen. Der Zwischenspur ist angelegt auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit, z. B. durch die Entwicklung von Strategiewissen oder Metakognition. Auf der anderen Seite ist festzuhalten: *Förderung bedarf immer einer engen Begleitung durch die Lehrkraft*. Guter Förderunterricht ist kein reiner Selbstlernunterricht. Eine hohe Bedeutung kommt daher 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...).

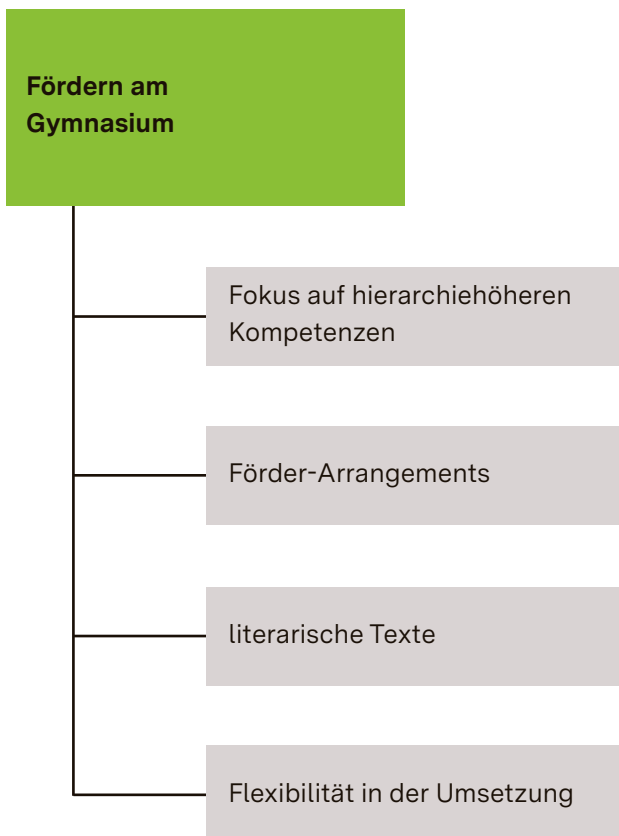
Adaptivität:
spezifischer Bedarf jenseits
des Regelunterrichts
zielgerichtete Bearbeitung
Bildungsgerechtigkeit

Engagement herstellen
Selektion und Übung als Herausforderungen

**Förderunterricht als
guter Unterricht**

Förder-Arrangements

enge Begleitung durch die Lehrkräfte



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. Ein Förderkonzept für das Gymnasium unterscheidet sich in vielen Aspekten nicht grundsätzlich von denjenigen anderer Schularten. Daher werden in den Materialien immer wieder Hinweise auf vorliegende Förderangebote gegeben (z. B. „Starke BASIS!“).

Gleichwohl gibt es am Gymnasium einige spezifische Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hier will der *Zwischenspur* 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 hierarchieniedrige 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.

Mit dieser Schwerpunktsetzung wird natürlich nicht unterstellt, es gebe keinen Förderbedarf in Bezug auf hierarchieniedrige Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums. Aber erstens gibt es zur Förderung hierarchieniedrigerer Kompetenzen mittlerweile schon sehr viele Angebote. Zweitens wird deren Förderung im *Zwischenspur* mit hierarchiehohe Kompetenzen verzahnt, indem an geeigneten Stellen auch etwa Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung oder grammatikalische Korrektheit berücksichtigt werden. Der *Zwischenspur* macht also im doppelten Sinne ein *ergänzendes* Angebot.

- Die Verschränkung der Teilkompetenzen eines komplexen Handlungszusammenhangs impliziert das Angebot von *integrierten Förder-Arrangements* (Schreib-, Lese- und Kommunikationsarrangements), die auf einen Unterrichtszusammenhang zielen. Damit wird bewusst eine Alternative zu der Vielzahl an kleinteiligen Übungsangeboten geboten, die man auf dem Fördermarkt vorfindet.
- Viele Förderangebote stellen pragmatische Texte ins Zentrum. Im gymnasialen Unterricht kommt indes den *literarischen Texten* ein hohes Gewicht zu. Dem wird mit Blick auf das Lesen (Analysieren und Interpretieren) wie das Schreiben (gestaltendes Schreiben, literarisches Schreiben) Rechnung getragen.
- Der *Zwischenspur* bietet hohe *Flexibilität in der Umsetzung*. Die Randbedingungen der Unterrichtsgestaltung sind in einer strikt nach dem Fachprinzip organisierten Schulform andere als an anderen Schulformen. Solange es noch kein etabliertes einheitliches Förderkonzept für das Gymnasium in Baden-Württemberg gibt, muss hier ein flexibleres Angebot formuliert werden, das in der Vielfalt der Ausgestaltungen eingesetzt werden kann.
- Schließlich dienen exemplarische Materialien und eine fachdidaktische Einführung der Professionalisierung der Lehrkräfte. Sie sollen in der eigenständigen Weiterentwicklung von Förderunterricht unterstützt und exemplarisch angeregt werden.

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 (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, Steinhoff 2018)

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 Lernstandserhebungen). 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. Die Einbettung in einen größeren inhaltlichen Kontext aktiviert und erweitert das Vorwissen, aber auch potentiell das Interesse und das Engagement, weil ein 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.).

(2) Situierung: Dieser Aspekt ist zentral für die Umsetzung der gerade umrissenen Zielsetzung. Die funktionsspezifische Situierung gibt einen kommunikativen Rahmen für die Aufgabenstellung. Sie verbindet eine Fülle von Funktionen: Das Herstellen eines *Handlungs- und Kommunikationszusammenhangs* ermöglicht im Modus des Als-ob die Ein-

übung realistischer Prozesse der Kommunikation und Anschlusskommunikation.

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*: z. B. das Informieren, das Überzeugen, das Einnehmen einer rezipientenzugewandten Haltung. Hierher gehören auch spezifischere Interessen wie etwa das Lernen aus Texten (gezielte Informationsentnahme) oder das Untersuchen (Informieren über die Machart). Texte werden erst in diesem Verständnis als Wirkungsgefüge zugänglich und gewinnen ihre volle Sinndimension. Sie implizieren funktionales Textstrukturwissen, das das Zusammenspiel von Textprozeduren steuert. Die Situation bestimmt produktiv die Adressatenorientierung und rezeptiv das Lese- bzw. Zuhörinteresse, inhaltlich über die Relevanz und Bedeutung von Inhalten. 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 Schülern eingeräumt werden kann. Dies betrifft die Gestaltung des Arbeitsprozesses genauso wie das Aktivieren von Wissensbeständen. Dabei müssen immer die wesentlichen steuernden Instanzen – extrinsisch Unterstützungs- und Rückmeldeprozesse und intrinsisch Metakognition – berücksichtigt werden.

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)

Wie vorgehen?
Strategien

→ **Worüber?** Inhalt

Wie kooperieren?
Sozialformen,
Arbeitsteilung

→ **Wie? Formulierung:** Sprache und Form

→ **Für wen?** Adressatenorientierung
(konkret vs. abstrakt) bzw. Rezeptions-
interesse

Womit?
Medien

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

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



Umsetzungsoptionen

Die Fördermaterialien des *Zwischenspurts* reagieren auf die bestehende Vielfalt von Förderkonzepten an den Schulen. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes:

- im regulären Unterricht – wo Förderung zunächst und zumeist ihren Sitz haben sollte und wo die Module auch im Sinne kompetenzorientierter Vertiefung genutzt werden können. Hier sind gelenkte Phasen wie auch Freiarbeitsphasen denkbar.
- in additiven Förderangeboten wie Förderkursen oder Förderstunden. Dabei können einzelne Module den unterrichtlichen Zusammenhang stiften.
- in Projektphasen, die auch arbeitsteilig und differenziert angelegt sein können.
- im Rahmen von Sprachförderkonzepten einer Schule
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 liegen, 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 *Zwischenspurt* 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 *Zwischenspurt* als fachspezifisches Angebot hinaus.

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 zumeist kompetenzzentriert gegliedert sind und zumeist das Lesen und das Schreiben fokussieren.

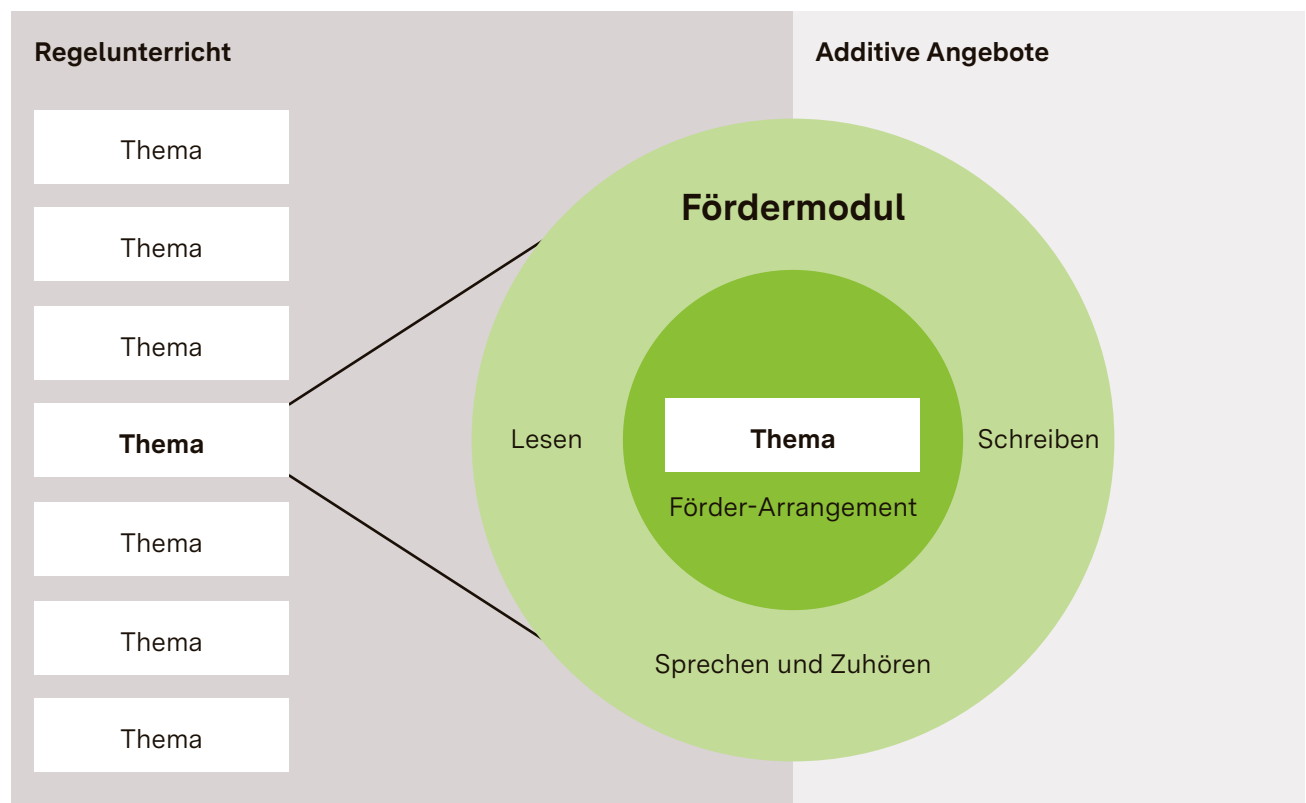
Für diese Konzeption sprechen mehrere Gründe:

- a. Intuitiver *Fokus* der Aufmerksamkeit und des Interesses sind zunächst und zumeist Inhalte.
- b. Förderung zielt immer auf Kompetenzen, die gerade im Fach Deutsch vielfältig miteinander *verzahnt* sind. Inhalte dienen als Kondensationskeime für Kompetenzbündelung.
- c. Es ist eine lernpsychologische Binsenweisheit, 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. Vorteile in der *Umsetzung*: Sie lässt sich leichter an die Inhalte des regulären Unterrichts anbinden. Dies bietet sowohl die Möglichkeit, Fördermodule 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. Diese werden ggf. wiederholend aufgegriffen, die Module 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.



Fördermaterialien Kl. 5/6

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 ergeben sich für die Klassenstufen 5 und 6 folgende thematische Fördermodule:

Modul 1: Sagen

Sagen gehören zum kanonischen Stoff der Orientierungsstufe. Der Bildungsplan nennt sie als verbindliche Textgrundlage. Die Sage als Gattung einer volkstümlichen, knappen Erzählung ist – enger als das Märchen – mit der Wirklichkeit verbunden, aus der Orte, Personen, Ereignisse oder Naturerscheinungen aufgegriffen und als etwas Besonderes markiert werden. Diese werden erklärt durch das Wirken übersinnlicher Mächte, die in der Sage vergegenwärtigt werden. Das Grundmuster jeden Erzählens als ordnungsstiftende Form der Kontingenzbewältigung wird anhand der Sage besonders deutlich. Die Teil-Module greifen wesentliche Subtypen der Sage auf: die historische Sage (M 1a), die ätiologische Sage (M 1b) und die mythisch-dämonische Sage (M 1c).

Modul 2: Sachtexte zum Thema „Nahrung“

Ein Oberthema gibt einen roten Faden, schafft Sachkompetenz und dient Interesse und Motivation, wenn es von allgemeiner anthropologischer Relevanz ist. Die Aufnahme von Nahrung gehört zu den grundlegendsten menschlichen Erfahrungen. Als anthropologische und kulturelle Universalie hat sie eine existentielle Dimension an einer zentralen Schnittstelle von Natur und Kultur. Dies geht einher mit einer ungeheuren thematischen Breite und Differenziertheit (z. B. physiologische und psychologische Aspekte, Techniken und Geräte der

Herstellung, Verteilung, Zubereitung und Nahrungsaufnahme, Gestaltung von Gesellschaft und Selbst). Kinder bringen eine breite Erfahrung mit Nahrung mit und haben ein ausgeprägtes emotionales Verhältnis zum Essen. Zudem können sozusagen unter der Hand auch grundlegende kulturelle Wissensbestände vermittelt und erweitert werden.

Modul 3: Spielszenen und Sketche

Dramatische Texte haben gerade für den Förderunterricht großes Potential, weil sie die Schülerinnen und Schüler hochgradig aktivieren und über die Körperlichkeit alternative Zugänge eröffnen. Dies gilt um so mehr, wenn sie mit Komik verbunden werden. Sketche können hohe Motivation freisetzen. Mit Blick auf den Bildungsplan trägt dieses Modul sowohl der Textgrundlage „kurze[r] dramatische[r] Texte“ als auch dem Standard 3.1.1.1 (8) „Komik erkennen und untersuchen“ Rechnung.

Modul 4: Lebendiges Erzählen

Schriftliches und mündliches Erzählen ist ein fest etabliertes Thema der Orientierungsstufe. Das Erzählen hat grundlegende Bedeutung: Erzählt wird von etwas Besonderem, Auffälligem, Erklärungsbedürftigem. Das Erzählen bearbeitet eine Irritation, die bewältigt wird, indem Einzelheiten in einen Zusammenhang, eine temporale und kausale Ordnung gebracht werden. Es ist eine zentrale Möglichkeit, individuelle und kollektive Identität zu stiften. Neben diesen Zusammenhang des Erzählten tritt der des Erzählens als Handlung: Erzählen stellt als kommunikative Handlung sozialen Zusammenhalt her. Dies gilt für das faktuale alltägliche Erzählen genauso wie für das fiktionale Erzählen der Literatur, das im Modus des Als-ob das mentale Erproben von Möglichkeiten erlaubt.

Übersicht über die Förderbereiche:

Modul	Thema	Kompetenzbereich	Förderbereiche
M0a		Lesen	Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in, Metakognition
M1a	Sagen	Lesen	Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin; Lesemotivation; Anschlusskommunikation; Leseflüssigkeit; Textverständnis (Wortebene, globale Kohärenz und Superstrukturen)
M1b		Schreiben	Texte gestalten, Textsortenwissen anwenden Textstrukturwissen; Schreibflüssigkeit; Schreibstrategien; Textprozeduren und Sprachwissen; sprachliches Wissen: Wortschatz, Stil; Verschriften; Texte überarbeiten; Selbstregulation, Metakognition
M1c		Sprechen und Zuhören	Sprechen und Handeln gestalten (Sinngebendes und gestaltendes Vorlesen); lokale und globale Kohärenz herstellen (verstehendes Zuhören); Analysieren und Interpretieren (Mehrdeutigkeit von literarischen Texten); Metakognition
M2a	Nahrung (Sachtexte)	Lesen	Textverständnis (globale Kohärenz und Superstrukturen)
M2b		Schreiben	schreibbezogenes Selbstkonzept; Schreibmotivation; Wissen um Textsorten und Textfunktion(en) (Materialgestütztes Informieren), Schreibprozess; Texte planen; Wissen aktivieren: Informationen aus Texten gewinnen und für den eigenen Text nutzen; Textsortenwissen: einen Text strukturieren; Überarbeitung von Texten Schreibflüssigkeit, Schreibgeschwindigkeit, Satzbau; Textsorten: Berichtendes Schreiben, globale Kohärenz herstellen (Informationen verknüpfen)
M2c		Sprechen und Zuhören	Vortragsstrategien und freies Sprechen; Sprechflüssigkeit
M3a	Spielszenen und Sketche	Lesen	Lesemotivation, literarisches Lernen Textverständnis (globale Kohärenz); Leseflüssigkeit; literarisches Lernen
M3b		Schreiben	Schreibstrategien: Schreibziele setzen; Textplanung: Ideen sammeln; Texte gestalten: kreatives Schreiben; Textkohärenz herstellen; Schreibgeschwindigkeit; Sprachrichtigkeit; Textsortenwissen anwenden; Ideen entwickeln, Schreibstrategien: Schreibziele setzen Texte inhaltlich und stilistisch überarbeiten; Sprache gestalten, sprachliches Wissen einsetzen
M3c		Sprechen und Zuhören	Sprachliches Wissen: Wortschatz, Semantik; Textsortenmerkmale; Artikulation und Sprechen gestalten (Ausdruck), Körpersprache
M4a	Lebendiges Erzählen	Lesen/Schreiben	Lesemotivation; Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin; Leseflüssigkeit; Textverständnis (lokale und globale Kohärenz); literarisches Lernen; Herstellung von Kohärenz, Textsortenwissen beim Schreiben von Texten; literarisches Schreiben, Schreibstrategien: Schreibziele setzen
M4b		Sprechen	globale Kohärenz herstellen, Angemessenheit, Sprechen und Handeln gestalten
M4c		Zuhören	Selbstkonzept; genaues Zuhören; basale mündliche Verstehenskompetenz; Wortschatz; Sprechen gestalten und verstehen (parasprachliche Mittel); globale Kohärenz, Zuhörstrategien, Wissen über Textsorten und Texte
M4d		Schreiben (Projekt)	Schreiben als soziale Praxis, Selbstkonzept als Schreibende, globale Kohärenz herstellen, Texte und Sprache gestalten (literarisches Schreiben), Metakognition

Sie finden auf den Seiten 18 f., 21 f. und 24 f. ausgewählte Aufgabenbeispiele.

Strategien

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.
- (vgl. Alexander/Graham/ Harris (1998)).



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 sattem 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.

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, vgl. Philipp 2019, 98–105). Andere, induktivere Methoden sind ebenfalls möglich.

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.

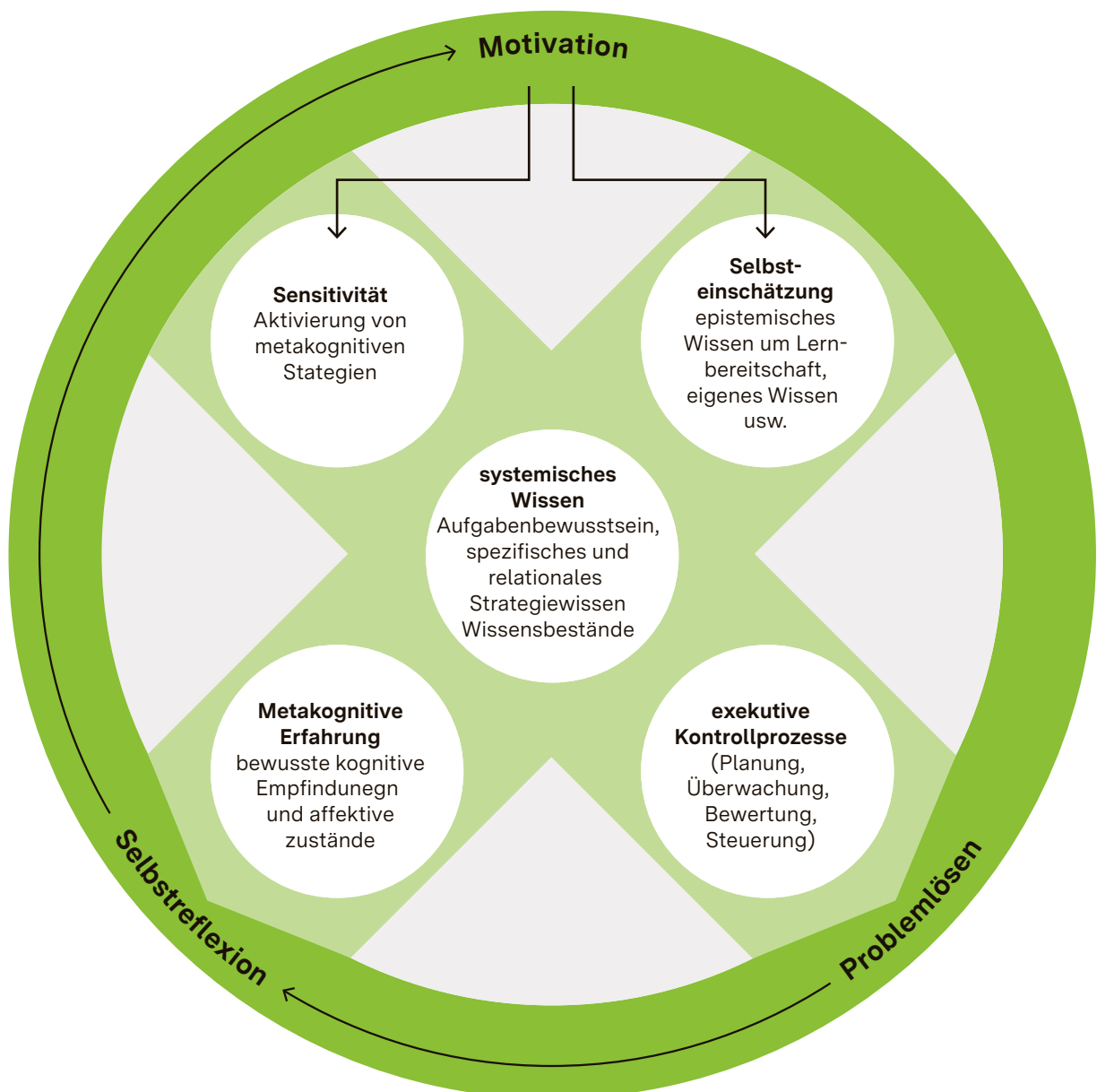
Metakognition

Metakognition gehört zu den in den letzten Jahren meistdiskutierten 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 die Fähigkeit einer zielgerichteten Steuerung von Denken und Handeln

voraus – mithin ein hohes Maß an Selbstregulation. 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. Hasselhorn (1992, 42) entwickelt ein „[i]ntegratives Klassifikationsschema der fünf wichtigsten Subkategorien der Metakognition“. Das Schaubild zeigt das Zusammenspiel dieser Handlungselemente:



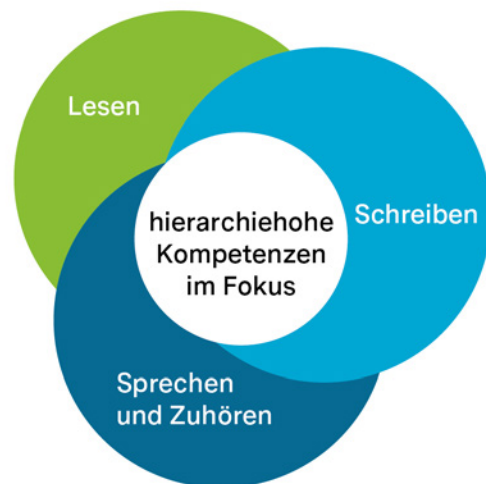


Kompetenzen im Fokus

Einige Grundsätze für den Förderunterricht

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

nach Philipp/Schilcher 2012, Starke Basis 6.4



Hierarchiehohe Kompetenzen

Diese Unterscheidung hierarchiehoher und hierarchieniedriger Kompetenzen entstammt der kognitionspsychologischen Lese- und Schreibforschung. Hierarchieniedrigere Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch Übung *automatisiert* werden können. Dadurch setzen sie kognitive Ressourcen frei, die für hierarchiehöhere, anspruchsvollere Kompetenzen genutzt werden können.

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

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 zusammenwirken.

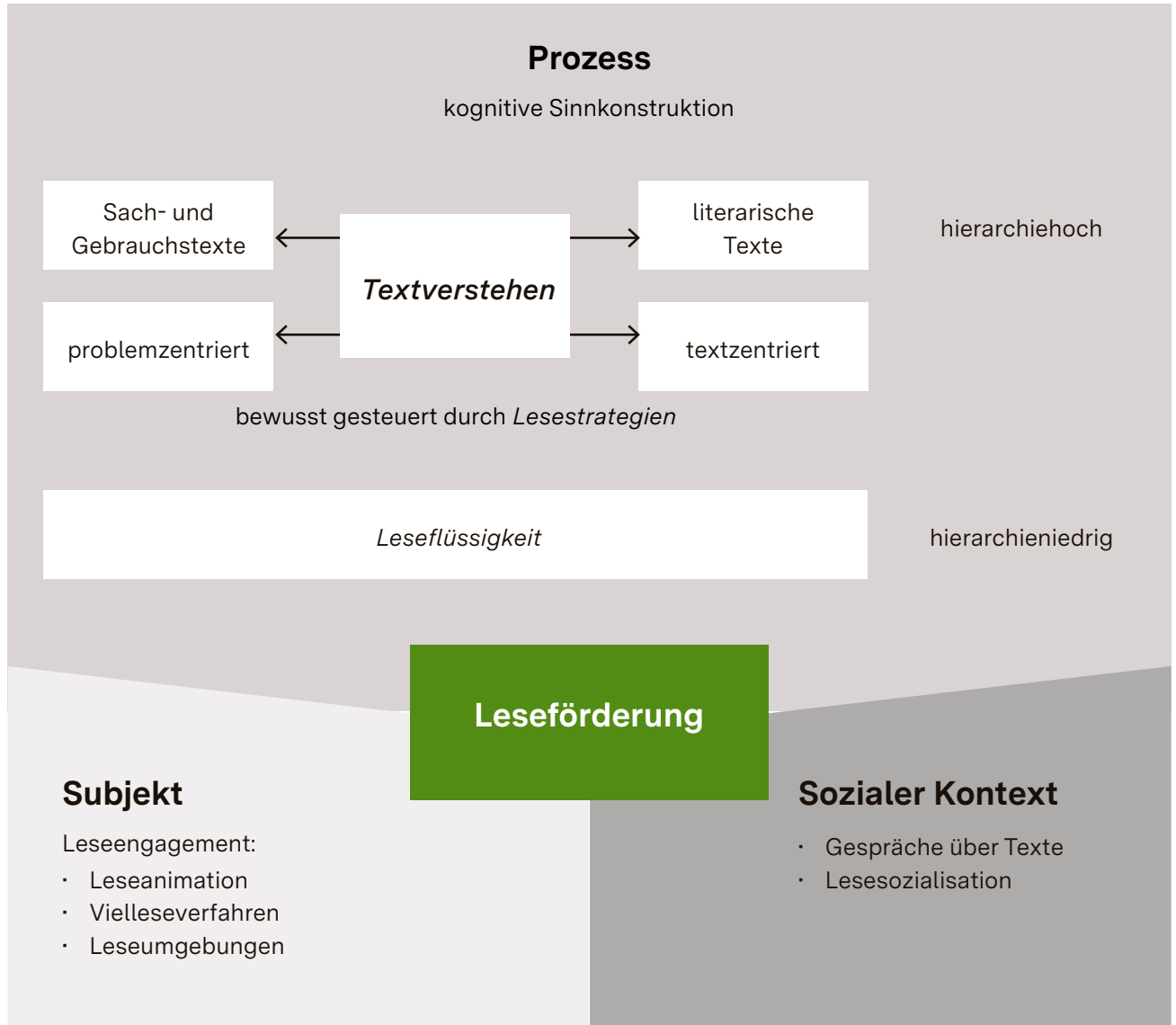
Die hierarchische Abgrenzung von Kompetenzbereichen hat ihre Grenzen. Zum einen sind an sich automatisierte Kompetenzen immer bewussteinsfähig. Andererseits wird man mit Blick auf Individuen sagen können, dass durch lange Übung Routine entsteht, sodass auch komplexere Tätigkeiten mit geringem Reflexionsaufwand 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 Wissensverarbeitung <i>inhaltsbezogen</i> <p>Wissen um</p> <ul style="list-style-type: none"> Textsorten (Superstrukturen, Darstellungsstrategien u. a.) und Textfunktion(en) Texthandlungstypen und Textprozeduren Leseprozesse (Verstehen, Sinnzuschreibung) Lesesituation Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen 	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 <i>inhaltsbezogen</i> <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 	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 <i>inhaltsbezogen</i> <p>Wissen um</p> <ul style="list-style-type: none"> Text- und Gesprächsorten, Text- und Gesprächsfunktionen Text- und Gesprächsprozeduren Situation Inhalte, Kontexte; Welt-, Sach- und Fachwissen

		Lesen	Schreiben	Sprechen und Zuhören
Prozess- ebene	hierarchie- niedrige 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, Schriftsatz) 	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

Lesen

Kompetenzmodell Lesen



Das Modell folgt im Wesentlichen dem bekannten Mehr-Ebenen-Modell von Rosebrock/Nix 2017.



Aufgabenbeispiel (Modul 1 a: Sagen)

Sagen-Hitparade

Welche Sage ist die spannendste, witzigste, ungewöhnlichste, unheimlichste? Dazu veranstalten wir eine Sagen-Hitparade. Wir lesen verschiedene Sagen. Am Schluss entscheidet ihr dann, welche Sage euch am besten gefallen hat und die Hitparade gewinnt.

Hängt für die Sagen-Hitparade eine große Karte von Baden-Württemberg auf. Dort könnt ihr dann mit Fähnchen markieren, an welchen Orten die Sagen spielen, die ihr ausgewählt habt.



Schritt 1: Lesen

- Lies mindestens drei Sagen aus dem Sagen-Schatz. Ihr könnt die Sagen auch zu zweit im Lese-Tandem lesen.
- Welche Sage hat dir am besten gefallen? Schreibe deinen Namen in die Hitparaden-Liste (Spalte „Namen“). Schreibe hinter deinen Namen den Titel deiner Lieblingssage (Spalte „Sagentitel“).
- Verfasse für deine Lieblingssage eine kurze Leseempfehlung und schreibe sie auf einen Zettel. Die Empfehlung sollte aus drei bis vier Sätzen bestehen. Im ersten Satz solltest du kurz zusammenfassen, worum es in der Sage geht. Danach begründest du, was dir an der Sage besonders gefallen hat. Hänge deine persönliche Lese-Empfehlung neben die Sagenkarte.

Schritt 2: Vergleichen

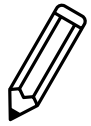
- Schaue in der Liste nach, welche Lieblingssagen deine Mitschülerinnen und Mitschüler eingetragen haben.
- Wähle aus der Liste mindestens drei Sagen aus, die du noch nicht kennst. Lies diese Sagen. Ihr könnt diese Sagen auch wieder zu zweit im Lese-Tandem lesen.

Schritt 3: Abstimmen

- Welche drei Sagen haben dir am besten gefallen? Setze hinter die drei Titel jeweils einen Strich (Spalte „Abstimmung“). Du kannst natürlich auch eine Sage auswählen, die wir gemeinsam gelesen haben.

Schritt 4: Siegerehrung

- Zählt am Schluss die Striche für die einzelnen Titel zusammen. Tragt die Platzierung in die Tabelle ein (Spalte „Ranking“).



Aufgabenbeispiel (Modul 1 a: Sagen)

Sagen-Lesen im Tandem

Titel der Sage: _____

Wer liest vor: _____

Wer hört zu: _____

	Lesezeit		Fehler
1. Lesen	Minuten	Sekunden	
2. Lesen	Minuten	Sekunden	

Darauf wollen wir beim 2. Lesen achten	2. Lesen
genaues Lesen (Werden alle Wörter vorgelesen? Werden sie richtig vorgelesen?)	
deutliches Lesen (Sind alle Wörter klar und deutlich zu verstehen?)	
flüssiges Lesen (Gibt es keine unnötigen Pausen oder Unterbrechungen?)	
betontes Lesen (Wird lebendig und richtig betont gelesen?)	

So bewerten wir die Sage: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

So könnt ihr das Vorlesen trainieren:

Vorbereitung

- Wählt aus dem Sagenschatz zwei Sagen aus. Einigt euch darauf, wer welche Sage vorliest.
- Lies deine Sage still für dich durch. Wenn du einzelne Wörter oder schwierige Textabschnitte nicht verstehst, kannst du deine Lehrerin oder deinen Lehrer fragen.

Vorlesen und genau zuhören

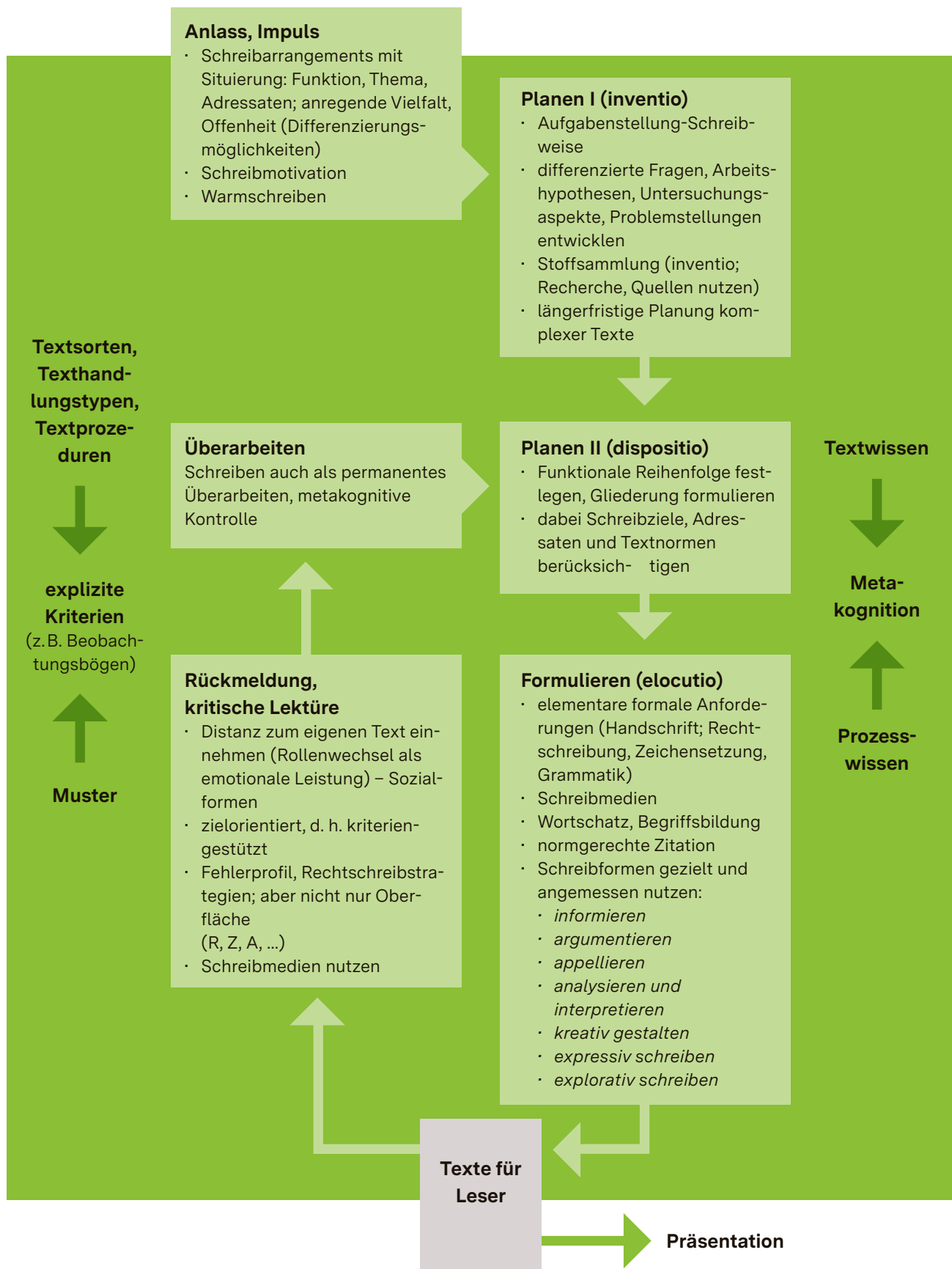
- Miss die Lesezeit deiner Vorlesepartnerin oder deines Vorlesepartners. Trage die Zeit in die Tabelle ein.

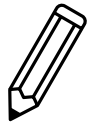
- Streiche auf dem Textblatt alle größeren Vorlesefehler deiner Vorlesepartnerin oder deines Vorlesepartners an (z. B. Wort weggelassen; Wort falsch gelesen; Wort unverständlich gelesen).
- Streiche den Fehler nur an, wenn die Vorleserin oder der Vorleser ihn nicht bemerkt und selbst verbessert.
- Verwende zwei verschiedene Farben für die erste und die zweite Leserunde.
- Zähle die Fehler zusammen und trage sie in die Liste ein.

Rückmeldung geben

- Einigt euch, worauf ihr bei der zweiten Leserunde besonders achten wollt.

Schreiben





Aufgabenbeispiel (Modul 2 b: Sachtexte zum Thema Nahrung) Schreibgeschwindigkeit trainieren

Aufgabe 1

Schreibe den Text ab. Achtung, die Uhr läuft!

Text: Rezept für Bratkartoffeln mit Spiegelei und Spinat

Man wäscht und schält etwa 500g Kartoffeln und gart diese zunächst 20 Minuten in kochendem Wasser. Dann lässt man sie abkühlen und schneidet sie in ca. 0,5 cm dicke Scheiben. Eine Zwiebel schält man und schneidet sie in feine Ringe. Nun erhitzt man etwas Öl in der Pfanne. Darin brät man die Kartoffelscheiben in etwa sechs Minuten von beiden Seiten goldbraun. Die Zwiebelringe sollte man etwa nach der Hälfte der Zeit dazugeben.

Den Spinat muss man zunächst putzen und gründlich waschen, die Blätter nach Bedarf etwas zerkleinern und in einem Sieb abtropfen lassen. Eine Schalotte und eine Zehe Knoblauch werden fein gewürfelt und in einem Topf angedünstet, bis sie glasig sind. Dann gibt man den Spinat hinzu und lässt ihn vier bis fünf Minuten zugedeckt mitdünsten, bis er zusammenfällt. Man kann etwas Sahne dazugeben. Er wird mit Salz, Pfeffer und Muskatnuss gewürzt.

Für die Spiegeleier erhitzt man wenig Öl in einer Pfanne, schlägt das Ei auf und brät es bei mittlerer Hitze, bis es lecker aussieht.

Ich habe Wörter geschafft.

Der Text ist sehr leserlich ☐ ☐ ☐ ☐ unleserlich (Dein Nachbar kreuzt an)

Aufgabe 2

Du überlegst, dass es doch schneller ginge, wenn du den Text auf das Nötigste abkürzen würdest. Ergänze im folgenden Rezeptteil für die Bratkartoffeln die passenden Verben.

Kartoffeln **schälen und waschen**.

Kartoffeln _____ .

Zwiebeln _____ .

Zwiebeln in Ringe _____ .

Öl in die Pfanne _____ .

Kartoffeln in der Pfanne langsam _____ .

Zwiebelringe _____ .

Immer wieder _____ .

_____ (für den Geschmack).

Aufgabe 3

Kennst du die Bedeutung der folgenden Verben? Notiere ihre Bedeutung. Schlage bei unbekannten Wörtern im Wörterbuch nach.

Verb	Bedeutung
salzen	<hr/> <hr/>
dazugeben	<hr/> <hr/>
würfeln	<hr/> <hr/>
schälen	<hr/> <hr/>
waschen	<hr/> <hr/>
blanchieren	<hr/> <hr/>
garen	<hr/> <hr/>
andünsten	<hr/> <hr/>

Aufgabe 4

Notiere nun das Rezept für den Spinat. Wichtig ist dabei natürlich die richtige Reihenfolge. Schreibe dazu die folgenden Nomen ab und ergänze nach jedem Nomen sofort das passende Verb aus Aufgabe 3. Du kannst alle Sätze hintereinanderschreiben.

Spinat – **Spinat blanchieren** –
Zwiebeln – Zwiebeln – Zwiebeln – Spinat – Sahne – das Ganze –

Aufgabe 5

Notiere in demselben Telegrammstil wie in Aufgabe 2 und 3 das Rezept für Spiegeleier.

Sprechen und Zuhören

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 kaum miteinander verzahnt. Dies mag daran liegen, dass die Defizite in diesen Bereichen oftmals besonders drängend erscheinen, aber auch daran, dass die Schülerinnen und Schüler

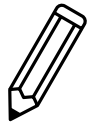
gemeinhin im Bereich des Sprechens und Zuhörens ausgeprägtere Präkonzepte, Fähigkeiten und Automatisierungen mitbringen.

Der *Zwischenspur* setzt hier bewusst anders an und berücksichtigt das Sprechen und Zuhören gleichberechtigt zum Lesen und Schreiben. Warum? Die folgende Matrix nennt wesentliche Gründe:



Kompetenzmodell des Sprechens und Zuhörens





Aufgabenbeispiel (Modul 4 b: Lebendiges Erzählen) Erzähl' doch mal!

Erzähl mal! Erzähl doch mal, wie's war. Erzähl doch mal was. Erzähl doch einfach eine ganz verrückte, phantastische Geschichte. Gar nicht so einfach, oder?

Höre dir dazu den Song „Erzähl mal“ von der Band „deine Freunde“ an.

<https://www.youtube.com/watch?v=zgNhtHiovZI>

Kommt dir die Situation bekannt vor? Wo ist dir so etwas schon einmal passiert?

Du bist schon zum wiederholten Mal zu spät gekommen in die Schule. Es droht eine fürchterliche Strafe. Du kannst dich nur retten, wenn du deinem Lehrer eine völlig verrückte, phantastische Geschichte erzählst. Dein Lehrer liebt solche Geschichten und vergisst dann, dass er dich eigentlich bestrafen wollte.

Du kannst also auf gar keinen Fall „Weiß nicht“ oder „Bus kam zu spät“ vor dich hinmurmeln. Jetzt musst du dich ins Zeug legen.



Vorübung 1

Hier findest du ein paar Versuche von Schülern, die aber nicht ganz befriedigend sind. Beschreibe, warum diese Antworten keine besondere Wirkung auf deinen Lehrer hätte. Es gibt aber vielleicht auch durchaus Positives zu vermerken. Vergleiche deine Ergebnisse mit einem Partner oder einer Partnerin.

1. Also, äh ich bin aufgestanden ... keine Sportsachen gefunden kein Frühstück ... äh, im Schlafanzug – weiß nicht – war nicht mein Tag ...

2. *Tschuldigung, hab meine Schuhe nicht gefunden, mein Hund hat sie vielleicht mal wieder versteckt. Macht der immer. Dann ging ich in die Küche und hörte ganz komische Geräusche, so ein ganz lautes Schnaufen... ja und dann hab ich den Kühlschrank aufgemacht und da saß doch tatsächlich...*

3. *Also, ich bin aufgewacht und hab gemerkt, dass ich den Wecker überhört hatte. Blöd. Hm. Dann habe ich mich angezogen und bin schnell ins Bad gerannt. Aber dann habe ich meine Schultasche nicht gefunden. Außerdem rief auch noch meine Mutter, dass ich das Vesper nicht vergessen solle und das Geld für den Besuch im Theater... Und als ich mein Handy nahm und nur kurz etwas nachschauen wollte, tja, äh, also, da befand ich mich plötzlich...*

4. *Also, ich bin heute Morgen ganz normal aus dem Haus gegangen und dann stieg ich in den Bus, ganz normal wie immer, und der Bus und fuhr und fuhr. Mir fiel auf, dass außer mir nur noch ein Junge und ein Mädchen im Bus mitfahren, das war jetzt schon nicht mehr normal, und die redeten kein Wort. Und plötzlich merkte ich, dass wir nicht mehr fahren, sondern flogen. Das muss man sich mal vorstellen. Das war echt krass. Der Busfahrer hatte sich in einen Piloten verwandelt. Ich sah die ganze Stadt unter mir und ich sah die Schule. Unglaublich, oder? Und der Busfahrer, äh also der Pilot bot mir einen Fallschirm an und – da bin ich nun.*

Das kennst du bestimmt:

Tipps zum Erzählen

- Es gibt einen klaren Aufbau, das heißt einen Anfang und ein Ende.
- Es gibt eine **zeitliche Abfolge** (auf einmal, nachdem, nun, ein paar Sekunden später, dann ...)
- Der Ort, an dem die Geschichte spielt, muss deutlich werden. (Im Keller, an der Bushaltestelle, in einem Raumschiff, in einer Höhle ...)
- Es muss etwas **Unerwartetes** passieren.
- Du richtest dich an jemanden. Du willst, dass dir jemand zuhört. Deine Zuhörer willst du unterhalten, begeistern, verblüffen oder in Angst und Schrecken versetzen. Du hast also eine klare Absicht. Du willst eine direkte Reaktion bei deinen Zuhörern hervorrufen.

Zitierte Literatur

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 und Michael Becker-Mrotzek (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*, in Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*, Duisburg, 191–209.

DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. von der Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/wb/fördern>.

Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen, in: Günter Nold (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehtungsstrukturen?*, 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.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2010/Unterlagen/hasselhorn_referat.pdf.

Philipp, Maik (2019): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen Schreibförderung*, 7. Aufl., Baltmannsweiler.

Philipp, Maik (2021): *Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*, Weinheim/Basel.

Philipp, Maik und Anita Schilcher (Hrsg.) (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*, Seelze.

Rezat, Sara (2022): *Texte im Deutschunterricht*, in 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, 177–214., 177–214.

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.

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.

Impressum

Herausgeber:

Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Heilbronner Str. 314, 70469 Stuttgart, Tel.: 0711 21859-0, E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de, www.zsl-bw.de

Redaktion:

Die Materialien zum Zwischenspur haben Dr. Melanie Hong (Schwerpunkt Schreibförderung), Tobias Körner (Schwerpunkt Leseförderung), Susanne Mayer (Schwerpunkt Sprechen und Zuhören) und Dr. Stefan Metzger (Einführung) erarbeitet. Autor dieser Handreichung: Stefan Metzger.

Wissenschaftliche Begleitung:

Prof. Dr. Sarah Rezat (Universität Paderborn), Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Universität Frankfurt)

Bildnachweis: Titel: iStockphoto ©chameleoneseye, S. 3: Fotofabrik, S. 8: iStockphoto ©Fatcamera,

S. 14: iStockphoto ©Daniel de la Hoz, S. 18: iStockphoto ©bortonoa, S. 25: iStockphoto ©nicoletaionescu

Layout: Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Druck: Offizin Scheufele GmbH & Co. KG