



Integrierte Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht der beruflichen Bildung

VG-SPS-RP-15-36-013584

Output 4: Erstellungsleitfaden

Planung von Lese- und Schreibaktivitäten beim Szenario-basierten Lernen
in der beruflichen Bildung



Projektpartner



Asociatia LSDGC Romania
Cluj-Napoca, Romania
<https://www.alsdgc.ro>
✉ office@alsdgc.ro



Berufsbildende Schule Wirtschaft I
Ludwigshafen, Germany
<https://www.bbsw1-lu.de/>
✉ christina.scheinschacherer@bbsw1-lu.de



Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sopocie
Sopot, Poland
<https://www.ckusopot.pl/>
✉ cku-projekty@wp.pl



Colegiul Tehnic Energetic
Cluj-Napoca, Romania
<http://www.energetic-cluj.ro/>
✉ energeticcj@yahoo.com



Foundation for lifelong learning development
Tallinn, Estonia
<https://www.innove.ee/en/>
✉ kadri.peterson@innove.ee



Pädagogisches Landesinstitut
Rheinland-Pfalz
Speyer, Germany
<https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>
✉ stefan.sigges@pl.rlp.de



Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji
Opole, Poland
<https://rcre.opolskie.pl/>
✉ bniespor@rcre.opolskie.pl



Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool
Tallinn, Estonia
<http://www.tlmk.ee/>
✉ kool@mehaanikakool.ee



Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften
Winterthur, Switzerland
<https://www.zhaw.ch/en/university/>
✉ hoef@zhaw.ch



Dieser Bericht wurde im Rahmen des ERASMUS+-Projekts zur integrierten Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht für die Berufsbildung, der KA 2-Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch bewährter Verfahren erstellt. Strategische Partnerschaften im Bereich der Schulbildung. Projektnummer VG-SPS-RP-15-36-013584. Der Bericht basiert auf der im Projekt verwendeten Methodik.



Dieses Werk steht unter einer

[Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Erasmus+

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Der Inhalt dieser Publikation spiegelt ausschließlich die Meinung des Autors wider. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Informationen.

Projektwebseite: www.rewrvet.de

Redaktion

Maria Kovacs, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)

Ariana-Stanca Vacaretu, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)

Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)

Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)

Stefan Siggés, Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL)

Mai 2017



Ergebnisse des Projekts

Übersicht, über die im Projekt „Integrierte Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht der beruflichen Bildung“ erstellten Outputs; der aktuelle Output ist fett und blau markiert, die anderen Outputs sind grau:

- Output 1: Darstellung der Transferwirkung zwischen Lesen und Schreiben in der beruflichen Bildung (entfallen)
- Output 2: Rahmenkonzept „Integrierte und nachhaltige Lese- und Schreibkompetenzförderung in der beruflichen Bildung“
- Output 3: Bedarfserhebung und Evaluationsinstrumente
- Output 4: Erstellungsleitfaden**
- Output 5: Szenario-basierte Lese- und Schreibanlässe
- Output 6: Lehrerfortbildung „Integrierte Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung“
- Output 7: Handbuch „Integrierte Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung“ für Lehrende

Begriffsklärung „Output“: Bei ERASMUS-Projekten werden geistige Leistungen, welche im Projekt erstellt werden, als Outputs bezeichnet.



Inhalt

Einleitung	6
Was ist die Intention des Erstellungleitfadens?	6
Für wen wurde der Erstellungleitfaden entwickelt?	6
In welchem Verhältnis steht der Erstellungleitfaden zu den anderen Outputs des Projekts?	6
Vorgehen im Prozess.....	6
Szenario-basierter Ansatz	8
Was ist ein Szenario?	8
Wie sieht ein Szenario aus?	8
Wie baut man ein Szenario auf?	9
Der Verlauf des Szenario-basierten Lernens.....	10
Kriterien für Szenarien	10
Tipps.....	11
Scaffolding.....	12
Lese- und Schreibaufgaben	12
Welche Texte müssen geschrieben werden, um die Aufgabe zu lösen?	13
Wie kann man Lesen und Schreiben integrieren, um die Aufgabe zu lösen?	13
Tipps.....	15
Strategien zur Textbearbeitung	15
Herausforderungen bei der Textbearbeitung	15
Welche Lesestrategien sind geeignet?.....	16
Welche Schreibstrategien sind geeignet?	20
Das Rahmenkonzept	23
Zusammenfassung	23
Quellenangaben.....	24
Anhang	26
Szenariobeschreibung (Formular)	26



Checkliste Erstellungsleitfaden für die Szenario-Entwicklung	28
Szenario-Bewertungsbogen	31



Einleitung

Was ist die Intention des Erstellungsfadens?

Der Erstellungsfaden wurde von Wissenschaftlern, Lehrerfortbildnern und Lehrkräften in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erstellt. Er wurde von Lehrkräften in der Praxis erprobt und auf der Grundlage des Feedbacks der Lehrkräfte angepasst. Der Erstellungsfaden stellt die wesentlichen Bestandteile eines Szenarios und die Beziehung zwischen ihnen dar. Er liefert wichtige Informationen zur Integration von Lesen und Schreiben in situieren Lernansätzen. Der Erstellungsfaden basiert auf Konzepten der Lese- und Schreibförderung, den Forschungsergebnissen und den Erfahrungen, die im Projekt in der Zusammenarbeit mit den Lernenden und ihren Lehrkräften gesammelt wurden. Damit bietet er eine klare Struktur für die Planung des Berufsschulunterrichts sowie für die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen. Der Erstellungsfaden gibt den Lehrkräften wertvolle Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen in der beruflichen Bildung.

Für wen wurde der Erstellungsfaden entwickelt?

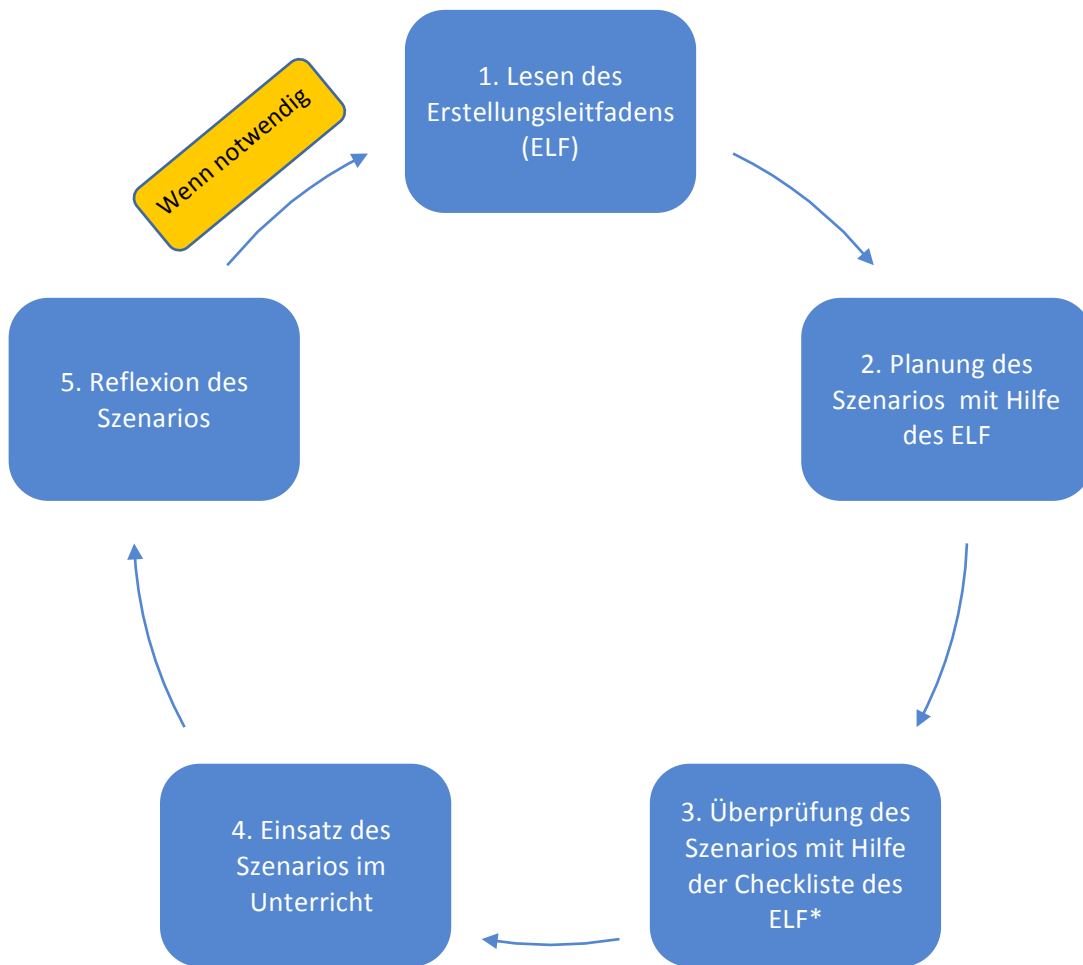
Der Erstellungsfaden wurde für Lehrkräfte an beruflichen Schulen erstellt, die den Szenario-basierten Ansatz anwenden möchten, um ihre Lernenden bei der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten im berufsbezogenen Unterricht zu unterstützen. Der Erstellungsfaden dient als praktische Hilfe bei der Erstellung eines Szenarios und stellt sicher, dass die elementaren Voraussetzungen für ein Szenario erfüllt sind. Er unterstützt Lehrkräfte bei der Erstellung effektiver und motivierender Szenarien, indem er die notwendigen Schritte vom Konzept bis zur Umsetzung begleitet. Die Umsetzung neuer Konzepte bzw. neuer Ansätze im Unterricht ist immer mit einem gesteigerten Zeitaufwand und Mühe verbunden. Daher ist es ratsam, bei der Planung und Umsetzung dieser neuen Konzepte in Teams zu arbeiten, um die Unterstützungsleistungen, die ein Team bietet, nutzen zu können.

In welchem Verhältnis steht der Erstellungsfaden zu den anderen Outputs des Projekts?

Output 2 „Rahmenkonzept“ liefert die notwendigen theoretischen Grundlagen im Hinblick auf Lese- und Schreibkonzepte und deren Zusammenspiel. Der Erstellungsfaden basiert auf diesem Rahmenkonzept. Eine grundlegende Analyse der Fähigkeiten, der Motivation und der Motivlage der Lernenden ist notwendig, bevor die Erstellung des Szenarios beginnen kann. Hierzu wurde Output 3 „Bedarfserhebung und Evaluationsinstrumente“ entwickelt. Dieses Output hilft Lehrenden dabei, wichtige Informationen über den aktuellen Stand der Lese- und Schreibfähigkeiten der Lernenden zu erfassen. Dies ist unabdingbar, da die Lehrkräfte die Lese- und Schreibbedürfnisse der Lernenden bei der Erstellung von Szenarien berücksichtigen müssen. Output 5 „Szenario-basierte Lese- und Schreibansätze“ kann nicht ohne das Verständnis des Rahmenkonzepts und die Verwendung des Erstellungsfadens erstellt werden. Output 6 Lehrerfortbildung "Integrierte Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung" basiert auf dem Erstellungsfaden und hilft Lehrkräften, den integrierten Lese- und Schreibansatz zu verstehen und Szenarien für ihre Lernenden zu erstellen. Output 7 „Handbuch Integrierte Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung für Lehrende“ fasst alles in einer umfassenden Publikation zusammen, die die in diesem Projekt erstellten Materialien enthält, und zeigt Beispiele für die Bemühungen der Partner, die Integration von Lese- und Schreibfähigkeiten in der beruflichen Bildung zu fördern und umzusetzen.

Vorgehen im Prozess

Die folgende Grafik zeigt, wie der Erstellungsfaden bei der Planung, Erstellung, Umsetzung und Überarbeitung von Szenarien verwendet werden kann.



*die Checkliste Erstellungsleitfaden finden Sie im Anhang.



Szenario-basierter Ansatz

Was ist ein Szenario?

Ein Szenario ist eine Beschreibung einer realen oder beruflichen Situation, die in der gedachten Form eintreten könnte. Aus dem Szenario ergibt sich ein Problem, das gelöst werden muss. Auf diese Weise generieren Szenarien Denk- und Problemlösungsprozesse (Piepho, 2003, S. 42) und fordern das Engagement der Lernenden bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben, unter anderem beim Lesen und Schreiben.

Szenarien können in verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung eingesetzt werden. Alle zeichnen sich durch bestimmte gemeinsame Kriterien aus:

- Die Szenarien und die sich daraus ergebenden Aufgaben sind authentisch bzw. möglichst realistisch und relevant für den beruflichen Alltag der Lernenden,
- sie beziehen die Lernenden in Problemlösungen ein und fördern autonomes Lernen,
- sie geben den Lernenden die Möglichkeit, sich auszudrücken,
- sie bieten Möglichkeiten zur individuellen und gemeinschaftlichen Arbeit,
- Lese- und Schreibaktivitäten sind notwendig, um die Aufgabe(n) zu erfüllen,
- Szenarien verwandeln Lesen und Schreiben in bedeutsame Aktivitäten mit einem klaren Ziel,
- sie ermöglichen die Reflexion über die im Rahmen der Szenario-Aufgabe(n) geplanten und durchgeführten Aktivitäten.

Hinweis: Beim Szenario-basierten Lernen findet eine Verschiebung des Rollenverständnisses des Lehrenden statt – von der traditionellen Rolle hin zu einer unterstützenden und ermöglichenden Rolle. Bei dieser Art des Lernens aktiviert und unterstützt die Lehrkraft die Problemlösungs- und Lernprozesse der Lernenden, stellt Hilfsmittel (Scaffolding) zur Verfügung und zeigt bei Bedarf Lese- und Schreibstrategien auf. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft flexibel genug sein sollte, um ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Wie sieht ein Szenario aus?

Das folgende Beispiel veranschaulicht die oben genannten Szenario-Merkmale:

Szenario: Sie arbeiten als Mediengestalter in einer Werbeagentur. Ihr Chef hat Sie gebeten, den beiden neuen Auszubildenden die Verwendung von Schriftarten bei der Gestaltung einer Visitenkarte zu erklären. Bereiten Sie ein Handout für die neuen Auszubildenden vor.

Dieses Szenario stellt eine Situation dar, die im zukünftigen Berufsleben der Lernenden eintreten kann. Das Problem, das sich aus dem Szenario ergibt, ist konkret, aber dennoch so offen, dass die Lernenden wählen können, wie sie vorgehen wollen. Wahrscheinlich werden sie etwas über Schriftarten lesen, bevor sie ein einfaches Handout für die neuen Auszubildenden schreiben. Diese Lese- und Schreibaufgaben werden nicht vom Lehrer zugewiesen, sondern ergeben sich aus dem Szenario selbst.

In diesem Szenario findet das Lesen ganz selbstverständlich vor dem Schreiben statt und das Lesen kann zur Unterstützung des Schreibens verwendet werden. Dabei ist es notwendig, sich auf bestimmte inhaltliche, sprachliche und/oder textliche Aspekte entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden zu konzentrieren, z.B. Ideengenerierung, Aktivierung und Erlernen von Fachvokabular, typischen Satz- oder Textstrukturen (von instruierenden Texten/Anleitungen) etc. Auf diese Weise interagieren Lese- und Schreibaktivitäten, unterstützen sich gegenseitig (Lesen, um zu schreiben/Schreiben, um zu lesen) und können zu einem tieferen Verständnis von Texten und zu einem besseren Schreiben führen (Graham & Perin, 2007, S. 18; Graham & Hebert, 2010, S. 5-6).

Das Szenario bietet Möglichkeiten für Einzel- oder Gruppenarbeit (z.B. Problemlösungsgespräche in Gruppen über das weitere Vorgehen oder die Gestaltung des Endprodukts), individuelles Lesen mit Fokus auf Inhalt, Sprache oder Textstruktur, kollegiales Feedback etc. Das Schreibprodukt dieses Szenarios hat ein Publikum, dessen Perspektive



berücksichtigt werden sollte (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 23), sodass der Text seine beabsichtigte Wirkung entfalten kann. Lesen und Schreiben kann somit als sozial-kommunikativer Akt der Bedeutungskonstruktion verstanden werden. In unserem Beispiel soll das Schreiben den neuen Auszubildenden helfen, etwas über die Verwendung von Schriftarten zu lernen. Im Anhang finden Sie für dieses Szenario ein bereits ausgefülltes Formular zur Szenariobeschreibung (vgl. Output 2 Szenario-basiertes Lernen, Seite 11/12).

Wie baut man ein Szenario auf?

Das Hauptziel eines Szenarios ist die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten mit Bezug zum berufsbezogenen Unterricht. Deshalb ist es wichtig, herauszufinden, in welchen Zusammenhängen die Lernenden in ihrem Alltag und (zukünftigem) Berufsleben lesen und schreiben müssen. Dies wird dazu beitragen, eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Szenarien für ihre berufliche Laufbahn relevant sind.

Darüber hinaus können Lehr- und Arbeitspläne dabei helfen, herauszufinden, welche Fähigkeiten die Lernenden erwerben sollten. Einige dieser Fähigkeiten beziehen sich auf Lese- und Schreibaktivitäten, z.B. benötigen die Lernenden Lesefähigkeiten zur Aneignung von beruflichem Fachwissen und zur Erschließung arbeitsbezogener Vorgehensweisen und Schreibfähigkeiten beispielsweise für eine schriftlich und geschäftlich korrekte Kommunikation.

Bei der Erstellung eines Szenarios sollte man die Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigen, die die Lernenden bereits erworben haben und beurteilen, ob die aus dem Szenario resultierenden Aufgaben realisierbar sind. Szenario-Aufgaben gelten als realisierbar, wenn sie die tatsächlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen und moderat darüber hinausgehen (Vygotzkij, 1934/2002).

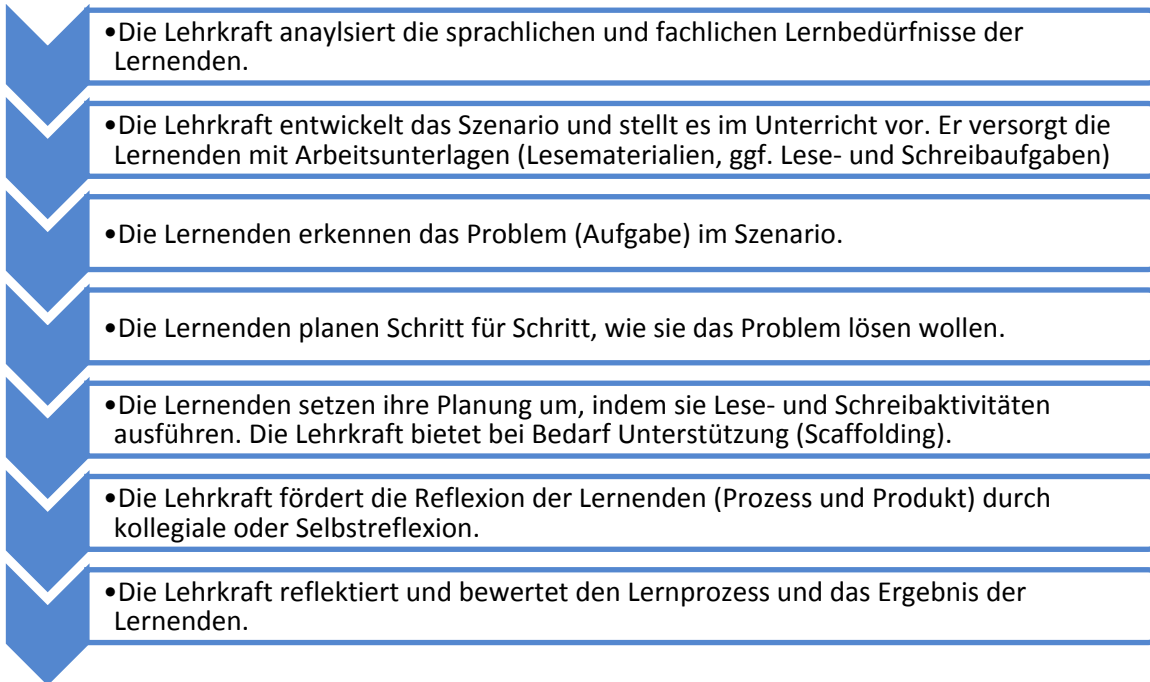
Das Szenario sollte offen genug sein, um die Lernenden in die Problemlösungsprozesse, die Planung und die Entscheidungsfindung einzubeziehen. Dies ist dann gegeben, wenn das Szenario ihnen die Möglichkeit bietet, die Aufgabe(n) aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und auf unterschiedlichen Lösungswegen zu erfüllen. Die Lernenden müssen sich dann entscheiden, welche Aufgabe(n) wie erfüllt werden soll(en). Diese Aufgaben können Lese- und Schreibaktivitäten umfassen, die zur Problemlösung notwendig sind.

Es ist wichtig, dass sich aus dem Szenario ein schrittweiser Problemlösungsprozess ergibt. Nach der Einführung des Szenarios müssen die Lernenden das Problem erkennen und mögliche Maßnahmen diskutieren, z.B. Recherchen im Fachbuch oder im Internet (Leseaufgabe), Notizen erstellen oder die Informationen zusammenfassen (Schreibaufgabe), die Verwendung von Schriftarten in Printprodukten (z.B. Visitenkarte) erarbeiten (Leseaufgabe, siehe Beispiel oben). Die Lernenden müssen dann die Aufgabe(n) ausführen. Während dieses Prozesses überwacht die Lehrkraft die Fortschritte der Lernenden und unterstützt sie bei Bedarf (Scaffolding). Die Unterstützung kann aus kurzen Übungen mit Fokus auf Inhalt, Sprache oder Textstruktur bestehen, wie z.B. Mind Maps, Lückentexten etc. Dieser Prozess kann auch die Modellierung und Umsetzung von Lese- und Schreibstrategien enthalten (siehe unten). Zusätzlich können Mitschüler den Ablauf überwachen und Rückmeldung geben. Am Ende sollte das Problem, welches sich aus dem Szenario ergibt, gelöst werden. Die Lösung kann ein konkretes Ergebnis sein, z.B. ein Text für einen bestimmten Adressaten, aber sowohl das Ergebnis als auch der Prozessverlauf sollten reflektiert und bewertet werden, um den Lernprozess auf andere Kontexte übertragbar zu machen.

Der Umfang eines Szenarios variiert und hängt von den Lernzielen in Bezug auf das Thema und die angestrebten Lese- und Schreibfähigkeiten ab.



Der Verlauf des Szenario-basierten Lernens



Kriterien für Szenarien

Die folgende Liste von Fragen kann helfen, Szenarien zu überprüfen und zu bewerten (siehe Anhang für die vollständige Checkliste Erstellungsleitfaden für Szenario-basiertes Lernen, das auch die Entwicklung von Sprachkompetenzen unterstützt):

a. Szenario-Konstruktion

- Ist das Szenario lebensnah?
- Ist das Szenario relevant für die Berufsausbildung der Lernenden?
- Ist das Szenario mit dem Lehrplan kompatibel?
- Ist das Szenario durchführbar bzw. zu bewältigen?
- Bietet das Szenario den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken?
- Bietet das Szenario den Lernenden die Möglichkeit, ihre Lese- und Schreibaktivitäten im Kontext des Szenarios zu reflektieren?
- Bietet das Szenario die Möglichkeit für kooperatives Lernen?
- Unterstützt das Szenario die Selbstständigkeit der Lernenden?
- Bietet das Szenario die Möglichkeit für unterschiedliche Lösungsansätze?
- Bietet das Szenario die Möglichkeit, Handlungen auf andere Situationen zu transferieren?
- Bietet das Szenario die Möglichkeit, die Lernenden in das Evaluierungsverfahren einzubeziehen (Peer-Feedback, Selbsteinschätzung etc.)?



b. Lese- und Schreibaufgaben

- Verlangt das Szenario Lese- und Schreibaktivitäten, um die Aufgabe zu erfüllen?
- Unterstützen die Leseaktivitäten die Schreibaktivitäten und umgekehrt (Lesen, um zu schreiben und schreiben, um zu lesen)?
- Führen die im Szenario enthaltenen „Vor dem Lesen“- und „Nach dem Lesen“-Aktivitäten zu einer schrittweisen Aufgabenerfüllung?
- Führen die im Szenario enthaltenen „Vor dem Schreiben“- und „Nach dem Schreiben“-Aktivitäten zu einer schrittweisen Aufgabenerfüllung?

c. Unterstützung der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten („Scaffolding“)

- Weisen die Unterstützungsmaßnahmen für das Lesen einen klaren Fokus auf?
- Weisen die Unterstützungsmaßnahmen für das Schreiben einen klaren Fokus auf?
- Gibt es Strategien zum Leseverstehen?
- Gibt es Schreibstrategien?

Tipps

- Bei der Erstellung eines Szenarios ist es wichtig, die Perspektive der Lernenden zu sehen: In welchen Alltags- und (künftigen) Arbeitssituationen benötigen sie Lese- und Schreibfähigkeiten?
- Beziehen Sie die Lernenden in die Wahl des Szenarios ein. Fragen Sie sie, wann sie, aus ihrer Sicht, in ihrem täglichen und (zukünftigen) Arbeitsleben lesen und schreiben werden?
- Nach der Einführung des Szenarios können Sie mit Bildern und Erzählungen den Ablaufplan visualisieren.
- Nehmen Sie sich die nötige Zeit, um das Szenario durchzuführen, aber erinnern Sie die Lernenden regelmäßig an das Ziel des Szenarios.
- Stellen Sie sicher, dass Lese- und Schreibaktivitäten innerhalb des Szenarios sinnvoll sind und sich gegenseitig unterstützen. Lesen kann das Schreiben unterstützen und umgekehrt.
- Konzentrieren Sie sich auf bestimmte Aspekte des Lesens und Schreibens, wenn Sie den Lernenden Hilfsmittel zur Verfügung stellen, und denken Sie daran, dass weniger manchmal mehr ist.
- Wenn Sie Hilfsmittel für (Sprach-)Übungen bereitstellen, sollten Sie immer an die Relevanz dieser Übungen für die erfolgreiche Erfüllung der Szenario-Aufgabe(n) denken.
- Seien Sie offen dafür, Ihren Unterricht anzupassen, und entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden Schritte zurück oder nach vorne zu machen.
- Bieten Sie Möglichkeiten für gemeinschaftliches Lernen zur Förderung von Sozialkompetenz und der Teambildung als Vorbereitung auf das zukünftige Arbeitsleben der Lernenden.
- Vertrauen Sie Ihren Lernenden, dass sie ihren Mitschülern Feedback geben können und deren Fähigkeit, ihre eigenen und die Arbeitsprozesse und Produkte der anderen zu beurteilen.
- Bitten Sie Ihre Lernenden um Feedback, wie sie ihren eigenen Lernprozess mit dem Szenario wahrgenommen haben.



Scaffolding

„Dieser Ansatz des Lernens geht davon aus, dass die Lernenden mit Unterstützung über das hinausgehen können, was sie selbstständig tun können. Es ermöglicht den Lernenden, an neuen Situationen teilnehmen und neue Rollen übernehmen zu können. Vygotsky spricht von der „Zone der proximalen Entwicklung“. Hiermit meint er die "Lücke" zwischen dem, was die Lernenden alleine tun können, und dem, was sie mit Hilfe einer kompetenteren Person tun können. Das Zurverfügungstellen von Hilfsmitteln wird als ‚Scaffolding‘ bezeichnet.“ (Vgl. Gibbons 2009, S. 15)

Eigenschaften des Scaffolding (Universität des Saarlandes):

- Vorübergehend: Das „Scaffolding“ ist eine zeitlich begrenzte Unterstützung, die den Lernenden hilft, neue Konzepte, Kenntnisse usw. zu entwickeln;
- Durch Scaffolds (Gerüste) erfahren die Lernenden, wie man etwas tut (nicht nur, was sie tun sollen), sodass sie später ähnliche Aufgaben alleine erledigen können.
- Zukunftsorientiert: Was Lernende heute mit Unterstützung tun können, können sie morgen alleine bewältigen.

Lese- und Schreibaufgaben

Szenario-basierte Lese- und Schreibaufgaben sind für den durch das Szenario hervorgerufenen Problemlösungsprozess unerlässlich. Daher ist es wichtig zu wissen, welche Lese- und Schreibaufgaben die besten Lösungen für die Lernenden innerhalb des Szenarios bieten. Darüber hinaus sollen die Aufgaben die Arten von Texten repräsentieren, mit denen Lernende im Alltag und im Berufsleben konfrontiert werden.

Obwohl es eine Vielzahl von Textarten gibt, müssen wir uns darauf fokussieren, welche Textarten die Lernenden beim Lesen und Schreiben im Rahmen der Bearbeitung von Szenarien am effektivsten unterstützen können. Die wichtigsten Textarten für Lernende in der beruflichen Bildung in diesem Kontext sind

informative Texte. Diese begegnen den Lernenden beim Lesen von alltäglichem Material, z.B.:

- Nachrichten,
- (Arbeits-)Berichte,
- Produktbeschreibungen,
- Kostenvoranschläge,
- Anleitungen, Fachaufsätze,
- allgemeine persönliche oder/und berufliche Kommunikation, E-Mails.

instruierende Texte. Sie sind in Lernmaterialien und in Kontexten zu finden, in denen man angeleitet wird, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, z.B.:

- Produkthinweise,
- Sicherheitshinweise,
- Rechtsberatung,
- Ausbildungs- /Schulungshandbücher.



argumentative Texte. Diese kommen in schriftlichen Materialien vor, die überzeugen sollen, z.B.:

- Werbung, Fachberatung
- Empfehlungen, Stellungnahmen
- Formelle Schreiben, Beschwerdebriefe
- Internet-Blogs, Kommentare, Rezensionen.

Das Wissen über diese Textarten ist für die Lernenden von Vorteil, da die Lernenden die Texte durch Lesen verstehen und ihre Ideen durch Schreiben kommunizieren. Ohne diese Kenntnisse wird es ihnen schwerfallen, typische Text- und Sprachstrukturen zu erkennen, die ihnen helfen, den Text zu verstehen und selbst gute Texte zu schreiben.

Es bleibt wichtig zu erkennen, dass Szenarien Anreize bieten, bestimmte Textarten zu lesen und zu verfassen und dass die Lernenden bezüglich dieser Textarten am meisten vom „Lesen zum/um zu schreiben“ (reading to write) und „Schreiben, zum/um zu lesen“ (writing to read) profitieren. Die Textarten, die gelesen werden sollen, müssen nicht unbedingt die gleichen sein wie die, die verfasst werden sollen, und umgekehrt. Die Textarten müssen sich jedoch gegenseitig unterstützen, um das bestmögliche Ergebnis für das Szenario zu erzielen.

Welche Texte müssen geschrieben werden, um die Aufgabe zu lösen?

Szenarien werden entwickelt, um auf bestimmte Bedürfnisse der Lernenden oder den Lehrplan einzugehen, und werden verwendet, um ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen. In den meisten Fällen wird dieses Ergebnis ein Textprodukt sein, das sich an einen bestimmten Adressaten richtet, um das aus dem Szenario abgeleitete Problem zu lösen. Der von den Lernenden gewählte Texttyp wird daher weitgehend durch das Szenario bestimmt, sodass die Lernenden die Produktion eines gewählten Texttyps als kommunikativen Problemlösungsakt oder -prozess nutzen und verstehen. Durch diesen Prozess können die Lernenden Texttypen als kulturell definierte Konventionen erleben, die aus typischen Idiomen und Phrasen sowie Textplanung und -mustern bestehen.

Grundsätzlich kann man jede Textart auswählen, die den oben genannten Kategorien entspricht, nämlich informativer, instruierender oder argumentativer Text.

Abgesehen von den zahlreichen Textarten, die in der obigen Aufzählung aufgeführt sind, weisen alle Textarten ähnliche Merkmale wie typische Redewendungen und Phrasen, grammatikalische oder syntaktische Konstruktionen, Textorganisation und -muster sowie Strukturelemente auf. Beispielsweise beginnen informative Texte mit allgemeinen Aspekten und werden detaillierter oder sind chronologisch gegliedert. Instruierende Texte beginnen in der Regel mit einer Produktbeschreibung, gefolgt von der eigentlichen Gebrauchsanweisung und werden häufig von allgemeinen Sicherheitshinweisen begleitet. Der Kern der argumentativen Texte ist eine Behauptung, eine Meinung oder Empfehlung, die durch sachlich begründete Argumente gerechtfertigt wird.

Es ist wichtig, dass die gelesenen Texte für die zu schreibenden Texte relevant sind, damit die Lernenden das dadurch Erlernte schriftlich umsetzen können. Darüber hinaus ist es wichtig, sich auf eine Sprache oder ein Textelement zu konzentrieren, damit die Lernenden sich jeweils auf einen bestimmten Aspekt (Vokabular, Redewendungen und Phrasen, Textstruktur usw.) konzentrieren können.

Wie kann man Lesen und Schreiben integrieren, um die Aufgabe zu lösen?

Häufig hängen Lesen und Schreiben zusammen und es ist schwierig, sie voneinander zu trennen. Sehr oft sammeln die Lernenden Informationen, indem sie verschiedene Texte lesen, bevor sie anfangen zu schreiben (Lesen, um zu



schreiben). Alternativ können sie Ideen sammeln und schriftliche Notizen vor, während oder nach dem Lesen eines Textes machen (Schreiben, um zu lesen). Es gibt viele Möglichkeiten für die Interaktion zwischen Lesen und Schreiben. In einem pädagogischen Kontext werden „[...] Schreib- und Leseunterricht noch effektiver sein, wenn sie so gestaltet sind, dass sie zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen und den gegenseitigen Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten zu stärken [...]“ (Graham & Hebert, 2010, S. 25).

Die integrierte Förderung von Lesen und Schreiben (vgl. Philipp 2012: 58) wird auch für den beruflichen Kontext empfohlen (vgl. Schneider et al., 2013, S. 77). In einem Szenario werden Lese- und Schreibaktivitäten als natürliche Ergänzung zu einem gemeinsamen Problemlösungsziel eingesetzt. Deshalb ist es wichtig, dass sich Lese- und Schreibaktivitäten gegenseitig unterstützen.

Lesen, um zu schreiben („reading to write“; siehe Philipp 2012, S. 58; Graham & Perin 2007, S. 18) ist hilfreich bei der Erstellung von Inhalten, dem Erwerb von Fachvokabular, dem Verständnis der Textstruktur, der Entwicklung von Texten etc. Dies kann durch Notizen aus dem Text, dem Bearbeiten von Vokabeln, dem Strukturieren von Ideen sowie dem Umreißen von Vor- und Nachteilen usw. geschehen. Umgekehrt wird „writing to read“ (Graham & Hebert, 2010, S. 5-6) verwendet, um das Textverständnis zu vertiefen, indem man Notizen über den Text macht, kurze Auszüge oder Zusammenfassungen des Textes paraphrasiert und schreibt.

Untersuchungen (Graham & Herbert, 2010, S. 11) haben gezeigt, dass es eine produktive Interaktion zwischen Lesen und Schreiben gibt, die beide Kompetenzen erhöht. Wirksame Verfahren, die Sie zur Stärkung des Lesens durch das Schreiben anwenden können, sind:

1. Lassen Sie die Lernenden über den Text schreiben, den sie lesen, denn dadurch wird das Verständnis von Texten verbessert, insbesondere wenn sie: a. auf einen Text schriftlich antworten (persönliche Reaktionen, Analyse und Interpretation des Textes); b. Zusammenfassungen eines Textes schreiben; c. Notizen zu einem Text schreiben; d. Fragen zu einem Text schriftlich beantworten oder schriftliche Fragen zu einem Text erstellen und beantworten.
2. Die Vermittlung von Schreibprozessen, Textstrukturen für das Schreiben, Absatz- oder Satzkonstruktionen verbessern nicht nur die Schreibkompetenzen, sie erhöhen auch das Leseverständnis der Lernenden.
3. Lassen Sie die Lernenden viel schreiben, denn das Leseverständnis der Lernenden verbessert sich, wenn sie häufig(er) eigene Texte verfassen.



Tipps

- Seien Sie sich bewusst, welche Textarten das Szenario erfordert und welche am ehesten von den Lernenden gewählt werden.
- Machen Sie deutlich, was die typischen Merkmale dieser Textarten sind.
- Lassen Sie die Lernenden über diese typischen Eigenschaften von Textarten nachdenken.
- Konzentrieren Sie sich auf konkrete Merkmale dieser Textarten (Vokabeln, typische Redewendungen und Phrasen, grammatikalische oder syntaktische Konstruktionen, Textorganisation und -muster usw.). Arbeiten Sie nicht an allen diesen Merkmalen gleichzeitig; wählen Sie ein oder zwei aus.
- Stellen Sie sicher, dass Lese- und Schreibaktivitäten in Beziehung zueinanderstehen und sich gegenseitig unterstützen.
- Bieten Sie den Lernenden kurze Übungen an, um das notwendige Vokabular, typische Redewendungen, grammatikalische oder syntaktische Konstruktionen, Textorganisation und -muster usw. zu üben, damit sie diese beim Schreiben verwenden können.
- Unterrichten Sie den Prozess des Schreibens, die Textstrukturierung, die Fähigkeit zum Bilden von Absätzen oder Sätzen; dies kann nicht nur das Schreiben, sondern auch das Leseverständnis verbessern.
- Bringen Sie den Lernenden Lese- und Schreibstrategien im Umgang mit Texten bei (siehe nächstes Kapitel).

Strategien zur Textbearbeitung

Herausforderungen bei der Textbearbeitung

Häufig ziehen es Lehrkräfte vor, ihren Lernenden neue Informationen mündlich zu vermitteln, anstatt die Informationen in Textform zugänglich zu machen. Dies liegt zum Teil daran, dass Lehrkräfte bei Lernenden vielfältige Schwierigkeiten beim Lesen beobachten, welche oftmals zu einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Lesen führen können. Zu diesen Schwierigkeiten gehören:

- längere Leseaufträge strategisch anzugehen;
- eine Verbindung mit dem Text herzustellen, den sie lesen sollen, indem sie einige der Ideen im Text oder die Struktur des Textes vorwegnehmen;
- den Kern des Textes zu verstehen;
- sich auf das Wesentliche in der Lektüre zu konzentrieren durch die Unterscheidung zwischen relevanten und irrelevanten Informationen;
- ihr Textverständnis im Blick zu behalten und herauszufinden, was ihrem Verständnis im Wege steht;
- grafische Darstellungen im Text zum besseren Verständnis zu verwenden;
- die Bedeutung des wesentlichen Vokabulars zu verstehen, auch indem man sich auf den Kontext verlässt, um die Bedeutung des unbekanntes Vokabulars herauszuarbeiten etc.

Dennoch ist der Prozess des Aufbaus von Wissen aus Informationsquellen grundlegend für das selbständige Lernen. Aus diesem Grund müssen die Lehrkräfte die Lernenden mit einer Reihe von spezifischen Kompetenzen ausstatten, die ihnen helfen, mit Texten umzugehen. Dabei ist es wichtig, dass sie sich vor Augen halten, dass das **Lesen im Wesentlichen ein konstruktiver Prozess ist**, der zur erfolgreichen Bearbeitung eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien erfordert. Daher sollte man den Lernenden schwerpunktmäßig beibringen, wie sie die verschiedenen Arten von Texten strategisch angehen und wie sie mit unklaren Begriffen umgehen können.



Welche Lesestrategien sind geeignet?

Die Unterrichtsstrategien zur Verbesserung der Lesekompetenz der Lernenden in der beruflichen Bildung lassen sich in drei Hauptkategorien einteilen.

Strategien, die vor dem Lesen angewandt werden: Diese Strategien bereiten die Lernenden auf eine effektive Auseinandersetzung mit dem Text vor. Sie helfen den Lernenden, Hintergrundwissen zu aktivieren, wichtige vertraute Begriffe zu bündeln, Ziele für das Lesen zu setzen, Fragen zum Thema zu antizipieren und zu formulieren, die später das Verständnis des Textes unterstützen und so einen Kontext für das Lesen schaffen. Darüber hinaus helfen die in dieser Kategorie enthaltenen Strategien der Lehrkraft, informell zu beurteilen, was die Lernenden bereits über das Thema wissen, einschließlich ihrer Missverständnisse.

Strategien, die während des Lesens angewandt werden: Diese Strategien helfen den Lernenden, mit dem Text zu interagieren und ihr Verständnis davon zu überprüfen. Beim Anwenden dieser Strategien suchen die Lernenden nach Antworten auf ihre in der vorherigen Phase aufgeworfenen Fragen, suchen nach Bestätigung ihrer Erwartungen, klären einige Wortschatzfragen, vergleichen ihr Vorwissen mit den neuen Ideen, stellen persönliche Verbindungen zum Text her, schlussfolgern, hinterfragen Ideen und entwickeln vielleicht neue Erwartungen. Während dieser Phase ist die Lehrkraft in der Lage, den Verstehensprozess der Lernenden zu beurteilen, indem sie ihre Interaktion mit dem Text, ihre Notizen und Markierungen am/im Text usw. beobachtet. Bei einigen der Strategien lenkt die Lehrkraft den Leseprozess durch die Einführung von Kontrollpunkten (z.B. beim gezielten Lesen).

Strategien, die nach dem Lesen angewandt werden: Nach dem Lesen werden die Lernenden die wichtigsten Ideen zusammenfassen, ihre Deutungen austauschen und mit Gleichaltrigen und der Lehrkraft diskutieren, über die Verwendung/Anwendbarkeit der neu erworbenen Informationen nachdenken, ihre Relevanz für ihre Arbeit oder ihr zukünftiges Lernen bewerten und so ihr Lernen aus dem Text festigen.

Im Folgenden beschreiben wir einige effektive Lesestrategien:

Der **Antizipationsleitfaden** („Anticipation Guide“, Herber, 1978) ist eine Vor- und Nach-dem-Lesen-Strategie, die die wichtigsten Aussagen in einer Passage durch die Verwendung von Aussagen, die die Gedanken und Meinungen der Lernenden aktivieren, voraussagt. Vor der Lektüre erhalten die Lernenden den Auftrag, zu mehreren Aussagen Stellung zu nehmen, die die vorgefassten Vorstellungen der Lernenden von Schlüsselkonzepten im Text in Frage stellen oder unterstützen. Die Lernenden können dann ihre Antworten in kleinen Gruppen oder in der ganzen Klasse erklären. Dieser Prozess weckt Interesse, begründet den Zweck des Lesens und fördert das Denken höherer Ordnung – und fördert damit die Motivation, den Text zu lesen. Nach dem Lesen kann der Antizipationsleitfaden verwendet werden, um zu beurteilen, wie gut der Text verstanden wurde und um sicherzustellen, dass falsche Vorstellungen korrigiert wurden.



Muster für den Antizipationsleitfaden

<u>vor dem Lesen</u> Wahr (W)/ Falsch (F)	Aussagen/Gedanken/Ideen (= <u>Statements</u>)	<u>nach dem Lesen</u> Wahr (W)/ Falsch (F)
	<u>Statement 1</u>	
	<u>Statement 2, etc.</u>	

LINK (List, Inquire, Note, Know - Vaughan & Estes, 1986, zitiert in Buehl, 2001) ist eine Strategie, die unter Lernenden eine Diskussion über ihr Vorwissen zu einem Thema vor dem Lesen fördert. Die Schritte sind: Schreiben Sie das Schlüsselwort des Themas an die Tafel und bitten Sie die Lernenden, ihre Assoziationen *aufzulisten (List)*. Diese werden an der Tafel gesammelt. Als nächstes ermutigen Sie die Lernenden, sich nach den aufgeführten Punkten zu *erkundigen (Inquire)*. Bitten Sie um Klärung oder Ausarbeitung einiger Punkte oder um Beispiele oder Definitionen. Wenn die Erkundigungen abgeschlossen sind, wischen Sie die Tafel und bitten die Lernenden zu *notieren (Note)*, was sie während der Schritte „Auflisten“ und „Erkundigen“ über den Schlüsselbegriff gelernt haben. Anschließend wird der Abschnitt gelesen. Nachdem sie den Abschnitt gelesen haben, bitten Sie sie, aufzuschreiben, was sie zu diesem Zeitpunkt über dem Abschnitt *wissen (Know)*.

Das **Untersuchungsdiagramm** (Hoffman, 1992) ist eine Strategie, die den Lernenden hilft, sinnvolle Fragen zu entwickeln, die sie später für ihren Schreibprozess verwenden können. Sie besteht aus einer Matrix mit mehreren Zeilen und Spalten. Die Spaltenüberschriften enthalten wesentliche Fragen (F1, F2, F3, F4, Fn) zum Thema, während die Zeilen die verschiedenen Informationsquellen (3-4 verschiedene Quellen) enthalten. Zeile 1 enthält Informationen, die die Lernenden kennen (oder zu kennen glauben), bevor sie mit dem Lesen beginnen. Zeile 2 dient zur Aufnahme von Informationen aus Quelle 1 bezogen auf Q1/Q2/Q3 etc. Die so gesammelten Informationen helfen den Lernenden, ihre Lektüre zusammenzufassen und zu strukturieren. Es bietet auch einen ausgezeichneten Überblick über die wichtigsten Ideen, die sie vielleicht schriftlich ansprechen möchten (z.B. das Verfassen von Berichten).

<u>Thema:</u>	<u>F1</u>	<u>F2</u>	<u>F3</u>	<u>F4</u>	<u>Fn</u>
<u>Was ich/wir wissen (vor-dem-Lesen):</u>					
<u>Quelle 1</u>					
<u>Quelle 2</u>					
<u>Quelle 3</u>					
<u>Quelle n</u>					



Gesteuerte Lese-Denk-Aktivität (Directed reading-thinking activity = DRTA; Gunning, 2003) ist eine Strategie, um das stille Lesen der Lernenden durch Verständnisfragen zu steuern. Die Lernenden lesen mit Unterbrechungen, um jeweils einige Absätze zu besprechen. Bei der Verwendung von DRTA sollte die Lehrkraft im zu verwendenden Text geeignete Stellen für die Leseunterbrechung vorher festlegen.

INSERT (Interaktives Markierungssystem für effektives Lesen und Denken = Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking; Vaughan & Estes, 1986) INSERT hilft, das Verständnis während des Lesens zu überwachen (insbesondere bei langen, komplexen Texten). Die Anzahl der Markierungssymbole, die Lernende verwenden, variiert je nach Lesefähigkeit. Es wird empfohlen, dass Lernende mit geringeren Lesekompetenzen nicht mehr als zwei Symbole verwenden (z.B. ✓, „Ich weiß das“ und ? oder -, „Ich wusste das nicht“). Die Markierungen variieren auch je nach Lesezweck der Lernenden und ihrer Erfahrung mit der Strategie.

Markieren	Bedeutung
✓	Verwenden Sie ein Häkchen am Rand des Textes, um anzuzeigen, dass das, was Sie lesen, bestätigt, was Sie wussten oder zu wissen glaubten;
-	Setzen Sie ein Minus an den Rand des Textes, wenn das, was Sie lesen, im Widerspruch steht oder sich von dem unterscheidet, was Sie bereits wussten oder zu wissen glaubten;
+	Setzen Sie ein Plus an den Rand des Textes, wenn die Informationen, die Ihnen begegnen, neu für Sie sind.
?	Setzen Sie ein Fragezeichen an den Rand des Textes, um Informationen zu markieren, die für Sie verwirrend sind oder über die Sie mehr wissen möchten.

Lautes Denken (Thinking-aloud)) wird verwendet, um Verständnisprozesse wie Vorhersagen darzustellen, Bilder zu erstellen, Informationen im Text mit Vorwissen zu verknüpfen, das Verständnis im Blick zu behalten und Probleme mit der Worterkennung oder dem Verständnis zu überwinden (Gunning, 1996). Diese Strategie fordert die Lernenden auf, laut zu sagen, woran sie denken, wenn sie lesen, Probleme lösen oder einfach auf Fragen von Lehrkräften oder anderen Lernenden antworten.

Reciprocal teaching (Palincsar & Brown, 1984) ist eine Unterrichtstechnik, die als Dialog zwischen Lehrkräften und Lernenden eingerichtet wurde, um gemeinsam die Bedeutung eines Textes zu konstruieren und das Verständnis zu überwachen. Es soll das Leseverständnis der Lernenden verbessern, indem es ihnen vier effiziente Lesestrategien vermittelt: Zusammenfassung, Befragung, Klärung und Vorhersage.



Graphic organiser sind eine Kombination aus Diagrammen, Tabellen, geometrischen Formen (Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Kreise etc.), Linien und Pfeilen und prägnanter Schrift. Sie stellen eine Möglichkeit dar, Schlüsselbegriffe zu erfassen und ihre Beziehung zueinander aufzuzeigen. Solche Organisatoren sind in allen Phasen des Lernens nützlich. Sie können gleichermaßen erfolgreich in Aktivitäten eingesetzt werden, die die Lernenden auf die Begegnung mit neuen Ideen vorbereiten, in Aktivitäten, bei denen sie mit neuen Informationen in Kontakt kommen (um mentale Bilder von neuen Ideen hervorzurufen, Sequenzen zu klären, Analogien zu erkennen, zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden, Zusammenhänge wie Ursache-Wirkung zu markieren usw.), wie auch in Aktivitäten, bei denen die Lernenden ihre Reaktion auf neue Ideen zum Ausdruck bringen, Vorkenntnisse mit den neuen Informationen/Ideen vergleichen und kontrastieren, über neues Lernen nachdenken usw. Einige gängige Beispiele für grafische Organisatoren sind:

- Das Cluster oder Wort-Netz, das eine Kombination von Kreisen und/oder Ovalen ist, die durch Linien und/oder Pfeile verbunden sind und zeigen, wie ein zentrales Konzept mit anderen (hierarchisch unterschiedlichen) Konzepten zusammenhängt oder welche Hauptmerkmale ein Konzept hat.
- Die Mindmap, die eine Gruppe von Kreisen ist, die durch Linien verbunden sind und versucht zu zeigen, wie man Ideen in Beziehung setzt.
- Das Flussdiagramm, eine Kombination aus geometrischen Figuren und Pfeilen zur Darstellung von Sequenzen, Prozessen.
- Das M-Diagramm (z.B. eine dreispaltige Tabelle für multisensorische Analysen; die drei Spalten können beschriftet werden: a) sieht aus wie; b) klingt wie; c) fühlt sich an wie).
- Das T-Diagramm (eine zweispaltige Tabelle z.B. zur Analyse eines Konzepts im Hinblick darauf, was der Lernende schon wusste und was er beim Lesen gelernt hat).
- Das Venn-Diagramm zum Vergleichen und Kontrastieren; die überlappenden Bereiche nehmen die gemeinsamen Elemente zweier Sets auf, während die einzelnen Bereiche nur die Elemente aufnehmen, die die einzelnen Sets charakterisieren.
- Das Fischgrättdiagramm für Ursache und Wirkung etc. (siehe auch unten).

Die **Konzept-/Definitionen-Karte** (= Concept-/ Definition Map; Schwartz & Raphael, 1985) ist ein Graphic Organiser für eine Definition, der das Verständnis der Lernenden für ein Konzept verbessert. Die Karte ist eine grafische Struktur, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Schlüsselkomponenten einer Definition lenkt: die Klasse/ Kategorie; die Eigenschaften/ Merkmale; Illustrationen/ Beispiele. Dieser Graphic Organiser wird am besten nach dem Lesen verwendet.

Das **Fruyer-Modell** (Fruyer et al., 1969) ist ein Graphic Organiser, der vier Fächer für die Aufzeichnung von Informationen enthält, die sich auf ein Konzept beziehen (normalerweise in die Mitte des Quadranten gedruckt): wesentliche Merkmale, nicht wesentliche Merkmale, Beispiele, Nichtbeispiele. Die Verwendung dieses Modells hilft den Lernenden, zwischen Merkmalen zu unterscheiden, die das Konzept definieren, und solchen, die nur mit ihm verbunden sind. Die Bereitstellung von Beispielen und Nicht-Beispielen, die einige, aber nicht alle notwendigen Eigenschaften des Konzepts teilen, hilft den Lernenden, reichhaltige und anspruchsvolle Bedeutungen wichtiger Konzepte zu konstruieren. Die Lernenden können das Fruyer-Modell in allen Phasen des Lesens (vor, während und nach dem Lesen) verwenden.



Welche Schreibstrategien sind geeignet?

Es ist wichtig, das Schreiben als einen dreiteiligen Vorgang zu verstehen, der die Phasen „Vor dem Schreiben“, „Während des Schreibens“ und „Nach dem Schreiben“ umfasst. Dies wird als prozessorientiertes Schreiben bezeichnet. Prozessorientiertes Schreiben zeichnet sich dadurch aus, dass der Schreibprozess in kleinere Einheiten „zerlegt“ wird, sodass inhaltliche, sprachliche und kommunikative Aufgaben nacheinander in verschiedenen Schreibaufgaben gelöst werden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 52; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980; Emig, 1971). Auf der einen Seite kann dies die Lernenden entlasten, da das Schreiben in mehreren kleineren Schritten und Aufgaben durchgeführt wird. Auf diese Weise können die Lernenden erfahren, wie sie ihr Schreiben organisieren und durch Planen, Formulieren, Entwerfen und Überarbeiten steuern können (Philipp, 2013, S. 85-163; Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14). Andererseits hilft es den Lehrkräften, ihre Lernenden beim Erwerb der für das Schreiben bestimmter Texte erforderlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Dies ermöglicht den Schreibenden, metakognitive Schreibstrategien zu entwickeln, um die oben genannten Phasen zu steuern.

Die folgenden Abschnitte veranschaulichen, wie effektiv Schreibförderung während des Schreibprozesses, d.h. beim Vor-, Während- und Nach-dem-Schreiben, erfolgen kann, indem den Lernenden explizite Schreibstrategien zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, den Schreibprozess selbstständig zu planen und durchzuführen.

Vor dem Schreiben

Das Schreiben beginnt mit der Sammlung von Informationen und Ideen, die für die Erstellung eines Entwurfs notwendig sind. Dies kann darin bestehen, Notizen zu machen oder eine Mind Map zu entwickeln, mit Gleichaltrigen zu diskutieren, im Internet zu recherchieren und digitale Informationen zu lesen, gedruckte Fachartikel zu lesen etc. Diese Schreib-, Interaktions- oder Leseaktivitäten werden als „Vor-dem-Schreiben“-Aktivitäten (pre-writing) oder -Strategien betrachtet. Lesen vor dem Schreiben (reading to write; Graham & Perin, 2007, S. 18; Graham & Hebert, 2010, S. 5-6) scheint ein besonders natürlicher Prozess zu sein, insbesondere wenn das Schreiben themen- oder faktenorientiert und für formale Zwecke erfolgt. Lesen vor dem Schreiben dient nicht nur der Generierung und Sammlung von Informationen und Ideen, sondern kann den Lernenden auch Textkenntnisse (Struktur, formale Regeln, Layout, etc.) und Sprachkenntnisse (Vokabular, Satzstruktur, Stil etc.) vermitteln. Lehrpersonen sollten sich darüber im Klaren sein, wie und warum eine bestimmte Leseaktivität für das Schreiben der Lernenden nützlich ist. Es ist jedoch wichtig, dass sich das Lesen als auf das Schreiben vorbereitende Tätigkeit klar auf Inhalt, Text oder Sprachkenntnisse konzentriert und sich im Schreibkontext widerspiegelt.

Die folgende Liste enthält eine Vielzahl von Schreibstrategien, die in der Regel in der Vor-dem-Schreiben-Phase verwendet werden:

- Diskussion mit Gleichaltrigen
- Brainstorming
- Mindmapping
- Schreibplan
- Strukturieren/Gliedern (z.B. Argumente sammeln, pro und contra)
- Lesen, um zu schreiben mit einem Schwerpunkt auf:
 - Inhalt
 - Textkenntnis



- Sprachkenntnissen.

In der Phase „Vor-dem-Schreiben“ können Lehrkräfte mit kurzen Übungen die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden fördern, die für die jeweilige Schreibaufgabe notwendig sind. Diese kurzen Übungen sollen kein neues Wissen aufbauen, sondern vielmehr das Bewusstsein für sprachliche Besonderheiten beim Schreiben eines Entwurfs schärfen (Vokabular: Synonyme, Paraphrasen, Worteinheiten, Lückentext; Textstruktur: vermischte Text(abschnitt)e, Indikatoren für Textmuster (Konjunktionen, z.B. weil, aber, vor allem, nämlich etc.); Textzusammenhang/Kohäsion: Volltext, vom Satz zum Text).

Diese kurzen Übungen sollten auch im Unterricht hinsichtlich ihrer Relevanz für die jeweilige Schreibaufgabe reflektiert werden: Warum war diese Übung wichtig für die Schreibaufgabe?

Während des Schreibens

Nach der Phase „Vor-dem-Schreiben“ folgt das Schreiben eines Entwurfs. Es ist wichtig, die Lernenden daran zu erinnern, dass es nicht darum geht, den endgültigen Text zu schreiben, sondern nur eine erste Version, die später überarbeitet wird.

Während des Schreibens findet eine Kontrolle statt. Sie begleitet den Schreibprozess. Die Schreibenden überprüfen sich ständig während des Schreibens. Wenn die Überprüfung jedoch zu starr ist, dann ist der Schreibprozess nicht flüssig. Deshalb kann kollaboratives Schreiben als unterstützende Methode eingesetzt werden. Hier schreibt in der Regel eine Person und die andere übernimmt die Rolle des Feedbackgebers; dies kann sich auf Inhalt, Text oder Sprache beziehen. In der Schule kann dies in Gruppen oder Paaren durchgeführt werden.

Während des Schreibens stellen die Lernenden möglicherweise fest, dass sie mehr Informationen zum Schreiben benötigen und deshalb zurück in die Phase „Vor-dem-Schreiben“ gehen, einen Text lesen oder mit einem Mitschüler über den Text diskutieren.

Es ist auch wichtig zu bedenken, dass einige der Lernenden über wenig Schreibpraxis verfügen. Solche Schreiber haben Schwierigkeiten mit Feinmotorik und Rechtschreibung, die den Schreibfluss behindern. Ihr Kurzzeitgedächtnis ist mit dem Schreiben oder Eintippen von Buchstaben beschäftigt, daher haben sie nicht die Fähigkeit, dem Schreibplan während des Schreibens zu folgen. In diesem Fall kann es hilfreich sein, eine Checkliste oder Fragen, Vorlagen oder Mustertexte oder ein Textverarbeitungsprogramm usw. zu haben. Diese Art von Hilfsmitteln (im Sinne von „Scaffolding“) kann auch für fortgeschrittenere Schreiber nützlich sein, um den Schreibprozess zu unterstützen.

Die folgende Liste gibt einen Überblick über die Strategien, die in der Phase „Während-des-Schreibens“ angewendet werden können:

- Individuelles Schreiben und Überprüfen
- Gemeinsames Schreiben in Gruppen/Paaren
- Schreiben von Textteilen und Einholen von Feedback zu bestimmten Teilen (z.B. Einleitung)
- Kriterien für gute Texte (z.B. Checklisten, Fragen)
- Vorlagen
- Mustertexte (Beispiele)
- Verwendung von Wörterbüchern



- Verwendung eines Textverarbeitungsprogramms

Kurze Übungen, die sich auf Inhalt, Text oder Sprachkenntnisse konzentrieren, können auch nach dem Verfassen des ersten Entwurfs durchgeführt werden, wenn die Lehrkräfte feststellen, dass zusätzliche Hilfen erforderlich sind (siehe oben).

Nach dem Schreiben

Feedback

Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, dass die Lernenden ihr erstes schriftliches Produkt nur als Entwurf betrachten. Ein Entwurf muss überarbeitet werden und dies erfordert eine erneute Lektüre durch den Autor, kollegiales Feedback oder Feedback durch eine fachliche versierte Person/Lehrkraft. Feedback (auch kollegiales Feedback) ist ein wesentliches Element des prozessorientierten Schreibens (Rijlaarsdam & Braaksma, 2008; Harris & Graham, 1966). Studien haben gezeigt, dass kollegiales Feedback nicht nur für den Autor, sondern auch für den Feedbackgeber sehr effektiv und nützlich sein kann (Rijlaardam & Braaksma, 2008). Feedback kann sich auf den Inhalt, auf die Textstruktur oder auf Sprachmerkmale beziehen. Es ist jedoch wichtig, einen klaren Fokus zu haben, sei es auf den Inhalt, die Struktur oder die Sprache. Darüber hinaus sollte kollegiales Feedback mit verschiedenen Werkzeugen und Methoden gelehrt und unterstützt werden, wie z.B.:

- Fragenkatalog
- Checklisten/Kriterien
- Feedbackbögen
- Den Text aus der Perspektive des Adressaten lesen und aus dieser Perspektive beurteilen (Ist der Text verständlich/überzeugend/klar?)
- Die Wirkung des Textes in realen Situationen überprüfen (z.B. gewährleistet eine Anleitung den korrekten Gebrauch der Maschine?)

Kollegiales Feedback schließt Feedback der Lehrkraft nicht aus. Im Gegenteil, die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, Feedback zu bestimmten Aspekten zu geben, die Expertenwissen erfordern (z. B. fachliche oder sprachliche Kenntnisse). Wie das kollegiale Feedback muss auch das Feedback der Lehrkraft einen klaren Fokus haben, damit die Lernenden damit umgehen und den Text richtig überarbeiten können.

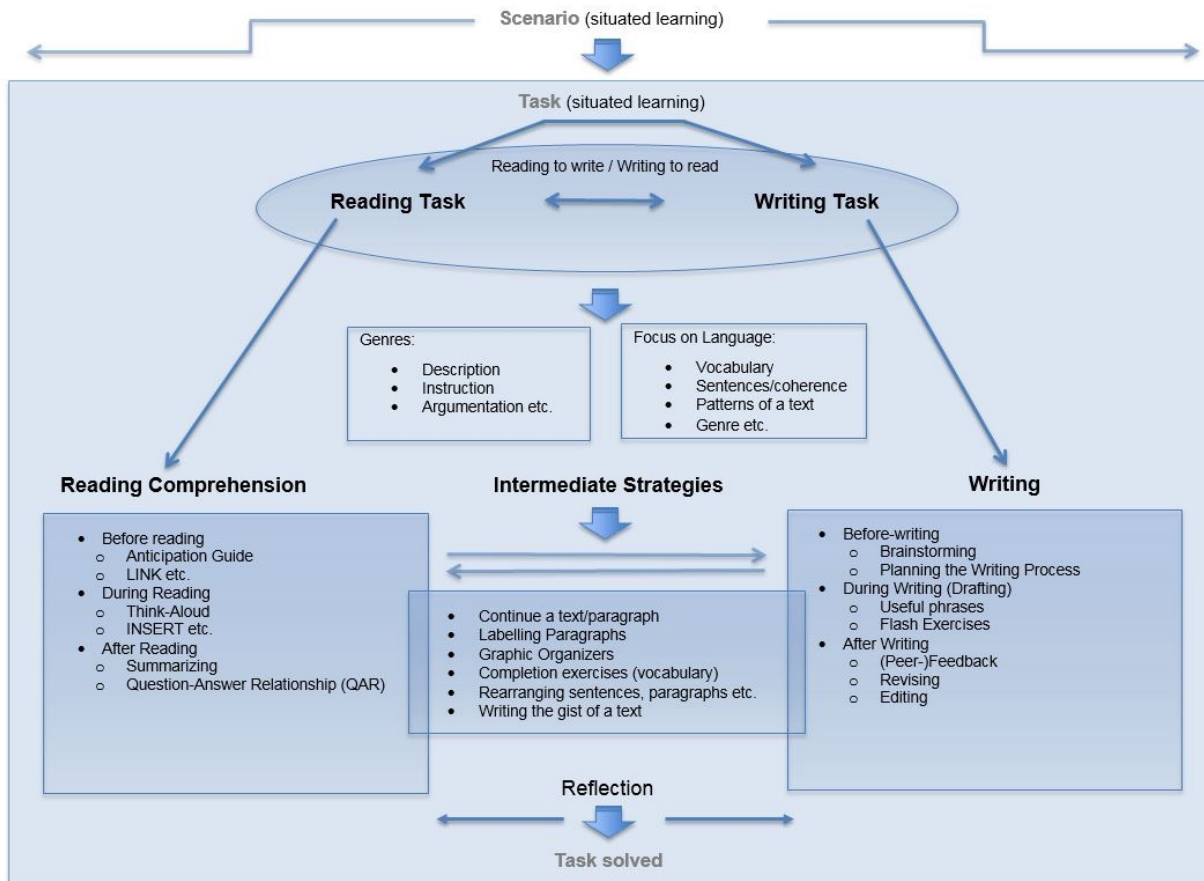
Überarbeitung

Die Textüberarbeitung basiert auf dem erhaltenen Feedback und gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihre Texte inhaltlich, strukturell oder sprachlich zu verändern oder zu ergänzen. Es ist wichtig, dass dies im Klassenzimmer stattfindet und als wertvolle Aktivität im Schreibprozess angesehen wird. Für die Überarbeitung eines Textes können die Lernenden auch Hilfselemente (Lesetexte, typische Redewendungen und Phrasen der Texte, grammatikalische oder syntaktische Konstruktionen, Textorganisation und Textmuster) verwenden, die in früheren Phasen des Schreibprozesses erarbeitet wurden. Layout und Textbearbeitung runden den Schreibprozess ab. Nach der Überarbeitung können die Texte einer fachlich versierten Person /Lehrkraft zur abschließenden Beurteilung vorgelegt werden.



Das Rahmenkonzept

Für eine detaillierte Erläuterung des Rahmenkonzepts lesen Sie bitte Output 2 „Rahmenkonzept“.



Zusammenfassung

Der Erstellungsleitfaden unterstützt Lehrkräfte bei der Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten in der beruflichen Bildung. Er richtet sich gleichermaßen an Sprach- und Fachlehrkräfte. Die obige Grafik fasst die Überlegungen des Projektteams zusammen und gibt einen Überblick über die wichtigsten Elemente des vom Projektteam vorgeschlagenen Unterrichtsansatzes. Der Erstellungsleitfaden enthält Tipps zu Lehrprozessen und Lehrmethoden. Die Prozesse umfassen die Planung und das Lehren. Für jeden dieser Schritte werden entsprechende Methoden empfohlen, wie in der obigen Grafik dargestellt.

Die im Unterricht eingeführten Szenarien sollten die Bedürfnisse der Lernenden, aber auch die länderspezifischen Bildungskontexte und -anforderungen berücksichtigen. Die zur Problemlösung notwendigen Lese- und Schreibaufgaben ergeben sich aus dem Szenario. Sie werden in einen realen oder beruflichen Kontext integriert und sind daher kein Selbstzweck, vielmehr unterstützen Lesen und Schreiben den (berufsbezogenen) Lernprozess.

Lese- und Schreibaufgaben beziehen sich auf bestimmte Textarten und erfordern spezifische Sprachkenntnisse, die von den Lehrkräften innerhalb eines Szenarios auch durch den Einsatz von Hilfsmitteln im Sinne des „Scaffolding“ verbessert werden können. Die Förderung der Sprachkompetenz setzt daher gute Kenntnisse der Zielgruppe und ihrer Sprachkompetenzen voraus. Es wird empfohlen, bestimmte sprachliche Fähigkeiten, wie Wortschatz, Text-



und Satzstruktur hervorzuheben, damit das Szenario selbst und die daraus resultierenden Lese- und Schreibaktivitäten im Mittelpunkt bleiben.

Die Grafik zum Rahmenkonzept stellt nützliche Lese- und Schreibstrategien dar, die innerhalb eines Szenarios umgesetzt werden können. Einige von ihnen fördern gleichzeitig Lesen und Schreiben (siehe mittlerer Kasten), andere sind jeweils für die Förderung des Lese- oder des Schreibprozesses gedacht. Die Strategien in der Grafik können beliebig erweitert werden.

Reflexion ist ein wesentlicher Aspekt des Lernprozesses im Allgemeinen und des Szenario-basierten Lernens im Besonderen. Als eine Form des übergeordneten, analytischen Denkens, das der Lerner-Autonomie dient, sollte die Reflexion in Bezug auf Handlungen und Lernprozesse erfolgen. Dabei sind Lese- und Schreibaufgaben und Produkte als Teil der Lösung des im Szenario gestellten Problems zu betrachten.

Quellenangaben

[Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim, Jost, Jörg, Knopp, Matthias & Linnemann, Markus \(2014\)](#). Adressantenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37, 21–43.

Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Emig, Janet (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.

Buehl, Doug (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. 2nd edition. Newark, DE: International Reading Association.

Frayer, Dorothy A., Fredrick, Wayne C. & Klausmeier, Herbert G. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery*. Technical Report No. 16. Madison, WI: University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

Gibbons, Pauline (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Graham, Steve & Perin, Dolores (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.

Graham, Steve & Hebert, Michael (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.

Gunning, Thomas G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Gunning, Thomas G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*. London: Pearson Education.

Harris, Karen R. & Graham, Steven (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. 2nd edition. Cambridge, MA: Brookline Books.

Hayes, John R. & Flower, Linda (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 288–299.

Herber, Harold L. (1978). *Teaching reading in the content areas*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[Hoffman, James V. \(1992\)](#). *Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning*. *Language Arts*, 69(2), 121-127.



- Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriela (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In Kruse, Otto/Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Eds.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (pp. 13–35). Bern: Haupt.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). [Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities](#). *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
- Rijlaarsdam, Gert & Braaksma, Martine (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 23–27.
- Schneider, Hansjakob & Becker-Mrotzek, Michael & Sturm, Afra & Jambor-Fahlen, Simone & Neugebauer, Uwe & Efing, Christian & Kernen, Nora (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.
- Schwartz Robert M. & Raphael Taffy E. (1985) Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary, *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
- [Vaughan, Joseph L. & Estes, Thomas H. \(1986\)](#). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. ed. and trans. from Russian by Joachim Lompscher & Georg Rückriem. Epilogue by Alexandre Métraux. Weinheim/Basel: Beltz.

Online-Quellen:

Uni Saarland: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfHaberzettl/studium/%c3%9cbung_DaZ_Mirja/Scaffolding.pdf



Anhang

Szenariobeschreibung (Formular)

ausgefüllt mit einem Beispiel

<p>Rolle der Schüler: <i>Sie arbeiten als Mediengestalter in einer Werbeagentur.</i></p> <p>Situation: <i>Ihr Chef hat Sie gebeten, den beiden neuen Auszubildenden die Verwendung von Schriftarten bei der Gestaltung einer Visitenkarte zu erklären. Bereiten Sie ein Handout für die neuen Lernenden vor.</i></p> <p>Was sind die Aufgaben der Schüler/Lernenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Texte über „Schriftarten“ im dargestellten Kontext lesen</i> - <i>Ein kurzes Handout für die neuen Auszubildenden schreiben</i> - <i>Das Handout mündlich präsentieren und anhand einer bestehenden Werbekampagne erklären</i> <p>Quelle: <i>(auf die verwendeten Materialien Bezug nehmen, wenn der Lehrende nicht der Autor der Materialien ist, hier z.B.: www.typolexikon.de/)</i></p>	
Dauer des Szenarios (in Minuten/Stunden oder Lektionen)	<i>3 Unterrichtsstunden (3 x 45 min)</i>
Alter der SchülerInnen (in Jahren)	<i>18 – 24</i>
Bildungshintergrund der SchülerInnen	<i>Mittlere Reife (80%), Abitur (20%)</i>
Bildungsprogramm / Anwendungsbereich (Fach oder Lehrplan)	<i>Mediengestalter (3. Jahr)</i>
Heterogenität der SchülerInnen	<i>Durchschnittlich in Bezug auf das Lesen Groß in Bezug auf das Schreiben Groß in Bezug auf berufsbezogene Kompetenzen</i>
Durchschnittliches Sprachniveau der Lernenden (CEFR)	<i>A1 A2 B1 <u>B2</u> C1 C2</i>



Was sind die inhaltlichen Ziele des Szenarios?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verständnis von Fachbegriffen</i> - <i>Gebrauch von Schriftarten bei Geschäftsdrucksachen</i>
Welche Lese- und Schreibfähigkeiten sollen gefördert werden?	
Lesen:	Schreiben:
Detailliertes und globales Leseverstehen Verschiedene Textquellen miteinander vergleichen	Handout-Schreiben (informative Textart)
Auf welche Aspekte sollte man sich im Detail konzentrieren?	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lokale Kohärenz auf Textkohärenz übertragen</i> • <i>Verknüpfung von Textinhalten mit der Berufspraxis</i> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Informationen über Schriftarten zusammenfassen</i> • <i>Eine Struktur anlegen</i> • <i>Verständlichkeit eines geschriebenen Textes prüfen</i>
Welche Strategien werden trainiert / angewendet?	
Lesen	Schreiben
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unterstreichen wichtiger Textteile/ Wörter</i> • <i>Unter-Überschriften bilden</i> • <i>Vergleich von Textinformationen mit der eigenen Berufserfahrung</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verwenden einer Begriffsbestimmungskarte</i> • <i>Verwenden eines Schreibplans</i> • <i>Kollegiales Feedback</i>
Kombination von Lesen und Schreiben: Was ist der Mehrwert des Szenarios?	
<p>Das Lesen stellt zeitgleich eine Vor-dem-Schreiben Aktivität dar. Während-des-Schreibens wird das Textverständnis überprüft, somit stellt dies gleichzeitig eine Nach-dem-Lesen Aktivität dar. Durch die Vorbereitung auf die Präsentation findet darüber hinaus eine Nach-dem-Schreiben Aktivität statt. Das Schreibprodukt wiederum ist die Grundlage einer Während-des-Lesens Aktivität sowohl für den Feedbackgebers als auch für den finalen Adressaten.</p>	



Checkliste Erstellungsleitfaden für die Szenario-Entwicklung

Bedeutung der Farben in der rechten Spalte:

Dunkel grau: hartes Kriterium, muss zwingend erfüllt werden

Hell grau: flexibles Kriterium, muss je nach Bedürfnissen der Lernenden erfüllt werden

Weiß: weiches Kriterium, kann erfüllt werden

Kriterium	Ja (+) / Nein (-)
I. Szenario	
<p>I.1. Ist das Szenario lebensnah?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass das Szenario mit gewisser Wahrscheinlichkeit im Lebens- oder Arbeitsalltag der Lernenden vorkommen könnte.</p>	
<p>I.2. Ist das Szenario relevant für die Berufsausbildung der Berufsschülerinnen und -schüler?</p> <p>Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass das Szenario relevant für die Berufsausbildung der Berufsschülerinnen und -schüler ist.</p> <p>Unter Berücksichtigung der Fragestellung: Ist es wahrscheinlich, dass das Szenario am zukünftigen Arbeitsplatz der Lernenden, unter Berücksichtigung ihrer konkreten Berufsausbildung, auftreten wird?</p>	
<p>I.3. Ist das Szenario mit dem Lehrplan kompatibel?</p> <p>Mit diesem Kriterium soll sichergestellt werden, dass das Szenario in die Rahmen- und schulischen Lehrpläne integriert werden kann.</p>	
<p>I.4. Ist das Szenario durchführbar bzw. zu bewältigen?</p> <p>Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass die Arbeitsaufträge des Szenarios den Fähigkeiten und Kompetenzen (fachlich und sprachlich) der Lernenden entsprechen, die diese erworben haben oder durch das Szenario erwerben sollen.</p> <p>Das Szenario gilt auch dann als erfolgreich bearbeitet, wenn unterstützende Maßnahmen notwendig und von den Berufsschullehrpersonen zur Verfügung gestellt werden.</p>	
<p>I.5. Bietet das Szenario den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken?</p> <p>Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass die Arbeitsaufträge des Szenarios die mündliche oder schriftliche Kommunikation der Lernenden fordern. Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, sich zur Lösung der Szenario Aufgabenstellungen zu äußern.</p> <p>Dies beinhaltet auch die Planung, die Umsetzung der Ideen und die Berichterstattung hinsichtlich der Bewältigung der Aufgabe(n).</p>	
<p>I.6. Bietet das Szenario den Lernenden die Möglichkeit, ihre Lese- und Schreibaktivitäten im Kontext des Szenarios zu reflektieren?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, die Konsolidierung und den Transfer des Lernprozesses zu gewährleisten. Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses.</p> <p>Daher sollte das Szenario Möglichkeiten für die Berufsschülerinnen und -schüler beinhalten, über</p>	



<p>die geplanten und umgesetzten Aktivitäten im Rahmen der Durchführung der Aufgabe(n) im Szenario nachzudenken.</p>	
<p>I.7. Bietet das Szenario die Möglichkeit für kooperatives Lernen?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Szenarioaufgaben kooperatives Lernen fordern, welches heutzutage eine wichtige Fähigkeit am Arbeitsplatz darstellt. Das Szenario sollte die Möglichkeit bieten, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu praktizieren.</p>	
<p>I.8. Unterstützt das Szenario die Selbständigkeit der Lernenden / die Lernendenautonomie?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass das Szenario den Lernenden autonome Entscheidungen ermöglicht. Sie sollten selbst entscheiden, welche Schritte notwendig sind, um „das Problem“ erfolgreich lösen zu können, wie z.B. Methoden wählen, Abläufe von Aktivitäten festzulegen, individuelle Rollen zu klären etc. Dabei dürfen Unterstützungsmaßnahmen (Scaffolding) durch die Lehrkraft angeboten werden. Autonomie ist ein wichtiger Aspekt der Lernmotivation und ein wesentlicher Erfolgsfaktor im Berufsleben. Deshalb sollte das Szenario die Selbständigkeit der Lernenden fördern, im Gegensatz zu einer genauen Schritt-für-Schritt Anleitung zur Lösung der Aufgabe(n).</p>	
<p>I.9. Bietet das Szenario die Möglichkeit für unterschiedliche Lösungsansätze?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass das Szenario mehrere Lösungsansätze erlaubt. Dieses Kriterium steht in engem Zusammenhang mit I.8. In realen Lebenssituationen gibt es selten, wenn überhaupt, nur einen möglichen Lösungsansatz. Um die Berufsschülerinnen und -schüler für den Arbeitsplatz vorzubereiten und Innovationsfähigkeit zu fördern, sollte neben der Steigerung der Lernmotivation eine Vielfalt von Ansätzen gefördert werden.</p>	
<p>I.10. Bietet das Szenario die Möglichkeit, Handlungen auf andere Situationen zu transferieren?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass das Szenario Handlungen/Verfahren beinhaltet oder erfordert, welche die Entwicklung und (Aus-)Übung spezifischer Fähigkeiten beinhalten, die auf andere Kontexte übertragen werden können. Daher sollten die Szenarien eine Mischung aus fach- und kontextspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie allgemeineren Kenntnissen und transversalen Fähigkeiten (Leseschreibkompetenzen und/oder Fachkompetenzen, allgemeine Strategien) anstreben.</p>	
<p>I.11. Bietet das Szenario die Möglichkeit, die Lernenden in das Evaluierungsverfahren einzubeziehen (Peer-Feedback, Selbsteinschätzung etc.)?</p> <p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Berufsschülerinnen und -schüler vorbereitet werden, die Qualität ihrer eigenen Arbeit einzuschätzen, d.h. sie sollen verstehen, was eine gut gelöste Aufgabe ausmacht und sie sollen ihre eigene Arbeit mit anderen Arbeiten vergleichen. Dies ist nützlich, um sowohl den Prozess der Aufgabenlösung zu lenken (und gleichzeitig über den Fortschritt zu urteilen) und die eigenen als auch Endprodukte anderer Berufsschülerinnen und -schüler zu beurteilen.</p>	
<p>II. Lese- und Schreibaufgaben</p>	
<p>II.1. Verlangt das Szenario Lese- und Schreibaktivitäten, um die Aufgabe zu erfüllen?</p> <p>Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass das Szenario die Lese- und Schreibkompetenz im Rahmen der beruflichen Bildung fördert.</p>	



II.2. Unterstützen die Leseaktivitäten die Schreibaktivitäten und umgekehrt (Lesen, um zu schreiben und schreiben, um zu lesen)?	
<p>Aktuelle Studien haben gezeigt, dass nicht nur das Lesen das Schreiben unterstützt, sondern auch, dass die Entwicklung von fortgeschrittenen Schreibfähigkeiten das fortgeschrittene Leseverständnis fördern kann.</p> <p>Somit zielt dieses Kriterium darauf ab, sicherzustellen, dass innerhalb des Szenarios Transferwirkungen zwischen Lesen und Schreiben gewährleistet werden.</p>	
II.3. Führen die im Szenario enthaltenen „Vor dem Lesen“ und „Nach dem Lesen“-Aktivitäten zu einer schrittweisen Aufgabenerfüllung?	
<p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Leseaktivitäten innerhalb des Szenarios für die Erfüllung der Aufgaben relevant sind. Die Lernenden sollten sich bewusst darüber sein, warum die Leseaktivitäten notwendige Schritte zur Lösung der Aufgaben sind.</p>	
II.4. Führen die im Szenario enthaltenen „Vor dem Schreiben“ und „Nach dem Schreiben“-Aktivitäten zu einer schrittweisen Aufgabenerfüllung?	
<p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, dafür zu sorgen, dass die Schreibaktivitäten innerhalb des Szenarios für die Erfüllung der Aufgabe relevant sind. Die Lernenden sollten sich bewusst darüber sein, warum die schriftlichen Aktivitäten notwendige Schritte zur Lösung der Aufgaben sind.</p>	
III. Unterstützung bei der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten (Scaffolding)	
III.1. Weisen die Unterstützungsmaßnahmen für das Lesen einen klaren Fokus auf?	
<p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Unterstützungsmaßnahmen der Lehrpersonen, wie z.B. Hilfsmittel, Strategien, Prozesse etc., spezifisch und ausreichend kontextualisiert für die angestrebten Lesefähigkeiten sind. Wenn zum Beispiel die Selbstkontrolle des Leseverständnisses das angestrebte Ziel ist, dann sollten die Unterstützungsmaßnahmen Werkzeuge für die Selbstkontrolle der Lernenden zur Verfügung stellen.</p> <p>Lehrkräfte demonstrieren die Anwendung der Werkzeuge und bieten Möglichkeiten, diese praktisch anzuwenden.</p>	
III.2. Weisen die Unterstützungsmaßnahmen für das Schreiben einen klaren Fokus auf?	
<p>Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Unterstützungsmaßnahmen der Lehrkraft, wie z.B. Modelle, Vorlagen etc., spezifisch und ausreichend kontextualisiert für die angestrebten Schreibfähigkeiten sind.</p> <p>Wenn zum Beispiel das Verfassen eines Reklamationsschreibens das angestrebte Ziel ist, dann sollten die Unterstützungsmaßnahmen Möglichkeit bieten, Argumente und Argumentationsstrukturen zu üben oder Formulierungstipps zur Steigerung der kommunikativen Wirkung des Briefes beinhalten.</p>	
III.3. Gibt es Strategien zum Leseverstehen?	
<p>Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass die Lernaktivitäten zur Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenzen der Berufsschülerinnen und -schüler beitragen, indem unterschiedliche Lese- (Verstehen-) Strategien eingesetzt werden. Dieses Kriterium ist eng mit I.10 (Transferierbarkeit des Lernens) verbunden.</p>	
III.4. Gibt es Schreibstrategien?	



Dieses Kriterium zielt darauf ab, sicherzustellen, dass die Lernaktivitäten zur Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenzen der Berufsschülerinnen und -schüler beitragen, indem sie unterschiedliche Schreibstrategien im Rahmen des Schreibprozesses (Planung, Entwurf, Revision usw.) verwenden. Dieses Kriterium ist eng mit I.10 (Transferierbarkeit des Lernens) verbunden.

Szenario-Bewertungsbogen

Titel des Szenarios	
Stärken des Szenarios	
Schwächen des Szenarios	
Allgemeine Bemerkungen (z.B. Änderungsvorschläge, etc.)	

