



Integrierte Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht der beruflichen Bildung

VG-SPS-RP-15-36-013584

Output 2: Rahmenkonzept

Theoretische Grundlagen des Projektes



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)

April 2018



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 Schreibangebote
- 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 Rahmenkonzeptes? | 6 |
| Für wen wurde das Rahmenkonzept entwickelt? | 6 |
| Wie verhält sich das Rahmenkonzept zu anderen Outputs des Projekts? | 6 |
| Allgemeine Hinweise | 6 |
| Didaktisch-methodische Prinzipien | 8 |
| Scaffolding | 8 |
| Kognitive und metakognitive Strategien | 8 |
| Reflexionsfragen | 9 |
| Das Modell der vollständigen Handlung | 10 |
| Szenario-basiertes Lernen | 11 |
| Textarten | 12 |
| Reflexionsfragen | 13 |
| Lese- und Schreibmodelle | 14 |
| Das Schreibmodell nach Hayes (1996) | 14 |
| Das Mehrebenen-Modell nach Rosebrock & Nix (2008) | 15 |
| Lesen und Schreiben kommen zusammen | 17 |
| Reflexionsfragen | 18 |
| Sprachförderung in der beruflichen Bildung | 19 |
| Lesen | 19 |
| Entwicklung eines Textstruktur-Bewusstseins: Schüler sollen lernen, Textrahmen zu erkennen | 20 |
| Die wichtigsten Verständnisstrategien beherrschen lernen | 21 |
| Wortschatz entwickeln | 22 |
| Integrierte Lese- und Schreibförderung | 24 |
| Schreiben | 27 |
| Reflexionsfragen | 30 |



| | |
|---|----|
| Das Rahmenmodell | 30 |
| Quellenangaben | 33 |
| Anhang | 39 |
| Klassifizierung der Texte (PISA 2018) | 39 |





Einleitung

Was ist die Intention des Rahmenkonzeptes?

Das vorliegende Rahmenkonzept wurde von Wissenschaftlern, Lehrerfortbildnern und Lehrenden in der beruflichen Bildung entwickelt. Es basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung und aus dem Berufsschulunterricht. Das Rahmenkonzept erläutert didaktisch-methodische Grundlagen, die für die erfolgreiche Umsetzung einer integrierten Lese- und Schreibförderung für notwendig gehalten werden. Anschließend werden die Bereiche der Lese- und Schreibförderung und auf dieser Basis die Vorteile der integrierten Lese- und Schreibförderung vorgestellt. Das Rahmenkonzept bildet die theoretische Grundlage des Projekts. Alle anderen Outputs basieren hierauf. Es liefert wissenschaftliches Hintergrundwissen, das für das Verständnis und die Umsetzung des Projekts unerlässlich ist.

Für wen wurde das Rahmenkonzept entwickelt?

Das Rahmenkonzept wurde für Wissenschaftler, Lehrerfortbildner und Lehrende entwickelt, die mehr über die Konzepte hinter dem Projekt erfahren möchten. Das Rahmenkonzept erklärt die wesentlichen Faktoren des Projekts und hilft, ein besseres Verständnis über die Erfolgsfaktoren auf metakognitiver Ebene aufzubauen. Beim Lesen des Handbuchs und beim Umgang mit den Projektergebnissen ist zu beachten, dass Teile des Unterrichtsansatzes möglicherweise an länderspezifische Gegebenheiten (z.B. Curricula) angepasst werden müssen.

Wie verhält sich das Rahmenkonzept zu anderen Outputs des Projekts?

Output 2, „Rahmenkonzept“, ist die Basis des gesamten Projekts. Er liefert die notwendigen theoretischen Grundlagen im Hinblick auf Lese- und Schreibkonzepte und deren Zusammenspiel. Output 4, „Erstellungsleitfaden“, basiert auf dem Rahmenkonzept und liefert praktische Hilfestellung für Lehrkräfte bei der Erstellung von Szenarien, inklusive Aufgaben zur Lese- und Schreibförderung. Das Rahmenkonzept und der Erstellungsleitfaden sind sehr eng miteinander verknüpft. Output 3, „Bedarfserhebung und Evaluationsinstrumente“, liefert wichtige Informationen über die Bedürfnisse der Lernenden beim Lesen und Schreiben und beinhaltet die für die Evaluationsstudie entwickelten Instrumente. Dies ist unabdingbar, da die Lehrkräfte die Lese- und Schreibbedürfnisse der Lernenden bei der Erstellung von Szenarien berücksichtigen müssen. Das Rahmenkonzept hilft ihnen, ein angemessenes didaktisches und methodisches Verständnis zu entwickeln, um Szenarien zu erstellen und die Lernenden zu unterstützen. Output 5, „Szenario-basierte Lese- und Schreibansätze“, kann nicht ohne das Verständnis des Rahmenkonzeptes und des Erstellungsleitfadens erstellt werden. Output 6, Lehrerfortbildung „Integrierte Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung“ basiert auf den theoretischen Annahmen des Rahmenkonzeptes 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, welche die in diesem Projekt produzierten Ressourcen enthält, und zeigt Beispiele für die Bemühungen der Partner, die integrierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der beruflichen Bildung umzusetzen und zu fördern.

Allgemeine Hinweise

Lese- und Schreibfähigkeiten sind nicht nur wichtige Voraussetzungen für die Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben, sondern auch eine Grundlage für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft. Unzureichende Sprachkenntnisse sind auch die Ursache für Schulabbrüche, Chancengleichheit, Armut und soziale Ausgrenzung.

Welche Möglichkeiten gibt es für Lehrkräfte an Berufsschulen, eine in den Fachunterricht integrierte Lese- und Schreibförderung anzubieten, die nachhaltig wirkt? Integriert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Lesen und Schreiben im Rahmen fachlicher Themen im Unterricht vermittelt wird. Nachhaltig bedeutet, dass es Lernenden



ermöglicht werden soll, die Strategien nach einer bestimmten Zeit selbstständig und selbstregulierend anzuwenden.

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, werden im Rahmen des Projekts Ansätze aufgezeigt, die den Lehrern Hintergrundwissen über Lesen und Schreiben vermitteln. Einige der Lese- und Schreibstrategien werden erläutert. Für viele andere Strategien gibt es umfangreiche Literatur, die an entsprechender Stelle vermerkt ist.

Durch die in diesem Rahmenkonzept vorgestellten Ansätze können Nicht-Sprachlehrer ihr pädagogisches Repertoire durch Lese- und Schreibstrategien und ihre integrierte Anwendung in Szenarien erweitern und so die Lernenden in ihrer beruflichen und sprachlichen Entwicklung unterstützen. Der Szenario-Ansatz ist grundlegend für die Implementierung des Rahmenkonzeptes im Unterricht (Definition Szenario siehe S. 11). Die Lernenden bearbeiten das Szenario, indem sie Lese- und Schreibaktivitäten durchführen.

In vielen traditionellen Lesesituationen erwartet die Lernenden häufig die Aufgabe, Fragen zu einzelnen Aspekten des Textes zu beantworten. Wichtige Ziele, wie die Bildung globaler Textzusammenhänge oder das Lesemanagement (Motivation) sind daher nur bedingt erreichbar. PISA 2018 wendet daher auch einen Szenario-basierten Bewertungsansatz an.

Um dem vorliegenden Projekt einen realisierbaren Rahmen zu geben, liegt der Fokus auf den Bereichen Lesen und Schreiben. Doch gerade im Unterricht werden Lesen und Schreiben nur in seltenen Fällen isoliert durchgeführt. Nur durch Sprechen und Hören werden sprachliche Aspekte vollständig abgedeckt. In vielen Unterrichtsplänen, die auf diesem Rahmenkonzept basieren, ist die Feedback-Methode ein wesentlicher Aspekt, der die Bedeutung von Sprechen und Hören unterstreicht.

Eine weitere Überlegung für dieses Projekt zur Lese- und Schreibförderung war die Frage, welche Lehrkräfte die Zielgruppe darstellen. Da Sprachlehrer mit den ihnen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden kaum eine nachhaltige Veränderung bei den Lernenden herbeiführen können, wurde die Zielgruppe auch um Nicht-Sprachlehrer erweitert, was auch den aktuellen Anforderungen aus Wissenschaft und Praxis Rechnung trägt. Natürlich birgt dieser Ansatz auch Risiken, insbesondere durch die Herausforderung, wie Lehrkräfte motiviert und qualifiziert werden können, um einen wertvollen Beitrag zur Leseförderung und insbesondere zur Schreibförderung bei Lernenden leisten zu können. Betrachtet man die Lehrmaterialien, die nach diesem Ansatz erstellt werden, erkennt man, dass der Schwerpunkt auf den fachlichen Kompetenzen bleibt; Lesen und Schreiben sind die Basis für jede Berufsausübung, regen kognitive Prozesse an und helfen dabei, Wissen zu erweitern und zu vertiefen. Der Nicht-Sprachlehrer ist somit immer noch der Experte im Hinblick auf die unterrichteten Inhalte und kein Assistent des Sprachlehrers. Im Bereich der Schreibförderung fokussiert dieses Projekt nicht auf die Rechtschreibung, da einige Studien vermuten lassen, dass dies sogar negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Schreibkompetenz haben könnte (Philipp, 2015, 44-47).

Im Rahmen des Projektes wurde immer wieder deutlich, wie unterschiedlich die Vorkenntnisse der Lehrkräfte hinsichtlich sprachlicher und didaktischer Konzepte sind. Das Kapitel „Didaktisch-methodische Prinzipien“ zeigt Wege auf, mit den verschiedenen Vorkenntnissen im Rahmen des Projektes umzugehen.

Das hier vorgestellte Rahmenkonzept ist das Ergebnis, das im Laufe des Projektes gemeinsam mit allen Projektpartnern konzipiert, im Fachunterricht umgesetzt, ausgewertet und gegebenenfalls überarbeitet wurde. Ziel des Rahmenkonzeptes war es, eine strukturierte Unterstützung im Bereich der integrierten Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht anzubieten. Die teils sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Anforderungen und beruflichen Anforderungsstrukturen in den Partnerländern machten es erforderlich, dass das Konzept ein hohes Maß an Differenzierungen zulässt. Dennoch entstand eine klar erkennbare Struktur.



Didaktisch-methodische Prinzipien

Um neue Ansätze im Schulbereich erfolgreich umzusetzen, müssen bestimmte übergeordnete didaktisch-methodische Prinzipien berücksichtigt werden. Dabei geht es immer um die Unterstützung der Lernprozesse. Die vorgestellten Prinzipien beziehen sich nicht immer direkt auf die Unterstützung des Lesens und Schreibens. Neue Ansätze scheitern oft im Unterricht, weil solche übergeordneten didaktisch-methodischen Prinzipien vernachlässigt werden.

Scaffolding

Unter Scaffolding (Gibbons, 2015) versteht man die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung von situativen und temporären Hilfestellungen. Dazu gehören Materialien, Strukturen, Anweisungen und Denkanstöße. Diese Hilfestellungen werden für eine begrenzte Zeit genutzt. Ziel ist nämlich, diese schrittweise zurückzufahren bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Lernenden die Aufgabe völlig selbstständig erfüllen können.

Jeder Lernende hat die Fähigkeit, Probleme auf einem bestimmten Niveau ohne die Hilfe anderer zu lösen. Wenn dem Schüler Unterstützung angeboten wird und der pädagogische Zweck der Unterstützung erklärt wird, kann er höchstwahrscheinlich die nächste Lernstufe erreichen. Dies entspricht Vygotskis Zone der nächsten Entwicklung. Ziel des Scaffoldings ist es, eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was die Lernenden allein tun können und dem, was sie mit Unterstützung tun können. Der Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen ist ein entscheidendes Erfolgskriterium, da die Anwendung des prozessorientierten Unterrichts, die Kenntnis von Lese- und Schreibstrategien und die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache innerhalb der europäischen Bildungssysteme sehr unterschiedlich sind. Das Scaffolding spielt somit eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung des Szenario-basierten Ansatzes in heterogenen Lerngruppen.

Das Scaffolding ist jedoch keine eigenständige Kategorie didaktisch-methodischer Prinzipien, sondern umfasst alle Ansätze, die den Lernenden helfen sollen, die Unterstützung schrittweise zu reduzieren. Dies wird anhand der folgenden Lesestrategie erläutert: Lerner erhalten den Auftrag, vorgegebene Überschriften bestimmten Textabsätzen zuzuordnen. Sobald dies einem Lerner leichtfällt, soll er selbst Überschriften für weitere Textabschnitte formulieren. Auf diese Weise wird die Hilfe individuell und schrittweise reduziert, sodass die Lernenden ihre Fähigkeiten erweitern und Erfolge erzielen können.

In diesem Zusammenhang kann das Lesen als eine Art unterstützende Tätigkeit für das Schreiben und das Schreiben als unterstützende Tätigkeit für das Lesen gesehen werden. Dieser Ansatz wird in den Kapiteln „Lesen“, „Schreiben“ und „Beziehung zwischen Lesen und Schreiben“ näher erläutert.

Kognitive und metakognitive Strategien

Eine kognitive Lernstrategie führt zu einer umfassenden Analyse der Lernmaterialien, um Lernfortschritte zu erzielen (Kaiser, 2015). Sie dienen der direkten Informationserfassung, -verarbeitung und -speicherung (Wild & Klein-Allermann, 1995). Kognitive Strategien werden häufig bei der Arbeit mit Texten eingesetzt und lassen sich in Bereiche Organisations- und Elaborationsstrategien unterteilen.

Organisationsstrategien werden eingesetzt, um Texte in eine bessere Form zu übersetzen. Beispiele: Identifizierung wichtiger Textstellen, Zusammenfassungen und Überblicke, Erstellung von Tabellen, Diagrammen und Grafiken.

Elaborationsstrategien werden eingesetzt, wenn neues Wissen in das Vorwissen integriert werden soll. Beispiele: Verknüpfung neuer Erkenntnisse mit persönlichen Erfahrungen, Aufzeigen konkreter Beispiele und Anwendungsmöglichkeiten.



Kognitive Lernstrategien sind nach individuellem Lernverhalten und den jeweiligen situativen Anforderungen im spezifischen Lernprozess teilweise miteinander verknüpfbar.

Metakognition bedeutet „Denken über das Denken“ und steuert oder unterstützt damit die kognitiven Lernprozesse. Eine metakognitive Strategie besteht zum Beispiel darin, die Art der Informationen genau zu betrachten, zu klären, was bereits bekannt und was neu ist. Welche der bekannten kognitiven Strategien bei der Verarbeitung der Informationen hilfreich sein könnten, wird dann analysiert. Metakognition erfordert Genauigkeit im Denken; die Denkprozesse lassen sich hierbei in drei übergeordnete strategische Bereiche unterteilen: Planung, Steuerung und Kontrolle (Kaiser, 2015). Auch die Schreib- und Leseforschung nutzt diese Strategiebereiche, verwendet aber unterschiedliche Begriffe für weitgehend vergleichbare Prozesse.

| Forschungsfeld | Strategiebereich | Strategiebereich | Strategiebereich |
|------------------|------------------|--------------------|------------------|
| Leseforschung | Vor-dem-Lesen | Während-des-Lesens | Nach-dem-Lesen |
| Schreibforschung | Planung | Formulierung | Überarbeitung |
| Metakognition | Planung | Steuerung | Kontrolle |

Benennung der Strategiebereiche in den beteiligten Forschungsfeldern

Im Folgenden werden die Strategiebereiche anhand der Metakognitionsbegriffe *Planung*, *Steuerung* und *Kontrolle* erläutert.

Bei der *Planung* geht es darum, sich einen Überblick zu verschaffen, anstatt schnelle, aber nicht durchdachte Lösungen zu verfolgen. Ziel ist es, die Aufgaben und die damit verbundenen Ziele zu verstehen und sich einen Überblick über die verfügbaren Informationen zu verschaffen. Die nötigen Arbeitsschritte werden analysiert und geordnet.

In der *Steuerungsphase* beginnt die Detailarbeit. Dabei kommen kognitive Strategien wie Hervorheben, Vergleichen, Visualisieren, Definieren von Zwischenüberschriften, etc. zum Einsatz. Wenn die kognitiven Strategien nicht wirksam sind, werden sie korrigiert.

Die *Kontrolle* kann als Aufforderung angesehen werden, das Arbeitsergebnis nicht voreilig als korrekt einzustufen. Mögliche Fragen: Sind alle Informationen bei der Durchführung der Aufgabe berücksichtigt worden? Enthalten die Materialien Informationen, die nicht mit den Ergebnissen übereinstimmen?

Metakognitive Strategien sind notwendig, um die Lernenden zu Unabhängigkeit und Selbstregulierung in Bezug auf Lese- und Schreibstrategien zu führen. Besonders schwächere Lernende haben hier Defizite, die letztlich zu einem ineffizienten Lese- und Schreibverhalten führen.

Reflexionsfragen

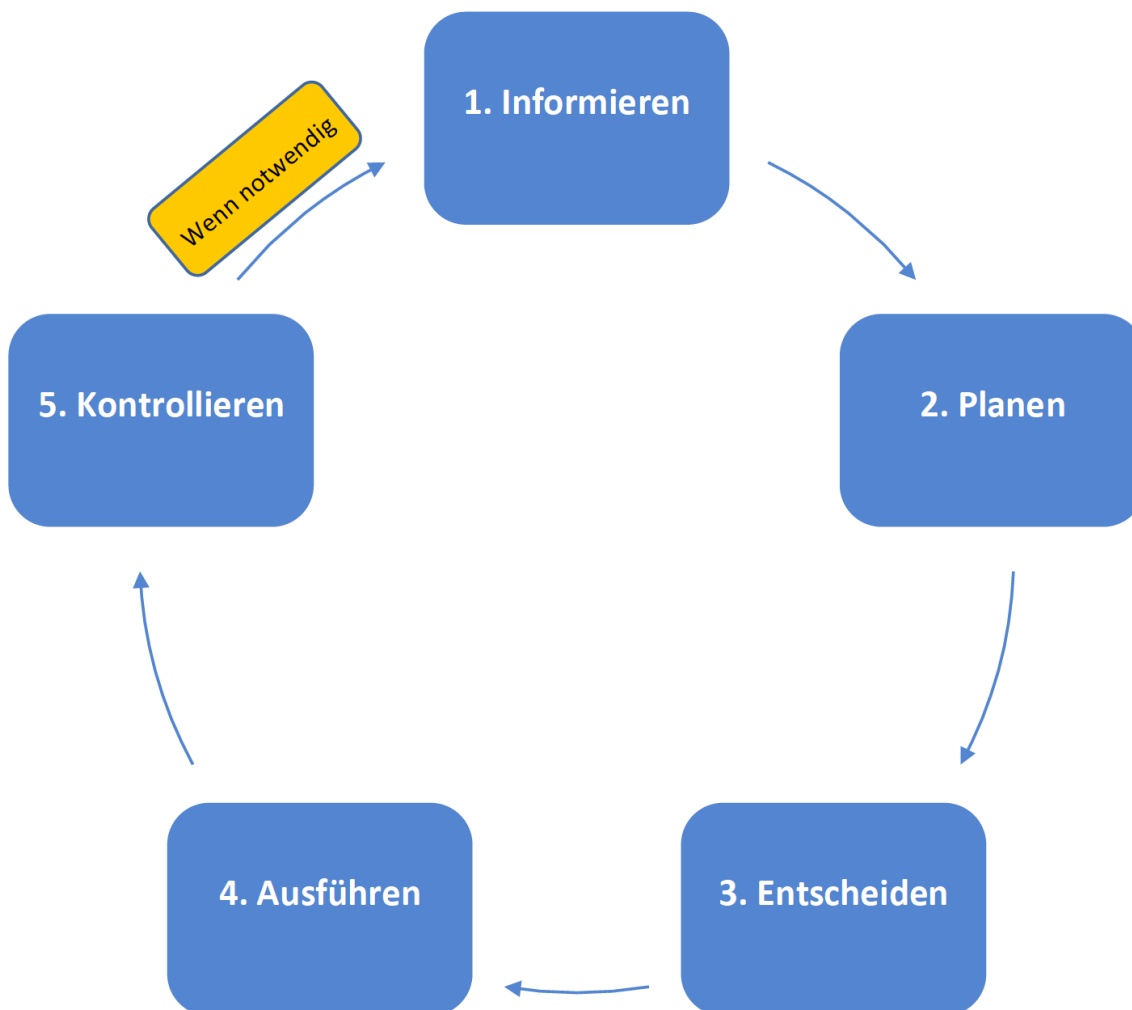
Die folgenden Fragen helfen Ihnen, die wichtigsten Inhalte des Rahmenkonzepts zu verstehen, hervorzuheben und zu reflektieren. Sie werden zu dieser Art von Fragen theoretische Schlüsselkapitel finden.



- Was bedeutet „Scaffolding“?
- Inwiefern entspricht „Scaffolding“ Szenario-basiertem, problemlösendem Handeln?
- Welche Schritte beschreibt das "Modell der vollständigen Handlung" (siehe nächste Seite) zur Problemlösung?
- Wie kann -in Bezug auf Scaffolding- Lesen das Schreiben und Schreiben das Lesen unterstützen?
- Was sind kognitive und metakognitive Strategien? Wofür werden sie verwendet?
- Welche Rolle spielen kognitive und metakognitive Strategien im vorliegenden Rahmenkonzept?

Hinweis: Es kann sinnvoll sein, die oben genannten Fragen gemeinsam mit Kollegen zu diskutieren. Berücksichtigen Sie auch den Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis. Nach der Implementierung des Ansatzes im Unterricht reflektieren Sie gemeinsam die Chancen und Schwierigkeiten des Szenario-basierten Lernens und überprüfen Sie die von Ihnen entwickelten Lehrmaterialien.

Das Modell der vollständigen Handlung





Das Modell der vollständigen Handlung basiert auf dem Wissen, dass das Lernen in bestimmten Handlungsschritten erfolgt, wie sie Lernende auch am Arbeitsplatz oder in ihrem Privatleben ausführen müssen. Konfrontiert mit einer neuen Aufgabe müssen die Lernenden selbstständig Informationen sammeln, ihre Vorgehensweise planen und diese dann umsetzen. Die Ergebnisse werden kontrolliert, besprochen und beurteilt. In der beruflichen Bildung dienen diese Schritte als Struktur, der die Lernenden folgen können, um selbstständig Handlungen zu vollziehen und so neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Szenario-basiertes Lernen

Szenarien sind authentische oder zumindest semirealistische Handlungsaufforderungen, die einen lebensweltlichen oder beruflichen Bezug für die Lernenden haben sollten. Sie müssen inhaltliche und sprachliche Ziele beinhalten. Das Szenario muss sinnvoll und realisierbar sein; zudem sollte es den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich selbst auszudrücken und ihr Handeln zu reflektieren. Häufig bieten Szenarien Möglichkeiten für gemeinschaftliches Lernen und kollegiales Feedback.

Die Rolle der Lehrkraft ist eine andere als die im lehrerzentrierten Unterricht. Beim Szenario-basierten Lernen ist die Lehrperson ein Aktivator, versorgt die Lernenden mit herausfordernden Aufgaben und unterstützt sie durch Vorführen, Anleitungen und Scaffolding.

Das Szenario fokussiert die Aufmerksamkeit auf bestimmte Themen und initiiert Denk- und Handlungsprozesse. Um diese Prozesse erfolgreich zu meistern, bedarf es unter Umständen des Scaffolding sowie kognitiver und metakognitiver Strategien und der Berücksichtigung des Modells der vollständigen Handlung (siehe S. 10). Der Szenario-basierte Lernansatz kann in den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung angewendet werden: z.B. in der Projektarbeit, dem erforschenden Lernen, der Leittext-Methode, durch Fallstudien, Konstruktionsaufgaben, Experimente und im Rollenspiel. Obwohl Szenario-basierte Lernprozesse durch unterschiedliche Methoden realisiert werden können, weisen sie alle bestimmte Merkmale auf (Nurkholis & Petrick, 2014):

- Authentische, praxisorientierte Aufgaben
- Aktivierung der Lernenden zur selbstständigen Durchführung von Arbeitsaufgaben
- Mischung aus Gruppen- und Einzelarbeit zur Förderung der Sozialkompetenz
- Erstellung von Handlungsprodukten als Ergebnis des Lernprozesses (wie z.B. eine Präsentation, ein Modell, ein Werkstück, ein Kundengespräch, ein Event, ein Brief). Die Lernenden identifizieren sich mit dem aus ihrer Arbeit entstandenen Ergebnis und nutzen es als Diskussions- und Bewertungsgrundlage
- Vorkenntnisse werden reaktiviert und neue Informationen eingeführt
- der Lehrer fungiert als Lernbegleiter und Berater
- Lernen dient der Vorbereitung auf den zukünftigen Arbeitsplatz, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung
- subjektive Interessen der Lernenden (selbstgesteuertes, forschendes Lernen) werden berücksichtigt

Beispiel: Sie sind Holzmechaniker und sollen einen Tisch für einen Kunden herstellen. Der Kunde hat sich für den folgenden Tag angemeldet. Ein Beratungsgespräch haben Sie jedoch noch nie geführt. Um sich auf dieses Gespräch vorzubereiten, erstellen Sie eine Liste mit Fragen, die Sie dem Kunden stellen müssen, um zu klären, welche Holzart für die Anforderungen des Kunden am geeignetsten erscheint.



Da wir uns im Rahmen dieses Projekts auf die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten konzentrieren, sollten die Szenarien Lese- und Schreibaktivitäten erfordern, um die Aufgabe zu erfüllen. Dabei unterstützen sich Lese- und Schreibaktivitäten gegenseitig und führen zu einem tieferen Verständnis von Texten und besseren Schreibprodukten (Lesen, um zu schreiben / Schreiben, um zu lesen).

Für weitere Informationen zum Szenario-basierten Ansatz siehe auch Output 4: „Erstellungsleitfaden“, Seite 7-11.

Textarten

Es ist wichtig, dass Lernende ein Bewusstsein für die Vielfalt an Textarten entwickeln, die ihnen in der Schule, sei es in Lehrbüchern oder in authentischen Lesematerialien, sowie im beruflichen und privaten Alltag begegnen können. Dieses Wissen hilft ihnen, sich jeder Textart mit den richtigen Lesestrategien zu nähern, und es bietet ihnen auch Strukturen, auf die sie sich verlassen können, wenn sie eigene Texte produzieren.

„Textarten beschreiben die Vielfalt der Texte in einer Weise, die ein breites Spektrum an Lesearten abdeckt: Beschreibungen, Erzählungen, Erläuterungen, Argumentationen, Anleitungen und Vorgänge. Texte, wie sie in der Welt zu finden sind, widersetzen sich typischerweise einer Kategorisierung, da sie in der Regel nicht mit Blick auf Textarten-Regeln geschrieben werden. Zum Beispiel könnte ein Kapitel in einem Lehrbuch Erläuterungen, Anweisungen zur Lösung bestimmter Probleme, eine kurze historische Darstellung der Entdeckung der Lösung sowie Beschreibungen einiger typischer Objekte, die an der Lösung beteiligt sind, enthalten.“ (Quelle: PISA 2018)

Um mehr Informationen über wesentliche Textarten in der beruflichen Bildung zu sammeln, wurden in diesem Projekt Lehrkräfte und Lernende befragt. Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden gefragt, welche Textarten die Lernenden lesen und schreiben sollen. Aus Gründen, die im obigen PISA-Text erläutert wurden, war es problematisch, alle relevanten Textarten zu identifizieren. Allerdings werden drei Textarten, die für Lesetätigkeiten verwendet werden, häufiger erwähnt:

- Beschreibungen (bzw. „Beschreibungen und Erklärungen von...“, „Prozessbeschreibungen“ sowie „beschreibende Texte“)
- Anleitungen (bzw. „Sicherheitshinweise“, „Dokumentation und technische Arbeitsblätter“)
- Juristische Texte (bzw. „Schriftsätze“, „Gesetzestexte“, „Verträge“)

Darüber hinaus kommt auch die Textart *Bericht* in der beruflichen Bildung immer wieder zum Einsatz.

Es wird empfohlen, dass Lehrkräfte gleiche Textarten für das Schreiben und Lesen verwenden, damit die Lernenden sich auf der Grundlage der gelesenen Texte Fachwissen im Schreiben erarbeiten können. Die Verbesserung der Schreibleistung steigert nicht nur das sprachliche Niveau der Lernenden, sondern eröffnet ihnen auch neue Möglichkeiten der Spezialisierung im weiteren Berufsleben: Wenn die Lernenden zum Beispiel Beschreibungen und Anleitungen intensiv lesen, können sie Anleitungen für eigene Produkte verfassen.

Weiterhin zu empfehlen ist, dass Lehrkräfte den Lernenden Textarten in systematischeren Unterrichtsszenarien vorstellen können, in denen allgemein-funktionales Schreiben (Lebensläufe, Bewerbungsanschreiben) getrennt von kommunikativen Genres (z.B. E-Mails, Webseiten) und fachspezifischen Textarten (z.B. Sicherheitshinweise) unterrichtet wird. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Textarten (z.B. Gedichte, Erzähltexte) sollte richtig eingeschätzt werden. Wenn der Lehrplan literarische Textarten erfordert, können diese, zusätzlich zur eigenen Intention, auch als Lese- und Schreibübungen verwendet werden, um den Lernenden zu helfen, ihre allgemeinen Schreibfähigkeiten zu verbessern.



Es gibt Unterschiede zwischen dem, was die Lernenden lesen und schreiben müssen und dem, was sie wirklich lesen und schreiben. Einige literarische Textarten (z.B. Fantasy-Bücher, Liedtexte) werden von den Lernenden für den Unterricht vorgeschlagen, finden sich jedoch nicht in den Leseempfehlungen der Lehr- und Arbeitspläne wieder. Noch deutlicher wird der Unterschied bei den von den Lernenden zu erstellenden Texten, wo nach wie vor von Lernenden bevorzugte Texte wie z.B. Blogs und Blogbeiträge, keine Berücksichtigung finden.

Es hat sich gezeigt, dass die Motivation der Lernenden gesteigert werden kann, wenn Textarten wie Krimis, Jugendzeitschriften oder Einträge auf Facebook/Twitter/Instagram im Unterricht eingesetzt werden. Empfehlenswert erscheint also, dass Lehrkräfte didaktische Szenarien bestimmen und/oder konzipieren, in denen bei Lernenden beliebte Textarten eine wichtige Rolle spielen. Wenn Lernende beispielsweise Einträge in sozialen Medien mögen, könnten Lehrkräfte versuchen, fachlich relevante Themen in sozialen Medien zu posten und Debatten darüber zu starten. Hierbei ist jedoch die Gesetzeslage in den verschiedenen Ländern zu berücksichtigen.

Eine weitere interessante Feststellung ist, dass die Lernenden Zugang zu aktuelleren Materialien (z.B. Materialien moderner Technologien), anspruchsvolleren Informationen (z.B. Fachliteratur) sowie gut strukturierten und prägnanten Informationen erhalten möchten.

Gleichzeitig besteht der allgemeine Eindruck, dass sich die Lernenden von den Aufgaben überfordert fühlen. Daher bevorzugen Lernende in der Regel Lese-/Schreibaktivitäten, bzw. Informationen, die sich auf das Wesentliche konzentrieren, oder sie möchten mehr Zeit mit außerlehrplanmäßigen Lese- und Schreibübungen wie Geschichten oder Blogbeiträgen verbringen. Lehrkräfte sollten daher versuchen, motivierende Lese- und Schreibaktivitäten mit beruflichen Anforderungen so zu verbinden, dass die sprachliche und berufliche Entwicklung der Lernenden unterstützt und fördert.

Eine erfolgreiche Technik zur Einführung von Textarten ist es, die Lernenden dazu zu bringen, typische Beispiele (z.B. juristische Texte) zu lesen, Textspezifika zu analysieren und zu versuchen, ähnliche Textarten zu verschiedenen Themen neu zu schreiben.

Weitere Informationen zu allen PISA-Textartenkategorien finden Sie im Anhang.

Reflexionsfragen

- Was ist Szenario-basiertes Lernen?
- Was hat Szenario-basiertes Lernen mit problembasiertem Lernen zu tun?
- Was beinhaltet ein Szenario (siehe auch Modell der vollständigen Handlung)?
- Welche didaktischen Implikationen hat Szenario-basiertes Lernen?
- Welche Rolle spielen Lese- und Schreibaufgaben im Rahmen des Szenario-basierten Lernens?
- Was ist eine Textart?
- Warum ist es wichtig, Textarten im Rahmen der „integrierten Lese- und Schreibförderung“ zu kennen?
- Wie sollten Texttypen bei Lese- und Schreibaufgaben zueinander passen?

Hinweis: Für Lernende ist es sehr hilfreich, mit Modellen von Texttypen zu arbeiten. Sie geben ihnen ein rasches Verständnis für verschiedene Textarten und helfen ihnen, ihr eigenes Schreiben zu verbessern.



Lese- und Schreibmodelle

Im Folgenden werden die wichtigsten Lese- und Schreibmodelle beschrieben. Sie zeigen, welche emotional motivierenden, kognitiven, sprachlich-kommunikativen Kenntnisse und Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben von Texten erforderlich sind. Die Modelle zeigen auch, dass Lesen und Schreiben komplexe Prozesse sind, die in verschiedene Prozessphasen (vor, während und nach dem Lesen und Schreiben) unterteilt sind.

Es können dann Rückschlüsse gezogen werden, welche Fähigkeiten (Vokabeln, Textkenntnisse, etc.) in welchen Phasen des Lese- und Schreibprozesses benötigt werden, um Texte zu lesen und zu schreiben; sie bilden auch die Grundlage für das Verständnis von Lese- und Schreibstrategien, die es den Lernenden ermöglichen, Texte selbstständig zu verstehen und zu schreiben.

Das Schreibmodell nach Hayes (1996)

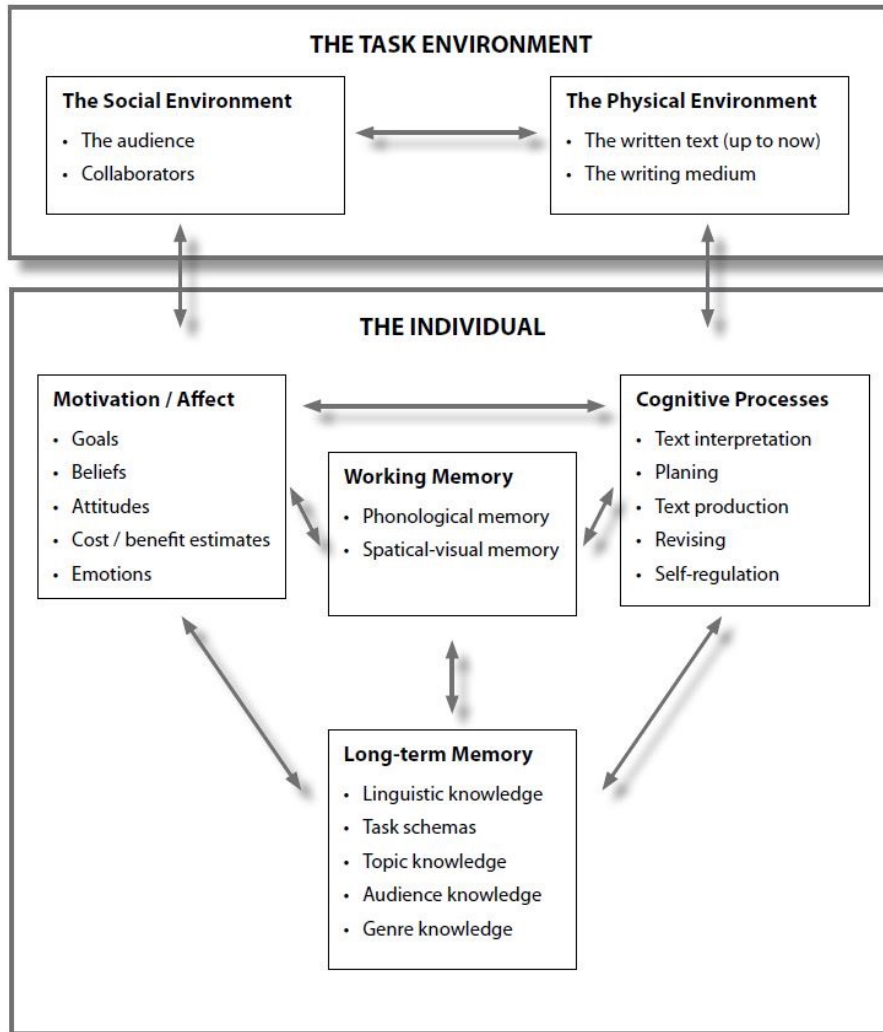
Dieses Modell wurde 1980 von Hayes & Flower entworfen und 1996 von Hayes nochmals überarbeitet. Das Modell zeigt die kognitiven Prozesse, welche die rekursive Natur des Schreibens widerspiegeln sollen. Es lässt sich in zwei Bereiche unterteilen, das Aufgabenumfeld und das Individuum.

Das Aufgabenumfeld wird durch die soziale und physische Umgebung beeinflusst. Das Individuum besteht aus den Bereichen Motivation/Affekte, Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und kognitive Prozesse. Aufgrund seiner begrenzten Aufnahmefähigkeit wird das Arbeitsgedächtnis als Flaschenhals angesehen, was sich besonders auf den Schreibvorgang und die Schreibgeschwindigkeit auswirkt.

Flower und Hayes hatten gehofft, dass dieses Modell zu einem besseren Verständnis der wichtigsten Schritte des Schreibprozesses führen und Muster aufzeigen würde, die während des Schreibprozesses auftreten. Sie hofften, dass Wissenschaftler dieses Wissen nutzen könnten, um unerfahrene Schreiber effektiv zu unterrichten, damit diese das Lernen sowie Überarbeitungsstrategien besser nutzen können, um ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln.

Mit einem klareren Verständnis dafür, wie verschiedene kognitive Fähigkeiten während des Schreibens zusammenwirken, insbesondere die Rolle von Evaluation und Arbeits- und Langzeitgedächtnis, wäre es viel einfacher zu bestimmen, welche Arten von Anweisungen unerfahrenen Autoren helfen, effektive Überarbeitungsstrategien und damit auch die Schreibflüssigkeit zu steigern.

Obwohl dieses Modell nur sehr eingeschränkt für das Rahmenkonzept mit seiner ursprünglichen Absicht verwendet werden kann, bietet es dennoch einige nützliche Erklärungen und Unterstützung.



Hayes & Flower-Modell (1996er-Version) Bezieht sich auf: Anne Becker
http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/chapter3.pdf

Das Mehrebenen-Modell nach Rosebrock & Nix (2008)

Das Mehrebenen-Modell von Rosebrock & Nix zur Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht nennt verschiedene Dimensionen des Lesens - die messbaren auf der Ebene des spezifischen Leseprozesses (kognitive Prozesseebene), aber auch jene auf der subjektiven und der sozialen Ebene. Laut Rosebrock & Nix ist der Leseprozess in drei Teile gegliedert.

Das Modell beschreibt in konzentrischen imaginären Kreisen zeitgleiche Dimensionen auf der gleichen Hierarchie während des Leseprozesses und macht so deutlich, auf welcher Ebene die Leseförderung systematisch eingesetzt werden sollte.

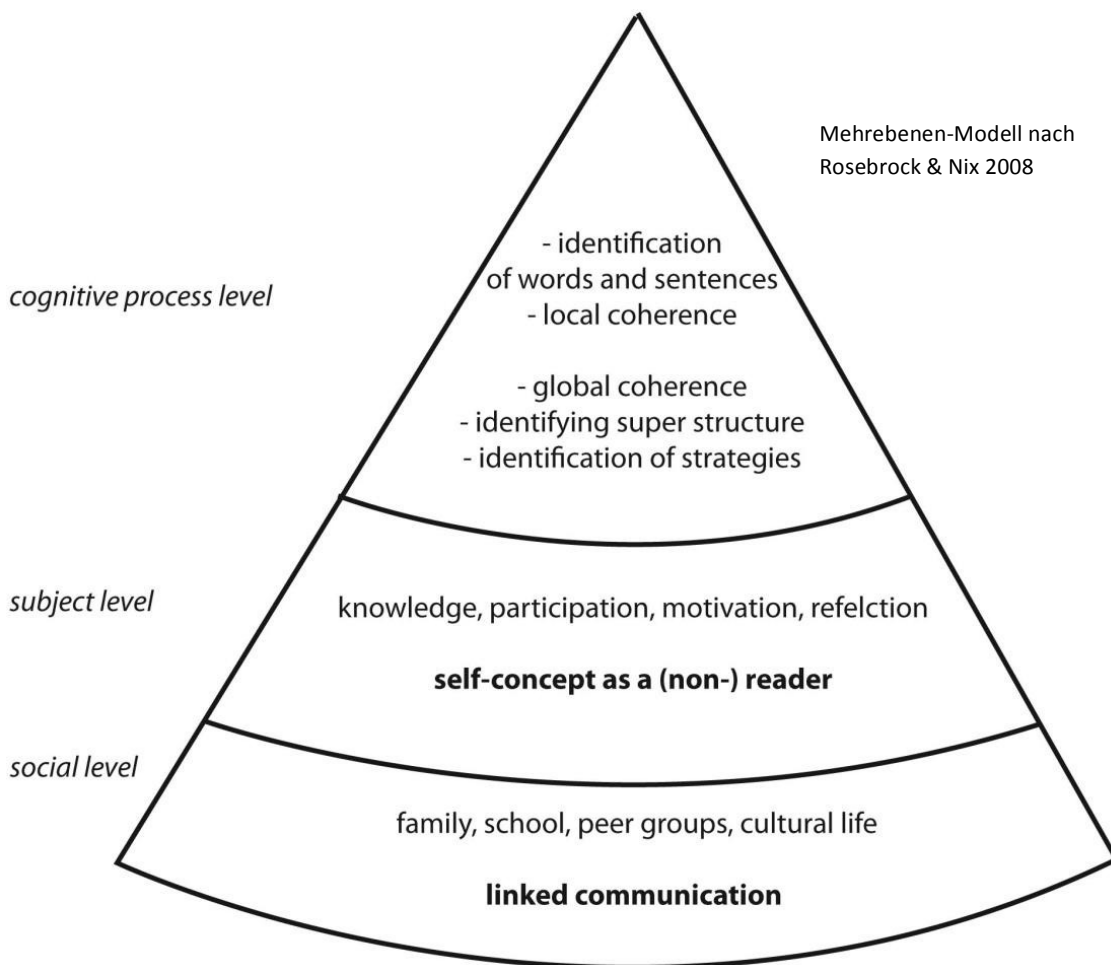
Die kognitive Prozessebene befindet sich im inneren Kreis. Auf dieser Ebene findet auch die Bildung von lokaler Kohärenz durch Verknüpfung von Buchstaben und Wörtern und von Blocksequenzen und das Verständnis von Zusammenhängen durch Sprach- und Weltwissen statt.

Für kompetente Leser sind diese Prozesse automatisiert, unerfahrene Leser müssen auf dieser Ebene gefördert werden. Auf der kognitiven Prozessebene findet auch ein komplexeres Leseverständnis statt.



Der Leser schafft globale Kohärenz beim Lesen. So bekommt er eine Vorstellung vom inhaltlichen Gesamtzusammenhang, vom „roten Faden“ des Textes. Vorhandenes Textsortenwissen wird genutzt, um den Text in übergeordnete Strukturen (sog. „Superstrukturen“) einzuordnen.

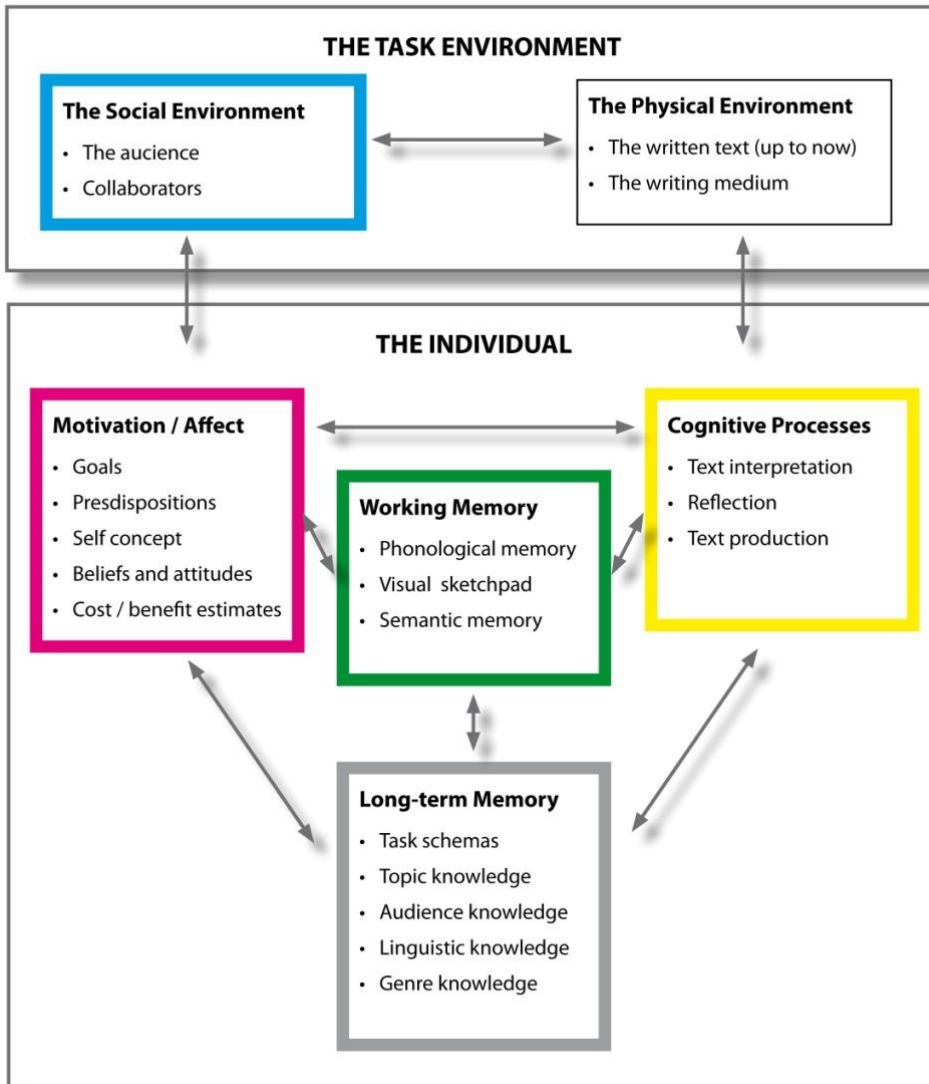
Auf der Subjektebene im Mittelkreis sind neben dem Aspekt der Motivation (Grad der Beteiligung am Text) auch weitere Komponenten angesiedelt. Dazu gehört das Expertenwissen/Weltwissen, die Reflexion des Gelesenen und die innere Beteiligung, also die Beziehung des Textes zum eigenen Leben und den eigenen Wünschen. Das individuelle, aufs Lesen bezogene positive oder negative Selbstverständnis, hat einen starken Einfluss auf die Lesemotivation (Rosebrock & Nix, 2008).



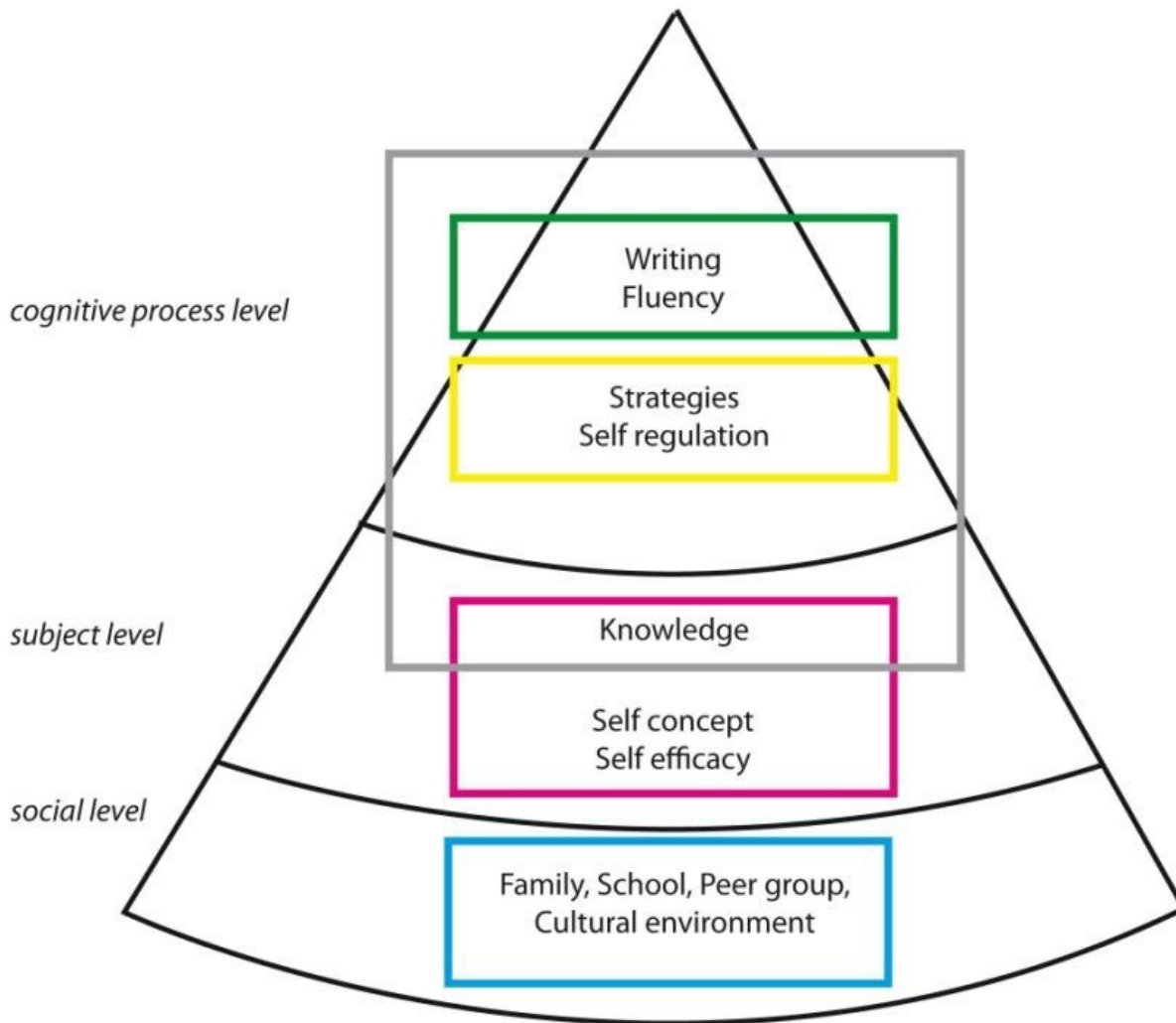
Der äußere Kreis beschreibt die soziale Ebene des Leseprozesses. Die vernetzte Kommunikation über gelesene Texte (Anschlusskommunikation) in der Familie, in der Schule oder mit Gleichaltrigen sorgt einerseits für eine Intensivierung des Textverständnisses, andererseits motiviert sie zum Lesen.



Lesen und Schreiben kommen zusammen



Überträgt man die Felder des Schreibmodells von Hayes & Flower (1996) auf die Ebenen des Mehrstufen-Modells nach Rosebrock & Nix (2008) (siehe nächste Seite), zeigt dieses didaktische Felder zur Schreibförderung, die höchstwahrscheinlich in ähnlicher Weise auch zur Leseförderung verwendet werden können. Um die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben hervorzuheben, werden ähnliche Bereiche in der gleichen Farbe markiert. Faktoren wie Flüssigkeit, Strategien, Selbstregulierung, Wissen, Selbstverständnis und soziales Umfeld sind sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben wichtig.



Bezieht sich auf: Afra Sturm et al. Schreibförderung an QUIMS-Schulen

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/handlungsfelder/foerderung_der_sprache/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/7_1370509413622.spooler.download.1370508383103.pdf/schreibfoerderung_an_quimsschulen_gutachten.pdf

Reflexionsfragen

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt Hayes' Modell (1996) beim Schreiben von Texten?
- Welche Faktoren und Fähigkeiten sind für das Lesen von Texten nach dem Mehrebenen-Modell von Rosebrock & Nix (2008) wesentlich?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind nach beiden Modellen die Grundlage für das Lesen und Schreiben von Texten?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den beiden Modellen für das Konzept der "integrierten Lese- und Schreibförderung" ziehen?
- Inwieweit sind die Modelle didaktisch sinnvoll zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz im Unterricht?



Sprachförderung in der beruflichen Bildung

Unter „Literacy“ im engeren Sinne versteht man die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben (Olson, 1996, 7, Europäische Kommission, 2018). Im weiteren Sinne ist damit alles gemeint, was Menschen die Teilnahme an der schriftlichen Sprachkultur ermöglicht. Die sprachliche Bildung in der beruflichen Bildung ist ein Bereich, der erst seit kurzem für die Forschung attraktiv ist (Becker-Mrotzek et al., 2006; Efing, 2008). Es zeigt sich, dass Lesen und Schreiben auf gemeinsamen, voneinander abhängigen Fähigkeiten (z.B. Textstrukturwissen) beruhen und sich daher eine integrative Förderung von Lese- und Schreibkompetenz anbietet (Graham & Perin, 2007; Graham & Hebert, 2010). Die Forschung zur integrierten Lese- und Schreibunterstützung hat gezeigt, dass es deutliche „Belege dafür gibt, wie das Schreiben das Lesen verbessern kann“ und umgekehrt, wie das „Lesen das Schreiben verbessern kann“ (ebd.). Dieses Erasmus-Projekt ist auf die integrative Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten in der beruflichen Bildung durch Transfereffekte zwischen den beiden Kompetenzen gerichtet. Es hat zum Ziel, einen nachhaltigeren Lerneffekt durch die Förderung von rezeptiven und produktiven schriftlichen Fähigkeiten zu erreichen.

Für die Mehrheit der Berufslernenden/Auszubildenden sind Lesen und Schreiben komplexe kognitive und sprachliche Herausforderungen, die sie nicht immer erfolgreich meistern (Nodari, 2002, 11). Die formalen Anforderungen und Konventionen der schulischen oder beruflichen Sprach- und Textarten sowie der Ausdruck von Ideen in schriftlicher Form empfinden sie als anspruchsvoll. Darüber hinaus sind viele Lernende in der beruflichen Bildung nicht allzu motiviert, sich mit dem Schreiben zu befassen, da sie sich bisher oft als erfolglose Schreiber wahrgenommen haben (Konstantinidou et al., 2016, 74).

Darüber hinaus kommen viele Lernende aus Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau und/oder Migrationshintergrund (ebd.). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der Regel in einem mehrsprachigen Umfeld mit mehreren Sprachen gleichzeitig aufgewachsen (in der Familie, in der Schule usw.). In der Sprachförderung an den berufsbildenden Schulen wird die Vielfalt der sprachlichen Hintergründe der Schüler nicht ausreichend berücksichtigt. Um diese Unzulänglichkeit zu beheben, sind Konzepte zur Förderung von sprachlichen Kompetenzen erforderlich, die den heterogenen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen (ebd.).

Lesen

Nachfolgend werden sowohl die wichtigsten Ansätze zum Textverständnis als auch Lesestrategien vorgestellt. Effektives Lesen ist ein komplexer Prozess. Der Leser muss nicht nur die Worte und Sätze, die er sieht, verstehen, sondern auch die Ideen und das Wissen, das er selbst mit diesen Worten und Sätzen verbindet (Schoenbach et al., 1999). Als Leser generieren wir Bedeutung als Antwort auf den Text, indem wir auf Vorwissen und eine Reihe von sozial und kulturell abgeleiteten Hinweisen zurückgreifen. Kompetente Leser durchlaufen verschiedene Prozesse, um Informationen zu finden, zu überwachen und zu verstehen und die Relevanz und Gültigkeit der aufgenommenen Informationen kritisch zu bewerten. Diese Prozesse und die Strategien der Leser variieren je nach Kontext und Zweck, da sie mit verschiedenen Arten von Texten interagieren. Beim Szenario-basierten Ansatz des Lernens wird viel gelesen, um ein reales Problem zu lösen, das mit dem Berufs- oder Privatleben zusammenhängt. Die Lernenden müssen Texte verwenden, verstehen, bewerten, sich mit ihnen beschäftigen und über diese nachdenken, um ihr Ziel zu erreichen, das im Szenario aufgeworfene Problem zu lösen. Dazu müssen sie „ein breites Spektrum kognitiver und sprachlicher Kompetenzen einsetzen, von der grundlegenden Dekodierung über die Kenntnis von Wörtern, Grammatik und größeren sprachlichen und textlichen Strukturen zum Verstehen bis hin zur Integration von Bedeutung mit dem eigenen Wissen über die Welt“ (OECD, 2016, 11).

Vor über 20 Jahren haben Pressley und Afflerbach (zitiert in Pressley & Gaskins, 2006) die damals verfügbaren Forschungsergebnisse überprüft und definiert, was gute strategische Leser vor, während und nach dem Lesen tun. Schon bevor sie mit einem Text beginnen, legen sie ein Leseziel fest, beurteilen den Text in Bezug auf Länge, Struktur und Relevanz für das jeweilige Leseziel, entscheiden, ob sie den gesamten Text oder nur Teile davon lesen müssen, und nehmen in groben Zügen einen Teil der Idee vorweg, auf die sie im Text stoßen werden.



Während des eigentlichen Lesens können strategische Leser Teile des Textes schneller durchgehen, aber auch verlangsamen und Passagen vielleicht erneut lesen, in denen sie auf neue Ideen oder Besonderheiten stoßen, an denen sie mehr interessiert sind. Sodann markieren die Leser die Teile, die sie für wesentlich halten, machen Notizen von Dingen, an die sie sich erinnern, und verbinden diese Ideen mit ihrem Vorwissen, um zu einer Deutung zu gelangen. Hierbei werden sie sich auch darüber klar, welche Tragweite die Inhalte haben können bzw. ob der Autor befangen ist oder es inhaltliche Widersprüche gibt.

Nach dem Lesen überprüfen gute strategische Leser die Markierungen und Anmerkungen zum Text (oder betrachten den Text als wertlos), stellen sich Fragen, treffen Entscheidungen darüber, was als nächstes mit den erlernten Ideen zu tun ist, ordnen ihre Gedanken zu den gelesenen Konzepten gegebenenfalls neu und sprechen mit anderen über die Ideen oder schreiben ihre Meinung dazu auf.

Leseerfahrene Jugendliche, die sich kritisch und vertiefend mit dem Lesen von Texten beschäftigen, teilen einige Schlüsselmerkmale (Baumann & Duffy, 1997, zitiert in Schoenbach et al., 1999): Sie sind intellektuell engagiert und motiviert zu lesen und aus dem Gelesenen zu lernen sowie sozial aktiv im Umgang mit Leseaufgaben und überwachen strategisch die interaktiven Prozesse, die dem Verständnis dienen (indem sie sich Ziele für das Lesen setzen, ein Bewusstsein für ihre neue Interpretation des Textes entwickeln und hilfreiche Verständnisstrategien anwenden). Dieses Engagement und die beschriebenen Eigenschaften können durch den Szenario-basierten Lernansatz unterstützt werden.

Andererseits gibt es zahlreiche Gründe dafür, dass jugendliche Leser mit Texten zu kämpfen haben, dazu zählen unter anderem Probleme mit: „a) Vokabelkenntnissen, b) allgemeinen Kenntnissen über Themen und Textstrukturen, c) dem Wissen, was zu tun ist, wenn das Verständnis zusammenbricht, oder d) der Fähigkeit, ihr eigenes Leseverständnis zu überwachen“ (Lee & Spratley, 2010, 2). Sie können eine einfache Passage nicht zusammenfassen, können den Kontext nicht verwenden, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu bestimmen, und haben Schwierigkeiten, textbasierte Schlussfolgerungen zu ziehen. Darüber hinaus schränkt die schlechte Sprachkompetenz die Fähigkeit vieler Leser ein, Texte effizient zu verarbeiten, was das grundlegende und folgerichtige Verständnis beeinträchtigt (Cantrell et al., 2013; Flynn et al., 2012, zitiert in Kim et al., 2016).

Im Hinblick auf das Lesen für das Lernen von Inhalten und die Lösung von Problemen in der Praxis sind im Rahmen eines Szenario-basierten Lernansatzes die metakognitive Wahrnehmung der Textstruktur (Dymock, 2005; Buehl, 2001) sowie der automatisierte Einsatz verschiedener Verständnisstrategien (Block & Duffy, 2008) und Vokabelkenntnisse, insbesondere für Zweitsprachenlerner (International Literacy Association, 2017), wichtig.

Entwicklung eines Textstruktur-Bewusstseins: Schüler sollen lernen, Textrahmen zu erkennen

Der Begriff „Textrahmen“ (Buehl, 2001) wird verwendet, um Fragen zu beschreiben, deren Beantwortung in einem bestimmten Text erwartet wird. Der Rahmen bietet somit ein Gefühl für Struktur und Kohärenz, für eine bestimmte Art der Organisation der im Text enthaltenen Informationen und Ideen. Forscher haben sechs Textrahmen hervorgehoben, die typischerweise von Autoren verwendet werden, um Inhalte zu organisieren. In der folgenden Tabelle werden die Textrahmen zusammen mit den definierenden Eigenschaften des Textes (Hauptfragen, die der Text beantwortet) und Metaphern für die Art des Denkens, in die sich der Autor jeder Art von Text einbringt, aufgelistet.



| # | Textrahmen | Textschwerpunkt | Denken wie ein... |
|---|-----------------------------|---|---------------------|
| 1 | Ursache / Wirkung | Warum passieren Dinge? Warum oder wie funktioniert / geschieht etwas? | Wissenschaftler |
| 2 | Konzept / Definition | Wie ist etwas oder wie sieht etwas aus? Wie ist etwas beschrieben / klassifiziert? | Nachrichtenreporter |
| 3 | Vergleichen / Kontrastieren | Wie sind die Dinge gleich/unterschiedlich? Sind die Dinge positiv/negativ? | (Ein-)Käufer |
| 4 | Ziel / Aktion / Ergebnis | Wie tut man etwas? Welche Schritte / Anweisungen / Verfahren sind zu befolgen? Wer versucht, etwas zu tun? | Trainer |
| 5 | Problem / Lösung | Was ist falsch und wie kann man sich darum kümmern? Was muss verbessert / verändert / behoben / beseitigt werden? Wer steht vor Problemen? | Problemlöser |
| 6 | Vorschlag / Unterstützung | Warum sollte man eine Meinung / Hypothese / Theorie / Argumentation akzeptieren? Welcher Standpunkt wird geäußert? Wie beruhen Schlussfolgerungen auf Studien / Beweisen? | Richter |

Die wichtigsten Verständnisstrategien beherrschen lernen

Die folgenden Strategien, die für die Lese- und Schreibfähigkeit relevant sind, verbessern nachweislich das Verständnis und werden daher empfohlen (Block & Duffy, 2008, 22):

1. *Vorhersage oder Vorwegnahme* von Textinhalten durch Betrachtung von Titeln, Textmerkmalen, Abschnitten, Bildern und Bildunterschriften, kontinuierliche Aktualisierung und Neuprognose der nächsten Schritte in einem Text.
2. *Beobachtung*, d.h. das Überprüfen des eigenen Verständnisses und die Entwicklung eines Bewusstseins für davon abgeleitete Bedeutungen.
3. *(Nach-)Fragen*, wenn die Bedeutung unklar oder unvereinbar ist mit dem, was bekannt ist.
4. *Generierung von mentalen Bildern* als Mittel zur Konstruktion von Bedeutungen.
5. *Erneutes Lesen und Problemlösung* durch Reflexion des Textes vor, während und nach dem Lesen, fortlaufendes Entscheiden, wie die Wissensbasis für den persönlichen Gebrauch gestaltet werden soll.
6. *Ableiten*, indem man Ideen im Text mit persönlichen Erfahrungen und allgemeinem Weltwissen verbindet.
7. *Identifizierung, Zusammenfassung, Schlussfolgern und Darstellen* von wesentlichen Inhalten.



Wortschatz entwickeln

Lernende, die über einen großen Wortschatz verfügen, haben ein besseres Verständnis für neue Ideen und Konzepte als Lernende mit begrenztem Wortschatz. Wissenschaftler haben eine hohe Korrelation zwischen Wortschatz und Leseverständnis festgestellt, was bedeutet, dass, wenn die Lernenden ihr Vokabular nicht ausreichend und stetig erweitern, ihr Leseverständnis beeinträchtigt wird. Tatsächlich sind sich Wortschatz-Experten einig, dass ein angemessenes Leseverständnis davon abhängt, dass Lesende bereits zwischen 90 und 95 Prozent der Wörter in einem Text kennen (Hirsch, 2003). Die Kenntnis von mindestens 90 Prozent der Wörter ermöglicht es dem Leser, die Hauptidee aus dem Gelesenen zu erkennen und erraten zu können, was viele der unbekanntesten Wörter bedeutet, was ihnen weiterhilft, neue Wörter zu erlernen.

Durchschnittlich 2.000 bis 3.000 neue Wörter pro Jahr sollten Lernende hinzulernen (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Für einige Kategorien von Lernenden - wie z.B. solche, die nur über begrenzte Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen oder solche, die nicht außerhalb der Schule lesen, etc. - bestehen erhebliche Hindernisse für die Entwicklung eines ausreichenden Wortschatzes, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Es wird zwar anerkannt, dass Vokabelwissen keine Entwicklungsfähigkeit oder eine Fähigkeit ist, die jemals als vollständig beherrscht angesehen werden kann, sondern vielmehr ein Leben lang erweitert und vertieft wird; dennoch ist effektives Vokabellernen in Schulen der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen. Es gibt nicht die eine beste Methode für den Wortschatz-Unterricht, aber es ist unter Praktikern weitestgehend akzeptiert, dass der Wortschatz sowohl *direkt* als auch *indirekt* vermittelt werden sollte. *Direkte Vermittlung* bedeutet, bestimmte Wörter vor dem Lesen eines Textes zu klären. Es wird geschätzt, dass auf diese Weise in der Schule etwa 400 neue Wörter pro Jahr gelernt werden können (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Allerdings kann man den Lernenden nicht alle Wörter beibringen, die sie lernen müssen. Der Wortschatz-Unterricht muss daher auch *indirekte* Unterrichtsmethoden beinhalten, wie z.B. Lernende mit vielen neuen Wörtern zu konfrontieren und sie viel lesen zu lassen.

Das mehrfache Konfrontieren mit Wörtern ist erforderlich, da Wortwissen langsam und schrittweise wächst (Hirsch, 2003). Anstatt das Wort und eine Definition oder ein Synonym einfach zu wiederholen, bedeutet dies, das Wort in verschiedenen Zusammenhängen zu sehen. Jedes Mal, wenn wir einem Wort im Zusammenhang begegnen, erinnern wir uns an etwas im Zusammenhang mit diesem Wort. Während wir einem Wort immer wieder begegnen, erhalten wir immer mehr Informationen über dieses Wort, bis wir eine vage Vorstellung davon haben, was es bedeutet. Wenn wir mehr Informationen erhalten, können wir dieses Wort definieren.

Es ist hilfreich für die Lernenden zu verstehen, wie das schrittweise Erlernen von Wörtern funktioniert. Lehrkräfte sollten die Lernenden ermutigen, aktiv Verbindungen zwischen neuen Informationen und bereits bekannten Informationen über ein Wort herzustellen. Aktiv zu sein und sich dieses Prozesses bewusst zu sein, wird das Erlernen neuer Wörter verbessern.

Wenn Lernende ein Wort wirklich kennen, wissen sie mehr über das Wort als lediglich nur die Definition des Wortes. Sie wissen auch, wie dieses Wort in verschiedenen Zusammenhängen funktioniert. Die Kenntnis eines Wortes beinhaltet das Wissen, wie es klingt, wie es geschrieben wird, wie es als Teil der Sprache verwendet wird und welche diversen Bedeutungen es haben kann. Stahl (2003) unterscheidet zwischen Definitionswissen (ähnlich dem einer Wörterbuchdefinition) und Kontextwissen (Verständnis dafür, wie sich die Bedeutung eines Wortes an verschiedene Kontexte anpasst). Um ein Wort und seine Konnotationen vollständig zu erlernen, muss ein Schüler in verschiedenen Lesekontexten mehrfach mit dem Wort in Berührung kommen.

Hintergrundwissen ist die Erfahrung und das Wissen eines Lernenden über die Welt. Die Forschung hat ergeben, dass bereits vorhandenes Wissen der Leser entscheidend ist, damit sie verstehen, was sie lesen. Wer viel über ein Thema weiß, kennt auch den dazugehörigen Wortschatz. Zum Verständnis der meisten Texte benötigt man jedoch



mehr als nur Vokabeln. Es ist möglich, dass Lernende alle Wörter eines Abschnitts kennen und trotzdem nichts verstehen, wenn sie keinerlei Vorkenntnisse über das Thema haben. Um den Wortschatz konstruktiv nutzen zu können, benötigen die Lernenden auch ein Mindestmaß an Wissen über das Thema. Dies ermöglicht es ihnen, die Wortkombinationen zu verstehen und zwischen mehreren möglichen Wortbedeutungen zu wählen (Hirsch, 2003).



Integrierte Lese- und Schreibförderung

In diesem Abschnitt werden Methoden für die Unterstützung des Lesen durch Schreiben (writing to read) und des Schreibens durch Lesen (reading to write) dargestellt. Lese- und Schreibaktivitäten sind Bestandteile des handlungsorientierten Problemlöseprozesses, welcher durch das Szenario in Gang gesetzt wird. Durch Lesen und Schreiben können inhaltliches Wissen und sprachliche Kompetenzen erworben, ausgebaut und durch Übungen unterstützt werden, die Lernende benötigen, um den Lese- und Schreibprozess erfolgreich zu bewältigen.

Die Lese- und Schreibkompetenz in berufsbildenden Schulen ist ein Bereich, der erst seit kurzem für die Forschung attraktiv ist (Becker-Mrotzek et al., 2006; Efing, 2008). Die „Lese- und Schreibfähigkeit“ im engeren Sinne umfasst die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben. Im weiteren Sinne umfasst sie alles, was den Menschen die Teilnahme an der schriftlichen Sprachkultur ermöglicht. Tatsächlich zeigt sich, dass Lesen und Schreiben auf gemeinsamen, voneinander abhängigen Fähigkeiten (z.B. Textstrukturwissen) aufbauen und sich daher eine integrierte Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten anbietet (Graham & Perin, 2007; Graham & Hebert, 2010). Untersuchungen zur integrierten Lese- und Schreibförderung haben gezeigt, dass es „Beweise dafür gibt, wie Schreiben das Lesen verbessern kann“ und umgekehrt, wie „Lesen das Schreiben verbessern kann“ (ebd.). Das vorliegende Erasmus-Projekt, das auf die integrative Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten in der beruflichen Bildung durch Transfereffekte zwischen den beiden Kompetenzen abzielt, möchte durch die Förderung von rezeptiven und produktiven schriftlichen Fertigkeiten einen nachhaltigeren Lerneffekt erreichen.

Die integrierte Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. Philipp, 2012, 58) wird als nützlich für den allgemeinen und berufsbezogenen Unterricht in der beruflichen Bildung angesehen (vgl. Schneider et al., 2013, 77). Dabei dient das „Lesen, um zu schreiben“ (= „Reading to Write“; vgl. Philipp, 2012, 58; Graham & Perin, 2007, 18) der Entwicklung von Inhalt, Wortschatz, Textstruktur, Textsorteneigenschaften etc.; umgekehrt kann das „Schreiben, um zu lesen“ (= „Writing to Read“; vgl. Graham & Hebert, 2010, 56) das Textverständnis erhöhen. Dies erscheint insofern sinnvoll, als die integrative Förderung der „Lese- und Schreibfähigkeit“ Transfereffekte zwischen Lesen und Schreiben nutzt (vgl. Fitzgerald & Shanahan, 2000).

Nach Metastudien von Graham & Perin (2007) und Graham & Hebert (2010) sind Ansätze zur expliziten Förderung von Schreibstrategien, der Unterstützung zwischen Gleichaltrigen, dem Schreiben von Zusammenfassungen sowie der Verarbeitung der gelesenen Materialien (z.B. durch Niederschrift persönlicher Reaktionen, durch Notizen und kurze Zusammenfassungen) am effektivsten. Einschlägige Studien zeigen, dass sich Lese- und Schreibaktivitäten nicht voneinander trennen lassen (vgl. Philipp, 2012, 57). Ein meta-analytischer Überblick über die Wirksamkeit von Konzepten zur Förderung des Schreibens findet sich in Philipp (2013, 186-198); die Altersspanne der Lernenden wird selten berücksichtigt und die Unterschiede in den beruflichen Bildungssystemen der europäischen Länder erschweren Vergleiche.

Es kann jedoch festgestellt werden, dass „[...]der Schreib- und Leseunterricht noch effektiver sein wird, wenn er darauf ausgerichtet ist, gemeinsame Ziele zu erreichen und den gegenseitigen Erwerb von zentralem Wissen, Fähigkeiten und Strategien im Bereich der sprachlichen Kompetenz zu fördern“ (Graham & Hebert, 2010, 25).

Lesen unterstützt das Schreiben durch das Erfassen/Vorbereiten/Aktivieren von

- Wortschatzkenntnissen:
 - Bei Übungen, die vor dem Schreiben stattfinden, hilft das Lesen, den relevanten Wortschatz für das Schreiben zu bündeln (z.B. durch das Lesen und Unterstreichen von Wörtern, durch das Lesen und Ergänzen eines Textes mit Wörtern, die aus einer Liste ausgewählt werden). Die Lernenden können Texte mit hervorgehobenen Wörtern lesen und die Bedeutung relevanter Wörter aus dem Text ableiten.



- Während des Schreibens können die Lernenden z.B. auf Wortlisten oder Wörterbücher verwiesen werden, um die Bedeutung zu verdeutlichen.
- Nach dem Schreiben hilft es den Lernenden den eigenen Text erneut oder den fremden Text eines Mitlernenden erstmalig zu lesen, um den Wortschatz zu überarbeiten und Wörter auszuwählen, um die Klarheit zu verbessern.
- Kontext-Wissen und die Kenntnis von Textstrukturen:
 - Vor dem Schreiben: Die Lernenden lesen sorgfältig die Aufgabe, um zu verstehen, was für einen Text sie schreiben sollen, sie lesen Beispiele (sehr gute schriftliche Musterlösungen), die Lernenden lesen Rubriken, die bei der Bewertung verwendet werden, um das erwartete Leistungsniveau zu verstehen. Für die Beherrschung der Textstruktur hilft es, Texte mit der gleichen Struktur zu lesen und die Elemente zu analysieren, die die Textstruktur ausmachen.
 - Während des Schreibens: Die Lernenden können Vorlagen bzw. andere Hilfsmittel im Rahmen des Scaffolding verwenden (z.B. einen Text, der teilweise geschrieben ist und bei dem sie nur noch einige Teile ausfüllen müssen, die sich aus Lesen und Extrahieren von Informationen ergeben, eine Liste mit Konnektoren und Wörtern).
 - Nach dem Schreiben: Das Selbstgeschriebene wird erneut oder der Text eines Mitschülers erstmalig zur Selbst- und/oder Fremdeinschätzung gelesen. Beispielsweise können die Lernenden die Arbeit des anderen so lesen, als wären sie die für das Schreiben vorgesehenen Adressaten und überprüfen somit, ob der Text gut strukturiert ist und eine relevante Antwort auf die Aufgabenstellung gibt. Den Lernenden können Beispiele und/oder Rubriken zur Verfügung gestellt werden, um ihr schriftliches Produkt während der Überarbeitung oder Selbst-/Fremdeinschätzung (neu) zu lesen und zu beurteilen.
- Allgemeiner Themenkenntnis:
 - Bei Tätigkeiten vor dem eigentlichen Schreiben: Gelesen wird, um Ideen zu klären und/oder ein breiteres und tieferes Verständnis für das Thema zu gewinnen, über das geschrieben werden soll. Das Lesen von linearen und nichtlinearen Texten, das Überfliegen von Texten, das sorgfältige Lesen von grafischen Darstellungen, Diagrammen usw. helfen dabei, Ideen zu sammeln und Konzepte zu verdeutlichen, die beim Schreiben verwendet werden.
 - Während des Schreibens: Die Lernenden lesen grafische Gestaltungshilfen, um die Verständlichkeit der wichtigsten Gedanken und Konzepte zu gewährleisten.
 - Nach dem Schreiben: Die Lernenden lesen ihre eigene Arbeit oder die Arbeit von Gleichaltrigen für eine Selbst- bzw. Fremdeinschätzung.

Das Schreiben unterstützt das Lesen durch das Erfassen/Vorbereiten/Aktivieren von

- Wortschatz und Kontextwissen
 - Schreiben als Vor-dem-Lesen-Aktivität: Sammeln und Schreiben von Gedanken (vor dem Lesen), Schreiben von Assoziationen/Meinungen/Erwartungen zum Thema, Brainstorming, Zusammenstellen von Schlüsselwörtern, etc.
 - Schreiben während des Lesens: z.B. Notizen machen, kurze Auszüge während des Lesens schreiben, Fragen zu einem Text in schriftlicher Form beantworten, spontan auf eine Leseaufgabe reagieren (z.B. in Form eines Briefes an einen Mitschüler), (kurze) Überlegungen zum Text schreiben, eine Kritik oder Ergänzung schreiben.
 - Verwendung von allgemeinem und fachspezifischem Vokabular

- Schreiben als Nach-dem-Lesen-Aktivität: z.B. Ausfüllen von Lückentexten, Textumgestaltung, Definitionen (Was ist....?) in engerem und weiterem Sinne, Wortfamilien, Wortassoziationen, gut formulierte Texte
- Kenntnissen über Textmuster
 - Durch Nach-dem-Lesen-Aktivitäten: z.B. Vorteil-/Nachteil-Tabelle erstellen, eine Zeitleiste mit Schlüsselwörtern (Kommentar), Arbeitsblätter: Thesen → hierzu Argumente zusammenstellen, für jeden Absatz einen Satz formulieren, Kohärenz schaffen, Zusammenfassungen erstellen, den Text analysieren/beschreiben/interpretieren, die Struktur der Textabsätze (Themensatz mit Fortsetzung, Erklärungen, Begründungen) bearbeiten
- Kenntnissen über Textarten
 - Schreiben als Nach-dem-Lesen-Aktivität: z.B. Beschreiben von Neuformulierungen → Anleitung; Bericht → Kommentar, fachspezifischer Text → Expertise (in allgemeiner Sprache), etc.

Intensive Diskussion / Analyse des Textes

- Gezieltes Schreiben, z.B. Eliminieren redundanter Elemente beim Lesen des Textes; umgekehrt: Lesen von Texten beim Schreiben (Vokabeln, Textmuster, Extrahieren von Informationen aus dem Text), etc.
- Anpassung an das sozial-kommunikative Problem oder die Lese-/Schreibaufgabe

Die Reihenfolge der Lese- und Schreibaktivitäten in einem Szenario ist im Wesentlichen offen. Man kann Leseaufgaben als Vor-dem-Schreiben-Aktivitäten oder umgekehrt, Schreibaufgaben als Vor-dem-Lesen-Aktivitäten verwenden. Außerdem kann man das Lesen während des Schreibens als Quelle für Sprach- und Themenwissen nutzen. Auch hier kann das Schreiben als Nach-dem-Lesen-Aktivität genutzt werden, z.B. durch das Schreiben von Zusammenfassungen oder Kommentaren zum Gelesenen (siehe Abb. 1).

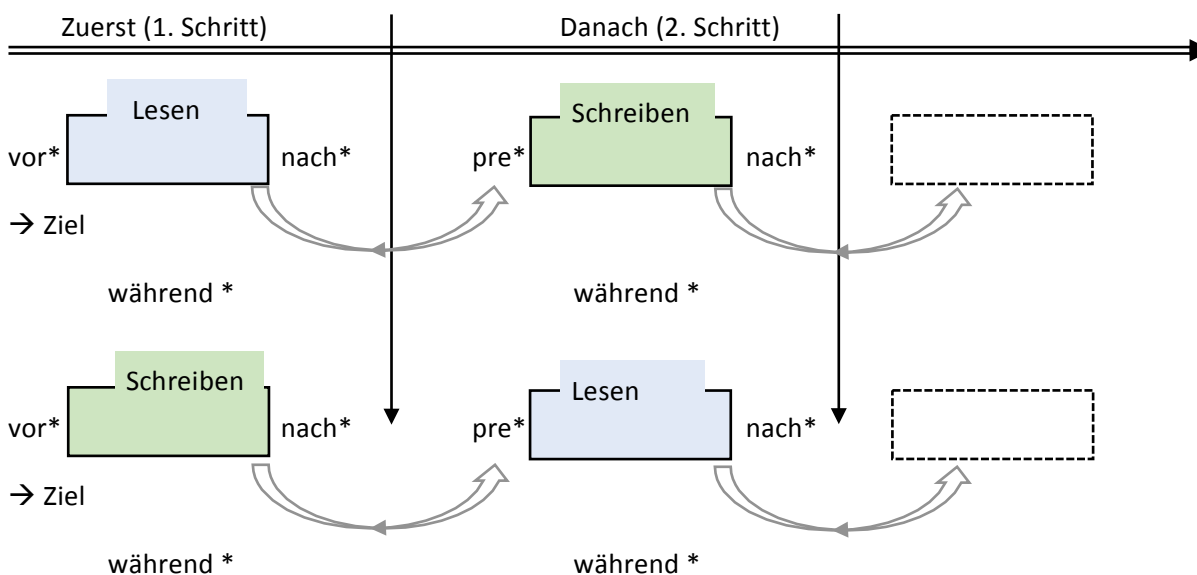


Abb. 1: Offene Reihenfolge der Lese- und Schreibaktivitäten

So dienen Interaktionen zwischen Lesen und Schreiben der integrierten Förderung von Sprachkompetenzen, die in der beruflichen Bildung bislang noch nicht berücksichtigt oder erforscht sind. Dieses Projekt konzentriert sich auf die Allgemeinbildung und den berufsbezogenen Unterricht mit dem Ziel, die allgemeinen und beruflichen Lese- und Schreibfertigkeiten von Lernenden zu fördern. Die Umsetzung des Konzepts berücksichtigt den Kontext und die Unterschiede in den beruflichen Ausbildungssystemen der europäischen Länder (Deutschland, Estland, Polen und Rumänien).



Hinweis: Das Lese-Schreib-Szenario leitet einen schrittweisen Prozess handlungsorientierter Problemlösungsaktivitäten ein, bei dem verschiedene Phasen des Lesens und Schreibens sinnvoll miteinander verknüpft werden (*Lesen als vor dem Schreiben-Aktivität, Schreiben als vor- oder während des Lesen-Aktivität* (z.B. Notizen machen/Brainstorming); *Schreiben als während oder nach dem Lesen-Aktivität* (z.B. Schreiben von Auszügen/Kurzfassungen) etc.).

Schreiben

Im Folgenden wird ein Einblick in wesentliche Ansätze der Schreibförderung in der beruflichen Bildung gewährt. Es blickt auf das Schreiben als Prozess zur Problemlösung in Szenarien zum Lesen und Schreiben ein. Es zeigt, wie Lesen und Schreiben so interagieren, dass beide Kompetenzen die gegenseitige Entwicklung unterstützen. Darüber hinaus gibt es Beispiele für kurze Übungen, die das Schreiben unterstützen, indem sie die notwendigen Sprachkenntnisse aufbauen.

Für die Mehrheit der Lernenden sind Lesen und Schreiben komplexe kognitive und sprachliche Herausforderungen, die sie nicht immer erfolgreich meistern (Nodari, 2002, 11). Die formalen Anforderungen und Konventionen der schulischen oder beruflichen Sprach- und Textsorten sowie der Ausdruck von Ideen in schriftlicher Form sind für sie anspruchsvoll. Darüber hinaus sind die Lernenden nicht übermäßig motiviert, sich mit Schreibaufgaben auseinanderzusetzen, da sie in ihrer bisherigen Bildungserfahrung diesbezüglich häufig erfolglos waren (Konstantinidou et al., 2016, 74).

Viele Lernende kommen aus Familien mit bescheidenem Bildungsniveau und/oder Migrationshintergrund (Konstantinidou et al., 2016, 74). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der Regel in einem mehrsprachigen Umfeld aufgewachsen, in dem sie verschiedene Sprachen gleichzeitig verwendet haben (in der Familie, in der Schule usw.). In der Sprachförderung an berufsbildenden Schulen wird die Vielfalt der sprachlichen Hintergründe nicht ausreichend berücksichtigt. Um diese Unzulänglichkeit zu beheben, sind Konzepte zur Förderung von Sprachkompetenzen erforderlich, welche den heterogenen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen (ebd.). Dieses Kapitel beschreibt die Herangehensweise an den Schreibunterricht, die geeignet ist, den heterogenen sozialen und sprachlichen Hintergründen der Lernenden gerecht zu werden.

Zur Erforschung von Schreibkompetenzen und Schreibförderung in der beruflichen Bildung gibt es einige Studien, die die Schreibfähigkeiten der Lernenden untersuchen (Wyss Kolb, 1995; Müller, 2003; Fleuchhaus, 2004; Efinger, 2008; Neumann & Giera, 2018) und daraus Konzepte zur Schreibförderung ableiten. Darüber hinaus gibt es Studien, die Konzepte der Schreibförderung entwickeln und umsetzen sowie die Auswirkungen dieser Konzepte bewerten (Hoefele & Konstantinidou, 2016, 136-163). Für das Schreiben im Erasmus-Projekt beziehen wir uns hauptsächlich auf die Forschung zum Szenario-basierten, prozessorientierten Schreiben an berufsbildenden Schulen (Hoefele & Konstantinidou, 2016). Schreibfähigkeit wird in diesem Projekt - prozess- und produktorientiert - definiert als die Fähigkeit, das Schreiben zu organisieren sowie Inhalt, Struktur und Sprache eines Textes so zu schreiben und zu überarbeiten, dass er seine sozial-kommunikative Funktion erfüllt (ebd., 148-149). Diese funktionale, pragmatische Dimension des Schreibens macht sich besonders in Lernszenarien bemerkbar, in denen das Schreiben in realen Situationen stattfindet und sich an bestimmte Personen richtet (Szenario-basierter Ansatz).

Verschiedene Textarten (vgl. Textarten S. 11) stellen unterschiedliche Anforderungen an das Schreiben (Hoefele & Konstantinidou, in Vorbereitung). Daher ist es wichtig, die relevanten Textarten im Rahmen des Erasmus-Projekts entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden und den Standards der Lehrpläne in den Berufsschulen der teilnehmenden Länder festzulegen. Grundlegende Textarten, die festgelegt wurden, sind: beschreibende Texte (z.B. Be-



schreibung einer Maschine, Sachverhalte oder Verfahren), informative/anleitende Texte (z.B. ein Benutzerhandbuch) und überzeugende, argumentative Texte (z.B. ein Beschwerdebrief etc.).

Das Konzept der integrierten Lese- und Schreibförderung in der beruflichen Bildung basiert - insbesondere für den schriftlichen Teil - auf den folgenden drei Grundprinzipien:

1. Szenario-basiertes (Lesen und) Schreiben
2. Prozessorientiertes Schreiben
3. Sprachliche Unterstützung („Scaffolding“)

1. Ein **Szenario** ist eine Beschreibung einer realen oder beruflichen Situation, die wahrscheinlich eintreten wird (siehe „Erstellungsleitfaden“). Die Aufgaben, die sich aus einem Szenario ergeben, sind authentisch und relevant für den Alltag und das Berufsleben. Aus dem Szenario ergibt sich ein Problem, das von den Lernenden gelöst werden muss. So generieren Szenarien Denk- und Problemlösungsprozesse (Piepho, 2003, 42) und fordern das Engagement der Lernenden, unter anderem bei der Bewältigung von Lese- und Schreibaufgaben. Innerhalb eines Szenarios stehen Lese- und Schreibaufgaben in Beziehung zueinander und können als problemlösende sozial-kommunikative Handlungen gesehen werden.

Dieses Konzept bezieht sich auf den Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (Europarat 2001, 9), er betrachtet Schreiber - und im allgemeinen Sprachbenutzer - als „soziale Akteure“, d.h. „Mitglieder der Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen, in einer speziellen Umgebung und innerhalb einer bestimmten Handlung Aufgaben (nicht ausschließlich sprachbezogen) zu erfüllen haben“ (ebd.). „Während Sprechakte im Rahmen von Sprachaktivitäten stattfinden, sind diese Aktivitäten Teil eines breiten gesellschaftlichen Kontextes, der ihnen allein ihre volle Bedeutung geben kann.“ Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens berücksichtigt „die kognitiven, emotionalen und willentlichen Ressourcen und das gesamte Spektrum der Fähigkeiten, die der Einzelne als sozialer Akteur besitzt und anwendet“. Ausgangspunkt sind dabei realitäts- oder arbeitsrelevante Situationen oder Szenarien (vgl. Anderson & Reder, 1964, Lave & Wenger, 1991), durch die das Schreiben als problemlösender, sozial-kommunikativer Akt erlebt wird (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, 9-20). Er ist für einen Adressaten gedacht, dessen Perspektive berücksichtigt wird (Becker-Mrotzek et al., 2014, 23), damit der Text die gewünschte Wirkung erzielt. Schreiben kann somit als eine Konstruktion von Bedeutung verstanden werden, in der sprachliche, soziale und kulturelle Normen berücksichtigt werden.

2. Wir verstehen Schreiben als Prozess. Das **prozessorientierte Schreiben** ist sehr wichtig, es zeichnet sich dadurch aus, dass es das Schreiben in kleinere Einheiten „zerlegt“:

- vor-dem-Schreiben
- beim/während-des-Schreibens
- nach-dem-Schreiben

Durch die Erfassung des Inhalts können die sprachlichen und kommunikativen Aufgaben sukzessive in verschiedenen Schreibphasen gelöst werden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, 19). Dies hilft den Lernenden, die vielfältigen Aufgaben des Schreibens zu meistern und bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit, Defizite besser zu diagnostizieren und sich auf die fehlenden Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Inhalt, Textarten und Sprache zu konzentrieren. Gleichzeitig ermöglicht das Lesen eines Textes vor dem Schreiben (Lesen, um zu schreiben) den Lernenden,



Vorkenntnisse zu aktivieren, den Schreibprozess zu gliedern (Gibbons, 2002) sowie das Bewusstsein für Vokabeln, Text- und Sprachkenntnisse zum Schreiben zu schärfen.

Der prozessorientierte Ansatz geht auf kognitive Modelle des Schreibens zurück, die von Hayes & Flower, Bereiter & Scardamalia (1987) und anderen initiiert wurden, die das Schreiben als eine Reihe kognitiver Aktivitäten betrachten, wie Ideengenerierung, Strukturierung von Ideen, Planung, Ideenvorschläge und das Umsetzen von Ideen in Wortfolgen. Dieser Ansatz betont Problemlösungsaktivitäten und Schreibstrategien. Mehrere neue Elemente wurden in den prozessorientierten Ansatz aufgenommen, die wichtigsten sind kollegiales Feedback, kollaboratives Schreiben und reflektierende Techniken (Pritchard & Honeycutt, 2006; Ruhmann & Kruse, 2014).

Dementsprechend erfolgt die Förderung des Schreibens durch semi-reale, authentische Szenarien, in denen (Lesen und) Schreiben als Mittel zur Lösung eines Problems verstanden wird. Dabei wird der Prozess Schritt für Schritt von den Lernenden reflektiert, sodass das Schreiben als ein Prozess bestehend aus Vor-, Schreib- und Nachschreibphasen mit (kollegialem) Feedback erlebt wird. Es ist wichtig, dass die Lernenden ihr erstes schriftliches Produkt als Entwurf betrachten. Ein Entwurf muss überarbeitet werden und dies erfordert ein erneutes Lesen durch den Autor, kollegiales Feedback oder das Feedback von einem Experten/einer Lehrperson. Feedback (auch kollegiales Feedback) ist ein wesentliches Element des prozessorientierten Schreibens (Rijlaarsdam & Braaksma, 2008; Harris & Graham, 1996). Studien haben gezeigt, dass kollegiales Feedback nicht nur für den Autor, sondern auch für den Feedbackgeber nützlich sein kann (Rijlaarsdam et al., 2008; Harris & Graham, 1996). Es wird empfohlen, kollegiales Feedback für Lernende, insbesondere für diejenigen mit weniger Übung, zu vermitteln (Hoefele & Konstantinidou 2016, 138) und sich hierbei auf bestimmte Aspekte statt allgemeinem Textfeedback zu konzentrieren. Feedback kann sich auf den Inhalt, auf die Textstruktur oder auf Sprachmerkmale beziehen (ebd.).

Die häufigsten wiederkehrenden Elemente des prozessorientierten Schreibens sind:

- Darstellung des Szenarios
- Ideen generieren und strukturieren
- Bereitstellung von Materialien zur Problemlösung, z.B. vorbereitende Lesetexte
- Reflexion über Wortschatz, Textstrukturen und sprachliche Mittel initiieren
- Integration von sprachfokussierenden Übungen in den Schreibprozess, die das Bewusstsein für Sprachfähigkeiten und deren Bedeutung für die anschließende Schreib- oder Vor-dem-Schreiben-Phase schärfen
- Entwürfe schreiben
- Kollegen- und/oder Lehrer-Feedback mit anschließender Überarbeitung
- Schreiben der endgültigen Version

3. Die Umstellung auf prozessorientiertes Schreiben hat zu einer verstärkten Zurückhaltung gegenüber dem Sprachunterricht im Schreibunterricht geführt. In kognitiven Prozessmodellen (in der Tradition von Hayes/Flower, 1980) wird sprachliche Aktivität als Mittel zur Übersetzung von Gedanken in Text, nicht aber als Teil des Denkens, der Ideengenerierung und der Bedeutungsbildung betrachtet. Dadurch ist die Sprachförderung aus dem Schreibunterricht fast verschwunden. In jüngster Zeit ist klar geworden, dass der Sprachunterricht wieder in den Schreibunterricht zurückfinden muss (Steinhoff, 2007; Pohl, 2007; Locke, 2010; Myhill, 2010; 2012; Feilke, 2012; 2014; Anson, 2014). Im Falle von berufsbildenden Schulen scheint dies besonders wichtig zu sein, da Lernenden mit heterogenen sprachlichen Hintergründen möglicherweise die notwendigen sprachlichen Mittel zur Bewältigung von Schreibaufgaben fehlen. Materialien wie Leseaufträge zur Vorbereitung von Schreibaufgaben sind sehr nützlich, um die Auszubildenden in die Schreibprozesse einzuweisen, die auch Vokabeln, sprachliche Formen und rhetorische Elemente enthalten.



Zusätzlich werden sprachliche Ressourcen durch kurze sprachorientierte Übungen aktiviert und aufgebaut, die zur Erledigung der Schreibaufgabe notwendig sind. Diese kurzen Übungen (anhand von Textbausteinen, Beispielen zum Nachweis des Verständnisses, Synonymübungen usw.) werden in die Lese-/Schreibszenarien integriert, sodass ihre Bedeutung verstanden und in ihrer kommunikativen pragmatischen Funktion genutzt wird (137-147; Hoefele et al., in Vorbereitung). Dieser sprachliche Schwerpunkt im Schreiben eignet sich besonders für berufsbildende Schulen, wo auch Muttersprachler mit großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu finden sind (Efing, 2008; Schieser & Nodari, 2005; Müller, 2003). Diese Lernenden würden ganz besonders von diesem Ansatz profitieren (Hoefele & Konstantinidou, 2016, 136).

Reflexionsfragen

- Welche Konzepte und Strategien unterstützen das Leseverständnis?
- Wie können sprachliche Ressourcen durch Lesen entwickelt werden?
- Wie kann die Bearbeitung von Lesetexten das Schreiben unterstützen?
- Wie kann das Schreiben das Lesen von Texten unterstützen?
- Welche Lese-/Schreibstrategien können das Lesen unterstützen?
- Welche Lese-/Schreibstrategien können das Schreiben unterstützen?
- Nennen Sie Beispiele für Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen!
- Nennen Sie Beispiele für Aktivitäten vor, während und nach dem Schreiben!
- In welchen Phasen kann das Lesen das Schreiben unterstützen?
- In welchen Phasen kann das Schreiben das Lesen unterstützen?
- Wie können sprachliche Ressourcen durch Schreiben entwickelt werden?
- Was ist prozessorientiertes Schreiben?
- Wozu dient das Peer-/Experten-Feedback?
- Zu welcher Schreibphase gehört das Peer-/Experten- Feedback?
- Welche Rolle spielt das Szenario bei der integrierten Lese-/Schreibförderung?

Das Rahmenmodell

Dieses grafische Modell stellt wichtige Faktoren und Prozesse dar, die der Lehrer bei der Lese- und Schreibförderung berücksichtigen sollte.

Das vorliegende Rahmenmodell bietet Lehrkräften einen Überblick über die Förderung des Lese- und Schreibprozesses von Lernenden in der beruflichen Bildung. Es richtet sich sowohl an Sprachlehrer als auch an Nicht-Sprachlehrer. Das Rahmenmodell gliedert sich in Prozesse und Faktoren. Die Prozesse umfassen die Planungs- und Lehrschriffe. Die Faktoren werden ihnen zugeordnet und in der Grafik in Kästchen dargestellt.

Der Prozess beginnt mit der Klärung der beruflichen und sprachlichen Ziele. Dazu werden länderspezifische Bildungsanforderungen wie Lehrpläne und Prüfungsanforderungen sowie gruppenspezifische Kriterien wie das Kompetenz- und Sprachniveau der Lernenden analysiert. Darauf aufbauend wird ein passendes, professionell verankertes Szenario für den Unterricht entwickelt. Dabei werden auch die zu bearbeitenden/zu erstellenden Texte berücksichtigt, indem geklärt wird, auf welcher Textart der Schwerpunkt liegt, wie Beschreibung, Anleitung, Argumentation, und wie dieser zu berücksichtigen ist.

Der gewählte Rahmen hängt hauptsächlich von den pädagogischen Anforderungen und dem jeweiligen Berufsfeld der üblichen Arbeitsprozesse ab. Darüber hinaus ist zu klären, welcher sprachliche Schwerpunkt im Szenario gesetzt wird, d.h., ob Vokabular/Fachsprache, Satzbildung, Textverständnis, Textarten im Vordergrund des sprachlichen



Lernens stehen. Der sprachliche Fokus kann nur dann sinnvoll sein, wenn Informationen über die Kompetenz und das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe vorliegen und somit die notwendigen sprachlichen Bedürfnisse ermittelt werden können.

Lesen und Schreiben sind im Szenario immer in eine arbeits- oder aufgabenbezogene Handlung integriert und sind daher kein Selbstzweck, sondern unterstützen den (professionellen) Lernprozess. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle lesen die Lernenden, um zu schreiben, aber auch das Schreiben um zu lesen wird gelegentlich durchgeführt. Diese Unterscheidung spielt jedoch keine entscheidende Rolle bei der praktischen Vorbereitung und Umsetzung.

Ein Szenario enthält immer Lese- und Schreibaufgaben, die jedoch sehr unterschiedlich gewichtet werden können. Gerade bei Schreibaufgaben sind je nach Art der Ausbildung und des Berufes große Unterschiede möglich. Während es im Handwerk bereits eine Herausforderung sein kann, ein Tätigkeitsprotokoll zu erstellen, gibt es Berufe, in denen sehr komplexe Berichte und Briefe geschrieben werden, vor allem im wirtschaftlichen und administrativen Bereich. Es liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrperson zu entscheiden, welchen Schwierigkeitsgrad die Schreibaufgabe aufweisen soll und welche Schreibaufgabe für den jeweiligen Beruf realistisch erscheint.

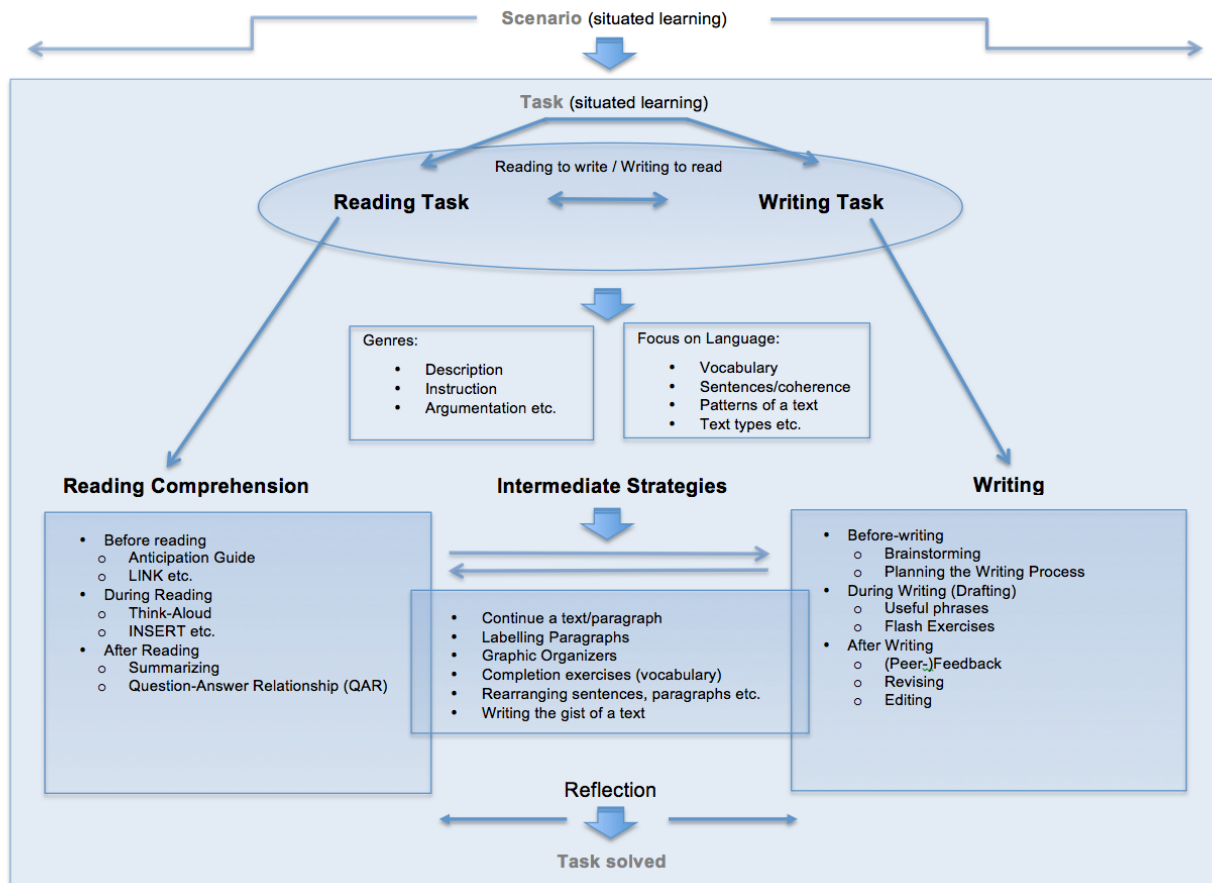
Der Einsatz von Szenarien ist auf das große Feld der handlungsorientierten Lehre zurückzuführen. Dieser Ansatz ist in den europäischen Bildungssystemen relativ heterogen verbreitet und daher muss sichergestellt werden, dass die Lernenden nicht überfordert werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Szenarien sowie die Lese- und Schreibförderung weitgehend unbekannt sind. In diesem Fall ist es ratsam, die drei Elemente einzeln einzuführen, bis die Lernenden ein gewisses Maß an Sicherheit haben (Vygotsky, Zone der proximalen Entwicklung). Sobald die Lernenden dies in den drei Elementen erreicht haben, können komplette Szenarien im Klassenzimmer verwendet werden.

Es wird auch empfohlen, mit kleinen, leicht umsetzbaren Strategien für das Lesen und Schreiben zu beginnen. Im Hinblick auf diese Strategien gibt es diejenigen, die das Lesen und Schreiben gleichzeitig fördern. Solche Strategien sind in der Grafik im mittleren Kasten zwischen Lese- und Schreibstrategien dargestellt. Diese Strategien umfassen z.B. das Vervollständigen von Sätzen oder Abschnitten, das Definieren von Unterüberschriften oder Begriffen, etc.

Im Kästchen „Leseverständnis“ (*Reading Comprehension*) auf der linken Seite findet man eine Liste geeigneter Lese-strategien, im Kästchen „Schreiben“ (*Writing*) auf der rechten Seite eine Liste nützlicher Schreibstrategien. Das Kästchen in der Mitte, „Zwischenstrategien“ (*Intermediate Strategies*), stellt Strategien dar, die sich auf das Lesen und Schreiben konzentrieren. Alle drei Kästchen dienen als Ausgangspunkt für mögliche Strategien, die in Szenarien eingesetzt werden können. Die dort genannten Strategien können beliebig erweitert werden.

Ein wesentlicher Punkt des Rahmenmodells ist die Reflexion, die den Lernzyklus vervollständigt. Reflexion bezieht sich sowohl auf den Lernprozess als auch auf die Qualität der schriftlichen Produkte, welche die Lösung des Problems/der Aufgabe zu Beginn des Szenario-basierten Lernens darstellen. Die Reflexion kann durch Rückmeldungen über das Produkt oder den Prozess unterstützt werden, die entweder vom Lehrenden oder von Gleichaltrigen gegeben werden. Damit das Feedback effektiv ist, sollte es nach klaren und vereinbarten Kriterien erfolgen.

Die folgende Abbildung stellt eine Zusammenfassung des gesamten Rahmenkonzeptes zur integrierten Lese- und Schreibförderung dar. Sie enthält zudem einen Überblick über die wichtigsten Faktoren und Prozesse, die bei der Lese- und Schreibförderung im Unterricht berücksichtigt werden sollten.



Grafik des Rahmenmodells

Hinweis: Die Umsetzungserfahrung hat gezeigt, dass der vorgeschlagene Lehransatz für viele Lehrkräfte in Ländern, in denen der Szenario-basierte und handlungsorientierte Unterricht nur marginal praktiziert wird, eine Herausforderung darstellt. Dies hängt vor allem mit der veränderten Rolle des Lehrers im Szenario-basierten Lehren und Lernen zusammen. Darüber hinaus stehen die Fachlehrkräfte vor einer völlig neuen, fachfremden Aufgabe, nämlich der Förderung von Lesen und Schreiben. Aus diesem Grund ist es ratsam, sich intensiv mit den theoretischen Grundlagen und Konzepten der Rahmenarbeit zu befassen.



Quellenangaben

- Anderson, J. R., Reder, L. M. & H. A. Simon (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.
- Anson, Ch. M. (2014). Writing, language, and literacy. In: Tate, G., Rupiper Taggart, A., Schick, K. & H. B. Hessler (Eds.) *A guide to composition pedagogies*. New York: Oxford University Press, 3–26.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarend Press.
- Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Workbook for Teachers. Köln 2012.
- Baurmann, J. & T. Pohl (2011). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & O. Köller (Eds.) *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. (3rd ed.). Berlin: Cornelsen.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & L. Kucan (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning & A. Becker (Hrsg.), *Revision Theory, History and Practice* (25-49). West Lafayette, Indiana: Parlorpress.
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & B. Wehnert (2006). Leseförderung in der Berufsbildung. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 2*. Duisburg: Gilles & Franke.
- Becker-Mrotzek, M. & K. Schindler (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M. & K. Schindler (Eds.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke, 7–26.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In: J. Garbowski (Ed.) *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Barbara Budrich, 51-71.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & M. Linnemann (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37/2014, 21–43.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, H. & T. Pohl (Eds.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 501–513.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: Gregg, L. W. & R. E. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 73–93.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, C. C. & G. G. Duffy (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going, in Block, C. C. & S. R. Parris (Eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices, Second Edition*, Guildford Publications.
- Buehl, D. (2001). Classroom strategies for interactive learning, (2nd ed.), International Reading Association, Newark.



- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al: Cambridge University Press.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182.
- Efing, C. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, E.-M. & K. Lehnen (Eds.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 17–34.
- Efing, C. (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ - Befunde empirischer Erhebungen zu Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, C. & N. Janich (Eds.) *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 34–68.
- Efing, C. (2013). Editorial: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Anforderungen an die Kompetenzen, die Diagnose und die Förderung. In: Efing, C. (Ed.) *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, 1-6*. [Online] http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/editorial_ft18-ht2013.pdf (accessed 19/10/2016).
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, H. & T. Pohl (Eds.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 33–53.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, T. & H. Feilke (Eds.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, H. (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, H. & K. Lehnen (Eds.) *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 1–31.
- Fitzgerald, J. & T. Shanahan (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35, 39–50.
- Fleuchaus, I. (2004). *Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden*. Dissertation. Hamburg: Dr. Kovač.
- Flower, L. & J. R. Hayes (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Erlbaum: Hillsdale NJ, 31–50.
- Flower, L. & J. R. Hayes (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365–387.
- Frayer, D. A., & H. G. Klausmeier (1969). A schema for testing the level of concept mastery, *Technical Report #16*. The University of Wisconsin.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Glaser, C., Keßler, C. & J. C. Brunstein (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Masse der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 5-18.
- Glaser, C. (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des



Grades Dr. Phil., Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, Potsdam. [Online] <https://publishup.uni-potsdam.de/files/205/GLASER.PDF> (accessed 19/10/2016).

Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & C. Weinzierl. (2014). Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Knorr, D., Heine, C. & J. Engberg (Eds.) *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 147–165.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & K. R. Harris (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.

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

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

Graham, S., Harris, K. R. & L. Mason (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.

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

Harris, K. R. / Graham, S. (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. 2. Aufl. Cambridge Mass.: Brookline Books Inc.

Hatti, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

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

Heinemann, W. & D. Viehweger (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (=Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.

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

Hidi, S. & P. Boscolo (2006). Motivation and Writing. In: Charle A., MacArthur, Graham, S. & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 144-157.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation’s stagnant comprehension scores. *American Educator*, 10 (13), 16-29.

Hoefele, J., Konstantinidou, L. & C. Weber (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Efing, C. & K.-H. Kiefer (Eds.) *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hoefele, J. & L. Konstantinidou (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In: Kreyer, R., Güldenring, B. & S. Schaub (Eds.) *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hoefele, J. & L. Konstantinidou (in preparation). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, C. & K.-H. Kiefer (Eds.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.



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

International Literacy Association (2017). Literacy Leadership Brief., Second-Language Learners' Vocabulary and Oral Language Development, [Online] https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-second-language-learners-vocabulary-oral-language.pdf?sfvrsn=67f9a58e_6 (accessed 18/02/2018).

Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & K. Hohenstein (Eds.) (2015): *Lernerfolg steigern, Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kim, J., Hemphill, L., Troyer, M., Jones, S., LaRusso, M., Kim, H., Donovan, S., & C. Snow (2016). *The experimental effects of the Strategic Adolescent Reading Intervention (STARI) on a scenarios-based reading comprehension assessment*. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE).

Konstantinidou, L., Hoefele, J. & O. Kruse (2016). Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In: Göpferich, S. & I. Neumann (Eds.) *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/M.: Lang, 73–101.

Lee, C.D., & A. Spratley (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.

Locke, T. (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge.

Medina, C. (Ed.) (2008). *Successful Strategies for Reading in the Content Areas* (2nd ed.) Secondary. Huntington Beach: Shell Education.

Müller, A. (2003). *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.

Myhill, D.(2010). Ways of Knowing. Grammar as a Tool for Developing Writing. In: Locke, T. (Ed.) *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge, 129–148.

Myhill, D. (2012). The ordeal of deliberate choice. Metalinguistic development in secondary writers. In: Berninger, V. W. (Ed.) *Past, Present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press: New York, 247–273.

Neumann, A. & W.-K. Giera (2018). Diagnose von Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, C. & K.-H. Kiefer (Ed.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.

Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Ed.) *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. SIBP: Zollikofen, 9–14.

Nurkholis & Petrick, S. (2014). "Yes, I can!" – The potential of action-oriented teaching for enhanced learner-centered education in Indonesian vocational schools. *TVET@Asia* 3, 1-18. [Online] http://www.tvet-online.asia/issue3/nurkholis_petrick_tv3.pdf (accessed 30/06/2014)

OECD, 2016: PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (accessed 18/12/2016).



- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Olson, D. (1996). Language and Literacy: What writing does to language and mind. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 3-13.
- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und des systematischen schulischen Schreibförderung* (3rd ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer: Tübingen.
- Pressley, M. & I. W. Gaskins (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1 (1), 99–113.
- Pritchard, Ruie J. & R. L. Honeycutt (2006). The process approach to writing instruction. In: MacArthur, C., Graham, S. & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York et al.: The Guilford Press, 275-291.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... H. van den Bergh (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* Textkompetenz, 39, 23–27.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 3., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ruhmann, G. & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, S. & N. Sennewald (Eds.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik, und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich, 15-34.
- Schneider, H. Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efung, C. & N. Kernen (2013). Expertise. *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & L. Hurwitz (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwartz R. M. & T. E. Raphael (1985) Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary. *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Stahl, S. A. (2003). *How words are learned incrementally over multiple exposures*. American Educator, Spring 2003.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Niemeyer: Tübingen.
- Sturm, A.; Schneider, H. & M. Philipp (2013): *Schreibförderung an QUIMSSchulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.



Vaughn, J.L. & T. H. Estes (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston: Allyn & Bacon.

Wild K-P. & E. Klein-Allermann (1995): Nicht alle lernen auf die gleiche Weise... individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht. In: Behrendt, B. (Ed): *Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe Verlag.

Wood, K. D. (1988). Guiding students through information text. *The Reading Teacher*, 41, 912-920.

Wyss Kolb, M. (2002). Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra & A. Peyer (Ed.) *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 79–91.

Wyss Kolb, M. (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau: Sauerländer.



Anhang

Klassifizierung der Texte (PISA 2018)

Beschreibende Texte beziehen sich auf die physisch-räumlichen Eigenschaften von Objekten, sie antworten in der Regel auf Fragen vom Typ „Was“. Beschreibungen können mehrere Formen annehmen. Impressionistische Beschreibungen stellen Informationen aus der Sicht subjektiver Eindrücke von Beziehungen, Qualitäten und Richtungen im Raum dar. Technische Beschreibungen stellen Informationen aus der Sicht der objektiven Beobachtung im Raum dar. Häufig verwenden technische Beschreibungen nicht-kontinuierliche Textformate wie Diagramme und Illustrationen. Beispiele für Textobjekte in der Texttyp-Kategorie *Beschreibung* sind die Darstellung eines bestimmten Ortes in einem Reisebericht oder Tagebuch, ein Katalog, eine geographische Karte, ein Online-Flugplan oder eine Beschreibung eines Merkmals, einer Funktion oder eines Prozesses in einem technischen Handbuch.

Narrationen (Erzählungen) beziehen sich auf zeitliche Eigenschaften von Objekten, sie antworten in der Regel auf Fragen vom Typ „Wann“ oder in welcher Reihenfolge. Warum sich Charaktere in Geschichten so verhalten, wie sie es tun, ist eine weitere wichtige Frage, die die Erzählung typischerweise beantwortet. *Narrationen* können verschiedene Formen annehmen. Erzählungen stellen Veränderungen subjektiv dar und zeichnen Aktionen und Ereignisse aus der Sicht subjektiver Eindrücke auf. Berichte stellen Veränderungen aus der Sicht eines objektiven situativen Rahmens dar und zeichnen Aktionen und Ereignisse auf, die von anderen verifiziert werden können. News-Stories sollen es den Lesern ermöglichen, sich ihre eigene unabhängige Meinung über Fakten und Ereignisse zu bilden, ohne von den Ansichten des Reporters beeinflusst zu werden. Beispiele für Textobjekte in der Kategorie *Narrationen (Erzählungen)* sind: Roman, Kurzgeschichte, Theaterstück, Biografie, Comic, Zeitungsbericht über ein Ereignis.

Darlegende Texte sind solche, in der die Informationen als zusammengesetzte Konzepte oder mentale Konstrukte dargestellt werden, oder die Elemente, in denen Konzepte oder mentale Konstrukte analysiert werden können. Der Text erklärt, wie die verschiedenen Elemente zu einem sinnvollen Ganzen zusammenhängen und beantwortet häufig Fragen zum „Wie“. Darlegende Texte können verschiedene Formen haben. Sachliche Aufsätze bieten eine einfache Erklärung von Konzepten, mentalen Konstrukten oder Vorstellungen aus subjektiver Sicht. Definitionen erklären, wie Begriffe oder Namen mit mentalen Konzepten zusammenhängen. Bei der Darstellung dieser Zusammenhänge erklärt die Definition die Bedeutung von Wörtern. Erläuterungen sind eine Form der analytischen Darstellung, um zu erklären, wie ein mentales Konzept mit Worten oder Begriffen verknüpft werden kann. Das Konzept wird als ein zusammengesetztes Ganzes behandelt, das man verstehen kann, indem man es in seine Bestandteile zerlegt und dann die Zusammenhänge dieser Elemente benennt. Zusammenfassungen sind eine Form der Darstellung, die dazu dient, Texte in kürzerer Form zu erklären. Protokolle sind eine Aufzeichnung der Ergebnisse von Besprechungen oder Präsentationen. Textinterpretationen sind eine Form der analytischen und synthetischen Darstellung, um die abstrakten Konzepte zu erklären, die in einem bestimmten (fiktionalen oder nicht-fiktionalen) Text oder einer Gruppe von Texten realisiert werden. Beispiele für darlegende Texte sind Abhandlungen akademischer Natur, Diagramme, Grafiken sowie Einträge in einer Online-Enzyklopädie, usw.

Argumentative Texte enthalten Aussagen, die Beziehungen zwischen Konzepten oder Vorschlägen betreffen. Sie antworten in der Regel auf Fragen vom Typ „Warum“ und umfassen Texte, die den Leser von bestimmten Denkweisen überzeugen sollen, Kommentare und wissenschaftliche Argumentationen. Beispiele für argumentative Texte sind: Leserbriefe, Werbeplakate, Einträge in Internet-Foren, Online-Rezensionen von Büchern, CDs und Filmen.

Instruierende Texte (manchmal auch *Vorschrift* genannt) geben Anweisungen, was zu tun ist. Instruktionen sind Anweisungen für bestimmte Verhaltensweisen, um eine Aufgabe zu erledigen. Regeln, Verordnungen und Gesetze legen Anforderungen an bestimmte Verhaltensweisen fest, die auf unpersönlicher Autorität beruhen, wie z.B. prak-



tische Gültigkeit oder öffentliche Autorität. Beispiele für Textobjekte in der Texttyp-Kategorie Anweisung sind Rezepte, Diagramme zum Vorgehen bei Erster Hilfe und Richtlinien für die Bedienung digitaler Software.

Transaktive Texte zielen darauf ab, einen bestimmten, im Text beschriebenen Zweck zu erreichen, wie z.B. die Aufforderung, etwas zu tun, ein Treffen zu organisieren oder eine Verabredung mit einem Freund einzugehen. Vor der Verbreitung der elektronischen Kommunikation war diese Art von Text ein wichtiger Bestandteil einiger Arten von Briefen und, als mündlicher Austausch, der Hauptzweck vieler Telefonate. Dieser Texttyp wurde in Werlichs (1976) Kategorisierung, die bisher für den PISA-Rahmen verwendet wurde, nicht berücksichtigt.

Der Begriff *transaktiv* wird in PISA nicht verwendet, um den allgemeinen Prozess der Bedeutungsextraktion aus Texten zu beschreiben (wie in der Reader-Response-Theorie), sondern die Art des Textes, der für die hier beschriebenen Zwecke geschrieben wurde. *Transaktive Texte* sind oft persönlicher Natur und nicht öffentlich, was erklären kann, warum sie in einigen der Korpora, die zur Entwicklung vieler Texttypologien verwendet wurden, nicht vertreten zu sein scheinen. Diese Art von Texten ist beispielsweise auf Websites, die häufig Gegenstand von Korpuslinguistik-Studien sind, nicht üblich (z.B. Santini, 2006). Mit der extremen Leichtigkeit der persönlichen Kommunikation über E-Mail, Textnachrichten, Blogs und Social-Networking-Websites hat diese Art von Text in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. *Transaktive Texte* bauen oft auf gemeinsamen und möglicherweise privaten Verständnissen zwischen Kommunizierenden auf - obwohl diese Eigenschaft in einer groß angelegten Bewertung nur schwer zu erforschen ist. Beispiele für Textobjekte sind der tägliche E-Mail- und SMS-Austausch zwischen Kollegen oder Freunden, die Absprachen anfordern und bestätigen.

Narrationen (Erzählungen) nehmen in vielen nationalen und internationalen Bewertungen eine herausragende Stellung ein. Einige Texte werden als Berichte über die Welt dargestellt, wie sie ist (oder war) und behaupten daher, sachlich/nicht fiktiv zu sein. Fiktionale Berichte haben eine eher metaphorische Beziehung zur Welt, wie sie ist, und erscheinen entweder als Berichte darüber, wie sie sein könnte oder wie sie zu sein scheint. In anderen großen Lese-Studien, insbesondere für Schüler: die National Assessment of Educational Progress (NAEP); die IEA Reading Literacy Study (IEARLS); und das IEA-Programm in International Reading Literacy Study (PIRLS), ist die Hauptklassifikation von Texten zwischen fiktiven oder literarischen Texten und nicht-fiktionalen Texten (Lesen für literarische Erfahrungen und Lesen zur Information oder zur Erfüllung einer Aufgabe im NAEP; literarische Erfahrung und Erwerb und Nutzung von Informationen im PIRLS). Diese Unterscheidung verschwimmt zunehmend, da die Autoren die für Sachtexte typischen Formate und Strukturen bei der Erstellung ihrer Fiktionen verwenden. Die PISA-Lesekompetenzbewertung umfasst sowohl sachliche als auch fiktive Texte und Texte, die nicht immer eindeutig sind. PISA versucht jedoch nicht, Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den einzelnen Typen zu messen.

PISA 2018. ENTWURF VON ANALYSERAHMEN. MAI 2016, Seite 30.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>