

Handlungsintegrierte Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz gering Literalisierter – Konzept und Befunde zur Wirksamkeit am Beispiel von KOFISCH

Christian Efing

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	306
2	Gesellschaftliche Hintergründe: Geringe Literalität, Übergangssystem und Beruf	307
3	Fachliche Hintergründe: (Schrift-)Sprachliche Anforderungen und Schreiben im Beruf.	308
4	KOFISCH – Kompetenzförderung im Schreiben	310
5	KOFISCH – Ergebnisse	319
6	Interpretation der Ergebnisse	326
7	Zusammenfassung und Ausblick	331
	Literatur	333

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich dem Thema der Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem am Beispiel der produktionsorientierten Maßnahme BvB-Pro/Werkstattjahr (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) und stellt das BMBF-geförderte Projekt KOFISCH (2020–2023) vor. Im Vordergrund stehen die Beschreibung der Zielgruppe, der

C. Efing (✉)
RWTH Aachen, Darmstadt, Deutschland
E-Mail: c.efing@isk.rwth-aachen.de

empirischen und sprachdidaktischen Fundierung des erstellten Förderkonzepts sowie die Analyse und Interpretation der Wirksamkeit des Förderkonzepts. Für Letzteres wird die Schreibkompetenz-Entwicklung von zwei Jahrgängen, die das Schreibförderprogramm als Experimentalgruppen durchliefen, mit einem dritten Jahrgang, der als Kontrollgruppe fungierte, verglichen. Bei der Auswertung wird auf soziobiografische und -kulturelle ebenso wie auf herkunftssprachliche Hintergründe eingegangen.

Abstract

The article is dedicated to the topic of writing promotion within the vocational transition system using the example of the production-oriented measure BvB-Pro/Werkstattjahr (pre-vocational training measure with a production-oriented approach) and presents the BMBF-funded KOFISCH project (2020–2023). The focus of the presentation is on the description of the target group, the empirical and language didactic foundation of the promotion concept, and on the analysis and interpretation of the effectiveness of the concept. For the latter, the development of writing competence of the two groups which underwent the program as experimental groups is compared to a third group, which acted as a control group. For the interpretation, the socio-biographical and socio-cultural as well as linguistic backgrounds (language of origin) are focused on.

Schlüsselwörter

Geringe Literalität · Schreibkompetenz · Schreibförderung · Übergangssystem · Handlungsorientierung/-integration

Keywords

Low literalism/literacy · Writing competence · Writing promotion · Transition system · Action orientation

1 Einleitung

Das BMBF-geförderte Verbundprojekt „Kompetenzförderung im Schreiben (KOFISCH) – Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem“, im Rahmen dessen von Oktober 2020 bis September 2023 die Schreibkompetenz von Jugendlichen im

Übergangssystem gefördert wurde, wird im Folgenden im Rahmen einer ersten Gesamtdarstellung aller Projekt-Ergebnisse¹ als Praxisbeispiel für den Zusammenhang von schriftsprachlichen Kompetenzen und sozialen Faktoren präsentiert. Hierfür werden zunächst die gesellschaftlichen sowie fachlichen und fachdidaktischen Projekthintergründe dargelegt, ehe KOFISCH in Forschungs- und Förderdesign sowie Ergebnissen vorgestellt wird.

2 Gesellschaftliche Hintergründe: Geringe Literalität, Übergangssystem und Beruf

Berufliches Schreiben bzw. berufliche Schreibkompetenz ist, auch in einem elementaren Bereich, essenziell für berufliche Teilhabe, die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung. Aber selbst junge Erwachsene in einer beruflichen Ausbildung zeigen in diesen Bereichen nachgewiesenermaßen z. T. erhebliche Probleme; daher besteht hier ein dringender Förderbedarf. Für gering Literalisierte stellt die Erfüllung der schriftsprachlichen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt oft eine große Hürde dar. Bereits das Lesen und Schreiben kleiner Textpassagen kann problematisch sein, wie die leo. – Level-One Studie 2010 und LEO-Studie 2018 veranschaulichen (Grotlüschen & Riekman, 2012; Grotlüschen et al., 2020). Beide Studien belegen, dass ‚geringe Literalität‘ in der beruflichen Bildung ein quantitativ und qualitativ nicht zu unterschätzendes Phänomen darstellt. Von geringer Literalität Betroffene seien bedroht, am Übergang ins Berufssystem zu scheitern und als Geringqualifizierte, Un- oder Angelernte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität einzumünden oder in der Langzeitarbeitslosigkeit zu landen (ebd.).

Das – sehr heterogene – Übergangssystem bietet eine der letzten Chancen, gering Literalisierte mit prekären Bildungsverläufen noch institutionell sprachlich zu fördern.² Bezogen auf die Gesamtstruktur des deutschen Ausbildungssystems

¹ Bislang liegen nur Publikationen zu Teilaspekten und -ergebnissen von KOFISCH vor (Kayal und Efinger 2022; Stollenwerk und Kayal 2022; Kayal 2023; Wiese und Kayal 2023; Efinger et al., 2024; Kayal 2024; Efinger 2024, im Druck), die hier zusammengeführt und ergänzt werden. Die vorliegende Publikation basiert damit zwangsläufig eng auf den vorgenannten.

² Danach gibt es z. B. noch betriebliche und VHS-Angebote.

liegt es an der Schwelle der Berufsbildung zwischen Schule und Ausbildungsbeginn und umfasst Maßnahmen, die junge Erwachsene schulisch nachqualifizieren, beruflich vorbereiten und somit ausbildungsfähig machen sollen. Einen Hinweis auf das durchschnittliche Literalisierungsniveau von Teilnehmenden des Übergangssystems gibt die Expertise der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT). Hiernach wird ein Drittel der Teilnehmenden an Übergangsmaßnahmen als gering literalisiert klassifiziert – mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (BAG ÖRT, 2015, S. 3).

Die Wahrscheinlichkeit, nach der allgemeinbildenden Schule in das berufliche Übergangssystem einzumünden, ist bei Schüler*innen sowohl ohne (70–86 %) als auch auch mit (42–47 %) Hauptschulabschluss und v. a. bei Zweitsprachigen laut Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 151–176) deutlich erhöht: 2018 besuchten ausländische Jugendliche (insgesamt 49 %) deutlich häufiger das Übergangssystem als deutsche (22 %). Mehrsprachige, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sprechen, weisen häufiger eine geringe Literalität auf und ihnen gelingt deutlich seltener ein reibungsloser Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung. Daher besteht bei einigen Jugendlichen dieser Gruppe deutlicher Förderbedarf in Bezug auf die Entwicklung der literalen Grund- und im Besonderen berufsbezogenen Kompetenzen (Efing et al., 2024, S. 122). Im Hinblick darauf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule häufiger ohne Abschluss verlassen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und daher im Übergangssystem überdurchschnittlich stark vertreten sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 92), würde die Vernachlässigung ihrer sprachlichen Förderbedarfe ihre Chancen auf Einmündung in die duale Ausbildung oder Berufswelt noch stärker reduzieren.

3 Fachliche Hintergründe: (Schrift-)Sprachliche Anforderungen und Schreiben im Beruf

Schulisches und berufliches Schreiben sind kaum vergleichbar; berufliches Schreiben stellt nicht nur (domänen-)spezifischere, sondern gänzlich andere Anforderungen an die Schreiber*innen. Hierbei geht es nicht nur um unterschiedliche Textsorten, sondern auch unterschiedliche Schreibfunktionen, -ziele und -haltungen (Efing, 2022). Berufliches Schreiben kann als soziales Handeln im Sinne eines schriftsprachlichen Bearbeitens eines authentischen, im Berufskontext verankerten Problems konzipiert werden, das „mit einer funktional vorgegebenen Textsorte und unter Nutzung formalisierter Textbausteine auf möglichst kurze,

prägnante, pointierte Weise faktengebunden“ (Efing, 2011, S. 61) zu lösen ist. Die Systematisierung der (schriftlichen) Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen in der Berufsbildung (Efing, 2013, S. 130) zeigt, dass sich berufliches Schreiben vor allem durch kurze, prägnante Formulierungen auszeichnet. Dabei handelt es sich um das Verfassen von Textsorten wie Arbeitsplänen, Bestellungen, Dokumentationen, Kurznotizen, Formularen etc. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Kürze und der stichwortartige Charakter der berufsbezogenen Textsorten (vgl. z. B. Buhlmann & Fearn, 2018, S. 101 f.; Efing, 2018, 2022) nicht dazu verleiten dürfen, die Anforderungen solcher Texte zu unterschätzen. Eben die Kompromittiertheit dieser Texte bringt hohe sprachliche und kognitive Anforderungen der Abstraktion mit sich (vgl. Efing, 2010, 2018). Die Formulierung von sprachlichen Inhalten in Stichwörtern, Ellipsen und Wortgruppen erfordert umfassende Kenntnisse in Grammatik, (Fach-)Wortschatz und Syntax (vgl. Philipp, 2018, S. 351). Die Schwierigkeiten gering Literalisierter hiermit zeigen z. B. ausbildungs- oder berufstypische Textsorten wie der Notizzettel, Wochenbericht oder Protokollformulare, die syntaktisch reduziert etwa im Infinitiv- oder Partizipialstil geschrieben werden müssen und von gering Literalisierten nicht textsortenangemessen – oder gar nicht (in KOFISCH wurden diese Textsorten oft unausgefüllt abgegeben) – produziert werden können. Auch der geforderte Fachwortschatz wird häufig nicht verwendet.

Das Schreiben in nicht-akademischen Berufen ist nur wenig erforscht. Die Schreib Anforderungen an Auszubildende und ihre Schreibkompetenz wurden bislang nur in einigen wenigen, zum Teil älteren (Wyss Kolb, 1995) Arbeiten erhoben und beschrieben (Efing, 2008, 2011, 2018; Sturm, 2014; Wendt & Neumann, 2024), unter anderem mit Blick auf spezifische ausbildungs- und berufstypische Textsorten und standardisierte Kommunikationsformen, aber auch auf spezifische Zielgruppen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (Werner et al., 2015).

Generell gibt es in der Schreibforschung kaum Studien zur Schreibentwicklung von über 14-Jährigen. Erkenntnisse zum Schreiben in akademischen Berufen sind kaum übertragbar auf eine Zielgruppe, die weniger und anderes schreiben muss als Akademiker*innen – und die vor allem andere Schreibprobleme und soziale Hintergründe und Rahmenbedingungen hat.

Förderansätze zum spezifisch berufsbezogenen Schreiben im niedrigen Anforderungsbereich gibt es bislang kaum; wenn, dann sind diese oft an orthografischen Kompetenzen (VHS, 2020) oder einer allgemeinen Schreibkompetenz ausgerichtet. Hier gibt es aber zumindest erste Evaluationen zu potenziellen Faktoren der Wirksamkeit von allgemeinen Schreibfördermaßnahmen sowie Diskussionsansätze, diese auf den beruflichen Bereich zu übertragen (Philipp, 2015, 2018; Konstantinidou et al., 2024).

4 KOFISCH – Kompetenzförderung im Schreiben

4.1 Projektüberblick

Das Verbundprojekt KOFISCH zwischen der RWTH Aachen (Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart) und dem bbb/Büro für berufliche Bildungsplanung (Dortmund) zielte auf die Förderung der Schreibkompetenz als Textproduktionskompetenz (in Abgrenzung zu Rechtschreibkompetenz) junger Erwachsener in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems. Ausbildungsbezogen lag das Ziel darin, durch die Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz im schriftsprachlichen Bereich Ausbildungsreife zu vermitteln. Konkretes Forschungsfeld war das BvB-Pro/Werkstattjahr (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) mit den Berufsfeldern Hotel/Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau und Holz/Metall. Tab. 1 gibt einen Überblick über die Proband*innen. Zusätzlich zur Werkstatt wurde ansatzweise das Berufskolleg des Verbundpartners mit einbezogen. In den drei Jahren wurden insgesamt drei jeweils einjährige Jahrgänge (Kohorten) begleitet.

Im Zentrum des Projekts stand die Frage nach der Passung der Ausprägung der vorhandenen Schreibkompetenz junger Erwachsener im Übergangssystem und den realen Anforderungen an diese Schreibkompetenz. Ausgehend von der Hypothese, dass hier eine deutliche Diskrepanz zu konstatieren ist, die nur durch zielgruppenspezifische, berufsbezogene Schreibförderung zu überbrücken ist, sollten empiriegestützt Förderinstrumente und -kontexte entwickelt werden, mithilfe derer einerseits die jungen Erwachsenen darin unterstützt werden, die Schreib Anforderungen zu bewältigen und ihre Schreibkompetenz und ihr Schreibselbstkonzept dauerhaft zu verbessern, und andererseits die Anleiter*innen und Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die jungen Erwachsenen hierbei parallel zur fachlichen Qualifizierung sprachsensibel zu unterstützen. Angesichts des aktuellen Diskussionsstandes in der (germanistischen und berufsbezogenen) Schreibdidaktik wurden existierende generelle anforderungs- und szenarienbasierte, handlungs- und schreibprozessorientierte Förderansätze an die entsprechende Zielgruppe des Projekts angepasst, durchgeführt, evaluiert und über die drei Kohorten hinweg weiterentwickelt.

Im Projekt wurden dabei zwei Forschungszugänge zusammengeführt:

- a. ein *sprachwissenschaftlicher/sprachdidaktischer Zugang* (RWTH Aachen) zu den Aspekten Schreibkompetenz(-analyse und -förderung) und Schreiben Anforderungen,
- b. ein *sozial-/erziehungswissenschaftlicher Zugang* (bbb) zur Weiterentwicklung der Maßnahme als Lernort für (berufsbezogenes) Schreiben.

Tab. 1 Überblick über die KOFISCH-Proband*innen (nach Kayal, 2024, S. 30) (HoGa = Hotel/Gastronomie; GaLa = Garten- und Landschaftsbau; HoMe = Holz/Metall; DaE = Deutsch als Erstsprache; DaZ = Deutsch als Zweitsprache)

	Anzahl der Teilnehmenden	Alter	Gewerk	Sprache	Schulabschluss
Kohorte 1	24 90 % männlich 10 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 6) GaLa (n = 6) HoMe (n = 12)	65 % DaE 35 % DaZ	35 % kein Schulabschluss 65 % 9er, 10er HSA ^a oder gleichwertiger Schulabschluss
Kohorte 2	17 65 % männlich 35 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 4) HoMe (n = 6)	63 % DaE 37 % DaZ	35 % kein Schulabschluss 59 % 9er oder 10er HSA 6 % Förderschulabschluss
Kohorte 3	18 85 % männlich 15 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 3) HoMe (n = 8)	61 % DaE 39 % DaZ	66 % kein Schulabschluss 34 % 9er HSA

^aHauptschulabschluss

Die Erkenntnisse aus den beiden Forschungszugängen mündeten nicht nur in ein arbeitsplatzbezogenes schreibdidaktisches Förderkonzept auf Basis des Erkennens von Gelingens- und Wirksamkeitsfaktoren, sondern ebenso in ein Konzept zur Professionalisierung der Anleiter*innen und Lehrkräfte im Übergangssystem in Form eines Leitfadens und von modularisierten Workshops zur Förderung von Schreibkompetenz. Die pädagogischen Fachkräfte des Übergangssystems sollten dabei nicht zu Alphabetisierungslehrkräften gemacht, sondern dazu qualifiziert werden, die Teilnehmenden mithilfe zur Verfügung gestellter Materialien in der Entwicklung ihrer Textproduktionskompetenz zu unterstützen.

4.2 **Forschungskonzept/-design**

Im Folgenden wird schwerpunktmäßig das Forschungsdesign der ersten, sprachdidaktischen Säule vorgestellt (vgl. Abb. 1). Kohorte 1 fungierte als Beobachtungs- und Kontrollgruppe, die noch keine Schreibförderung erhielt, aber Einblicke in Schreibanforderungen und -kompetenzen bot.

Da die Schreibdiagnostik in Form der Textbewertungen einen besonderen Stellenwert für die Evaluation des Schreibförderansatzes hatte, soll diese ausführlicher beschrieben werden.

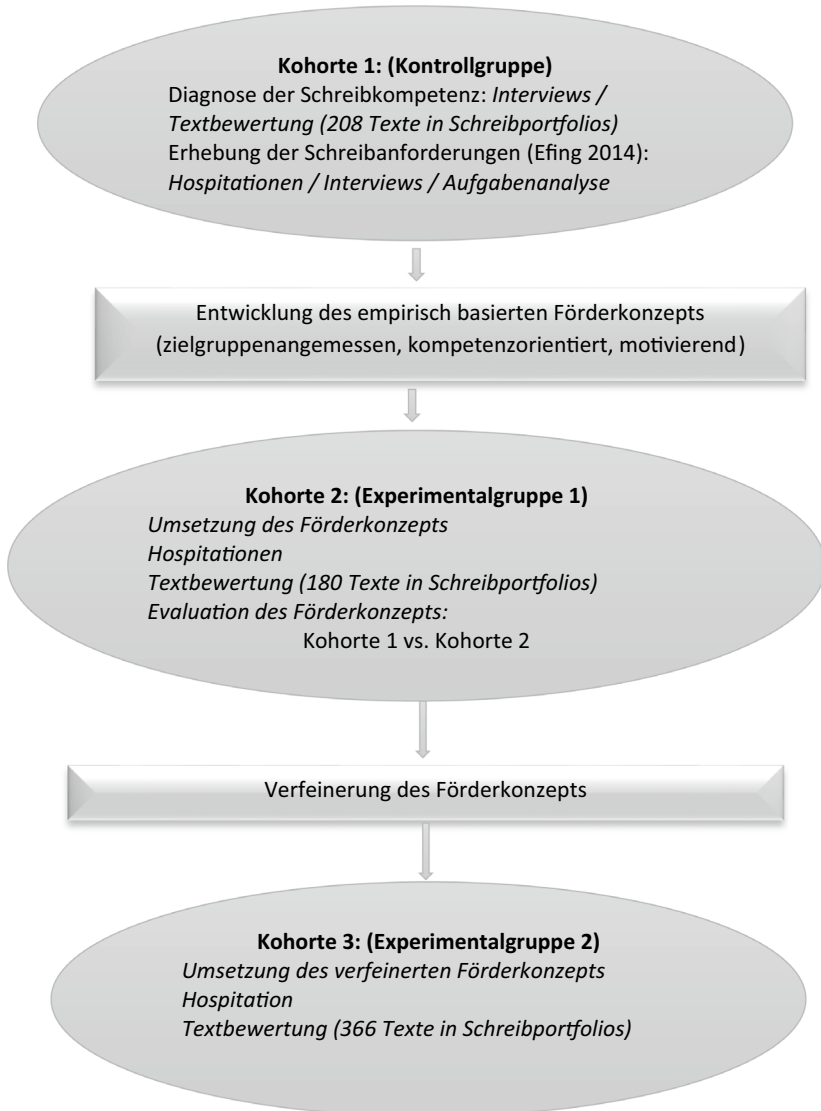


Abb. 1 Forschungsdesign KOFISCH. (Quelle: eigene Darstellung)

Um die Entwicklung der Schreibkompetenz im gesamten Maßnahmenverlauf individuell beurteilen zu können, wurden für alle Teilnehmenden Portfolios aus ihren Schreibprodukten zusammengestellt, um so die Entwicklung der Schreibkompetenz sowohl der Kohorten wie auch der Individuen nachhalten zu können. Jeder einzelne Text wurde anhand eines Kriterienrasters von denselben drei geschulten Ratern bewertet. Die Ergebnisse wurden nur dann in die Auswertung aufgenommen, wenn mindestens zwei Bewertungen übereinstimmten und die dritte Bewertung von den anderen zwei nicht um mehr als eine einzige Kompetenzstufe abwich. Die Interrater-Validität war hoch, sodass bis auf Einzelfälle alle Ergebnisse bei der Datenauswertung und der Interpretation der Textbewertung berücksichtigt werden konnten.

Das entwickelte Kriterienraster orientiert sich in seinen Hauptdimensionen an dem Kriterienkatalog von Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (2003, 2006; Becker-Mrotzek, 2014), dem wiederum das Zürcher Textanalyseraster (Sieber, 1998) zugrunde liegt. Dieser wurde für das Projekt insofern modifiziert, als jeder im Kriterienkatalog angeführte Anforderungsbereich mit Unterkriterien (insgesamt 45 Fragen) und unter Berücksichtigung spezifischer Schreibanforderungen im berufsbildenden Kontext (u. a. Mehrfachadressiertheit, Koproduktion, Kürze und Präzision, Efing, 2011, S. 44 f.) erweitert und insofern, als zu jeder Dimension eine Rangliste mit vier Niveaustufen von 1 bis 4 erstellt wurde (siehe Tab. 2).

Im Vorgriff auf die detaillierte spätere Analyse kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen (Hospitationen) (Kayal, 2023, S. 90–96) und Textbewertungen bestätigen, dass ein hoher Anteil der Jugendlichen große Schwierigkeiten bei der Bewältigung berufsbezogener Schreibanforderungen hat, sodass die Jugendlichen oftmals mangels basaler (hierarchieniedriger) Schreibfähigkeiten den Schreibprozess gar nicht erst beginnen oder diesen frühzeitig abbrechen. Auch die Lehrkräfte in der Werkstatt wie im Berufskolleg berichteten in Interviews von der geringen Schreibkompetenz und -motivation ihrer Teilnehmenden und plädierten für ein systematisches, berufsorientiertes Programm zur Förderung der Schreibfähigkeiten der Jugendlichen. Zudem ließen die Analysen von Kompetenzfeststellungstests der Teilnehmenden in Deutsch zu Beginn der Maßnahme sowie die Bewertung ihrer Schreibprodukte im gesamten Maßnahmenverlauf erkennen, dass eine große Anzahl dieser Jugendlichen auf dem Alpha-Level 3 eingestuft und somit als gering Literalisierte bezeichnet werden kann.

Die Ergebnisse sowohl der sprachdidaktischen als auch der sozialwissenschaftlichen Säule aus der teilnehmenden Beobachtung, den Interviews, den Dokumentenanalysen und der Schreibdiagnostik von Kohorte 1 bildeten zusammen

Tab. 2 KOFISCH-Kriterienraster zur Textbewertung (nach Kayal, 2024, S. 31 f.)

Kompetenzstufe Kriterium	1	2	3	4
Sprachrichtigkeit	Die Rechtschreib- und die Grammatikfehler beeinträchtigen die Lesbarkeit des Textes. (Der Text ist aufgrund mangelnder Sprachrichtigkeit schlecht zu verstehen.)	Der Text weist mehrfach Rechtschreib- und Interpunktionsfehler auf. Einige Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind erkennbar. (Der Text ist eher schlecht zu verstehen.)	Der Text weist einige Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, z. T. auch Flüchtigkeitsfehler auf. Grundlegende Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind nicht erkennbar. (Der Text ist gut zu verstehen.)	Die sprachliche Form des Textes ermöglicht flüssiges Lesen und Verstehen. Die Beherrschung der Grammatikregeln ist erkennbar. (Der Text ist sehr gut zu verstehen.)
Sprachangemessenheit	Der Wortschatzumfang ist begrenzt. Die Wortwahl ist häufig unpassend. Die gewählte Stilebene ist für die Textsorte unpassend. (Wortwahl, Satzbau und Stil unangemessen.)	Der Wortschatzumfang ist eingeschränkt. Es ist eine Vermischung unterschiedlicher Stilebenen zu erkennen. (Wortwahl, Satzbau und Stil eher unangemessen.)	Der Wortschatz ist größtenteils textsorten- und adressatengerecht. Der Satzbau ist überwiegend passend. Die gewählte Stilebene entspricht der Textsorte. (Wortwahl, Satzbau und Stil angemessen.)	Der Wortschatz ist vielfältig. Fachwörter werden angemessen verwendet. Der Text lässt besonderes Wissen auf der Stilebene erkennen. (Wortwahl, Satzbau und Stil sehr angemessen.)
Inhalt	Die Textlänge entspricht nicht der Textsorte. Relevante Inhalte werden nicht bearbeitet. (Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes nicht erfüllt.)	Einige erwartete Inhalte werden nicht bearbeitet. (Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes zum Teil erfüllt.)	Erwartete Inhalte werden bearbeitet. Kleinere Einzelheiten sind evtl. unklar. (Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes größtenteils erfüllt.)	Der Text ist vollständig. Nichts muss hinterfragt werden. (Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes vollständig erfüllt.)
Textsorte/Aufbau	Der Text weist Unwissen über Textsortennormen auf. Keine inhaltliche Gliederung für die Gesamtdiee. (Die Textsorte ist schlecht zu erkennen.)	Die Inhalte werden für die Gesamtdiee nicht sinnvoll gegliedert. Textstrukturierende Mittel werden selten verwendet. Die Textsortennormen werden wenig berücksichtigt. (Die Textsorte ist eher schlecht zu erkennen.)	Der Text ist sinnvoll aufgebaut. Textsortennormen sind überwiegend berücksichtigt. (Die Textsorte ist gut zu erkennen.)	Die Textteile sind sinnvoll aufeinander aufgebaut. Die Leserperspektive und die Textsortennormen werden durchgängig berücksichtigt. Auf der metakommunikativen Ebene werden Verständnisprobleme vermieden. (Die Textsorte ist sehr gut zu erkennen.)
Prozess	Der Text hätte umfassend auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden müssen. (Überarbeitungsstrategien sind nicht zu beobachten.)	Der Text hätte auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden können. (Überarbeitungsstrategien sind z. T. zu erkennen.)	Der Text hätte an kleinen Stellen überarbeitet werden können. (Überarbeitungsstrategien sind gut zu erkennen.)	Der Text wurde offenbar vor der Abgabe gründlich durchgelesen und überarbeitet. (Überarbeitungsstrategien sind sehr gut zu erkennen.)

mit (schreib-)didaktischen Ansätzen (siehe Abschn. 4.3) die empirische Basis für die Entwicklung des Schreibförderkonzepts³ (siehe auch Stollenwerk & Kayal, 2022; Wiese & Kayal, 2023), das in Kohorte 2 erstmals durchgeführt wurde. Auch Kohorte 2 wurde identisch beforscht, zudem wurde hier zum ersten Mal die

³ Kostenloser Download im pdf- wie Word-Format in der Produktdatenbank „Alphabetisierung und Grundbildung“ des DIE: <https://alpha-material.de/Search/Results?lookfor=KOFISCH+f%C3%B6rder&type=AllFields&limit=20>.

Durchführung des Förderkonzepts beobachtet. Parallel entstanden in Kohorte 2 Materialien zur Rahmung der Schreibförderung. Anhand der Textbewertungen in Kohorte 2 im Vergleich zu Kohorte 1 als Kontrollgruppe wurde die Wirksamkeit der Fördermaterialien evaluiert und das Förderkonzept für Kohorte 3 leicht modifiziert. Auch Kohorte 3 sowie die Durchführung des Förderkonzepts dort wurden erforscht, um die Wirksamkeit zu evaluieren. Parallel wurden in Beratungen und Workshops Anleitende in der Benutzung des Materials weitergebildet und es wurden kostenlose und frei verfügbare didaktische Begleitmaterialien (Leitfaden, Erklärvideos, Workshopkonzept) entwickelt, anhand derer sich der Umgang mit dem Förderkonzept erschließen lässt.

4.3 Das KOFISCH-Förderkonzept

Das KOFISCH-Förderkonzept besteht aus zwei Teilen:

- a) einem Block zur *Förderung der Schreibflüssigkeit*: Dieser Teil beinhaltet für jedes Gewerk eine spezifische Übungseinheit, mit der die Teilnehmenden in den hierarchieniedrigen Anforderungen des Schreibprozesses gefördert werden (Abschreibübung, zwei Rechtschreibtests [Diktat und Fehlererkennung] sowie zwei Übungen zum flüssigen Formulieren). Dieser Block wurde entgegen der ursprünglichen Planung (Förderung nur der Textproduktionskompetenz) ergänzt, da die Erhebungen zu Kohorte 1 deutliche Hinweise auf große Defizite schon im Bereich der Schreibflüssigkeit ergaben;
- b) einem Block zur *Förderung berufsbezogener Schreibkompetenz*: Dieser Teil beinhaltet systematisch aufgebaute Übungseinheiten für den produktionsorientierten Alltag in der Werkstatt, wo die Jugendlichen echte Aufträge von realen Kunden bearbeiten. Es finden sich hier insgesamt zehn Fördereinheiten (62 Aufgaben). Davon sind drei für Hotel/Gastronomie (18 Aufgaben), eine für Holz/Metall (sechs Aufgaben) und eine für Garten- und Landschaftsbau (acht Aufgaben) entwickelt worden. Die restlichen Übungen sind lernbereichsübergreifende Fördereinheiten zu den Textsorten Lebenslauf (drei Aufgaben), Bewerbungsschreiben (neun Aufgaben) und Wochenbericht (18 Aufgaben). Für die ausbildungsübergreifende und am häufigsten vorkommende Textsorte Wochenbericht existieren für alle drei Gewerke eigenständige Einheiten mit jeweils sechs Aufgaben.

Bei der Konzeption des Förderkonzepts standen, über die empirischen Ergebnisse zu Anforderungen und Kompetenzen als Grundlage hinaus, folgende didaktisch-methodische Ansätze im Vordergrund:

Scaffolding: Scaffolding ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (Skerra, 2018, S. 1). Diesen Ansatz entwickelte Pauline Gibbons (2002) im Kontext von Zweitsprachen für sprachsensiblen Fachunterricht. Mit diesem Ansatz können Lernende mit Unterstützung über das hinausgehen, was sie ohne Hilfe tun können: an neuen Situationen teilnehmen und neue Rollen übernehmen (Gibbons, 2009, S. 15). Dies wird durch Bereitstellung von situativen und temporären Hilfestellungen möglich. Die Hilfestellungen werden schrittweise abgebaut, bis die Lernenden in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig und ohne Hilfe anderer zu erfüllen. Die Einbettung des Scaffoldings in berufsvorbereitende Maßnahmen kann insofern als besonders förderlich bezeichnet werden, als das sprachliche Lernen parallel zum fachlichen Lernen unterstützt wird (Skerra, 2018, S. 4). In Bezug auf berufsbezogenes Schreiben kann als Methode des Scaffoldings die Unterstützung des Schreibprozesses durch Vorgabe von Fachbegriffen, Textelementen, Mustertexten etc. erwähnt werden. Beispielsweise werden in der Fördereinheit für den Werkbereich Garten- und Landschaftsbau in einer Zuordnungsaufgabe Werkzeuge eingeführt und geübt, die die Lernenden für die Beschreibung der ausgeführten Arbeiten im Wochenbericht benötigen. Die neuen Wörter (z. B. Begriffe für spezifische Werkzeuge und berufliche Tätigkeiten) werden kontextgebunden in Mehrworteinheiten (Chunks) geübt und zwecks flüssigen Übergangs zur Satzbildung abgespeichert (vgl. Bachmann & Feilke, 2014, S. 8). Dabei wird auch der textsortenangemessene Schreibstil mit der entsprechenden Grammatikkonstruktion eingeführt (z. B. Partizipialstil für die Textsorte Wochenbericht). Auf der Textebene erhalten die Lernenden Hilfe durch in den Fördermaterialien präsentierte Mustertexte, um sich auf der Makroebene (Struktur, Aufbau) deklaratives, textsortenspezifisches Wissen anzueignen (Efing et al., 2024, S. 123 f.).

Wortschatzvermittlung: Der Aufbau der Aufgaben im Förderkonzept erfolgte unter Berücksichtigung der Steigerung des Schwierigkeitsgrads vom Einfachen zum Komplexen. Für die Schreibdidaktik bedeutet dies konkret: vom (Fach-) Wort zum Satz zum Text. Da Wörter Bausteine für Sätze und Texte sind, wurden für den Einstieg jeder Fördereinheit Wortschatzübungen für die Gewerke entwickelt. Die (Fach-)Wörter werden in den Kontext des Arbeitsfeldes der Werkstatt eingebettet. Zur Festigung der eingeführten Wörter werden verschiedene Übungen wie Lückentext- und Zuordnungsaufgaben mit Bildern erstellt. Diese Art von Wortschatzvermittlung entspricht dem didaktischen Prinzip, die Entwicklung des Wortschatzes integrativ zu gestalten und sich an den Schreibsituationen und Texten der Lernenden zu orientieren (Busse et al., 2001, S. 120).

Wortschatzübungen, die durch die Verwendung von Chunks bzw. Textprozeduren als Übergang zur Satzbildung dienen, verknüpfen die eingeführten Substantive mit den entsprechenden fachspezifischen Verben zu größeren sprachlichen Einheiten, die beim Schreiben verwendet werden können/sollen. Textprozeduren entstehen, wenn sich textliche Handlungsschemata mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern verbinden. Sie bilden den vermittelnden „Transmissionsriemen“ zwischen den je individuellen Schreibprozessen und den daraus resultierenden Textprodukten (Bachmann & Feilke, 2014, S. 8).

Prozessorientierung: Um den komplexen Anforderungen des Schreibens gerecht zu werden, ist vor allem eine Orientierung am Schreibprozess vonnöten. Die prozessorientierte Schreibdidaktik verfolgt eine Zerlegung in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens (Philipp, 2015, S. 10; Fix, 2008, S. 164 f.). Diese orientiert sich an dem Modell von Hayes und Flower (1980; überarbeitet von Hayes, 2012), welches Schreiben in „Sammeln – Planen – Formulieren – Überarbeiten“ zerlegt. Auf diesem Grundmuster basiert die Reihenfolge der Aufgaben im Förderkonzept. Beispielsweise sollen die Lernenden der Gruppe Hotel/Gastronomie mithilfe eines Bildes von einem zubereiteten Gericht die Zutaten erkennen und in Form einer Mind-Map ihre ersten Ideen für die Zubereitung des Gerichts schriftlich festhalten (Sammeln). Danach sollen sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte und Textbausteine festlegen (Planen) und anschließend das Rezept zu dem Gericht schreiben (Formulieren). Zum Schluss sehen sie ein Video, in dem gezeigt wird, wie das Gericht zubereitet wird. So können sie ihr Rezept auf den Inhalt und die Reihenfolge der Arbeitsschritte – auch auf die Korrektheit der Sprache – hin überprüfen und gegebenenfalls verbessern/korrigieren (Überarbeiten). In der Zerlegung des Schreibprozesses besteht der Vorteil, dass die Komplexität des Schreibens reduziert wird und dass die Lernenden in jedem einzelnen Teilprozess die nötige Schreibförderung erhalten (Scaffolding).

Handlungsorientierung/-integration: In den Berufsfeldern in KOFISCH wird das Lehren und Ausbilden an Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichtet und ist hierin seit mehreren Jahrzehnten erprobt und anerkannt (vgl. Czycholl, 2001; Gudjons, 2014). Eines der wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Lernens ist Ganzheitlichkeit. Dabei wird auf das Modell der vollständigen Handlung Bezug genommen, in dem die Lernenden keine passive Konsumhaltung einnehmen, sondern selbst aktiv den Stoff bearbeiten. Basierend auf dem Modell der Handlungsorientierung ermöglicht das Förderkonzept den Teilnehmenden, über die Inhalte zu reflektieren und zum Teil selbst Entscheidungen zu treffen, wie die Handlungsschritte ausgeführt werden. Ein weiteres Ziel handlungsorientierten Lernens ist es, die Ergebnisse und Lösungswege zu beurteilen. Dies

erfordert, dass ihnen die Lern- und Teillernziele transparent dargestellt werden. Die Handlungsorientierung/-integration, mit der sich seit geraumer Zeit auch die Sprachdidaktik auseinandersetzt (vgl. Steuber, 2023; Roche, 2017; Kalkavan-Aydin, 2024), besteht aber vor allem auch in der Einbettung der Schreibförderung in Form von authentischen Schreibaufgaben „mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) in die tatsächlichen Aufgaben und berufspraktischen Anforderungen und Arbeitsschritte bzw. in die Wertschöpfungskette im Rahmen des produktionsorientierten Ansatzes der Maßnahme. Das übergreifende Ziel ist es, die schriftsprachliche Handlungskompetenz integriert in den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz im empraktischen Handeln zu fördern (vgl. Roche & Terrasi-Haufe, 2017). Die Integration der Schreibförderung in das Fachlernen/-handeln gewährleistet im KOFISCH-Projekt den Vorteil, dass die Lernenden im BvB-Pro/Werkstattjahr in reale Arbeitsaufträge eingebunden werden und somit die Authentizität der Lern- bzw. Schreibkontexte bereits ohnehin gegeben und die Nutzbarkeit der Schreibförderung für die berufliche Handlung unmittelbar erlebbar ist. Die authentischen Handlungssituationen der Fördereinheiten stammen aus den Lernkontexten der Werkstattpraxis; beispielsweise sind es im Werkbereich Holz/Metall Aufgaben zur Erstellung eines Arbeitsplans und einer Kalkulationstabelle mit den nötigen Materialien und deren Mengen für einen Bauauftrag sowie im Werkbereich Hotel/Gastronomie das Schreiben eines Rezepts oder einer Vorgangsbeschreibung zu einem zuzubereitenden Gericht.

Szenario-basiertes Schreiben (vgl. Sass, 2024): Szenarien sind authentische oder semirealistische Handlungsaufforderungen, die einen lebensweltlichen oder beruflichen Bezug für die Lernenden haben. Wo Schreibförderung berufsbezogen sinnvoll erscheint, es aber keine direkten, authentischen Anknüpfungssituationen im BvB-Pro/Werkstattjahr gibt, beinhaltet das Förderkonzept konstruierte, aber realistische Schreibszenarien/-anlässe/-kontexte und macht die Teilnehmenden so durch Textvorlagen und Schreibübungen auf den Zusammenhang der Schreibanlässe mit ihren Arbeitsaufträgen sowie auf die Bedeutung der Schreibaktivitäten für ihre fachliche Qualifizierung aufmerksam.

Vermittlung von Textsortenwissen: Es ist wichtig, dass sich die Lernenden deklaratives textsortenspezifisches Wissen – auf Makroebene (Struktur, Aufbau) und auf Mikroebene (typischer Wortschatz, typische Formulierung) – aneignen. Dieses Wissen hilft ihnen, sich jeder Textsorte mit den richtigen Strategien zu nähern, und es bietet ihnen Strukturen an, auf die sie sich verlassen können, wenn sie eigene Texte produzieren. Dementsprechend berücksichtigt das Förderkonzept die Normen jeder Textsorte. Diese werden implizit durch die Vorlage von Mustertexten und explizit durch die Vorgabe von textsortenangemessenen Formulierun-

gen sowie Hinweise auf Merkmale der Adressat*innen und das kommunikative Ziel des Textes vermittelt.

5 KOFISCH – Ergebnisse

Das Ziel von KOFISCH war nicht nur die Entwicklung eines Konzepts und von Materialien zur Schreibförderung, sondern vor allem die Evaluation der Wirksamkeit dieses Konzepts und das Herausarbeiten von Gelingensbedingungen der beruflichen Schreibförderung im Übergangssystem.

Kerninstrument der Evaluation war der Vergleich der Schreibkompetenzentwicklung in den Kohorten 2 und 3, die das Schreibförderkonzept durchlaufen haben, im Gegensatz zur Schreibkompetenzentwicklung der Kontrollgruppe (Kohorte 1). Basis der Berechnung der Schreibkompetenzentwicklung war die Bewertung der Qualität der Texte und die Frage, ob und wie sich die Textqualität im Laufe der Maßnahme – durch das Förderkonzept – verändert. Hierfür wurden die Texte der ersten vier Maßnahmenwochen als Ausgangspunkt der Schreibkompetenz gesetzt, der die Schreibkompetenz im Laufe der Maßnahme (also während und nach der Durchführung des Förderkonzepts) gegenübergestellt wurde. Die Beobachtungen anlässlich der Hospitationen bei der Förderkonzeptdurchführung sowie die Interviews mit den Maßnahmen-Teilnehmenden (Jugendliche, Anleitende, Sozialpädagog*innen) dienten hier als Interpretationshilfe für die Ergebnisse der Schreibkompetenzentwicklung.

Mit Blick auf die Zusammensetzung der drei Kohorten (Tab. 1) ist vorab zu sagen, dass es zwar eine generell gute Vergleichbarkeit der Ausgangslage der Gruppen bezüglich Größe und Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Herkunftssprache gab, dass aber Kohorte 3 in der Variable Vorbildung/(nicht) vorhandener Schulabschluss als in der Ausgangslage deutlich schwächere Lerngruppe anzusehen war: Fast doppelt so viele Proband*innen wie in den ersten beiden Kohorten wiesen keinen Schulabschluss auf, was – neben sozialen Aspekten – eine zentrale Variable für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse und Kohortenunterschiede sein könnte.

5.1 Ergebnisse Kohorte 1

Abb. 2 zeigt die Ergebnisse der Textbewertung/Schreibkompetenz der Kontrollgruppe (Kohorte 1).

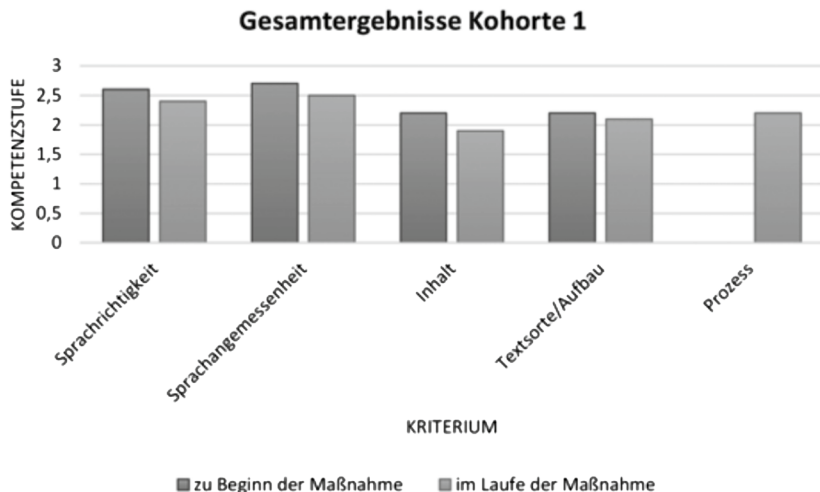


Abb. 2 Gesamtdarstellung der Ergebnisse von Kohorte 1. (Quelle: Kayal, 2024, S. 34)

Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe haben sich ohne Schreibförderung insgesamt und in allen Bereichen des Schreibens im Laufe der Maßnahme verschlechtert. Die negative Schreibentwicklung kann auf das Nachlassen der Schreibmotivation im Laufe der Maßnahme zurückgeführt werden, sodass die Motivationsförderung (durch Praxisbezug) ein sinnvolles Element des Förderkonzepts darstellt. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die praktische Arbeit der Werkstatt bei Kohorte 1 (in der Pandemiezeit) aufgrund des Lockdowns für mehrere Monate ausfiel. Die Konsequenzen für das Schreiben können das Eliminieren der Überarbeitung aus dem Schreibprozess, das seltenere kooperative Schreiben und folglich das Wegfallen von gegenseitiger Unterstützung beim Schreiben gewesen sein (Kayal, 2024, S. 34). Bemerkenswert ist hier die Beobachtung, dass 45 % der Wochenberichte und 39,3 % der Praktikumsberichte aufgrund von mangelndem Textumfang in Hinblick auf das Kriterium Sprachrichtigkeit nicht bewertbar waren, weil die Jugendlichen nichts oder nur einzelne Wörter geschrieben haben, wodurch die kommunikative Funktion der Texte nicht erfüllt wurde und auch die Sprachangemessenheit vieler Texte nicht bewertbar war. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit waren v. a. Satzabbrüche, Fehlschreibungen von Substantiven und das Aneinanderreihen von Wörtern ohne Verwendung von Satzzeichen; Probleme bei der Sprachangemessenheit bestanden v. a. in der Verwendung konzeptionell mündlicher Sprache und in der Missachtung des erforder-

lichen Textsortenstils (z. B. narrativer statt berichtender Stil, Verzicht auf Fachbegriffe).

In den Interviews berichteten die Anleiter*innen, Sozialpädagog*innen und Lehrkräfte, dass das seltene Schreiben und die rudimentäre Schreibkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen eine große Herausforderung für sie darstellten. Oft erwähnten die Interviewten Grammatik, Interpunktion und Rechtschreibung als die größten Hürden und setzten die Beherrschung sprachsystematischer Fähigkeiten mit der Schreibkompetenz gleich. Jedoch zeigen die Textbewertungen ein schwerwiegenderes Problem, nämlich dass eine hohe Anzahl an Texten aufgrund inhaltlicher Lücken die kommunikative Funktion der Texte nicht erfüllt. In den Fokus des Förderkonzepts geriet damit die Entlastung des Schreibprozesses durch die Vermittlung textsortenrelevanten Wissens in Wortschatz, Syntax und Struktur. Aufgrund der konstatierten Mängel in den basalen Schreibfähigkeiten wurde zudem entgegen den ursprünglichen Planungen auch eine Einheit zur Förderung der Schreibflüssigkeit konzipiert.

Damit die Schreibförderung integriert in die berufsfachliche Qualifizierung der Jugendlichen stattfindet, wurden auch die Anleiter*innen zu Adressat*innen des Förderkonzepts. Sie wurden in gemeinsamen Projektworkshops über die Bedeutung des Schreibens und dessen Förderung im berufsbildenden Kontext aufgeklärt (Einblick in schreibdidaktische Konzepte) und es wurden an konkreten betrieblichen Beispielen klare Zusammenhänge zwischen den Schreibansätzen und der Bewältigung der praktischen Arbeit (eben zum Teil durch Schreiben) im produktionsorientierten Alltag aufgezeigt. Dementsprechend hat KOFISCH das Schreiben im Rahmen des Förderkonzepts so verankert, dass es als selbstverständlicher Teil des Arbeits- bzw. Qualifizierungsprozesses wahrgenommen wurde. In das Förderkonzept integrierte Checklisten und Kriterienkataloge boten den Anleiter*innen eine Grundlage für regelmäßige Feedbackgespräche, um das Schreibselbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der jungen Erwachsenen zu stärken.

5.2 Die Ergebnisse der Kohorten im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Kohorte 2 und 3, die das Förderkonzept durchlaufen haben, untereinander wie mit denen von Kohorte 1 als Kontrollgruppe verglichen. Es zeigt sich, dass Kohorte 2 deutlich stärker vom Förderkonzept profitiert hat als Kohorte 3 mit einem leicht veränderten Förderkonzept (vgl. Abb. 3 und 4). Während es bei Kohorte 2 im Laufe der Maßnahme vor allem Steigerungen in den Bereichen Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit und an-

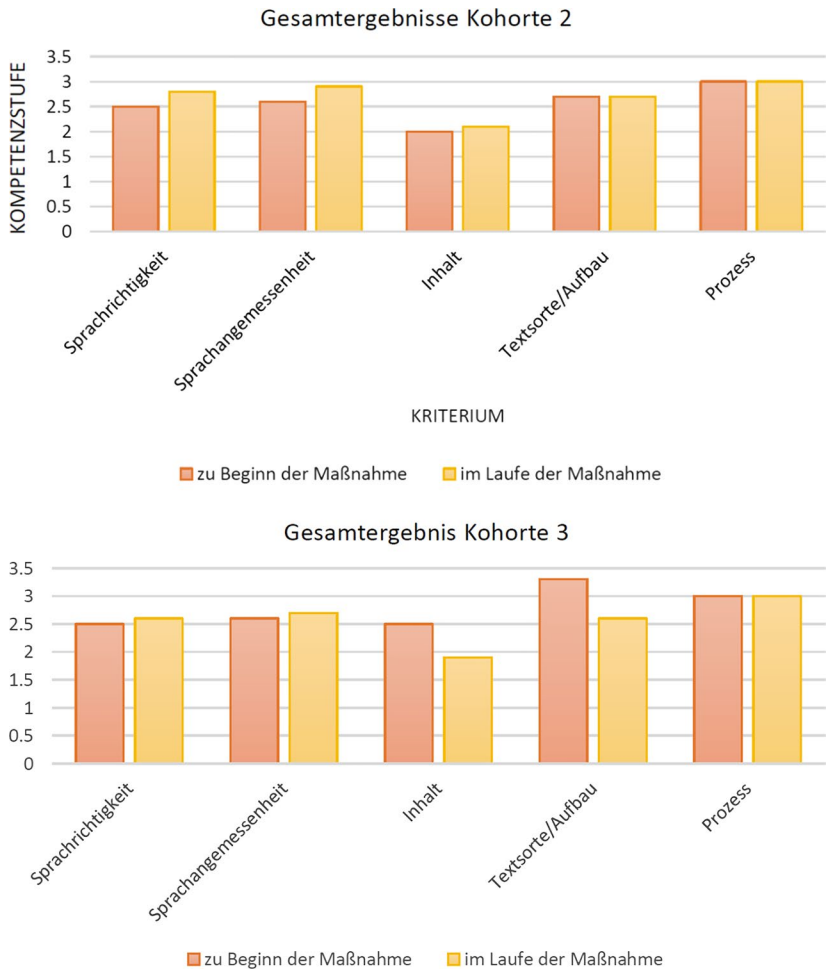


Abb. 3 Gesamtdarstellung der Ergebnisse von Kohorte 2 und 3. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 126)

satzweise in der Kategorie Inhalt zu verzeichnen gibt (bei Stagnation in den Bereichen Textsorte/Aufbau und Prozess), sind bei Kohorte 3 geringere Zuwächse bei Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit und, wie in Kohorte 1, sogar Rückgänge bei Inhalt und Textsorte/Aufbau zu verzeichnen (bei Stagnation beim

Prozess). Die geringere Wirksamkeit des Förderkonzepts bei Kohorte 3 hat aber offensichtlich nichts mit den geringfügigen Modifikationen am Förderkonzept zu tun, sondern a) mit der unterschiedlichen Ausgangsqualifikation und Motivation der jeweiligen Lerngruppe, b) mit einer unterschiedlichen Durchführungsfrequenz⁴ und -qualität des Förderprogramms durch das Maßnahmenpersonal und c) mit sozialen Gründen und Problemen der Probanden von Kohorte 3. Verbesserungen gegenüber der Kontrollgruppe sind aber dennoch deutlich erkennbar.

Interessant an den Ergebnissen des Förderkonzepts, das stark auf kommunikative Textsortenaspekte ausgerichtet war, ist neben den geringen Effekten genau hier vor allem der im Verhältnis deutliche Fördereffekt im Bereich der (den Anleitenden wichtigen!) Sprachrichtigkeit (Sprachsystematik). Man kann resümieren: Wenn auf kommunikative Aspekte des Schreibens geachtet wird, führt dies dazu, dass auch orthografisch und grammatisch besser geschrieben wird. Ein Grund kann hier neben dem Anleitenden-Fokus auf Orthografie auch das generell häufigere Schreiben durch den Einsatz des Förderkonzepts sein. Im Bereich der Sprachangemessenheit verbesserten sich die Proband*innen, gemäß der Intention des Förderkonzepts, darin, mehr Fach- bzw. berufsbezogene Begriffe zu verwenden und stilistisch angemessener zu schreiben.

Im stagnierenden (Kohorte 2) oder rückläufigen Bereich Textsortennormen/Aufbau stellt sich die Frage, warum die institutionellen Bedingungen und die Textkonventionen, die sich im Laufe der Maßnahme nicht ändern und ständig wiederholt werden, mit der Zeit und trotz der Förderung schlechter umgesetzt werden. Hier kann von einer Vernachlässigung dieser Anforderungen seitens der Anleitenden ausgegangen werden. Die mögliche Ursache dafür ist, dass die institutionellen Anforderungen, wie das Hinschreiben von Datum, Name, Werkbereich etc., nicht zum Textinhalt gehören und daher in der Förderung der Teilnehmenden für die Anleitenden eine untergeordnete Rolle spielen. Der wissenschaftlichen Begleitung ist es demnach nicht gelungen, den Anleitenden hier die Relevanz solcher Aspekte zu vermitteln.

Eine Überraschung zeigt auch die Differenzierung der Ergebnisse der Kohorten 2 und 3 nach der Variable Herkunftssprache (DaE versus DaZ) (vgl. Abb. 5 und 6). Positive Entwicklungsverläufe sind vor allem auf die Verbesserung der Schreib-

⁴Die teilnehmende Beobachtung in Abgleich mit den Textbewertungen zeigte deutlich, dass bestimmte Aspekte (z. B. Textsortenstil der Wochenberichte) nach der Thematisierung in der Werkstatt von den Teilnehmenden gut umgesetzt, aber nach geraumer Zeit, wenn das Förderkonzept nicht kontinuierlich weiter umgesetzt wurde, nicht mehr beachtet wurden.

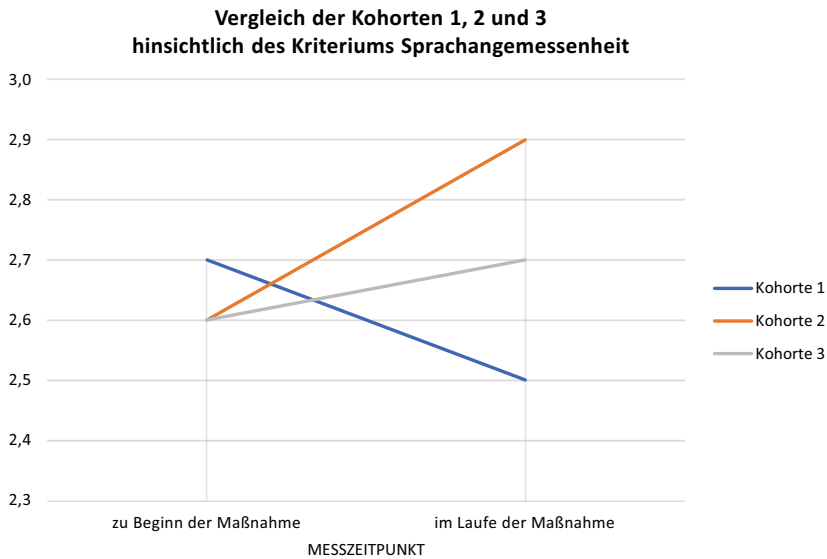
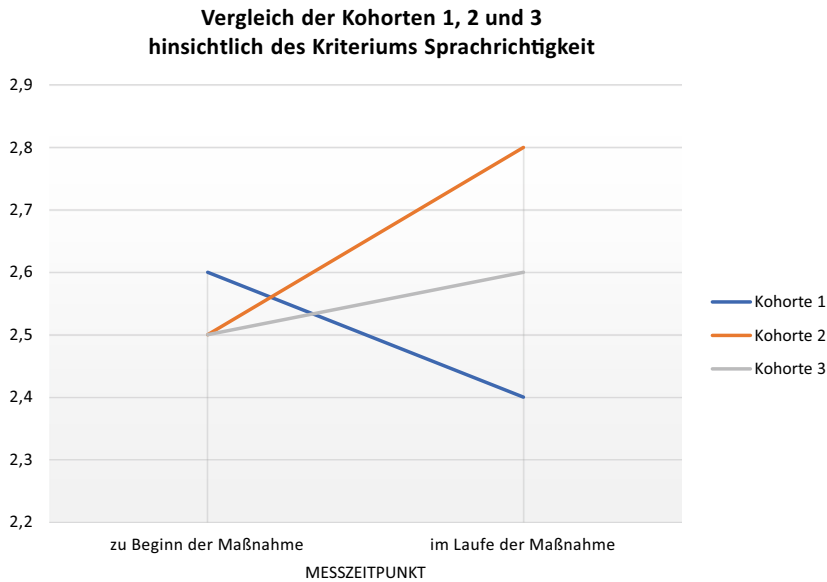


Abb. 4 Vergleich der Ergebnisse der Kohorten 1–3 in den Kriterien Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit. (Quelle: Efing, 2024/im Druck)

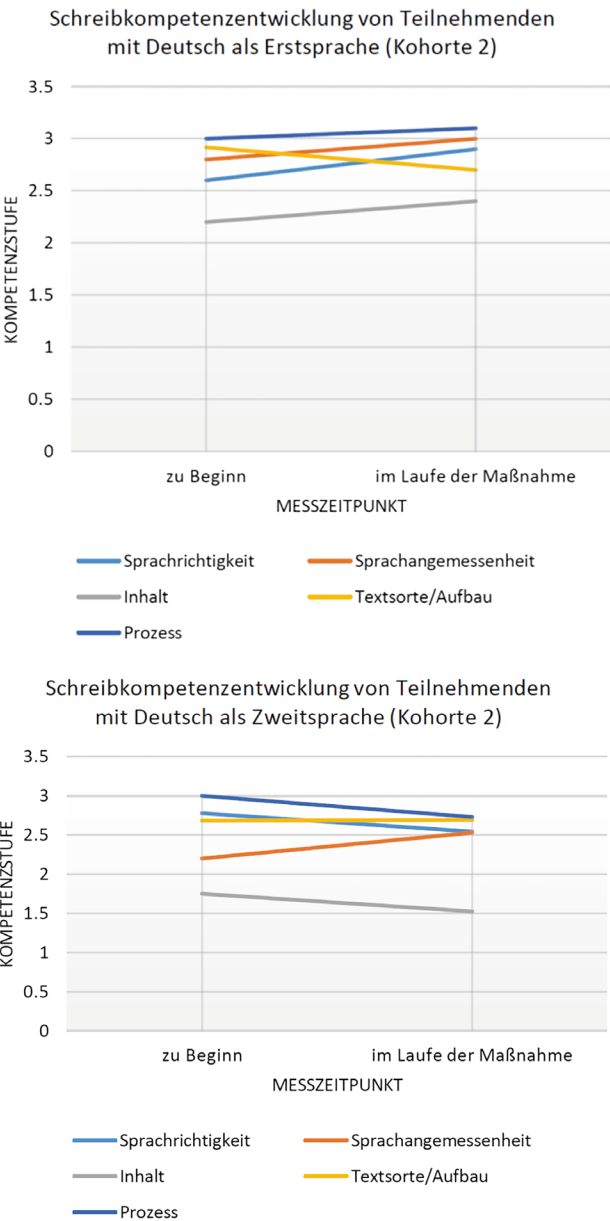


Abb. 5 Schreibkompetenzentwicklung der Teilnehmenden von Kohorte 2 mit DaE versus DaZ. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 127 f.)

kompetenz der Erstsprachler*innen zurückzuführen; Zweitsprachler*innen haben von der Schreibförderung deutlich weniger profitiert. Die DaE-Teilnehmenden der Kohorte 2 haben sich überall (bis auf das Kriterium Textsorte/Aufbau) verbessert; die DaZ-Teilnehmenden derselben Kohorte hingegen haben sich – bis auf das Kriterium Sprachangemessenheit – in allen Anforderungsbereichen verschlechtert⁵.

Wie bereits beschrieben, verbessert Kohorte 3 sich durch das Förderkonzept lediglich in zwei der Anforderungsbereiche (Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit). Wie bei Kohorte 2 liegt die positive Entwicklung der Teilnehmenden dabei an der steigenden Leistung der Erstsprachler*innen; d. h., die Zweitsprachler*innen haben sich in diesen Bereichen verschlechtert.

Im Gegensatz zu Kohorte 2 haben sich aber auch die Erstsprachler*innen in den Kriterien Inhalt und Textsortennormen/Aufbau verschlechtert. Dass keine der beiden Gruppen (DaE und DaZ) hinsichtlich dieser Kriterien vom Förderkonzept profitiert hat, lässt sich erneut auch auf die Umsetzungsqualität und -frequenz (auch institutionell bedingt) des Förderkonzepts zurückführen, was sich durch die teilnehmenden Beobachtungen sowie die Diskussionen mit den Anleitenden am Ende des dritten Projektjahres bestätigen ließ. Dies spricht dafür, dass die Schreibförderung von gering Literalisierten in der Berufsbildung in erster Linie einer starken Sensibilisierung der Ausbilder*innen für die Bedeutung des Schreibens für die berufliche Handlungskompetenz bedarf.

6 Interpretation der Ergebnisse

Das erstellte Förderkonzept wurde von den Anleitenden und Jugendlichen laut Interviews ausnahmslos sehr positiv aufgefasst. Die Evaluationsergebnisse zum handlungsorientierten Fördermaterial belegen dessen Wirksamkeit aber vor allem nur in zwei von fünf Förderbereichen, nämlich Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit, wohingegen die Bereiche Inhalt, Textsorte/Aufbau und Schreibprozess deutlich weniger von der Förderung beeinflusst wurden (vgl. Kayal, 2024).

⁵Vgl. im Detail Efing et al., 2024, 127–131.

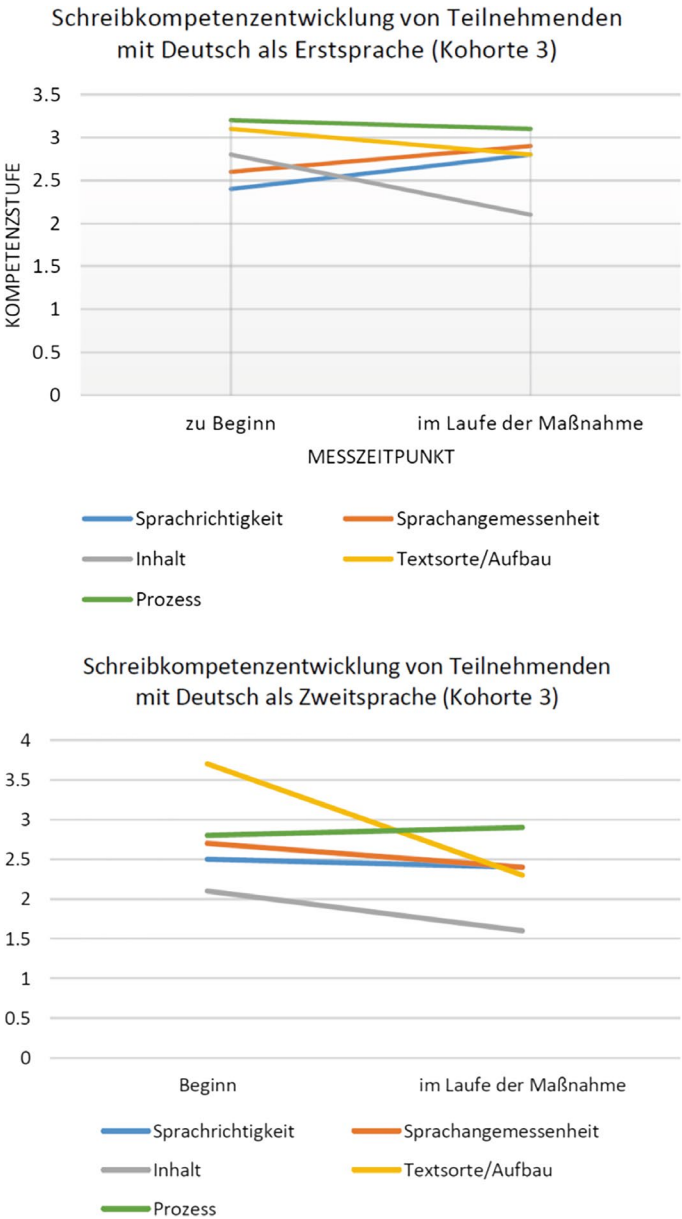


Abb. 6 Schreibkompetenzentwicklung der Teilnehmenden von Kohorte 3 mit DaE versus DaZ. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 130)

Dabei profitierte einerseits Kohorte 2 deutlich stärker von der Förderung als Kohorte 3; andererseits profitierten Deutsch-Erstsprachler*innen deutlich stärker als Deutsch-Zweitsprachler*innen.

Ausbleibende bzw. nur geringe messbare Fördererfolge wurden in den Interviews dezidiert nicht dem Konzept und Material angelastet⁶, sondern den Arbeitsbedingungen der Anleitenden⁷ sowie, vor allem bezüglich Kohorte 3⁸, den sozialen Hintergründen und Problemen der Jugendlichen. Dies zeigt etwa folgende Interviewäußerung einer Sozialpädagogin:

„Die Gruppe hat es nicht geschafft, ein Gruppengefühl zu entwickeln. Das sind lauter Einzelkämpfer, die sich nicht für die anderen interessieren.“ (Sozialpädagogin)

Auch der hohe Anteil von Jugendlichen mit Fluchthintergrund erschwerte in Kohorte 3 die Arbeit mit den Eltern, eine Aufgabe, die auch zum Arbeitsfeld des Maßnahmenpersonals gehört:

„Bei Infoveranstaltungen mit Eltern gibt es große Sprachprobleme. In Einzelgesprächen mit Vätern (selten mit Müttern) übernehmen die Jugendlichen die Funktion des Dolmetschers. Da kann ich natürlich davon ausgehen, dass sie kritische Punkte, die ihre Person angehen, nicht in meinem Sinn übersetzen.“ (Sozialpädagogin)

Der Grund für die zum Teil geringen Fördererfolge, so deuten die Interviewergebnisse also an, scheint vor allem in sozialen und auch kulturellen und nur zum Teil

⁶Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: Die Materialien seien „verständlich“, „niedrigschwellig“ und „sehr hilfreich, weil sie sehr weit unten ansetzen und auch für Teilnehmende mit geringen Schreibkompetenzen motivierend sind“. „Am Konzept lag es nicht.“ „Die Ergebnisse sagen nichts aus über Nutzen und Brauchbarkeit der KOFISCH-Materialien.“ „Wenn die Fördermaterialien nicht so wären, wie sie sind, könnten wir gar keine Schreibförderung machen. Sie passen genau zu unserer Praxis, man kann sie leicht nutzen und auch die Teilnehmenden verstehen die Übungsangebote.“

⁷Ein Anleiter erklärt: „Bei der Fülle der Aufgaben als Anleiter steht Schreibförderung zwangsläufig erst an vierter oder fünfter Stelle.“

⁸Laut der Sozialpädagogin war die Gruppe „ein absoluter Ausrutscher nach unten“. In Kohorte 3 haben viele Teilnehmende die Regelschule nach der 7. Klasse verlassen (ein Teilnehmer hat die 7. Klasse dreimal besucht, nur einer hat den 9er HSA erworben, 66 % sind ohne Schulabschluss). Ein Anleiter bezeichnet die Situation in Kohorte 3 als „Supergau“, weil die Fehlzeiten der meisten Teilnehmenden so hoch seien, dass sie nicht einmal die Chance auf einen 9er HSA hätten, der bei regelmäßiger Teilnahme ohne Prüfung erreicht werden kann.

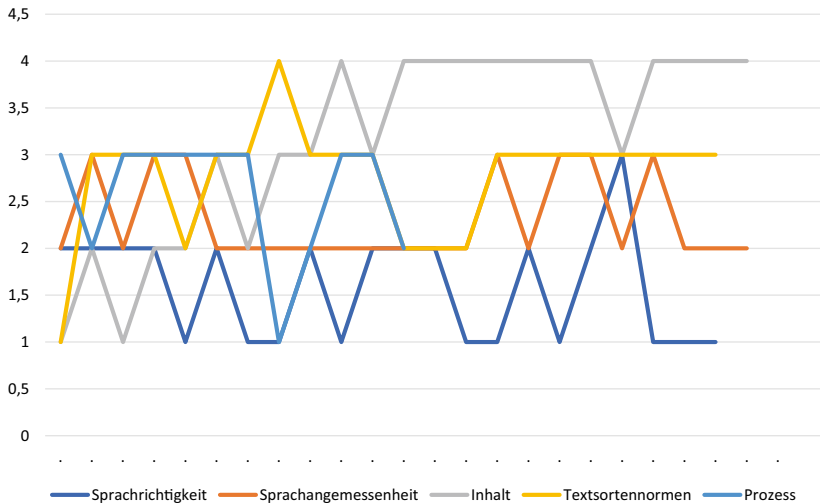


Abb. 7 Exemplarische Entwicklung der Textqualität einer Probandin (Kohorte 2) mit Hauptschulabschluss H9 im Laufe der Maßnahme; Messpunkte sind die von ihr geschriebenen Texte in chronologischer Reihenfolge von September 2021 bis Juni 2022. (Quelle: Efig, 2024/im Druck)

in sprachabhängigen Faktoren zu liegen – die Interpretation ist nur unter Hinzuziehung soziodemografischer Informationen möglich. Dies veranschaulicht beispielhaft Abb. 7, die den individuellen Verlauf der Textqualität einer Probandin zeigt.

Hier wird deutlich, dass es keine – in den Abb. 4, 5 und 6 suggerierten – linearen Entwicklungsverläufe der Schreib(teil)kompetenz(en) gibt, sondern dass punktuelle, tagesaktuelle Faktoren die Textqualität – selbst bei den gleichbleibenden Anforderungen der Textsorte Wochenbericht – beeinflussen, von der aus demnach nicht auf die generelle Schreibkompetenz geschlossen werden darf. Die Textqualität als Performanz unterliegt ständig wechselnden Bedingungen, unter denen die zugrunde liegende Kompetenz methodisch nicht durch Textbewertungen erfasst werden kann.

Auf die Kohorte 3 insgesamt bezogen, ergaben die Interviews, dass die außersprachlichen Faktoren, die die Textqualität und damit die Wirksamkeitsevaluation beeinflussten und „Tagesform-abhängige“ Ergebnisse wie in Abb. 7 erklären können, zum Beispiel in folgenden ganz konkreten Faktoren lagen:

- Eine Teilnehmerin erzählte, dass ihr eine Zwangsverheiratung drohe. Dies beschäftigte sie so sehr, dass die Aufmerksamkeit für die Maßnahme und die Schreibförderung drastisch sank.
- Ein Teilnehmer musste neben der Maßnahme in einem kleinen Familienbetrieb zusätzliche nächtliche Schwarzarbeit leisten und war dann tagsüber in der Maßnahme viel zu müde, um sich auf diese und die Schreibförderung zu konzentrieren.
- Mehrere Teilnehmende konsumierten Alkohol und Drogen in hohem Maße oder waren sogar abhängig und wenig interessiert an der Maßnahme und Schreibförderung. Zwei Teilnehmende mussten morgens schriftlich zu Protokoll geben, ob sie unter Alkohol-/Drogeneinfluss standen, weil sie sonst keine Werkzeuge benutzen oder Maschinen hätten bedienen dürfen.

Hier wird deutlich, dass die soziale Herkunft bzw. die sozialen Hintergründe sich in der schriftsprachlichen Kompetenz insofern spiegeln, als die fehlende Aneignung von (höherer) Schreibkompetenz an sozialen Ursachen scheitert und Schriftsprache bzw. ihre Beherrschung damit kein Mittel der sozialen Emanzipation zu werden vermag. Das kulturelle Kapital, das den Teilnehmenden im Bereich der schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlt, wird in diesen Härtefällen auch im Übergangssystem und Förderprojekt nicht nachträglich erworben, da/ wenn das soziale Kapital, d. h. das soziale Umfeld und Netzwerk aus Freund*innen/peers und Familie, eines ist, das Schriftsprache nicht zu schätzen weiß – und nicht erkennt, dass berufliche Schreibkompetenz nichts mit einem Distinktionsbedürfnis oberer Klassen zu tun hat, sondern einer beruflichen (fachlichen wie oft auch juristischen [Dokumentation]) Notwendigkeit folgt und der Schreibkompetenzerwerb daher zu unterstützen ist. Dabei geht es nicht darum, literale Praktiken der Schule nachzuholen, sondern die neuen, berufstypischen Schreibpraktiken und Textsorten zu lernen.

Mit Bezug auf die oben dargelegten deutlich schwächeren oder ausbleibenden Fördererfolge bei DaZ-Teilnehmenden kann in diesem Zusammenhang auch auf Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke (2007, S. 214 f.) verwiesen werden, die die These aufstellen, dass ursächlich für (schrift-)sprachliche Probleme nicht (nur) die andere Herkunftssprache sein könne, sondern die soziokulturelle Orientierung der eingewanderten Familien mit einem geringen Bezug zur Buch- und Schriftkultur sowie einer geringen schulischen Bildung der (Groß-)Eltern. Angesichts der Bedeutung von Schreibkompetenz für berufliche Teilhabe (v. a. an gut bezahlten, sicheren Jobs) reproduziert sich soziale Ungleichheit dann hier in der fehlenden Motivation und Einsicht in die Relevanz schriftsprachlicher Fähigkeiten bzw. in der fehlenden Gelegenheit oder Einsicht in die Notwendigkeit, sich

auf die eigene Schreibkompetenzentwicklung zu konzentrieren. Schreibförderung müsste, zumindest bei Jüngeren wie in KOFISCH, ein Ansatz sein, der die sogenannte *family literacy* einbezieht.

Die im Projekt konkret aufgedeckten Probleme sind sprach-/schreibdidaktisch demnach nicht zu lösen und auch nicht zu kompensieren. Ein Anleiter äußerte sich wie folgt:

„Da bleibt dann einfach [als Anleiter] kein Gedanke mehr an Schreibförderung übrig. [...] Ich habe bemerkt, dass man ganz systematisch mit den Teilnehmenden nicht an ihren Schreibkompetenzen arbeiten kann. Sie sind teilweise so voll mit Problemlagen, kämpfen mit Armut und so fort und ich muss schrittweise und häppchenweise Schreibaufgaben vergeben. Es geht nicht alles gleichzeitig.“

Darüber hinaus bestätigen die Interviews, dass eine unterschiedliche Durchführungsqualität und -frequenz in den Kohorten deutlich Auswirkungen auf die Ergebnisse hatte; in Kohorte 3 verhinderten neben den großen sozialen Problemen vieler Teilnehmenden auch zeitliche Engpässe der Anleitenden angesichts personeller Fluktuation und dergleichen eine bessere und häufigere Umsetzung. Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: „Wir haben zu wenig darauf geachtet, dass sie das regelmäßig nutzen.“ „Die Leitung hätte sich stärker dahinter stellen können. Die haben sich nie dafür interessiert, was wir da machen.“

Daraus wird (bereits angedeutet) deutlich, dass die Interpretationsansätze nicht nur aufseiten der Jugendlichen, sondern auch beim Maßnahmenträger und den Arbeitsbedingungen der Anleitenden liegen – und in einem Punkt sicherlich auch beim Schreibförderkonzept: Die Idee der handlungsintegrierten Schreibförderung funktionierte insofern, als die dadurch intendierten Effekte der motivationalen Bereitschaft vieler Jugendlichen, sich mit Schreiben auseinanderzusetzen, tatsächlich stieg – die Relevanz des Schreibens für das berufliche Handeln war unmittelbar einsichtig und konnte so eine gegebenenfalls fehlende Schreibmotivation oder kulturell ansozialisierte Geringschätzung schriftsprachlicher Fähigkeiten kompensieren und ein Schreibbedürfnis, etwa von freiwillig erstellten Notizen/Mitschriften, entstehen lassen. An seine Grenzen stieß das Konzept der handlungsintegrierten Schreibförderung dort, wo Arbeitstage durch Realaufträge für echte Kund*innen so voll waren, dass keine Zeit für eine Schreibintegration blieb oder dass die Jugendlichen am Ende des Tages zu müde waren, um noch (den Wochenberichteintrag) zu schreiben.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluation der Wirksamkeit des Förderkonzepts zeitigte kurz gefasst folgende Ergebnisse: Die Evaluation a) ließ (schwache) Fördereffekte der Interventionsgruppen (Kohorte 2 und 3) gegenüber der Kontrollgruppe (Kohorte 1) erkennen, b) zeigte, dass Erstsprachler*innen stärker als Zweitsprachler*innen vom Förderkonzept profitieren und c) förderte Gründe für die nur geringen Fördereffekte zutage, die vor allem im institutionellen Bereich (Förderung zu selten wegen fehlender Zeit), im soziokulturellen Bereich (soziale Probleme relativieren die aktuelle Schreibrelevanz für die Jugendlichen) sowie in einem optimierbaren Schreibförderselbstkonzept der durchführenden Anleitenden (die zum Teil Schreibförderung auch nach Projektende noch vor allem als Aufgabe des Berufskollegs ansehen und damit Schreiben der Schule und nicht dem Beruf zuweisen und den Habitus der Jugendlichen damit zementieren) zu sehen sind.

Als Fazit lässt sich ziehen, dass eine Implementierung einer handlungsorientierten Schreibförderung in den Lernort Werkstatt nur möglich ist mit einer parallel stattfindenden Sensibilisierung für die Relevanz von Schreiben und Schreibförderung a) bei den Maßnahmenträgern, die den Anleitenden Zeit/Freiräume und personelle Ressourcen für Schreibförderung schaffen müssen und b) bei den Anleitenden. Die Anleitenden können und sollen dabei keine Alphabetisierungsfachkräfte werden; vielmehr müssen das Fördermaterial und die Hilfen zur Implementierung von der Sprachdidaktik so detailliert ausgearbeitet sein, dass die Umsetzung niedrigschwellig und auf Basis einer kurzen Einweisung/Weiterbildung, die in KOFISCH auch konzipiert wurde, funktioniert. Dafür muss jedoch gewährleistet sein, dass den Anleitenden seitens der Maßnahmenträger zumindest – zumal zu Beginn der Implementierung – ausreichend Zeit für die Schreibförderung (neben der fachlichen Förderung) zur Verfügung gestellt wird. Das Förderkonzept wird als durchweg sinnvoll und erfolgreich bewertet. Aber angesichts der – insbesondere bei Zweitsprachler*innen – festzustellenden ausbleibenden Fördererfolge bei einigen Teilnehmenden lässt sich konstatieren, dass sich (mit dem KOFISCH-Förderkonzept, aber sicherlich auch generell) nicht jedes Individuum zu jedem Zeitpunkt fördern lässt, da es Lebenslagen gibt, in denen Literalitätsentwicklung für die Teilnehmenden angesichts großer anderer Probleme keine Relevanz besitzt. Inwiefern sich langfristig späte Fördereffekte (zumindest auf Basis der Sensibilisierung für Schreibrelevanz und Schreibaspekte) dennoch zeigen, kann nicht prognostiziert werden, wäre aber spannend zu erforschen. Zudem ist zu konstatieren, dass bis zum Schluss des Projekts einige Anleitende die Verantwortung der Schreibförderung dem Berufskolleg zuschoben und es damit offen-

bar nicht gelungen ist, alle Anleitenden vom Sinn und der Relevanz von handlungsintegrierter, empirischer Schreibförderung zu überzeugen. Solch eine Einsicht und solch ein Schreibförderselbstkonzept (dass die Anleitenden es als ihre genuine Aufgabe ansehen, parallel zur fachlichen Vermittlung auch Schreibförderung zu betreiben/ermöglichen) ist aber Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung des Förderkonzepts, das eben – unter anderem aus motivationalen Gründen – vor allem in der praktischen Werkstattarbeit angewandt werden soll und das nur partiell (beispielsweise Einheiten zum Wochenbericht und Partizipialstil, zum Lebenslauf, zur Schreibflüssigkeit) an das Berufskolleg ausgelagert werden könnte. Damit die Jugendlichen Schreibförderung als kohärente Förderung erleben und die Relevanz/den Anwendungsnutzen von Schreibkompetenz erkennen können, müssen hier die verschiedenen Lernorte an einem Strang ziehen; Schreiben muss gleichermaßen an allen Lernorten gefördert werden.

Zukünftig müsste das Förderkonzept auf breiterer und vor allem systematischerer Basis konsequent durchgeführt und dann erneut evaluiert werden, da die Durchführung im Rahmen von KOFISCH sowohl in der Häufigkeit/Regelmäßigkeit wie in der Umsetzungsqualität optimierbar war, sodass das – in den Interviews von allen anerkannte – Potenzial der Materialien nicht ausgeschöpft wurde. Es wäre spannend zu sehen, wie die Fördererfolge ausfallen, wenn die Förderung im Sinne des Konzepts umgesetzt wird.

Darüber hinaus böte solch eine erneute, systematischere Wirksamkeitsstudie die Möglichkeit, gezielter als in KOFISCH (wo es gar nicht intendiert war) darauf zu schauen, welche Effekte der Förderansatz auf Erst- versus Zweitsprachler*innen hat, um die KOFISCH-Ergebnisse erklären oder aber korrigieren zu können, dass Zweitsprachler*innen überraschenderweise weniger von der Förderung profitieren. Hier wären in einem neuen Studiendesign insbesondere auch soziale und kulturelle Variablen stärker mit zu erheben.

Schließlich wäre zu testen, wie/ob einzelne Förderansätze (z. B. zum Partizipialstil, Lebenslauf usw., siehe oben) in der Berufsschule/im schulischen Rahmen und damit ohne Handlungsintegration funktionieren.

Sinnvoll wäre darüber hinaus zukünftig eine weitere Verfolgung der Berufsbio grafien der Teilnehmenden des KOFISCH-Programms. Die Schreibkompetenz wurde als zentrale Schlüsselkompetenz auf Basis der Annahme gefördert, dass eine bessere Schreibkompetenz die Aussicht auf die Vermittlung in einen Ausbildungsplatz und eine höher qualifizierte spätere Berufstätigkeit erhöht. Ob dies stimmt, wäre in Verbleibstudien zu überprüfen, die nicht mehr traditionelles Thema der Sprachdidaktik sind.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Gilles und Francke.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach.
- [BAG ÖRT] Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (2015). *Expertise Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe*. Berlin. https://www.bbg-lauda.de/files/bbglauda/Downloads/Alpha_Expertise_final.pdf. Zugriffen: 13. Febr. 2020.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2003). *Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2018). *Handbuch des berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Frank & Timme.
- Busse, A., Neuhaus, G., & Steffens, R. (2001). *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/weitere_materialien/d-schreibstrategie.pdf. Zugriffen: 18. Juli 2024.
- Czycholl, R. (2001). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 170–186). Schneider Hohengehren.
- 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 E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34).
- Efing, C. (2010). Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. *Fachsprache*, 32(1–2), 2–17.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Juventa.
- Efing, C. (2013). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“* (S. 123–145). Lang.

- Efing, C. (2014). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 11–33). Lang.
- Efing, C. (2018). Formulare als textuelle Herausforderungen in der beruflichen Ausbildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 373–382). Narr Francke Attempto.
- Efing, C. (2022). Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern. *Journal für Schreibwissenschaft*, 24(2), 7–27.
- Efing, C. (2025, im Druck). Interdisziplinarität – die Angst vor der doppelten Halbdisziplinarität? oder: Sprache.Beruf.Handeln.Zusammen.Denken. Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung. In *Sprache(n) und Beruf. Tagungsband zur AGBFN-Fachtagung 2023 an der Universität Bamberg*.
- Efing, C., Kayal, A., & Küchler, C. (2024). Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Erwachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), 113–149.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Heinemann.
- Grotlüschen, A., & Riekman, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8., aktualisierte Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (S. 3–30). Hillsdale.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2024). Handlungsorientierung. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 709–712). De Gruyter.
- Kayal, A. (2023). *Eine Wirksamkeitsanalyse zur Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem*. Dissertation RWTH Aachen University. <https://doi.org/10.18154/RWTH-2023-08939>
- Kayal, A. (2024). Effekte der Förderung beruflicher Schreibkompetenz im Übergangssystem. Eine Wirksamkeitsanalyse (Das Projekt KOFISCH). *Sprache im Beruf*, 7(1), 25–40.
- Kayal, A., & Efing, C. (2022). Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. *Coaching. Theorie und Praxis*. <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2>.

- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., & Hoefele, J. (2024). Schreibförderung in der beruflichen Bildung aus DaF-/DaZ-Perspektive. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 349–361). De Gruyter.
- Philipp, M. (2015). Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung* (S. 151–168). Lang.
- Philipp, M. (2018). Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 349–359). Narr.
- Roche, J. (2017). Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 187–200). Waxmann.
- Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2017). Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (S. 71–90).
- Sass, A. (2024). Die Szenario-Methode. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 247–257). De Gruyter.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Niemeyer.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) 6*. Skerra_2018_Scaffolding.pdf (uni-potsdam.de).
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. E. Schmidt.
- Steuber, A. (2023). Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf. *bwp@ Spezial PH-AT2*. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber_bwpat-ph-at2.pdf. Zugegriffen: 22. März 2024.
- Stollenwerk, L., & Kayal, A. (2022). Förderung der Schreibkompetenz. Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem zum Schreiben von berufsbezogenen Texten. *Sprache im Beruf*, 5(2), 237–245.
- Sturm, A. (2014). *Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. Leseforum 1*. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf. Zugegriffen: 18. Juli 2024.
- VHS. (2020). VHS Grundbildung. Praxismaterial nach Alpha-Level. <https://grundbildung.de/unterrichten/praxismaterial.php>. Zugegriffen: 30. Sept. 2021.
- Wendt, C., & Neumann, A. (2024). Schreiben im Beruf und an berufsbildenden Schulen für sprachlich-heterogene Zielgruppen – Anforderungen, Tendenzen und Ausblicke. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 77–89). De Gruyter.
- Werner, B., Efing, C., & Clauss, M. (2015). „Sprechen geht eher, das kommt auch immer auf den Jargon an“. Analyse ausbildungsbezogener kommunikativer Anforderungen bei Schülern ohne Schulabschluss – Untersuchungen in einem Berufs-Bildungswerk

- (BBW). In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung* (S. 71–89). Lang.
- Wiese, N., & Kayal, A. (2023). Förderung der Schreibflüssigkeit von jungen Erwachsenen im beruflichen Übergangssystem (im KOFISCH-Projekt). *Sprache im Beruf*, 6(1), 83–91.
- Wyss Kolb, M. (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft*. Sauerländer.

Prof. Dr. Christian Efing ist Professor für Deutsche Sprache der Gegenwart an der RWTH Aachen University.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache und Kommunikation in Ausbildung und Beruf, kommunikative Kompetenz, Registermodellierung, Varietätenlinguistik.

is Professor of Contemporary German Language at RWTH Aachen University.

Main areas of work and research: Language and communication in education and the workplace, communicative competence, register modeling, variety linguistics.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

