Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren

Amir Kayal¹ · Christian Efing¹

Angenommen: 24. Dezember 2021 / Online publiziert: 17. Januar 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag präsentiert das sprachdidaktisch-sozialwissenschaftliche Projekt KOFISCH, in dem ein empirie-basiertes Konzept zur Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem für junge Erwachsene mit geringer Literalität entwickelt wird. Basis des Konzepts sind Ergebnisse aus qualitativen empirischen Untersuchungen in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz. Diese ergeben sich zum einen aus Hospitationen und Interviews mit Anleiter*innen ($n=4$), Sozialpädagog*innen ($n=2$) und Lehrkräften ($n=3$) zu Handlungsabläufen und Schreibanforderungen und zum anderen aus Textbewertungen authentischer Lernertexte ($n=208$) zur Erhebung der vorhandenen Kompetenzen sowie Förderbedarfe der jugendlichen Teilnehmenden ($n=24$; 23 männlich und 1 weiblich im Alter von 16 bis 19 Jahren) im Bereich der berufsbezogenen Schreibkompetenz. Das daraus resultierende Förderkonzept beruht auf den authentischen Schreibanforderungen der berufsvorbereitenden Maßnahme sowie auf existierenden generellen anforderungs- und szenarienbasierten, handlungs- und schreibprozessorientierte Förderansätzen.

Schlüsselwörter Schreibförderung · Schreibdiagnostik · Berufliches Übergangssystem · Textsortenwissen · Prozessorientierung · Handlungsorientierung · Wortschatzvermittlung · Scaffolding

Writing Coaching in the Vocational Transition System. In Search of Support Needs and Effective Success Factors

Abstract

The following article presents the interdisciplinary (linguistic-didactic, social science) project KOFISCH, in which an empirically-based concept for promoting writing skills in the transitional vocational system for young adults with low literacy is being developed. It is based on results from qualitative empirical studies in a vocational preparation program with a production-oriented approach. These result on the one hand from observation and interviews with instructors ($n=4$), social pedagogues ($n=2$) and teachers ($n=3$) on action processes and writing requirements and on the other hand from text evaluations of authentic learner texts ($n=208$) to ascertain the existing competences and support needs of the young participants ($n=24$; 23 male and 1 female aged 16 to 19) in the area of occupation-related writing skills. The resulting support concept is based on the authentic writing requirements of the pre-vocational training measure as well as on existing general requirement- and scenario-based, action- and writing process-oriented support approaches.

Keywords Writing promotion · Writing diagnostics · Vocational transition system · Knowledge of text types · Process orientation · Action orientation · Vocabulary mediation · Scaffolding

✉ Amir Kayal
a.kayal@isk.rwth-aachen.de

Christian Efing
c.efing@isk.rwth-aachen.de

¹ Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart, RWTH Aachen University, Eilfschornsteinstr. 15, 52062 Aachen, Deutschland

1 Einleitung

Unter Schreibcoaching versteht man, bei aller Schwierigkeit der Definition und Abgrenzungsunschärfen, mit Wetschanow und Fleischhacker (2020, S. 156f) die intensive individuelle und längerfristige fördernde Begleitung des Schreibprozesses „on the job“, die weniger auf einzel-

ne Texte als vielmehr auf Schreibende als ganze Person abzielt, deren Handlungskompetenz gefördert werden soll.

Eine angewandte Schreibforschung fragt danach, wie sich Schreibprozesse sinnvoll unterstützen bzw. begleiten lassen und welche Maßnahmen, Methoden, Settings, Arrangements usw. das Schreiben von Texten erleichtert [sic]. [...] Neben der Erforschung von „Texten“ als Produkt, werden also didaktische und kognitive Prozesse ebenso erforscht wie soziale Praktiken des Schreibens.

Die aus dieser Perspektive resultierenden drei Aspekte der Wirksamkeits- und Prozessforschung sowie der Erforschung der Gestaltung von Schreibcoachings finden sich in der Schreibdidaktik in den Ansätzen und unter dem Begriff der Schreibförderung wieder. Hier finden sich beispielsweise entwicklungsbezogene didaktische Modelle, in denen die Entwicklung der Schreibkompetenz und die Wirksamkeit von Förderansätzen in den Blick genommen werden (Sturm und Weder 2016; Becker-Mrotzek und Böttcher 2006) sowie prozessorientierte Modelle (Hayes und Flower 1980; Hayes 2012; Philipp 2015). Diesen gemeinsamen Aspekten des Schreibcoachings und der Schreibförderung widmet sich das im Folgenden in Konzept und ersten Ergebnissen vorgestellte, vom BMBF-geförderte Projekt¹ „Kompetenzförderung im Schreiben (KOFISCH) – Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem“. Daher werden in diesem Beitrag die Begriffe *Schreibförderung* und *Schreibcoaching* synonym verwendet.

2 Das KOFISCH-Projekt im Überblick – Schreiben(lernen) im Übergangssystem

Das auf drei Jahre (01.10.2020–30.09.2023) angelegte Verbundprojekt KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben) zielt auf die Förderung der Schreibkompetenz als Textproduktionskompetenz (in Abgrenzung zu Rechtschreibkompetenz) junger Erwachsener in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems. Adressat*innen des Übergangssystems sind Jugendliche und junge Erwachsene mit prekären Bildungsverläufen. Grundsätzliches Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Chancen der Teilnehmer*innen auf eine Ausbildungsstelle, einen weiterführenden Schulbesuch oder einen Arbeitsplatz zu verbessern. Forschungsfeld ist das BvB-Pro/Werkstattjahr (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) an zwei Standorten des Verbundpartners Werkstatt im Kreis Unna GmbH: a) am Standort Unna (Hotel- und Gastrono-

mie, Hauswirtschaft und Garten- und Landschaftsbau) sowie b) am Standort Bergkamen (Holz, Metall). Zusätzlich zur Werkstatt wird das Berufskolleg des Verbundpartners mit einbezogen.

Im Zentrum des Projekts steht die Frage nach der Passung der Ausprägung der vorhandenen Schreibkompetenz junger Erwachsener im Übergangssystem und den realen Anforderungen an diese Schreibkompetenz. Ausgehend von der durch den Forschungsstand (s. unten) gestützten Hypothese, dass hier eine deutliche Diskrepanz zu konstatieren ist, die nur durch zielgruppenspezifische, berufsbezogene Schreibförderung zu überbrücken ist, sollen empiriegestützt Förderinstrumente und -kontexte entwickelt werden, mithilfe derer einerseits die jungen Erwachsenen in die Lage versetzt werden, die Schreibenanforderungen 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 werden existierende generelle anforderungs- und szenarienbasierte, handlungs- und schreibprozessorientierte Förderansätze an die entsprechende Zielgruppe des Projekts angepasst, durchgeführt, evaluiert und über 3 Kohorten hinweg weiterentwickelt. Hierzu zählen insb. die Förderansätze der „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann und Becker-Mrotzek 2010) sowie der „Didaktik der Textprozeduren“ (Bachmann und Feilke 2014), aber auch Ansätze des prozess- und textsortenorientierten Schreibens.

Im Projekt werden dabei zwei Forschungszugänge zusammengeführt:

- a. Ein *sprachwissenschaftlicher/sprachdidaktischer Zugang*, durchgeführt an der RWTH Aachen, zur Analyse der (Entwicklung der) Schreibkompetenz der Teilnehmenden und Schreibenanforderungen in der Maßnahmengestaltung und zur Entwicklung adressatengerechter Förderansätze.
- b. Ein *sozialwissenschaftlicher/erziehungswissenschaftlicher Zugang*, durchgeführt vom bbb Büro für berufliche Bildungsplanung (Dortmund), zur Erkundung des Lehr-/Lernkontexts BvB-Pro/Werkstattjahr und zur Weiterentwicklung der Maßnahme als Lernort für (berufsbezogenes) Schreiben.

Zu (a): In der Schreibforschung ist wenig bekannt über die Schreibentwicklung und Schreibkompetenz in dieser Altersgruppe, über die konkreten Schreibenanforderungen der hier in den Blick genommenen Zielgruppe sowie über Möglichkeiten und Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Schreibförderung von jungen Erwachsenen mit geringer Literalität im beruflichen Übergangssystem. Es gibt kaum spezifische, geschweige denn in ihrer Wirksamkeit evalu-

¹ Förderkennzeichen: W1473AFO.

ierte Schreibförderinstrumente für diese Zielgruppe. Das Projekt widmet sich diesen Desideraten auf Basis empirischer Erhebungen und entwickelt einen Ansatz (mit zwischenzeitlicher Evaluation kontinuierlich weiter), wie die betroffenen jungen Erwachsenen in ihrer benötigten Schreibkompetenz im beruflichen Umfeld gefördert werden können. Hierfür wurden und werden weiterhin Anforderungs-/Bedarfsanalysen und eine qualitative Diagnostik der vorhandenen Schreibkompetenz der Zielgruppe vorgenommen.

Zu (b): Berichte von im Übergangssystem tätigen Fachkräften deuten darauf hin, dass entsprechende Maßnahmen einen „schwierigen“ Lehr-/Lernkontext darstellen und z. T. mit erheblichen Motivationsproblemen bei den Teilnehmer*innen zu rechnen ist (Dorschky und Hein 2012). Daher greift es zu kurz, Förderangebote für Schreibkompetenz zu implementieren, ohne zugleich die Voraussetzungen dafür zu verbessern, dass die Teilnehmer*innen das BvB-Pro/Werkstattjahr als für sie sinnvollen Lernort begreifen und die Relevanz und Sinnhaftigkeit von Schreiben als Teil beruflicher Praxis erkennen und reflektieren können. Im Projekt werden daher in einem ethnographischen Zugang und mit Methoden qualitativer Sozialforschung eine umfassende Analyse des Lehr-Lern-Kontextes vorgenommen und Anregungen für die Förderung von Schreibkompetenz in einer die Zielgruppe erreichenden Gestaltung des Lernorts „BvB-Pro/Werkstattjahr“ erarbeitet.

Die Erkenntnisse aus den beiden Forschungszugängen münden nicht nur in ein arbeitsplatzbezogenes schreibdidaktisches Förderkonzept für die jungen Erwachsenen 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 sollen dadurch nicht zu Alphabetisierungslehrkräften gemacht, sondern dazu qualifiziert werden, die Teilnehmenden im Schreiben und in der Entwicklung ihrer Textproduktionskompetenz zu unterstützen.

3 Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem – Forschungsstand

Da hier der sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische Teil des Projekts im Fokus steht, wird sich auch beim Forschungsstand auf diesen Bereich konzentriert.

Berufliches Schreiben bzw. berufliche Schreibkompetenz ist, auch in einem elementaren Bereich, essentiell für berufliche Teilhabe, die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung, aber selbst junge Erwachsene in einer beruflichen Aus-

bildung zeigen in diesen Bereichen nachgewiesenermaßen z. T. erhebliche Probleme; daher besteht hier ein dringender Förderbedarf. Schreiben in nicht-akademischen Berufen ist dabei nur wenig erforscht; dies gilt gleichermaßen für die Untersuchung von berufsbezogenen *Schreibaufgaben* und *-anforderungen* (Textsorten usw.) wie für die berufsrelevante *Schreibkompetenz* von jungen Erwachsenen und deren Entwicklung (vgl. zur Diagnose berufsbezogener Schreibkompetenz Neumann und Giera 2018). Die *Schreibanforderungen* an und *Schreibkompetenz* von Auszubildenden wurden bislang nur in einigen wenigen, z. T. älteren (Wyss Kolb 1995) Arbeiten erhoben und beschrieben (Efing 2008, 2011, 2018; Baumann 2014; Sturm 2014), u. a. 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 (Jakobs et al. 2005; Jakobs und Lehnen 2008) sind kaum übertragbar auf eine Zielgruppe, die weniger und Anderes schreiben muss als Akademiker – und die v. a. andere Schreibprobleme hat. Funktionaler Analphabetismus bzw. geringe Literalität in der beruflichen Bildung (Heisler und Mannhaupt 2014; Heisler und Reißland 2018) ist ein auch quantitativ nicht zu unterschätzendes Phänomen, wie nicht zuletzt die leo. – Level-One Studien (Grotlüschen und Riekman 2012; Grotlüschen und Buddeberg 2020) deutlich belegt haben – sowie speziell für den Bereich der Einrichtungen der Jugendberufshilfe die Expertise der BAG ÖRT (2015). Studien zum Funktionalen Analphabetismus weisen darauf hin, dass der Anteil Funktionaler Analphabet*innen unter den Teilnehmenden des Übergangssystems überdurchschnittlich hoch ist (Schneider et al. 2015; Grotlüschen 2011, zit. nach Anslinger und Quante-Brandt 2013, S. 56f.), und zwar bezogen auf junge Erwachsene mit Deutsch als Erst- wie auch als Zweit- oder Fremdsprache. In der BAG ÖRT-Expertise konnten „insgesamt 34 % der Teilnehmenden dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet werden. Dies sind mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (14,5 %)“ (BAG ÖRT 2015, S. 3).

Förderansätze zum spezifisch berufsbezogenen Schreiben im niedrigen Anforderungsbereich gibt es bislang kaum (vgl. jedoch Klein und Schöpfer-Grabe 2010); 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; Hoefele und Konstantinidou 2016; Hoefele et al. 2017).

4 Von der Diagnose der Schreibkompetenz zur Entwicklung eines Förderkonzepts – Forschungsdesign

Empirischer Ausgangspunkt des KOFISCH-Projekts sind Lernort-Hospitationen mit Anforderungserhebungen, Interviews und eine Schreibdiagnostik anhand der authentisch vorkommenden Texte (Kap. 5). Bislang wurde der erste Werkstatt-Jahrgang des jeweils einjährigen Programms untersucht, der noch keine Förderung erhielt und als Kontrollgruppe fungiert, anhand dessen aber bereits die Schreibanforderungen und -kompetenzen analysiert werden konnten. Es wurden Interviews mit Anleiter*innen ($n=4$) und Sozialpädagog*innen ($n=2$) der Werkstatt sowie Lehrkräften ($n=3$) des Berufskollegs durchgeführt, in denen diese die Schreibkompetenz und Schreibmotivation der Teilnehmenden eingeschätzt und ihre häufigsten Fehlerquellen beim Schreiben genannt haben.

Die Didaktisierung der Förderelemente als auch deren Anpassung an die Förderbedarfe der Teilnehmenden setzt

Abb. 1 Forschungsdesign (KOFISCH)

voraus, die Schreib Anforderungen, mit welchen die jungen Erwachsenen im Kontext des beruflichen Übergangssystems konfrontiert sind, zu erheben. Das Projekt-Team hospitierte insgesamt 20h in der Werkstatt beider Standorte in Unna und Bergkamen. Um neben den Schreib Anforderungen auch die Gelingens- sowie die Hinderungsfaktoren des Schreibens zu erkennen, erfolgten die Beobachtungen anhand eines speziell für das Projekt entwickelte Beobachtungsbogens, der insgesamt 30 Fragen zu den Aktivitäten vor, beim und nach dem Schreiben sowie zu Schreibprodukten selbst enthält. Im Fokus standen dabei Aspekte wie Textsorten, Vorentlastung der Schreibaktivitäten, Bereitstellung von Hilfsmitteln, Sozialformen, Feedbackgespräche etc. Ergänzend zu den Feldbeobachtungen wurden sämtliche Schreibaufgaben auf die Anforderungen und die Qualität der Aufgabenstellung hin analysiert. Die Erkenntnisse aus den Interviews, Hospitationen und der Aufgabenanalyse bildeten zusammen mit didaktischen Ansätzen die Grundlage für die Entwicklung des schreibdidaktischen Förderkonzepts. Wie sich die Anwendung des Förderkonzepts auf die Schreibqualität der Teilnehmenden auswirkt, wird sich durch den Vergleich der Ergebnisse der Textbewertung der zweiten Kohorte mit denen der ersten zeigen. So lässt sich das Förderkonzept evaluieren und für die dritte Kohorte weiterentwickeln. Abb. 1 ist zu entnehmen, wie die empirisch gewonnenen Erkenntnisse der Feldforschung zur Entwicklung und Verfeinerung des Förderkonzepts beitragen.

5 Textbewertung

Insgesamt wurden dem KOFISCH-Team von Kohorte 1208 Texte der Textsorten Wochenbericht ($n=180$) und Praktikumsbericht ($n=28$) zugänglich gemacht. Um die Entwicklung der Schreibkompetenz im gesamten Maßnahmenverlauf individuell beurteilen zu können, wurden für die Teilnehmenden Portfolios aus ihren Schreibprodukten erstellt. Die Kohorte bestand aus 24 jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 19 Jahren. Diese waren in den Gewerken Hotel/Gastronomie (6 TN), Garten- und Landschaftsbau (6 TN) und Holz/Metall (12 TN) tätig. Alle Teilnehmenden waren bis auf eine weibliche Ausnahme männlichen Geschlechts. 18 Teilnehmende (75 %) sprachen Deutsch als Erstsprache und 6 Teilnehmende Deutsch als Zweitsprache. Alle Teilnehmenden hatten vor Beginn der Maßnahme mindestens 9 Schuljahre absolviert; davon hatten 14 Teilnehmende den 9er Hauptschulabschluss, 3 den 10er und 7 Teilnehmende (etwa 25 %) keinen Schulabschluss.

5.1 Kriterienraster

Das entwickelte Kriterienraster orientiert sich in seinen Hauptdimensionen an dem Kriterienkatalog von Becker-

Tab. 1 Überarbeitetes KOFISCH-Kriterienraster zur Textbewertung in Anlehnung an Becker-Mrotzek (2014, S. 509)

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

Mrotzek und 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. 44–45) erweitert und insofern als zu jeder Dimension eine Rangliste mit vier Niveaustufen von A bis D erstellt wurde (s. Tab. 1).

Das Kriterienraster beinhaltet die Kriterien *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit*, *Inhalt*, *Textsorte/Aufbau* und *Prozess*.

Das Kriterium der *Sprachrichtigkeit* inkludiert vor allem die Aspekte der Orthographie, Interpunktion und Grammatik. Wirkt sich die sprachliche Form nicht negativ auf das Verständnis beim Lesen aus, sodass der Text sehr gut zu

verstehen ist und flüssiges Lesen ermöglicht, erfolgt die Bewertung A. Eine Niveaustufe tiefer sind immer noch keine grundlegenden Defizite in der Beherrschung der (schrift-) sprachlichen Regeln erkennbar, sodass die normgerechte Schreibung trotz Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, die oftmals aus Flüchtigkeitsfehlern bestehen, überwiegt. Bei der Bewertung C und D ist der Text eher schlecht zu verstehen und nicht flüssig lesbar.

Ein weiteres Kriterium der Textbewertung ist die *Sprachangemessenheit*, die sich vor allem in der Wortwahl, dem Satzbau und Textsortenstil äußert. Aspekte wie Wiederholungen oder die Bewertung der Satzart in Hinblick auf die Textsortenangemessenheit werden bei diesem Kriterium berücksichtigt. Bei der Bewertung A ist die sehr angemessene Verwendung von Fachwörtern und einem vielfältigen und text-/adressatengerechten Wortschatz zu vermerken. Die Bewertung C oder D wird bei geringem Wort-

Tab. 2 Ergebnisse der Textbewertung

	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	n. b. (%)
<i>Sprachrichtigkeit</i>	W.B.: 2,2 P.B.: 0	W.B.: 31,1 P.B.: 39,2	W.B.: 19,5 P.B.: 21,5	W.B.: 2,2 P.B.: 0	W.B.: 45 P.B.: 39,3
<i>Sprachangemessenheit</i>	W.B.: 8,9 P.B.: 0	W.B.: 20,6 P.B.: 28,6	W.B.: 20,6 P.B.: 3,6	W.B.: 3,3 P.B.: 7,1	W.B.: 46,6 P.B.: 60,7
<i>Inhalt</i>	W.B.: 12,9 P.B.: 0	W.B.: 18,2 P.B.: 7,1	W.B.: 18,3 P.B.: 50	W.B.: 37,7 P.B.: 42,9	W.B.: 0 P.B.: 0
<i>Textsorte/ Aufbau</i>	W.B.: 6,7 P.B.: 0	W.B.: 31,1 P.B.: 21,4	W.B.: 29,4 P.B.: 21,4	W.B.: 31,7 P.B.: 57,1	W.B.: 1,1 P.B.: 0
<i>Prozess</i>	W.B.: 15 P.B.: 0	W.B.: 25 P.B.: 0	W.B.: 25 P.B.: 66,7	W.B.: 35 P.B.: 33,3	W.B.: 0 P.B.: 0

n.b. nicht bewertbar, W.B. Wochenbericht, P.B. Praktikumsbericht

schatz und unangemessenem Stil wie etwa konzeptioneller Mündlichkeit vergeben.

Das dritte Kriterium ist der *Inhalt*. Dort wird vor allem die Erfüllung der Textfunktion und kommunikativen Absicht beurteilt. Es geht bei der Bewertung vorrangig darum, ob die Leser*innen den erwarteten Inhalt, den die Aufgabenstellung oder der Schreibanlass verlangt, vorfindet oder ob erwartete oder sogar relevante Inhalte unklar bleiben oder gar nicht aufgenommen werden.

Das Kriterium der *Textsorte* bzw. des *Aufbaus* beschreibt besonders die Bewertung in Hinblick auf die kohärente Textstruktur, die Textsortennormen und eine aktive Leserführung. Es wird bewertet, ob (sprachliche) text-strukturierende Kohäsionsmittel verwendet werden und ob die Struktur die Gesamtidee und Absicht des Textes unterstützt. Schließlich wird bewertet, ob Verständnisprobleme auf der metakommunikativen Ebene vermieden werden, indem Beispiele oder Erklärungen an notwendigen Stellen eingeschoben werden.

Der letzte Faktor der Bewertung ist der *Prozess*. Dort soll, wenn möglich, der Planungs-, aber auch Überarbeitungsprozess bewertet werden. Diese Bewertung kann nicht immer erfolgen, da die Texte erst nach dem Schreibprozess bewertet werden und Planungen sowie Überarbeitungen währenddessen ggf. nicht nachvollzogen werden können. Jedoch wird der Text in Bezug auf dieses Kriterium bewertet, wenn sich trotzdem Überarbeitungsspuren erkennen lassen.

5.2 Ergebnisse der Textbewertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Textbewertung² der Texte der ersten Kohorte dargestellt. Dabei wird auf

² Um eine möglichst objektive Textbewertung zu gewährleisten, wurden die Texte von zwei Ratern, einem Mitarbeitenden des Projekts KOFISCH und einer studentischen Hilfskraft getrennt voneinander bewertet.

die Schreibdefizite der Teilnehmenden in den o.a. Anforderungsbereichen eingegangen, um die Beurteilungen zu begründen und die Abgrenzung der Niveaustufen nachvollziehbar zu machen.

Sprachkorrektheit: Bemerkenswert ist, dass ein hoher Anteil der Texte (45 % der Wochenberichte und 39,3 % der Praktikumsberichte) in Hinblick auf das Kriterium Sprachrichtigkeit nicht bewertbar ist. Grund dafür ist der Textumfang, der aufgrund seiner Kürze nicht erkennen lässt, inwiefern die schreibende Person die sprachsystematischen Normen beherrscht. Die Nicht-Bewertbarkeit der Sprachrichtigkeit bedeutet zwar nicht, dass die Kompetenzen in diesem Bereich defizitär sind und unter der Niveaustufe D liegen; sie korreliert aber immer mit einer negativen Bewertung (C oder D) unter dem Aspekt des Inhalts, denn durch die Kürze des Textes ist die kommunikative Funktion des Textproduktes nicht erfüllt. Zwar wurde ein äußerst geringer Anteil der Texte (2,2 % der Wochenberichte) (fast) fehlerfrei verfasst (A), aber die meisten (35,2 % der restlichen 57,9 % unter diesem Kriterium bewertbaren) Texte erfüllen die Anforderungen der Sprachrichtigkeit mit einem B (gut); d.h., wenn es den Teilnehmenden gelingt, die kommunikative Absicht des Textes zu erfüllen, scheitern die wenigsten von ihnen an der normgerechten Verschriftung ihrer Inhalte.

Die häufigsten Fehler in diesem Anforderungsbereich sind Satzabbrüche, Fehlschreibung im Bereich Groß- und Kleinbuchstaben und das Aneinanderreihen von Wörtern ohne Verwendung von Satzzeichen.

Sprachangemessenheit: Ähnlich wie bei dem Kriterium der Sprachrichtigkeit ist ein großer Anteil der Texte (46,6 % der Wochenberichte und 60 % der Praktikumsberichte) aufgrund ihrer Kürze nicht bewertbar. In beiden Textsorten erfüllen insgesamt etwa 30 % der Texte die Anforderungen der Sprachangemessenheit und wurden mit A oder B bewertet. Der Verzicht auf Fachbegriffe und die Vermischung des Schreibstils mit der Stilebene konzeptioneller Mündlichkeit sind die häufigsten Probleme in diesem Bereich.

Inhalt: Dass Schreiben für das Klientel des beruflichen Übergangssystems eine große Herausforderung darstellt, lässt sich unter dem Aspekt des Inhalts am deutlichsten erkennen. 37,3 % der Wochenberichte und 42,9 % der Praktikumsberichte wurden bezüglich des Inhalts mit D und 18,3 % der Wochenberichte und 50 % der Praktikumsberichte mit C bewertet. Den größten Teil der negativ bewerteten Texte machen diejenigen Texte aus, die keinerlei bis wenig Auskunft über die durchgeführten Aktivitäten in der Werkstatt und im schulischen Unterricht des Berufskollegs enthalten. Obwohl die Textsorten Wochenbericht und Praktikumsbericht den Teilnehmenden vertraut sein müssten, da sie in regelmäßigen Zeitabständen mit denselben Anforderungen verfasst werden sollen, werden diese oftmals z. T. leer abgegeben oder mit wenigen zusammenhanglosen Wörtern, die einen traditionellen Textbegriff nicht erfüllen, ausgefüllt. Es ergibt sich das Fazit, dass die Mehrheit der Jugendlichen nicht in der Lage ist, die kommunikative Funktion einer der häufigsten Textsorten (Wochenbericht) in der Berufs- bzw. Ausbildung zu erfüllen. Damit stehen sie auf Alpha-Level 2–3, was bedeutet, dass sie nicht kurze zusammenhängende Texte produzieren können und als funktionale Alphabet*innen bezeichnet werden (Grotluschen und Riekman 2012).

Textsortennormen/Aufbau: Auch in diesem Bereich weisen die Texte erhebliche Defizite auf. Oft werden anstatt neutraler Vorgangsbeschreibungen persönliche Geschichten in einer narrativen Form geschrieben. Ein weiterer Hinweis für das fehlende Wissen über die Textsortennormen zeigt sich darin, dass oftmals in den Wochenberichten die institutionellen Formalien wie das Schreiben des Datums, die Unterschrift, das Eintragen des Lernbereichs usw. vergessen werden. Insgesamt wurden 61 % der Wochenberichte und 71 % der Praktikumsberichte bezüglich der Erfüllung der Textsortennormen als mangelhaft mit C oder D bewertet.

Prozess: 60 % der Wochenberichte und alle Praktikumsberichte lassen keine bis wenige Planung- und Überarbeitungsspuren (Durchstreichen von falsch geschriebenen Wörtern, Umschreiben von Wortanfängen etc.) erkennen und wurden mit C oder D bewertet.

Tab. 2 zeigt die Ergebnisse im zusammenfassenden Überblick.

6 Die didaktischen Ansätze des Förderkonzepts

Auf Basis dieser Ergebnisse, aber auch der Anforderungserhebungen und Interviews wird im Rahmen des Projekts KOFISCH ein schreibdidaktisches Förderkonzept entwickelt, das aktuell sechs Fördereinheiten (42 Schreibübungen) für die verschiedenen Gewerke der Werkstatt und

2 lernbereichsübergreifende Fördereinheiten zum Verfassen von berufsrelevanten Texten umfasst³. Damit die exemplarisch erstellten Aufgaben im Förderkonzept auf weitere berufsbezogene Kontexte übertragen und von den Anleitenden nach demselben Prinzip weiterentwickelt werden können, werden bei der Entwicklung des Förderkonzepts didaktisch-methodische Ansätze berücksichtigt, die im Folgenden erläutert werden.

Scaffolding: Scaffolding ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (Skerra 2018, S. 1). Diesen Ansatz entwickelte 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, und damit 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 können als Methoden des Scaffoldings die Unterstützung des Schreibprozesses durch Vorgabe von Fachbegriffen, Textelementen, Mustertexten etc. erwähnt werden.

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 Wort zum Satz zum Text (Kast 1999, S. 24). Da Wörter Bausteine für Sätze und Texte sind, wurden für den Einstieg jeder Fördereinheit Wortschatzübungen für die Gewerke entwickelt. Die 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, damit den Lernenden zum Auswendiglernen der Fachbegriffe und zum Lernen der Schreibweise dieser Begriffe Hilfe angeboten wird. Diese Art von Wortschatzvermittlung und Sicherung des Wortschatzes 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).

³ Die Aufgaben des Förderkonzepts wurden von Lara Stollenwerk in Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitenden in Form einer Handreichung erstellt.

Im Förderkonzept finden sich auch Wortschatzübungen, welche über die Verwendung von Chunks bzw. Textprozeduren als Übergang zur Satzbildung dienen, indem die eingeführten Substantive mit entsprechenden Verben verknüpft werden und größere sprachliche Einheiten bilden, die beim Schreiben verwendet werden können/sollen. Textprozeduren entstehen, wenn sich textliche Handlungsschemata mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern verbinden. Textprozeduren bilden den vermittelnden „Transmissionsriemen“ zwischen den je individuellen Schreibprozessen und den resultierenden Textprodukten (Bachmann und 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 2010, S. 164f.). 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 mit Hilfe 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 feststellen (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 ggf. 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, was dem Prinzip des Scaffoldings entspricht.

Handlungsorientierung: Eines der wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Lernens ist Ganzheitlichkeit. Dabei wird auf das Modell der vollständigen Handlung Bezug genommen (Schöpf 2005, S. 18), 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 z.T. 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 besteht aber vor allem auch in der Einbettung der Schreibförderung in Form von authentischen Schreibaufgaben in die tatsächlichen Aufgaben und berufspraktischen Anforderungen und Arbeitsschritte bzw. in die Wertschöpfungskette im Rahmen des produktionsorientierten Ansatzes der Maßnahme.

Szenario-basiertes Schreiben: Szenarien sind authentische oder semirealistische Handlungsaufforderungen, die einen lebensweltlichen oder beruflichen Bezug für die Lernenden haben. Dadurch, dass die Teilnehmenden in der Werkstatt meistens Aufträge von realen Kunden bearbeiten, ist diese Authentizität bereits gegeben. Das Förderkonzept macht die Teilnehmenden durch Textvorlagen und Schreibübungen auf den Zusammenhang der Schreibanlässe mit ihren Arbeitsaufträgen sowie auf die Bedeutung der Schreibaktivitäten für ihre fachliche Qualifizierung aufmerksam. Diese sind beispielsweise: Notizen zu Kundengesprächen machen, Messprotokolle schreiben, Tabellen für Kostenermittlung erstellen, Checklisten für die Baustelle bearbeiten etc.

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 Vorlage von Mustertexten und explizit durch Vorgabe von textsortenangemessenen Formulierungen sowie Hinweise auf Merkmale der Adressat*innen und das kommunikative Ziel des Textes vermittelt.

Dieses Förderkonzept wird aktuell implementiert und mit der zweiten Kohorte erprobt, um nach einer Evaluation für die dritte Kohorte weiterentwickelt zu werden.

7 Fazit

In den Interviews berichteten die Anleiter*innen, Sozialpädagog*innen und Lehrkräfte darüber, dass das wenige Schreiben und die rudimentäre Schreibkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem eine große Herausforderung für sie darstellen. Das wird bestätigt durch die hohe Anzahl an Texten, welche aufgrund inhaltlicher Lücken die Funktion des Textes nicht erfüllen. Oft erwähnten die Interviewten Grammatik, Interpunktion und Rechtschreibung als die größten Schwierigkeiten ihrer Teilnehmenden beim Schreiben und setzten die Beherrschung sprachsystematischer Fähigkeiten mit der

Schreibkompetenz gleich. Zwar geht man davon aus, dass in Hinblick auf den hohen Anteil funktionaler Analphabet*innen in den Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems die erwähnten Anforderungsbereiche der schriftlichen Kommunikation die Problembereiche der Teilnehmenden darstellen, jedoch stellt sich die Frage, ob die Textproduktion der Teilnehmenden immer noch so kritisch wäre, wenn der Schreibprozess durch Vermittlung textsortenrelevanten Wissens entlastet würde. Es kann durchaus möglich sein, dass sich die Teilnehmenden von den Textsortenkonventionen und dem komprimierten Schreiben berufsbezogener Texte so überfordert fühlen, dass sie nicht einmal ihre basalen Schreibfähigkeiten aktivieren können. Aus diesem Grund deckt das Förderkonzept neben den basalen Anforderungsbereichen auch die hierarchiehöheren Ebenen des Schreibens ab.

Damit die Schreibförderung integriert in die berufsfachliche Qualifizierung der Jugendlichen stattfindet, sollen auch die Anleiter*innen Adressat*innen des Förderkonzepts sein. Diese sollen in erster Linie über die Bedeutung des Schreibens und dessen Förderung im berufsbildenden Kontext aufgeklärt werden und klare Zusammenhänge zwischen den Schreibenlässen und der praktischen Arbeit erkennen. Das Förderkonzept vermittelt den Anleitenden durch konkrete praxisbezogene Beispiele aus der Arbeit in der Werkstatt den Einblick, inwieweit das Schreiben für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen benötigt wird. Somit wird die Schreibförderung nicht als eine zusätzliche Aufgabe jenseits des produktionsorientierten Ansatzes gesehen, sondern als eine Hilfestellung für die Bearbeitung der Aufträge und die Qualifizierung der Jugendlichen. Dementsprechend hat KOFISCH das Schreiben im Rahmen des Förderkonzepts so verankert, dass es als selbstverständlicher Teil des Arbeits- bzw. Qualifizierungsprozesses wahrgenommen wird. Integrierte Checklisten und Kriterienkataloge in dem Förderkonzept bieten den Anleiter*innen eine Grundlage für regelmäßige Feedbackgespräche, um das Schreibselbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der jungen Erwachsenen zu stärken.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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 Artikel 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.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2013). *Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule – Beruf*. Münster: Waxmann.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- 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/bbg-lauda/Downloads/Alpha_Expertise_final.pdf. Zugriffen: 2021, 30. September
- Baumann, K. (2014). „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“. Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn: Eusl.
- 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). Opladen: Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2003). *Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- 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. Zugriff: 2021, 30. September
- Dorschky, L., & Hein, S. (2012). „Geballte Kompensation“? – Lesen und Schreiben im Berufsvorbereitungsjahr. In L. Dorschky, C. Kurzke & J. Schneider (Hrsg.), *LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe* (S. 179–206). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- 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). Frankfurt am Main: Lang.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Weinheim: Juventa.
- Efing, C. (2018). Formulare als textuelle Herausforderung 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). Tübingen: Narr.
- Fix, M. (2010). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. StandardWissen Lehramt, Bd. 2809. Paderborn: Schöningh.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth: Heinemann.

- Grotlischen, A. (2011): Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit. In: Egloff, B.; Grotlischen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann, S. 21–34.
- Grotlischen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Grotlischen, A., & Riekman, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 10. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- 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). New York: Hillsdale.
- Heisler, D., & Mannhaupt, G. (2014). *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Heisler, D., & Reißland, J. (2018). Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 219–227). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Hoefele, J., & Konstantinidou, T. L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen DaM (Deutsch als Muttersprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache). In R. Kreyer, B. Güldenring & S. Schaub (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 135–164). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hoefele, J., Konstantinidou, T. L., & Weber, C. (2017). Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (S. 131–155). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jakobs, E.-M., & Lehnen, K. (2008). *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt am Main: Lang.
- Jakobs, E.-M., Lehnen, K., & Schindler, K. (2005). *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Klein, H. E., & Schöpfer-Grabe, S. (2010). *Schreibkompetenz fördern: Texte gestalten, überarbeiten, erstellen. Handreichungen und Materialien für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen*. Köln. http://www.alphagrund-projekt.de/files/inhalte/materialien/Schreibkompetenz_foerdern.pdf
- Neumann, A., & Giera, W.-K. (2018). Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 329–337). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- 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). Frankfurt am Main: Peter 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). Tübingen: Francke.
- Schneider, J., Wagner, H., & Gneuss, C. (2015). Expertise. In Bundesarbeitsgemeinschaft Örtliche Träger der Jugendsozialarbeit (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe*. Berlin. http://bagoert.de/fileadmin/daten/Ver%C3%B6ffentlichungen/Alpha_Expertise_final.pdf. Zugegriffen: 2021, 30. September
- Schöpf, N. (2005). Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. In H. Loebe (Hrsg.), *Leitfaden für die Bildungspraxis* Bd. 11. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 191. Tübingen: Niemeyer.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. In Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) (Nr. 06). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf. Zugegriff: 2021, 30. September
- Sturm, A., & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf. Zugegriff: 2021, 30. September
- VHS (2020). VHS Grundbildung. Praxismaterial nach Alpha-Level. <https://grundbildung.de/unterricht/praxismaterial.php>. Zugegriff: 2021, 30. September
- 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). Frankfurt am Main: Lang.
- Wetschanow, K., & Fleischhacker, M. (2020). Coaching mit Schreiben oder Schreiben mit Coaching? – Zum Start des Themenschwerpunktes „Interventionen im Schreibcoaching“. *Coaching | Theorie & Praxis*, 6, 155–161. <https://doi.org/10.1365/s40896-020-00042-0>.
- 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*. Aarau: Sauerländer.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.