



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 1 (April 2024), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

(Mehr-)Sprachen-Bildung in beruflichen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Sandra Drumm & Constanze Niederhaus

Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Erwachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf

Christian Efing, Amir Kayal, Cecilia Küchler

Abstract: Der Beitrag erörtert anhand von zwei Förderkonzepten, wie Schreibförderung mit jungen Erwachsenen (mit Deutsch als L1 oder L2) im Übergangs- und Berufsausbildungssystem auf der Grundlage von Kompetenzerfassungen und Anforderungserhebungen entwickelt, durchgeführt werden und gelingen kann. Die Förderkonzepte werden auf ihre Kompatibilität für Lernende von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im ausbildungsberuflichen Alltag besprochen und in ihrer Konzeption verglichen.

Beide Förderkonzepte wurden bzw. werden im Rahmen der Nationalen Dekade zur Alphabetisierung (2016-2026) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Sie visieren als Hauptzielgruppe junge Erwachsene mit geringer Literalisierung an und greifen die Anforderungen an die literalen Grundkompetenzen in den Berufsfeldern Garten- und Landschaftsbau, Hotel/Gastronomie, Holz/Metall (Projekt KOFISCH) bzw. in 16 Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft (Projekt BauliG) auf.

Efing, Christian; Kayal, Amir & Küchler, Cecilia (2024):
Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Er-
wachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 113–149.
<https://doi.org/10.48694/zif.3894>

Action-oriented writing support for low-literate young adults (DaE/DaZ) for integration into the workplace.

The article discusses how writing support with young adults (with German as L1 or L2) in the transitional and vocational training system can be developed and implemented on the basis of competency assessments and requirement surveys. The concepts are discussed in terms of their compatibility for learners of German as a Second Language (DaZ) in vocational training.

Both concepts were funded by the German Federal Ministry of Education and Research as part of the National Literacy Decade (2016-2026). They target young adults with low literacy levels and address the requirements for basic literacy skills in the occupational fields of gardening/landscaping, hotel/hospitality, wood/metal (KOFISCH project) and in 16 occupations in the construction industry (BauliG project).

Schlagwörter: Schreibförderung, geringe Literalität, Handlungsorientierung, arbeitsorientierte Grundbildung; writing support, low literalism/literacy, action orientation, work oriented basic education

1 Einleitung

Aktuell wird der Bedarf an Fachkräften in Deutschland auf 558.000 vakante Stellen in ca. 70 Arbeitsbereichen beziffert (vgl. Stephanowitz 2022). Für Arbeitssuchende aus dem In- wie Ausland liegt darin die Chance, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, z.B. per beruflichem Wiedereinstieg, Umschulungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen, Studium oder auch über eine Berufsausbildung. Doch wie das Matching der Arbeitskräfte und Arbeitsbereiche mit Vakanzen passend gelingt – einerseits welche (kommunikativen) Anforderungen in den jeweiligen Berufsfeldern gestellt werden und andererseits welche Kompetenzen potenzielle Arbeitnehmer*innen mitbringen –, ist wiederholt eine Fragestellung aus Forschung, Bildung(spolitik) und Didaktik.

Eine wichtige Frage hierbei ist, wie man die nicht geringe Anzahl von Personen, denen literale Grundkompetenzen fehlen¹, in den (Ausbildungs-)Arbeitsmarkt integrieren kann bzw. soll.

Der vorliegende Beitrag stellt anhand der Forschungsansätze und Förderkonzepte der zwei BMBF-geförderten Projekte (1) Kompetenzförderung im Schreiben (KOFISCH)² und (2) (Digitaler) Baukasten für die arbeitsorientierte Förderung literaler Grundkompetenzen in (Ausbildungs-)Berufen der Bauwirtschaft (BauliG)³ die Entwicklung einer passgenauen arbeits- und ausbildungsorientierten Schreibförderung für junge Erwachsene und Auszubildende vor. Zudem werden Möglichkeiten der Verstetigung an den Lernorten des Übergangssystems und der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte (ÜBS) mit möglichen Anknüpfungspunkten für ein DaZ-Fachlernen innerhalb der Ausbildungskontexte besprochen.

Das Übergangssystem liegt bezogen auf die Gesamtstruktur des deutschen Ausbildungssystems an der Schwelle der Berufsbildung zwischen Schule und Ausbildungsbeginn und umfasst Maßnahmen, die junge Erwachsene schulisch nachqualifizieren, beruflich vorbereiten und somit ausbildungsfähig machen sollen. Die überbetriebliche Berufsbildungsstätte hingegen ist bereits innerhalb der Berufsausbildung technisch-handwerklicher Berufe verortet und stellt neben Berufskolleg und Betrieb eine Ausbildungsstätte im dualen Berufsausbildungssystem dar.

Durch ihre spezifische Entwicklung für arbeits- und ausbildungsorientierte Schreibförderung von der Satz- bis zur Textebene können beide Förderkonzepte über die Funktion als

¹ Gemeint sind hier gering literalisierte Erwachsene (auch als funktionale Analphabet*innen bezeichnet), die nicht in der Lage sind, die gesellschaftlichen Mindestanforderungen im Hinblick auf die Beherrschung der Schriftsprache – Lesen, Schreiben und Verstehen eines kurzen Textes – zu erfüllen (UNESCO 2006: 7). Zu Details siehe Fußnote 5.

² Förderkennzeichen: W-1473-A-F O.

³ Förderkennzeichen: W-1498-A-C AOG.

Alphabetisierungs-/Literalisierungskonzept hinausgehen. Sie bieten das Potenzial, für die hohe Anzahl junger Erwachsener mit Migrations- und/oder DaZ-Hintergrund⁴ der Bevölkerung in Deutschland als Förderansätze für DaZ genutzt zu werden. Die Projekte KOFISCH und BauliG wurden mit Blick auf die aktuelle demographische Lage Deutschlands (sowie zukünftig erwartbare gesellschaftliche und arbeitspolitische Entwicklungen) konsequenterweise von Beginn an so konzipiert, dass sie neben den arbeits-/ausbildungs- und handlungsorientierten Ansätzen zur Schreibförderung auch Ansätze der DaZ-Didaktik (Scaffolding, Wortschatzarbeit etc.) aufnehmen.

Als grundlegende Forschungsmethoden zur empirischen Fundierung der Förderung wurden ethnographische Datenerhebungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen sowie leitfadengestützten Expert*innen- und Gruppeninterviews mit Lehrenden und Lernenden durchgeführt.

Die Forschungsfragen der beiden Projekte stammen aus dem Kontext der Alphabetisierungsforschung:

- a) Wie lassen sich (berufsbezogene) literale Grundkompetenzen mit speziellen ausbildungs-/arbeitsorientierten Materialien (erfolgreich) fördern?
- b) Wie können die Materialien im Einsatz verstetigt bzw. erfolgreich in beruflichen Ausbildungsmaßnahmen implementiert werden?

2 Theoretische Basis

2.1 Anforderungen einer berufsbezogenen Schreibförderung

Die in den Projekten fokussierten Berufsfelder Garten- und Landschaftsbau, Hotel/Gastronomie, Holz/Metall und die Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft stellen jeweils sowohl spezifische mündliche als auch schriftsprachliche Kommunikationsanforderungen. Im Bereich Schreiben stellen diese ein authentisches, im Berufskontext verankertes Problem dar, das „mit einer funktional vorgegebenen Textsorte und unter Nutzung formalisierter Textbausteine auf möglichst kurze, prägnante, pointierte Weise faktengebunden“ (Efing 2011: 61) zu lösen ist. Die Systematisierung der (schriftlichen) Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen in der Berufsbildung nach Efing (2013a: 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 (von Arbeitsvorgängen, Produkten und Prozessen), Kurznotizen, Formularen etc. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Kürze und der stichwortartige Charakter der berufsbezogenen

⁴ Von der Bevölkerung in Deutschland haben derzeit rd. 23,8 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund. Das sind 28,7 % der Gesamtbevölkerung in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Laut Mikrozensus 2022 hat rund jeder dritte Jugendliche bzw. junge Erwachsene in Deutschland einen Migrationshintergrund (2022: 15 bis unter 20 Jahre: 39,0 %; 20 bis unter 25 Jahre 35,5 %; 25 bis unter 30 Jahre 36,0 %) (vgl.: BIBB 2023: 195–200).

Textsorten (vgl. z.B. Buhlmann/Fearns 2018: 101–102; Efing 2018, 2022) nicht dazu verleiten sollten, die Anforderungen solcher Texte zu unterschätzen (vgl. ebd.). Eben die Knappheit dieser Texte bringt hohe sprachliche und kognitive Anforderungen der Abstraktion mit sich (vgl. ebd.; Efing 2010; zu Anforderungen von Fachtexten in Lehrbüchern vgl. auch Niederhaus 2011). Durch Lesen von oft abgekürzten und fachsprachspezifischen Inhalten muss erkannt werden, welche Informationen gewünscht werden. Die Formulierung von sprachlichen Inhalten in Stichwörtern, Ellipsen und Wortgruppen erfordert umfassende Kenntnisse in Grammatik, (Fach-)Wortschatz und Syntax (vgl. Philipp 2018: 351).

2.2 Bedarfe der speziellen Zielgruppe gering literalisierter junger Erwachsener mit DaE und DaZ

Den beschriebenen Anforderungen stehen heterogene Lernendengruppen gegenüber: Lernende mit DaE, mit DaZ, von umfassend literalisiert bis gering literalisiert im Deutschen (und/oder weiteren Herkunftssprachen). Für Letztgenannte stellt die Erfüllung der schriftsprachlichen Anforderungen, die in Kap. 2.1 beschrieben wurden, zuweilen 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 (im Folgenden als LEO-Studien 2010 und 2018 bezeichnet; vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012; Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer 2020)⁵. Die beiden 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 Angelehrte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität einzumünden (ebd.; Eckardt-Hinz/Hanisch/Heisler/Mannhaupt 2014: 95; Heisler 2014: 41) oder in der Langzeitarbeitslosigkeit zu landen (vgl. Döbert 2011: 13).

Für eine Aussage über das durchschnittliche Literalisierungsniveau von Teilnehmenden des Übergangsystems kann die Expertise der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e.V. (BAG ÖRT) angeführt werden. Hiernach wird ein Drittel der Teilnehmenden an Übergangsmaßnahmen als gering literalisiert klassifiziert – mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (BAG ÖRT 2015: 3).

⁵ Die leo.-Level-One Studie 2010 und LEO-Studie 2018 wurden als repräsentative Studien zur Erfassung der Literalisierung der deutschsprachigen Wohnbevölkerung durch die Universität Hamburg im Auftrag des Bundes durchgeführt. Quantitativ handelt es sich bei der Gruppe gering literalisierter junger Erwachsener um den Anteil von 6,5 % gering literalisierter junger Erwachsener über 18 Jahren, die sich in einer Ausbildung befinden (vgl. Heisler/Reißland 2018: 221) und in die Gesamtgruppe der durch die LEO-Studie 2018 ermittelten 6,2 Millionen Personen fallen, die als gering literalisiert gelten (Buddeberg/Stammer/Grotlüschen 2021: 5). Weitere gering literalisierte junge Erwachsene ab 18 Jahren befinden sich in Studium, Beruf oder Arbeitslosigkeit. Zudem ist von gering literalisierten Personen auszugehen, die nicht in die Erhebung fielen z.B. aufgrund ihres Alters (jünger als 18 Jahre) zum Erhebungszeitpunkt der LEO-Studie 2018 oder aufgrund unzureichender mündlicher Sprachkenntnisse im Deutschen.

Bezugnehmend auf das Berufsfeld der Bauwirtschaft⁶ wird ein Anteil von 56 % gering Literalisierter (über 18-Jähriger) der Berufsfachgruppen der Fach- und Bauhilfsarbeiter*innen im Rahmen der LEO-Studien genannt (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012; Grotlüschen et al. 2020) und seit nahezu zehn Jahren eine hohe Anzahl gering literalisierter Auszubildender im Berufsfeld der Bauwirtschaft beschrieben (vgl. Eckardt-Hinz/Hanisch/Heisler/Mannhaupt 2013; Schneider 2014). Zudem wurden in einer aktuellen trinationalen Studie ausbildungsberufsübergreifend niedrige Schreibkompetenzniveaus von Auszubildenden der Schweiz, Österreichs und Deutschlands festgestellt (vgl. Hoefele/Madlener-Charpentier 2021).

Um einen Zusammenhang von DaZ und geringer Literalität darzustellen, sei an dieser Stelle auf Hörnschemeyer (2021) verwiesen, die den Bedarf an Literalisierung für Auszubildende mit DaZ aufzeigt und ansatzweise abgrenzt in Ätiologie und Zielsetzung von gering literalisierten Auszubildenden mit Deutsch als Erstsprache (DaE).

Für den vorliegenden Beitrag wird vereinfachend angenommen, dass die in Kap. 2.1 beschriebenen Anforderungen berufsbezogenen Schreibens (vgl. Jakobs 2005, 2006, 2019; Niederhaus 2022) für DaE-Lernende und DaZ-Lernende identisch sind, der Bedarf der Lernenden stark variieren kann und sich dementsprechend berufssprachliche Förderung (und/oder Unterricht) für DaZ-Lernende zwischen den Polen eines erhöhten Förderbedarfs aufgrund geringer Literalisierung in der Zielsprache Deutsch (z.B. als Folge fehlender grundsätzlicher Alphabetisierung in lateinischer Schrift oder auch als Folge keiner vorangegangenen Alphabetisierung) bis hin zu geringem Förderbedarf in Form eines schriftintegrierenden Fachwortschatzausbaus oder spezifischer berufsbezogener Textsortenkompetenzen im Schreiben bewegt (bei guter bis sehr guter Alphabetisierung in L2 und/oder L1).

2.3 Handlungsorientierung in berufsbezogener Schreibförderung

In den beschriebenen Berufsfeldern wird das Lehren und Ausbilden an Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichtet und ist hierin seit mehreren Jahrzehnten erprobt und anerkannt (vgl. Czycholl 2001; Gudjons 2014; Nickolaus 2019).

Dieser didaktisch-methodische Ansatz wird in den im Folgenden dargestellten Projekten aufgegriffen als eine motivierende – da wirklichkeitsbezogene und zielgerichtete – Möglichkeit, Sprachförderung an die ausbildungsbezogene Wirklichkeit der jungen Erwachsenen anzuknüpfen. Das übergreifende Ziel ist es, die schriftsprachliche Handlungskompetenz integriert in den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz im empraktischen Handeln

⁶ Entsprechend der Breite des Berufsfeldes (die Grundbildung umfasst insgesamt 16 verschiedene Berufe, vgl. BMWI 1999) stellt die Bauwirtschaft ein bedeutsames Berufsfeld dar, in dem sich gemäß der Berufsbildungsstatistik 2018 insgesamt 34.878 Auszubildende in Ausbildung befanden (BIBB 2019).

zu fördern (vgl. Funk 2010; Roche/Terrasi-Haufe 2017). Die konkreten Umsetzungselemente der handlungsorientierten Schreibförderung werden innerhalb der Projektvorstellungen erläutert.

3 Darstellung und Vergleich der Projekte

Bevor die beiden Projekte einzeln vorgestellt werden, sollen ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede überblicksartig veranschaulicht werden. Beiden Projekten liegen die folgenden Zielsetzungen zugrunde:

1. Eine theoretisch fundierte, empirisch basierte und in der Praxis gut handhabbare Konzeption von Lehr-/Lernmaterialien bzw. Fördermaterialien,
2. die Wahl außerschulischer Lernorte als motivationsfördernde Einbindungsmöglichkeit,
3. ein niedrighschwelliger Einsatz der konzipierten Materialien integriert in die Arbeitsabläufe zur Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz,
4. die Modellierung von Lernsettings für den Einsatz der Lehr-/Lernmaterialien,
5. Weiterbildungen für Auszubildende zur Sensibilisierung für die Relevanz von Sprachkompetenz für die berufliche Handlungskompetenz sowie zur Schulung auf die Konzepte und die Anwendung der Fördermaterialien.

Die beiden Projekte BauliG und KOFISCH befinden sich in unterschiedlichen Projektphasen, sind aber in Bezug auf ihre Konzeption gut vergleichbar. Sie haben eine ähnliche Zielgruppe (gering Literalisierte im beruflichen Übergangssystem bzw. der Ausbildung), einen ähnlichen (bewusst außerschulischen) Lernort (Werkstatt, ÜBS) und demnach die Möglichkeit, eine ähnliche Konzeption der Förderung umzusetzen, die die Zielgruppe motivationsfördernd v. a. durch handlungsorientierte Integration der Schreibförderung in authentische berufliche Arbeitsabläufe und anhand authentischer Textsorten im arbeitsorientierten bzw. beruflichen Schreiben fördert. Beide Projekte wurden nicht spezifisch für DaZ-Lernende konzipiert, weisen aber einen großen Anteil an DaZ-Lernenden unter den Proband*innen sowie an DaZ-Förderansätzen auf.

Die Tabelle stellt überblicksartig die Zielgruppenmerkmale, die didaktischen Grundlagen der Materialentwicklung, die Forschungsmethodik sowie den Projektstand der beiden Projekte einander gegenüber:

	<u>KOFISCH</u>	<u>BauliG</u>
<u>Zielgruppenmerkmale</u>	(bezogen auf die Zielgruppe der Materialerprobung)	(bezogen auf die Zielnutzer*innengruppe von Auszubildenden der Bauwirtschaft in Deutschland)
Alter	16–19 Jahre	16–25 Jahre
Geschlecht	Kohorte 1: 90 % männlich; 10 % weiblich; 0 % divers Kohorte 2: 65 % männlich; 35 % weiblich; 0 % divers Kohorte 3: 85 % männlich; 15 % weiblich; 0 % divers	über 95 % der durchschnittlichen Jahrgangszusammensetzungen männlich
Vorbildung	Kohorte 1 und 2: 35 % ohne Schulabschluss; 65 % Hauptschulabschluss Kohorte 3: 72 % ohne Schulabschluss; 28 % Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss
Ausbildungsstand bei Förderung	1. Lernjahr Berufsorientierung	1. Lehrjahr berufliche Grundbildung
DaE	Kohorte 1: 65 % Kohorte 2: 63 % Kohorte 3: 61 %	Circa 80–87 %
DaZ	Kohorte 1: 35 % Kohorte 2: 37 % Kohorte 3: 39 %	Circa 13–20 % (entsprechend der Gesamtzahl der Auszubildenden deutschlandweit in den Jahren 2019–2021 für die Berufe Tiefbaufacharbeiter*in; Hochbaufacharbeiter*in; Ausbaufacharbeiter*in)
Ausbildungsorte der Zielgruppe	Berufsvorbereitende Schule (8 Unterrichtsstunden pro Woche) Werkstatt (praktische Arbeit) (viermal in der Woche)	Berufskolleg; Betrieb; Überbetriebliche Berufsbildungsstätte (alle Ausbildungsorte werden in Blöcken alternierend besucht)
<u>Materialmerkmale</u>		
Literalisierungslevel im Material	Heterogene Teilnehmerschaft bezüglich der Schreibkompetenz	Alpha-Level 3 (bzw. Übergänge 2–4)
Ort des Materialeinsatzes	Werkstatt	ÜBS; Betrieb; häusliches Lernen
Ort der Erprobung des Materials	Werkstatt	In der ÜBS ABZ Kerpen (stellvertretend für ÜBS NRW und Ausbildungsorte der Bauwirtschaft deutschlandweit)
Mediale Vermittlung	Förderkonzept (121 Seiten) / Übungsblätter	Web-Applikation (Mobile App) mit Lernenden- und Lehrendenbereichen

	<u>KOFISCH</u>	<u>BauliG</u>
Kerninhalte der Lernmaterialien	Berufsspezifische handlungs- und prozessorientierte Schreibaufgaben integriert in die Werkstattarbeit zur Bearbeitung realer Aufträge	Fachmodule des 1. Ausbildungsjahres mit Lernsequenzen zu Lese-/Schreibfertigkeiten auf Alpha-Level 3; szenarienbasiert; plus Fachwortschatzvermittlung; plus Orthografiezusatzmodul; ausbildungsübergreifendes Modul; Hilfsmittel: Glossareinbindung
Kerninhalte der Lehrmaterialien/-zugaben	Workshop-Module und eine Version des Förderkonzepts für Lehrpersonen mit didaktischen Hinweisen zur Durchführung der Fördereinheiten	Anleitung zur Einbindung der App-Inhalte in die ausbildungsbetrieblichen Fachbereiche und konkrete Lernhandlungen am Lernort ÜBS
<u>Didaktische Grundlagen der Materialentwicklung</u>	Scaffolding; (Fach-)Wortschatzvermittlung; Handlungsorientierung; Prozessorientierung; Szenariendidaktik; Vermittlung von Textsortenwissen; Sprachliche Progression (vom Wort zum Satz zum Text)	Scaffolding; (Fach-)Wortschatzvermittlung; Orthografievermittlung; Handlungsorientierung; Prozessorientierung; Szenariendidaktik; Vermittlung von Textsortenwissen; Sprachliche Progression
<u>Forschungsmethodik</u> (empirische Basis der Fördereinheiten sowie bei KOFISCH Evaluation der Wirksamkeit)	Feldanalyse: teilnehmende Beobachtungen, Anforderungserhebungen, Expert*innen-Interviews mit Lehrpersonen und Interviews mit Proband*innen Sprachstanderhebung: Erfassung der Schreibkompetenz (Textbewertung der Kontrollgruppe) Wirksamkeitsanalyse: Erstellung von Schreibportfolios, Bewertung der Schreibleistungen der Experimentalgruppen sowie Vergleich der Proband*innen-Gruppen (Kohorten)	Feldanalyse: teilnehmende Beobachtungen, Anforderungserhebungen durch Dokumentanalyse Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan für Berufe der Bauwirtschaft; Expert*innen-Interviews mit Auszubildenden und Interviews mit Auszubildenden; Materialsammlung: berufsrelevante Textsorten; Lese-/Schreibprobenerhebung als Stichprobe; Materialvertestungen und Expert*innendiskussionen
<u>Projektstand</u>	Abgeschlossen Oktober 2023	Phase der Materialerprobung und technischen Verfestung d. Beta-Version der Mobile App; Projektabschluss September 2024

4 Projekt KOFISCH

4.1 Forschungs-/Datenbasis im Projekt KOFISCH

Das Förderkonzept im Projekt KOFISCH wurde auf Basis empirischer, ethnographisch erhobener Daten entwickelt, die aus teilnehmenden Beobachtungen, Expert*inneninterviews mit dem Maßnahmenpersonal, Interviews mit Lernenden sowie der Diagnostik der Schreibkompetenz der Proband*innen hervorgingen.

Bei der Zielgruppe handelt es sich um junge Erwachsene, die aufgrund ihrer unzureichenden Schulleistungen eine geringe bzw. keine Chance auf einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle haben und deshalb den Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems zugewiesen werden.⁷ Das Ziel der Übergangsmaßnahmen liegt also ausbildungsbezogen darin, durch die Förderung nötiger Schreibkompetenzen bei den Teilnehmenden die Ausbildungsreife herzustellen. Die Wahrscheinlichkeit, nach der allgemeinbildenden Schule in das berufliche Übergangssystem einzumünden, ist bei Schüler*innen ohne (70–86 %) und auch mit (42–47 %) Hauptschulabschluss und v.a. auch bei Zweitsprachigen laut Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 151–176) deutlich erhöht: 2018 besuchten ausländische Jugendliche (insgesamt 49 %) deutlich häufiger das Übergangssystem als deutsche (22 %). Mehrsprachige, die 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.

Im Rahmen der vorliegenden Publikation sollen speziell die (Schreib-)Leistungen und -entwicklungen der Jugendlichen mit DaZ im Übergangssystem in den Blick genommen werden. Im Übergang Schule-Beruf wurden sie bislang weder von der DaZ-Forschung in der Schule noch in Ausbildung und Beruf als Zielgruppe betrachtet (vgl. Daase 2014: 257). 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: 92; Daase 2014: 256), würde die Vernachlässigung ihrer sprachlichen Förderbedarfe ihre Chancen auf Einmündung in die duale Ausbildung oder Berufswelt noch stärker reduzieren.

⁷ Im Projekt KOFISCH wurde die Maßnahme BvB-Pro/Werkstattjahr untersucht, die vom Verbundpartner des KOFISCH-Projekts „WiKU“ (Werkstatt im Kreis Unna) angeboten wird.

4.2 Das Sprachförderkonzept – Didaktische Grundlagen

Das Förderkonzept besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil widmet sich der Förderung der basalen Schreibfähigkeiten (Schreibflüssigkeit) und umfasst Übungen für alle drei Werkbereiche (Hotel/Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau sowie Holz/Metall) der untersuchten Maßnahme *BvB-Pro/Werkstattjahr*. Jede Einheit besteht aus einer Abschreibübung, zwei Rechtschreibtests (Diktat und Fehlererkennung) und zwei Übungen zum flüssigen Formulieren – jeweils mit Hinweisen zur Durchführung und Lösungsblättern für die Anleitenden. Der zweite Teil fördert die berufsbezogene Schreibkompetenz und umfasst insgesamt 10 Fördereinheiten (62 Aufgaben). Davon sind drei für den Lernbereich Hotel/Gastronomie (18 Aufgaben), eine für den Werkbereich Holz/Metall (6 Aufgaben) und eine für das Gewerk Garten- und Landschaftsbau (8 Aufgaben) entwickelt worden. Die restlichen Übungen bilden die Fördereinheiten für die lernbereichs- bzw. berufsübergreifenden Textsorten Lebenslauf (3 Aufgaben), Bewerbungsschreiben (9 Aufgaben) und Wochenbericht (18 Aufgaben). Für die Textsorte Wochenbericht existieren für alle drei Gewerke eigenständige Einheiten mit jeweils 6 Aufgaben, deren Inhalte den Arbeits- und Lernaktivitäten der jeweiligen Lerngruppen entsprechen. Für die Entwicklung der Fördereinheiten wurden allgemeine (schreib-)didaktische Prinzipien wie Handlungs- und Prozessorientierung sowie zweitsprachendidaktische Methoden berücksichtigt (vgl. Kayal/Efing 2022; Stollenwerk/Kayal 2022). Die letzteren betreffen v.a. Scaffolding (vgl. Gibbons 2002, 2009, 2015), Wortschatzvermittlung sowie die Vermittlung von Textprozeduren (vgl. Bachmann/Feilke 2014). Der Ansatz des Scaffoldings wurde im Kontext von Zweitsprachen für sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt. Nach diesem Ansatz bekommen Lernende situative und temporäre Hilfestellungen, die schrittweise abgebaut werden, bis sie in der Lage sind, die Aufgaben selbstständig und ohne Unterstützung anderer zu erfüllen (vgl. Skerra 2018: 1). Dieser Ansatz wurde im Förderkonzept insbesondere zur Förderung des integrativen Lernens berücksichtigt, in dem fachliche und sprachliche Kompetenzen parallel gefördert werden (vgl. Birnbaum/Dippold-Schenk/Hirsch/Kupke/Seyfarth/Wernicke 2016: 103; Roche/Terrasi-Haufe 2017: 73). Die sprachlich-fachliche Verzahnung von Förderansätzen hat einen direkten Einfluss sowohl auf die Motivation der Lernenden beim Erwerb von Fachinhalten (vgl. Efing 2013b: 76) als auch auf deren bildungssprachliche Kompetenzen⁸ (vgl. Niederhaus 2018: 487). Die Integration der Schreibförderung in das Fachlernen 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 gegeben und somit die Nutzbarkeit der Schreibförderung für die berufliche Handlung unmittelbar erlebbar ist. Die ausgewählten Lernszenarien der Fördereinheiten stammen aus den Lernkontexten der Werkstattpraxis; beispielsweise sind es im Werkbereich Holz/Metall Aufgaben zur Erstellung eines Arbeitsplans und einer Kalkulationstabelle mit nötigen Materialien und deren Mengen für

⁸ Dazu u.a. die Studien von Klare & Wassermann (2010) und Tajmel (2010).

einen Bauauftrag und im Werkbereich Hotel/Gastronomie das Schreiben eines Rezepts oder einer Vorgangsbeschreibung zu einem zuzubereitenden Gericht.

Das integrative Lernen und das Prinzip des Scaffoldings bieten die Lehr-/Lernrahmung für die Vermittlung und den Erwerb des nötigen sprachlichen Wissens für die eigenständige Textproduktion der Lernenden. Die Grundsteine dafür legen Wortschatzübungen, durch welche die wichtigen (berufs- und fachbezogenen) Substantive und Verben nach dem Ansatz der DaZ-Didaktik zunächst eingeführt (meist durch Visualisierung und Zuordnungsaufgaben), dann gefestigt (durch Lückentexte) und zum Schluss in der Textproduktion angewendet werden (vgl. Nodari 2006: 4–6). Beispielsweise werden in der Förderereinheit für den Werkbereich Garten- und Landschaftsbau in einer Zuordnungsaufgabe Werkzeuge eingeführt und geübt, welche die Lernenden für die Beschreibung der ausgeführten Arbeiten im Wochenbericht benötigen. Die eingeführten Wörter werden kontextgebunden in Mehrworteinheiten (Chunks) geübt und zwecks flüssigen Übergangs zur Satzbildung abgespeichert (vgl. Bachmann/Feilke 2014: 8). Dabei wird auch der textsortenangemessene Schreibstil mit der entsprechenden Grammatikkonstruktion eingeführt; z.B. wird für die Textsorte Wochenbericht geübt, wie Sätze im Partizipialstil geschrieben werden. Auf der Textebene erhalten die Lernenden Förderung durch Vorlagen von Mustertexten, damit sie sich auf der Makroebene (Struktur, Aufbau) deklaratives, textsortenspezifisches Wissen aneignen können.

4.3 Evaluation der Fördermaterialien

Zur Evaluation des KOFISCH-Schreibkonzepts wurden drei Kohorten gebildet, deren Textqualität jeweils durch Rater*innen bewertet wurde. Da dieser Beitrag die Auswirkung der Schreibförderung auf die Schreibleistung der Teilnehmenden fokussiert, werden lediglich die Ergebnisse der Textbewertungen und der Schreibkompetenzentwicklung der Lernenden der zweiten und dritten Kohorte (der Experimentalgruppen mit Schreibförderung) präsentiert.⁹

Die erste Kohorte fungierte dabei als Kontrollgruppe, die keine Schreibförderung erhielt; an ihr wurden die Schreibanforderungen zur Konzeption des Förderkonzepts erhoben. Die Kohorte bestand aus 24 Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren, die in den Werkbereichen Hotel/Gastronomie (n = 6), Garten- und Landschaftsbau (n = 6) und Holz/Metall (n = 12) tätig waren. Die Teilnehmenden waren bis auf eine Person alle männlich (90 %). 35 % der Teilnehmenden lernten Deutsch als Zweitsprache.

Die zweite Kohorte galt als erste Experimentalgruppe. Mit ihr wurde das entwickelte Förderkonzept erprobt. Sie bestand aus 17 Teilnehmenden in der gleichen Altersgruppe (16 bis 19 Jahre); davon waren sieben Teilnehmende im Bereich Hotel/Gastronomie, vier Teilnehmende in Garten- und Landschaftsbau und sechs Teilnehmende in Holz/Metall tätig.

⁹ Die Ergebnisse der Textbewertungen der ersten Kohorte wurden in Kayal/Efing (2022) präsentiert.

Der Anteil der Teilnehmerinnen war mit 35 % erheblich höher im Vergleich zur ersten Kohorte. 37 % der Teilnehmenden sprachen Deutsch als Zweitsprache.

Die dritte Kohorte galt ebenso als Experimentalgruppe, mit der eine überarbeitete Version des Förderkonzepts umgesetzt wurde. Diese Gruppe bestand aus 18 Teilnehmenden zwischen 16 und 19 Jahren. Acht Teilnehmende waren im Gewerk Holz/Metall tätig; drei im Bereich Garten- und Landschaftsbau und sieben in Hotel/Gastronomie. 85 % der Teilnehmenden waren männlich und der Anteil der Teilnehmenden mit DaZ betrug 39 %.

Von jedem*r Teilnehmer*in aller Kohorten wurde ein Schreibportfolio erstellt, das sämtliche im Laufe der Maßnahme geschriebenen Textprodukte umfasst. Insgesamt wurden dem KOFISCH-Team von der ersten Kohorte 208; von der zweiten Kohorte 180 Texte und von der dritten Kohorte 366 Texte zugänglich gemacht. Die Texte wurden mit Hilfe eines Kriterienrasters bewertet, welches sich in seinen Hauptkriterien (Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Textsorte/Aufbau und Prozess) an dem Kriterienkatalog von Becker-Mrotzek/Böttcher (2003; 2006; Becker-Mrotzek 2014) orientiert und von dem Projekt-Team insofern modifiziert wurde, als jedes Kriterium mit Unterkriterien (insgesamt 45 Fragen) und unter Berücksichtigung spezifischer Schreibanforderungen im berufsbildenden Kontext (u.a. Mehrfachadressiertheit, Koproduktion, Kürze und Präzision, vgl. Efing 2011: 44–45) erweitert wurde. Zudem wurde zu jedem Kriterium eine Rangliste mit vier Kompetenzstufen (aufsteigend von 1 bis 4) erstellt.

Die Analyse der Lernausgangslagen der Kohorten erfolgte anhand der Analyse standardisierter Kompetenzfeststellungstests (der Maßnahmenbetreiberin WiKU) in Deutsch sowie ihrer jeweiligen Wochenberichte der ersten vier Wochen der Maßnahme. Es stellte sich heraus, dass es sich bezüglich der Schreibkompetenz trotz der erheblichen Unterschiede innerhalb der Kohorten insgesamt um ähnliche, vergleichbare Gruppen handelt.

4.4 Ergebnisse der Textbewertungen in Abhängigkeit von DaZ und DaE

Im KOFISCH-Projekt wurden die Ergebnisse dahingehend ausgewertet, wie die DaZ-Teilnehmenden im Vergleich zu den Erstsprachler*innen von der Schreibförderung profitierten.

Um die Entwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden (durch die Förderung) festzustellen, wurden die Ergebnisse der Textbewertungen in zwei Zeiträume (Messzeitpunkte) zu Beginn der Maßnahme und im Laufe der Maßnahme aufgeteilt. In der folgenden Grafik werden die Schreibleistungen der zweiten und dritten Kohorte zu diesen Zeitpunkten dargestellt.

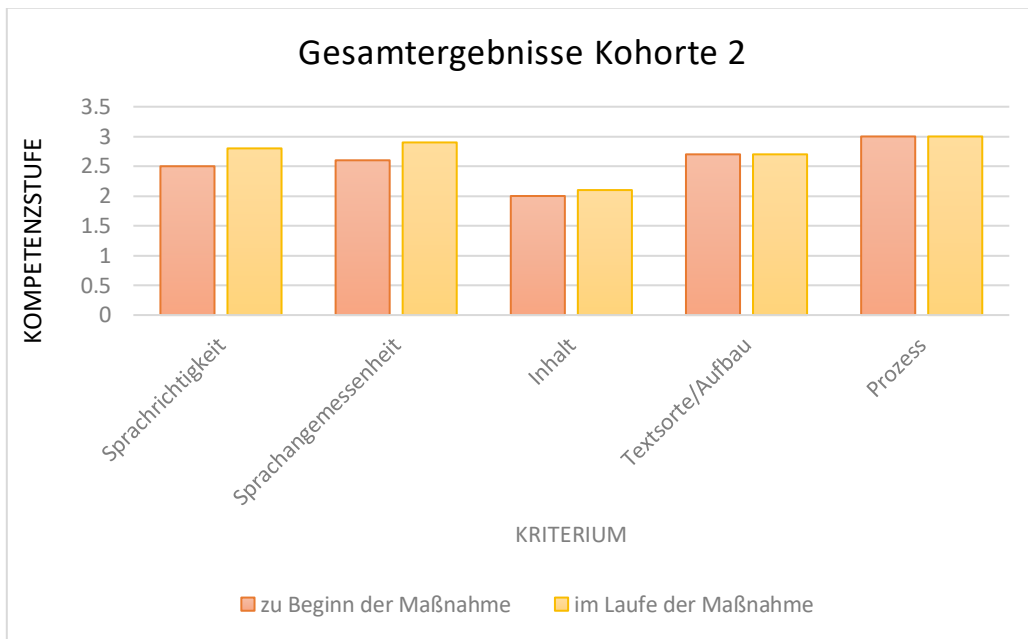


Abb. 1: Gesamtergebnisse der Schreibleistungen der Kohorte 2.

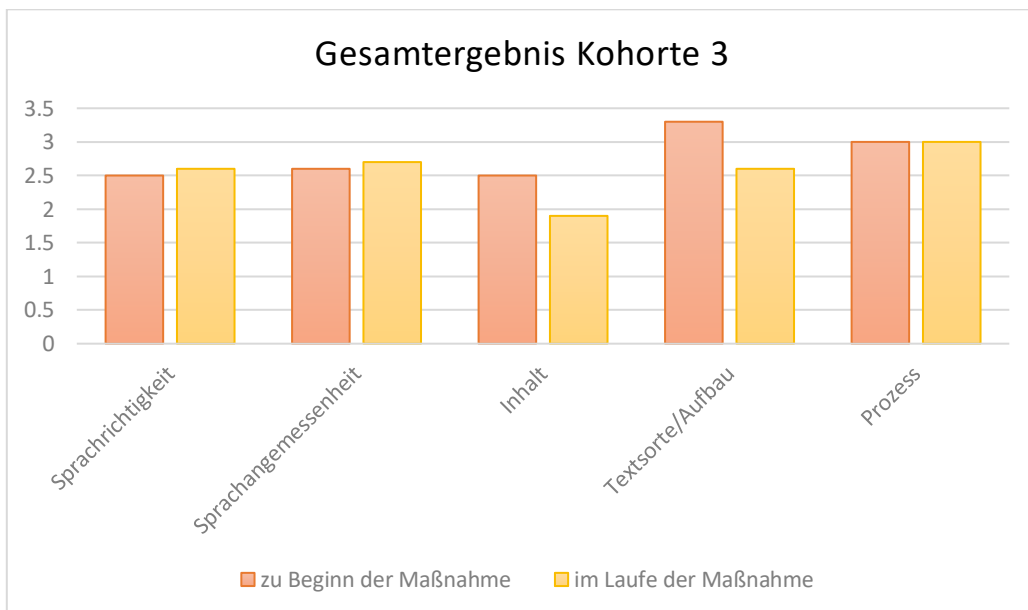


Abb. 2: Gesamtergebnisse der Schreibleistungen der Kohorte 3

Wie aus den Grafiken hervorgeht, wirkte sich die Schreibförderung auf die Schreibkompetenz der Lernenden der zweiten Kohorte (bis auf die Kriterien *Textsortennormen/Aufbau* und *Prozess*) insgesamt leicht positiv aus. Die dritte Kohorte profitierte lediglich in den Bereichen *Sprachrichtigkeit* und *Sprachangemessenheit* von der Schreibförderung und verschlechterte sich sogar in den Bereichen *Inhalt* und *Textsortennormen/Aufbau*. Dass die Effekte relativ gering ausfielen, hat vermutlich mit der Umsetzungsfrequenz und -qualität des Förderkonzepts durch die Anleitenden in der Maßnahme zu tun.

Die Differenzierung der Ergebnisse der zweiten Kohorte nach DaZ und DaE (siehe Abb. 3 und 4) stellt ein unerwartetes Bild dar: die positive Entwicklung im Allgemeinen liegt ausschließlich an der Verbesserung der Schreibkompetenz der Erstsprachler*innen; die Zweitsprachler*innen haben von der Schreibförderung offenbar nicht profitiert.

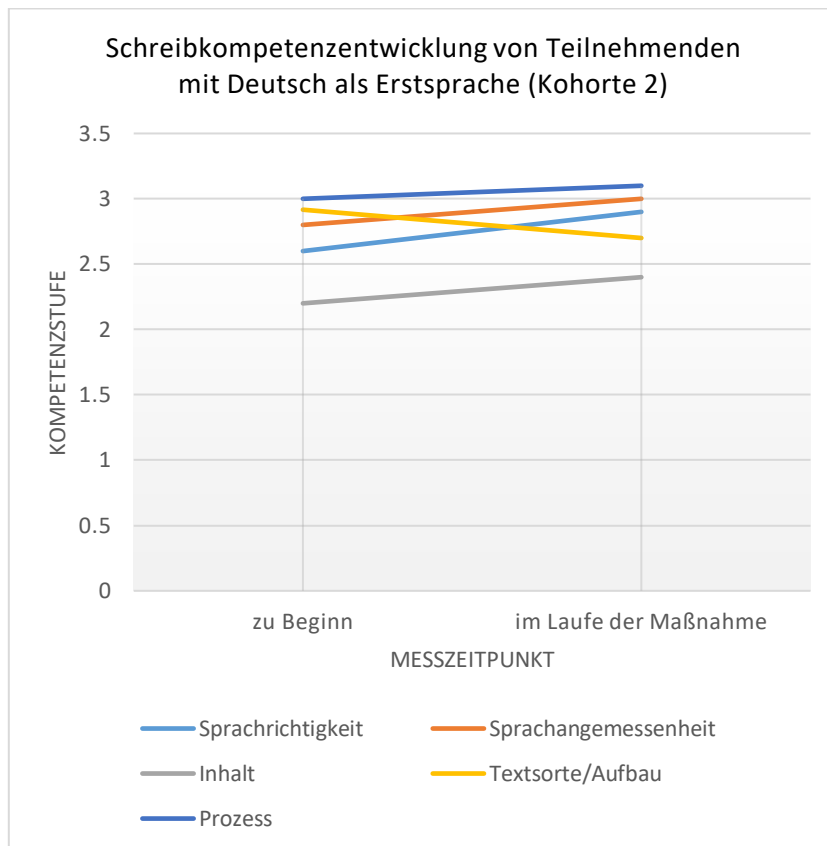


Abb. 3: Schreibkompetenzentwicklung von Teilnehmenden der zweiten Kohorte mit DaE.

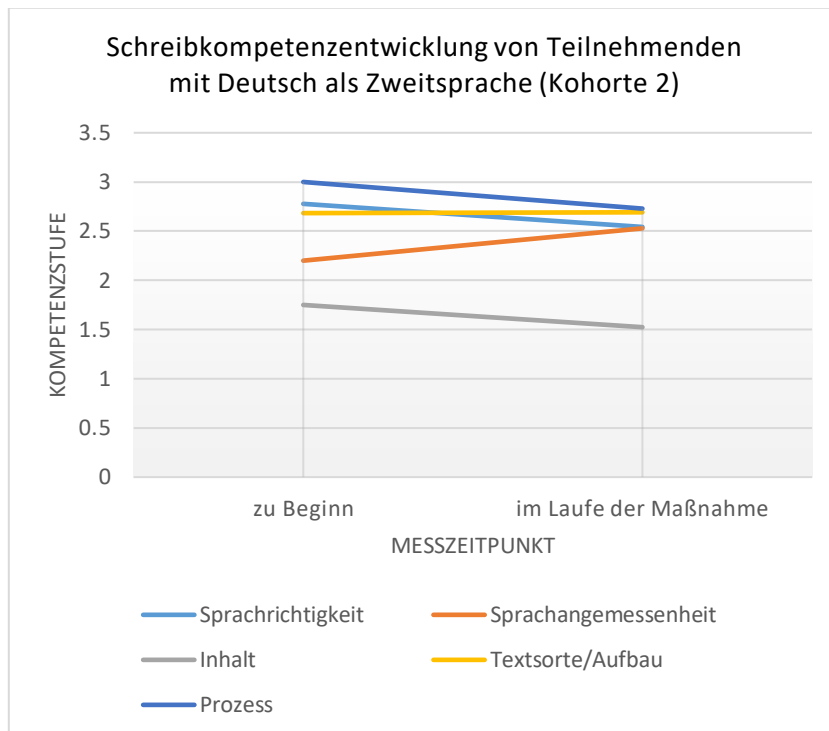


Abb. 4: Schreibkompetenzentwicklung der Teilnehmenden der zweiten Kohorte mit DaZ.

Die Grafiken zeigen, dass bei den DaE-Teilnehmenden überall (bis auf das Kriterium *Textsorte/Aufbau*) eine Verbesserung festzustellen ist. Die DaZ-Teilnehmenden hingegen haben sich – bis auf das Kriterium *Sprachangemessenheit* – in allen Anforderungsbereichen verschlechtert. Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich jedes einzelnen Kriteriums näher interpretiert:

Sprachrichtigkeit: Obwohl im Förderkonzept die Sprachkorrektheit nicht im Fokus stand und das Förderkonzept in erster Linie auf kommunikative Aspekte im Sinne von erfolgreicher Bewältigung der Schreibanforderungen abzielte, haben sich die Teilnehmenden in diesem Bereich, der auch den Anleitenden besonders präsent und wichtig ist, verbessert. Man kann also sagen, wenn auf Schreiben geachtet wird, führt dies dazu, dass auch orthografisch und grammatisch besser geschrieben wird. Ein weiterer Grund für die Verbesserung der Sprachkorrektheit kann das generell häufigere Schreiben durch den Einsatz des Förderkonzepts sein. Für die DaZ-Teilnehmenden könnte dies aber die Ursache für die Verschlechterung ihrer Texte bezüglich der Sprachkorrektheit (von 2,8 auf 2,5) sein, weil durch häufigere Textproduktion oder durch das Produzieren von längeren Texten die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sie Wörter (u.a. Fachbegriffe) und Grammatikstrukturen verwenden (müssen), mit denen sie weniger vertraut sind.

Sprachangemessenheit: Unter diesem Kriterium, unter das u.a. die Verwendung von Fachwortschatz fällt, zeigen die Ergebnisse der DaZ-Teilnehmenden eine Verbesserung von 0,3 Punkten (von 2,2 auf 2,5) (siehe Abb. 4). Es ist jedoch zu vermerken, dass die DaZ-Teil-

nehmenden trotz ihrer Entwicklung auch nach dem Erhalt der Förderung die Mindestanforderungen der *Sprachangemessenheit* nicht erfüllen und nicht die Kompetenzstufe 3 des Kriterienrasters erreichen.

Inhalt: Bei dem Kriterium des *Inhalts* geht es um die Erfüllung der kommunikativen Funktion eines Textes, also vor allem darum, „ob die Leser*innen den erwarteten Inhalt, den die Aufgabenstellung oder der Schreibanlass verlangt, vorfinden“ (Kayal/Efing 2022: 6). Die Defizite der DaZ-Teilnehmenden hinsichtlich des Kriteriums *Inhalt* gehen mit den Defiziten in den anderen Kriterien einher. Oft führen Schwierigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Textsortenwissen und/oder auch Schreibflüssigkeit dazu, dass die Schreiber*innen keine Inhalte für ihre Texte generieren können. Die Frage ist jedoch eher, warum die kommunikativen Anforderungen im Laufe der Zeit trotz der Schreibförderung schlechter erfüllt wurden. Eine mögliche These mit Blick auf den Zusammenhang der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen und deren wechselseitiger Wirkung wäre, dass im Laufe der Maßnahme mit dem Anstieg der Komplexität der fachlichen Lerninhalte auch die sprachlichen Anforderungen für die DaZ-Lernenden ansteigen, die Kompetenzen aber nicht entsprechend mitwachsen.

Textsortennormen/Aufbau: Im Förderkonzept existiert eine eigenständige Einheit zur Textsorte Wochenbericht (die häufigste Textsorte in der Maßnahme), in der die Struktur und die Bestandteile dieser Textsorte explizit in Infokästen und dazugehörigen Aufgaben beschrieben werden. Da bei beiden Gruppen entgegen der Erwartung keine Verbesserung hinsichtlich dieses Kriteriums zu verzeichnen ist und bei den DaE-Teilnehmenden sogar eine negative Entwicklung festgestellt wurde (von 2,9 auf 2,7), kann (auch nach den Interviews) von einer Vernachlässigung dieser Anforderungen seitens der Anleitenden ausgegangen werden. Die mögliche Ursache dafür ist, dass die institutionellen Anforderungen wie das Notieren von Datum, Name, Werkbereich etc., nicht zu dem eigentlichen Textinhalt gehören und daher in der Förderung der Teilnehmenden eine untergeordnete Rolle spielen.

Prozess: Die negative Entwicklung der DaZ-Lernenden in diesem Kriterium (von 3 auf 2,7) zeigt, dass sie zu ihren Textprodukten kaum Rückmeldungen erhalten haben, obwohl die Fördereinheiten Lösungsblätter und teilweise Vorschläge für Kontrollmöglichkeiten enthalten. Teilnehmende im Übergangssystem sind für ihre Textüberarbeitungen meist auf Hinweise und Korrekturen bzw. das Feedback der Anleitenden angewiesen. Die teilnehmenden Beobachtungen in den durchgeführten Förderstunden ließen erkennen, dass die Lösungen und Schreibprodukte der Lernenden weder auf den Inhalt noch die sprachliche Korrektheit hin kontrolliert wurden, was in den Interviews mit (v.a. DaZ-)Lernenden als wünschenswert erachtet wurde.

Im Weiteren werden auch die Ergebnisse bzw. die Schreibkompetenzentwicklung der dritten Kohorte differenziert nach DaE und DaZ interpretiert. Folgende Abbildungen (Abb. 5

und 6) zeigen die Entwicklungen der Teilnehmenden in den einzelnen Anforderungsbereichen des Schreibens:

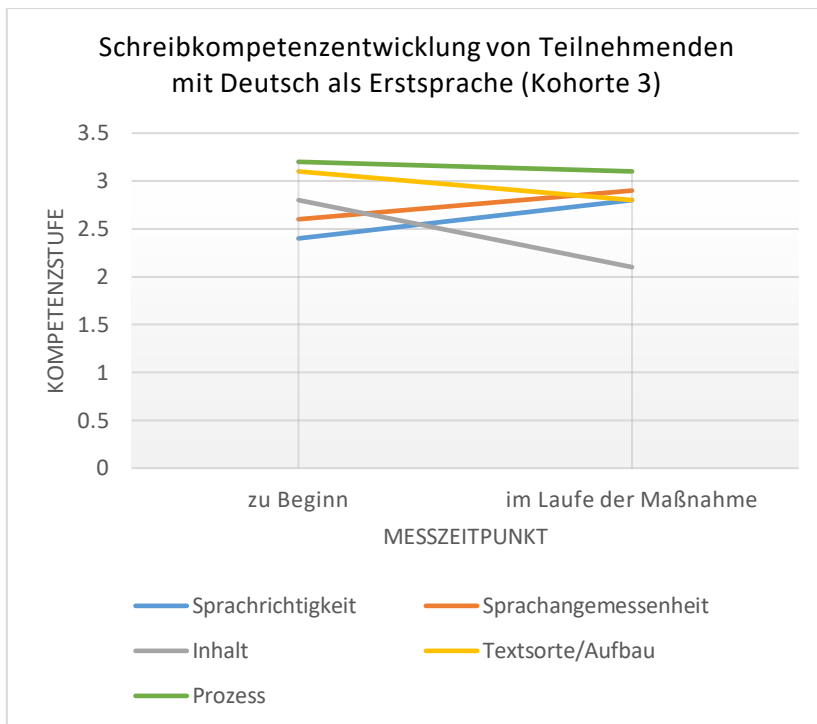


Abb. 5: Schreibkompetenzentwicklung von Teilnehmenden der dritten Kohorte mit DaE.

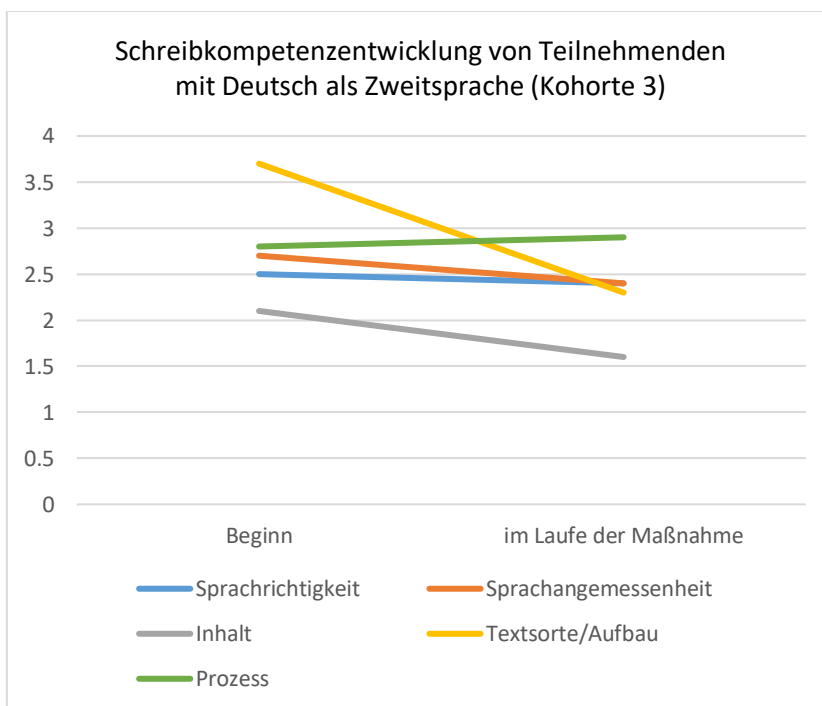


Abb. 6: Schreibkompetenzentwicklung von Teilnehmenden der dritten Kohorte mit DaZ.

Wie in der Grafik zu den Gesamtergebnissen der dritten Kohorte (Abb. 2) gezeigt wurde, verzeichneten die Teilnehmenden dieser Kohorte lediglich in zwei der Anforderungsbereiche (*Sprachrichtigkeit* und *Sprachangemessenheit*) eine Verbesserung ihrer Leistungen. Ähnlich wie die zweite Kohorte (erste Experimentalgruppe des Projekts) liegt die positive Entwicklung der Teilnehmenden in diesen zwei Bereichen 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 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 auf die Umsetzungsqualität und -häufigkeit (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, sodass sie die Entwicklung der Schreibkompetenz ihrer Teilnehmenden als Teil der Vorbereitung auf den angestrebten Beruf sehen und Förderansätze entsprechend einsetzen.

5 Projekt BauliG

In der Vorstellung des Projekts liegt der Fokus auf der Konzept- und Materialentwicklung sowie der Präsentation exemplarischer Materialinhalte. Die Phase der Materialerprobung wird nur kurz thematisiert, da diese noch am Beginn steht.

Obwohl das Förderkonzept für Lesen und Schreiben konzipiert wird, beleuchtet der vorliegende Beitrag nur das Schreibförderkonzept (vgl. zum Leseförderkonzept Fast/Efing/Küchler/Lange/Rexing 2022). Im Besonderen sollen Kompatibilitätsbereiche für DaZ-Lernende verschiedener Literalisierungsniveaus aufgezeigt werden.

5.1 Forschungs- und Datenbasis im Projekt BauliG

Neben der grundlegenden Zielsetzung einer Förderung der Literalisierung ab Alpha-Level 3 unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells zum Schreiben, welches der lea.-Diagnostik (vgl. Grotlüschen 2010), der LEO-Studie 2010 (vgl. Grotlüschen 2012), der LEO-Studie 2018 (vgl. Grotlüschen et al. 2020) sowie dem DVV-Rahmencurriculum zugrunde gelegt wurde (vgl. Grotlüschen/Kretschmann/Quante-Brandt/Wolf 2011), wurden Spezifizierungen der lese- und schreibbezogenen Lehr-/Lernziele für das didaktisch-methodische Konzept erarbeitet.

Basierend auf verschiedenen (lese- und) schreibdidaktischen Ansätzen (siehe Kap. 5.2.2) sowie ethnographischen Erhebungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen am Lernort ÜBS¹⁰ (Gesamtumfang 16h), leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews mit dem Ausbildungspersonal (n=8) und den Auszubildenden des ersten Lehrjahrs der ÜBS (n=40)¹¹ wurden die Zielsetzungen für die Konzept- und Materialentwicklung, Erprobung und Verfestigung im iterativen Verfahren der Design-Based Research (DBR) (vgl. Cobb/Confrey/diSessa/Lehrer/Schauble 2003) weiterentwickelt. In die Erhebungen fielen auch eine Dokumentanalyse der Ausbildungsrahmenpläne¹² aus der Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft sowie eine Dokumentanalyse der Rahmenlehrpläne¹³ für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft und die stichprobenartige Erhebung von Lese- und Schreibproben (n=37). Um schriftsprachliche Produkte (Tafelanschiebe; Pläne; Aushänge; Sicherheitshinweise...) und Textsorten (Protokolle; Formulare; Listen...) typisieren zu können, haben Begehungen und Dokumentationen der Lernräumlichkeiten in der ÜBS stattgefunden und es wurden für alle Fachbereiche authentische Textsortenexemplare durch die Auszubildenden zusammengetragen. Alle bisherigen Erhebungsmaßnahmen sowie erste Materialerprobungen wurde in Vor- und Nachgang durch (vorbereitende und evaluierende) Gespräche mit der Leitung des Ausbildungszentrums und dem Ausbildungspersonal begleitet.

Leitende Forschungsfragen betrafen die Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz, wie sie formal in den Ausbildungsordnungen/-plänen gestellt werden, und den Abgleich mit entsprechenden Anforderungen (und die Feststellung weiterer Anforderungen) am spezifischen Lernort ÜBS. Des Weiteren war die Beschreibung von authentischen Lese-/Schreibsituationen, wie sie in realen und authentischen (arbeitsorientierten) Ausbildungssettings am Lernort der ÜBS oder dem Betrieb auftreten, ein zentraler Untersuchungsgegenstand.

Die Zielgruppe des Projekts stimmt mit der theoriebasiert definierten Zielgruppe „gering literalisierter junger Erwachsener“, wie sie in Kap. 2.2 beschrieben wurde, überein und wurde in der vergleichenden Tabelle in Kap. 3 zusammenfassend beschrieben. Es handelt sich bei der Zielgruppe um Auszubildende der Bauwirtschaft im Alter von 16–25 Jahren, überwiegend männlich, mit DaE oder DaZ. Ihr Schreibkompetenzniveau liegt einer stichprobenartigen Erhebung von Schreibproben nach im Durchschnitt nicht höher als Alpha-Level 3. Die Auszubildenden geben in den Interviewerhebungen an, eher ungerne zu lesen und zu schreiben und äußern Schwierigkeiten im Zusammenfassen von Informationen z.B.

¹⁰ Die Erhebungen wurden beim Verbundpartner Berufsförderungswerk der Bauindustrie NRW gGmbH am Ausbildungszentrum Kerpen in der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte durchgeführt.

¹¹ Die Auswertung erfolgte nach Kriterien der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring 2016.

¹² Stand: Juni 1999. Gültig für Überbetriebliche Berufsbildungsstätten und Ausbildung im Fachbetrieb.

¹³ Stand: Februar 1999. Gültig für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. Ist abgestimmt mit der entsprechenden Ausbildungsordnung des Bundes.

für stichpunktartige Notizen oder dem eigenständigen Schreiben des Ausbildungsnachweises mit dem Einsatz passender Fachwörter.

Aus der Gesamtmenge der Forschungs- und Datenbasis sind folgende Zielsetzungen maßgebend für die Konzept- und Materialentwicklung im Bereich der Schreibförderung des Konzepts:

1. Schreibfertigkeiten ab Alpha-Level 3¹⁴ aufbauen, üben und festigen
2. Sprachhandlungskompetenz für (ausbildungs-)berufliche, arbeitsorientierte und -integrierte schriftliche Sprachhandlungen auf-, ausbauen, üben und festigen
3. Transfer der Kompetenzen aus (1) + (2) mit dem Ziel der selbständigen Textproduktion für den Ausbildungsberuf üben.

5.2 Konzept- und Materialentwicklung

Die Konzept- und Materialentwicklung, Evaluation und Implementierung des BauliG-Lehr-/Lernmaterials folgt der Forschungs- und Entwicklungsmethode des DBR-Ansatzes (vgl. Cobb et. al 2003). Dessen zyklische Arbeitsweise ist für die Projektdurchführung mit einer Abfolge von Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Re-Design besonders geeignet, da zeitgleich in der Projektlaufzeit ein gänzlich neues Lehr-/Lernmaterial entwickelt, überarbeitet, begleitend evaluiert und verstetigt wird. Eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung eignet sich im Projekt in besonderem Maße, um die dem Projektvorhaben zugrundeliegende Wissenschaft-Praxis-Kooperation zu gestalten. Diese sichert mit Blick auf die Zielperspektive des Projektvorhabens – arbeitsorientierte Alphabetisierung zu fördern –, dass im Projekt didaktisch-methodisch reflektierte und zugleich praxisorientierte Lernangebote entwickelt werden, die wiederum auch nach Projektabschluss weiter nachhaltig wirken (können) bzw. genutzt werden.

5.2.1 Medial-technisches Konzept

Entwickelt wird das Lehr-/Lernkonzept für ein individuell nutzbares und modular gestaltbares Lernen als Webapplikation bzw. Mobile App. Dies bringt für die Zielgruppe von Auszubildenden der Bauwirtschaft den Vorteil der ortonabhängigen Nutzung mit sich und lässt zudem für Ausbilder*innen eigene Variationen und Mitgestaltung der Nutzung passend zu ihrem spezifischen Lernort relativ einfach innerhalb der Mobile App umsetzen. Die App kann auf gängigen mobilen Endgeräten genutzt werden und passt sich adaptiv an jeweilige mediale Formate an. Um die Software der App sowohl technisch konsistent als auch benutzerfreundlich zu gestalten, erfolgt z.B. in der Phase der Designentwicklung die

¹⁴ Alpha-Level 3: Kompetenzen auf dem Alpha-Level 3 entsprechen der Satzebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie scheitern aber an der Ebene zusammenhängender – auch kürzerer – Texte.

software-technische Umsetzung der Prototypen nach der SCRUM-Methode (vgl. Pichler 2008), einer Vorgehensweise zur agilen Softwareentwicklung, bei der in 14-tägigen Iterationen (Sprints) Komponenten der Anwendung zusammengefügt werden und im selben Rhythmus neue Prototypen der Mobile App freigegeben werden können. Entsprechend wird die Software permanent fortentwickelt und im Rahmen prototypischer Praxis durch eine Reihe von technischen Vertestungen¹⁵ erprobt.

5.2.2 Schreibförderkonzept

Grundsätzlich basiert das Schreibförderkonzept auf allgemeinen Schreibförderansätzen für DaE-Lernende (vgl. Bachmann/Feilke 2014; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006; Fix 2008; Philipp 2011, 2013, 2014, 2021; Pohl/Steinhoff 2010; Sturm/Weder 2016) z.B. zum Aufbau von Textprozesswissen und -fertigkeiten, Ansätzen zur Selbstregulation und Wissen sowie orthografischen Kompetenzen. Zudem wurden didaktische Ansätze für DaZ- bzw. DaF-Lernenden (vgl. Buhlmann/Fearns 2018; Gibbons 2015; Kiefer 2018; Konstantinidou/Opacic 2020; Sass/Eilert-Ebke 2016) hinzugezogen. Ergänzt wird diese allgemeine Basis um spezifische Schreibförderansätze für berufliches Schreiben (DVV-Lernmaterialien; lea.-Lernmaterialien; INA-Pflege-Lernmaterialien; Efing 2011; Funk 2010; Giera 2020; Philipp 2015 und 2018; Roche/Terrasi-Haufe 2017; Schönenberg 2017), wobei Anpassungen für die Förderung gering literalisierter Lernender vorgenommen wurden, z.B. durch eine konsequente Abfolge von Aufgaben und ganzen Sequenzen in Reihung sprachlicher Progression. Weitere Entwicklungsschritte für die Festlegung der Konzeptionsschwerpunkte des Schreibförderkonzepts für den speziellen Förderansatz mit dem Ziel handlungsorientierter und -integrierter Anbindung der Schriftsprachförderung für Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft werden im Folgenden skizziert.

In der projektintegrierten Analyse der Rahmenlehrpläne und Ausbildungsrahmenpläne, die der dualen Berufsausbildung der Berufe der Bauwirtschaft im Land NRW zugrunde liegen, hat sich gezeigt, dass sehr wenige lese- und schreibbezogene Förderbereiche innerhalb der Pläne explizit genannt werden, jedoch einige Lern-/Handlungsfelder den rezeptiven und produktiven Gebrauch unterschiedlicher Textsorten in der Ausbildungsstruktur andeuten und damit zumindest potenzielle Anknüpfungspunkte (z.B. „Führen eines Ausbildungsnachweises“; „Störungsmeldungen an Geräten dokumentieren“; „Prüfen von Vorgaben/Vorschriften“; „selbstständige Planung von Arbeitsschritten“; „Auswahl/Unterscheidung/Wartung/Abrufen von Bau(hilfs)stoffen“, „Mängel anzeigen“) für die Förderung von Lese- und Schreibkompetenz bieten.

¹⁵ Unter den Ausdruck der Vertestung wird im Rahmen des Projekts die Kombination aus technischen Testnutzungen des Lernmaterials mit Proband*innen der Test-Zielgruppe mit anschließenden mündlichen oder per Fragebogen erhobenen Rückmeldungen der Proband*innen zu Usability, Inhalt, Schwierigkeitsgrad, Nutzen etc. verstanden.

Die Analyseergebnisse der Rahmen(lehr)pläne spiegeln sich bei der Auswertung der leitfadengestützten Einzel-/Gruppeninterviews mit Ausbildungspersonal (n = 8) und Auszubildenden (n = 40) wider. Diese wurden anhand der Audioaufzeichnungen im Umfang von 390 Minuten mit MAXQDA-Software wörtlich transkribiert, entlang deduktiver und induktiver Kategorien kategorisiert und nach Auswertungsvorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) zusammengefasst. Hiernach erfordern die handwerklich-technisch anspruchsvollen Berufe der Bauwirtschaft in einigen Lehr-/Lernsituationen und Arbeitshandlungen Lesekompetenz zum Rezipieren neuer berufsfachlicher Inhalte, zum Verstehen neuer Arbeitshandlungen und -schritte und im Ausbildungskontext auch zum vertiefenden Lernen der Bandbreite an Inhalten der Grundausbildung. Anforderungen an die Schreibkompetenz treten als primäre kommunikative Handlungen seltener auf, zeigen sich jedoch als sprachliche Anschlusshandlung oder sekundäre Handlung z.B. zur Anfertigung von Notizen für eigene Planungsaufgaben nach dem mündlichen Erläutern einer aktuellen Wochenarbeitsaufgabe oder innerhalb von Lernprozessen zur Wissensspeicherung und -verarbeitung vergangener Lerneinheiten. Zudem erfolgt das Lesen und Schreiben im Idealfall auch als Nutzung ausbildungsrelevanter Textsorten in typischen betrieblichen Kommunikations- und Organisationsstrukturen in einem (Ausbildungs-)Berufsalltag. Die oben beschriebenen potenziellen Anknüpfungspunkte in Form schriftsprachlicher Handlungen bei einer Verwendung ausbildungsbezogener Textsorten werden bislang in sehr geringem Umfang genutzt, obwohl sowohl Ausbildungspersonal als auch Auszubildende den Wert von Lese- und Schreibkompetenz für die erfolgreiche Ausübung des Berufs und darüber hinaus gehender gesellschaftlicher Teilhabe erkennen.

Aus den beschriebenen Erhebungen wird auch das Ziel abgeleitet, die bisherige Nutzung gegebener Lese-/Schreibanlässe um weitere ausbildungsorientierte und handlungsorientiert integrierbare Lese-/Schreibanlässe zu erweitern. Zudem wird angestrebt, die Lehr-/Lernsituationen, wie sie auf Basis von Hospitationsauswertungen festgestellt wurden (zentral ist die Werkstückherstellung mit Vor- und Nachbereitungsphase, sowie Arbeitshandlungen, die grundsätzlich mehrere Teilschritte umfassen in allen Fachbereichen der ÜBS), für den Entwurf lese-/schreibsensibler Lernumgebungen zu nutzen. Dies ähnelt dem Einsatz von Szenarien für ein berufsfachliches (Fremd-)Sprachenlernen.

Zudem erfolgt die grundsätzliche Entscheidung, die einzelnen Fachgebiete, wie sie als Handlungs- und Lernfelder innerhalb der Grundausbildung in den Ausbildungs(rahmen)lehrplänen und an der ÜBS eingeteilt werden, in *Gründung, Mauerwerksbau, Stahlbetonbau, Holzbau*, etc. als (bau-)berufsfachliche Themenschwerpunkte mit Einbindung authentischer Textsorten passend einzusetzen.

5.3 Aufbau der Module und Baukasten-System

Die genannten (bau-)berufsfachlichen Themenschwerpunkte bilden in der modularisierten Lehr-/Lernmaterialstruktur der BauliG-App die oberste (Modul-)Strukturebene (Makroebene) mit insgesamt acht Modulen, die jeweils 3–5 didaktisierte, ausbildungsfachliche Textsorten umfassen. Den Textsorten (Mesoebene) werden die eigentlichen Lese- und (Recht-)Schreibaufgaben als Aufgabensequenzen (Mikroebene) zugeordnet (6–10 Teilaufgaben in einer Aufgabensequenz). Diese Struktur wiederholt sich einerseits in Aufgabensequenzen für ein handlungsintegriertes Gruppenlern-Setting innerhalb der ÜBS als auch andererseits in Aufgabensequenzen für ein handlungsentkoppeltes Selbstlern-Setting mit orts-zeitlich flexibel wählbarer Bearbeitung (siehe Abb. 7).

Die Aufgabensequenzen sind nach Grundsätzen sprachlicher Progression aufgebaut (vom Einfachen zum Komplexen; von der Wort- über die Satz- zur Textebene etc.) und versuchen stets die handlungspragmatischen kommunikativen Ziele einer Textsorte und ihren Arbeitsbezug aufzugreifen durch eine szenariobasierte (vgl. Kiefer 2018; Sass/Eilert-Ebke 2016) Rahmung. Sie folgen einer Aufgabenstrukturierung von Lernaufgaben (zum Erlernen einer spezifischen Lese-/Schreibteilkompetenz) über Übungsaufgaben (Üben der gelernten Kompetenz) bis hin zu Anwendungs-/Transferaufgaben (selbständiges Anwenden der Kompetenz oder weitergehender Transfer) (vgl. Kösters 2016). Zur stellenweisen Entlastung der Lese-/(Recht-)Schreibaufgabenstellungen und für ein Vorgehen nach Scaffolding-Prinzipien (vgl. Gibbons 2002, 2009, 2015) mit sukzessivem Abbau von Hilfestellungen werden Wortauswahl, Einbindung eines Fachwortschatz-Glossars oder auch das Beginnen einer Aufgabensequenz mit eher rezeptiv-lesend zu lösenden Aufgabenstellungen hin zu produktiv-schreibenden Textproduktionen durch die Lernenden gereicht. Grundsätzlich werden Aufgabeninhalte zur Vermittlung von Lesekompetenz, -strategien sowie Schreibaufgaben zu Rechtschreibung, Schreibprozess- und Textsortenkenntnissen (u.a. mittels Textsortensteckbriefen) und zum rezeptiven und produktiven Auf- und Ausbau von Fachwortschatz angeboten. Der modulare Aufbau bringt eine hohe Flexibilität hinsichtlich der Kombinierbarkeit und Auswahl an Modulen für individuell gestaltbares Lernen seitens der Auszubildenden und Lehren seitens der Ausbilder*innen mit sich. Auch lassen sich die einzelnen Module von Seiten einer Lehrperson (in einer speziellen „Ausbilder:innenansicht“ der App) einzeln auswählen und nach einem Baukasten-Prinzip für individuelle Lernräume zusammenstellen.

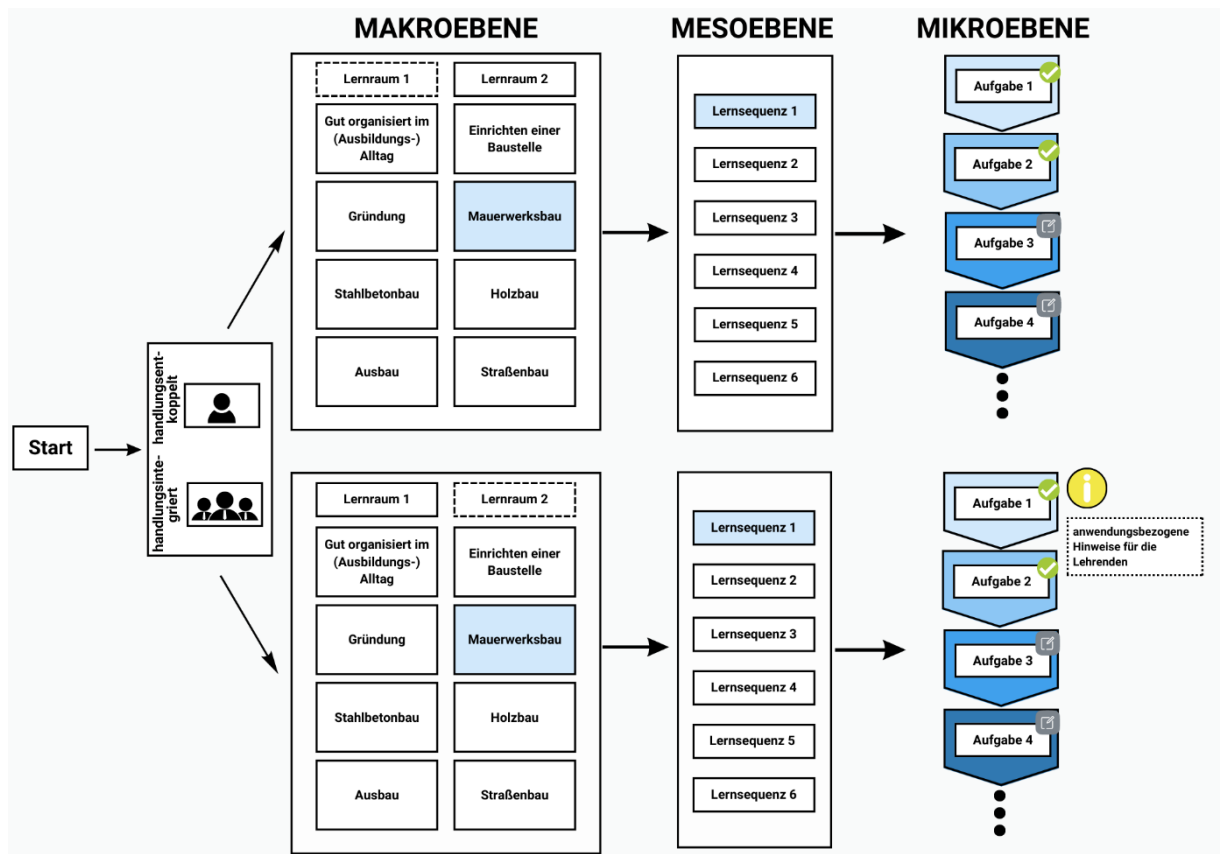


Abb. 7: Modulare Baukastenstruktur der BauliG-App.

5.4 Exemplarische Aufgabenbeispiele

Im Folgenden werden exemplarisch Erarbeitungs- und Übungsaufgaben dargestellt, wie sie in vielfacher Ausführung in den Lernmodulen der BauliG-App eingearbeitet sind.¹⁶ Dazu werden Einzelaufgaben (Mikroebene) abgebildet, die für das Modul „Mauerwerksbau“ (Makroebene) und die zugeordneten Textsorte „Produkt-, Ausführungs- und Verarbeitungshinweise“ (Mesoebene) als prototypisches Modul der BauliG-App konzipiert wurden und eine erste Erprobungsphase (und technische Vertestung) durchlaufen haben. Als Aufgabenformat erscheint zuerst eine dialogbasierte Leseaufgabe, in der ein Einstiegsszenario (siehe Abb. 8) eingeführt wird. Als Hilfe, kann sich ein*e Lernende*r den Text per Audio-Funktion auch anhören.

¹⁶ Die technische Umsetzung und visuelle Gestaltung wurde durch den Verbundpartner Cornelsen eCademy & inside GmbH realisiert.

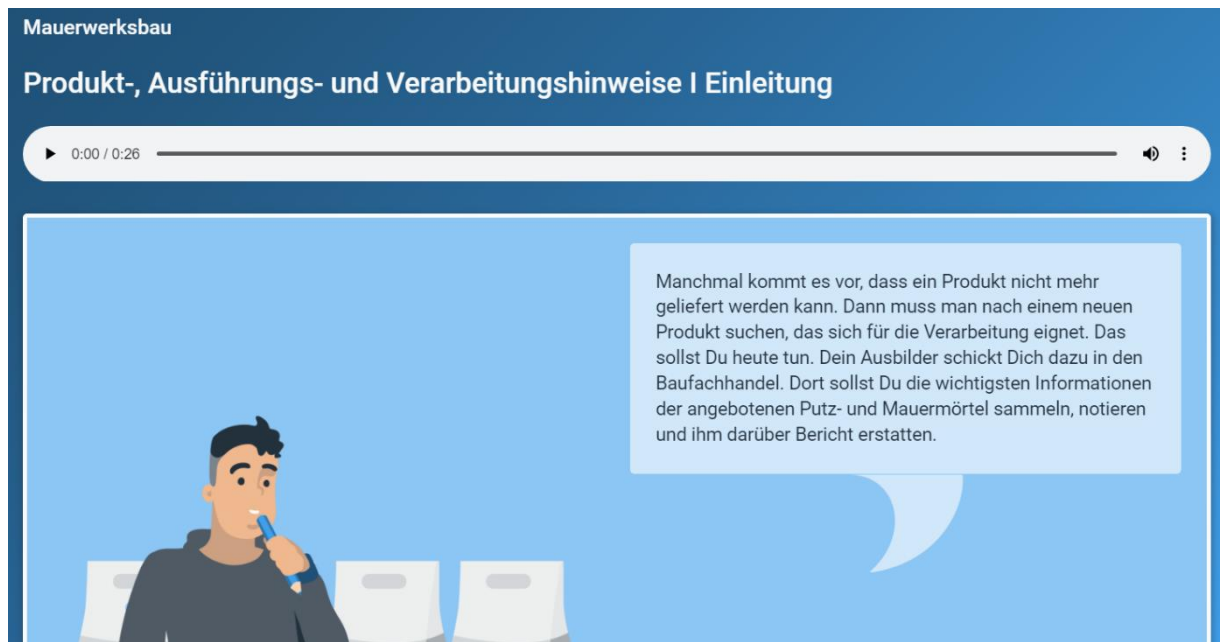


Abb. 8: Einstiegsszenario Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

Es folgt eine Aufgabe zum (Textsorten-)Steckbrief (Abb. 9). Hier kann jeweils einzeln: Ziel/Funktion; Struktur; Sprachliche Besonderheiten und Typische Formulierungen/Fachwörter angewählt werden und die Informationen erscheinen per drop-down-Menü. So wird die Lesemenge visuell entlastet. Zu dieser Aufgabe werden als folgende Teilaufgabe Verständnisfragen gestellt (ohne Abb.).





Abb. 9: Textsortensteckbrief Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

Daran schließt sich eine Rezeptionsaufgabe zum Bilden des ‚Notizzettelstils‘ (= Infinitivstil) an. Es sollen zwei Möglichkeiten der Anfertigung von Notizen verglichen werden (Abb. 10) und auch hier folgen (ohne Abb.) Auswahlfragen (Bsp.: „Welche Notizen sind länger?“, „Welche sind genauer?“ ...).

Mauerwerksbau

Produkt-, Ausführungs- und Verarbeitungshinweise | Notizen


 Ihr habt heute einiges zu tun in der ÜBS. Um nichts zu vergessen, haben ein Azubi-Kollege und eine Azubi-Kollegin sich Notizen gemacht.

 **Vergleiche die Notizen von Abdul und Anna und beantworte die Fragen zu beiden Versionen.**

<p>Notizen von Abdul</p> <p>Ich bereite erst meinen Arbeitsplatz vor. Dann rede ich mit unserem Ausbilder. Ich frage ihn, was aktuell ansteht. Danach suche ich alle Materialien zusammen. Ich bringe sie an den Arbeitsplatz. Ich plane mein Vorgehen am Werkstück. Dann arbeite ich bis zur Mittagspause.</p>	<p>Notizen von Anna</p> <ul style="list-style-type: none"> Werkplatz vorbereiten mit Ausbilder reden, fragen, was ansteht Materialien zusammensuchen Materialien zum Arbeitsplatz bringen Vorgehen planen bis Mittagspause arbeiten
--	--

Abb. 10: Übungsaufgabe Rezeption Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

Daran schließt sich eine Auswahlaufgabe zum Bilden des ‚Notizzettelstils‘ an. Dies geschieht mit einer Auswahl an Textbausteinen, die die sprachlichen Strukturen beschreiben, die für den Notizzettelstil typisch sind und per drag+drop-Funktion der Langform oder der Kurzform (= Notizzettelstil) zugeordnet werden (Abb. 11).

 **Ordne die Aussagen zu den Formulierungen der richtigen Person zu. (Drag & Drop)**

Abduls Formulierungen	Annas Formulierungen

nennt die Person („ich“), die etwas tun soll

nutzt die passende Personalform des Verbs

das Verb steht in der Grundform

schreibt keine vollständigen Sätze

Formulierungen sind länger

Formulierungen sind kürzer

Abb. 11: Übungsaufgabe Notizzettelstil Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

Als weitere Übungsaufgabe wird der gelernte (ausbildungstypische) Schreibstil passend zur Textsorte (mit Hilfestellung durch Vorgaben) in Lückenfelder geschrieben. Eingebunden ist das Angebot von Fachwortschatzkombinationen aus Nomen und Verb (Abb. 12).

Wähle die korrekten Fachwörter aus der Liste aus und schreibe sie in die passenden Lücken des Texts.

<u>Nomen</u>	<u>Verben</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Mörtel • Wasser • Mauerwerk • Putz • Sackinhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • schützen • anmischen • zugeben • verarbeiten

von 40 kg mit je 6 l Wasser

bis ein kellengerechter Mörtel entsteht.

Hinweis

Für das Notieren von Arbeitsschritten ist es auch sinnvoll, Fachwörter zu verwenden. Diese helfen Dir, im Beruf klar und verständlich zu kommunizieren.

→ [Klicke hier für eine Zusammenfassung](#)

Abb. 12: Übungsaufgabe Notizzettelstil Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

In der vollständigen Aufgabensequenz zu der Textsorte „Produkt-, Ausführungs- und Verarbeitungshinweise“ in der App-Umgebung werden weitere Zwischenschritte des Übens angeleitet, die hier bei der exemplarischen Darstellung gekürzt wurden. Die Aufgabensequenz endet mit einer Transferaufgabe (Abb. 13). Diese Aufgabe der exemplarisch präsentierten Aufgabensequenz bietet die Nutzung des Notizzettelstils an für den Einsatz am Lernort ÜBS oder auch im Ausbildungsbetrieb.

Du kannst auch einen eigenen Notizzettel anfertigen. Je nach Produkt können Deine Oberthemen oder W-Fragen unterschiedlich sein.

Für Mörtel kannst Du ihn grob so strukturieren, wie in unseren zwei Beispielen:

<div style="text-align: right; font-size: small;">BauliG</div> <p>Produkt:</p> <p>Verarbeitung _____</p> <p>_____</p> <p>Lagerung _____</p> <p>_____</p> <p>Ergiebigkeit _____</p> <p>_____</p>	<div style="text-align: right; font-size: small;">BauliG</div> <p>Produkt:</p> <p>Was soll man bei der Verarbeitung beachten? _____</p> <p>_____</p> <p>Wie soll man das Produkt lagern? _____</p> <p>_____</p> <p>Wie ergiebig ist das Produkt? _____</p> <p>_____</p>
--	--

Abb. 13: Transferaufgabe Notizzettelstil Modul Mauerwerksbau Produkthinweise.

Im Laufe einer gesamten Aufgabensequenz wird die zu schreibende Textmenge sukzessive erhöht und bis auf Freitextebene ausgestaltet. Im Sinne einer sprachlichen Progression innerhalb der einzelnen Aufgabensequenzen werden die Aufgaben von rezeptiv zu produktiv

und von kleiner sprachlicher Einheit (Wortebene) zu großer sprachlicher Einheit (Textebene) gereiht. Bei größeren Textmengen werden Audio-Hilfen angeboten oder visuelle Hilfen in Form von einzelnen Textfeldern, die einzeln anzuklicken sind.

5.5 Ergebnisse bisheriger Materialerprobungen in BauliG

Nach ersten Materialerprobungen und der (technischen) Vertestung des Prototyp-Moduls Mauerwerksbau mit 31 Auszubildenden am Lernort ÜBS im März 2023 äußern diese sich grundsätzlich positiv zu den erprobten Aufgabensequenzen in einem Onlinefragebogen mit insgesamt 20 Fragen zu Usability, Aufgabenkonzeption und wenigen Nutzermerkmalen. Die Auszubildenden und Ausbilder*innen zeigen sich (laut Aussagen im Kurzgespräch nach den Erprobungsdurchgängen und im Rahmen von Workshops mit dem Ausbildungspersonal) an einer Nutzung des Lehr-/Lernmaterials für Auszubildende mit DaE genauso interessiert wie für Auszubildende mit DaZ. Des Weiteren äußern sie einige Vorschläge zu Aufgabenerweiterungen und -vertiefungen, was Interesse und Akzeptanz des Materials widerspiegelt. Großes Interesse scheint vor allem hinsichtlich aller Übungen zur Erweiterung und Festigung des Fachwortschatzes und der eigenständigen Nutzung des Glossars zum Fachwortlernen seitens Auszubildender und Ausbilder*innen zu bestehen. Manche Auszubildende wünschen sich eine deutlich umfassendere Fassung der App als Lernapp für ihre gesamte fachliche Ausbildung, was sie vor allen Dingen mit der Vorbereitung auf Prüfungsleistungen begründen. Dies stellt zwar im Zusammenhang des Projekts nicht das Ziel der Materialentwicklung dar, jedoch lässt sich daraus eine gelungene Integration der Sprachförderung in den Kontext der Fachvermittlung ableiten.

6 Fazit

Anhand der Vorstellung der beiden Projekte wurden Wege der Materialkonzeption und Möglichkeiten der Erprobung und Auswertung speziell in Ausbildungssettings zur Förderung berufsbezogener Schreibkompetenz ab Satzebene und bis auf Textebene aufgezeigt. Insbesondere wurde die Nutzung von Elementen der Didaktik und Methodik für DaZ (Scaffolding, szenariobasierte Didaktik, arbeitsbezogener Fachwortschatzaufbau sowie handlungsorientierter Erwerb von Textsortenkenntnissen) hervorgehoben. Angesichts der Tatsache, dass gerade ausbildungs-/berufsbezogene sprachliche Bildung und Förderung für alle – Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit DaE gleichermaßen wie mit DaZ – notwendig ist (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde 2017: 4), wurde in der Schreibförderung keine Differenzierung zwischen den Gruppen mit DaE oder DaZ vorgenommen.

Bezogen auf das KOFISCH-Projekt wurden exemplarisch jedoch die (Schreib-)Leistungen und -entwicklungen der Jugendlichen mit DaZ, d.h. die Fördereffekte auf die verschiedenen Zielgruppen im Übergangssystem, in den Blick genommen. Diese wurden im Übergang Schule-Beruf weder von der DaZ-Forschung in der Schule noch in Ausbildung und

Beruf als Zielgruppe betrachtet (vgl. Daase 2014: 257). Hierbei ergab sich ein entscheidender Unterschied in den Proband*innengruppen mit DaE und DaZ. Während die DaE-Proband*innen in unterschiedlichen Aspekten Fördererfolge verzeichneten, stellten sich entsprechende Erfolge bei der DaZ-Lernenden-Gruppe nicht ein oder sie verschlechterte sich sogar. In der Ursachenforschung zur Erklärung dieses Sachverhalts zeigte sich, dass die Gruppen von Anleiter*innen unterschiedlich begleitet wurden im Einsatz des KOFISCH-Lehrmaterials. Bei der Rolle des Ausbildungspersonals für die Umsetzung von Fördermaßnahme/n liegt jedoch sicherlich nicht die einzige Ursache für die ausgebliebenen Fördereffekte bei den Schreib(teil)kompetenzen. Interviewergebnisse des KOFISCH-Verbundpartners bbb (Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund) weisen neben weiteren institutionellen Gründen (wie fehlende Förderzeit) darüber hinaus darauf hin, dass Zweitsprachler*innen mit besonderen Problemen im sozialen und kulturellen Bereich konfrontiert sind, die sich möglicherweise auch auf das Schreiben und die Schreibkompetenz auswirken.

Im Projekt KOFISCH wurden (auch durch die beschriebenen Ergebnisse begründet) Video-Anleitungen angefertigt, die neben einem Handbuch zum Fördermaterial eine Hilfe zum Umgang mit selbigem und damit zur Verstetigung für Lehrpersonen darstellen soll¹⁷. Im Projekt BauliG findet bis September 2024 die Phase der Verstetigung des Lehr-/Lern-Konzepts statt, die durch Workshops mit Ausbildungspersonal von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen zur gemeinsamen Entwicklung von Best-Practice-Beispielen und sprachsensibler Settings gestaltet wird.

So wie in der konkreten Materialentwicklung beider vorgestellter Projekte ein fach- und arbeits-sensibler Fokus bei der Entwicklung von konkreten Schreibförderaufgabenreihen und -szenarien eingenommen wurde, ist bei der Verstetigung die sprachensible Rolle des berufsfachlichen Personals zu gestalten unter Berücksichtigung der arbeitsbezogenen Faktoren von Zeit, sprachlicher Vorbildung der Ausbilder*innen und der Möglichkeit spezieller Schulungsangebote für ihre Rolle/n als Multiplikator*innen.

¹⁷ Das vollständige Fördermaterial von KOFISCH inkl. Anleitungen findet sich kostenlos unter: <https://www.dsg.rwth-aachen.de/cms/dsg/Forschung/Projekte/~khmtu/KOFISCH/>.

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*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (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 (13.2.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Budrich, 51–71.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid. (2003): *Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- [BIBB] Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2019): *BIBB-Datenreport 2019: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.
- [BIBB] Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): *BIBB-Datenreport 2023: bibb datenreport 2023 11102023.pdf* (Datum 29.10.2023).
- [BIBB] Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): BIBB-Dazubi-Datenblätter 2021: Abgerufen für Hochbauarbeiter:in (Datum 29.10.2023): [BIBB DAZUBI Datenblatt](#); Abgerufen für Ausbaufacharbeiter:in (Datum 29.10.2023): [BIBB DAZUBI Datenblatt](#); Abgerufen für Tiefbaufacharbeiter:in (Datum 29.10.2023): [BIBB DAZUBI Datenblatt](#).
- Birnbaum, Theresa; Dippold-Schenk, Katja; Hirsch, Désirée; Kupke, Juana; Seyfarth, Michael & Wernicke, Anne (2016): Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung. In: Siemon, Jens; Ziegler, Birgit & Kimmelmann, Nicole (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Stuttgart: Franz Steiner, 101–120.
- [BMWi] Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.) (2019): *Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft*. [BauWiAusbV 1999.pdf \(gesetze-im-internet.de\)](#).

- Buddeberg, Klaus; Stammer, Christoph & Grotluschen, Anke (2021): Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In: Lernende Region-Netzwerk Köln e.V (Hrsg.): *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Hamburg: Univ., 25–31.
- Buhlmann, Rosmarie & Fearn, Anneliese (2018): *Handbuch des berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank&Timme.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; di Sessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003): Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher* 32: 1, 9–13.
- Czycholl, Reinhard (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 170–186.
- Daase, Andrea (2014): Deutsch als Zweitsprache im Übergangsbereich Schule-Beruf. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 255–269.
- Döbert, Marion (2011): Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 139, 7–31.
- DVV-Lernmaterialien: Deutscher Volkshochschul-Verband (2018–2021). *Vhs-Lernportal*: [vhs-Lernportal - vhs-Lernportal – Lernplattform mit digitalen Lehrwerken](#).
- Eckardt-Hinz, Birgit; Hanisch, Henriette; Heisler, Dietmar & Mannhaupt, Gerd (2013): Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. *Bwpat* 24: 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_etal_bwpat24.pdf
- Eckardt-Hinz, Birgit; Hanisch, Henriette; Heisler, Dietmar & Mannhaupt, Gerd (2014): „Alpha-Quali“: Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener. In: Heisler, Dietmar & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 95–100.
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. *Fachsprache* 32: 1-2, 2–17.
- Efing, Christian (2011): Schreiben für den Beruf. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim: Juventa, 38–62.
- Efing, Christian (2013a): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main: Lang 2013, 123-145.

- Efing, Christian (2013b): Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In: Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian und Kernen, Nora (Hrsg.): *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Expertise, erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen und der Universität zu Köln sowie dem Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 75–81.
- Efing, Christian (2018): Formulare als textuelle Herausforderungen in der beruflichen Ausbildung. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 373–382.
- Efing, Christian (2022): Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern. *Journal für Schreibwissenschaft* 24: 2, 7–27.
- Fast, Daniela; Efing, Christian; Küchler, Cecilia; Lange, Christina & Rexing, Volker (2022): Mobile Learning mit der BauliG-App: Ein digitales Lernangebot zur (basalen) Lese- und Schreibförderung für Auszubildende in der Bauwirtschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 43: 1-22.
https://www.bwpat.de/ausgabe43/fast_et al_bwpat43.pdf (18.12.2022).
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* [2. Aufl., Halbband]. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1145–1151.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2009): *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learning in the Mainstream Classroom*. 2. Aufl. Portsmouth: Heinemann.
- Giera, Winnie-Karen (2020): *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern – Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Tübingen: Narr.
- Grotluschen, Anke (Hrsg.) (2010): *lea.- Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose*. Münster: Waxmann.
- Grotluschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotluschen, Anke & Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann, 135–165.
- Grotluschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mir geringer Literalität. In: Grotluschen, Anke & Buddeberg, Klaus (Hrsg.): *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv, 13–64.
- Grotluschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva & Wolf, Karsten D. (2011): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann.

- Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung*. Bd. 10. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
- Gudjons; Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heisler, Dietmar (2014): Warum kommen (so) wenige Menschen in Alphabetisierungskurse? Erklärungsansätze und Forschungsdesiderata. In: Heisler, Dietmar & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41–64.
- Heisler, Dietmar & Reißland, Jens (2018): Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Francke, 219-228.
- Hoefele, Joachim & Madlener-Charpentier, Karin (2021): Wie es um die Schreibkompetenzen Berufslernender steht. *Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis* 3, hg. von SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. <https://doi.org/10.21256/zhaw-23935>.
- Hörnschemeyer, Carina (2021): Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in der beruflichen Bildung. Ein Überblick über den Stand der Forschung. *Sprache im Beruf* 4: 1, 87–106.
- INA-Pflege-Lernmaterialien: Badel, Steffi (Hrsg.) (2017): *INA Pflege Toolbox. Teil 2. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe mit einem Handbuch zur Grundbildung in der Pflege*. 3. Auflage. Berlin: wbv. Online: INA-Pflege-Toolbox | wbv Publikation.
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at Work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin und Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS, 13–40.
- Jakobs, Eva-Maria (2006): Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In: Blühdorn, Hardarik; Breindel, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin u.a.: De Gruyter, 315–331.
- Jakobs, Eva-Maria (2019): Textproduktion und Kontext. Domänenspezifisches Schreiben. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik* (2. neubearb. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 245–260.
- Kayal, Amir & Efing, Christian (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>.
- Kiefer, Karl-Hubert (2018): Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 469–480.

- Klare, Heidrun & Wassermann, Klaus (2010): Sprachlernen im Biologieunterricht – ein Praxisbeispiel. In: Knapp, Werner & Rösch, Heidi (Hrsg.): *Sprachliche Lernumgebung gestalten*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 165–173.
- Kösters, Juliane (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Hannover: Friedrich / Klett Kallmeyer.
- Konstantidou, Liana & Opacic, Aleksandra (2020): Sprachbedarf und berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege. Methodische Ansätze für eine kontinuierliche Sprachbegleitung. *Sprache im Beruf* 3: 2, 208–222.
- lea.-Lernmaterialien: Quante-Brandt, Eva & Jäger, Anjuscha (2013): *lea.-Lernmaterialien. Loseblattsammlung*. Münster u.a.: Waxmann. lea.online | Offizielle Projektwebseite (uni-bremen.de).
- Mayring, Philipp (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Textmaterial qualitativ bearbeiten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nickolaus, Reinhold (2019): *Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niederhaus, Constanze (2011): *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Münster u.a.: Waxmann
- Niederhaus, Constanze (2018): Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Francke, 481–492.
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2017): Handreichung DaZ-Unterricht in der Schule. Infos & Tipps für den schnellen Einstieg in die Praxis. Microsoft Word - 2017-05-02 Handreichung Deutsch als Zweitsprache.docx (nibis.de).
- Nodari, Claudio (2006): *Grundlagen der Wortschatzarbeit*. Institut für Interkulturelle Kommunikation. www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf (8.5.2023).
- Pichler, Roman (2008): *Scrum: Agiles Projektmanagement erfolgreich einsetzen*. Heidelberg: dpunkt.-Verlag.
- Philipp, Maik (2011): *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, Maik (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2015): Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt/Main: Lang, 151–168.

- Philipp, Maik (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*. Tübingen: Francke, S. 349–359.
- Philipp, Maik (2021): *Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017): Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt am Main: Lang, 71–90.
- Sass, Anne & Eilert-Ebke, Gabriele (2016): Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung. *BWP* 45: 34–37. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/en/8192> (18.04.23).
- Schneider, Manuela (2014): *Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern*. Bielefeld: WBV.
- Schönenberg, Stefanie (2017): Notizzettelstil – Informativketten bilden. Band Deutsch / Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. *Sprache für die Arbeitswelt* 52: 3, 4–8.
- Skerra, Antje (2018): Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* 6. [Skerra_2018_Scaffolding.pdf \(uni-potsdam.de\)](https://www.uni-potsdam.de/~skerra/Skerra_2018_Scaffolding.pdf).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2023): Statistischer Bericht: Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2022. EVAS-Nummer 12211. GENESIS-ONLINE (erschienen am 20.04.2023). Wiesbaden. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/publikationen-innen-migrationshintergrund.html> (10.10.23).
- Stephanowitz, Johann (2022): Fachkräftemangel: Zahl der offenen Stellen für Fachkräfte erreicht Höchststand, *ZEIT*, 14.05.2022, <https://www.zeit.de/wirtschaft/2022-05/fachkraeftemangel-offene-stellen-hoehchststand-iw-studie> (29.04.2023).
- Stollenwerk, Lara & Kayal, Amir (2022): Förderung der Schreibkompetenz. Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem zum Schreiben von berufsbezogenen Texten. *Sprache im Beruf* 5: 2, 237–245. [10.25162/sprib-2022-0013](https://www.sprache-im-beruf.de/10.25162/sprib-2022-0013).
- Sturm, Afra & Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz. Schreibmotivation. Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Tajmel, Tanja (2010): Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In: Knapp, Werner & Rösch, Heidi (Hrsg.): *Sprachliche Lernumgebung gestalten*. Freiburg (Breisgau): Fillibach, 139–154.

UNESCO (Hrsg.) (2006): *Weltbericht Bildung für alle. Kurzfassung. Alphabetisierung weltweit*. Abrufbar unter: Bildung für alle: Alphabetisierung weltweit, Weltbericht, 2006, Kurzfassung - UNESCO Digital Library

Kurzbio:

Christian Efing ist Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Sprache der Gegenwart an der RWTH Aachen University. Zuvor hatte er sprachdidaktische Professuren an der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Erfurt inne. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich beruflicher Kommunikation (in der Ausbildung) sowie Varietäten-/Soziolinguistik.

Amir Kayal war zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart und Mitarbeiter im Projekt KOFISCH.

Cecilia Kuechler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BauliG und Doktorandin am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart der RWTH Aachen University.

Anschrift:

Eilfschornsteinstraße 15
52062 Aachen
c.efing@isk.rwth-aachen.de
a.kayal@isk-rwth.aachen.de
c.kuechler@isk.rwth-aachen.de