

AMIR KAYAL

Effekte der Förderung beruflicher Schreibkompetenz im Übergangssystem

Eine Wirksamkeitsanalyse (Das Projekt KOFISCH)

Promoting Professional Writing Skills in the Transition System An Effectiveness Analysis (The KOFISCH Project)

KURZFASSUNG: Das Ziel des beruflichen Übergangssystems liegt darin, junge Erwachsene durch Förderung nötiger Kompetenzen auf die Ausbildung oder den Beruf vorzubereiten. Dabei handelt es sich im hier dargestellten Projekt um Teilnehmende, die aufgrund ihrer unzureichenden Schulleistungen die Maßnahmen des Übergangssystems besuchen und mit Blick auf ihr prekäres Schreibkompetenzniveau zu den Risikogruppen der geringen Literalität gehören bzw. als funktionale Analphabet*innen bezeichnet werden (Kapitel 1). Im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projekts KOFISCH¹ (Kompetenzförderung im Schreiben) wurde ein Schreibförderkonzept aus berufsbezogenen, handlungs- und prozessorientierten Aufgaben zur Förderung der Schreibkompetenz von Teilnehmenden des Übergangssystems entwickelt (Kapitel 2). In diesem Beitrag wird geschildert, wie sich diese Fördermaterialien auf die Schreibentwicklung der Zielgruppe auswirkte (Kapitel 3).

Schlagnworte: Schreibkompetenz, Schreibförderung, Übergangssystem, Handlungsorientierung, funktionaler Analphabetismus

ABSTRACT: The aim of the vocational transition system is to prepare young adults for training or employment by promoting profession-specific necessary skills. The participants attend the measures of the transition system due to their inadequate school (or low literacy) performance: a risk group referred to as functionally illiterate with regard to their precarious writing skills (part 1). As part of the BMBF-funded KOFISCH project (Competence Promotion in Writing), a writing promotion concept was developed to promote the writing skills of participants in the transition system. The concept consists of job-related, action- and process-oriented tasks (part 2). This chapter describes the effects of the support measure on the writing development of the target group (part 3).

Keywords: writing competence, writing promotion, transition system, action orientation, functional illiteracy

1 Förderkennzeichen: W143AFO.

1. Hintergrund des KOFISCH-Projekts – Das Schreibniveau der Teilnehmenden des beruflichen Übergangssystems

Der Ausgangspunkt des Projekts KOFISCH ist das Phänomen *des funktionalen Analphabetismus* bzw. *der geringen Literalität* und die Tatsache, dass die Bildungspolitik dieses Problem trotz der gesunkenen Zahl der Betroffenen (von 7,5 auf 6,2 Millionen innerhalb von acht Jahren zwischen den beiden leo.-Level Studien (2010 und 2018) (Grotlüschen et al. 2019, 7) weiterhin zu bekämpfen hat. Dass ein beachtlicher Anteil der funktionalen Analphabet*innen (76,1 %) über einen Schulabschluss verfügt² (Grotlüschen et al. 2019, 11), zeugt von einem Schulsystem, in dem die Risikogruppen dieses Phänomens (gar) nicht erkannt werden und keine entsprechende Förderung erhalten, sodass sie, wenn überhaupt, erst später bzw. zu spät im Beruf oder in der Ausbildung auffallen. Mangelnde schriftsprachliche Kompetenzen führen häufiger als fachliche Defizite zum Scheitern an der Ausbildung oder gar zum Ausschluss von der Berufsbildung und -welt (Efing 2008, 17). So ist es also nachvollziehbar, warum gering literalisierte Menschen in Bereichen der Arbeitswelt für gering Qualifizierte arbeiten. Die letzte Instanz, wo diese Zielgruppe nach dem Verlassen der Schule und vor der Ausbildung aufgegriffen und noch im entsprechenden Alter auf die (schriftsprachlichen) Anforderungen der Ausbildung bzw. der Arbeitswelt vorbereitet werden könnte, ist das berufliche Übergangssystem, in dem sie überdurchschnittlich hoch vertreten ist (Heisler/Reißland 2018, 221). Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen (Hospitationen)³ (Kayal 2023, 90–96), die im Rahmen des Projekts KOFISCH in einer der Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems, dem *BvB-Pro⁴/Werkstattjahr* im Kreis Unna⁵, durchgeführt wurden, bestätigen, dass ein bemerkenswerter Anteil der Jugendlichen im Übergangssystem enorme Schwierigkeiten bei der Bewältigung berufsbezogener Schreibanforderungen hat, sodass die Jugendlichen oftmals mangels basaler (hierarchieniedriger) Schreibfähigkeiten den Schreibprozess gar nicht erst beginnen oder diesen frühzeitig abbrechen. Auch die Lehrpersonen (Anleitende für die praktische Berufsbildung in den Werkstätten sowie die Lehrkräfte im Berufskolleg) berichteten in Interviews von der geringen Schreibkompetenz und -motivation ihrer Teilnehmenden und plädierten für ein systematisches, berufsorientiertes Programm zur Förderung der Schreibfähigkeiten der Jugendlichen. Zudem ließen die Analysen von Kompetenzfeststellungstests der Teilnehmenden in Deutsch zu Beginn der Maßnahme sowie die Bewertung ihrer Schreibprodukte im gesamten Maßnahmenverlauf erkennen, dass eine große Anzahl

2 16,9 % hoher Abschluss; 18,5 % mittlerer Abschluss; 40,6 % niedriger Abschluss (aktuelle Ergebnisse aus der leo.-Level-One Studie 2018).

3 Den empirischen Forschungsaktivitäten des Projekts KOFISCH liegt der Mixed-Method-Ansatz zugrunde. Zur Erfassung der Schreibkompetenz der Zielgruppe und zur Erhebung der realen Schreibanforderungen im Übergangssystem fanden im ersten Projektjahr teilnehmende Beobachtungen statt, deren Ergebnisse mithilfe eines (speziell für das Projekt entwickelten) Beobachtungsbogens in Berichtsform protokolliert und systematisch nach den Kategorien *Schreibsituation*, *Schreibphasen* und *Textanforderungen* deduktiv ausgewertet wurden.

4 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz.

5 An zwei Standorten (Unna und Bergkamen).

dieser Jugendlichen auf dem Alpha-Level 3⁶ eingestuft und als gering Literalisierte bezeichnet werden kann.

Das Projekt KOFISCH hat sich die Förderung der Schreibkompetenz dieser Zielgruppe (Jugendliche im beruflichen Übergangssystem) als Ziel genommen. Hierzu wurde auf Grundlage der Felderhebungen im ersten Projektjahr ein schreibdidaktisches Förderkonzept (Wiese/Kayal 2023; Stollenwerk/Kayal 2022) für die Gewerke *Hotel/Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau* sowie *Holz/Metall* entwickelt.

2. Das Schreibförderkonzept

Das KOFISCH-Förderkonzept besteht aus zwei Teilen:

- a) *Übungseinheiten zur Förderung der Schreibflüssigkeit*: Dieser Teil beinhaltet für jedes Gewerk eine spezifische Übungseinheit, mit der die Teilnehmenden darin gefördert werden können, die hierarchieniedrigen Anforderungen des Schreibprozesses zu bewältigen. Sie werden dadurch befähigt, sich den anspruchsvolle(re)n Schreibanforderungen im zweiten Teil stellen zu können. Jede Einheit besteht aus einer Abschreibübung, zwei Rechtschreibtests (Diktat und Fehlererkennung) sowie zwei Übungen zum flüssigen Formulieren. Somit sind die zentralen Förderbereiche der Schreibflüssigkeit *Handschrift/Tastaturschreiben, Rechtschreibung* und *flüssiges Formulieren* (Schüler 2021, 335) abgedeckt.
- b) *Übungseinheiten zur Förderung berufsbezogener Schreibkompetenz*: Dieser Teil beinhaltet systematisch aufgebaute Übungseinheiten für den produktionsorientierten Alltag in der Werkstatt, wo die praktische Arbeit stattfindet und die Jugendlichen echte Aufträge von realen Kunden bearbeiten. Es finden sich hier insgesamt 10 Förderereinheiten (62 Aufgaben). Davon sind drei für das Gewerk *Hotel/Gastronomie* (18 Aufgaben), eine für das Gewerk *Holz/Metall* (6 Aufgaben) und eine für das Gewerk *Garten- und Landschaftsbau* (8 Aufgaben) entwickelt worden. Die restlichen Übungen bilden die Förderereinheiten für die lernbereichsübergreifenden Textsorten *Lebenslauf* (3 Aufgaben), *Bewerbungsschreiben* (9 Aufgaben) und *Wochenbericht* (18 Aufgaben). Für die Textsorte *Wochenbericht*, die häufigste Textsorte in der Maßnahme und eine der wichtigsten ausbildungsübergreifenden Textsorten, existieren für alle drei Gewerke eigenständige Einheiten mit jeweils 6 Aufgaben, deren Inhalte den Arbeits- und Lernaktivitäten der jeweiligen Lerngruppen entsprechen.

Mit Blick auf das Ziel der Maßnahme, die Teilnehmenden auf die Anforderungen im Beruf bzw. in der beruflichen Bildung vorzubereiten, fokussiert das Förderkonzept berufsbezogene Schreibsituationen, die in der praxisorientierten Schulung in der Werkstatt ohnehin schon existieren. Damit die exemplarisch erstellten Aufgaben im Förderkonzept auf weitere berufsbezogene Kontexte übertragen und von den Anleitenden nach

6 Auf Alpha-Level 3 kann eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben, scheitert jedoch an zusammenhängenden – auch kürzeren – Texten und vermeidet sie deshalb (Grotlüschen/Riekman 2012, 19).

demselben Prinzip weiterentwickelt bzw. an die jeweiligen Schreibaufgaben angepasst werden können, wurden bei der Entwicklung des Förderkonzepts schreibspezifische und didaktisch-methodische Prinzipien und Ansätze berücksichtigt (vgl. Kayal/Efing 2022; Stollenwerk/Kayal 2022; Kayal 2023).

Die zentrale didaktische Grundlage des Förderkonzepts bildet der Ansatz des *Scaffolding*. Der Begriff *Scaffolding* bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch Bereitstellung von situativen und temporären Hilfestellungen. Die Hilfestellungen werden sukzessiv abgebaut, bis die Lernenden in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig und ohne Hilfe anderer zu erfüllen (Gibbons 2009, 15). Die Lösung der Aufgaben mithilfe von *Scaffolding* unterstützt Lernende darin, sich neues konzeptuelles Fachwissen anzueignen, neue Fertigkeiten, Strategien und fachspezifische Arbeitsweisen zu entwickeln, um so zu einem vertieften Lernen zu gelangen.

Ein weiteres zentrales Prinzip des Förderkonzepts bildet der *Zugriff auf (Fach-)Wörter*, mit dem jedes konkrete sprachliche Handeln beginnt. Das heißt, die Bildung von Sätzen und Texten setzt zunächst die Wahl von Wörtern voraus, die beim Schreiben (sowie beim Sprechen) für die Verschriftlichung (bzw. Artikulation) der intendierten Mitteilung benötigt werden; erst danach geht es um deren syntaktische Verknüpfung (Ulrich 2013, 320). Basierend auf dieser Tatsache folgt der Aufbau der Aufgaben des Förderkonzepts dem schreibdidaktischen Prinzip vom Wort zum Satz zum Text und berücksichtigt dabei die Steigerung des Schwierigkeitsgrads vom Einfachen zum Komplexen.

Um den komplexen Anforderungen des Schreibens gerecht zu werden und die dafür notwendigen Kompetenzen zu erwerben, ist vor allem eine Orientierung am Schreibprozess vonnöten (Becker-Mrotzek/Böttcher 2015, 19 f.). Die *prozessorientierte Schreibdidaktik* verfolgt eine Zerlegung des Schreibprozesses in „Sammeln – Planen – Formulieren – Überarbeiten“ (Philipp 2015, 10; Fix 2010, 164). Diesem Grundmuster folgend widmet sich jede Aufgabe einem der genannten Schreibprozesse.

Eine der wesentlichsten didaktischen Grundlagen des Förderkonzepts ist das Prinzip der *Handlungsorientierung*. Basierend auf dem Modell der Handlungsorientierung (Schöpf 2005) 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. Aus Selbstbestimmung folgt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, aus der wiederum Motivation resultiert (Roche/Terrasi-Haufe 2017, 73).

Dort, wo es keinen authentischen direkten Handlungskontext gibt, wird unter dem Ansatz der *Szenariendidaktik* ein lebensweltlicher oder beruflicher Bezug und somit eine Anbindung an den Lernkontext hergestellt, was die Lernenden für die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen motiviert (Efing 2013, 80). Ziel der Szenariendidaktik im berufsbildenden Kontext ist es, „in eine realitätsnahe Situation einzutauchen, um ganz konkrete, auf den eigenen Arbeitsplatz bezogene Sprachhandlungen zu simulieren“ (Sass/Eilert-Ebke 2014, 6).

Als letzter didaktischer Ansatz wird an dieser Stelle die *Vermittlung von Textsortenwissen* genannt. Dies ist ein Element der Schreibstrategievermittlung (Philipp 2021, 100), das im Förderkonzept sowohl auf Makroebene (Struktur, Aufbau) als auch auf Mikroebene (typischer Wortschatz, typische Formulierung) erfolgt.

3. Evaluation des Schreibförderkonzepts

Insgesamt wurden im Projekt KOFISCH drei Jahrgänge (Kohorten) untersucht. Das Förderkonzept wurde jedoch nur mit der zweiten und dritten Kohorte erprobt, da im ersten Projektjahr die Schreibenanforderungen der Maßnahme BvB-Pro/Werkstattjahr (durch teilnehmende Beobachtungen⁷, Aufgabenanalyse⁸ und Interviews mit dem Maßnahmenpersonal⁹ sowie den Teilnehmenden¹⁰) erhoben und das Schreibkompetenzniveau der Teilnehmenden als repräsentative Gruppe für die Zielgruppe der Studie (durch Bewertung von Textprodukten und Analyse von Kompetenzfeststellungstests) erfasst wurde, um basierend auf diesen empirischen Erkenntnissen zielgruppengerechte Fördermaterialien entwickeln zu können.¹¹

7 Insgesamt fanden im ersten Projektjahr zur Erhebung der Schreibenanforderungen 9 teilnehmende Beobachtungen statt; davon 7 (20 Std.) in der Werkstatt und 2 (8 Unterrichtseinheiten) im schulischen Teil der Maßnahme, im Unterricht des Berufskollegs.

8 Hierzu wurden sämtliche Online-Aufgaben in Moodle und die Aufgaben des Lehrwerks für das Fach Montage- und Fertigungsprozesse, die in schriftlicher Form abgegeben werden mussten, hinsichtlich der Textanforderungen sowie der inhaltlichen und sprachlichen Qualität der Aufgabenstellungen analysiert.

9 Insgesamt wurden 8 Interviews (jeweils 20 Minuten) mit Anleitenden der Werkstatt, 3 Lehrkräften des Berufskollegs und 2 Sozialpädagoginnen geführt.

10 Es wurden 4 Einzelinterviews (jeweils 20 Minuten) mit den Teilnehmenden des Gewerks Holz/Metall am Standort Bergkamen und ein Gruppeninterview (25 Minuten) mit den Teilnehmenden der Gewerke Hotel/Gastronomie und Garten- und Landschaftsbau am Standort Unna geführt.

11 Die Erprobung des Förderkonzepts mit den Experimentalgruppen und der Vergleich der Schreibkompetenzentwicklung dieser Gruppen mit der Kontrollgruppe (Kohorte 1) macht den Interventionscharakter der Studie aus.

Tabelle 1 zeigt die Daten der Proband*innen jeder Kohorte.

Tab. 1: Proband*innen-Daten des Projekts KOFISCH

	Anzahl der Teilnehmenden	Alter	Gewerk	Sprache	Schulabschluss
Kohorte 1	24 90 % männlich 10 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa ¹² (n = 6) GaLa ¹³ (n = 6) HoMe ¹⁴ (n = 12)	65 % DaE ¹⁵ 35 % DaZ ¹⁶	35 % kein Schulabschluss 65 % 9er, 10er HSA ¹⁷ oder gleichwertiger Schulabschluss
Kohorte 2	17 65 % männlich 35 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 4) HoMe (n = 6)	63 % DaE 37 % DaZ	35 % kein Schulabschluss 59 % 9er oder 10er HSA 6 % Förderschulabschluss
Kohorte 3	18 85 % männlich 15 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 3) HoMe (n = 8)	61 % DaE 39 % DaZ	66 % kein Schulabschluss 34 % 9er HSA

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 (Tab. 2) 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 Schreibenanforderungen im berufsbildenden Kontext (u. a. Mehrfachadressiertheit, Koproduktion, Kürze und Präzision, E fing 2011, 44–45) erweitert wurde. Zudem wurde zu jedem Kriterium eine Rangliste mit vier Kompetenzstufen (aufsteigend von 1 bis 4) erstellt.

12 Hotel/Gastronomie.

13 Garten- und Landschaftsbau.

14 Holz/Metall.

15 Deutsch als Erstsprache.

16 Deutsch als Zweitsprache.

17 Hauptschulabschluss.

Tab. 2: Überarbeitetes KOFISCH-Kriterienraster zur Textbewertung in Anlehnung an Becker-Mrotzek (2014, 509)

Kompetenz- stufe Kriterium	1	2	3	4
Sprachrichtigkeit	Die Rechtschreib- und die Grammatikfehler beeinträchtigen die Lesbarkeit des Textes. (Der Text ist aufgrund mangelnder Sprachrichtigkeit schlecht zu verstehen)	Der Text weist mehrfach Rechtschreib- und Interpunktionsfehler auf. Einige Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind erkennbar. (Der Text ist eher schlecht zu verstehen)	Der Text weist einige Rechtschreib- und Interpunktionsfehler auf. Grundlegende Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind nicht erkennbar. (Der Text ist gut zu verstehen)	Die sprachliche Form des Textes ermöglicht flüssiges Lesen und Verstehen. Die Beherrschung der Grammatikregeln ist erkennbar. (Der Text ist sehr gut zu verstehen)
Sprach- angemessenheit	Der Wortschatzumfang ist begrenzt. Die Wortwahl ist häufig unpassend. Die gewählte Stilebene ist für die Textsorte unpassend. (Wortwahl, Satzbau und Stil unangemessen)	Der Wortschatzumfang ist eingeschränkt. Es ist eine Vermischung unterschiedlicher Stilebenen zu erkennen. (Wortwahl, Satzbau und Stil eher unangemessen)	Der Wortschatz ist größtenteils textsorten- und adressatengerecht. Der Satzbau ist überwiegend passend. Die gewählte Stilebene entspricht der Textsorte. (Wortwahl, Satzbau und Stil angemessen)	Der Wortschatz ist vielfältig. Fachwörter werden angemessen verwendet. Der Text lässt besonderes Wissen auf der Stilebene erkennen. (Wortwahl, Satzbau und Stil sehr angemessen)
Inhalt	Die Textlänge entspricht nicht der Textsorte. Relevante Inhalte werden nicht bearbeitet. (Die Aufgabe / kommunikative Absicht des Textes nicht erfüllt)	Einige erwartete Inhalte werden nicht bearbeitet. (Die Aufgabe / kommunikative Absicht des Textes zum Teil erfüllt)	Erwartete Inhalte werden bearbeitet. Kleinere Einheiten sind evtl. unklar. (Die Aufgabe / kommunikative Absicht des Textes größtenteils erfüllt)	Der Text ist vollständig. Nichts muss hinterfragt werden. (Die Aufgabe / kommunikative Absicht des Textes vollständig erfüllt)

Kompetenz- stufe Kriterium	1	2	3	4
Textsorte/Aufbau	Der Text weist Unwissen über Textsortennormen auf. Keine inhaltliche Gliederung für die Gesamtidee. (Die Textsorte ist schlecht 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 ist sinnvoll aufgebaut. Textsortennormen sind überwiegend berücksichtigt. (Die Textsorte ist gut zu erkennen)	Die Textteile sind sinnvoll aufeinander aufgebaut. Die Leserperspektive und die Textsortennormen werden durchgängig berücksichtigt. Auf der metakommunikativen Ebene werden Verständnisprobleme vermieden. (Die Textsorte ist sehr gut zu erkennen)
Prozess	Der Text hätte umfassend auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden müssen. (Überarbeitungsstrategien sind nicht zu beobachten)	Der Text hätte auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden können. (Überarbeitungsstrategien sind z. T. zu erkennen)	Der Text hätte an kleinen Stellen überarbeitet werden können. (Überarbeitungsstrategien sind gut zu erkennen)	Der Text wurde offenbar vor der Abgabe gründlich durchgelesen und überarbeitet. (Überarbeitungsstrategien sind sehr gut zu erkennen)

Um zu verdeutlichen, wie die Bewertung der Textprodukte erfolgte und, welche konkreten Anforderungen in Bezug auf die Kriterien gemeint sind, wird an dieser Stelle jedes einzelne Kriterium ausführlicher erläutert (Kayal 2023, 102; Kayal/Efing 2022, 5–6):

Das Kriterium der *Sprachrichtigkeit* inkludiert vor allem die Aspekte der Orthografie, 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 4.

Das zweite Kriterium der Textbewertung ist die *Sprachangemessenheit*, die sich vor allem in der Wortwahl, dem Satzbau und Textsortenstil äußert. Bei diesem Aspekt werden u. a. Aspekte wie Wiederholungen oder die Bewertung der Satzart in Hinblick auf die Textsortenangemessenheit berücksichtigt.

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 der/die Leser*in den erwarteten Inhalt, den die Aufgabenstellung oder der Schreib Anlass verlangt, vorfindet oder ob erwartete oder sogar relevante Inhalte unklar bleiben oder gar nicht aufgenommen werden. Auch die Angemessenheit des Umfangs und der Textlänge wird hier bewertet.

Das Kriterium der *Textsortennormen* bzw. des *Aufbaus* beschreibt besonders die Bewertung in Hinblick auf die kohärente Textstruktur, die Einhaltung der Textsortennor-

men und ggf. eine aktive Leserführung. Es wird bewertet, ob (sprachliche) text-strukturierende Kohäsionsmittel verwendet werden und ob die Struktur die Gesamtidee und Absicht des Textes unterstützt.

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.

Um eine subjektive Bewertung zu vermeiden, wurden alle Textprodukte von den über alle drei Kohorten hinweg immer selben drei Rater*innen bewertet. Die Ergebnisse wurden nur dann in die Auswertung aufgenommen, wenn mindestens zwei Bewertungen übereinstimmten und die dritte Bewertung von den anderen zwei nicht mehr als eine einzige Kompetenzstufe abwich. Die Interrater-Validität war hoch, sodass bis auf Einzelfälle alle Ergebnisse bei der Datenauswertung und der Interpretation der Textbewertung berücksichtigt werden konnten.

Im Weiteren werden zunächst die Ergebnisse von Kohorte 1 als Kontrollgruppe besprochen. Anschließend werden die Ergebnisse der Experimentalgruppen (Kohorte 2 und 3) in jedem einzelnen Kriterium mit denen der Kontrollgruppe verglichen, um die Effekte des KOFISCH-Förderkonzepts auf die Schreibentwicklung der Zielgruppe (junge Erwachsene im Übergangssystem) beurteilen zu können. Um, abgesehen vom Einsatz des Förderkonzepts, die Entwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden im Verlauf der Maßnahme feststellen zu können, wurden die Ergebnisse von allen drei Kohorten in zwei Zeiträume (Messzeitpunkte) „zu Beginn der Maßnahme“ und „im Laufe der Maßnahme“ aufgeteilt. Der Messzeitpunkt „zu Beginn“ beträgt die ersten vier Wochen der Maßnahme (von Anfang September bis Anfang Oktober). Währenddessen erhielten die Teilnehmenden (auch die Teilnehmenden der Experimentalgruppen) keine Schreibförderung. Der Zeitpunkt „im Laufe der Maßnahme“ umfasst die restliche Maßnahmenzeit (von Oktober bis August), in der das Förderkonzept mit den Experimentalgruppen umgesetzt wurde. Abbildung 1 stellt die Ergebnisse der Kontrollgruppe dar:

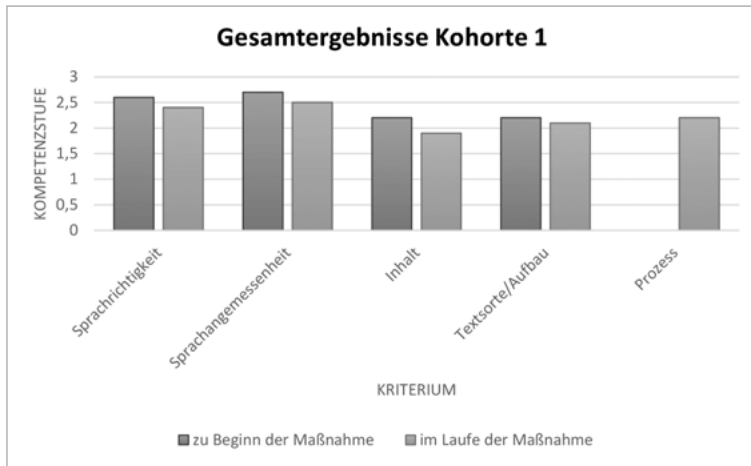


Abb. 1: Gesamtergebnisse der Schreibleistungen der Kohorte 1

Anhand der Ergebnisse der Textauswertungen von Kohorte 1 konnten wichtige Konsequenzen für das Projekt gezogen werden, die bei der Entwicklung des Förderansatzes für die Experimentalgruppe berücksichtigt wurden. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe haben sich ohne Schreibförderung insgesamt und in allen Bereichen des Schreibens verschlechtert. Es ist auszuschließen, dass der Grund dafür die häufigere Einreichung der Texte von schreibschwächeren Teilnehmenden ist, denn die erstellten Schreibportfolios zeigen, dass die schreibstärkeren Teilnehmenden im gesamten Maßnahmenverlauf und im zweiten Bewertungszeitraum häufiger Texte abgegeben haben. Die negative Schreibentwicklung kann am Nachlass der Motivation der Teilnehmenden im Laufe der Maßnahme liegen, zumal die praktische Arbeit der Werkstatt (in der Pandemiezeit) aufgrund des Lockdowns für mehrere Monate ausgefallen ist. Die Konsequenzen für das Schreiben können das Eliminieren der Überarbeitung aus dem Schreibprozess, das seltenere kooperative Schreiben und folglich das Wegfallen von gegenseitiger Unterstützung beim Schreiben gewesen sein.

Bei der Fehleranalyse ließ sich erkennen, dass die häufigsten Fehler im Anforderungsbereich der *Sprachrichtigkeit* Satzabbrüche, Fehlschreibungen von Substantiven und das Aneinanderreihen von Wörtern ohne Verwendung von Satzzeichen waren. Einer der häufigsten Fehler im Bereich der *Sprachangemessenheit* war die Vermischung des Schreibstils mit der Stilebene konzeptioneller Mündlichkeit (z. B. „wir haben was zum messen dabei“). Auch wurde nicht der entsprechende Schreibstil für die jeweilige Textsorte verwendet; oft wurden anstatt neutraler Vorgangsbeschreibungen persönliche Geschichten in einer narrativen Form geschrieben. Die Ergebnisse des Kriteriums *Inhalt* zeigen, wie das Phänomen des funktionalen Analphabetismus die Textproduktion hemmt. 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 Teilnehmenden nicht in der Lage ist, die kommunikative Funktion einer der häufigsten Textsorten (Wochenbericht) in der Berufs- bzw. Ausbildung zu erfüllen. Damit überschreiten sie nicht den Alpha-Level 3, was bedeutet, dass sie keine kurzen zusammenhängenden Texte produzieren können und als funktionale Analphabet*innen bezeichnet werden. Es war davon auszugehen, dass die Teilnehmenden auch ohne Förderung mit der Zeit die Formalien und Aufbau Merkmale der Texte mehr berücksichtigen und hinsichtlich des Kriteriums *Textsortennormen/Aufbau* eine positive Entwicklung aufzeigen, da sie immer wieder die gleichen Textsorten mit denselben institutionellen Anforderungen schreiben müssen. Die Ergebnisse stellen jedoch ein unerwartetes Bild dar, und zwar einen Rückgang der Leistungen hinsichtlich dieses Kriteriums. Die Teilnehmenden sollten also für institutionelle Bedingungen und deren Relevanz für die Textproduktion und die praktische Arbeit (Dokumentation von Unterlagen, Strukturierung der Lerninhalte, Archivierung von Belegen etc.) sensibilisiert werden.

Hinsichtlich des Kriteriums *Prozess* konnten die Ergebnisse nicht zwischen zwei Messzeiten verglichen werden, da die Texte zu Beginn der Maßnahme bezüglich dieses Kriteriums nicht bewertbar waren. Generell war es schwierig, Planungs- und Überarbeitungsstrategien zu erkennen, da diese vor und beim Schreiben oder kurz danach geschehen und die Texte als fertige Produkte zu späteren Zeitpunkten bewertet wurden, sodass der Schreibprozess nicht beobachtet wurde.

Abbildungen 2 und 3 zeigen die Ergebnisse der Textbewertungen in den Messzeitpunkten zu Beginn und im Laufe der Maßnahme:

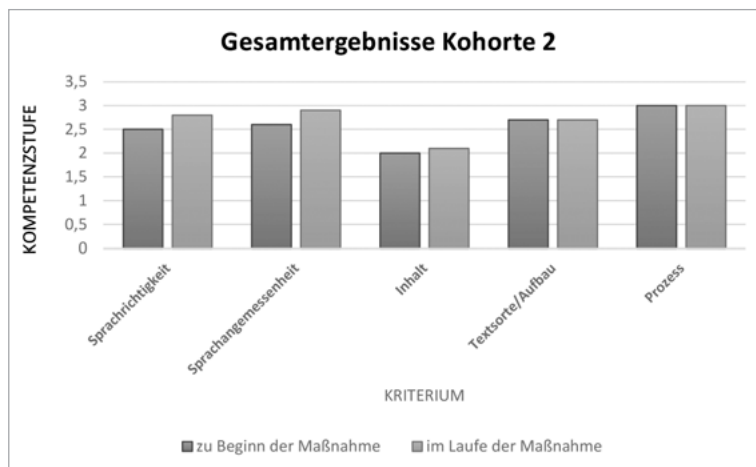


Abb. 2: Gesamtergebnisse der Schreibleistungen der Kohorte 2

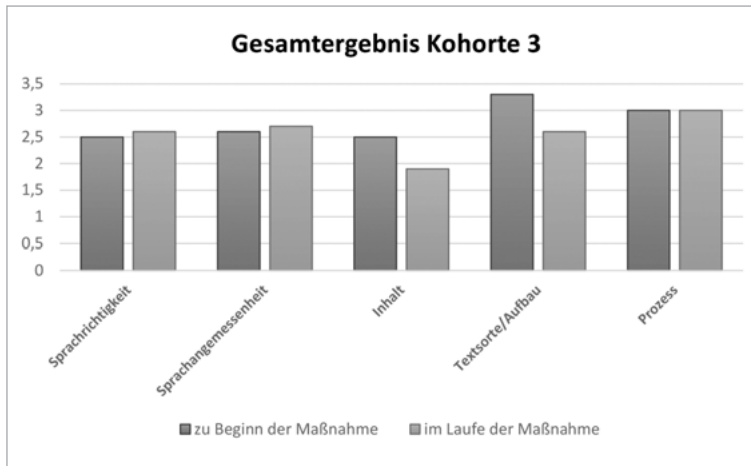


Abb. 3: Gesamtergebnisse der Schreibleistungen der Kohorte 3

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*. Eine wichtige Erkenntnis des Projekts KOFISCH war, dass der geringe Effekt des Förderkonzepts größtenteils auf die Umsetzungsfrequenz und -qualität des Förderkonzepts durch die Anleitenden in der Maßnahme zurückzuführen ist. Diesbezüglich können die Ergebnisse der Interviews mit den Anleitenden der Werkstatt aufgegriffen werden. Bereits in den Interviews mit den Anleitenden vor der Umsetzung des Förderkonzepts fiel auf, dass sie mit Schreiben das schulische Schreiben zur Produktion von längeren Texten assoziieren. Sie sehen die Schreibförderung in erster Linie als Aufgabe der Lehrkräfte im Berufskolleg und nehmen die Schreibaktivitäten in der Werkstatt (z. B. Einkaufszettel und Rezepte schreiben, Kalkulationstabellen erstellen usw.) nicht als Schreiben wahr. Trotz regelmäßigen Austauschs zwischen den Anleitenden und den Projekt-Mitarbeitenden zwecks der Aufklärung über die Bedeutung der Schreibförderung in dem arbeitsprozessorientierten Teil der Maßnahme ließ sich kaum eine Änderung in der Einstellung der Anleitenden zum und ihrer Auffassung vom Schreiben feststellen. Sie betrachten Schreiben als eine Fähigkeit, die isoliert statt handlungsorientiert trainiert werden soll. Die Anleitenden verzögerten oft die Umsetzung der Förderseinheiten mit der Begründung, dass die Auftragsbearbeitungen gegenüber der Schreibförderung Priorität haben. Die Durchführung der Förderseinheit sahen sie vielmehr als ihre Verpflichtung gegenüber dem Projektpartner und nicht als Unterstützung für ihre eigene Arbeit und die Teilnehmenden. Sie schienen also die Funktion des Schreibens im Berufskontext, dass es zur Erfüllung der eigentlichen (übergeordneten) Tätigkeiten dient, nicht ganz erkannt zu haben.

Folgend werden die Ergebnisse der Textbewertungen von den Experimentalgruppen hinsichtlich jedes einzelnen Kriteriums interpretiert:

Sprachangemessenheit: Dieses Kriterium konnte nicht immer bzw. nicht in jedem Textprodukt bewertet werden, weil in vielen Fällen die Kompetenz der Teilnehmenden in diesem Bereich aufgrund der Kürze des Textes nicht zu erfassen war. Die bewertbaren Textprodukte ließen aber erkennen, dass sich beide Kohorten durch die Förderung in diesem Bereich verbessert haben (Kohorte 2: von 2,5 auf 2,8; Kohorte 3: von 2,5 auf 2,6). Zu erwähnen ist jedoch, dass dies gar nicht das primäre Ziel der Förderung war, da im berufsbezogenen Kontext andere Aspekte des Schreibens – wie die Erfüllung der kommunikativen Absicht oder die Kontextgebundenheit mit der praktischen Handlung – eine größere Bedeutung finden. 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.

Sprachangemessenheit: Auch in diesem Bereich verzeichneten beide Experimentalgruppen eine positive Entwicklung (Kohorte 2: von 2,6 auf 2,9; Kohorte 3: von 2,6 auf 2,7). Das heißt, durch die Schreibförderung waren die Teilnehmenden in der Lage, mehr Fach- bzw. berufsbezogene Begriffe zu verwenden und hinsichtlich des Stils bessere Texte zu verfassen. Der positive Effekt der Schreibförderung auf die *Sprachangemessenheit* kann das Ergebnis des Zusammenspiels von Wortschatzübungen, bei denen Fachbegriffe eingeführt und gefestigt werden, und den Übungen zu dem entsprechenden sprachlichen Stil der jeweiligen Textsorte sein.

Inhalt: Der Inhalt kann als das wichtigste Kriterium der Bewertungen gelten, da mit dessen Erfüllung die kommunikative Funktion eines Textes realisiert wird. Der Vorrang dieses Kriteriums gegenüber anderen Kriterien kann auch darin begründet liegen, dass die Bewertbarkeit anderer Teilbereiche bzw. die Feststellung von vorhandenen und/oder fehlenden Kompetenzen in Bezug auf Anforderungen in *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit* und *Textsortenwissen* von dem Vorhandensein des Inhalts abhängt. Während sich die zweite Kohorte in diesem Anforderungsbereich leicht verbessert hat (von 2 auf 2,1), lassen die Ergebnisse der dritten Kohorte eine deutliche Verschlechterung (von 2,5 Punkten auf 1,9) erkennen. Dies kann in der Vorstellung der Anleitenden als Umsetzer*innen des Förderkonzepts von der Schreibkompetenz begründet liegen. Oft erwähnten sie in den Interviews sprachformale Aspekte wie Orthografie, Grammatik und Interpunktion des Schreibens als wichtige Anforderungen und setzten die Beherrschung dieser mit Schreibkompetenz gleich. Demzufolge werden die inhaltlichen, kommunikativen Aspekte des Schreibens von den Anleitenden vernachlässigt, sodass im Laufe der Zeit die inhaltliche Qualität der Texte der Teilnehmenden nachlässt und stattdessen orthografisch und grammatisch bessere Texte entstehen (s. oben; Ergebnisse der Sprachrichtigkeit).

Textsortennormen/Aufbau: Die Ergebnisse der Textbewertungen zeigen, dass die Leistungen der zweiten Kohorte in diesem Bereich stagniert (2,7). Überraschenderweise verschlechterte sich die dritte Kohorte hinsichtlich dieses Kriteriums (von 3,3 auf 2,6). Es stellt sich die Frage, warum die institutionellen Bedingungen und die Textkonventio-

nen, die sich im Laufe der Maßnahme nicht ändern und ständig wiederholt werden, mit der Zeit und trotz der Förderung schlechter erfüllt werden. Hier kann von einer Vernachlässigung dieser Anforderungen seitens der Anleitenden ausgegangen werden. Die mögliche Ursache dafür ist, dass die institutionellen Anforderungen wie das Hinschreiben von Datum, Name, Werkbereich etc., nicht zu dem eigentlichen Textinhalt gehören und daher in der Förderung der Teilnehmenden eine untergeordnete Rolle spielen. Um dies zu vermeiden, müssten in der Schreibförderung der Teilnehmenden Aufgaben zum Einsatz kommen, bei denen die Bestandteile der Texte explizit erklärt und deren Einhaltung bewertet werden. So können schreibschwache Teilnehmende durch das Erreichen von Teillernzielen bzw. durch die Bewältigung von gewissen Schreibphasen einen Erfolg erleben, was sie für die nächsten Schreibphasen motiviert.

Prozess: Beide Kohorten weisen weder eine Verbesserung noch eine Verschlechterung hinsichtlich dieses Kriteriums auf (beide Kohorten erreichen zu Beginn und im Laufe der Maßnahme die Kompetenzstufe 3). Um diese Teilkompetenz bei den Teilnehmenden zu fördern, sollten konkrete Schreibstrategien in Bezug auf Textplanung und -überarbeitung vermittelt werden. In den teilnehmenden Beobachtungen ließ sich feststellen, dass die Teilnehmenden kaum Rückmeldungen von ihren Anleitenden zu ihren Textprodukten erhalten. Deshalb sollten Übungen bzw. didaktische Überlegungen in die Fördermaterialien integriert werden, wodurch die Teilnehmenden (durch die Begleitung ihrer Anleitenden) sowohl sprachlich als auch inhaltlich über ihre Schreibprodukte reflektieren und daraufhin diese überarbeiten.

4. Fazit

Die Konsequenzen, die aus den Interpretationen der Ergebnisse dieser Arbeit gezogen werden, betreffen in erster Linie die Notwendigkeit der Optimierung der Umsetzung des Förderkonzepts durch die Anleitenden. Hierzu wurde das Förderkonzept auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus den empirischen Forschungsaktivitäten im Projekt KOFISCH überarbeitet. Für die Anleitenden wurden didaktische Richtlinien und Hinweise in die Aufgabenstellungen integriert. Diese unterstützen die Anleitenden bei der Durchführung der Förderaufgaben und insbesondere bei der Vorentlastung der Schreibsituationen sowie der Aktivierung des Vorwissens ihrer Teilnehmenden zum Schreibauftrag bzw. Schreibthema. Dabei erhalten die Anleitenden durch Informationsseiten Impulse, wie sie Wissen über die kommunikative Funktion bzw. das Schreibziel der jeweiligen Textsorte vermitteln können, und wie bei den Teilnehmenden ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt werden kann, damit sie zum Schreiben motiviert werden. Dies soll auch den Teilnehmenden helfen, für ihre Texte Inhalte zu generieren und diese besser planen und strukturieren zu können. Zudem finden sich in den Fördereinheiten der überarbeiteten Version des Förderkonzepts Informationskästen, welche Informationen über die Relevanz und den Aufbau der zu schreibenden Textsorte enthalten. Dies stellt mit Blick auf die Ergebnisse des Anforderungsbereichs *Textsortennormen/Aufbau*, in dem in der zweiten Kohorte keine positive und in der dritten Kohorte eine negative

Entwicklung festgestellt wurde, eine große Bedeutung dar. Es wurden auch Musterlösungen für die Aufgaben erstellt, damit die Aufgabenkontrollen durch die Anleitenden didaktisch-methodisch angemessen umgesetzt werden und ihre Rückmeldungen zu den Schreibleistungen der Teilnehmenden dazu führen, dass sie ihre Texte nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich überarbeiten.

Im Zusammenhang mit der Umsetzungsqualität des Förderkonzepts durch die Anleitenden lässt sich sagen, dass ein stärkerer Austausch mit aktueller berufspädagogischer und sprachdidaktischer Forschung vonnöten ist. Da die Anleitenden keine Sprachlehrkräfte sind und auch keine Ausbildung nachholen sollen, sind kontinuierliche Weiterbildungen am aktuellen Forschungsstand entlang sinnvoll, in denen das Maßnahmenpersonal für die Bedeutung des berufsbezogenen Schreibens und dessen Förderung sensibilisiert und ihnen wissenschaftlich erarbeitete Materialien, Erkenntnisse und Förderprogramme präsentiert werden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2015): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Themenheft „Der Deutschunterricht“, 1/ 2005, 68–77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, 51–71.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2003): Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin.
- Buddeberg, Klaus / Riekmann, Wibke / Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41/2, 28–31.
- Efing, Christian (2008): „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten“ – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt a. M., 17–34.
- Efing, Christian (2013): Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In: Schneider, Hansjakob et al. (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.
- Fix, Martin (2010): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn.
- Gibbons, Pauline (2009): English learners, academic literacy, and thinking. Portsmouth.
- Grotlüschen, Anke et al. (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg: Pressebrotschüre. Online verfügbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/> (27.12.2023).
- Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hrsg.), Alphabetisierung und Grundbildung (Band 10). Münster.
- Heisler, Dietmar / Reißland, Jens (2018): Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kom-

- munikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 219–228.
- Kayal, Amir / Efing, Christian (2022): Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. In: Coaching. Theorie und Praxis (2022). Onlineverfügbar unter: <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2> (28.12.2023).
- Kayal, Amir (2023): Eine Wirksamkeitsanalyse zur Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem. RWTH Aachen University 2023. Dissertation.
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen.
- Philipp, Maik (2021b): Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz. Wiesbaden.
- 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 a. M., 71–90.
- Sass, Anne / Eilert-Ebke, Gabriele (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.
- Schöpf, Nicolas (2005): Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Loebe, Herbert (Hrsg.), Leitfaden für die Bildungspraxis Bd. 11. Bielefeld.
- Schüler, Lisa (2021): Schreibflüssigkeit im Medienvergleich: Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 75 (1), 330–363.
- Stollenwerk, Lara / Kayal, Amir (2022): Förderung der Schreibkompetenz. Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem zum Schreiben von berufsbezogenen Texten. In: Sprache im Beruf 5/2, 237–245.
- Ulrich, Winfried (2013): Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Berlin, 307–330.
- Wiese, Nadine / Kayal, Amir (2023): Förderung der Schreibflüssigkeit von jungen Erwachsenen im beruflichen Übergangssystem: Das KOFISCH-Projekt. In: Sprache im Beruf 6/1, 83–91.

Zur Person: Amir Kayal war im gesamten Zeitraum des Projekts KOFISCH (Nov. 2020 – Nov. 2023) als Projektmitarbeiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart der RWTH Aachen University tätig.

AMIR KAYAL, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen, a.kayal@isk.rwth-aachen.de