

LARA STOLLENWERK / AMIR KAYAL

Förderung der Schreibkompetenz

Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem
zum Schreiben von berufsbezogenen Texten

Promotion of Writing Competence

A Support Concept for Young Adults in the Vocational Transition System
for Writing Job-related Texts

KURZFASSUNG: In dem vorliegenden Beitrag wird das Förderkonzept des vom BMBF-geförderten sprachdidaktisch-sozialwissenschaftlichen Projekts KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben) in theoretischer Basis und mit exemplarischen Übungen vorgestellt. Das Förderkonzept basiert auf empirischen Untersuchungen im Bereich der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem. Das Förderkonzept zeichnet sich durch die berufsbezogene Integration der Übungen aus. So wird die Bedeutung des Schreibens für die praktische Arbeit bei der Förderung der Schreibkompetenz stets berücksichtigt. Die theoretische Fundierung für das Förderkonzept bieten allgemeine didaktisch-methodische Ansätze wie z. B. das Scaffolding und die Handlungsorientierung sowie schreibspezifische Ansätze wie die Schreibprozessorientierung.

Schlagworte: Schreibförderung, Schreibkompetenz, Förderkonzept, Berufliches Übergangssystem, Scaffolding, Handlungsorientierung

ABSTRACT: This article presents the theoretical basis and exemplary exercises of the support concept of the language-didactic-social science project KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben), which is funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). The support concept is based on empirical studies in the field of vocational writing competence of young adults in the transitional system. The support concept is characterized by the job-related integration of the exercises. Thus, the importance of writing for practical work is always taken into account in the promotion of writing competence. The theoretical foundation for the support concept is provided by general didactic-methodological approaches such as scaffolding and action orientation as well as writing-specific approaches such as writing process orientation.

Keywords: Writing support, writing skills, support concept, vocational transition system, scaffolding, action orientation

1. Ziel des Förderkonzepts

Dieser Beitrag widmet sich der Vorstellung eines Förderkonzepts, das im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projekts KOFISCH¹ vom Lehrstuhl „Deutsche Sprache der Gegenwart“ am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften der RWTH Aachen Universität entwickelt wurde (Kayal/Efing 2022). Mithilfe dieses Förderkonzepts soll die Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen gefördert werden, welche aufgrund ihrer unzureichenden Schulleistungen in eine berufsvorbereitende, produktorientierte Maßnahme des beruflichen Übergangssystems gelangen. Mit Blick auf das Ziel der Maßnahme, die Teilnehmenden auf Anforderungen in Beruf bzw. in beruflicher Bildung vorzubereiten, fokussiert das Förderkonzept berufsbezogene Schreibsituationen, die in dem praxisorientierten Teil der Maßnahme, der Werkstatt, vorkommen. Durch die Arbeitsaufträge in der Werkstatt, in welche die Teilnehmenden eingebunden werden, werden junge Erwachsene mit authentischen Schreibsituationen konfrontiert, für deren Bewältigung das Vorhandensein berufsbezogener Schreibkompetenz vonnöten ist. Gerade diese Berufsbezogenheit und die Authentizität der Schreibenanforderungen unterscheidet das Schreiben in der Werkstatt vom unterrichtlichen Schreiben im Berufskolleg (im schulischen Bildungsteil der Maßnahme), welches eher schulischen Charakter aufweist. Aus diesem Grund kommen in diesem Förderkonzept berufsbezogene Elemente wie die Verwendung von Fachbegriffen, textsortenangemessene Satzlehre, Vermittlung von Textsortenwissen, Adressatenorientierung etc. in Betracht, um die Teilnehmenden beim Verfassen von wiederkehrenden Textsorten mit berufsbezogenen Anforderungen zu unterstützen.

2. Empirische Grundlagen des Förderkonzepts

Dem Förderkonzept liegen empirische Erkenntnisse zugrunde, die im Rahmen des KOFISCH-Projekts durch Feldanalysen sowie qualitative Analysen und Bewertung der Textprodukte der jugendlichen Teilnehmenden der Maßnahme BvB-pro/Werkstattjahr im Kreis Unna erhoben wurden. Diese lassen sich in fünf Kategorien unterteilen:

- a) *Ergebnisse der Textbewertung*: Insgesamt wurden dem KOFISCH-Team 228 Texte der teilnehmenden Jugendlichen der Textsorten Wochenbericht, Praktikumsbericht, Rezepte und Notizen zu Lerninhalten zugänglich gemacht. Die Texte wurden anhand eines speziell für das Projekt entwickelten Kriterienrasters in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (Sieber 1998) und den Kriterienkatalog von Becker-Mrotzek und Böttcher (2003, 2006; Becker-Mrotzek 2014) bewertet. Das Kriterienraster beinhaltet die Kriterien *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit*, *Inhalt*, *Textsorte/Aufbau* und *Prozess*. Für jedes Kriterium existieren vier Niveaustufen, sodass die Texte von A bis D zu bewerten sind. Die Textbewertung diente als Diagnose

¹ Kompetenzförderung im Schreiben (Förderkennzeichen W1473AFO); Verbundpartner: bbb (Büro für berufliche Bildungsplanung) und WiKU (Werkstatt im Kreis Unna).

der Zielgruppe. Durch die Bewertung der Texte wurden die Förderbedarfe der Teilnehmenden in verschiedenen Teilbereichen der Schreibkompetenz festgestellt. Das vermittelte dem Projekt-Team tiefere Einblicke in die Lernausgangssituation, was einen erheblichen Einfluss auf die Konzeption und Materialerstellung für das Förderkonzept hatte. Dies betrifft zum einen den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und die damit verbundenen Schreibanforderungen, zum anderen auch die Intensität der Förderung von Teilbereichen, in denen die Teilnehmenden größere Schwierigkeiten haben.

- b) *Erkenntnisse aus Interviews*: Es wurden Interviews mit Anleitenden, Sozialpädagog*innen und Lehrkräften des Berufskollegs durchgeführt, um a) einen Überblick zu bekommen, wie die Teilnehmenden auf die Schreibsituationen und -Anweisungen reagieren, b) die Einstellung des Kollegiums des Übergangssystems zum Vorhaben des Projekts zu erfragen, c) zu erheben, wie die Schreibkompetenz der Teilnehmenden eingeschätzt wird, und d) die Umsetzungsmöglichkeiten des Förderkonzepts zu ermitteln.

Aus den Interviews ergaben sich wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung des Förderkonzepts. Die Einschätzung der Lehrkräfte sowie der Anleitenden bezüglich der Schreibkompetenz der Lernenden stimmten mit den Ergebnissen der Textbewertung z. T. nicht überein. Die Interviewten schätzten die Schreibkompetenz der Lernenden generell sehr gering ein. Sie fokussierten eher sprachformale Kriterien und bezeichneten das wenige Schreiben ihrer Teilnehmenden als eine große Herausforderung. Bei der Textbewertung fiel jedoch auf, dass eine bemerkenswerte Anzahl von Textprodukten die Erwartungen und das beschriebene Schreibkompetenzniveau der Teilnehmenden übertreffen. Die Fragen an die Interviewten über die methodisch-didaktische Vorgehensweise bei der Förderung der Schreibkompetenz gab Aufschluss über die z. T. widersprüchlichen Beobachtungen. Es stellte sich heraus, dass die Textproduktion in der Werkstatt – zumindest bei vielen gelungenen Wochenberichten – prinzipiell aus einem Abschreibprozess von Textvorlagen oder Mustertexten besteht. In Folge legt das Förderkonzept großen Wert auf Lernerezentriertheit und den Aspekt kleinschrittiger Lehr-/Lernprozesse, sodass die Teilnehmenden selbstständiges Schreiben üben können, ohne überfordert zu werden. Dabei sollen die Anleitenden die Rolle der Begleitperson während des Schreibprozesses übernehmen und nicht den Schreibprozess eliminieren, indem sie den Teilnehmenden fertige Schreibprodukte zum Abschreiben vorliegen.

Hinzu kommt der Aspekt der Motivation. Die Interviewten berichteten über eine geringe Schreibmotivation der Teilnehmenden und bezeichneten diese als schreibfaul. Diese Erkenntnis wurde bei dem Entwurf des Förderkonzepts besonders berücksichtigt und hatte in erster Linie großen Einfluss auf die Auswahl der Inhalte sowie die Bestimmung der Sozialformen. Der direkte Bezug zum Beruf bei den Schreibanlässen und das Schreiben im Team, die im Vergleich zum individuellen Schreiben andere Anforderungen an die schreibenden Personen stellen, können als wichtige Motivationsfaktoren angesehen werden.

- c) *Erkenntnisse aus Hospitationen*: Um die Gelingens- sowie hinderlichen Faktoren für das Lernen und den Erwerb von Schreibkompetenz zu erkennen, hat das Projekt-Team ergänzend zu den Interviews in insgesamt 20 Lehrstunden hospitiert. Die Beobachtungen in den Hospitationsstunden bestätigten die Aussagen der Anleitenden über das geringe Lernniveau der Teilnehmenden und ihre geringe Schreibmotivation. Zudem kamen die enormen Schwierigkeiten der Teilnehmenden im Umgang mit der digitalen Lernumgebung (im Corona-Lockdown) zum Vorschein. So beschloss das KOFISCH-Team, die Förderung der digitalen Schreibkompetenz in das Förderkonzept zu integrieren, was mit Blick auf die Zunahme digitalen Schreibens in fast allen Berufen auch mit Blick auf die Zukunft als ein wichtiges Förderelement angesehen werden kann.
- d) *Erkenntnisse aus Aufgabenanalysen*: Eine gründliche Aufgabenanalyse bisher in der Werkstatt genutzter (Schreib-)Aufgaben ermöglichte, die didaktischen Verbesserungsbedarfe der Aufgaben zu erkennen. Diese sind insbesondere die Qualität der Aufgabenstellungen hinsichtlich des Sprachstils (formelle statt informelle Formulierungen) sowie der Korrektheit der Sprache (Orthographie, Grammatik) und die Anpassung des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben an die realen (schriftsprachlichen) Anforderungen der jeweiligen Textsorte.

Die Aufgabenanalyse ermöglichte ebenso zu überprüfen, inwieweit die Schreibdefizite der Lernenden auf die Qualität der Aufgabenstellungen zu beziehen sind. Dies führte dazu, in das Förderkonzept Hilfestellungen wie beispielsweise visuelle Unterstützung, Satzlehre vor Schreibaktivitäten, Rechercheaufgaben etc. zu integrieren, welche die Fehler und Schreibschwierigkeiten der Lernenden reduzieren können.

- e) *Reflexives Forum*: Nach der Erhebung der o.a. Daten und der Erkenntnis, inwieweit es Bedarf an der Vermittlung schreibdidaktischen Wissens an die Anleitenden gibt, fand unter Leitung des Verbundpartners bbb² ein reflexives Forum statt, in dem die Anleitenden die Umsetzungsmöglichkeiten des Förderkonzepts mit dem Projekt-Team besprochen haben. Es wurde vereinbart, dass die Anleitenden stärker darauf achten, Teilnehmende bei Aufträgen und in der produktionsorientierten Wertschöpfungskette mit mehr fördernden Schreibaufgaben zu konfrontieren und die Schreibenden beim Schreibprozess zu entlasten und zu unterstützen. Auf diese Weise wird die praktische Arbeit in der Werkstatt mit den dazugehörigen realen Schreibenlässen verbunden, was dem handlungsorientierten, empirisch basierten Ansatz des Förderkonzepts entspricht.

2 Büro für berufliche Bildung, Klein & Zisenis GbR (Dortmund)

3. Didaktische Grundlagen des Förderkonzepts

Im Folgenden werden schreibspezifische und didaktisch-methodische Prinzipien und Ansätze erläutert, die bei der Entwicklung des Förderkonzepts berücksichtigt wurden:

- a) *Scaffolding*: Der Begriff Scaffolding bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch Bereitstellung von situativen und temporären Hilfestellungen. Durch Scaffolding werden Lernende darin unterstützt, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen. Die Hilfestellungen werden schrittweise abgebaut, bis die Lernenden in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig und ohne Hilfe anderer zu erfüllen (Gibbons 2009: 15). Scaffolding bedeutet also, eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was die Lernenden alleine tun können, und dem, was sie mit Unterstützung tun können (Gibbons 2002: 10). Scaffolding umfasst jegliche Hilfestellungen; dazu gehören Materialien, Strukturen, Anweisungen und Denkanstöße. In Bezug auf Schreiben existieren zahlreiche Methoden des Scaffoldings wie beispielsweise die Unterstützung des Schreibprozesses durch Vorgabe von bestimmten Wörtern (Fachbegriffen im berufsbezogenen Kontext), Textelementen, Verben, Satzmodellen, Satzbauplänen, Mustertexten etc. Didaktische Reduktion wie sprachliche Entlastung der thematischen Zusammenhänge sowie Wissensvermittlung über das Thema stellen ebenso eine Form von Scaffolding dar (Hoefele & Konstantinidou 2016: 139).
- b) *Wortschatzvermittlung*: Der Aufbau der Aufgaben im Förderkonzept erfolgte unter Berücksichtigung der Steigerung des Schwierigkeitsgrads vom Einfachen zum Komplexen. In der Schreibdidaktik bedeutet das konkret vom Wort zum Satz zum Text. Da Wörter Bausteine für Sätze und Texte sind, wurden für den Einstieg jeder Förderereinheit Wortschatzübungen entwickelt. Die Wörter werden nicht wahllos eingeführt, sondern in den Kontext des Arbeitsfeldes in der Werkstatt eingebettet (Busse et al. 2001: 120). Beispielsweise für die Lerngruppen Holz/Metall und Garten- und Landschaftsbau findet sich eine Wortliste von Werkzeugen, welche bei der Arbeit in der Werkstatt benutzt werden. Zur Festigung der eingeführten Wörter wurden verschiedene Übungen wie Lückentext- und Zuordnungsaufgaben mit Bildern erstellt, damit den Lernenden nicht nur zum Auswendiglernen der Werkzeuge und zum Lernen der Schreibweise dieser Begriffe Hilfe angeboten wird, sondern auch, damit sie später beim Verfassen von Wochenberichten oder Arbeitsprotokollen auf die Begriffe zurückgreifen können. Da es sich in diesen Lernbereichen um eine bestimmte Anzahl von Werkzeugen handelt, können die Übungen zu Werkzeugen immer wieder für Arbeitsaufträge oder Besprechung ihrer Funktionen angewendet werden. Die visuelle Unterstützung in den Übungen entspricht dem Prinzip des Scaffoldings. Die Hilfestellungen können mit der Zeit schrittweise abgebaut werden, bis die Lernenden die gelernten Begriffe bei Textproduktionen selbstständig und ohne Hilfe von Materialien verwenden.

Zum Weiteren dient die Wortschatzarbeit insbesondere, wenn es sich um Chunks/Mehrworteinheiten bzw. Textprozeduren handelt, als Übergang zur Satzbildung, indem die eingeführten Substantive mit entsprechenden Verben verknüpft werden und größere sprachliche Einheiten bilden, die beim Schreiben verwendet

werden können/sollen. Textprozeduren entstehen, wenn sich textliche Handlungsschemata mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern verbinden. Sie bilden den vermittelnden „Transmissionsriemen“ zwischen den je individuellen Schreibprozessen und den resultierenden Textprodukten (Bachmann/Feilke 2014: 8). Beispielsweise soll die Lerngruppe Holz/Metall zu jedem Werkzeug das passende Verb schreiben oder zuordnen, das die durchgeführte Aktivität mit dem Werkzeug beschreibt. Die Lerngruppe Hotel/Gastronomie ordnet vorgegebenen Bildern zu Zubereitungsschritten richtige Beschreibungen mit dem passenden Verb zu. Solche Übungen können die Lernenden auf textsortenspezifische Satzformulierungen vorbereiten, da Texte wie Kochrezepte, Vorgangsbeschreibungen, Wochenberichte, Arbeitsprotokolle etc. oftmals keine vollständigen Sätze erfordern. Aus diesem Grund können solche Nomen-Verb-Verbindungen als wichtigste Bausteine für berufsbezogene Texte bezeichnet werden. Ausnahme ist das Bewerbungsschreiben, in dem die Kohäsion und die Kohärenz des Textes und die Formulierung vollständiger Sätze im Vordergrund stehen.

- c) *Prozessorientierung*: Um den komplexen Anforderungen des Schreibens gerecht zu werden und die dafür notwendigen Kompetenzen zu erwerben, ist vor allem eine Orientierung am Schreibprozess vonnöten. Die prozessorientierte Schreibdidaktik verfolgt eine Zerlegung in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 19 f.). Im Schreibprozess wird Schreiben in „Sammeln – Planen – Formulieren – Überarbeiten“ zerlegt (Philipp 2015: 10; Fix 2010: 164). Dieses Grundmuster wird an dem Aufbau des Förderkonzepts und der Reihenfolge der Aufgaben sichtbar. Beispielsweise sollen die Lernenden der Gruppe Hotel/Gastronomie mit Hilfe eines Bildes von einem zubereiteten Gericht die Zutaten erkennen und in Form einer Mind-Map ihre ersten Ideen zur Zubereitung des Gerichts schriftlich festhalten (Sammeln). Danach sollen sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte und Textbausteine feststellen (Planen) und anschließend das Rezept zu dem Gericht schreiben (Formulieren). Zum Schluss sehen sie ein Video, in dem gezeigt wird, wie das Gericht zubereitet wird. So können sie ihr Rezept auf den Inhalt und die Reihenfolge der Arbeitsschritte – auch auf die Korrektheit der Sprache – hin überprüfen und ggf. verbessern/korrigieren (Überarbeiten). Diese Art von Schreibförderung führt dazu, dass der gesamte Schreibprozess zerlegt wird. Darin besteht der Vorteil, dass die Komplexität des Schreibens reduziert wird und die Lernenden in jedem einzelnen Teilprozess die nötige Förderung beim Schreiben erhalten, was wiederum dem Prinzip des Scaffoldings entspricht. Das schrittweise Erreichen der Lernziele durch Zerlegung der Schreibprozesse und mithilfe didaktischer Schreibübungen ermöglicht der Lehrperson, die Schwächen der Lernenden in verschiedenen Teilprozessen zu erkennen und je nach Bedarf mehr Übungen für den jeweiligen Schreibprozess einzusetzen (Kruse & Ruhmann 2006: 14). Dieses System kann so oft wiederholt werden, bis es automatisiert wird und die Lernenden diese Strategie beim Schreiben von allein anwenden.

- d) *Handlungsorientierung*: Eines der wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Lernens ist Ganzheitlichkeit. Dabei wird auf das Modell der vollständigen Handlung Bezug genommen (Schöpf 2005: 18), in dem die Lernenden keine passive Konsumhaltung einnehmen, sondern selbst aktiv den Stoff bearbeiten. Basierend auf dem Modell der Handlungsorientierung ermöglicht das Förderkonzept den Teilnehmenden über die Inhalte zu reflektieren und z. T. selbst Entscheidungen zu treffen, wie die Handlungsschritte ausgeführt werden. Ein weiteres Ziel handlungsorientierten Lernens ist es, die Ergebnisse und Lösungswege zu beurteilen. Dies erfordert, dass ihnen die Lern- und Teillernziele transparent dargestellt werden. Aus Selbstbestimmung folgt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, aus der wiederum Motivation resultiert (Roche/Terrasi-Haufe 2017: 73). Die Handlungsorientierung besteht auch in der Einbettung der Schreibförderung in Form von authentischen Schreibaufgaben in die tatsächlichen Aufgaben und berufspraktischen Anforderungen und Arbeitsschritte bzw. in die Wertschöpfungskette im Rahmen des produktionsorientierten Ansatzes der Maßnahme.
- e) *Szenario-basiertes Schreiben*: Szenarien sind authentische oder semirealistische Handlungsaufforderungen, die einen lebensweltlichen oder beruflichen Bezug für die Lernenden haben. Diese Anbindung an den Lernkontext ist die Voraussetzung dafür, dass die Lernenden für Sprachfördermaßnahmen motiviert werden (Efing 2013: 73). Dadurch, dass die Teilnehmenden in der Werkstatt meistens Aufträge von realen Kunden bearbeiten, ist diese Authentizität bereits gegeben. Das Förderkonzept macht die Teilnehmenden durch Textvorlagen und Schreibübungen auf den Zusammenhang der Schreibanlässe mit ihren Arbeitsaufträgen sowie auf die Bedeutung der Schreibaktivitäten für ihre fachliche Qualifizierung aufmerksam. Diese sind beispielsweise: Notizen zu Kundengesprächen machen, Messprotokolle schreiben, Tabellen für Kostenermittlung erstellen, Checklisten für die Baustelle bearbeiten etc.
- f) *Vermittlung von Textsortenwissen*: Das Erlernen von rezeptivem und produktivem Textsortenwissen führt zu einer Text(sorten)kompetenz, die je nach Schreibanlass im Gedächtnis abgerufen und in ihrer Performanz gezeigt wird. Somit entsteht eine Textroutine (Giera 2020: 68). Es ist daher wichtig, dass sich die Lernenden textsortenspezifisches Wissen – auf Makroebene (Struktur, Aufbau) und auf Mikroebene (typischer Wortschatz, typische Formulierung) – aneignen. Dieses Wissen hilft ihnen, sich jeder Textart mit den richtigen Strategien zu nähern, und es bietet ihnen Strukturen an, auf die sie sich verlassen können, wenn sie eigene Texte produzieren. Das Vermitteln von Textsortenwissen ist ein häufig zum Einsatz gelangendes Element der Schreibstrategievermittlung (Philipp 2021: 100). Dementsprechend berücksichtigt das Förderkonzept die Normen jeder in der Werkstatt relevanten Textsorte. Diese werden implizit durch Vorlage von Mustertexten und explizit durch Vorgabe von textsortenangemessenen Formulierungen sowie Hinweise auf Merkmale der Adressaten und das kommunikative Ziel des Textes vermittelt.

Exemplarische Übungen aus dem Förderkonzept finden sich im Downloadbereich (http://steiner-verlag-extras.de/t_QM1832).

Literatur

- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (2014): *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Busse, August / Neuhaus, Gregor / Steffens, Rudolf (2001): *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung*. Bönen: Druck Verlag Kletter GmbH.
- Efing, Christian (2013): Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In Schneider, Hansjakob et al. (Hrsg.): *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich, 75–81.
- Fix, Martin (2010). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. StandardWissen Lehramt, Bd. 2809. Paderborn: Schöningh.
- 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.
- Giera, Winnie-Karen (2020): *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern. Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Dissertation. Tübingen: Narr.
- Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Traintaffyllia (2016): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter-(DaM) und Zweitsprache (DaZ). In Kreyer, Rolf / Schaub, Steffen / Güldenring, Barbara Ann (Hrsg.). *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 135–164.
- Kayal, Amir / Efing, Christian (2022): Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. In *Coaching. Theorie und Praxis* (2022). <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2>.
- Kruse, Otto / Ruhmann, Gabreila (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In Kruse, Otto / Berger, Katja / Lllmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt, 13–35.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke.
- Philipp, Maik (2021): *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Roche, Jörg / Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017): Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In Efing, Christian / Kiefer Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung – Wissen – Kompetenz – Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 71–90.
- Schöpf, Nicolas (2005): *Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben*. In Loebe, Herbert (Hrsg.): *Leitfaden für die Bildungspraxis Bd. 11*. Bielefeld: Bertelsmann.

Zur Person: Lara Stollenwerk ist wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart der RWTH Aachen University und entwickelte im Rahmen des BMBF-Projekts KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben) die Fördereinheiten des vorliegenden Förderkonzepts.

LARA STOLLENWERK

RWTH Aachen University

Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart

Eilfschornsteinstr.15

52062 Aachen

E-Mail: lara.stollenwerk@rwth-aachen.de

Zur Person: Amir Kayal ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart der RWTH Aachen University im BMBF-Projekt KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben).

AMIR KAYAL

RWTH Aachen University

Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart

Eilfschornsteinstr. 15

52062 Aachen

E-Mail: a.kayal@isk.rwth-aachen.de