



Im beruflichen Übergangssystem befinden sich überproportional viele Jugendliche mit elementaren Problemen beim Lesen und Schreiben. Diese literal schwachen Jugendlichen in ihrer berufsbezogenen Schreibkompetenz zu fördern, hat sich das BMBF-Projekt KOFISCH vorgenommen. Der Artikel zeigt dabei - nach einer Definition beruflichen Schreibens von Nicht-Akademiker*innen - auf Basis der empirischen Ergebnisse aus Hospitationen, Textanalysen und Interviews, wie sehr berufliches Schreiben ein Schreiben nach Vorbildern nach der Copy-and-paste-Strategie ist und inwiefern dies problematisch für die Schreibkompetenzförderung ist, wenn die „Vorbilder“ selbst ungeeignet sind. Auf dieser Basis wird für eine schreibdidaktische Sensibilisierung von Fachausbilder*innen plädiert.

Schlagworte: berufliches Schreiben; interaktionsorientiertes Schreiben; literal Schwache; Nicht-Akademiker; KOFISCH
Zitiervorschlag: Efig, Christian (2022). *Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern*. JoSch, 2(22), 7-27. <https://doi.org/10.3278/JOS2202W002>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Christian Efig

Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern

aus: Ausgabe 24: Lesen und Schreiben (JOS2202W)
Erscheinungsjahr: 2022
Seiten: 7 - 27
DOI: 10.3278/JOS2202W002

Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern

Christian Efing

Abstract

Im beruflichen Übergangssystem befinden sich überproportional viele Jugendliche mit elementaren Problemen beim Lesen und Schreiben. Diese literal schwachen Jugendlichen in ihrer berufsbezogenen Schreibkompetenz zu fördern, hat sich das BMBF-Projekt KO-FISCH vorgenommen. Der Artikel zeigt dabei – nach einer Definition beruflichen Schreibens von Nicht-Akademiker*innen – auf Basis der empirischen Ergebnisse aus Hospitationen, Textanalysen und Interviews, wie sehr berufliches Schreiben ein Schreiben nach Vorbildern nach der Copy-and-paste-Strategie ist und inwiefern dies problematisch für die Schreibkompetenzförderung ist, wenn die „Vorbilder“ selbst ungeeignet sind. Auf dieser Basis wird für eine schreibdidaktische Sensibilisierung von Fachausbilder*innen plädiert.

Ausgangslage

Lesen und Schreiben hängen eng zusammen, dies haben in den vergangenen mehr als 40 Jahren seit Beginn der Textproduktions- und Schreibprozessforschung viele Modellierungen gezeigt (so etwa Hayes 2012), die z. B. das Lesen als relevant für die Teilprozesse des Sammelns/Recherchierens und des Überarbeitens herausstellen. Der enge Zusammenhang des Lesens und Schreibens gilt nicht nur für das breit erforschte Schreiben in Schule und akademischen Berufen, sondern auch für nicht-akademische Berufe, auch wenn in diesen insgesamt oft weit weniger geschrieben als gelesen werden muss. Aber gerade deshalb, weil durch das seltenere Schreiben Schreibroutinen fehlen, werden die zu lesenden Texte zu Mustertexten und die schreibenden Ausbilder*innen, Vorgesetzten und Kolleg*innen zu wichtigen Vorbildern, an denen man das berufliche Schreiben lernt. Ein weiterer Grund für diese Vorbildfunktion liegt in der Tatsache begründet, dass einerseits die allgemeinbildende Schule kaum bis gar nicht auf berufliches Schreiben vorbereitet, andererseits aber auch die Betriebe sich bislang kaum bis gar nicht in der Verantwortung und Lage (Qualifikation des Ausbildungspersonals) sehen, sprachliche Kompetenzen wie das Schreiben zu fördern. Und so kann man resümieren (vgl. Efing 2011: 46), dass die „Aneignung berufsbezogener Schriftlichkeit [...] – ‚aus Sicht der Qualität des Textprodukts kontraproduktiv‘ (Jakobs 2006: 321) – überwiegend reproduktiv und an Vorbildern orientiert [erfolgt]“ (Pospiech/Bitterlich 2007: 19). Statt einer schulischen Vorbereitung auf beruf-

liche Schreibaufgaben dominieren das Learning by Doing, ggf. ergänzt durch Auskünfte erfahrener Kolleg*innen oder Feedbacks von Vorgesetzten, sowie die Strategie des Copy-and-Paste auf Grundlage von Musterbeispielen. Damit folgt das berufliche Schreiben stärker der Intuition als explizitem Wissen, das die Schule aufzubauen versäumt (vgl. Pospiech/Bitterlich 2007: 19; Jakobs 2006: 321), sodass den Schüler*innen, die die allgemeinbildenden Schulen verlassen, in Sachen beruflicher Textproduktion „ein belastbares Fundament für nachfolgende Ausbildungsformen“ (Jakobs 2008: 3) fehlt. Denn die Schule konzentriert sich „auf schulische Textsorten und Texterzeugungsverfahren“ (Jakobs 2008: 3, vgl. auch Becker-Mrotzek 2005) und blendet berufliche Schreibvarianten, deren Vermittlung sie als „Aufgabe nachgelagerter Ausbildungsinstanzen“ (Jakobs 2008: 4) ansieht, weitgehend aus; andererseits aber setzen Universitäten und Berufs- und (Fach-)Hochschulen eine grundlegende berufliche Schreibkompetenz oft einfach als schulisch vermittelt voraus. Dieser „Kreis gegenseitiger Verantwortungszuweisung ist schwer zu durchbrechen“ (Jakobs 2008: 4).

Im Folgenden wird, nach einer Einordnung beruflichen Schreibens und Lesens in nicht-akademischen Berufen, an einem konkreten Projektbeispiel zu literal Schwachen (vgl. etwa Hörnschemeyer 2021) gezeigt, inwiefern rein inputgesteuertes Schreiben nach textlichem (Copy-and-Paste) oder menschlichem Vorbild, aber ohne didaktische Begleitung, „kontraproduktiv“ (siehe oben) für die Textqualität ist. Angesichts der in nicht-akademischen Berufen oft durchgängigen extremen Kürze der zu schreibenden Texte, die oft nur Tabellen- oder Formularcharakter haben (Efing 2015, 2018), stellt sich hier bei den zu beobachtenden Textexemplaren und geringen Textkompetenzen (vgl. zur Zielgruppe zum Lesen etwa Rexing/Keimes/Ziegler 2013, zum Schreiben etwa Wyss Kolb 2002; Efing 2006, 2008; Philipp 2015; Neumann/Giera 2018) die Frage, wo „Schreiben“ beginnt (Schreibbegriff) und wo angesichts von nur rudimentärer Versprachlichung, vielen Rechtschreib- oder Grammatikfehlern o. Ä. Textverständlichkeit endet. Um die Verständlichkeit der (formalen) (Kurz-)Texte zu erhöhen, braucht es gezielte Schreibförderung auch und gerade für Wenigschreiber*innen, die oft zu den literal Schwachen zählen. Der Beitrag skizziert am Ende zudem sprachdidaktische Leitideen für eine gezielte Förderung des (Lesens und) Schreibens in nicht-akademischen beruflichen Kontexten für literal Schwache, die über reine Inputsteuerung und die Copy-and-paste-Strategie hinausgehen. Hierzu gehört elementar auch eine Sensibilisierung der schreibenden Vorbilder für die Relevanz der Gestaltung der Inputtexte.

Berufliches Schreiben

Es ist schwerlich möglich, ein homogenes Bild vom „Schreiben im und für den Beruf“ zu zeichnen (vgl. für einen Forschungsüberblick Efing 2011). Schreiben im Beruf wird in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig implizit durch die Auswahl der untersuchten Berufsfelder reduziert auf das Schreiben in Berufen für Hochqualifizierte, beispielsweise Studierende und Studierende, und von Führungskräften. Quantitativ überwiegen aber nicht-akademisch

ausgebildete Berufstätige, die in ihren Berufen ebenfalls regelmäßig mit der Aufgabe konfrontiert werden, spezifische Texte und Textsorten produzieren zu müssen. Die Schreibaufgaben und -anforderungen divergieren allerdings zum Teil deutlich, sodass man sogar von verschiedenen Schreib- und Textbegriffen sowie Schreibprozessen (bezüglich Einbettung in praktische Arbeit, Standardisierung, Textsorten usw.) ausgehen kann bzw. muss, für die Häcki Buhofer (1985: 245 ff.) drei verschiedene Text„typen“ ansetzt:

- aufbaumäßig und grammatisch „richtige“, explizite Texte von „einer gewissen Länge“ (Briefe, Berichte, Weisungen, ...)
- stichwortartige Texte, die von der betrieblichen Organisation vorgesehen sind (Formulare, Karten, Rapporte, ...)
- stichwortartige Texte aus individueller Entscheidung (Notizzettel, individuelle Arbeitsbücher, ...), beispielsweise zur Entlastung des Gedächtnisses.

Angeichts fehlender Studien für Deutschland arbeitet Philipp (2015: 153 f.) zwei US-amerikanische Studien (Cohen/White/Cohen 2011; The National Commission on Writing 2004) auf, die die Relevanz des Schreibens im Beruf verdeutlichen: Proband*innen in einem Beschäftigungsverhältnis schrieben mit 149 Minuten täglich deutlich mehr als solche ohne Anstellung (98 Minuten). Dabei entstehen aber vor allem Kurz- und keine längeren Texte: Geschrieben wurden viele diskontinuierliche Texte (Listen, Formulareinträge etc.) bzw. Mischformen aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten, die nicht unbedingt ein längeres Planen und Revidieren verlangen. Dies, und damit einen deutlichen Unterschied zum Schreiben in der allgemeinbildenden Schule (vgl. Efing/Häußler 2011; Efing 2013: 28; Philipp 2018: 356 f.), bestätigen Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum von Häcki Buhofer (1985), Wyss Kolb (1995: 58 f.) und Efing (2010). Kontinuierliche Texte schreiben dabei eher und häufiger die Arbeitnehmer*innen mit formal höherer Bildung. Je höher man in der Arbeitshierarchie steigt, umso häufiger und anspruchsvoller werden die Schreibanforderungen (Jakobs 2006: 320).

Dass Schreiben „eine alltagsnotwendige Fähigkeit im beruflichen Kontext“ (Philipp 2015: 153) ist, zeigt auch die Studie der National Commission on Writing (2004), nach der zwei Drittel der Firmen Schreiben als eine wichtige Aufgabe der Angestellten – mit unterschiedlichen Anforderungen in verschiedenen Berufsfeldern – darstellen. Auch karriererelevante Entscheidungen über Einstellungen und Beförderungen hängen zum Teil von Schreibleistungen der Bewerber*innen ab (Philipp 2015: 153; Jakobs 2005: 22). Doch dürfen auch diese Aussagen je nach Vorbildungsstand sehr unterschiedlich zu interpretieren sein. Insbesondere im aktuellen Kontext eines – zumindest in Deutschland – ausgeprägten Fachkräftemangels geben Arbeitgeber(-verbände) (z. B. im Bereich Hotel/Gastronomie) offen zu, derzeit jede Bewerberin und jeden Bewerber einzustellen, auch ohne Lese- und Schreibkompetenz. Sie konzедieren jedoch, dass beruflicher Aufstieg ohne Lese- und Schreibkompetenz nicht möglich ist. Zudem ist dieser Personenkreis in Krisensituationen (etwa Corona) der erste, der von Entlassungen bedroht ist. Somit gilt auch in weniger schreibaffinen Berufen, dass Schreibkompetenz ein karriererelevanter Aspekt ist.

Ein Modell beruflichen Schreibens

Bis heute fehlt, auch angesichts der bereits angesprochenen Heterogenität der beruflichen Schreibsanforderungen, ein spezifisches oder gar einheitliches Modell des beruflichen Schreibens (vgl. jedoch Jakobs 2005; Dengersch 2020) – das es allgemeingültig vermutlich auch gar nicht geben kann. Hier soll nun jedoch speziell für die Zielgruppe der Nicht-Akademiker*innen in weniger schreibintensiven Berufen ein Modell vorgeschlagen werden, das dem Unterschied zwischen beruflichem Schreiben bzw. dem Schreib- und Textbegriff in Berufen für Geringqualifizierte gegenüber dem Schreib- und Textbegriff in Schule und für akademische Berufe Rechnung trägt. Dessen Notwendigkeit und Berechtigung verdeutlicht das Zitat eines Jugendlichen aus dem unten näher erläuterten KOFISCH-Projekt, der im Interview erklärt: „Für mich ist berufliches Schreiben nicht Schreiben im klassischen Sinne.“ Dies belegen Aussagen anderer Jugendlicher, in denen deutlich wird, dass berufliches Schreiben – im Gegensatz zum Schreiben in der Berufsschule – gar nicht als Schreiben wahrgenommen/angesehen wird („Das ist aber nicht wirklich Schreiben, das ist eher eigentlich nur Notieren.“).

Der Textbegriff in der Schule, der stark die Öffentlichkeit und Arbeitgeber*innen prägt und damit die (nicht immer geeignete) Bewertungsgrundlage für Texte und Schreibkompetenz im Beruf liefert, ist vergleichbar mit dem Textbegriff der Linguistik (etwa nach de Beaugrande/Dressler 1981, Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, Heinemann/Heinemann 2002, Adamzik 2004 oder Brinker 2010). Ein Text ist demnach eine umfangreiche (kontinuierlich) vertextete, komplex strukturierte, kohärente (konzeptuell zusammenhängende), in sich abgeschlossene, zusammenhängende sprachliche Einheit (Ganzheit) mit einer klar erkennbaren kommunikativen Funktion. Aus Perspektive der Textproduktion entsteht ein Text in einem Schreibprozess, der rekursiv aus den Phasen des Sammelns, Planens, Formulierens und Überarbeitens entsteht – und zwar tendenziell als Individualproduktion. Dass dieser elitäre Text- und Schreibbegriff nicht auf berufliches Schreiben in nicht-akademischen Zusammenhängen zutrifft, hat E fing (2013: 28) – hier (Abb.1) in Darstellung nach Philipp (2018: 356 f.) – bereits mit Blick auf die schreibbezogenen Anforderungen mit folgender Gegenüberstellung gezeigt:

Abbildung 1
Schreibbezogene Anforderungen (Philipp 2018: 356 f. nach E fing 2013: 28)

	Allgemeinbildende Schule	Ausbildung/Beruf
Adressat	meist nur ein einzelner (fiktiver)	Mehrfachadressierung
Autorschaft	oft alleinige Autorschaft	oft kooperatives Schreiben
Situierung	Künstliche Schreibsituation, fiktiver Schreib Anlass, fehlende kontextuelle und soziale Einbettung, kaum Hilfsmittel	Situationsgebundenheit/Empraxie, Arbeitsbezug, kontextuelle Verankerung, Möglichkeit des Rückgriffs auf Hilfsmittel

(Fortsetzung Abbildung 1)

	Allgemeinbildende Schule	Ausbildung/Beruf
<i>Stil</i>	individueller Stil	standardisierter Stil: gebunden an Formulierungsroutinen und -regeln
<i>Textmerkmale</i>	Entfaltung von (z. T. fiktiven) Themen, Ideen, Argumenten; Text als lineare, kohärente, vertextete Einheit	Kürze, Prägnanz, Pointiertheit, fakten- und erlebnisgebunden; rudimentäre Vertextung (Listen, Tabellen, Formulare), multikodale Konglomerate
<i>Textsorten</i>	Schulspezifisch	beruflich relevant, authentisch
<i>Zeit</i>	langer Schreibprozess (mit Revision)	Begleiterscheinung (mit Zeitdruck)
<i>Ziel</i>	(eher) Selbstzweck	Problemlöseprozess

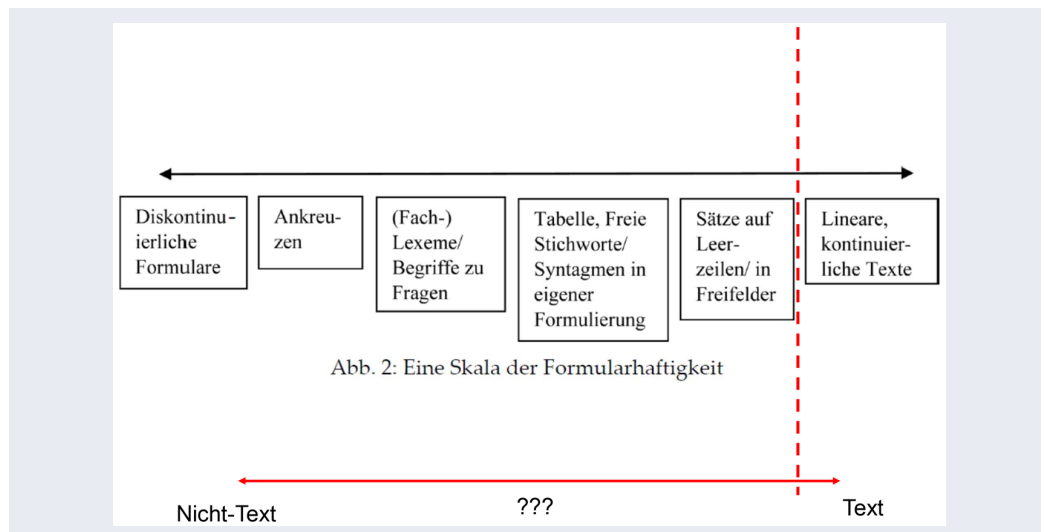
Die Texte, die im beruflichen Kontext aus dieser Konstellation (Empraxie; kein Wegfall des pragmatischen Kontextes, was Implizitheit ermöglicht) entstehen, hat Häcki Buhofer bereits 1985 treffend beschrieben:

Diese Texte sind auf das Nötigste beschränkt, sie enthalten nämlich nur das, was der Empfänger tatsächlich noch nicht weiss: also keine Anrede, keine Einleitung, keine Situationsdarstellung, keinen förmlichen Schluss. Sprachlich können es syntaktisch vollständige Sätze sein; sie können aber auch stichwortartige Einschübe enthalten, wenn dem Schreiber das Formulieren nicht mehr so leicht von der Hand geht oder überflüssig scheint. [...] Bei detaillierten Formularen geht es oft sogar nur um das isolierte Einsetzen von Bezeichnungen, Zeichnungsnummern, Technischen [sic] Daten, Stückzahlen u. ä. mehr. (Häcki Buhofer 1985: 250)

Den häufigen Charakter solcher beruflich zu schreibenden Texte als diskontinuierliche Texte, die in Form des Ausfüllens von Formularen, Tabellenstrukturen o. Ä. zu realisieren sind, verdeutlicht Abbildung 2, nach der nur der rechts von der gestrichelten Linie stehende Pol im schulischen Sinn als Text gelten würde, während aber der links davon stehende Bereich der beruflichen Schreibrealität vieler Nicht-Akademiker*innen eher und häufiger entspricht:

Abbildung 2

Skala der Text-/Formularhaftigkeit (nach Efig 2015: 118)



Hier wird dafür plädiert, die Begriffe *Text* und *Schreiben* auf die gesamte Skala als gleichermaßen berechtigt und sinnvoll anzuwenden.

Die Frage, wie man innerhalb ein und desselben Text- und Schreibbegriffs die großen Unterschiede der Kontexte, Anforderungen und Realisierungen der verschiedenen Schreibarten erfassen kann, lässt sich dann unter Rückgriff auf eine terminologische Unterscheidung aus einem anderen linguistischen Forschungsbereich beantworten. In der Diskussion um das Schreiben in digitalen bzw. sozialen Medien, d. h. im Kontext der IKB-/CMC-Kommunikation (internetbasierte Kommunikation/computer mediated communication), hat sich in den letzten Jahren die sinnvolle Unterscheidung bzw. „*Opposition* zwischen textorientiertem und interaktionsorientiertem Schreiben“ (Redder 2018: 219) etabliert, die stark auf die Vernetzung zwischen Kontext, Schreibprozess und Produkt abhebt.

Textorientiertes Schreiben ist demnach produktbezogen, zielt also auf den fertigen, (möglichst optimalen,) tendenziell monologischen, sich selbsterklärenden (expliziten, aus sich heraus verständlichen) Text im Sinne der oben genannten linguistischen Textdefinitionen. Solche Texte werden in einer tendenziell zerdehnten Kommunikationssituation planvoll verfasst und redigiert und kommen prototypisch linear organisiert und sprachlich elaboriert daher; hohes Ziel ist die Normkonformität mit den Normen der Standardsprache.

Interaktionsorientiertes Schreiben hingegen, das es keineswegs erst seit dem digitalen Zeitalter gibt,¹ ist ein dialogisches Schreiben, das auf schnelle Reaktionen (potenzielle Quasi-Synchronizität) und ein potenziell mehrfaches Hin und Her der Beiträge angelegt

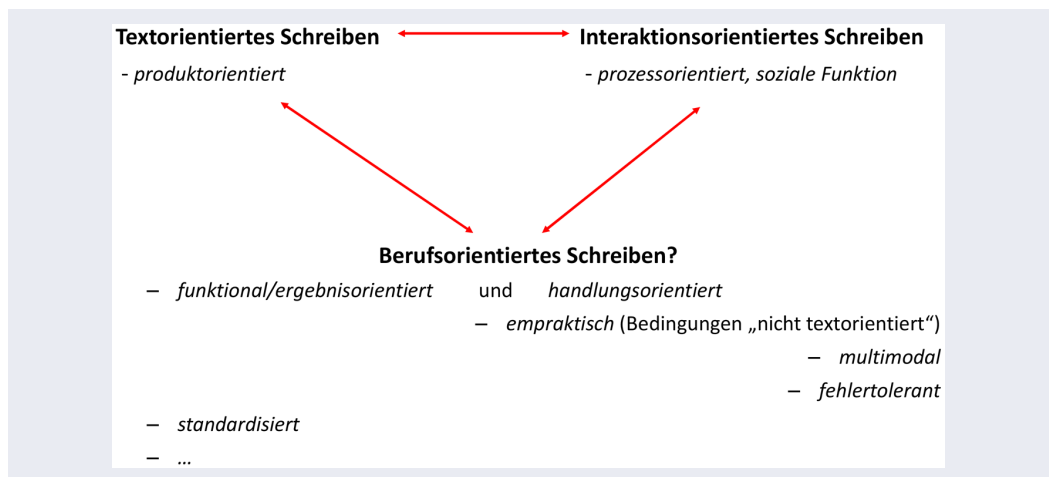
1 So sind z. B. Zettelbotschaften im Schulunterricht prädigitale Vertreter des interaktionsorientierten Schreibens.

ist. Das Ziel ist nicht ein fertiger Text als Produkt, sondern eine gelingende Interaktion bei einer gemeinsamen, kommunikativ zu bewältigenden Aufgabe. Interaktionsorientiertes Schreiben vollzieht sich oft unter Multitasking-Bedingungen, d. h. nebenbei (und ggf. unterwegs), während man auch noch etwas anderes macht und sich also nicht allein auf die Textproduktion konzentriert. Zwar lassen sich in interaktionsorientiertem Schreiben auch Merkmale mündlicher Gespräche (wie aber auch schriftlicher Texte!) finden, aber die hier entstehenden sprachlichen Textmerkmale sind oft keine genuinen Indizien für bzw. Resultate von fingierte(r) Mündlichkeit, sondern eigenständige Eigenschaften interaktionsorientierten Schreibens: z. B. Tippfehler, Spuren von Revisionen oder automatischen Schreibhilfen (Autokorrektur, ...).

Hier wird dafür plädiert, berufliches Schreiben als etwas Drittes anzusehen, das deutlich Merkmale beider Schreibarten, des text- wie des interaktionsorientierten Schreibens, trägt:

Abbildung 3

Berufsorientiertes Schreiben als eigene Schreibart? (eigene Darstellung)



Berufsorientiertes Schreiben steht demnach zwischen beiden Polen oder bildet gewissermaßen einen eigenen dritten Pol, da es einerseits funktional und ergebnisorientiert ist und auf Verdauerung (insbesondere Dokumentationen und dergleichen) ausgerichtet sein kann, was eine normorientierte Schreibweise verlangt. Andererseits aber ist es sehr oft primär auch handlungsorientiert, wobei die empraktische Schreibsituation parallel zu nonverbalen Tätigkeiten (z. B. Messprotokoll, Lieferschein) das Schreiben in eine größere, multimodale Kommunikation einbettet; damit wird die Textorientierung auf ein in sich geschlossenes Endprodukt hin aufgehoben und die Zielorientierung bringt eine größere Fehlertoleranz mit sich – auch außerhalb digitaler Kontexte. Sowohl die Phase der Textüberarbeitung als auch die Phase des Sammelns/Recherchierens und Planens entfallen daher oft, da Inhalte durch die aktuellen außersprachlichen Handlungen zumeist schon

präsent sind und ggf. durch Textvorlagen auch die Planung/Strukturierung vorentlastet ist. Dominierend ist nur ein Aspekt: Das Schreiben muss funktional im Sinne der betrieblichen Handlung sowie der rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben sein und dabei sollte es zudem möglichst (zeit-)ökonomisch sein, da das Textprodukt keinen Eigenwert für sich hat.

Ziegler et al. (2012) haben für das Lesen die Unterscheidung zwischen studierendem „Lesen im Lernkontext“ und funktionalem „Lesen im beruflichen Handlungskontext“ mit Handlungsintention und unter Handlungsdruck (Abb. 4) getroffen. Analog könnte man diese Unterscheidung auf das Schreiben übertragen.

Abbildung 4

Merkmale von „studierendem“ vs. „funktionalem“ Lesen (Ziegler et al. 2012: 4)

„Studierendes“ Lesen	„Funktionales“ Lesen
Lesen im Lernkontext	Lesen im alltäglichen u. beruflichen Handlungskontext
Lesen mit Lernintention	Lesen mit Handlungsintention
umfassendes Erschließen von eher unbekannten Lerngegenständen/Themen	zielgerichtete Informationssuche zu eher vertrauten Sachverhalten
didaktische Texte	Gebrauchstexte
zentrale Funktion: Behalten	zentrale Funktion: Umsetzen
ohne Handlungsdruck	eher unter Handlungsdruck
Verarbeitungstiefe abhängig von individuellen Lernzielen	mentale Modellierung der Handlung erforderlich

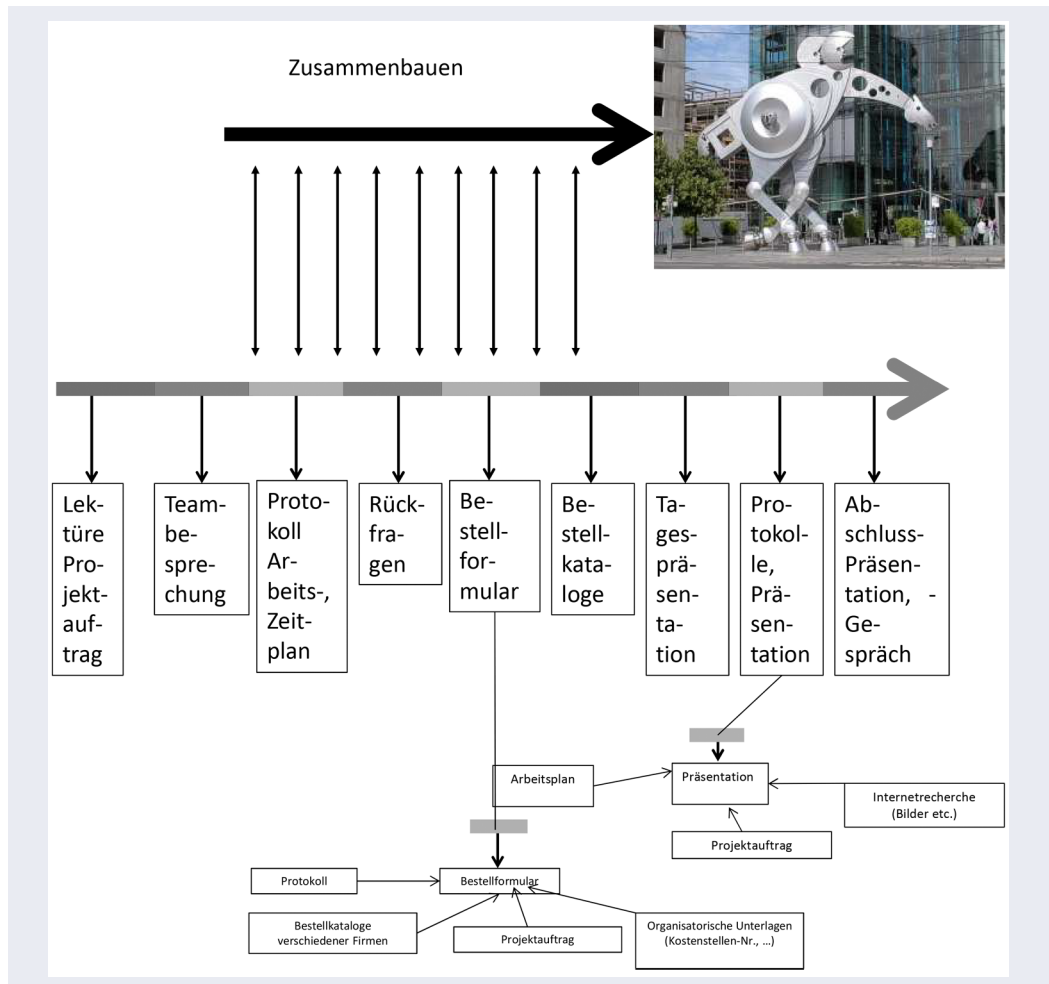
Berufliches Schreiben im hier verstandenen Sinn in nicht-akademischen Kontexten, in denen es nicht vorrangig um Wissenserwerb und -dokumentation (schulischer Schreib- und Textbegriff) geht, sondern um funktionales Handeln mittels des Schreibens in praktischen beruflichen Situationen (Bestell-, Liefer-, Reklamationsscheine ausfüllen, Arbeitspläne schreiben, Mess- und andere Protokolle sowie Telefon- und andere Notizen verfassen), ist das produktive Pendant zum funktionalen Lesen und wird potenziell interaktionsorientiert realisiert.

Wie das Schreiben im beruflichen Handlungskontext lediglich als eine, mit anderen verzahnte Komponente auftaucht, veranschaulicht die Abbildung 5 zum beruflichen Projekt „Printing Horse“ (Efing 2011: 95 f.), bei dem Auszubildende eine in Einzelteilen vorliegende Pferdeskulptur auf Basis eigener Planung und Organisation in mehrfacher Ausfertigung zusammenbauen sollten. Dieser mehrwöchige Prozess des Zusammenbauens (mit Schrauben, Verkleben, Trocknen, ...) wurde in Form des kommunikativen Begleitprozesses

dokumentiert. In der folgenden Abbildung ist zu sehen, dass die kommunikative Begleitung mit Planung, Dokumentation usw. den Prozess des Zusammenbauens zeitlich nach vorne wie hinten weit überschreitet. Schreib Tätigkeiten sind durch dunkelgraue, Lese- und mündliche Prozesse des Sprechens/Zuhörens durch hellgraue Balken veranschaulicht.

Abbildung 5

Kommunikativer Begleitprozess des Projekts „Printing Horse“



Es wird deutlich, dass Schreiben eng mit den anderen kommunikativen Tätigkeiten verzahnt ist und jede zu schreibende Textsorte (Protokoll, Arbeitsplan, Bestellformular, Präsentation) weitere Lese- oder mündliche Abstimmungsprozesse bedingt. Schreiben macht nur einen kleinen Teil eines kommunikativen Prozesses aus und folgt damit der Logik des

Funktionierens und der Effizienz, nicht den produktbezogenen Normen des schulischen Schreibens und Textbegriffs.

Die Einhaltung standardsprachlicher Normen ist, wie bereits angedeutet, in diesem funktionalen Handlungskontext des beruflichen Schreibens stark reduziert auf ebenfalls funktionale Aspekte:

- **Grafomotorisch** gesprochen gilt, dass handschriftlich verfasste Texte lesbar sein müssen.
- Aus **orthografischer** Perspektive gilt, dass Wörter angemessen schnell und eindeutig identifizierbar sein müssen. Rechtschreibung wird nicht als Selbstzweck verabsolutiert – der Text muss funktionieren und das Intendierte bewirken, was auch möglich ist, wenn es orthografische Fehler gibt.
- Mit Blick auf die **Registerwahl** und die Konzeptionalität können die beruflichen Texte im Rahmen ihrer Standardisierung (z. B. Formular- oder Tabellenform einhalten) durchaus konzeptionell mündlich und impliziter sein, wenn der Handlungskontext vereindeutigend wirkt. Umgangssprachliche **Lexik** findet neben berufs- und fachsprachlicher Lexik ihren Platz; Standard- und Bildungssprache sind weniger relevant.
- Bezüglich der **Textsortenrealisation** kann es implizitere wie explizitere, umfassende wie weniger vollständige Texte geben, die oft vorgegebenen Gliederungen und einem vorgegebenen Layout folgen.

Schulisch oft von Texten verlangte Eigenschaften bzw. an Texte herangetragene Anforderungen wie die, einen Nachweis von Fantasie/Kreativität, Empathie und eben einer sicheren Orthografiebeherrschung zu liefern, spielen eher keine Rolle.

Zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben

Den Zusammenhang des Lesens und Schreibens hat die Abbildung 5 bereits verdeutlicht. Um einen Arbeitsplan zu schreiben, muss der Arbeitsauftrag detailliert gelesen werden, um ein Bestellformular schreibend auszufüllen, müssen Bestellkataloge, Protokolle von Arbeitsbesprechungen und organisatorische Unterlagen gelesen werden usw. Funktional und effizient schreiben kann nur die Person, die auch lesen kann.

Und hier muss der Blick auf den Zusammenhang von Textart, Textqualität sowie Lese- und Schreibkompetenz gerichtet werden. Wenn Schreiben abhängt von Texten, die zuvor als inhaltlicher Input oder als formales Musterbeispiel gelesen werden, dann hängen Schreiben und Textqualität a) von der Qualität der Inputtexte, b) vor allem aber auch von der Lesekompetenz der bzw. des Schreibenden ab – und alle Faktoren (Textqualität des Inputtextes, Lesekompetenz der bzw. des Schreibenden, Schreibkompetenz der bzw. des Schreibenden, Textqualität des neu zu produzierenden Textes) bedingen sich gegenseitig –, vor allem bei negativer Ausprägung.

Wenn schwache Leser*innen Probleme beim Verständnis von Inputtexten haben, werden sie diese nicht nur schlecht verstehen, sondern auch deren Struktur nicht nachvollziehen und damit auch nicht als wertvollen Input für die Strukturierung selbst zu schreibender Texte nutzen können; sie können die Inputtexte höchstens unreflektiert zu kopieren oder nachzuahmen versuchen. Wenn dann die zumeist empraktisch zu lesenden Inputtexte selbst auch noch schlechte Vorbilder sind, z. B. mit Blick auf sprachsystematische Fehler, die Verwendung von Fachsprache oder das (Nicht-)Einhalten lexikalischer und struktureller Textsortenmerkmale, führt die Imitation dieses schlechten Textvorbilds beim empraktischen Schreiben zu schlechten nachgeahmten Texten schwacher Leser*innen, die somit zwangsläufig auch schwache Schreiber*innen bleiben, da die berufstypische Strategie des Nachahmens und des Copy-and-Paste von der Qualität des Inputs abhängt. Ein fehlendes Verständnis der zu schreibenden Texte und Textsorten wiederum kann nicht helfen, die Lesekompetenz weiterzuentwickeln – es entsteht ein Teufelskreis, zumal unter Bedingungen der Empraxie keine Gelegenheit zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Texten, der Textqualität und Textsortennormen bleibt. Aus Sicht des Lernens der Einhaltung von standardsprachlichen und textsortenspezifischen Normen, also mit Blick auf das norm- und textorientierte Schreiben, fehlt ein Vorbild.

Im Folgenden wird dies ergänzt um den Aspekt des Lesens von (schlechten, als Vorbild ungeeigneten) Arbeitsaufträgen und konkretisiert an Beispielen aus einem aktuellen Forschungsprojekt zu literal schwachen Jugendlichen in einer beruflichen Übergangsmaßnahme.

Zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben im KOFISCH-Projekt

Das KOFISCH-Projekt

Das im Rahmen der AlphaDekade vom BMBF geförderte Verbundprojekt KOFISCH (Kompetenzförderung im Schreiben – Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem², Kayal/Efing 2022), durchgeführt von der RWTH Aachen und dem Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb)/Dortmund, fokussiert aus sprach- wie sozialwissenschaftlicher Sicht literal schwache Jugendliche in einer Maßnahme des beruflichen Übergangssystems, konkret: im BvB-Pro/Werkstattjahr der Werkstatt im Kreis Unna GmbH in den Bereichen Hotel/Gastronomie, Hauswirtschaft, Garten- und Landschaftsbau sowie Holz und Metall. Auf Basis einer empirischen Erhebung³

- der Schreibrealität (der vorkommenden Schreibanlässe),
- der Textanforderungen (im Lesen und Schreiben) sowie
- der vorhandenen Schreibkompetenz (inklusive deren Entwicklung) der Jugendlichen

² Förderkennzeichen: W1473AFO.

³ Hier gilt der Dank Amir Kayal für die Erhebung und Bereitstellung der Textbeispiele und Interviewzusammenfassungen.

durch Hospitationen, Interviews, Materialanalysen und kriterienbasierte Textbewertungen der Texte der Jugendlichen über drei Jahre hinweg (2020–2023) wird ein Förderkonzept entwickelt, evaluiert und kontinuierlich optimiert, um die berufliche Schreibkompetenz der Jugendlichen produktions- und handlungsorientiert am Arbeitsplatz zu fördern.

Erste Ergebnisse: Falsche Vorbilder und Schreibbegriffe

Die ersten Ergebnisse der empirischen Erhebungen bestätigen nicht nur die oben skizzierte Schreibrealität, die darin besteht, dass – im Rahmen von insgesamt eher wenigen Schreibanlässen in der Werkstatt wie im Berufskolleg – vor allem diskontinuierliche Texte geschrieben werden müssen (Wochenberichte, Rezepte, Lieferscheine, Bestellformulare, Protokolle – neben der Ausnahme „Bewerbungsanschreiben“) und dass die Jugendlichen wenig und nicht freiwillig schreiben.⁴ Sie zeigen darüber hinaus deutlich den problematischen Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit und Qualität der (wenig normorientierten) Inputtexte (als potenzielle Vorbilder) und der Outputtexte der Jugendlichen – wie auch den in der Übergangsmaßnahme implizit vorherrschenden Schreibbegriff als ein Abschreiben. Die Coronapandemie, die die Jugendlichen während der Projektlaufzeit von der Werkstatt an einen heimischen Arbeitsplatz und damit in eine digitale Lernumgebung zwang, beeinflusste diese Situation zudem negativ, da die digitale Lernumgebung einerseits die Jugendlichen überforderte (das technische Know-how für den Umgang mit Moodle war oftmals nicht vorhanden), andererseits aber offenbar auch die Anleiter*innen zu einem mit Blick auf Schreibförderung kontraproduktiven, nämlich deutlich interaktionsorientierten Schreibstil verleitete, wie die folgenden Ausführungen und Beispiele verdeutlichen. Denn diese zeigen, dass seitens der Ausbilder*innen wenig bis keine Sensibilität für die eigene Vorbildfunktion bezüglich des Schreibens und eines textorientierten Schreibens besteht. Viele Schreibprodukte der Anleiter*innen im Moodle-Lernraum sind – selbst im Rahmen einer offiziellen Brief- oder Mailform – sehr informell geschrieben, was sich niederschlägt etwa in:

- Emojis
- informeller Anrede („Hallo Mädels und Jungs“, „naja“) und Registerwahl bzw. Parlando-Stil
- unzähligen Grammatik- und Rechtschreibfehlern, die von fehlender Planung und Überarbeitung und einem deutlich konzeptionell mündlichen Stil zeugen
- chaotischem Layout (bezüglich Zeilenumbrüchen, ...).

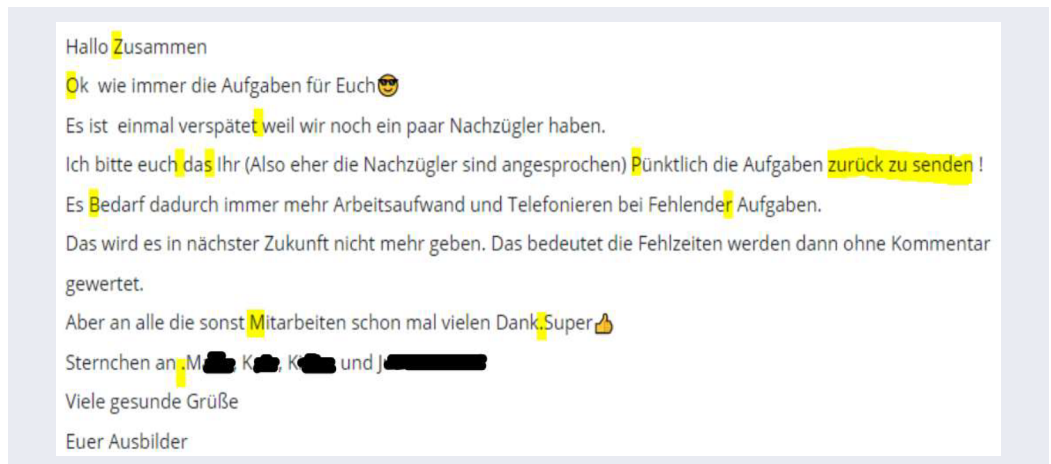
Bei den Leser*innen entsteht der Eindruck, dass die Nachrichten „mal eben schnell runtergeschrieben worden sind“.

⁴ In einem Ausbilder-Interview im Bereich Garten- und Landschaftsbau fiel der Satz: „Ich erkläre viel zu den Materialien, die wir verwenden. Aber es wäre viel verlangt, wenn ich sie auffordere, sich Notizen zu machen.“

Der Moodle-Text in Abb. 6 verdeutlicht dies eindrücklich, wobei einige der Normverstöße (Rechtschreibung, Interpunktion, Syntax, Registerwahl/Stil) gegen Standardnormen markiert wurden.

Abbildung 6

Moodle-Anschreiben an Jugendliche in einer Übergangsmaßnahme



Die informelle Anrede („Hallo Zusammen“) samt den Emojis, das umgangssprachliche Adverb „ok“, die syntaktische Ellipse („wie immer die Aufgaben für Euch“; „an alle ... schon mal vielen Dank“), der Anakoluth/Satzkonstruktionswechsel („Ich bitte euch das Ihr ... zurück zu senden“) mögen aus sozialen Gründen der Teambildung und eines guten, „kumpelhaften“ Verhältnisses („Euer Ausbilder“) zwischen Anleiter*in und Jugendlichen und damit für die Lernmotivation einer Zielgruppe, die viel negative Erfahrungen mit institutionellem Lernen verbindet, hochgradig sinnvoll und damit auf sozialer Ebene funktional sein: Interaktionsorientierung ist hier aus sozialer Sicht und gerade in der Absetzung von Formen des institutionellen Umgangs in den Vorgängerschulen sinnvoll und hilfreich für die Lernatmosphäre. Vor dem Hintergrund des Versuchs, diesen Jugendlichen aber normkonforme Schriftlichkeit und norm- und textorientierte Schreibkompetenz beizubringen, ist diese Art von Inputtext kontraproduktiv und dysfunktional, da sie den Jugendlichen spiegelt, dass Schreiben – auch in institutionellen/beruflichen Zusammenhängen – eine Verschriftung von Mündlichem oder eine Fortsetzung von informellem Schreiben in sozialen Medien ist. Eine Heranführung an Schreib- und Textsortennormen fehlt. Davon zeugen auch weitere Beispiele (Abb. 7), die neben Rechtschreib- und Interpunktionsfehlern vor allem lexikalische („Also“) und syntaktische Phänomene der Mündlichkeit wie Ellipsen („alles andere am Mittwoch“; „als Hinweis“) enthalten.

Abbildung 7

Moodle-Aufgabe für Jugendliche in einer Übergangsmaßnahme

Digitale Hausaufgaben für die 9 KW

Hallo Jungs

Für die 9 KW habe ich euch Aufgaben zusammengestellt

Schaut sich euch an und schickt Sie mir wie immer rechtzeitig zurück

Also die Kalkulationsvorlagen sind nun auch dabei Ihr könnt Eure Aufgaben nun bearbeiten (Worddateien) alles andere am Mittwoch

Als Hinweis die Exeldatei Neu Kostenvoranschlag ist Euer Bediendfeld. Alles andere sind Beispiele, die neuauflage ist Komplett ausgefüllt für Euch als Hilfe, bitte nicht abkopieren und einfügen dadurch kann die Datei zerstört werden

Speichert diese drei Exeldateien für das Angebot extra ab zum bearbeiten.

Euer Ausbilder

File Name	Timestamp
Kartoffelsuppe.xlsx	3. März 2021, 10:50
Material-Warenkorb Spanferkelrollbraten Alle.docx	3. März 2021, 10:50
Material-Warenkorb Osso bucco Alle.docx	3. März 2021, 10:50
Material-Warenkorb Pochierte Eier Alle.docx	3. März 2021, 10:50
Material-Warenkorb Rinderfiletspitzen in Morchelrahm Alle.docx	3. März 2021, 10:50
Messe LB 04.04 2020 Leer Kostenvoranschlag.xls	3. März 2021, 10:50
Messe LB 04.04 2020 Neu Kostenvoranschlag.xls	3. März 2021, 12:49
Messe LB 14.03 2021 Neuauflage Kostenvoranschlag.xls	3. März 2021, 10:50

Die Normferne zeigt sich auch mit Blick auf stärker berufs- bzw. ausbildungstypische Textsorten wie den Wochenbericht, den alle Jugendlichen in einer Ausbildung als rechtliche Vorgabe täglich/wöchentlich zu Dokumentationszwecken schreiben müssen und für den es klare Standards gibt: So wird z. B. in der Regel aus Gründen der Textökonomie und Objektivität im Partizipialstil in unvollständigen Sätzen geschrieben (z. B. *Schablone erstellt*), (nur die fachlichen) Tätigkeiten sollen präzise und konkret unter Verwendung von Fachwortschatz aufgeführt werden usw. Diese Textsorte führt aus schreibsozialisatorischer Sicht auch an das Verfassen anderer Textsorten heran (etwa die Dokumentation ausgeführter Arbeiten auf einem Auftragschein), die ebenfalls Textökonomie und Präzision und damit einen Partizipialstil, Fachwortschatz usw. verlangen.

In bester Absicht, den schriftfernen Jugendlichen Musterbeispiele zu präsentieren, bieten die Anleiter*innen in der untersuchten Maßnahme einen vorausgefüllten Wochenbericht als Vorbildtext an (für andere Textsorten ist das nicht belegt) – doch entspricht dieser in keiner Weise den gängigen Textsortennormen in der dualen Ausbildung (Abb. 8):

Abbildung 8

Musterbeispiel „Wochenbericht“ in der Übergangsmaßnahme

WOCHENBERICHT	
Nr.:	KW 12
Name:	An Alle
Werkbereich:	HoGa
Woche vom:	16.03.2020 bis: 20.03.2020
	±
Tag	Ausgeführte Arbeiten, Unterricht usw.
MO	<p>Heute war ein nicht alltäglicher Tag, für alle Beteiligten. Die Teilnehmer wurden im Bezug zu ihrem Arbeitsplatz nochmals über Corona aufgeklärt.</p> <p>Anschließend wurde gekocht ,Matjessalat Hausfrauen Art und Grünkohl Kasseler und Bratkartoffeln.</p>
DI	<p>Aufgabenstellung :Welche Gefahren könne entstehen bei nicht korrekten verhalten am Arbeitsplatz . Beispiel Küche.</p> <p>Es wurden via Signel oder Festnetz genannt nicht mit dem messer offen durch die Küche gehen. Verbrühungen vermeiden.kein heissess fett in den Ausguss.Arbeitssicherheitschue tragen.Keine stumpfen Messer,die gefahr bestünde sonst sich schneller zu schenide durch zu schnelles abrutschen.Arbeitsbrett korrekt sichern.</p>

Neben den auch hier zu konstatierenden zahlreichen Rechtschreib- und Interpunktions- sowie Grammatikfehlern, die den Jugendlichen suggerieren, dass diese Normen wenig relevant sind, fällt bei aller intendierten Objektivität durch Passivkonstruktionen vor allem auf, dass in vollständigen Sätzen und einem sehr narrativen, nacherzählenden Stil („ein nicht alltäglicher Tag“, „Anschließend“) geschrieben wird, der eher für eine erzählende Textsorte angemessen wäre. Zudem wird kein Perspektivwechsel vollzogen: Der Wochenbericht ist aus Ausbilder*innensicht geschrieben („Die Teilnehmer“), nicht aus Sicht der Teilnehmer*innen. Traditionell schulisch und damit für den beruflichen Wochenbericht untypisch ist auch das quasi-wörtliche Aufführen einer Aufgabenstellung.

Abb. 9 verdeutlicht, wie prägend diese falschen Vorbilder allerdings sind: Ein Auszubildender imitiert den narrativen Stil sehr gut („Zuerst ... danach.... Zuerst ... dann ... Zuerst ... danach“), allerdings völlig an den realen Textsortennormen vorbei. Auch wird nicht der übliche, textsortenangemessene Partizipial- oder Infinitivstil verwendet, sondern die Subjektpronomen mit finiten Verbformen („haben wir ... geputzt“).

Abbildung 9

Wochenbericht eines Jugendlichen

Werkbereich: HoGa Woche vom: 16.11.2020 bis: 20.11.2020

Tag	Ausgeführte Arbeiten, Unterricht usw.
MO	Zuerst haben wir die Küche geputzt, danach sind wir einkaufen gegangen. Wir haben Wurst mit Kartoffeln püree und Salat gekocht. Und nebenbei haben wir die Vanille Gebäck gebacken.
DI	Schule
MI	Schule
DO	Zuerst sind wir Einkaufen gegangen, dann haben wir Rinderbraten mit Salat und Kartoffeln gekocht. Nebenbei haben wir Fingertat gekocht und Vanille Gebäck gebacken.
FR	Zuerst der Pr-Raum geküchen gelassen, danach Dekoriert und gebackt für die Veranstaltung, und zu letzt aufgeräumt und selber gegessen.

Für die Richtigkeit:

Die meisten der gesammelten Wochenberichte sind jedoch viel kürzer (oft nur ein Wort pro Tag) und erfüllen damit aus inhaltlicher Sicht nicht die Textsortenerwartungen und -funktionen (Vollständigkeit, Präzision, Fachsprachlichkeit). Dies liegt sicherlich nicht nur an der mangelnden Schreibkompetenz der Jugendlichen, sondern auch daran, dass die Wochenberichte, so die Interviewaussagen der Jugendlichen, immer nur einmal pro Woche, rückblickend am Freitag, verfasst werden, sodass Details nicht mehr erinnert werden (und für bessere Schreiber*innen der narrative Stil eines Erlebnisberichts plausibel erscheint).

Eine kleine Anekdote mag diese Eindrücke um einen weiteren Aspekt ergänzen: Im Rahmen der Einschätzung der Schreibkompetenz und des Versuchs, die Entwicklung der Schreibkompetenz der Jugendlichen im Rahmen des einen Jahres der Übergangsmaßnahme zu messen, werden die Anleiter*innen gebeten, den Forschenden alle Texte, die die Jugendlichen schreiben, in Kopie zu geben. In diesem Zusammenhang bemerkte ein Anleiter bei einer Übergabe weiterer Texte, dass vier Texte sehr gelungen seien. Im Rahmen der Textbewertung fiel dann auf, dass diese vier Texte völlig identisch waren. Eine Nachfrage beim Anleiter ergab, dass er einen guten Text bekommen und die anderen Jugendlichen dann aufgefordert habe, diesen Text einfach abzuschreiben.

Im Kontext des Zusammenhangs von Lesen und Schreiben bei diesen literal schwachen Leser*innen und Schreiber*innen seien abschließend folgende Ergebnisse aus Interviews mit den Jugendlichen ergänzt:

- Mehrere Jugendliche betonen, dass sich ihre Schreibkompetenz verbessert habe, weil (bzw. seit) sie mehr lesen würden; Lesen sei eine Strategie zur Verbesserung der Schreibkompetenz. – Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben (vgl. Kap. oben) wird demnach explizit (als positiv, bestärkend) wahrgenommen.
- Dennoch wird Schreibkompetenz von vielen Jugendlichen (und in deren Korrekturverhalten auch von den Ausbilder*innen – so die Wahrnehmung der Jugendlichen) reduziert auf Rechtschreibkompetenz – die Beherrschung von Textsortennormen oder inhaltliche Aspekte werden nicht darunter subsumiert. Lediglich ein Jugendlicher äußert explizit den Wunsch, in der Werkstatt Textsortenwissen und Ausdrucksfähigkeit vermittelt zu bekommen.
- Ein Zweitsprachler gibt an, öfter Probleme beim Leseverstehen der (Schreib-)Aufgaben zu haben. Hier wird dem Betreffenden erlaubt, die Aufgaben mit dem Google-Übersetzer in seine Muttersprache zu übersetzen.
- Google – und damit digitales Lesen – wird von den Anleiter*innen auch explizit als Hilfe beim Sammeln/Recherchieren und damit als Lese- und inhaltliche Basis empfohlen. Es gibt noch keine Erkenntnisse dazu, ob/inwiefern auch in diesen Fällen das Lesen der Internetinformationen einfach zu deren Abschreiben (oder noch einfacher: Copy-and-Paste) führt.

Fazit

Alle genannten Beobachtungen und Beispiele zeigen,

- a) wie sehr im Beruf mit der Copy-and-paste-Strategie gearbeitet wird (Schreiben nach Vorbild oder gar reines Abschreiben des Vorbilds),
- b) wie gefährlich diese Strategie aber ist, wenn die Vorbilder keine solchen, sondern sprachformal wie bezüglich der Textsortennormen unangemessen sind.

Es wurde bereits angedeutet, dass sich hier Schreiben und Schreibförderung mit den damit verbundenen Anforderungen und sinnvollen Vorgehensweisen einerseits und soziale Lernrahmung andererseits aber auch widersprechen können und Schreibdidaktik sich den Rahmenbedingungen anpassen muss – ohne dabei aber die eigenen Ziele aus dem Blick zu verlieren.

Hierfür ist es elementar, die schreibdidaktisch verständlicher Weise völlig unerfahrenen Anleiter*innen im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses in Form von (im Projekt geplanten) Workshops und mithilfe eines schriftlichen Leitfadens für ihre Vorbildfunktion und die Funktion ihrer Texte zu sensibilisieren und ihnen zu verdeutlichen, was berufliches Schreiben ist, welche Funktionen es erfüllt und welchen Ansprüchen es demnach – immer funktions- und textsortenabhängig – genügen muss. Generell sollte es nicht die einzige Strategie sein, berufliches Schreiben durch das Kopieren von Inputtexten anzuleiten. Aber wenn mit dieser Strategie gearbeitet wird, ist es besonders wichtig, dass die Inputtexte auch echte Vorbilder sind und die Anforderungen generell an die Normen beruflichen Schreibens wie speziell an die der jeweiligen beruflichen Textsorte vollumfänglich erfüllen.

Im Rahmen des KOFISCH-Projekts wurde zudem ein Förderkonzept für die im Rahmen der Hospitationen beobachteten relevanten Textsorten erstellt (Kayal/Efing 2022), auf das die Anleiter*innen geschult werden und das sie bei der „Nebenbei-Schreibförderung“ parallel zur fachlichen Ausbildung unterstützt. Dies setzt auf handlungsorientierte/szenariobasierte, d. h. arbeitsintegrierte Schreibförderung an authentischen Texten, die zunächst bezüglich ihrer Textsortenspezifika sukzessive erarbeitet werden, ehe einzelne Aufgaben nach und nach an die Textproduktion heranzuführen. Hierbei kommen Elemente wie Scaffolding, Wortschatzvermittlung, Schreibprozessorientierung und die Vermittlung von Textsortenwissen zum Tragen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 57. No. 1. 68–77.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Cohen, Dale J./White, Sheida/Cohen, Steffaney B. (2011): A Time Use Diary Study of Adult Everyday Writing Behavior. In: *Written Communication*. Jg. 28. No. 1. 3–33.
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PRO-SIMS-Schreibprozessmodell. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 25. No.1. 397–422. Online im WWW. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (Zugriff: 01.07.2022).
- Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing Christian/Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl. 33–68.
- 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/Main: Lang. 17–34.
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: *Fachsprache*. Jg. 32. No. 1–2. 2–17.
- Efing, Christian (2011): Schreiben für den Beruf. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim/München: Juventa. 38–62.
- Efing, Christian (2013): Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main: Lang. 11–38.
- Efing, Christian (2015): Formulare in Ausbildung und Beruf – eine Textsorte (?) ohne Anforderungen und Spielräume? In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hrsg.): *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik*. München: Iudicium. 109–126.
- Efing, Christian (2018): Formulare als textuelle Herausforderung 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. 373–382.
- Efing, Christian/Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: *bwp@ Spezial 5 (2011) – HT 2011*. Online im WWW. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (Zugriff: 01.07.2022).
- Grotlüschen, Anke (2012): *Literalität und Erwerbstätigkeit*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lianne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): *Leo 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv. 13–64.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*. Jg. 29. No. 3. 369–388.

- Häcki Buhofer, Annelies (1985): *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs*. Bern u. a.: Lang.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Hörnschemeyer, Carina (2021): Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in der beruflichen Bildung. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In: *Sprache im Beruf*. Jg. 4. No. 1. 87–106.
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin/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/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: De Gruyter. 315–331.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/Main: Lang. 1–14.
- Kayal, Amir/Efing, Christian (2022): Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. In: *Coaching. Theorie und Praxis*. Online im WWW. DOI: <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2> (Zugriff: 01.07.2022).
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Neumann, Astrid/Giera, Winnie-Karen (2018): Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr. 329–337.
- 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: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr. 349–359.
- Pospiech, Ulrike/Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ – Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 59. No. 1. 19–30.
- Redder, Angelika (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter. 219–244.
- Rexing, Volker/Keimes, Christina/Ziegler, Birgit (2013): Lesekompetenz von BerufsschülerInnen – Befunde und Konsequenzen. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt/Main: Lang. 41–63.

- The National Commission on Writing (2004): *Writing: A Ticket to Work ... Or a Ticket Out. A Survey of Business Leaders*. Washington.
- Wyss Kolb, Monika (1995): *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft*. Aarau: Sauerländer.
- Wyss Kolb, Monika (2002): Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Hrsg.): *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 79–91.
- Ziegler, Birgit/Balkenhol, Aileen/Keimes, Chrisina/Rexing, Volker (2012): Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 22. 1–19. Online im WWW. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf (Zugriff: 01.07.2022).

Autor

Christian Efing, Dr., ist Linguist und Sprachdidaktiker und arbeitet als Universitätsprofessor für „Deutsche Sprache der Gegenwart“ an der RWTH Aachen, wo er aktuell zwei BMBF-Projekte zur Förderung beruflichen Lesens und Schreibens von literal Schwachen in der beruflichen Bildung durchführt.