
HERMES

Journal of Language and Communication in Business

Thematic Section (issue 64-2024)

Rollen/Roles in der Schreibwissenschaft

Editors:

Dagmar Knorr / Carmen Heine

Published by the School of Communication and Culture, Aarhus University

ISSN: 1903-1785

Stefanie Marek*

Schreibende Professionals – Typologie einer Zielgruppe für Weiterbildungen im beruflichen Schreiben

Abstract

Berufliche Schreibkompetenz zählt branchenübergreifend als wesentliche Voraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Im Gegensatz zu den *professionell Schreibenden* aus Journalismus, Technischer Redaktion oder PR haben die meisten der ca. 40 Millionen Erwerbstätigen in Deutschland nach ihrer Schul- und Berufsausbildung keine weiterführende berufliche Schreibausbildung erhalten – sie sind *schreibende Professionals*. In der deutschsprachigen Schreibdidaktik sind sie bislang kaum untersucht und beschrieben worden, obwohl Förderbedarf besteht. Anhand einer Auswertung von linguistischer Literatur und demografischen Statistiken werden qualitative und quantitative Charakteristika dieser Bevölkerungsgruppe vorgestellt und Forschungslücken identifiziert. Die Beschreibung der Zielgruppe ist die Grundlage für weitere writing-at-work-Forschung und die Entwicklung einer beruflichen Schreibdidaktik.

Professional writing competence is considered a key prerequisite for professional and societal participation across industries. Unlike professional writers in fields such as journalism, technical writing, or public relations, the majority of the approximately 40 million employed individuals in Germany do not receive advanced professional writing training after completing their school and vocational education – yet they are writing professionals. In German writing studies and didactics, this group has been scarcely studied or described, despite an apparent need for training and research. This article presents qualitative and quantitative characteristics of this population group based on an analysis of linguistic literature and demographic statistics, to identify gaps in the existing research. The description of this group serves as a foundation for further research into writing at work and for the development of professional writing pedagogy.

Keywords

Deutsch: Writing at work; berufliches Schreiben; Schreiben am Arbeitsplatz; berufliche Weiterbildung; berufliche Schreibkompetenz; schreibende Professionals; berufliche Schreibdidaktik; user-centered writing at work (UCWAW)

English: Writing at work; workplace writing; professional writing; continuing professional development; continuing education and training; professional writing competence; writing professionals; professionals who write; professional writing curriculum; user-centered writing at work (UCWAW)

1 Berufliche Schreibkompetenz als Schlüsselkompetenz für den Strukturwandel¹

Deutschland ist ein Land im Strukturwandel auf dem Weg von der Produktions- in die Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 2–5; vgl. OECD, 2021a, S. 35–37), zu dessen wichtigen Ressourcen der produktive Umgang mit Wissen gehört (vgl. OECD 2021a, S. 35–37). Berufliche Sprach- und Schreibkompetenzen werden daher (nicht nur) in der sprach- und schreibdidaktischen Literatur als berufliche Basiskompetenz gesehen (vgl. u. a. Efing & Kalkavan-Aydm, 2024; Jakobs, 2008a; Niederhaus, 2022; Wendt und Neumann, 2024). Ebenso in der Bildungsforschung gilt Sprachkompetenz international als Schlüssel für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Rammstedt et al., 2013, S. 20). Auch deutsche Vorstände und Geschäftsführende werten Kommunikationskompetenz als wesentlichen Erfolgsfaktor für das Unternehmen (vgl. Zerfaß, 2022, S. 45).

¹ Ich danke den beiden anonymen Peer-Reviewer*innen für ihr Feedback, Dagmar Knorr für ihre konstruktiven und motivierenden Hinweise im Entstehungsprozess des Artikels und Carmen Heine für ihre redaktionelle Arbeit.

* Stefanie Marek M.A.
München
mail@stefaniemarek.de

Daher ernüchtern die Ergebnisse Deutschlands im PIAAC-Test, dem PISA-Test für Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren. Alle 10 Jahre werden in über 30 Ländern die Fähigkeiten der Teilnehmenden in drei zentralen Grundkompetenzen gemessen: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen. Die Erwachsenen aus Deutschland schnitten im letzten Test 2013 im internationalen Vergleich lediglich durchschnittlich, im Bereich Lesekompetenz sogar nur unterdurchschnittlich ab.

Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildungen für eine Wissensgesellschaft wurde schon länger erkannt: 2019 hat die Bundesregierung die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) ins Leben gerufen, um die erwachsenen Menschen in Deutschland auch nach den institutionellen Bildungsstationen weiter zu qualifizieren (vgl. BMAS & BMBF, 2022). Trotz der oben festgestellten Bedeutung von beruflicher Schreibkompetenz für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe spricht die tatsächliche Beteiligung an Weiterbildungen rund um Sprach- und Schreibkompetenz in Deutschland eine andere Sprache. Die Qualifikationsthemen zu schriftlicher Kommunikation (in Abbildung 1 als „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und „Lese-/ Schreibkompetenz“ bezeichnet) belegen die beiden letzten von 12 Plätzen².

Qualifikationsthema	Gesamt
Allgemeine IT-Kenntnisse	21,1
Professionelle IT-Kenntnisse	11,2
Führungskompetenzen	12,4
Teamfähigkeit	15,1
Teamfähigkeit	15,1
Kundenorientierung	21,3
Problemlösungskompetenz	18,5
Büro- und Verwaltungsfertigkeiten	14,0
Fremdsprachenkenntnisse	3,2
Technische, praktische oder arbeitsplatzspezifische Kompetenzen	59,4
Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit	1,4
Mathematische und/oder Lese/ Schreibkompetenz	0,3
Andere Qualifikationen	21,1

Abb. 1: Häufigste Themen in Unternehmen mit Lehrveranstaltungen (Statistisches Bundesamt, 2020a, S. 45; eigene Darstellung)

Mögliche Ursachen dafür:

- Der in Deutschland weit verbreitete Genie-Gedanke aus der Goethe-Zeit, demgemäß Schreiben eine Sache des Talents und kein erlernbares Handwerk ist (vgl. Bräuer, 2020, S. 99).
- Trotz verbaler Aufgeschlossenheit bezüglich der Bedeutung von beruflicher Schreibkompetenz wird die Relevanz von beruflicher Schreibförderung nicht gesehen – zumal diese ja auch Zeit benötigen würde (vgl. Verhein-Jarren, 2020, S. 268–269).

² Befragte durften bis zu drei Themen angeben.

- Das berufliche Schreiben und seine Didaktik sind trotz jahrzehntelanger Forderung (vgl. Steffen, 1995, S. 199–204; Jakobs, 2008a, S. 5; Schindler, 2017, S. 119; Wendt & Neumann, 2024, S. 80) wissenschaftlich kaum untersucht.
- In Deutschland gibt es weder Standards für berufsbegleitende Schreibförderung noch diesbezügliche Studien, die Unternehmen die Sicherheit vermitteln würden, dass ihre Investitionen in die Schreibkompetenz-Ausbildung ihrer Mitarbeitenden lohnend sind.

Dieser Artikel leistet einen Beitrag, um wissenschaftliche Standards für berufsbegleitende Bildungsangebote in beruflicher Schreibkompetenz zu entwickeln. Dafür nimmt er die Zielgruppe der beruflichen Schreibförderung in den Fokus. Bei allen beruflichen Bildungsangeboten geht es darum, Produkte zu entwickeln, die die Anforderungen der Zielgruppe erfüllen (vgl. Schlutz, 2006; ISO 29993). Die primäre Zielgruppe im Fokus von Weiterbildungen zur beruflichen Schreibkompetenz sind *schreibende Professionals*: Menschen im Berufsleben, die berufliche Gebrauchstexte aller Art schreiben und KEINE formale Ausbildung im Bereich Schreiben, Text und Kommunikation haben. Daher ist es wichtig, die Zielgruppe der *schreibenden Professionals* genauer zu kennen. Was wissen wir über ihr *writing at work*, ihr Schreiben am Arbeitsplatz? Was wissen wir über sie als Zielgruppe aus demografischer Sicht? Dieser Aufsatz führt bestehende Erkenntnisse über die Zielgruppe aus der interdisziplinären Literatur zusammen. Sie bilden sowohl die Basis für weitere empirische Forschung als auch für die Entwicklung von zielgruppengerechten Instrumenten für die Anforderungsermittlung in der beruflichen Schreibdidaktik.

2 Was ist berufliches Schreiben?

Wer sind die *schreibenden Professionals* als Zielgruppe der beruflichen Schreibförderung? Wo und wie findet Ihr berufliches Schreiben statt?

Jakobs hat die Produktionsbedingungen für das wissenschaftliche Schreiben untersucht (vgl. Jakobs, 1995, S. 102), daraus die Kontextbedingungen des beruflichen Schreibens abgeleitet und als Schalenmodell dargestellt (vgl. Jakobs, 2008c, S. 264).

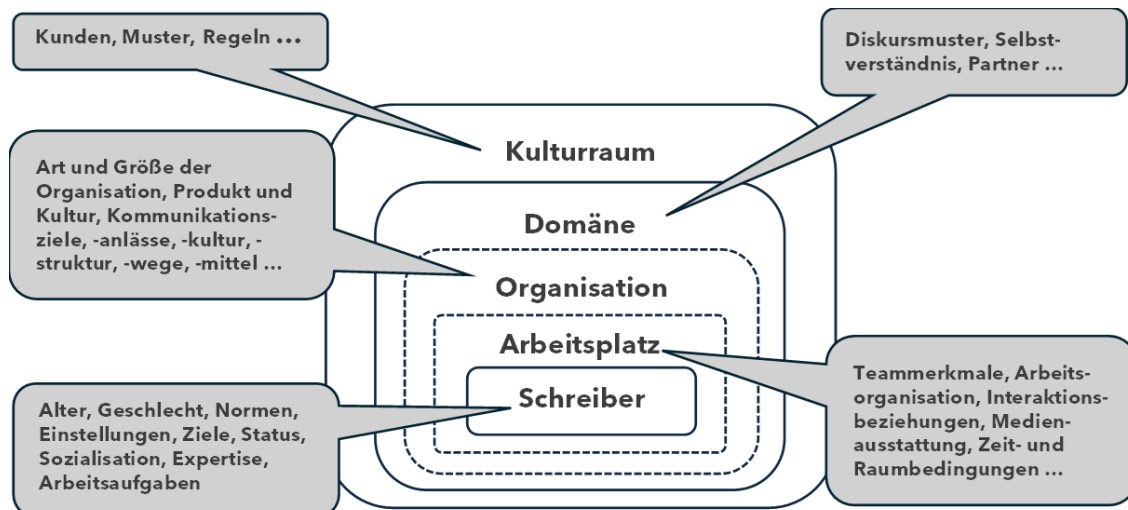


Abb. 2: Schalenmodell: Kontextbedingungen des beruflichen Schreibens (eigene Darstellung nach Jakobs (2008c, S. 264))

Dieses Schalenmodell der Kontextbedingungen des beruflichen Schreibens bietet eine allgemeine Einordnung und Beschreibung des Schreibens am Arbeitsplatz. Es kann laut Jakobs von außen nach innen UND von innen nach außen gelesen werden und besteht aus sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren „Kulturraum“, „Domäne“, „Organisation“, „Arbeitsplatz“ und „Schreiber“ (vgl. Jakobs,

2008c, S. 260). Diese Begrifflichkeiten sind nicht alle trennscharf voneinander zu sehen, was die gestrichelten Linien bereits verdeutlichen. Jakobs stellt selbst die Begrifflichkeiten „Kultur“ und „Domäne“ zur Diskussion und hält fest, dass es offen ist, „wie viele und welche Domänen und Handlungsbereiche anzunehmen sind und ob ein Einteilungssystem für Domänen überhaupt sinnvoll und machbar ist.“ (Jakobs, 2008c, S. 260). Es wird durch dieses Modell aber deutlich, wie viele Faktoren das berufliche Schreiben beeinflussen.

Um den Begriff der *schreibenden Professionals* näher zu beleuchten, betrachte ich das Modell von innen nach außen und stelle die einzelne Person des Schreibenden zentral. In dieser Lesart bleibt das Modell aber ungenau: So kann zum Beispiel ein und dieselbe Person als „Schreiber“ (Jakobs, 2008c, S. 260) unterschiedliche Arbeitsaufgaben haben, die wiederum in verschiedenen Teams mit unterschiedlichem persönlichem Status (z. B. Projektleitung oder Teammitglied ohne Ressourcenverantwortung) erledigt werden müssen, die – auch im gleichen Unternehmen – durch unterschiedliche Arbeitsabläufe gekennzeichnet sein können. Wenn diese unterschiedlichen Arbeitsaufgaben und Projektteams auch noch international standortübergreifend zusammengesetzt sind und entsprechend andere Domänen und Kulturräumen spiegeln, kommt die Modellperspektive von innen nach außen schnell an ihre Grenzen.

3 Was ist „Schreiben“ und „Text“?

Vielen Berufstätigen ist nicht mehr bewusst, dass das, was sie oft mehrfach täglich tun, unter *Schreiben* fällt. Als *Schreiben* wird oft nur handschriftliches Schreiben verstanden und keine digitalen Formen, gemäß dem Motto „Ich schreibe gar nicht mehr. Ich tippe nur noch.“ [mitgehörter Gesprächsbeitrag unter Geschäftsreisenden]. Das digitale Schreiben gehört aber sehr wohl zum Schreiben und kann vielseitig gefördert werden, weit hinausgehend über die rein motorische Schreibflüssigkeit mit 10-Finger-Tipp-System. Schließlich gilt schriftliche (und mündliche) Kommunikation in der Unternehmenskommunikation als „enabling function« der laufenden Leistungserstellung“ (Zerfaß, 2022, S. 10) und ist daher aus linguistischer Sicht eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit von Berufstätigen.

Berufliche Schreibdidaktik hat in den meisten Fällen Menschen als Zielgruppe, die sich nicht professionell mit Sprache und linguistischen Theorien beschäftigen. Entsprechend sind für *schreibende Professionals* Definitionen und Erklärungen erforderlich, die präskriptive theoretische Reflexionsrahmen für die Berufspraxis bieten und dennoch verständlich sind (vgl. Lutz, 2015, S. 15). Ohne das notwendige Fachvokabular lässt sich keine Language Awareness erreichen (vgl. Pospiech, 2013, S.11). Zudem ermöglichen erst Fachbegriffe Sprachteilhabe und Kompetenzzuwachs durch die Reflexion sprachlicher Phänomene (vgl. Efing, 2021, S. 110–111). Ebenso sind Definitionen für die Berufspraktiker*innen in der beruflichen Schreibdidaktik notwendig, um die ihrem didaktischen Handeln zugrundeliegenden theoretischen und normativen Setzungen (vgl. Hippel et al., 2019, S. 10) professionell zu reflektieren. Daher definiere ich die grundlegenden Begriffe *Schreiben* und *Text* wie folgt:

Unter **Schreiben** verstehe ich in Anlehnung an Jakobs (vgl. Jakobs, 1997, S. 9) und Bußmann (vgl. Bußmann, 2008, S. 608) **jede Form von Textproduzieren**. Diese Tätigkeit des Textproduzierens bezieht sich auf alle Medien – seien es Papier und Stift oder elektronische Geräte (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 70; Dürscheid & Frick, 2016).

Mit **Text** beziehe ich mich auf Hartmann, der sagt „Mit ‚Text‘ kann man **alles** bezeichnen, **was an Sprache so vorkommt**“ (Hartmann, 1964, S. 17; zitiert von Heinemann, W. und M., 2002, S. 62; Hervorhebungen von der Autorin) und ergänzend auf Hausendorf, für den ein Text allgemein ein „**lesbares Etwas**“ ist (Hausendorf, 2008, S. 15). Dass wir diese allgemein gehaltenen Definitionen

benötigen, werden wir im Verlauf noch sehen, wenn wir versuchen, die konkreten beruflichen Textsorten der *schreibenden Professionals* zu beschreiben³.

4 Wer sind die *schreibenden Professionals* am Arbeitsplatz?

4.1 Definition „schreibende Professionals“

Den Begriff des *schreibenden Professionals* leite ich ab aus den Arbeiten der amerikanischen und deutschen *Writing-at-Work*-Forschung. Unabhängig von Beruf und Branche hat Jakobs zur Bezeichnung dieser Menschen die Begriffe „career writer“ und „professional who writes“ aus der englischsprachigen Forschung zum *Writing at Work* ins Deutsche übertragen mit dem Wortpaar „Berufsschreiber“ und „Experte“ (vgl. Jakobs, 2005, S. 19). Da Jakobs festhält, dass es kaum Experten gibt, die NICHT schreiben, verzichtet sie in ihrer deutschen Übertragung auf den Relativsatz „who write“ (vgl. Jakobs, 2005, S. 19). Couture und Rymer sowie Jakobs unterscheiden also zwischen Menschen, die das Schreiben als berufliches Handwerk gelernt haben, sowie Menschen ohne Schreibausbildung, die am Arbeitsplatz immer wieder schreiben müssen, weil ihre eigentliche berufliche Ausbildung und Tätigkeit einen anderen Fokus haben.

Alternativ für „Berufsschreiber“ und „Experte“ von Jakobs schlage ich als Begrifflichkeit das kontrastierende Wortpaar „*professionell Schreibende*“ und „*schreibende Professionals*“ vor. Zur Gegenüberstellung im didaktischen Kontext ist die Gegenüberstellung der beruflichen Schwerpunkte in dem Chiasmus eingängiger sowie geschlechtssensibler. *Schreibende Professionals* gibt es in allen Berufssparten und auf allen Tätigkeitsniveaus. Der Begriff *schreibende Professionals* ist in diesem Verständnis auch universeller als der von Verhein-Jarren verwendete Begriff der „schreibenden Expert*innen“ (Verhein-Jarren, 2020, S. 263). Es handelt sich bei Berufstätigen nicht immer um ausgewiesene Expertinnen oder Experten in bestimmten Fachgebieten. Es sind damit allgemein Berufstätige gemeint, die unterschiedliche Qualifikationen haben und unterschiedliche berufliche Rollen ausüben. Als „ordinary people in ordinary activities“ (Szwed, 1981, S. 14) sind sie mit noch weitgehend unerforschten Anforderungen an berufliche Kommunikation konfrontiert (vgl. Efing, 2017, S. 175).

Als Arbeitsdefinition für *Schreibende Professionals* halte ich fest:

***Schreibende Professionals* sind Menschen im Berufsleben, die berufliche Gebrauchstexte aller Art schreiben und – im Gegensatz zu *professionell Schreibenden* – KEINE formale Ausbildung in den Bereichen Schreiben und Text erhalten haben.**

Im Folgenden soll dieses erste Gerüst mit qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen zu einer umfassenderen Beschreibung befüllt werden. Dies geschieht auf Basis der demografischen Statistiken der internationalen Organisation für Ökonomische und Kulturelle Entwicklung (OECD), des Statistischen Bundesamtes (Destatis) und der Agentur für Arbeit sowie der (wenigen vorhandenen) aktuelleren Studien zum *writing at work* im deutschsprachigen Raum.

4.2 Wie viele *schreibende Professionals* gibt es in Deutschland?

In Deutschland waren im Jahr 2019 etwa 45 Millionen Menschen erwerbstätig (Statistisches Bundesamt, 2020b). Von diesen Erwerbstätigen arbeiten etwa 500.000 als *professionell Schreibende* in

³ Die Definition „lesbares Etwas“ schränkt auf visuell repräsentierte Texte ein (vgl. Hausendorf, 2008, S. 28). Inwiefern auch Sprachnachrichten, diktierter Texte, Abbildungen, Videos oder multimedial aufbereitete Aussagen als „Text“ bezeichnet werden können, bleibt offen, da die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fließend verlaufen (vgl. Hausendorf, 2008, S. 28). Treffender für alle „nicht lesbaren Texte“ könnten die Begriffe „Inhalt“ oder „Content“ sein, die medienübergreifend verwendet werden können.

Berufen aus Presse, Literatur, Öffentlichkeitsarbeit und Technischer Kommunikation⁴ (vgl. Liersch und Weißmann, 2022, S. 9; Zerfaß und Dühring, 2022, S. 15).

Wie viele Menschen im Gegensatz dazu in komplett schreibfernen Berufen tätig sind, ist unbekannt. Statistisch nachweisbar sind lediglich die circa 4 Millionen⁵ erwerbstätigen literal schwachen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren, die in der LEO-Studie erfasst wurden (vgl. Grotlüschen et al., 2019, S. 12). Grotlüschen et al. stellen aber auch fest, dass nahezu alle Arbeitsplätze basale Kompetenzen im Lesen und Schreiben voraussetzen (vgl. ebd., S. 21), so dass es sich hier auch um *schreibende Professionals* handelt, wenn auch mit gering ausgeprägter schriftlicher Kompetenz.

Es gibt also ein Kontinuum aus circa 45 Millionen erwerbstätigen Menschen mit circa 4 Millionen Menschen mit geringer Literalisierung auf der einen Seite und circa 500.000 Menschen mit stark ausgeprägter Schreibkompetenz als *professionell Schreibende* auf der anderen Seite. Dazwischen befinden sich circa 40,5 Millionen erwerbstätige Menschen (siehe Abb. 3), deren Eigenschaften als *schreibende Professionals* weiter beschrieben werden sollen.

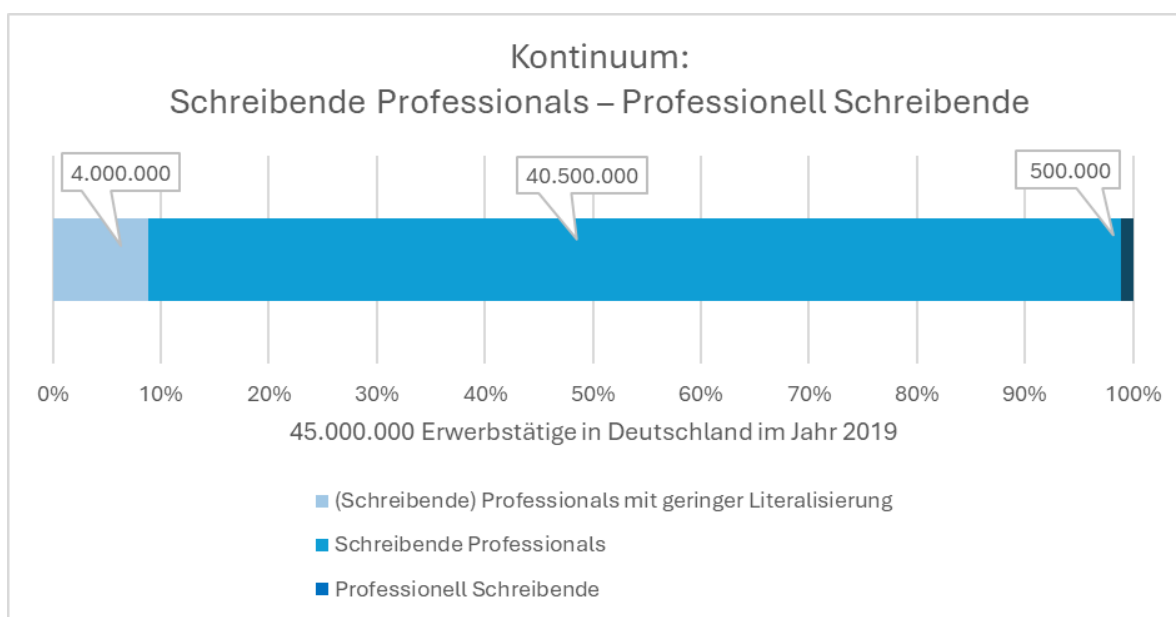


Abb. 3: Kontinuum *schreibende Professionals* und *professionell Schreibende* im Jahr 2019 (Eigene Darstellung)

Die Übergänge zwischen den drei Gruppen innerhalb des Kontinuums verlaufen fließend.

4.3 Wie alt sind schreibende Professionals?

Im internationalen Vergleich wird bei Berufstätigen mit abgeschlossener erster Berufsausbildung (akademisch oder Lehrberuf) die Altersgruppe 24–64 Jahre angenommen. Entsprechend kann das Alter der schreibenden Professionals auf diese Altersspanne festgelegt werden.

⁴ Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) definiert Erwerbstätige, als Menschen ab 15 Jahren, die mindestens einer Stunde pro Woche einer bezahlten Arbeit nachgehen (Statistisches Bundesamt, 2024, o.S.). Die Zahlen sind nur Näherungswerte, da der letzte Datenreport des Statistischen Bundesamtes „Literatur und Presse“ aus dem Jahr 2019, die Schätzungen von Zerfaß und Dühring nur Schätzungen sind und die Angaben des Fachverbandes tekomp e.V. mit 9.500 professionellen Mitgliedern für das Jahr 2024 gelten (tekomp e.V., 2024, o.S.).

⁵ Die LEO-Studie geht insgesamt von 6,2 Millionen literal schwachen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren aus (vgl. Grotlüschen et al., 2019, S. 8). Insgesamt 62,2% sind erwerbstätig (vgl. Grotlüschen et al. S. 12), dabei wird nicht nach Altersgruppen unterschieden. 62,2 % von 6,2 Millionen sind 3.856.400 Menschen, die schwach literalisiert und erwerbstätig sind.

4.4 Berufliche Textsorten der *schreibenden Professionals*

Bei der Diskussion um berufliche Textsorten wird der unter anderem von Göpferich und Jakobs beschriebene Umstand deutlich, dass Linguisten oft der Zugang zum Forschungsgegenstand des Schreibens am Arbeitsplatz in Unternehmen fehlt (vgl. Göpferich, 2002, S. 8–9; Jakobs, 2005, S. 15). Was genau eine berufliche Textsorte ist, ist für Akademiker*innen mit ausschließlichem eigenen Arbeitskontext Schule und (Fach-) Hochschule schlecht vorstellbar. Diese beruflichen Textsorten sind wichtiger Bestandteil der beruflichen Schreibdidaktik, weil sie das sind, was *schreibende Professionals* am Arbeitsplatz schreiben müssen und wobei sie gefördert werden sollen und auch selber wollen (vgl. Kux, 2023, S. 230).

Allein in der deutschsprachigen Literatur zum beruflichen Schreiben finden sich über 250 uneinheitliche Bezeichnungen für berufliche Textsorten (vgl. Efing, 2017, S. 178–179; Giera, 2024, S. 607; Kux, 2023, 73, 88, 108; Niederhaus, 2022, S. 95–103). Eine Textsorten-Typologie ist für berufsbegleitende alltägliche Schreibaktivitäten der *schreibenden Professionals* daher nicht zielführend (vgl. Nielsen, 2011, S. 492). Für die Entwicklung einer beruflichen Schreibdidaktik liegt der Fokus folglich auf einer Reduzierung auf die gängigsten Textsorten als Prototypen (vgl. Adamzik, 2018, S. 30). Die folgenden Prototypen ergeben sich aus der Literatur. Ihre Eignung wird aktuell im Promotionsprojekt der Autorin User-Centered Writing at Work (UCWAW) empirisch überprüft. Erste Befunde deuten darauf hin, dass es sich hierbei um prototypische Textsorten handelt:

- Technisch vermittelte Kommunikationsformen: z. B. E-Mail, SMS, Chat auf Kommunikationsplattformen (z. B. Teams®, Slack®, firmeninterne IT-Lösungen), Projektkommunikation in Customer Management Systemen oder Kollaborations-Tools (wie z. B. Trello®)
- Präsentation
- Protokoll
- Bericht/Gutachten
- Angebot
- Dokumentation/Beschreibung
- Projektplan
- Fachartikel
- Social Media Beitrag

4.5 Wie viel Zeit verbringen *schreibende Professionals* im Beruf mit Schreiben?

Um den quantitativen Anteil des beruflichen Schreibens an der Arbeitszeit *schreibender Professionals* in Deutschland zu beschreiben, ist derzeit der Blick in die Schweiz und die USA notwendig. Denn es gibt kaum aktuelle und repräsentative Zahlen, wieviel Zeit deutsche Berufstätige am Arbeitsplatz für Schreibtätigkeiten aufwenden. Eine statistisch aussagekräftigere Untersuchung mit einem repräsentativen Sample von 400 Erwachsenen wurde 2011 in den USA durchgeführt. Die befragten Erwachsenen, die einer Berufstätigkeit nachgehen, verbringen circa 2,5 Stunden mit Schreibaktivitäten, nicht berufstätige Menschen 1,5 Stunden; hierbei wird nicht unterschieden, ob die Schreibaktivität beruflich oder privat veranlasst ist und auch nicht, ob es sich um professionell Schreibende oder *schreibende Professionals* handelt (vgl. Cohen et al., 2011, S. 22). Da die Studie in den USA durchgeführt wurde und auch schon über 13 Jahre alt ist, bietet sie lediglich eine Orientierung für die Situation in Deutschland. Der damals bereits verzeichnete größere Anteil an digitaler schriftlicher Kommunikation bei jüngeren Menschen (vgl. Cohen et al., 2011, S. 22) dürfte inzwischen für mehr tägliche Schreibstunden gesorgt haben.

In der Schweiz hat Karras 2015 in ihrer Studie mit 15 Testpersonen aus Ingenieurberufen (13 Männer und 2 Frauen) festgestellt, dass Menschen ohne Führungsaufgaben circa 50–60 % und Führungskräfte bis zu 90 % ihrer Arbeitszeit mit beruflichem Schreiben verbringen (vgl. Karras, 2015, S. 256). Weil die Zahl der Probanden gering und der Fokus auf die berufliche Tätigkeit von

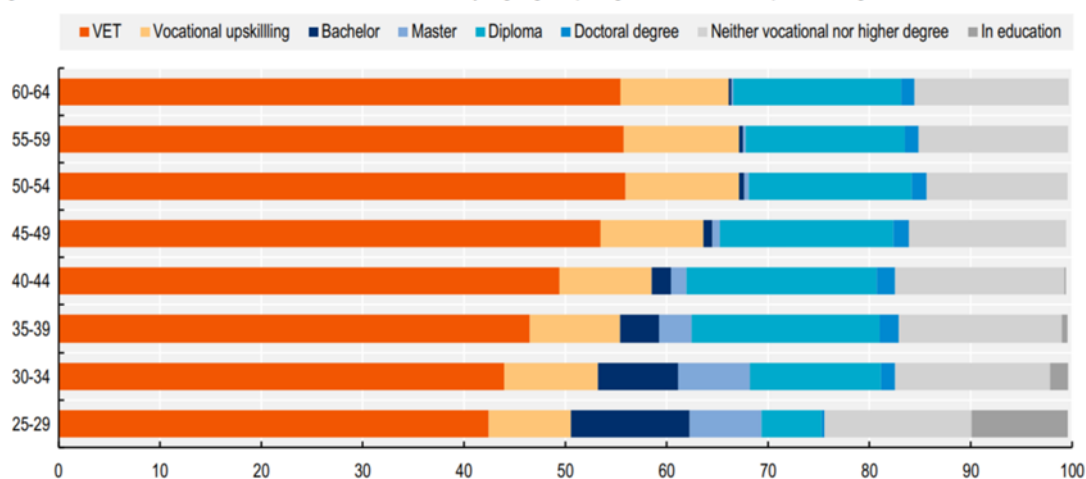
Ingenieuren eng ist, liefern Karras' Zahlen nur einen ersten Hinweis auf die tatsächliche Schreibzeit. Auch die Langzeitstudie von Kux bezieht sich auf die Ingenieurwissenschaften. Anhand der Analyse mehrerer Corpora mit Interviews zum beruflichen Schreiben aus den Jahren 2004–2020 mit insgesamt 221 Ingenieuren und Ingenieurinnen aus Wissenschaft und Wirtschaft ermittelt Kux Arbeitszeitanteile von 35–48% für berufliches Schreiben, abhängig von der Berufserfahrung (vgl. Kux, 2023, S. 82).

Was ist außerhalb der Ingenieurwissenschaften über weitere Berufsfelder der *schreibenden Professionals* in Deutschland bekannt? In welchen Berufsfeldern und Branchen außer Wissenschaft und Ingenieur arbeiten *schreibende Professionals* noch?

4.6 Ausbildungsgrad der schreibenden Professionals

Laut OECD hat die Mehrheit der Erwerbstätigen zwischen 24 und 64 Jahren in Deutschland eine Berufsausbildung in einem Ausbildungsberuf als höchsten Berufsabschluss, wie die OECD-Grafik in Abbildung 9 zeigt (OECD, 2021a, S. 40).

Highest level of educational attainment of adults, by age group, age 24-64, 2018, percentage



Note: Vocational upskilling (Fachschulabschluss) includes the master craftsman/technician qualification (Meister), qualification from a school of the health care sector and a vocational school qualification from the former GDR; diploma includes the Diplom (Fachhochschule), teacher training certificate (Lehramtsprüfung), state examination, master's degree (Magister), artistic qualification and comparable qualifications.
Source: Statistical Offices of the Federal Government and the Länder, Microcensus data 2018, in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020^[34]), Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> (accessed 3 March 2021).

Abb. 4: Ausbildungsniveau der Erwachsenen in Deutschland zwischen 24–64 Jahren (Quelle: OECDa, 2021, S. 40)

Akademische Berufe erreichen in den jüngeren Altersgruppen einen immer größeren Anteil, aber noch haben mehr als 50 % aller berufstätigen Menschen in Deutschland einen Ausbildungsberuf erlernt. Mehr als die Hälfte der *schreibenden Professionals* in Deutschland hat also eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem der über 300 anerkannten Lehrberufe und keinen akademischen Bildungshintergrund. Dies gilt es bei der wissenschaftlichen Entwicklung einer beruflichen Schreibdidaktik zu berücksichtigen.

4.7 In welchen Berufen und Branchen arbeiten *schreibende Professionals*?

Es ist nicht möglich, die Domänen aus Jakobs Schalenmodell (vgl. Jakobs, 2008c, S. 264) auf bestimmte Berufsgruppen oder Wirtschaftsbranchen einzugrenzen. Berufsfelder, Branchen und Unternehmen der *schreibenden Professionals* sind quantitativ kaum erfassbar und permanent im Wandel.

In Deutschland gab es im Jahr 2022 insgesamt 327 anerkannte Ausbildungsberufe (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, 2023, S. 2) und im Jahr 2024 laut der Statistik der Agentur für Arbeit 18.789 anerkannte Berufsbezeichnungen (Bundesagentur für Arbeit, 2024a). In welchen Berufen davon NICHT geschrieben wird, lässt sich nur aufgrund der Berufsbezeichnung nicht feststellen.

Die Erwerbstätigen arbeiten in 3,4 Millionen verschiedenen Unternehmen beziehungsweise rechtlichen Einheiten (z. B. von Einzelunternehmen bis Großkonzern oder Non-Profit Organisation)⁶. Auch der Blick auf die 21 Wirtschaftsklassen nach WZ 2008⁷, die wiederum über 839 Unterklassen erteilt sind (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008, S. 59), lässt nicht erahnen, in welchen Berufen die 37 Millionen Erwerbstätigen in Deutschland (im Jahr 2022) zwischen 25 und 64 Jahren viel, wenig oder gar nicht schreiben⁸.

Wirtschaftsabschnitte: Klassifikation der Wirtschaftszweige (WZ08)		25-34 Jahre	35-44 Jahre	45-54 Jahre	55-64 Jahre	Gesamt (25-64 Jahre)
A	LAND- UND FORSTWIRTSCHAFT, FISCHEREI	84	85	107	143	419
B	BERGBAU UND GEWINNUNG VON STEINEN UND ERDEN	13	17	17	19	66
C	VERARBEITENDES GEWERBE	1.639	1.793	1.907	1.851	7.190
D	ENERGIEVERSORGUNG	80	93	78	87	338
E	WASSERVERSORGUNG; ABWASSER- UND ABFALLENTS. UND BESEIT. V. UMWELTVERSCHM.	51	54	70	72	247
F	BAUGEWERBE	482	558	628	592	2.260
G	HANDEL; INSTANDHALTUNG UND REPARATUR VON KRAFTFAHRZEUGEN	1.085	1.112	1.177	1.141	4.515
H	VERKEHR UND LAGEREI	387	444	487	491	1.809
I	GASTGEWERBE	277	276	265	241	1.059
J	INFORMATION UND KOMMUNIKATION	457	419	331	269	1.476
K	ERBRINGUNG VON FINANZ- UND VERSICHERUNGSDIENSTLEISTUNGEN	242	274	344	314	1.174
L	GRUNDSTÜCKS- UND WOHNUNGSWESEN	59	79	90	106	334
M	ERBRINGUNG VON FREIBERUFLICHEN, WISSENSCHAFTLICHEN UND TECHNISCHEN DIENSTLEISTUNGEN	610	491	477	431	2.009
N	ERBRINGUNG VON SONSTIGEN WIRTSCHAFTLICHEN DIENSTLEISTUNGEN	350	423	477	475	1.725
O	ÖFFENTLICHE VERWALTUNG, VERTEIDIGUNG; SOZIALVERSICHERUNG	664	655	745	803	2.867
P	ERZIEHUNG UND UNTERRICHT	672	644	617	578	2.511
Q	GESUNDHEITS- UND SOZIALWESEN	1.184	1.274	1.260	1.323	5.041
R	KUNST, UNTERHALTUNG UND ERHOLUNG	110	106	100	114	430
S	ERBRINGUNG VON SONSTIGEN DIENSTLEISTUNGEN	272	316	325	354	1.267
T	PRIV. HAUSHALTE MIT HAUSPERS.; HERST. V. WAREN U. ERBR. V. DIENSTL. DURCH PRIV. HH FÜR DEN EIGENBED. O. AUSGEPR. SCHWERP.	(12)	21	33	52	118
U	EXTERRITORIALE ORGANISATIONEN UND KÖRPERSCHAFTEN	/	/	/	/	0

⁶ https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Unternehmensregister/_inhalt.html (Zugriff am 15.07.2024)

⁷ Zeichenerklärung: / = Keine Angabe, da Zahlenwert aufgrund der geringen Fallzahl (70 oder weniger) nicht sicher genug ist. () = Aussagewert eingeschränkt, da der Zahlenwert aufgrund der Fallzahl (71 bis 119) statistisch relativ unsicher ist.

⁸ Das Statistische Bundesamt verwendet die Altersgruppe 25–64 Jahre, anders als die OECD, die die Altersgruppe 24–64 Jahre erfasst. Diese Ungenauigkeit lässt sich bei der Auswertung der offiziellen Statistiken nicht verhindern. Für die weitere Beschreibung der Zielgruppe der schreibenden Professionals bleibt daher vorerst unberücksichtigt, dass es auch berufstätige Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung gibt, die jünger oder älter sind.

Abb. 5: Erwerbstätige in 1000 nach Wirtschaftsabschnitten und Altersgruppen, Erstergebnis des Mikrozensus 2022 (Eigene Darstellung auf Basis des angeforderten Datensets des Statistischen Bundesamtes, erhalten am 13.09.2023 (Statistisches Bundesamt, 2023)

So wird es zum Beispiel auch im Wirtschaftsabschnitt A „Land- und Forstwirtschaft, Fischerei“ (siehe Abb. 5) Menschen geben, die Berichte, Rechnungen oder Anträge schreiben, obwohl dessen Bezeichnung es auf den ersten Blick vielleicht nicht vermuten ließe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Deutschland mehr als 70 % der Berufstätigen zwischen 25 und 64 Jahren in Dienstleistungsbranchen arbeiten (Bundesagentur für Arbeit, 2024b). Gerade hier ist von einem erhöhten Kommunikationsaufwand auszugehen, sowohl mündlich als auch schriftlich (vgl. Wendt und Neumann, 2024, S.80).

In allen Branchen könnte zudem die Anzahl der Beschäftigten zunehmen, die als Markenbotschafter*innen für ihr Unternehmen im Sinne einer „polyphonen Unternehmenskommunikation“ aktiv werden (müssen) (vgl. Viertmann et al., 2022, S. 8). Inwiefern Mitarbeitende außerhalb der klassischen Kommunikationsabteilungen Social Media Beiträge für das Content Marketing verfassen und dafür professionelle Weiterbildung benötigen, bleibt noch zu untersuchen (vgl. Mast, 2022, S. 6; Viertmann et al., 2022, S. 8; Zerfaß et al., 2022).

5 Transferstaus in der Schreibsozialisation erfordern Schreibförderung im Beruf

Haben die *schreibenden Professionals* das Schreiben denn nicht schon gelernt? In der Schule zum Beispiel?

Vielfach machen *schreibende Professionals* die Erfahrung, dass sie weder im Deutschunterricht in der Schule oder Berufsschule noch an der (Fach-)Hochschule der Universität die Kompetenzen gelernt haben, die sie nun für die schriftliche Kommunikation im Beruf benötigen, sondern im „learning on the job“ erwerben (Becker-Mrotzek, 2005, S. 72; vgl. Karras, 2015, S. 288; Kux, 2023, S. 230; Pospiech & Bitterlich, 2007, S. 19).

Dass der schulische Deutschunterricht nur bedingt auf das Schreiben im beruflichen Leben nach der Schule vorbereitet, wird von Deutschdidaktikern seit langem konstatiert. Philipp bemängelt, dass die Erkenntnisse der empirischen Schreibforschung kaum in die Unterrichtspraxis Einzug halten würden, woraus spätere fehlende Schreibkompetenz folge und benennt kritisch „vier neuralgische Punkte des Schreibunterrichts“ an Schulen (Philipp, 2017, S. 11). Dazu zählt er unpassende Auswahl der Textsorten und Textanlässe, kurze (und rückläufige) Dauer des täglichen Schreibunterrichts, wenig bedarfsgerechte Inhalte der Schreibförderung und fehlende Adaptionen für Schreibschwache (vgl. Philipp 2017, S. 11–12).

Für die berufliche Bildung stellt Efig fest, dass die allgemeinbildenden Schulen, die für die Ausbildung benötigten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nicht angemessen fördern (vgl. Efig, 2017, S. 190). Er fordert, dass Auszubildende auf berufliche Textsorten und reale Sprachhandlungsmuster vorbereitet werden sollten (vgl. Efig, 2012, S. 9).

Auch an deutschen Hochschulen und Universitäten wird Schreibkompetenz nicht flächendeckend und integriert in allen Disziplinen ausgebildet. Zwar gibt es schreibdidaktische Konzepte für akademisches Schreiben und haben sich in den letzten Jahrzehnten auch immer mehr Schreibzentren in der Hochschullandschaft etabliert, jedoch haben sie immer noch mit Rechtfertigungsproblemen und eingeschränkter Finanzierung zu kämpfen (vgl. Bräuer, 2020, S. 89–92). Wissenschaftliche Schreibkompetenz kann als Grundlage für eine auch im späteren Berufsleben einsetzbare „Language Awareness“ gesehen werden (Pospiech, 2013, S. 11). „Schreibkompetenz im Studium“ wird im Positionspapier der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) beschrieben als „Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken“ (gefsus, 2018, S. 3). Der Fokus liegt bei dieser Definition zwar auf der wissenschaftlichen Ausbildung und dem individuellen Lernen mit und an

Texten, nicht auf der schriftlichen Kommunikation im Berufsalltag als „enabling function“ (Zerfaß, 2022, S. 10). Die im Studium erworbenen Kompetenzen in den drei Dimensionen könnten im Sinne einer „Language Awareness“ (vgl. Pospiech, 2013, S. 11) aber für eine berufliche Schreibkompetenz außerhalb der Wissenschaft nutzbar gemacht werden:

- „Schreiben als Medium kritischen Denkens nutzen“ (gefsus, 2018, S. 10).
- „Den eigenen Schreibprozess produktiv steuern“ (gefsus, 2018, S. 12)
- „Den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft entsprechend kommunizieren“ (gefsus, 2018, S. 13).

Die konkreten Anforderungen der Berufswelt sind im akademischen Kontext nur bedingt abbildbar (vgl. Lehnen & Schindler, 2017, S. 17). Bräuer nimmt sogar eine begrenzte Wirksamkeit von schreibdidaktischen Angeboten für das berufliche Schreiben während des Studiums an, da die konkreten Anforderungen des Arbeitskontextes nicht bekannt seien (vgl. Bräuer, 2020, S. 103). Da Schreibentwicklung Zeit braucht und am Ende von Schule, Berufsausbildung oder Hochschule noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Sturm & Weder, 2018, S. 38), braucht es spezifische Weiterbildungs-konzepte für Menschen im Beruf, bezogen auf ihre konkreten Anforderungen im spezifischen beruflichen Kontext. Mit Weiterbildungsangeboten auch jenseits der klassischen Bildungsstationen Schule, Berufsausbildung und Hochschule, die im Unternehmen verankert sind, könnte der „Transferstau“ (Bräuer 2020, S. 103) gelöst und berufliche Schreibkompetenz ausgebildet werden.

Zum beruflichen Schreiben von Erwerbstätigen NACH ihrer Ausbildung und außerhalb des Wissenschaftsbetriebes gibt es jedoch immer noch wenig Forschungsarbeiten (vgl. Wendt & Neumann, 2024, 80). Eine berufliche Schreibdidaktik stellt seit den 1990er-Jahren ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Steffen, 1995, S. 199–204; Jakobs, 2008a, S.4–5; Schindler, 2017, S. 119; Wendt und Neumann, 2024, S. 80), dass besonders häufig für Ingenieurberufe gefordert wird (vgl. Karras, 2015; Kux, 2023; Theuerkauf, 2018). Die Mehrheit der *schreibenden Professionals* ist jedoch in nicht-akademischen Berufen außerhalb der Ingenieurberufe erwerbstätig. Es braucht daher ein schreibdidaktisches Basiskonzept, das flexibel auf Weiterbildungs-Anforderungen aus verschiedenen Berufsbranchen und Berufsgruppen anpassbar ist und allgemeine *berufliche Schreibkompetenz* vermittelt.

6 Was ist berufliche Schreibkompetenz?

Der Begriff „berufliche Schreibkompetenz“ ist derzeit noch nicht definiert. Im Grundlagenwerk *Deutsch für den Beruf* von Niederhaus (Niederhaus, 2022), das einen umfangreichen Überblick über die Grundlagen der Fremd- und Zweitsprachdidaktik im Beruf bietet, findet sich keine kurze und griffige Definition. Im aktuellen Handbuch *Berufs- und Fachsprache Deutsch* (Efing & Kalkavan-Aydm, 2024) bieten Konstantinidou et al. eher nebenbei in Klammern eine zwar beiläufige, jedoch verständliche Erläuterung des Begriffs: „[...]Schreibkompetenz (d. h. sprachliche Richtigkeit, Stil, Struktur, Inhalt und kommunikative Wirkung) [...]“ (Konstantinidou et al., 2024, S. 352). Wendt und Neumann verweisen in ihrem Überblick über Schreiben im Beruf und an berufsbildenden Schulen auf die Definition von Martin Fix, der Schreibkompetenz definiert als Fähigkeit

„pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen“ (Fix 2008: 33) so einzusetzen, dass das Textprodukt den Anforderungen einer spezifischen Schreibfunktion entspricht. (Wendt & Neumann, 2024, S. 79)

In der deutschsprachigen Literatur zur schulischen Schreibdidaktik und den staatlichen Bildungsstandards ist „Schreibkompetenz“ bislang ebenfalls nicht eindeutig definiert (vgl. Sturm & Weder, 2018, S. 143). Kerschhofer-Puhalo fasst Schreibkompetenz mit Verweis auf Becker-Mrotzek (2014, S. 51–53) zusammen als

Konstrukt zur Bezeichnung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur selbständigen Produktion von situations- und adressatengerechten, der Aufgabenstellung entsprechenden und funktional angemessenen Texten. (Kerschhofer-Puhalo, 2023)

Schreibdidaktischer Förderbedarf bestehe mit Verweis auf Sturm und Weder (2018, S. 38) in den Bereichen basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien und Selbstregulation sowie Schreiben als Praxis sozialer Teilhabe.

Um Berufliche Schreibkompetenz zu beschreiben, eignet sich Steffens Definition von Schreibkompetenz, da diese auf den beruflichen Kontext übertragen werden kann:

Die Frage, ob Texte gelungen formuliert sind, der Schreiber demnach über **Schreibkompetenz** verfügt, kann nur mit Bezug auf die **konkrete Kommunikationssituation** beantwortet werden. Texte formulieren **als kommunikatives Handeln** ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Als **Grundfaktoren** wurden **Schreiber, Text und Leser** hervorgehoben. Formulierungskompetenz zeigt sich darin, den Leser im Text so anzusprechen, daß er den Text entsprechend der kommunikativen Absicht verstehen kann und evtl. entsprechend handeln kann. Als **Kriterium gelungener Texte** wurde hervorgehoben, daß sie der **für die Kommunikationsform angemessenen Textform** entsprechen, **logisch folgerichtig aufgebaut, grammatisch korrekt und stilistisch angemessen formuliert** sind, so daß sie ihre **kommunikative Funktion erfüllen** können. (Steffen, 1995, S. 187–188; Hervorhebungen von der Autorin)

Damit greift Steffen der aus der Plain Language Bewegung⁹ entstandenen internationalen DIN ISO Norm 24495-1 vor, die für Einfache Sprache vier Grundsätze definiert:

Grundsatz 1: Die Leser erhalten, was sie brauchen (relevant).

Grundsatz 2: Die Leser können leicht finden, was sie brauchen (auffindbar).

Grundsatz 3: Die Leser können leicht verstehen, was sie finden (verständlich).

Grundsatz 4: Die Leser können die Informationen einfach verwenden (brauchbar). (DIN ISO 24495-1:2024-3, S. 6)

Die internationale DIN ISO 24495-1 zur Einfachen Sprache und die nationale DIN-Norm 8581-1 zur Umsetzung der international gültigen Prinzipien in die deutsche Sprache sind hilfreiche Instrumente, um Curricula in der beruflichen Weiterbildung zur beruflichen Schreibkompetenz zu entwickeln¹⁰, die *schreibenden Professionals* im Berufsleben normative Orientierung und sprachdidaktisches „Scaffolding“ (Kniffka, 2010) bieten.

Ergänzt um den Handlungsaspekt des Schreibens bei Becker-Mrotzek (vgl. Becker-Mrotzek, 2014, S. 53) und die Kombination der Prozess- UND Produktperspektive (vgl. Fix, 2008, S. 33; Sturm & Weder, 2018, S. 144), die „Basale Schreibfertigkeiten“, „Schreibstrategien und Selbstregulation“ sowie „Schreiben als Soziale Praxis“ umfasst (Sturm und Weder 2018, S. 150), leite ich folgend eine eigene Arbeitsdefinition für den Begriff **Berufliche Schreibkompetenz** ab:

Berufliche Schreibkompetenz umfasst

- **die Planung, den Vollzug und die Reflexion des effektiven individuellen Schreibprozesses,**
- **das adressatenorientierte Textprodukt als Ergebnis**
- **und das erfolgreiche kommunikative Handeln im beruflichen Kontext.**

⁹ Zur Geschichte der Plain Language Bewegung siehe Adler (2012). *Einfache Sprache* ist nicht zu verwechseln mit *Leichter Sprache* für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (vgl. Bredel und Maaß, 2016; Bock, 2019). Die Anforderungen der Zielgruppe und der damit verbundene sprachliche Komplexitätsgrad stehen bei *Einfacher Sprache* immer zentral und können auch die Verwendung von komplexen Fachbegriffen beinhalten.

Was gilt es bei der Vermittlung dieser beruflichen Schreibkompetenz im Bildungskontext *berufliche Weiterbildung* zu berücksichtigen?

7 Berufliche Schreibförderung als Bildungsprodukt im unregulierten Weiterbildungsmarkt

Berufliche Weiterbildungen sind für viele Menschen in der schulischen und universitären Schreibdidaktik ein unbekannter und neuer Bildungskontext. Daher sei er hier in Kürze umrissen. Die OECD definiert berufliche Weiterbildungen wie folgt:

Weiterbildung (continuing education and training, CET) ist definiert als Lernen von Erwachsenen, die ihre Erstausbildung abgeschlossen haben und bereits ins Berufsleben eingetreten sind. Berufliche Weiterbildung ermöglicht Erwachsenen, neue Fähigkeiten zu erwerben, sich umzuschulen, den Beruf zu wechseln, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern und sich beruflich weiterzuentwickeln. (vgl. OECD, 2021b, S. 8)

Es handelt sich dabei nicht um formale Ausbildungen, die zu festgelegten und anerkannten Berufsbezeichnungen führen. Vielmehr sind es oft kurze Lernaktivitäten, die nicht von den zuständigen Behörden anerkannt sind (vgl. ebd., S. 8). Für die berufliche und gesellschaftliche Qualifikation im Sinne des lebenslangen Lernens ist eine Beteiligung an Weiterbildungen wichtig. Die Autoren der OECD stellen fest, dass die dezentralen Governance-Strukturen in Deutschland zu den komplexesten im OECD-Raum mit über 30 Staaten gehören und eine transparente Orientierung im unregulierten Weiterbildungsmarkt erschweren (vgl. ebd. S.10–11). Im Bereich der beruflichen Weiterbildungen gibt es in Deutschland bislang keine administrativen oder curricularen Vorgaben (vgl. Arnold, 2021; OECD, 2021b). Jedes Bundesland hat andere gesetzliche Vorgaben zur beruflichen Weiterbildung, sowohl für Unternehmen als auch ihre Beschäftigten. Gemittelt über alle Branchen und alle Unternehmensgrößen nahmen Erwerbstätige im Jahr 2020 an 28 Stunden/Jahr an Weiterbildungen teil, das entspricht 3,5 Arbeitstagen pro Jahr (vgl. Destatis, 2020, S. 40)¹¹. Hierbei sind diese 3,5 Tage oft auf mehrere Themen verteilt (siehe Abbildung 1).

Die Beteiligungsquote an Weiterbildungen liegt in Deutschland mit 52 % zwar leicht über dem internationalen OECD-Durchschnitt, bleibt aber deutlich hinter den Quoten vergleichbarer Länder wie Österreich, Schweiz oder den Niederlanden zurück (vgl. OECD, 2021b, S. 10). Die Autor*innen der OECD-Studie machen dafür das heterogene Weiterbildungssystem in Deutschland und fehlende Qualitätsstandards und Rechtsgrundlagen verantwortlich (vgl. OECD, 2021b, S. 10). Mit über 18.500 (im Jahr 2019) verschiedenen Anbietenden in unterschiedlichen Rechtsformen für berufliche Weiterbildungen in Deutschland ist in einem ansonsten durch Regulierungen bekannten Land hier eine sehr heterogene Situation gewachsen, in der Qualitätsstandards und Rechtsgrundlagen fehlen (vgl. BIBB, 2020, S. 319–323). Gleichzeitig unternahme Deutschland mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) seit 2019 gebündelte Anstrengungen, um die Weiterbildungs-Teilnahmequote der Erwerbstätigen¹² in Deutschland auf 65 % aller Erwerbstätigen zu erhöhen (vgl. OECD, 2021b, S. 8).

Dementsprechend entscheidet derzeit allein der Markt, welche Themen als berufliche Weiterbildungen angeboten und in Anspruch genommen werden. Weiterbildungen sind als verkäufliche Dienstleistungen Produkte im Bildungsmarkt. Sie müssen – wie andere Produkte auch – die Anforderungen der Kunden erfüllen, wenn sie ver- und gekauft werden sollen (vgl. DIN ISO 29993).

Dies gilt es bei der Entwicklung schreibdidaktischer Bildungsangebote für die berufliche Weiterbildung zu berücksichtigen. Deren Umfang ist erheblich kürzer als der von Bildungsangeboten zur

¹¹ Diese Zahlen beziehen sich auf Unternehmen, nicht auf öffentliche Einrichtungen wie Behörden oder Bildungseinrichtungen. Sie enthalten auch nicht die Anzahl der Weiterbildungen, die Selbstständige oder Privatpersonen auf eigene Kosten in Anspruch nehmen.

Schreibförderung in Schule und Universität. So dauern schreibdidaktische Angebote in der Wirtschaft derzeit in der Regel 1–3 Tage (vgl. Lutz 2015, S. 99). Verglichen mit Bildungsangeboten an den in der Regel kostenfreien deutschen Schulen und Hochschulen, ist dies kurz. Sponsoren¹³ einer Dienstleistung müssen nicht nur den oder die Bildungsdienstleisterin bezahlen, sondern auch die ausgefallene Arbeitszeit ihrer Mitarbeitenden kompensieren.

Gerade da die Beschäftigungslandschaft in Deutschland so vielfältig ist, und wir es mit mehreren Millionen Menschen zu tun haben, können nur schwerlich allgemeingültige Merkmale für schreibende Professionals beschrieben, sondern immer nur konkrete Anforderungen im spezifischen Anwendungskontext ermittelt werden.

Es ist aber wirtschaftlich nicht effizient und zielführend, für die ca. 40 Millionen schreibenden Professionals in über 18.500 Berufen und circa 3,4 Millionen Unternehmen in Deutschland jeweils eigene berufliche Schreibdidaktiken zu entwickeln. Trotz aller beruflichen und branchenspezifischen Besonderheiten der verschiedenen Domänen des Schreibens am Arbeitsplatz (vgl. Jakobs, 2008c, S. 264) dürften Schnittmengen bestehen, inwiefern bestimmte berufliche Textsorten und Schreibanlässe verwendet und gelehrt werden können. Anforderungserhebungen in der Sprachdidaktik gab es lange Zeit kaum außerhalb von Schulen und Universitäten (vgl. Jakobs, 2008b, S. 2382), werden jedoch in der beruflichen (Zweit-) Sprachdidaktik seit längerem gefordert (vgl. Niederhaus, 2022, S. 48–74). Sie sind zeitaufwändig, aber für die Berufspraxis notwendig, da die Anforderungen an berufliche Schreibkompetenz in der oben vorgestellten heterogenen Berufslandschaft in Deutschland sehr unterschiedlich sind (vgl. Settlemeyer et al., 2017, S. 6–8). Noch fehlen in der beruflichen Schreibdidaktik für Deutsch als Erstsprache (DaE) konkrete Instrumente für die effiziente Ermittlung der Anforderungen von schreibenden Professionals an berufliche Schreibkompetenz, wie sie zum Beispiel mit dem Modell der Sprachbedarfsermittlung für das berufsbezogene (gesprochene) Deutsch in der Fremdsprachdidaktik bestehen (Weissenberg, 2012). Es besteht umfangreicher Forschungsbedarf in diesem Feld der berufsorientierten und angewandten Sprachwissenschaft (vgl. Efing, 2016, S. 11; Gerwinski et al., 2018, S. 35) um die seit langem bestehende Forschungslücke in der berufsbezogenen Schreibdidaktik zu schließen.

Ziele weiterer Forschung sehe ich vor allem in folgenden Bereichen:

- Weiterführende *Writing-at-Work*-Forschung als Grundlage für schreibdidaktisches Scaffolding: Welche beruflichen Testorten verfassen *schreibende Professionals*? Welche Schreibanlässe und Kommunikationsziele verfolgen sie dabei?
- Entwicklung von Instrumenten für Anforderungs-Ermittlungen der Sprachbedarfe und Weiterbildungs-Anforderungen *schreibender Professionals* – skalierbar je nach Berufsfeld, Anwendungskontext und Budget (Zeit, Geld, Personal)
- Entwicklung eines Minimal-Curriculums inklusive schreibdidaktischer Prinzipien für die Weiterbildung von *schreibenden Professionals*

Die Ergebnisse können dazu beitragen, EIN didaktisch reduziertes Grundmodell zum Erwerb und zur Vertiefung beruflicher Schreibkompetenz zu entwickeln, dass durch Schreibdidaktiker*innen in Inhalt und Umfang an die konkreten Anforderungen angepasst werden kann.

8 Fazit

Personen, die im beruflichen Alltag schreiben, ohne eine entsprechende Ausbildung hierfür erhalten zu haben, wurden bislang in der linguistischen Forschung nur wenig beachtet. Dabei umfasst diese Gruppe in Deutschland ca. 40 Millionen Menschen. Sie werden hier als *schreibende Professionals*

¹³ Die DIN ISO 29993 für Bildungsdienstleistungen bezeichnet die Auftraggebenden einer Weiterbildung als „Sponsoren“ (DIN ISO 29993:2018-10, S. 8)

bezeichnet. Auf diese Weise können sie terminologisch von *professionell Schreibenden*, wie bspw. Journalist*innen, abgegrenzt und als eigene – heterogene – Zielgruppe für die berufliche Schreibdidaktik identifiziert werden. Das Vermittlungsziel der beruflichen Schreibdidaktik für *schreibende Professionals* ist die *berufliche Schreibkompetenz*, die in diesem Artikel erstmalig definiert wurde als Zusammenschau der Perspektiven Schreibprozess, Textprodukt und kommunikatives Handeln. Damit bietet dieser Artikel Grundlagen für die weitere anwendungsbezogene Forschung zur beruflichen Schreibdidaktik. Ziel ist es, den bestehenden Transferstau in der Schreibsozialisation zwischen Schule, betrieblicher Ausbildung, Studium und Berufsleben aufzulösen. Dafür braucht es passgenaue und effektive Weiterbildungskonzepte für berufliche Schreibkompetenz, die im wettbewerbsorientierten Bildungsmarkt bestehen können. Sie können den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen und ganzen Wirtschaftsstandorten stärken.

Literatur

- Adamzik, K. (2018). Was ist ein Text? In K. Birkner, & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*. (S. 26–51). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296051-002>
- Arnold, T. (2021). *Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens: Beiträge aus zwei Jahrzehnten*. Athena/wbv. <https://doi.org/10.3278/6004724w>
- Becker-Mrotzek, M. (2005). Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. *Der Deutschunterricht*, 57(1), S. 68–77.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte Im Bereich Von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Barbara Budrich.
- BIBB. (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (Datenreport zum Berufsbildungsbericht). Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB.
- BMAS, & BMBF. (September 2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie: Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bock, B. M. (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk: Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeISA-Projekt. *Kommunikation – Partizipation – Inklusion*: Frank & Timme.
- Bräuer, G. (2020). Schreibzentrumsarbeit als Gegenstand der Schreibwissenschaft: Skizzierung diskursübergreifender Forschungs- und Entwicklungsfelder. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengscherz, & M. Brinkschulte (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 89–110). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bredel, U., & Maaß, C. (Hrsg.). (2016). *Sprache im Blick. Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Dudenverlag.
- Bundesagentur für Arbeit. (2024a). *Berufs- und Tätigkeitsverzeichnis*. <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse-Nav.html>
- Bundesagentur für Arbeit. (2024b). *Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (SVB) nach Berufssektoren*. <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Strukturwandel-Berufe/Strukturwandel-Berufe-Nav.html>
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB. (2023). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2023*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19128>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2021). *Forschungsbericht 590: Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbedingungen*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-590-arbeitszufriedenheit-und-arbeitsbedingungen.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Bußmann, H. (Hrsg.) (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner.
- Cohen, D. J., White, S., & Cohen, S. B. (2011). A Time Use Diary Study of Adult Everyday Writing Behavior. *Written Communication*, 28(1), S. 3–33. <https://doi.org/10.1177/0741088310381260>
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2018). *DIN ISO 29993:2018-10: Lerndienstleistungen jenseits der formalen Bildung – Dienstleistungsanforderungen*. Beuth.

- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2024a). *DIN ISO 24495-1:2024-03: Einfache Sprache – Teil 1: Grundsätze und Leitlinien (ISO 24495-1:2022)*; Text Deutsch und Englisch. Beuth.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2024b). *DIN 8581-1:2024-05: Einfache Sprache – Anwendung für das Deutsche – Teil 1: Sprachspezifische Festlegungen*. Beuth.
- Dürscheid, C. & Frick, K. (2016). *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Alfred Kröner.
- Efing, C. (2012). Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? *bwp* (2) (S. 6–9). urn:nbn:de:0035-bwp-12206-0
- Efing, C. (2016). Beruf – Deutsch – Didaktik. Eine berufsorientierte Germanistik als angewandte und der Wirtschaft zugeordnete Wissenschaft. In DAAD & N. Korolewski: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2014/2015* (S. 11–26). DAAD.
- Efing, C. (2017). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In A. Daase, U. Ohm, & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 171–195). Waxmann.
- Efing, C. (2021): Grammatische Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache – ein Einblick. In: *Isml* (45), S. 99–112. https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Unternehmensregister/_inhalt.html10.17951/Isml.2021.45.1.99-112
- Efing, C. & Kalkavan-Aydm, Z. (2024). *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504>
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). *StandardWissen Lehramt*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528090>
- gefsus (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2024.
- Gerwinski, J., Hrcal, C., Jautz, S., Thörle, B., & Wilton, A. (2018). Die Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft. In C. Efing, & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 33–42). Narr Francke Attempto.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. WBG.
- Giera, W.-K. (2024). Spezifische Diagnoseverfahren: Schreiben. In C. Efing, & Z. Kalkavan-Aydm (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 605–615). De Gruyter.
- Göpferich, S. (2002). *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung: Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Stauffenburg.
- Grotlischen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de>
- Hartmann, P. (1964): Text, Texte, Klassen von Texten. In: *Bogawus. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Philosophie*, Heft 2. (S. 15–25) Westf. Gerhardus.
- Hausendorf, H. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text* – Hippel, A. von, Kulmus, C., & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Ferdinand Schöningh, UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550121>
- Jakobs, E.-M. (1995). Text und Quelle: Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher. In E.-M. Jakobs, D. Knorr & S. Molitor-Lübbert (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textproduktion: Mit und ohne Computer* (S. 91–112). Peter Lang.
- Jakobs, E.-M. (1997): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: K. Adamzik, G. Antos & E.-M. Jakobs (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben* (S. 9–30). Peter Lang.
- Jakobs, E.-M. (2005). Writing at work: Fragen, Methoden und Perspektiven der Forschungsrichtung. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen, & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben – Medien – Beruf. Schreiben am Arbeitsplatz* (S. 13–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Jakobs, E.-M. (2008a). Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In E.-M. Jakobs, & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching* (S. 1–14). Peter Lang.
- Jakobs, E.-M. (2008b). Die Schlüsselqualifikationen Reden und Schreiben in der universitären Ausbildung. In U. Fix, A. Gardt, & J. Knape (Hrsg.) (2008): *Rhetorik und Stilistik. Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. An International Handbook of Historical and Systematic Research. 2. Halbband / Volume 2* (S. 2377–2387). De Gruyter.

- Jakobs, E.-M. (2008c). Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik: 15 Einführungen* (S. 255–270). Narr.
- Karras, S. (2015). *Wie schreiben Ingenieure im Beruf: ein arbeitsplatzbezogenes Kommunikationsprofil*. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund. <https://doi.org/10.5167/uzh-119987>
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2023): Schreibkompetenz. In: Stefan J. Schierholz und Laura Giacomini (Hrsg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online (o.S.)*. De Gruyter. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_14325/html, zuletzt geprüft am 05.11.2024.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Internetdokument der Stiftung Mercator, pro DaZ & Universität Duisburg Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, zuletzt geprüft am 02.12.2024.
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., & Hoefele, J. (2024). Schreibförderung in der beruflichen Bildung aus DaF-/DaZ-Perspektive. In C. Efiging, & Z. Kalkavan-Aydn (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 349–361). De Gruyter.
- Kux, C. (2023). *Schreiben im Ingenieurberuf: Eine Qualitative Langzeitstudie*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20982>
- Lehnen, K., & Schindler, K. (2017). Schreiben im Übergang – Übergänge im Schreiben: Überlegungen zu einem losen Konzept und Überblick über den Band. In D. Knorr, K. Lehnen, & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen* (S. 11–27). Peter Lang.
- Liersch, A. & Weißmann, S. (2022): *Spartenbericht Literatur und Presse 2022*. Unter Mitarbeit von Friederike Evers und Dominik Asef. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Destatis). Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/spartenbericht-literatur-presse-5216104229004-1_2021416.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 17.10.2022, zuletzt geprüft am 10.07.2024.
- Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft*. V&R unipress.
- Mast, U. (2022). Interne Unternehmenskommunikation: Mitarbeiter und Führungskräfte informieren und motivieren. In A. Zerfuß, M. Piwinger, & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3. Auflage, S. 839–858). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03894-6>
- Niederhaus, C. (2022). *Deutsch für den Beruf: Eine Einführung. Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt.
- Nielsen, M. (2011). Kommunikationstypologien des Handlungsbereichs Wirtschaft. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation* (S. 491–508). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110229301_491
- OECD (Hrsg.). (2021a). *Continuing Education and Training in Germany: Getting Skills Right*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f552468-en>
- OECD. (2021b). „Zusammenfassung“. In OECD (Hrsg.), *Continuing Education and Training in Germany: Getting Skills Right* (S. 1–13) OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/30325443-de>
- Philipp, M. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Beltz.
- Pospiech, U. (2013): Schreiben ist immer gleich – nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18*, (S. 1–15). http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pospiech_ft18-ht2013.pdf
- Pospiech, U., & Bitterlich, A. (2007). „Alle wollen sie es schriftlich!“: Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. *Der Deutschunterricht*, 59(1), S. 19–30.
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., & Maehler, D. B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-360687>
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen- und Angebotsentwicklung*. Waxmann.
- Settelmeyer, A., Widera, C., Schmitz, S., & Schneider, K. (2017). 2.2.304 – *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung*. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/ab_22304.pdf
- Slack. (2024). Slack Technologies. <https://slack.com>
- Statistisches Bundesamt. (2008). *Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008 (WZ 2008)*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Gueter-Wirtschaftsklassifikationen/Downloads/gliederung-klassifikation-wz-3100130089004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2020a). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen: Sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS6) – 2020*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/_inhalt.html#_h8f0ndcpk

- Statistisches Bundesamt (2020b). Jahr 2019: Anstieg der Erwerbstätigkeit setzt sich fort. *Pressemitteilung* Nr. 001 vom 2. Januar 2020. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_001_13321.html,
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Datenset: Erwerbstätigenquoten nach Wirtschaftsabschnitten, Altersgruppen und Geschlecht*. Statistisches Bundesamt (Destatis). <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/>
- Statistisches Bundesamt (2024). *Erwerbstätige*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/erwerbstaetige.html> zuletzt geprüft am 02.12.2024.
- Steffen, K. (1995). *Schreibkompetenz: Schreiben als intelligentes Handeln*. Olms-Weidmann.
- Sturm, A., & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (3. Auflage). Klett Kallmeyer
- Szwed, J. F. (1981). The ethnography of literacy. In K. H. Frederiksen, & M. F. Whiteman (Hrsg.), *Writing: The nature, development and teaching, of written communication*. (S. 13–23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Teams. (2024). Microsoft. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>
- tekom e.V. (2024). *Über die tekom*. <https://www.tekom.de/die-tekom/das-sind-wir/ueber-die-tekom> zuletzt geprüft am 02.12.2024.
- Theuerkauf, J. (2018). Kommunikative Anforderungen im Ingenieurberuf und deren Vermittlung im Ingenieurstudium. In C. Efing, & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 161–174). Narr Francke Attempto.
- Trello. (2023). Atlassian. <https://trello.com>
- Verhein-Jarren, A. (2020). Schreibende Expert*innen – ein Blick auf die Domäne Technik. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, K. Girgensohn, S. Dengerscherz, & M. Brinkschulte (Hrsg.), *Schreibwissenschaft – Eine neue Disziplin? Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 261–277). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Viertmann, C., Schneider, L., & Zerfaß, A. (2022). Von der Kommunikationshoheit zur Polyphonie: Steuerungsverlust und Vielstimmigkeit in der Unternehmenskommunikation. In A. Zerfaß, M. Piwinger, & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3. Auflage, S. 173–187). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03894-6_21-1
- Weissenberg, J. (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Ein Leitfaden für die Praxis*. https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IO_Publikationen/Thema_Sprachbildung/Broschuere_-_Sprachbedarfsermittlung_2012.pdf
- Wendt, C., & Neumann, A. (2024). Schreiben im Beruf und an berufsbildenden Schulen für sprachlich-heterogene Zielgruppen – Anforderungen, Tendenzen und Ausblicke. In C. Efing, & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 77–89). De Gruyter.
- Zerfaß, A. (2022). Unternehmenskommunikation und Kommunikationsmanagement: Grundlagen, Handlungsfelder und Wertschöpfung. In A. Zerfaß, M. Piwinger, & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3. Auflage, S. 29–87). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03894-6>
- Zerfaß, A. & Dühning, L. (2022): Kommunikationsmanagement als Profession: Strukturen, Handlungsfelder, empirische Befunde. In A. Zerfaß, M. Piwinger, & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3. Auflage, S. 205–232). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22933-7_8
- Zerfaß, A., Piwinger, M., & Röttger, U. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Unternehmenskommunikation: Strategie – Management – Wertschöpfung* (3. Auflage). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22933-7>