

## Was leisten neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht?



**B** **S** **S**  
**i** **Bildung durch**  
**Sprache und Schrift**

Eine Broschüre des BISS Verbundes: Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in die Sek. II – ein Entwicklungsprojekt zur Erst- und Anschlussförderung im Berufskolleg

**Katrin Günther**

**Michaele Knauff**

**Constanze Niederhaus**

**Tanja Runskat**

## Inhalt

1.	Einleitung-----	3
2.	Einführung - „Bildungssprache“-----	4
3.	Merkmale eines Texts aus einem DaZ/DaF-Lehrwerk-----	9
4.	Merkmale von Fachtexten in den weiterführenden Bildungsgängen-----	12
4.1	Ein Ausschnitt aus einem Fachtext des Schwerpunkts Hauswirtschaft-----	13
4.2	Ein Ausschnitt aus einem Fachtext des Schwerpunkts Pflege-----	15
4.3	Ein Ausschnitt aus einem Fachtext für die Friseurausbildung-----	19
4.4	Die Unterschiede: Der Text aus dem DaZ/DaF-Lehrwerk im Vergleich zu den drei Textauszügen für den Fachunterricht-----	21
5	Texte von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in den weiterführenden Bildungsgängen-----	23
5.1	Eine Schreibaufgabe zum Thema „Service“-----	24
5.2	Ein Text aus der Ausbildung „Sozialassistent*in mit dem Schwerpunkt Heilerziehung“-----	26
5.3	Eine Schreibaufgabe aus der Ausbildung zu Friseur oder Friseurin: Absichtlich Fehler bei der Haarwäsche machen-----	27
5.4	Was leisten die Lernenden bereits in ihren Texten?-----	32
6	Schlussfolgerungen und Ausblick-----	33
7	Vorstellung der Autorinnen-----	37
	Literaturverzeichnis-----	38

# 1. Einleitung

Diese Broschüre schließt an die erste Broschüre „Was bringen Schüler\*innen beim Übergang von der Erst- in die Anschlussförderung mit?“<sup>1</sup> an.

Den Kolleginnen und Kollegen, die diese neu zugewanderten Lernenden im Regelunterricht unterrichten, soll diese zweite Broschüre als Handreichung dienen, um die Leistungen ihrer Schüler\*innen, die erst seit Kurzem Deutsch lernen, besser einschätzen zu können.

In der ersten Broschüre haben wir Texte, die Lernende in den Internationalen Förderklassen (IFK) verfasst haben, untersucht, um zeigen zu können, welches sprachliche Wissen sich diese Lernenden innerhalb kurzer Zeit angeeignet haben. Dabei sind wir von den Erstsprachen der Lernenden ausgegangen.

In dieser zweiten Broschüre liegt nun der Schwerpunkt auf der Bedeutung von Fach- und Bildungssprache in den weiterführenden Bildungsgängen, die die Schüler\*innen im Anschluss an die IFK besuchen. Dabei steht vor allem das Schreiben im Mittelpunkt, weil es eine hohe Anforderung im (beruflichen) Fachunterricht darstellt und man außerdem davon ausgeht, dass das Schreiben den Spracherwerb unterstützt (Schmölzer Ebinger 2012, S. 166).

Mit Blick auf die Forschung gehen wir davon aus, dass Lernende ca. 5-7 Jahre benötigen, um Bildungs- und Fachsprache so zu erwerben, dass sie ohne bedeutsame Einschränkungen am Fachunterricht teilhaben können (vgl. Cummins 1981). Gleichzeitig verweilen Lernende in den Internationalen Förderklassen (NRW) in der Regel nur ein bis zwei Jahre. Dies reicht meistens nicht aus, um die für den Unterricht geforderten bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen ausreichend aufzubauen.

Dennoch müssen Lernende sich in den weiterführenden Bildungsgängen behaupten und es stellen sich die folgenden Fragen: Wie gehen sie mit den hohen sprachlichen Anforderungen um? Mit welchen sprachlichen Hürden werden sie konfrontiert? Welche Herausforderungen

---

<sup>1</sup> Dabei handelt es sich um die ebenfalls im Rahmen der Arbeit des BiSS-Verbundes ‚Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in die Sek. II – ein Entwicklungsprojekt zur Erst- und Anschlussförderung im Berufskolleg‘ folgende Broschüre: Frenzel, B. ; Günther, K. Knauff, M.; Lüttgens, P.; Runskat, T.; Schipper, S. (2017): Was bringen Schülerinnen und Schüler am Übergang von der Erst- in die Anschlussförderung mit? Eine Handreichung von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/biss\\_brosch%C3%BCre\\_08\\_17.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/biss_brosch%C3%BCre_08_17.pdf).

ergeben sich beim Lesen von Fachtexten und welche Herausforderungen ergeben sich beim selbstständigen Verfassen von Texten? Welche Irrtümer ergeben sich möglicherweise durch divergentes Textsortenwissen?

Um die Fragen zu beantworten, welche Herausforderungen das **Lesen** mit sich bringt, wird zunächst ein Text aus einem DaZ-Lehrwerk untersucht, das in der IFK eingesetzt wird. So soll herausgefunden werden, ob bzw. welche fach- und bildungssprachlichen Elemente bereits im Sprachunterricht der IFK gelernt werden. Im Anschluss werden drei Fachtexte aus unterschiedlichen Berufsfeldern analysiert, die in weiterführenden Bildungsgängen eingesetzt werden. Dann werden diese Texte mit den Texten aus dem DaZ-Lehrwerk verglichen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in den sprachlich-fachlichen Anforderungen zu zeigen.

Um die Frage zu klären, welche Herausforderungen für Lernende beim **Schreiben** von Texten bestehen, werden beispielhaft ausgewählte Schüler\*innentexte aus einigen Bildungsgängen vorgestellt und analysiert. So wird erkennbar, welche die Fach- und Bildungssprache die Schüler\*innen benötigen, wie sie mit damit zurechtkommen und was sie schon zu leisten in der Lage sind.

Abschließend werden am Beispiel einer Lernbiographie einer Schülerin Schlussfolgerungen aus den vorhergehenden Überlegungen gezogen.

## 2. Einführung - „Bildungssprache“

In diesem Abschnitt gehen wir darauf ein, was genau unter „Bildungssprache“ verstanden wird und welche Abgrenzung es zum sprachlichen Register „Fachsprache“ gibt.

### **Sprachliche Register**

In vielen Zusammenhängen erleben wir, dass Sprache kein starres und geschlossenes System ist, sondern je nach Gebrauch variiert. Sie passt sich an die jeweiligen Situationen und die damit verbundenen Funktionen an (Halliday et al. 1964, S. 87; Conrad, Biber 2001, S. 3). So sprechen wir beispielsweise im Klassenzimmer anders als in einem persönlichen Gespräch mit Freunden und wir schreiben die schriftliche Kündigung einer Mietwohnung in einem anderen sprachlichen Stil als eine E-Mail an einen vertrauten Kollegen. Wissenschaftliche Artikel sind

nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich anders verfasst als Artikel in einem Boulevard-Magazin.

Die verschiedenen Ausprägungen von Sprache, die auf den Gebrauch von Sprache in verschiedenen Situationen bzw. auf verschiedene Funktionen von Sprache zurückzuführen sind, werden als **sprachliche Register** bezeichnet. In Schule und Unterricht werden verschiedene sprachliche Register genutzt. Besonders relevant ist im Kontext Schule das Register, das häufig als Schulsprache (Feilke 2012, S.151; Vollmer & Thürmann 2010) oder Bildungssprache (Gogolin 2007; Ortner 2009; Riebling 2013) bezeichnet wird. In der beruflichen Bildung sind außerdem die Register Berufs- (Becker et al. 1997; Kuhn 2007; Eging 2014) und Fachsprache (z. B. Hoffmann 1976; 1987; Fluck 1997) von Bedeutung.

Da wir im Rahmen der vorliegenden Broschüre nicht auf all diese Register im Detail eingehen können<sup>2</sup>, gehen wir an dieser Stelle auf die für berufliche Bildung besonders relevanten Register bzw. die Begriffe Bildungs- sowie Berufs- und Fachsprache näher ein.

### ***Das Register Bildungssprache***

Bildungssprache bezeichnet das sprachliche Register, das für den Bildungskontext und damit auch für schulischen Erfolg von Bedeutung ist (Gogolin 2009) und das „eine fortlaufende Aneignung von Bildung“ ermöglicht (Quehl, Trapp 2013, S. 13).

Der Begriff Bildungssprache wurde von Habermas schon in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts verwendet und wurde schließlich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Kontext des Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) erneut eingeführt (Gogolin 2007; Riebling 2013). Seitdem ist Bildungssprache aufgrund der häufigen Verwendung und auch aufgrund der weiten Verbreitung „zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“ (Feilke 2012a, S. 4).

Der Begriff wird aber gleichzeitig durchaus auch kritisiert, denn die sog. Bildungssprache ist nicht klar von anderen Registern abgrenzbar; d. h. es gibt keine zufriedenstellende Differen-

---

<sup>2</sup> (Zu einer ausführlichen Beschreibung dieser Register und zu ihrer Unterscheidung im Kontext beruflicher Bildung siehe z. B. Niederhaus 2018.).

zierung des Registers Bildungssprache von den Registern Schul-, Berufs- und Fachsprache. Außerdem suggeriert der Begriff Bildungssprache eine Dichotomie zwischen Bildungs- und Alltagssprache, wobei allerdings das Register Alltagssprache wiederum nicht eindeutig definiert ist. Weiterhin stehen eine empirische Validierung und theoretische Explikation des Begriffs „*Bildungssprache*“ noch aus (Riebling 2013, S. 108).

Wir verwenden ihn in dieser Broschüre dennoch; und zwar aus dem Grund, dass der Begriff zu wichtigen Veränderungen im fachlichen Diskurs geführt hat, u.a., weil er sprachliche Anforderungen verdeutlicht.

So verdeutlicht der Begriff Bildungssprache, dass dieses sprachliche Register bestimmte Funktionen hat. Bildungssprache ermöglicht einerseits, „bestimmte nicht alltagssprachlich zu behandelnde Themen anzusprechen und auszuführen, andererseits sowohl nicht-alltagssprachliche wie alltagssprachliche Themen *anders* auszuführen, als das in der (im Wesentlichen mündlichen) Alltagskommunikation und in der Kommunikation der Nähe der Fall ist“ (Ortner 2009, S. 2234).

Mit diesen Funktionen hängen auch bestimmte sprachliche Besonderheiten bzw. Eigenschaften zusammen. Die Eigenschaften von Bildungssprache erläutert Riebling folgendermaßen:

„Bildungssprache ist eine Sprache der Distanz. Dies betrifft sowohl den Modus als auch den Tenor der Kommunikation. Bildungssprache ist in jedweder Form, d.h. auch im Medium der Mündlichkeit, an schriftsprachlichen Normen orientiert. Sie ist eine konzeptionell schriftliche Sprache. Der Tenor der Bildungssprache ist durch emotionale Distanz und Fremdheit der Kommunikationsbedingungen geprägt.“ (Riebling 2013, S. 124)

### ***Bildungssprache als Herausforderungen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler***

#### ***Fachsprache***

Der Unterschied von Fachsprache zu Bildungs- und Berufssprache besteht darin, dass Fachsprache an ein Fach gebunden ist. Davon gehen zumindest viele Fachsprachenlinguisten aus; so auch Fluck 1997:

„Fachsprache ist [...] primär an den Fachmann gebunden, denn vom Nichtfachmann gebraucht, gehen die Bindungen an das fachliche Denken, Handeln und die Beziehung zur fachlichen Systematik der einzelnen Fächer verloren, das heißt, Begriffe und Aussagen verlieren an Genauigkeit und Bedeutungstiefe.“ (Fluck 1997, S. 16)

Die Gebundenheit einer Fachsprache an ein bestimmtes Fach bedeutet schließlich, dass es nicht „die eine“ Fachsprache gibt, sondern dass Fachsprache in sich differenziert ist und mehrere Fachsprachen nebeneinander existieren, die in Abhängigkeit der jeweiligen Fächer variieren. Hierauf wird häufig mit dem Begriff der „horizontalen Gliederung von Fachsprache“ Bezug genommen (Buhlmann/Fearns 2000; Roelcke 2005).

Neben dem Fach nimmt auch der Abstraktionsgrad der fachsprachlichen Kommunikation Einfluss auf die jeweilige Fachsprache. Damit besteht neben der horizontalen Gliederung von Fachsprachen eine weitere innere Differenzierung; die sog. vertikale Gliederung der jeweiligen Fachsprache bzw. fachsprachlicher Kommunikation nach Abstraktionsgrad. So geht Göpferich von einem „Spektrum von Texten unterschiedlichen Fachlichkeitsgrades“ aus (Göpferich 1995, S. 58) und Efing (2014, S. 420) nimmt „abgestufte[n], fließende[n] Fachsprachlichkeitsgrade an“ (Efing 2014, S. 420).

Mit Blick auf die Funktionen von Fachsprache geht Fluck davon aus, dass Fachsprache eine möglichst genaue, ökonomische und eindeutige Verständigung zwischen Fachleuten auf einem bestimmten Fachgebiet ermöglichen soll (vgl. Fluck 1997, S. 18). Fachkommunikation ist auf das „Nutzen und Mehren [...] von Wissen, von fachbezogenen Kenntnissen, [...] von Forschungs- und fachlicher Entwicklungs- sowie Produktionsleistung, [...] von Effektivität“ gerichtet.

### **Berufssprache**

Wenn man nicht einzelne Fachsprachen bzw. die Sprache einzelner Fächer oder Fachkommunikation in den Blick nimmt, sondern die Sprache der beruflichen Kommunikation *insgesamt* betrachtet, wird deutlich, dass der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation [...] aus sprachlichen Handlungen [besteht], die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind“ (Funk 2010, S. 1145) und dass entsprechend „große Teile beruflicher Kommunikation *nicht* mithilfe des Registers der Fachsprachen bestritten werden“ (Efing 2014, S. 419).

Diese Gegebenheit führte in den Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts – z. B. durch Braunert 1999 – zur Registerbezeichnung *Berufssprache* (Efing 2014, S. 419), wobei Berufssprache weniger spezialisiert ist als Fachsprache und auch ohne die Nutzung von Fachsprache ermöglicht, „im Beruf sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können“ (Efing 2014, S. 429).

Braunert 2014 geht davon aus, dass Berufssprache im Gegensatz zu Fachsprache nicht an einzelne Fächer gebunden ist, sondern dass „die Verständigung zwischen Fachleuten (Fachsprache) [...] und die Kommunikation am Arbeitsplatz (Deutsch für den Beruf) [...] zwei unterschiedliche Sprachausschnitte“ sind (Braunert 2014, S. 60). Berufssprache ist damit im Gegensatz zu Fachsprache für *fachübergreifende* Sprachhandlungen von Bedeutung.

Anzumerken ist, dass eine eindeutige Abgrenzung der Register Bildungs-, Berufs- und Fachsprache aufgrund von Schnittmengen (z. B. Braunert 2000, S. 155) mitunter schwierig ist.

### ***Aus- und Aufbau von Bildungs- Berufs- und Fachsprache als Aufgabe JEDEN Unterrichts an beruflichen Schulen***

Auch, wenn Bildungs-, Berufs- und Fachsprache nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, ist es erforderlich, dass diese sprachlichen Register von **allen** Schüler\*innen gelernt und daher im Unterricht auch bewusst vermittelt werden müssen. Denn die Aneignung dieser Register bzw. ihre Beherrschung ist essentiell für den Schul- bzw. Ausbildungserfolg.

Da der Auf- und Ausbau bildungs-, beruf- und fachsprachlicher Kompetenzen nur im authentischen Unterrichtskontext geschehen kann, muss der Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen die Aufgabe ALLER Fächer sein.

Mit der vorliegenden Broschüre möchten wir Ihnen diese Aufgabe etwas näherbringen und erleichtern.

### 3. Merkmale eines Texts aus einem DaZ/DaF-Lehrwerk

Im Unterricht in den Internationalen Förderklassen geht es zunächst darum, elementare sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, um in der deutschen Sprache kommunizieren zu können. Es handelt sich dabei um Kompetenzen, die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)*<sup>3</sup>, der als Basis zur Beurteilung von Sprachkenntnissen dient, wie folgt beschrieben werden. Wir beziehen uns im Folgenden zunächst auf die ‚Eingangs‘-**Niveaustufe**

#### **A1/A2:**

##### „Elementare Sprachverwendung

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ (Europarat 2001)

Nachfolgend wird ein Textausschnitt aus einem DaZ/DaF-Lehrwerk vorgestellt, der dem Niveau B1 entspricht, also in der Regel dann eingesetzt wird, wenn die Lernenden der IFK vor dem Wechsel in die weiterführenden Bildungsgänge stehen. Der GER verlangt, dass Lernende auf dem **Niveau B1** folgende Kompetenzen erworben haben:

##### „Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.“ (Europarat 2001)

Was bedeutet diese Einordnung im Hinblick auf den Erwerb von fach- oder bildungssprachlichen Strukturen?

Um diese Frage beantworten zu können, wird der ausgewählte Text aus einem DaZ/DaF-Lehrwerk auf bildungs- bzw. fach- und berufssprachliche Strukturen hin untersucht, um im Weiteren zu einer Einschätzung zu kommen, wie groß der ‚Sprung‘ ist, den Lernende beim Wechsel

---

<sup>3</sup> Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.html> (zuletzt eingesehen am 04.12.19).

in einen weiterführenden Bildungsgang schaffen müssen. Das Lehrwerk, aus dem der Text stammt, ist „Menschen. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch B1“<sup>4</sup>. Es wurde ausgewählt, weil der Inhalt einen Bezug zur Arbeits- und Berufswelt ausweist. Der Text wurde daraus zufällig ausgewählt.

Der ausgewählte DaF-Text „Unsere 10 Goldenen Regeln“ beschäftigt sich mit Grundsätzen, die Mitarbeiter\*innen beherrschen sollten, um in einem Unternehmen bestehen zu können. Es handelt sich dabei um ein Regelwerk, das als Information durch die Unternehmensleitung an die Mitarbeiter\*innen weitergegeben wird. Der Text stammt aus dem genannten Lehrwerk.

Die 10 Regeln beziehen sich auf die folgenden Themen: Bedingungen am Arbeitsplatz sowie Bedeutung von Gesundheit und Zufriedenheit im Berufs- und Privatleben.

Wir haben dieses Regelwerk sprachlich und inhaltlich auf Wort-, Satz- und Textebene analysiert.

Der folgende Textausschnitt soll einen Eindruck von den Strukturen des Textes vermitteln:

„5) FRISCHE LUFT UND LICHT

Sie sitzen die meiste Zeit in Ihrem Büro? Sauerstoff macht munter und fit! Daher finden die meisten unserer Fitnessangebote im Freien statt.

6) ZUM AUSGLEICH: ENTSPANNUNG

Machen Sie mindestens eine kurze Entspannungsübung pro Tag. Anleitungen finden Sie in unserem Intranet.

[...]

8) GESUNDE BEZIEHUNGEN

Die Arbeitswelt ist ein Netzwerk aus Beziehungen. Ein wichtiger Faktor für Gesundheit ist, dass wir uns in diesem Netz wohlfühlen. Wir unterstützen Sie mit Weiterbildungsangeboten!“<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2014): Menschen. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch B1. München: Hueber Verlag. S. 56.

<sup>5</sup> Ebd.

Die im Folgenden herausgearbeiteten Strukturen orientieren sich an diesem Textausschnitt, sind aber ebenso repräsentativ für den Gesamttext (eine vollständige auf den gesamten Text bezogene Aufstellung der ausgewählten Strukturen befindet sich im Anhang).

### **Merkmale auf der Wortebene**

Auf der Wortebene finden sich einige zusammengesetzte Nomen (Komposita), wie z. B. *Fitnessangebote*, *Entspannungsübung*, *Netzwerk* oder *Weiterbildungsangebot*. Dabei stellen solche Komposita Herausforderungen für die Lernenden dar, denn häufig leiten Lernende die Bedeutung unbekannter Komposita über ihr Alltagswissen her. Am Beispiel des Begriffs *Netzwerk* kann gezeigt werden, dass es durch eine solche Herleitung zu Irrtümern kommen kann. Wenn z. B. das Netz aus dem Sportunterricht, aus der Hauswirtschaft oder einem anderen Zusammenhang bekannt ist (Volleyballnetz, Einkaufsnetz, Fischernetz) und das Werk z. B. als Fabrik verstanden wird, könnte der Begriff etwa als *Fabrik, die Netze herstellt*, missinterpretiert werden. Deshalb ist es im Fachunterricht wichtig, solche Begriffe und die dahinterstehenden Konzepte zu klären.

Außerdem finden sich im Textausschnitt wie im Gesamttext einige Nominalisierungen (also Wortartwechsel von einer anderen Wortart zu Nomen), diese sind erkennbar an ihren Endungen -ung, -heit, -keit, -nis, -schaft sowie am Genus (Nominalisierungen tragen als grammatisches Geschlecht das Femininum): z. B. *Entspannung*, *Beziehung*, *Anleitung*, *Gesundheit*. Es gibt im Gesamttext aber auch Nominalisierungen ohne angehängte Endung (*Unternehmen*, *Wohlbefinden*).

Für das Textverständnis reicht es allerdings nicht aus, Nomen zu verstehen, ebenso sind Adjektive, Verben oder auch Präpositionen, die das Verhältnis eines Bezugswortes zu einem anderen angeben, wichtig. Solche sprachlichen Mittel sind in diesem Text dem Sprachniveau entsprechend ausgewählt. In Bezug auf den vorliegenden Textauszug soll beispielhaft die Bedeutung trennbarer Verben für das Textverständnis fokussiert werden: „Daher finden die meisten unserer Fitnessangebote im Freien statt“. In diesem Satz muss der Leser erkennen, dass *statt* die Vorsilbe von *finden* ist, da sonst die Satzaussage eine andere Bedeutung erhält (finden = als Ergebnis von *suchen* oder als Meinungsäußerung).

### **Merkmale auf der Satzebene**

Auf der Satzebene fallen der aktivische Stil und die direkte Ansprache durch die Verwendung des Imperativs auf: „Machen Sie...“. Auf Formulierungen mit Passiv oder Passivumschreibungen verzichtet der Text.

### **Merkmale auf der Textebene**

Auf der Textebene lässt sich ein Reihungsstil feststellen. Zusammenhänge müssen zwar so selbstständig hergestellt werden, allerdings stellt die Verwendung von Kohäsionsmitteln oder Verweisstrukturen eine hohe Anforderung dar, die Stück für Stück erworben oder erlernt werden muss.

Insgesamt zeichnet sich der Text durch die Berücksichtigung an das Niveau B1 angepasster Strukturen aus, inhaltlich wird ein Thema aufgenommen, das Berufsbezug aufweist, gleichzeitig aber auf vertraute Zusammenhänge zurückgreift.

Welche Anforderungen stellen Fachtexte in den weiterführenden Bildungsgängen? Auf der Grundlage dieses DaZ/DaF-Lehrwerkstextes kann im Folgenden besser eingeschätzt werden, welche Herausforderungen Texte im Fachunterricht an Lernende stellen, die erst seit Kurzem Deutsch lernen.

## **4. Merkmale von Fachtexten in den weiterführenden Bildungsgängen**

Lernende, die von den Internationalen Förderklassen in die weiterführenden Bildungsgänge wechseln, werden mit den Anforderungen durch Sach- und Fachtexte in den verschiedenen Unterrichtsfächern konfrontiert. Diese orientieren sich i.d.R. nicht an den Niveaustufen des GER, sondern an den zu vermittelnden Inhalten, die in Texten für den Fachunterricht (z. B. in Lehrwerkstexten) häufig in komprimierter Form dargestellt werden.

Welche Herausforderungen solche Texte an Schüler\*innen, die Deutsch erst seit kurzer Zeit lernen, stellen, soll anhand von drei Fachtexten aus drei unterschiedlichen Bildungsgängen gezeigt werden, in denen sich erfahrungsgemäß neu zugewanderte Lernende im Anschluss an die IFK häufiger befinden. Dabei handelt es sich um die Berufsfachschule für staatlich geprüfte

Assistent\*innen für Ernährung und Versorgung mit dem Schwerpunkt Service, die Berufsfachschule für staatl. geprüfte Sozialassistenten, Schwerpunkt Heilerziehung und die Berufsschule für Friseur\*innen.

#### 4.1 Ein Ausschnitt aus einem Fachtext des Schwerpunkts Hauswirtschaft

Der folgende Textausschnitt stammt aus einem Lehrwerk, das sich laut der Verlagsbeschreibung an Lernende der Berufsfachschule Hauswirtschaft und der Ausbildungsgänge in der Hauswirtschaft, Alten- und Krankenpflege richtet:

##### **„8.1 Der richtige Umgang mit verschiedenen Gästetypen**

Gäste können in unterschiedliche Gästetypen eingeteilt werden. Jeder Gast bringt bestimmte Verhaltensweisen und Eigenheiten mit. Eine gute Servicekraft sollte nach kurzer Zeit in der Lage sein, die Gäste einzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren. Dies erfordert ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl und Menschenkenntnis. Aus diesem Grund ist es wichtig, häufig in Erscheinung tretende Gästetypen und mögliche Umgangsformen zu kennen.

##### Gästetypen

##### Der selbstbewusste, entschlossene Gast

- Er weiß, was er will, drückt Wünsche aus.
- Entschuldigungen fallen ihm leicht.
- Er handelt stets selbstbewusst.

##### Der aufgeregte, nervöse Gast

- Er spricht schnell, macht sich sofort bemerkbar.
- Er wird bei Nichtbeachtung hektisch.
- Klopf mit den Fingern auf den Tisch, tritt von einem Fuß auf den anderen.
- Er macht häufig hektische Bewegungen. [...] <sup>6</sup>

Was macht diesen Text aus? Welche Herausforderungen verbergen sich in ihm für Schüler\*innen, die Deutsch erst seit Kurzem lernen?

---

<sup>6</sup> Richter, Rita (2016): Kreativ kochen lernen. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Im Original gibt es weitere Gästetypen, die beschrieben werden, Illustrationen dieser sowie Hinweise zum Umgang mit den Gästetypen.

Wie in dem in Kapitel 3 vorgestellten Text aus einem DaZ/DaF-Lehrwerk soll auch dieser Textausschnitt aus einem Lehrwerk für den hauswirtschaftlichen Fachunterricht wieder einen Eindruck von solchen Strukturen vermitteln, die repräsentativ für den Gesamttext sind.

### **Wortebene**

Auf der Wortebene fallen die vielen fachlichen Wortzusammensetzungen wie *Gästetyp*, *Verhaltensweisen*, *Servicekraft* etc. auf. Soll der Text verstanden werden, müssen sie fachbezogen entschlüsselt werden. Wie schon im Text aus dem DaZ/DaF-Lehrwerk finden sich außerdem einige Nominalisierungen wie *Entschuldigung* oder *Nichtbeachtung*. Sie führen in diesem Text zu einer Komprimierung der einzelnen Aussagen (statt „Er wird bei Nichtbeachtung hektisch“ könnte man die Nominalisierung auch in einem längeren Nebensatz auflösen: „Wenn er nicht beachtet wird, wird er hektisch.“).

Außerdem finden sich im Textausschnitt einige Adjektive, die die Lernenden vermutlich aus dem Alltag kennen, die hier aber in einem fachlichen Kontext genutzt werden. Wenn etwa von einer „guten Servicekraft“ die Rede ist, dann knüpft sich die Zuschreibung „gut“ an professionelle Verhaltensweisen: Die Servicekraft kennt zum Beispiel die Speisekarte, sie ist aufmerksam und freundlich.

In Bezug auf die im Text vorkommenden fachlichen Verben fallen in diesem verhältnismäßig kurzen Textausschnitt insbesondere einige trennbare Verben auf wie *ausdrücken* oder *einschätzen*. Zwar sind drei von vier Verben so in den Satz eingebaut, dass die Vorsilbe nicht getrennt werden muss, dennoch müssen diese Strukturen spätestens dann für Lernende bekannt sein, wenn über den Text gesprochen wird und neue Sätze mithilfe dieser Verben produziert werden sollen. Das Verb *ausdrücken* birgt eine doppelte Herausforderung: zum einen kann es in einen anderen Kontext eingeordnet und so missverstanden werden (z. B. kann im Sinne von *Heraus- oder Auspressen* ein Handtuch, eine Orange etc. ausgedrückt werden), zum anderen ist im Text die Vorsilbe abgetrennt und muss dem Verb beim Lesen zugeordnet werden: „Er [...] *drückt* Wünsche *aus*.“

Dieser Text lebt außerdem von Adverbien wie *stets*, *häufig*, *sofort*, *schnell*, die in diesem Zusammenhang das Verb hinsichtlich der Art und Weise, wie etwas geschieht, näher kennzeichnen.

## Satzebene

Auf der Satzebene kennzeichnen die Modalverben *können*, *sollen* und *wollen* eine Möglichkeit (können), eine Empfehlung (sollen) und eine Forderung (wollen). Solche Modalverben werden meist in Verbindung mit einem Vollverb gebraucht (z. B. „Gäste *können* in unterschiedliche Gästetypen eingeteilt werden“), bei der Beschreibung des selbstbewussten, entschlossenen Gastes wird das Modalverb *wollen* jedoch als Vollverb gebraucht: „Er weiß, was er *will*“.

Weiterhin fallen die vielen Attribuierungen auf. Es handelt sich dabei um Nomen, die mit einem Attribut, also mit einer Eigenschaft versehen und darüber genauer bestimmt werden. Solche Eigenschaften können auf der rechten Seite des Nomens, aber auch auf der linken oder sogar auf beiden Seiten aufgeführt werden. Diese Verbindung aus Nomen und genauer Bestimmung stellt eine Herausforderung insbesondere für solche Schüler\*innen dar, die Deutsch erst seit Kurzem lernen bzw. deren Erstsprachen eine solche Struktur nicht kennen und sie so auch nicht übertragbar machen. Im Textausschnitt werden sowohl Attribuierungen auf der linken Seite des Nomens („*unterschiedliche* Gästetypen“)<sup>7</sup> als auch auf der rechten („Umgang mit *verschiedenen* Gästetypen“) und sogar auf beiden Seiten („*Der richtige* Umgang mit *verschiedenen* Gästetypen“) verwendet.

## Textebene

Auf der Textebene muss insbesondere die Textsorte „Beschreibung“ bekannt sein, in der es darum geht, Personen, Gegenstände, Sachverhalte etc. so genau wiederzugeben, dass sich ein Hörer oder Leser ein gutes Bild davon machen kann. In diesem Beispiel werden auf der Grundlage einer zuvor durchgeführten Kategorisierung Gästetypen beschrieben.

### 4.2 Ein Ausschnitt aus einem Fachtext des Schwerpunkts Pflege

Der folgende Textausschnitt stammt aus einem Lehrwerk, das eigentlich für die Ausbildung in Pflegefachberufen konzipiert ist, der ausgewählte Text ist aber ebenso auf den Unterricht für die Heilerziehung übertragbar.

---

<sup>7</sup> In den Beispielen ist jeweils die Attribuierung durch Kursivdruck markiert.

## Symptome, Befund und Diagnostik

Verlauf und Symptomgewichtung hängen zwar von der Form der Demenz ab. Meist beginnt die Demenz aber langsam mit leichten Gedächtnisstörungen (Vergessen von Erledigungen oder Verabredungen), wobei kürzlich Geschehenes zuerst vergessen wird. Viele Kranke versuchen die Störung zum Beispiel durch das Schreiben von „Merkzettelchen“ auszugleichen und ihre Defizite vor der Umgebung zu kaschieren. Es folgen Orientierungsstörungen, bevor im weiteren Verlauf immer mehr Alltagsfähigkeiten verloren gehen.

### Typische Symptome einer Demenz

- **Gedächtnisstörungen.** Zunächst abnehmende Lernfähigkeit für Neues, später Beeinträchtigung auch des Altgedächtnisses (35.2.4 [Kapitelverweis, Anm. d. Verf.])
- **Orientierungsstörungen** bezüglich Raum, Zeit, Situation und Personen. Zunächst z.B. Orientierungsstörungen in fremder Umgebung bzw. Nicht-Erkennen kürzlich kennengelernter Menschen, später Nicht-Zurechtfinden in gewohnter Umgebung und nicht-Erkennen vertrauter Personen (35.2.2)

[...]

Eine Demenz liegt definitionsgemäß nur vor, wenn die Beschwerden den Alltag beeinträchtigen und mindestens sechs Monate vorhanden sind.<sup>8</sup>

Was macht diesen Text aus? Welche Herausforderungen verbergen sich in ihm für Schüler\*innen, die Deutsch erst seit Kurzem lernen?

In diesem Text fallen folgende Strukturen auf:

### Wortebene

Auf der Wortebene sind neben den vielen Fachwörtern wie *Symptome*, *Diagnostik*, *Demenz*, *Defizite*, *Befund*, *Verlauf* etc., Komposita wie *Symptomgewichtung*, *Gedächtnisstörung*, *Orientierungsstörungen* u.a.m. vorhanden. Damit diese Fachbegriffe verstanden werden können,

---

<sup>8</sup> Lauster, Martina; Drescher, Anke; Wiederhold, Dagmar (2014): Pflege heute. Lehrbuch für Pflegeberufe. 6. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer. S. 1279.

Eine Übersicht über die Inhalte der Lerneinheit „Verwirrtheit und Verstortheit verstehen“ findet sich hier: <http://www.altenpflege-lernfelder.de/downloads/arbeitsinfoblaetter/le2/infoblatt211.pdf>.

müssen sie im Textzusammenhang erläutert und entschlüsselt werden. Auch Nominalisierungen wie *Symptomgewichtung, Alltagsfähigkeiten, Orientierungsstörungen und Altgedächtnis* sind in diesem Fachtext vorhanden. Sie führen zu einer Komprimierung der Aussagen. Der Satz „*Verlauf und Symptomgewichtung hängen zwar von der Form der Demenz ab.*“ sei als Beispiel angeführt.

Auch Adjektive sind in diesem Textauszug zu finden, die die Lernenden aus ihrem Alltagsgebrauch her kennen, hier aber in einem anderen Zusammenhang benutzt werden. „*Leichte Gedächtnisstörungen*“ bedeuten geringe Gedächtnisstörungen und haben nichts mit den Gewichten leicht und schwer zu tun. Eine „*gewohnte Umgebung*“ steht synonym für eine bekannte und alltägliche Umgebung.

Auch bei den fachlichen Verben fällt auf, dass sie den Lernenden wohl aus ihrem Alltag bekannt sind, in diesem Fachtext aber eine andere Bedeutung erfahren. *Verloren gehen* sei als ein Beispiel angeführt. Ein Schlüssel oder andere Gegenstände können bspw. verloren gehen. Im Text sind jedoch Alltagsfähigkeiten, Fähigkeiten, den Alltag zu meistern, gemeint. Die trennbaren Verben *abhängen und vorliegen* bedeuten eine doppelte Herausforderung für die Lernenden. Sie können in einem anderen Zusammenhang leicht missverstanden werden (*abhängen*: ein Bild von der Wand *abhängen*, eine Decke *abhängen*, fachlich: Fleisch *abhängen* und umgangssprachlich: die Zeit vertreiben). Außerdem müssen die Lernenden beim Lesen die Vorsilben *ab* und *vor* als solche erkennen.

Es sind nur wenige Adverbien wie *definitionsgemäß, langsam und zuerst* im Text vorhanden.

Der Lehrwerktext ist im Präsens geschrieben und drückt damit eine Allgemeingültigkeit aus. Modalverben und Imperativ fehlen in diesem Textauszug.

### **Satzebene**

Auf der Satzebene fallen Nebensätze mit dem Infinitiv zu (*Viele Kranke versuchen .... auszugleichen ... zu kaschieren*), Aufzählungen (*Raum, Zeit, Situation und Personen*) und unvollständige Sätze auf. Die unvollständigen Sätze sollen der Erklärung der Fachbegriffe (*Gedächtnisstörungen: zunächst abnehmende Lernfähigkeit für Neues, später Beeinträchtigung auch des Altgedächtnisses*) dienen. Dies erscheint in mehrfacher Hinsicht problematisch. Einerseits sollen die Lernenden in vollständigen Sätzen sprechen und schreiben, andererseits werden hier

unvollständige Sätze formuliert und den Lernenden in einem Schulbuch / Lehrwerk präsentiert. Außerdem fallen hier zahlreiche Attribuierungen auf, die eine besondere Herausforderung für die Lernenden darstellen, die Deutsch erst seit Kurzem lernen bzw. deren Erstsprachen solche Strukturen nicht kennen. Das Textverständnis ist dadurch u. U. erschwert und die Lernenden müssen diese Attribuierungen entschlüsseln, um den Inhalt zu verstehen. Es sind wie in Text 1 (Kap. 4.1) sowohl Links- (*kürzlich kennengelernte Menschen*) als auch Rechtsattribuierungen (*Nicht-Erkennen vertrauter Personen*) vorhanden.

### **Textebene**

Im Hinblick auf die Textebene handelt es sich um die Textsorte Erklärung bzw. Definition. Erklärungen und Definitionen begegnen den Lernenden in allen Unterrichtsfächern. Daher dürfte ihnen diese Textsorte und der Umgang mit dieser bekannt sein. Trotzdem stellt dieser Textauszug durch die hohe Komprimierung der Inhalte (typisch etwa für eine Definition) sowohl von der Wortebene als auch von der Textebene her eine große Herausforderung für die Lernenden dar.

### 4.3 Ein Ausschnitt aus einem Fachtext für die Friseurausbildung

Der folgende Textauszug ist einem Lehrbuch entnommen, das sich an Lernende der Berufsausbildung im Friseurhandwerk richtet:

#### Step 2: Ordnen der Haare vor dem Waschen

Erfolgte beim Kunden keine erneute Haaranalyse, muss das Haar vor der weiteren Behandlung systematisch geordnet werden. Dies erfolgt mit geeigneten Kämmen bei kürzerem Haar bzw. mit langborstigen, durchgreifenden Bürsten bei längerem Haar.

Begonnen wird immer an den Spitzen. Dabei werden Verknotungen oder Verfestigungen von Haarspray oder Stylingprodukten gelöst.

- Bei kürzerem Haar nehmen Sie eine Haarpartie in die Finger und kämmen das Haar von den Spitzen bis zum Ansatz hin gut durch. Wiederholen Sie dies partieweise für den gesamten Haarschopf.
- Bei längerem Haar nehmen Sie die Partie zum Festhalten zwischen Zeige- und Mittelfinger. Dies vermindert das unangenehme Ziehen der Haare an der Kopfhaut. Beginnen Sie auch hier an den Spitzen und arbeiten Sie die Partie bis zum Ansatz hin durch.
- Bei verwirrtem oder verklebtem Haar sprühen Sie in das trockene Haar partieweise Glanzspray oder verteilen Sie Sprühkur mit den Handflächen. Zupfen Sie anschließend das Haar vorsichtig auseinander und kämmen oder bürsten Sie es abschnittsweise in kleinen Partien durch.

Ausgekämmtes Haar wird vom Umhang und den benutzten Werkzeugen entfernt.<sup>9</sup>

Welche Anforderungen stellt dieser Textauszug an Auszubildende zum Friseurberuf, die noch nicht lange Deutsch lernen?

Auch in diesem Text soll wieder ein Eindruck der Strukturen vermittelt werden, die die Lernenden bewältigen müssen.

#### **Wortebene**

Auf der Wortebene sind zahlreiche Komposita (*Haaranalyse, Haarspray, Stylingprodukt, Haarpartie* u.s.w.) vorzufinden, die von den Lernenden dekodiert werden müssen, um den Fachtext richtig verstehen zu können. Darüber hinaus erschweren Nominalisierungen wie *Behandlung*,

---

<sup>9</sup> Amus, Arno et al. (2011): Lernfelder 1-13: Hair & Beauty. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 142f

*Verknotung und Verfestigung* das Textverständnis des Lesers. Die Verdichtung von Komposita, Anglizismen und Nominalisierungen wie in dem Satz „*Dabei werden Verknotungen oder Verfestigungen von Haarspray oder Stylingprodukten gelöst*“ erschweren das Lesen erheblich und könnten für Lernende der deutschen Sprache durch den Einsatz von Verben, die Trennung der Komposita, den Einsatz eines Relativsatzes und der Weglassung von Anglizismen („Dabei wird das Haar, das durch Sprays oder andere Produkte häufig verknotet wird, befreit“ oder „Sprays und andere Produkte verkleben das Haar. Das Kämmen von den Spitzen zum Ansatz befreit das Haar von Knoten.“) entzerrt und dadurch verständlicher gemacht werden.

Zudem stehen im Text Adjektive, die den Auszubildenden sehr wahrscheinlich aus der Alltagssprache nicht bekannt sind wie z.B. *langborstig* und *ausgekämmt*. Dies sind demnach zusätzliche Fachwörter, die gelernt werden müssen. Außerdem könnte das Adjektiv *verwirrt* missverstanden und im Sinne von „geistig durcheinander“ falsch interpretiert werden. Ebenfalls kann das fachliche Verb (*Verknotung*) *lösen* mit dem „Lösen / Schaffen von Aufgaben“ in die Irre führen und als „Schaffen / Machen von Knoten“ zu einem falschen Textverständnis führen.

Die Verwendung von Adverbien ist in diesem Textabschnitt relativ gering und von daher als Erschwernis des Textverständnisses wahrscheinlich eher zu vernachlässigen.

### **Satzebene**

Die Satzebene ist durch die Verwendung zahlreicher Imperative (*Nehmen Sie, Wiederholen Sie, Sprühen Sie* etc.) gekennzeichnet. Auch wenn diese Aufforderungen prinzipiell gut zu verstehen sind, ist darauf hinzuweisen, dass Lernende der deutschen Sprache selten Imperativformen in dieser Form in ihren Herkunftssprachen verwenden.

Der Text beginnt zudem mit einem uneingeleiteten Konditionalsatz, also mit einer Bedingung, bevor überhaupt vom eigentlichen Sachverhalt die Rede ist.

Die Passivverwendungen sowie die Passivumschreibungen (*Erfolgte beim Kunden, begonnen wird, es werden gelöst, wird entfernt*) sind den Lernenden des Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache zwar vom Unterricht her bekannt, werden aber in vielen Sprachen nicht so stark eingesetzt wie im Deutschen. Daher kann es auch hier zu Unsicherheiten seitens der Leser kommen.

## Textebene

Im Text sind zwar kaum Nebensätze zu finden, dies hat jedoch zur Folge, dass die Sätze durch viele fachliche Wortzusammensetzungen und Nominalisierungen stark komprimiert werden. Das erschwert den Auszubildenden das flüssige Lesen und einwandfreie Textverständnis erheblich (vgl. Wortebene).

Zudem fallen die vielen Linksattribuierungen (*Erneute Haaranalyse, weitere Behandlung, geeignete Kämmen* etc.), deren Verwendung für uns als genauere Bestimmung des Nomens normal sind, auf. Diese sind in dieser Form oftmals nicht in andere Sprachen übertragbar und daher für das Textverständnis des Lesers recht anspruchsvoll.

Im Hinblick auf die Textebene handelt es sich hier um die Textsorte „Arbeitsablauf“, die vielen Schüler\*innen eigentlich aus den berufsorientierten Fächern wie z.B. Hauswirtschaft als Vorgangsbeschreibung bekannt sein müsste. Es handelt sich um Arbeitsaufträge, die die Lernenden nacheinander durchführen sollen, um zu einem befriedigenden Endergebnis zu gelangen. Trotzdem ist anzumerken, dass auch nach zwei Jahren Unterricht in solchen Fächern Arbeitsabläufe oftmals falsch verstanden werden bzw. es nach/bei dem Lesen selbst bei überwiegend bekanntem Wortschatz immer noch zu Unsicherheiten bei der Ausführung kommt.

Insgesamt gesehen ist dieser Textauszug sowohl auf der Wortebene als auch auf der Satz- und Textebene eine hohe Herausforderung für Schüler\*innen, die erst seit Kurzem Deutsch lernen und Texte lesen und verstehen müssen, die sich nicht mehr an den Niveaustufen des GER orientieren. Daher wäre ein Begleitheft in Anlehnung an den GER eine gute Unterstützung.

### 4.4 Die Unterschiede: Der Text aus dem DaZ/DaF-Lehrwerk im Vergleich zu den drei Textauszügen für den Fachunterricht

Wie kommen Lernende, deren Deutschkenntnisse der Niveaustufe B1 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprechen, mit den Textauszügen aus dem Unterricht der verschiedenen Fächer zurecht?

Ausgehend von der Niveaustufe B1 sind sie bereits in der Lage, Texte zu verstehen, in denen es sich um vertraute Themen (Arbeit, Schule, Beruf etc.) handelt und in denen eine gebräuchliche Berufs- und Alltagssprache verwendet wird<sup>10</sup>. Im ausgewählten DaZ/DaF-Text in Kapitel 3.1 werden diese Kenntnisse berücksichtigt, da hier ein Thema angesprochen wird, das allgemeine gesundheitliche Themen in einem beruflichen Zusammenhang thematisiert. Es kann angenommen werden, dass dieser Zusammenhang für viele Lernende bekannt ist oder im Unterricht der Internationalen Förderklassen thematisiert wird, so dass für alle Lernenden der Inhalt erschließbar wird. Zudem werden nur wenige ausgewählte Satzverknüpfungsmittel verwendet. Dies entspricht der Zuordnung der Sprachkenntnisse auf der Niveaustufe B1 GER, da hier zum Thema Kohäsion festgestellt wird, dass Lernende „[...] eine Reihe kurzer, einfacher Einzelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen“ können (Europarat 2001). Sowohl auf inhaltlicher, textstruktureller und grammatischer Ebene wird der Text den Anforderungen der Niveaustufe B1 gerecht.

Der Fachtextausschnitt zum Schwerpunkt Hauswirtschaft nutzt im Gegensatz zum DaF-Lehrwerkstext deutlich mehr Verweisstrukturen wie *darauf*, *dies*, *er* etc. Diese müssen entschlüsselt und auf ihr Bezugswort zurückgeführt werden. Auch die Modalverben stellen eine Herausforderung dar, da sie unterschiedliche Grade von Möglichkeiten oder Notwendigkeiten ausdrücken. Zwar werden sie bereits auf den Niveaustufen A1 und A2 thematisiert, allerdings wechseln sie sich in diesem Textauszug stark mit Formulierungen ab, die eine Notwendigkeit oder ein Gebot vermitteln („Aus diesem Grund *ist* es wichtig“). Der einführende Text mit seinen Attribuierungen ist durch die Verwendung einiger Fachbegriffe sowie feststehender Begriffe (z. B. *in der Lage sein*; *in Erscheinung treten*) als komplex zu bezeichnen. Die Darstellung der Gästetypen birgt aufgrund des Aufzählungscharakters und dem Rückbezug auf alltägliche Kenntnisse eher die Chance, die dargestellten Zusammenhänge zu entschlüsseln.

Der Textauschnitt aus dem Schwerpunkt Pflege zum Thema Demenz weist eine Menge unterschiedlicher sprachlicher Strukturen auf, angefangen bei der Verwendung der vielen fachlichen Komposita, über die Hinzufügung von Attribuierungen (sowohl Links- als auch

---

<sup>10</sup> <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf>

Rechtsattribuierungen) zu fachlichen Nomen, fachlichen Verben, die nicht aus dem Alltagswissen heraus entschlüsselt werden können, bis hin zur Verwendung von Nebensatzstrukturen und unvollständigen Sätzen. Es kann angenommen werden, dass die Entschlüsselung dieses Textes eine große Hürde für Lernenden darstellt, die erst seit kurzer Zeit mit der deutschen Sprache konfrontiert werden.

Der Ausschnitt aus dem Fachtext für die Friseurausbildung schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass augenscheinlich alltagssprachliche Wendungen in einem fachlichen Kontext eine Bedeutungsveränderung erfahren. Auch der starke Nominalstil stellt eine hohe Anforderung dar. Die Aufzählungen im Imperativstil bergen durch die invasive Satzstellung eine weitere Herausforderung. Insgesamt geht auch dieser Text weit über das Kompetenzniveau B1 hinaus.

Insgesamt ist also anzunehmen, dass Schüler\*innen, die erst seit Kurzem Deutsch lernen, beim Entschlüsseln der Fachtexte unterstützt werden müssen. Auch wenn die sprachliche Gestaltung eines Textes und andere textabhängige Faktoren wie seine Strukturierung und sein inhaltlicher Zusammenhang nicht die alleinigen Faktoren sind, die auf das Textverstehen Einfluss nehmen, weil leserabhängige Faktoren wie z.B. Lesemotivation, Wissen, Beteiligung etc. (Rosebrock, Nix 2010) ebenfalls sehr einflussreich sind, sollte dieser Aspekt im Fachunterricht berücksichtigt werden.

Nach der Betrachtung vorgegebener Texte der unterschiedlichen Fächer und Bildungsgänge und damit der Textrezeption stellt sich die Frage, wie solche Lernende neben dem Entschlüsseln von Texten mit der Textproduktion im Fach zurechtkommen und was sie beim Übergang in die weiterführenden Bildungsgänge zu leisten in der Lage sind. Hierauf soll das folgende Kapitel eine Antwort geben.

## 5 Texte von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in den weiterführenden Bildungsgängen

Die Analyse der Texte aus dem Unterricht in den verschiedenen beruflichen Fächern hat insbesondere im Vergleich mit dem Text aus dem DaZ/DaF-Lehrwerk gezeigt, wie vielfältig und sprachlich-fachlich herausfordernd das Verstehen dieser Texte vermutlich gerade für Schüler\*innen sind, die erst seit Kurzem Deutsch lernen.

Welche Texte produzieren sie im Unterrichtskontext selber? Wie verarbeiten Sie Inhalte aus dem Fachunterricht schriftsprachlich? Eine Annäherung an diese Fragen sollen die folgenden Schreibprodukte aus den verschiedenen Fachunterrichten geben.

Dazu wird zunächst ein Text aus der Ausbildung von Service-Kräften vorgestellt. Er beantwortet die Frage, welche Besonderheiten beim Service einer Familie im Restaurant zu beachten sind.

Ein weiterer Text für die Heilerzieher\*innen-Ausbildung klärt die Frage, woran Demenz zu erkennen ist.

Abschließend werden drei Texte betrachtet, die das Thema „Haarwäsche“ in der Friseur\*innenausbildung behandeln. Hier sollten die Schüler\*innen in einer „Negativ“-Aufgabe beschreiben, welche Fehler bei der Haarwäsche gemacht werden können. Didaktisch ging es dabei darum, gelerntes Wissen in einen anderen Kontext einzubetten bzw. es umzuarbeiten und sich so aktiv damit auseinanderzusetzen: Die Lernenden sollten beschreiben, wie sie sich an einer fiktiven Kundin, die sie geärgert hat, rächen, indem sie möglichst viele Fehler machen.

Alle Verfasserinnen und Verfasser der Texte befinden sich in einem weiterführenden Bildungsgang des dualen Systems oder der Berufsfachschule, nachdem sie zuvor eine Internationale Förderklasse besucht haben.

### 5.1 Eine Schreibaufgabe zum Thema „Service“

Die Aufgabenstellung, die *Besonderheiten beim Service einer Familie mit zwei Kindern* aufzuzeigen, stellt eine hohe Anforderung an die Schüler\*innen dar. Der nachfolgende Text stammt von einem Schüler der Berufsfachschule für staatlich anerkannte Assistenten für Ernährung und Versorgung mit dem Schwerpunkt Service. Er beantwortet die Frage, welche Besonderheiten zu beachten sind, wenn eine Familie mit zwei Kindern bedient wird, wie folgt<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> Bei diesem wie den nachfolgenden Textprodukten von Lernenden wurde der handschriftliche Text möglichst originalgetreu in eine digitale Fassung übertragen. Die Zeilenlänge wurde wie orthografische Merkmale beibehalten.

müssen wir mehr information geben und  
freundlich sein und Reden von waren  
und müssen wir mit Kinde lachen und fragen was  
die wollen und müssen wir gucken wie Alt ist der.  
Dann entscheiden wir wie müssen wir Rede mit disse  
Kunde umgenn.

Um zu verdeutlichen, was der Lernende in diesem Text leistet, soll nun auch dieser Text im Hinblick auf seine sprachlichen und fachlichen Strukturen überprüft werden:

Der Schüler formuliert keine Texteinleitung, sondern beginnt sofort mit einer Aufzählung, welche Aspekte beim Service beachtet werden müssen. Es wird deutlich, dass er weiß, was beim Service zu berücksichtigen ist (Informationen über Speisen und Getränke geben, freundliche Ansprache, beachten, ob die Gäste Kinder oder Erwachsene sind, daraufhin die Anrede wählen).

Der Schüler benutzt weder Komposita noch Nominalisierungen. Er verwendet vier passende Fachbegriffe wie *information* (Information), *Kinde* (Kinder), *waren* (Waren) und *Kunde*. Die Schreibweise entspricht zwar zum Teil nicht der orthographischen Norm, beeinflusst aber nicht die Verständlichkeit des Textes.

Viele wichtige Verben werden verwendet, darunter fachliche (geben, entscheiden, umgehen) und solche aus einem Alltagssprachlichen Kontext wie *müssen* (müssen), *geben*, *sein*, *lachen*, *fragen*, *wollen*, *gucken*, *Rede* (reden) oder *umgenn* (umgehen). Dabei handelt es sich sowohl um trennbare als auch um nicht-trennbare Verben.

Auf der Satzebene wird das Präsens, vorwiegend in der 1. Person Plural und in der Verbindung mit einem Modalverb, benutzt. Die Ausführungen beschränken sich auf zwei Hauptsätze mit Nebensätzen vorwiegend in Form von Aufzählungen, die mit der Verbindung *und* verknüpft sind. Abgesehen von den Punkten am Satzende verwendet der Schüler keine weiteren Satzzeichen wie Kommata. Der Text ist dennoch für den Leser verständlich.

Auf der Textebene sind keine Verweisstrukturen vorhanden.

Insgesamt zeigt der Text, dass der Schüler wesentliche Aspekte, die beim Umgang mit einer Familie im Service zu beachten sind, kennt und sie auch differenziert wiedergeben kann.

## 5.2 Ein Text aus der Ausbildung „Sozialassistent\*in mit dem Schwerpunkt Heilerziehung“

Die folgende schriftliche Beschreibung von Demenz stammt von einem Schüler, der im Anschluss an die Internationale Förderklasse eine Heilerzieher-Ausbildung begonnen hat:

Demenz hat mönsche Kinder und alter  
menschen auch gibt es verschiedene erkrankung  
von Demenz Demenz ist eine krankheit  
ist dass mensch vergehst immer  
und der weißt überhaupt sich nicht  
wenn mann diesem Krankheit hatest  
und du ihn etwas fragst der verseht nicht  
wen der seine Kleidung an zu sehen  
und der kann auch nicht an sehen  
wen der draußen gehst der weißt  
auch nicht wo er geht  
der sieht nich einfach nicht seine  
schuhe der versehst und geht  
er einfach ohne Kleidung und  
ohne Schuhe draußen geht.

Um zu verdeutlichen, was der Lernende in diesem Text leistet, soll auch dieser Text im Hinblick auf seine sprachlichen und fachlichen Strukturen überprüft werden:

Der Schüler nennt direkt als Texteinleitung das Fachwort Demenz und beschreibt dann das Vergessen als Hauptkennungszeichen dieser Erkrankung anhand unterschiedlicher Beispiele. Daran wird deutlich, dass der Schüler weiß, welche Informationen hier wichtig sind (*Demenz, Erkrankung, wer daran erkrankt, vergessen, nicht wissen, nicht verstehen*). Er weiß also, welche Bestandteile der Erkrankung er in der Beschreibung verschriftlichen muss.

Für seine Beschreibung benutzt er (etwa im Vergleich zu den nachfolgenden Texten aus der Friseurausbildung) keine Komposita. Er verwendet aber einige passende Fachbegriffe (*Demenz, menschen*), wenn auch die Großschreibung der Nomen zum Teil nicht der Norm entspricht. Dies gilt ebenfalls für Nominalisierungen (*erkrankung, K/krankheit, Kleidung*). Zudem werden viele wichtige Verben angewandt (*vergehest = vergessen, der weißt nicht = nicht wissen, versteht nicht = nicht verstehen, nicht an zu sehen = nicht anziehen, ohne nach draußen gehen*), die zwar im Hinblick auf die Rechtschreibung falsch sind, im Kontext jedoch den Text klar verständlich machen.

Auf der Satzebene wird das Präsens benutzt, allerdings häufig orthographisch inkorrekt. Trotzdem kann die Textaussage ohne Probleme verstanden werden. Deutlich wird außerdem, dass Haupt- und Nebensätze (eingeleitet durch *dass, wenn*) sowie Relativsätze (*..., der...*) bekannt sind, im Text jedoch keinerlei Satzzeichen, mit Ausnahme des Punktes am Textende, vorkommen. Doch auch trotz der fehlenden Satzzeichen ist der Text für den Leser gut zu verstehen.

Auf der Textebene fallen unterschiedliche Verweisstrukturen (*ihn, er, der*) sowie Verbindungen (*auch, und*) der Kennzeichen der Erkrankung auf, was das Lesen des Textes erleichtert.

Auch wenn der Text durch einige Normverstöße gekennzeichnet ist (fehlende Zeichensetzung und Rechtschreibfehler), zeigt eine Betrachtung der Strukturen, dass der Schüler zahlreiche Formulierungen einer Beschreibung bereits kennt und auch anwenden kann sowie die Kennzeichen der Erkrankung Demenz eindeutig kennt und in seinem Text anwenden kann.

### 5.3 Eine Schreibaufgabe aus der Ausbildung zu Friseur oder Friseurin: Absichtlich Fehler bei der Haarwäsche machen

Die besondere Herausforderung durch die Aufgabe besteht darin, dass Inhalte in einen gegensätzlichen Zusammenhang übertragen werden müssen. Bei der Beschreibung einer Haarwäsche handelt es sich um eine Vorgangsbeschreibung, in welcher die Vorbereitung der Haarwäsche (z. B. Vorbereitung des Waschplatzes wie Bereitlegen der Handtücher etc.), die eigentliche Durchführung (shampoonieren, Kopfhaut massieren, spülen etc.) und die Nachbereitung (nachfolgende Arbeiten wie z. B. frottieren u.a.m.) in einer chronologischen Folge abgearbeitet werden. Wird in den unterrichtlichen Fachtexten also in der Regel ein Ablauf dargestellt, der bei einer Haarwäsche zu beachten ist, müssen in dieser Aufgabe die ‚Vorgaben‘ für eine

professionelle Haarwäsche in mögliche Fehler umgearbeitet werden: Die Lernenden durften sich in diesem fiktiven Setting an einer Kundin „rächen“, dabei waren Überschrift und Einleitung vorgegeben.

### Text 1

Dieser Text stammt von einem Schüler der Friseurunterstufe. Er hat Arabisch als Erstsprache erworben und wird seit 2 Jahren im deutschen Schulsystem unterrichtet.

#### Fehler bei der Haarwäsche

Am letzten Samstag war der Salon voll und ich musste sehr viele Haar wachen.

Aus gerechnet Frau Müller müsste Ich wachen, sie hat mich mal sehr gergäer Jeztzt könnte Ich mich rechen:

Zu erst habe Ich Iher keine Handtuch auf die Schultern gelegt danach habe Ich iher das Wachbecken ganz hoch gestellt und bis ich die richtige große gestellt habe hat das bisschen lenger gedauert es war so untern oben bis ich das wachbecken richtig gestellt habe es hat mir ~~schpas~~ spaß gemacht aber iher nicht ;-)

Danach habe Ich Iher gesagt das Ich meine Handsuche anzihen würde dabei das habe ich auch sehr langsam gemacht

Danach habe ich das wasser sehr heiss an gemacht und iher auf die haare gemacht dann habe ich wieder das wasser in der normale Temperatur gestellt beim Haare Shampoonieren habe ich ihre das ganze Mek up vom Stiern weg gemach obwohl sie mir gesagt hat das ich aufpassen soll auf das Mekk up bei und bei Haare kämmen habe ich iher die Haare gezogen und sie hat gar keine massage von mir bekommen.

Um einschätzen zu können, was der Schüler in seiner Aufgabenlösung leistet, soll der Text auf seine sprachlichen und fachlichen Strukturen untersucht werden:

Der Schüler übernimmt zu Anfang die gemeinsame Einleitung der Vorgangsbeschreibung. Dann beschreibt er in chronologischer Reihenfolge das Vorgehen bei einer fehlerhaften Haarwäsche. Dazu nimmt er viele Einzelheiten auf. Er weiß also bereits, wie er einen Arbeitsablauf verschriftlichen muss, und kann aufgrund seiner Textsortenkenntnisse eine Vorgangsbeschreibung anfertigen.

Für seine Beschreibung nutzt er bereits zusammengesetzte Nomen (Komposita), wie z. B. Waschbecken und Handtuch, Haare-Shampoonieren oder Handschuhe sowie einige thematisch passende Fachbegriffe, wie bspw. Temperatur, Massage oder Make-up. Wenn auch zum

Teil die Rechtschreibung noch nicht der Norm entspricht (wie z.B. *Mekk up* oder *Mek up* für Make-up), so sind die Begriffe im Kontext dennoch verständlich. Auch Nominalisierungen wie das Haare-Shampoonieren und das Haarekämmen setzt er, wenn auch noch nicht orthographisch korrekt, bereits regelgerecht ein. Außerdem fällt die Nutzung fachlicher Verben wie waschen, anziehen, kämmen, durchführen und (Haare) ziehen z. T. in der Kombination mit Adverbien auf.

Auf der Satzebene ist die weitgehend korrekte Nutzung von Präteritum und Perfekt erkennbar, was wiederum zur Textsorte Vorgangsbeschreibung passt. Auffallend ist ein Hauptsatzstil, dabei nutzt er für Verbindungen auf der Textebene neben ‚und‘ Satzverknüpfungsmittel, die im Sinne einer Vorgangsbeschreibung einen zeitlichen Ablauf darstellen (zuerst, danach, dann).

Auf der Textebene fallen weiterhin unterschiedliche Verweisstrukturen auf, die sich auf Frau Müller beziehen (*sie, iher*), aber auch auf Vorgänge rückverweisen (Rückverweis auf das Einstellen der richtigen Waschbeckenhöhe mit Hilfe von ‚das‘ oder ‚es‘: *„hat das bisschen lenger gedauert“* sowie *„es war so...“* oder das Anziehen der Handschuhe: *„dabei das habe ich auch sehr langsam gemacht“*).

Auch wenn beim Lesen des Textes einige Normverstöße auffallen (häufig fehlende Zeichensetzung und Rechtschreibfehler), zeigt eine Analyse der Strukturen, wie viele unterschiedliche Formen der Schüler zur Formulierung einer Vorgangsbeschreibung bereits verwendet. Vor allem ist im fachlichen bzw. bildungssprachlichen Kontext die korrekte Nutzung von Wortzusammensetzungen wie „Handschuhe anziehen“, „Haare kämmen“ oder „Haare ziehen“, die aus dem fachlichen Kontext der Friseur\*innenausbildung stammen, herauszuheben.

## Text 2

Der zweite Text stammt von einer Schülerin derselben Klasse. Sie hat Polnisch als Erstsprache erworben und wird mit Unterbrechung seit zwei Jahren im deutschen Schulsystem unterrichtet.

### Fehler bei der Haarwäsche

Am Letzten Samstag war der salon sehr voll und ich muster ganz viel Haare waschen.

Frau Müller musste ich waschen sie hat mich mal sehr geärgert etzt konnte ich mich vehren zuerst habe ich...

Die Kundin nass machen zu fezte fest Drücken beim massieren warmes wasserich habe sie keine Kopf massage durchgefihren.

Ich machen shampooniere nur bisien nicht vilel Reiben keine haku drohf.

Im Unterschied zu Text 1 ist dieser Text viel kürzer und lässt den Leser/die Leserin bei der ersten Lektüre über einige verwendete Begriffe stolpern, die beim zweiten Lesen jedoch klarer werden. Umso wichtiger erscheint eine Analyse, was dieser kurze Textausschnitt im Hinblick auf die Lösung der Aufgabe eigentlich leistet.

Der eigenständige Textteil der Schülerin besteht aus zwei Sätzen. Auch wenn die Darstellung noch unvollständig ist, verarbeitet sie bereits wichtige Bestandteile einer Haarwäsche: das Nassmachen (wenngleich es nicht auf die Haare beschränkt wird, was aufgrund der Aufgabenstellung wiederum sehr passend erscheint), das Massieren während des Waschens, das Shampooieren und die Verwendung einer Haarkur. Dabei verwendet sie Fachvokabular wie Massage (sogar in der Zusammensetzung mit Massage durchführen), Massieren, Shampooieren und Haarkur.

### Text 3

Der dritte Text stammt von einer Schülerin aus derselben Klasse. Sie ist aus Osteuropa zugewandert und wird ebenfalls seit zwei Jahren im deutschen Schulsystem unterrichtet.

Feller bei der Haar wäsche

Am Letzten sammstag war der salon sehr voll und ich müsste sehr vielle Haar waschen.

Aus gerschnet Frau Müller musste ich waschen.

Sie hat mich sehr geirget. Jetzt könnte ich mich rechen.

Zuerst habe ich kein Handtuch am Rücken gelegt, und mit sehr kalte wasser angefangen zu waschen,

Dannach benutzte ich sehr wenig Shampoo.

Ich massierte mit sehr veill kraft sodass es Ihr wie weh tat am ende der wäsche Legte ich kein Handtuch um Ihr Kopf und meinte Ihr das wir keine sauberen Handtucher meher haben obwohl wir einen ganzen staple hatten.

Die Schülerin leitet ihren Text ähnlich wie die beiden vorhergehenden Texte ein, indem sie zunächst den Kontext herstellt und überleitet, dass sie sich nun an der unliebsamen Kundin rächen kann. Es fehlt zwar noch ein Textschluss, der die Haarwäsche abschließt, in der verhältnismäßig kurzen Beschreibung im Hauptteil bringt sie aber schon recht komprimiert fünf unterschiedliche Aspekte unter, mit denen sie die Kundin ärgern kann. Diese führt sie, wie etwa in Bezug auf das Handtuch, das sie weglässt, zum Teil sogar erklärend aus (sie erklärt der Kundin, warum sie kein Handtuch nach der Wäsche nutzt).

Das Präteritum nutzt sie durchgehend sicher, sogar im Wechsel mit dem Perfekt. Der Satzbau ist weitgehend korrekt, die Schülerin setzt die Verbklammer passend um (*müsste sehr vielle Haar waschen*). Auch wenn sie Nebensätze an der Textoberfläche nicht immer korrekt kennzeichnet, kann sie diese schon sicher einsetzen. Sie nutzt Satzverknüpfungsmittel, um einen Ablauf zu kennzeichnen.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Schülerin eine konsistente Verlaufsbeschreibung formuliert. Normverstöße lassen sich insbesondere auf der Textoberfläche, weniger jedoch in der Umsetzung auf Wort-, Satz- und Textebene und damit auf den tieferliegenden Textebenen finden.

#### 5.4 Was leisten die Lernenden bereits in ihren Texten?

Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache stellt eine sehr hohe Anforderung an Lernende dar, weil sie gleichzeitig über Inhalt, Textsorte, Adressaten, sprachliche Form und viele Aspekte mehr nachdenken müssen. Außerdem kann ihr Text zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt von einem Leser oder einer Leserin gelesen werden, die sie unter Umständen gar nicht kennen. Das bedeutet, dass sie die Inhalte so aufbereiten müssen, dass sie von den Leser\*innen ohne Rückfrage verstanden werden können.

Die Lernenden, die die vorliegenden Texte verfasst haben, haben sich aufgrund der kurzen Zeit, die sie erst Deutsch lernen, vermutlich mit lexikalischen Herausforderungen (bestimmte Wörter sind noch nicht bekannt), Verwendungsproblemen von Wörtern (Welche Begriffe passen überhaupt in diesem Zusammenhang?), Anforderungen auf der grammatikalischen Ebene durch Konjugation und Deklination oder durch den Satzbau und nicht zuletzt auf der Ebene der Rechtschreibung auseinandersetzen müssen. Diese zeigen sich bspw. bei der Schreibweise von *rächen*: Beide Lernenden, die den Begriff in den Friseurtexten nutzen, schreiben „rechen“. Dies kann auf Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung zurückzuführen sein, das „ä“ ist schließlich kaum zu hören.

Neben diesen Herausforderungen müssen sich Schreibende auch mit Inhalt und Struktur des zu schreibenden Textes sowie mit den Merkmalen und Funktionen der jeweiligen Textsorten auseinandersetzen.

Die Lernenden leisten also bereits eine Menge, auch wenn die Texte zum Teil noch recht kurz sind. Sie formulieren alle einen sachlichen Text, sie nehmen alle Bezug auf fachliche Inhalte, auch wenn sie dafür zum Teil noch Alltagssprachliche Wendungen benutzen.

Als Hilfe zur Einschätzung der Sprachkenntnisse kann in diesem Zusammenhang auch die Profilanalyse nach Griebhaber dienen (vgl. z. B. Griebhaber, W., 2006), auf die an dieser Stelle zumindest hingewiesen werden soll. Sie misst anhand der Satzstellung die grammatische Komplexität der Texte. Dabei wird insbesondere die Stellung des Verbs im Satz berücksichtigt, die dann einer Erwerbsstufe zugeordnet wird. Da in dieser Broschüre bildungs- und fachsprachliche Elemente im Mittelpunkt stehen, wurde sie nicht durchgeführt, dennoch stellt sie für solche Lernendentexte ein ergänzendes Analyseinstrument auch für den Fachunterricht dar.

Die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten der Lernenden gerade in Bezug auf die Ausbildung von Fach- und Bildungssprache ist, eben weil Schreiben so anspruchsvoll ist, Aufgabe des Fachunterrichts. Nur die Fachlehrkräfte kennen den benötigten Fachwortschatz, relevante Textsorten und deren fachliche Ausgestaltung (eine Bildbeschreibung im Kunstunterricht ist etwas anderes als eine Beschreibung einer Versuchsabfolge im Biologieunterricht).

## 6 Schlussfolgerungen und Ausblick

In unserem letzten Kapitel stellen wir zunächst eine authentische Situation aus einem Beratungskontext an einem Berufskolleg dar, um abschließend einige Schlussfolgerungen für den Fachunterricht zu ziehen.

Eine Schülerin der zweijährigen Berufsfachschule für staatlich anerkannte Sozialassistenten (BFS), die zuvor die Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) besucht hat, bat mit ihrem deutschen Paten, der als pensionierter Deutschlehrer ehrenamtlich die Familie begleitet, um ein Beratungsgespräch. Sie stammt aus Syrien und war zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits vier Jahre in Deutschland. Der Anlass zu diesem Gespräch war die Bitte um konkrete Förder- und Hilfsmöglichkeiten bei der Bewältigung der unterrichtlichen und schulischen Anforderungen. Resultierend aus diesem Gespräch ermöglichte die Schülerin einen Einblick in ihren Sprachlernprozess. Den folgenden Text hat sie selbstständig verfasst:

Hier erzäle ich euch meine Geschichte, wie ich die deutsche Sprache gelernt habe. Im Jahr 2016 hat meine Mutter von einem Unternehmen, das „Multi“ heißt gehört. In diese Multi kommen Jugendliche aus verschiedenen Ländern, um gemeinsam etwas zu Unternehmen. Ich hatte anfangs Angst vor den vielen Jugendlichen. Darum bin ich mit meinem Bruder zum ersten Treffen gegangen. Ich were am liebsten sofort wieder nach Hause zurück gegangen, weil ich nicht wusste, wie ich mit den anderen verständigen sollte. Mein Bruder hat mir Mut gemacht, mit den anderen Kontakt zunehmen. Ich bin zu einer Gruppe türkisch

Jugendlicher gegangen, weil ich etwas Türkisch spreche. Und habe auf Türkisch spreche. Und habe auf Türkisch gesagt: „Hallo ich bin die XXX“. Damit gegang zwischen uns ein Freundschaft. Weil viele Betreuer mit uns Deutsch sprechen lernten wir, uns auch auf Deutsch zu verständigen. Als ich nach zwei Wochen wie der zur Schule ging, sagte mein Lehrerin, dass ich schon auf A2 Niveau deutsch sprache. Das war für mich echt wie ein Traum. Meine Angst Deutsch zu sprechen war damit weg. Ich habe immer mehr deutsche Freunde gefunden. Und habe angefangen deutsche Bücher zulesen. Dann habe ich auch Geschichten und Gedichte auf Deutsch geschrieben. Ich bin stolz darauf dass ich so selbst viel Deutsch beigebracht habe. So habe ich einen Satz in die Tat um gesetzt, den ich am Anfang meiner Reise in die deutsche Sprache mal gelesen hatte. „Wer sein Ziel nicht kennt, kann den Weg nicht finden.“ Diesen Satz habe ich sogar zu meiner Lebensregel gemacht. Natürlich sind meine Sprach Kenntnisse während meiner drei Jahre Schulzeit am XXX<sup>12</sup>-Gymnasium viel besser geworden. Deswegen könnte ich im Unterricht an meiner neuen Schule XXX-Berufskolleg- von Anfang an recht gut mitarbeiten. Meine Sprachkenntnisse haben mir auch gut geholfen, meine Erfahrungen aus Praktika im Unterricht umzusetzen. Ich bin glücklich, dass ich meine anfängliche Angst vor Kommunikation

---

<sup>12</sup> Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Namensnennungen entfernt.

mit Menschen, deren Sprache ich nicht beherrsche,  
überwunden habe.

In dieser Geschichte wird deutlich, dass die Schülerin ihre anfänglichen Ängste und Unsicherheiten bei der Kontaktaufnahme zu anderen offenbar nahezu überwunden hat. Dabei haben ihr ihre Kenntnisse des Türkischen, das sie als Brückensprache nutzen konnte, geholfen, Kontakte zu knüpfen und eine Freundschaft aufzubauen. Dies hat sie mutiger in der Kontaktaufnahme gemacht. Sie hatte außerdem die Chance, im Rahmen eines Jugendaustauschs Deutsch zu sprechen. Sie beschreibt, wie sehr ihr diese außerschulische Möglichkeit geholfen hat, die Angst zu überwinden, sich in dieser neuen Sprache zu verständigen. Sie findet zudem deutschsprachige Freunde. Das Lob der Lehrerin verstärkt ihr Selbstbewusstsein und animiert sie, deutschsprachige Bücher zu lesen und Geschichten zu schreiben. Sehr eindrucksvoll ist der Satz „Wer sein Ziel nicht kennt, kann den Weg nicht finden.“ Sie zeigt an dieser Stelle, wie gut sie mit sprachlichen Bildern umgehen kann, und leitet daraus sogar den fachlichen Begriff „Lebensregel“ ab. Sie belegt zudem, wie zielorientiert und konsequent bildungsorientiert sie ihren Weg verfolgt. Das Erfolgserlebnis, mit anderen Menschen angstfrei auf Deutsch kommunizieren zu können, vermittelt ihr Stolz und Glück.

Die Einschätzung der Schülerin deckt sich mit dem Eindruck der Klassenlehrerin, die die Schülerin als engagiert, wissbegierig und sehr fleißig beschreibt. Sie berichtet, dass die Schülerin zudem eigene Standpunkte vertritt, keine Angst hat in Gespräche zu gehen und Inhalte zu präsentieren, von ihren Mitschüler\*innen akzeptiert und wertgeschätzt wird und Klärung einfordert, wenn sie etwas nicht versteht. Sie liest intensiv Texte und schaut unbekannte Wörter nach.

Der Weg der Schülerin stellt vermutlich kein typisches Beispiel einer Lernbiographie dar.

Trotz ihres Engagements, regelmäßig in der deutschen Sprache zu lesen, zu schreiben und zu sprechen, ihren Wortschatz zu erweitern, stellt die Klassenlehrerin fest, dass es ihr oft noch schwerfiele, in Kontexten, die Fach- und Bildungssprache benötigen, Informationen und Sinnzusammenhänge zu erfassen und auf andere Situationen zu übertragen. Dies motiviere die Schülerin, weitere Unterstützung einzuholen. Dies zeigt zum Beispiel auch das bereits geführte Beratungsgespräch mit Unterstützung ihres Paten.

Anhand dieses exemplarischen Falls kann aufgezeigt werden, wie wichtig es ist, fach- und bildungssprachliche Elemente im Fachunterricht zu klären und dies nicht alleine dem Deutschunterricht zu überlassen, da die Fachlehrer\*innen die Experten für ihr Fach sind. Dazu gehört, dass der Fachwortschatz eines jeden Faches erklärungsbedürftig ist. Die Beispiele in Kapitel 3 und 4 haben gezeigt, welche Rolle etwa zusammengesetzte Wörter spielen. Auch die Klärung wesentlicher Textsorten für das Fach ist für Lernende eine wichtige Voraussetzung, um bspw. fachspezifische Aufgaben lösen zu können.

Selbst wenn Lernende sich gut an einem Unterrichtsgespräch beteiligen können, bedeutet dies noch nicht, dass sie Texte sicher entschlüsseln oder selbstständig verfassen können. Hierbei benötigen sie Unterstützung, weil sie mit komprimierten sprachlichen Strukturen konfrontiert werden oder diese sogar selber produzieren müssen. Dies stellt eine hohe Anforderung dar, die unterstützt werden muss.

Die Frage, wie nun konkrete Unterstützungsmaßnahmen für den Fachunterricht aussehen können, ist im Rahmen dieser Broschüre nicht zu beantworten und ist auch nicht Ziel dieser Broschüre. Hier ging es zunächst darum, Anforderungen durch den Fachunterricht (insbesondere in Bezug auf das fachliche Lesen und Schreiben) aufzuzeigen.

In dieser Broschüre haben wir deshalb den Unterschied zwischen der Alltags-, Fach- und Bildungssprache aufgezeigt, die unterschiedlichen Anforderungen von Texten eines DaZ/DaF-Lehrwerks und Fachbüchern dargestellt, Schüler\*innentexte auf inhaltliche, sprachliche und textliche Ebene analysiert und mit entsprechenden Fachtexten verglichen sowie eine exemplarische Lernbiographie vorgestellt, um so für die vielfältigen Anforderungen im Fachunterricht zu sensibilisieren.

Wenn Sie sich aber weiter mit dem Thema beschäftigen möchten und Material suchen, um Lernende beim Lesen und Schreiben zu unterstützen, finden Sie im Literaturverzeichnis eine Auswahl an Titeln, die Ihnen dabei helfen können.

## 7 Vorstellung der Autorinnen

**Katrin Günther:** Lehrerin am Max-Weber-Berufskolleg Düsseldorf, BISS-Verbund- bzw. Transferkoordinatorin

**Michaele Knauff:** Lehrerin am Käthe-Kollwitz Berufskolleg Oberhausen

**Prof. Dr. Constanze Niederhaus:** Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Paderborn

**Tanja Runskat:** Lehrerin am Hugo-Kükelhaus-Berufskolleg Essen

# Literaturverzeichnis

Becker, Norbert/Braunert, Jörg/Eisfeld, Karl-Heinz (1997): Dialog Beruf 1. Deutsch als Fremdsprache für die Grundstufe. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen: Tübingen: Narr Verlag.

Conrad, Susan/ Biber, Douglas (2001): Variation in English: Multi-Dimensional Studies. Harlow. Longman.

Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

Cummins, Jim (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon / England: Multilingual Matters.

Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 162–172.

Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 4, 415-442.

Ehlers, Swantje (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 215–227.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.html> (zuletzt eingesehen am 04.12.19).

Feilke, Helmut (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39, 4–13.

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: De Gruyter, 149–175.

Fingerle, Michael (2018): Migration, Resilienz und schulische Übergänge. Implikationen für den Übergang neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem. In: von Dewitz, Mona/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 124–140.

Fluck, Hans R. (1997): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts. Heidelberg: Groos Verlag.

Frenzel, Beate; Günther, Katrin; Knauff, Michael; Lüttgens, Philipp; Runskat, Tanja; Schipper, Sandra (2017): Was bringen Schülerinnen und Schüler am Übergang von der Erst- in die Anschlussförderung mit? Eine Handreichung von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/biss\\_brosch%C3%BCre\\_08\\_17.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/biss_brosch%C3%BCre_08_17.pdf).

Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, 1145–1152.

Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen: Narr.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2007): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. S. 107-127. Hamburg: VS Verlag.

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Hamburg: VS Verlag.

Grießhaber, Wilhelm (2006): Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse. Westfälische-Wilhelms-Universität Münster Sprachenzentrum. Online: <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (zuletzt eingesehen am 06.02.2020).

Havkic, Amra/Dohmann, Olga/ Domenech, Madeleine/ Niederhaus, Constanze (2018): Anforderungen und Ressourcen: Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, 174-194.

Halliday et al. (1964): The linguistic sciences and language teaching. London: Longmans.

Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag.

Hoffmann, Lothar (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.

Jäkel, Lissy/ Ricart Brede, Julia (2014): Fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht mit Seiten-einsteigerInnen: „wir DENken doch in der sprache“ –ein Problemaufriss. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/ Franz, Eva/ Klauß, Theo et al. (Hrsg.): Inklusive Entwicklungsrichtlinien. Weinheim, Basel: Beltz, S.275-291.

Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen.

Niederhaus, Constanze (im Druck): Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr.

Ortner, Hans-Peter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andrea/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics. Teilband 2. Berlin/New York: De Gruyter, 2227–2240.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material 4. Münster: Waxmann.

Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. Interkulturelle Forschung Bd. 20. Münster: Waxmann.

Roelcke, Thorsten (2005): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt.

Rosebrock/Nix (2010)

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2012): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 163-182.

Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018). Sprachentwicklung und Sprachförderung von Neuzugewanderten in der beruflichen Ausbildung: Eine Fallanalyse. In: Dewitz, Nora von/ Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, 251–267.

Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr, 107–132.

**Ausgewählte Lehrwerke:**

Asmus, Arno/Bartels, Holger/Bartels, Jan/Brockmann, Jennifer/Brill, Holger/Durrer, Beni (Hrsg.) (2011): Lernfelder 1-13: Hair & Beauty. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 142f

Braun-Podeschwa, Julia/Habersack, Charlotte/Pude, Angela (2014): Menschen. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch B1. München: Hueber Verlag.

Lauster, Martina/Drescher, Anke/Wiederhold, Dagmar (2014): Pflege heute. Lehrbuch für Pflegeberufe. 6. Auflage. München: Elsevier Urban & Fischer, 1279.

Richter, Rita (2016): Kreativ kochen lernen. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.