

**Was bringen Schülerinnen und Schüler am Übergang von der
Erst- in die Anschlussförderung mit?
-Eine Handreichung von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen
und Lehrer-**



**Frenzel, Beate
Günther, Katrin
Knauff, Michaele
Lüttgens, Philipp
Runskat, Tanja
Schipper, Sandra**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Schülerbeispiele zu	3
2.1	Arabisch	4
2.2	Paschtu	6
2.3	Farsi und Dari.....	7
2.4	Tigrinya	8
2.5	Kurmanci.....	10
3	Anforderungen laut GeR und weiterführende Überlegungen	11
4	Vorstellungen der Autoren	13
5	Literaturverzeichnis	14

1 Einleitung

Nach der Erstförderung in den Internationalen Förderklassen (IFK) und einem dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 vergleichbaren Abschluss wechseln neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler i.d.R. innerhalb desselben Berufskollegs häufig in die BFS-Klassen oder in eine duale Berufsausbildung. In diesen gibt es ebenfalls häufig noch eine zusätzliche Deutsch-als-Zweitsprache-(DaZ)-Förderung. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich die Schülerinnen und Schüler auf dem Sprachniveau A2/B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR).

Hinter der Idee, diese Broschüre zu erstellen, steht die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die im Anschluss an den Besuch der Internationalen Förderklassen (IFK) in so genannten Regelklassen weiter beschult werden und das o.g. Sprachniveau erreicht haben, ihren Leistungsstand häufig nicht halten können. Denn sie werden im Deutsch- wie im Fachunterricht mit Texten und Aufgaben konfrontiert, die nicht mehr der reinen Sprachaneignung dienen, sondern der fachlichen Bildung. Das kann dazu führen, dass solche Texte und Aufgaben aufgrund ihrer Bildungs- und Fachsprachlichkeit die ehemaligen IFK-Schülerinnen und -Schüler mit Blick auf ihre sprachlichen Kompetenzen noch überfordern. Gerade Texte im Fachunterricht erfordern häufig ein Sprachniveau, das über A2/B1 hinausgeht und für dessen Aneignung mehr Zeit als die Dauer des Besuchs der IFK erforderlich ist.

Den Kolleginnen und Kollegen, die diese Schüler im Regelunterricht unterrichten, soll die Broschüre als Handreichung dienen und eine Unterstützung bieten, um die Leistungen der IFK-Schüler einschätzen und bewerten zu können. Es wird aufgezeigt, welche sprachlichen Strukturen die Schülerinnen und Schüler beim Übergang vom Sprachniveau A2 zu B1 bereits erlernt haben und auf welche Stolperfallen sie oft aufgrund ihrer Herkunftssprachen noch stoßen (können).

2 Schülerbeispiele zu...

Für diese Broschüre haben wir uns für Beispiele aus dem Bereich des Schreibens entschieden. Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern der Internationalen Förderklassen unterschiedlicher Berufskollegs. Sie zeigen, was diese Lernenden mit verschiedenen Erstsprachen leisten müssen, um Texte in deutscher Sprache zu schreiben, welchen Einfluss die Erstsprachen haben können und was sie in der kurzen Zeit ihres Aufenthaltes im deutschen Schulsystem schon gelernt haben.

In den Erklärungen, die sich den Texten der Schülerinnen und Schüler anschließen, werden zunächst die Interferenzen, also die Übertragungen von Strukturen aus den Erstsprachen gezeigt, und dann angeschlossen, was die Lernenden schon können. Die Beispiele der Übertragungen von Strukturen aus den Erstsprachen sollen Ihnen als Lehrkräfte dazu dienen, mögliche Fehler Ihrer Schülerinnen und Schüler besser erkennen, gezielter korrigieren und damit Strukturen mit ihren Schülerinnen und Schülern besser einüben zu können.

2.1 Arabisch

Arabisch ist Amtssprache in zahlreichen Ländern¹. Es wird von rund 240 Millionen Menschen als Erstsprache gesprochen und noch einmal von rund 50 Millionen als Zweitsprache. Unterschieden wird zwischen modernem Standardarabisch und dem umgangssprachlich gesprochenen Arabisch, welches wiederum zahlreiche Dialekte aufweist.

Das folgende Textbeispiel stammt von einem 17-jährigen Schüler aus Syrien, der seit einem Jahr in Deutschland ist.

(a) (c) Mein Name (b) ist (1) Movzfgar (Mouzafar) und (h) ich (g) bin 17 Jahre alt. Ich komme aus Syrian und bin ich in (2) Aliebo (Aleppo) geboren. (d) Als Ich 15 (5) yeare alt war bin (4) Ich nach (3) deutschland ge kommen Zurzeit lebe ich in Deutschland Ich wohne in essen. (e) In Essen habe ich die Schule besucht. Nach der schule ich mach Ausbildung denn Ich suche Arbeit nach Beruf disainer und ich (6) sprachen Englisch und Arabisch und und ein (9) bisehen (8) duetsch. meine (7) lieblin habe ist seischen (10).

Interferenzen

1. Kurzvokale werden im Arabischen nicht geschrieben (Konsonantenschrift!)
2. Die Laute p und v fehlen im Arabischen
3. Keine Groß- und Kleinschreibung
6. Es gibt im Arabischen nur drei Vokale, daher oft Austausch oder Auslassen von Vokalen
7. Starke Fixierung auf den Infinitiv. Grund liegt in den Wortstämmen des Arabischen (hier: Kombination von Nomen und Verb, gemeint ist aber vermutlich das Verb)
8. –ng-Endung ist unbekannt, der Laut -ng kommt im Arabischen nicht vor

¹ Ägypten, Algerien, Bahrain, Dschibuti, Eritrea, Irak, Israel, Jemen, Jordanien, Komoren, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Mauretanien, Marokko, Oman, Palästina, Saudi-Arabien, Somalia, Sudan, Syrien, Tschad, Tunesien und den Vereinigten Arabischen Emiraten.

9. eu fehlt, im Arabischen gibt es keine Diphthonge
10. Z wird durch S ersetzt

Allgemeine Übergeneralisierungen

4. Großschreibung des Wortes „ich“. Hier: vermutlich Übergeneralisierung der formellen Anrede
5. Teilweise Rückgriff auf englische Wörter

Welche Strukturen hat der Schüler schon gelernt?

- a) Satzanfänge werden teilweise großgeschrieben²
- b) Das konjugierte Verb steht oft an der zweiten Satzgliedstelle
- c) Verwendung von Possessivpronomen
- d) Verwendung von Nebensatzkonstruktion
- e) Verwendung des Perfekts (auch richtige Verwendung des Hilfsverbs)
- f) Verwendung des unbestimmten Artikels (gibt es im Arabischen nicht)
- g) Verwendung des Verbs ‚sein‘ (im Arabischen übernimmt das Substantiv oder das Adjektiv die Rolle von ‚sein‘: „dieser Satz richtig“)
- h) Verwendung von Personalpronomen, insbesondere *ich* (kommt im Arabischen nicht vor)

Weitere mögliche sprachliche Hürden für Lernende mit der Erstsprache Arabisch über das Textbeispiel hinaus:

- *„weil wir und schön so lange kennen“*, *„herzliche Goße“*: Ä, ö, ü und ei fehlen
- *„ich nicht schlafen“*: Negationspartikel werden vor das Verb gesetzt
- *„der Schüler gute“*: Rechtsausrichtung innerhalb der Satzglieder, Kopf der Satzglieder steht an erster Stelle
- *„Deine Geschnke haben mich sehr gefroet“*
- *„madschen“* statt Mädchen: sch statt ch, Kleinschreibung, a statt ä
- *Ich liebe Chili Schogulade und habe die drai Tafel sofort geessen“*

² Zum Textende hin unterlaufen dem Schüler mehr Normverstöße (Rechtschreibung- und Grammatik). Dies lässt auf Konzentrationsschwierigkeiten schließen. Immerhin ist das Schreiben in der Fremd- oder Zweitsprache eine hohe Anforderung.

2.2 Paschtu

Paschtu ist eine indogermanische Sprache (ostiranischer Zweig), die in Afghanistan, Pakistan und im Iran von Paschtunen gesprochen wird und neben Dari offizielle Amtssprache in Afghanistan ist. Paschtu hat uns unbekannte zusätzliche Kasus: den Rektus (ähnlich wie Nominativ, aber auch nach Präpositionen), den Obliquus (weiterer Objektfall) und den Vokativ (Anrede wie im Lateinischen). Genitivkonstruktionen im Deutschen werden im Paschtu in anderer Reihenfolge genannt, z.B. *vom Haus der Eingang* statt *der Eingang des Hauses*.

Das folgende Textbeispiel stammt von einem Schüler aus Afghanistan, der seit eineinhalb Jahren Deutsch am Berufskolleg lernt:

am (1) Sonntag (a) stehe (e) ich (c) um 8i00 Uhr (a) auf dann (b) gehe (e) ich (c) dusche (2)(4) und mache (e) ich Fruschtog (3)(4) (a) bis 9i00 Uhr (a) dann nach (5) gehe (e) ich (c) Mit (1) Freunde (a) Schwimmen (1) und dann nach (5) Spielen (1) (e) fußball (1) und dann (b) kochen (e) wir (c) haben (d) Zusammen (1). (f)

Interferenzen:

1. Im Paschtu werden auch arabische Schriftzeichen verwendet und es gibt daher keine Groß- und Kleinschreibung, sondern die Buchstaben werden unterschiedlich geschrieben je nach Position am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes.
2. Die Formulierung *dann gehe ich dusche* kann sowohl den Infinitiv *duschen* meinen als auch *dann gehe ich in die Dusche*. Im Paschtu können Präpositionen oder Postpositionen (z.B. *ich gehe Dusche in*) benutzt werden.
3. Kurzvokale werden wie im Paschtu wie im Arabischen nicht geschrieben und regional unterschiedlich ausgesprochen, werden also nicht klar unterschieden (z.B. bei a/u/o oder e/i).
4. Im Paschtu gibt es nur unbestimmte Artikel, die an den Wortstamm gehängt werden.
5. *dann nach* steht für das temporale Adverb *danach*.

Welche Strukturen hat der Schüler schon gelernt?

- a) Im Deutschen wird zwischen Groß- und Kleinschreibung unterschieden, der Schüler wendet diese Erkenntnis jedoch noch nicht systematisch an.
- b) Konjunktionen bzw. Konnektoren gibt es im Paschtu nur wenige. Der Schüler setzt *dann* richtig ein, um den Text zu strukturieren.

- c) Das konjugierte Verb steht an der zweiten Satzgliedstelle (im Paschtu: Subjekt - Objekt - Prädikat). Der Schüler beherrscht dies auch bei Inversionen, also bei Umstellungen der Satzstruktur (Wenn z.B. eine Zeitangabe am Satzanfang steht: *Am Sonntag stehe ich um 8.00 Uhr auf* statt *Am Sonntag ich stehe...*).
- d) Die Perfektbildung mit dem Hilfsverb *haben* ist bekannt, wird aber noch nicht in der korrekten Satzstellung und mit dem Partizip II umgesetzt.
- e) Der Schüler konjugiert die 1. Person Singular und Plural durchgehend richtig.
- f) Kurzvokale werden im Deutschen geschrieben und müssen genau unterschieden werden. Der Schüler macht beides schon fast immer richtig!

2.3 Farsi und Dari

Dari und Farsi sind Varietäten des Neupersischen, die in Afghanistan, Pakistan und im Iran gesprochen werden. Wegen der geringfügigen Unterschiede können sie hier zusammen betrachtet werden. Insgesamt sprechen rund 70 Mio. Menschen die neupersische Sprachen als Muttersprache und noch einmal 50 Mio. als Zweitsprache.

Das folgende Textbeispiel stammt von einer Schülerin aus Afghanistan, die seit eineinhalb Jahren Deutsch am Berufskolleg lernt:

Ich (a) habe (d) mit (1) Schwester (a) gekocht (d) und ~~wenn~~ Ich (2) habe (d) bei meine (c)(3) familie (2) film (2) gesehen. Ich bin ~~be~~mit meine famili (4) nach Essen (a) gefahren (4). und (2) ich habe atwas (4) gekauft (d). und (2) Ich (2) bin (d) mit meine (3)(c) Schwester (a) ~~den~~ (5) spazieren (e) gegangen (d). (f)

Interferenzen:

1. Fehlendes Possessivpronomen: kann eine Interferenz darstellen, da es im Neupersischen keine Possessivpronomen gibt (hier verwendet die Schülerin allerdings im Weiteren solche, sie kennt die Struktur also grundsätzlich schon).
2. Im Neupersischen gibt es keine Groß- und Kleinschreibung, sondern die Buchstaben werden unterschiedlich geschrieben je nach Position am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes.
3. Im Neupersischen gibt es kein grammatisches Geschlecht und entsprechend auch keine Genusmarkierung bei Pronomen und Adjektiven.

4. Kurzvokale werden wie im Arabischen nicht geschrieben und regional unterschiedlich ausgesprochen, werden also nicht klar unterschieden (z.B. bei a/u/o oder e/i).
5. Im Neupersischen gibt es keine Artikel. Die Schülerin hat den Artikel (zu „Schwester“) hier wie ein Adjektiv nachgestellt.

Welche Strukturen hat die Schülerin schon gelernt?

- a) Satzanfänge und Nomen werden großgeschrieben.
- b) Das konjugierte Verb steht an der zweiten Satzgliedstelle (im Neupersischen: Subjekt - Objekt - Prädikat).
- c) Verwendung von Possessivpronomen
- d) Perfektbildung auch mit unregelmäßigen Verben und der korrekten Verwendung der Hilfsverben *haben* und *sein*
- e) Verwendung und richtige Reihenfolge von mehrteiligen Prädikaten mit Infinitiv
- f) Kurzvokale werden im Deutschen geschrieben und müssen genau unterschieden werden. Die Schülerin macht beides schon fast immer richtig!

2.4 Tigrinya

Tigrinya ist eine semitische Sprache, die in Äthiopien von den 4,5 Mio. Tigray und in Eritrea von den 2,5 Mio. Tigrinya gesprochen wird. Sie darf nicht mit der in Eritrea und dem Sudan gesprochenen Sprache Tigre verwechselt werden. Tigrinya wird in der äthiopischen Schrift Ge'ez geschrieben. Diese unterscheidet nicht nur verschiedene Konsonanten und Vokale, sondern auch die Kombination beider (jeweils 7 Varianten eines Buchstaben) und kommt so auf über 200 verschiedene Schriftzeichen. Die Wortendungen richten sich u.a. nach dem Geschlecht des Gesprächspartners. Nomen können männlich oder weiblich sein, was sich nicht nur nach dem natürlichen Geschlecht und der Sprachtradition richtet, sondern auch nach der Größe des Gegenstandes (groß = maskulin, klein = feminin). Die Endungen von Adjektiven richten sich nach Geschlecht und Zahl, aber nicht nach dem Kasus eines Nomens.

Das folgende Textbeispiel stammt von einem Schüler aus Eritrea, der seit fast zwei Jahren Deutsch am Berufskolleg lernt und zuvor einige Zeit in arabischsprachigen Ländern gelebt hat:

Liebe Sarah

Wie Gehst (1) (b) dir. und (1) wo warst du am (e) Wochenende auf dem (e) Stadtfest. in (1)

diese Tag war (2) viele Leute. da (1) wir hatten getroffen und gegessen (f) und wir haben Spaß gemacht (f). und (1) das war super (a). Ich habe deine Freund an Rufen (1) aber er hat mir gesagt (f) deine Handy (3) war aus. Ich wünsch (g) Für (1) dich alles gut. Schöne (g) Großen Von (1) Mohammed. (c) (d) (h)

Mögliche Interferenzen:

1. Im Tigrinya wird wie in anderen semitischen Sprachen keine Groß- und Kleinschreibung unterschieden.
2. Im Tigrinya werden mehrere Gegenstände (im Gegensatz zu Lebewesen) grammatikalisch als Einheit betrachtet und mit einem Verb im Singular kombiniert.
3. Hier verwendet der Schüler die feminine Form des Possessivpronomens, da sie sich im Tigrinya nach dem Geschlecht des Gesprächspartners (Sarah), aber auch nach der Größe des Gegenstandes (kleines Handy) richtet.

Welche Strukturen hat der Schüler schon gelernt?

- a) Im Tigrinya stehen Adverbien immer vor dem Verb. Der Schüler hat jedoch die im Deutschen richtige Satzstellung gewählt.
- b) Der Schüler hat zwar nicht erkannt, dass *geht's* aus *geht es* zusammengesetzt wird, aber er wendet hier stattdessen die richtige Konjugationsendung für die 2. Person Singular an.
- c) Im Deutschen wird zwischen Groß- und Kleinschreibung unterschieden, der Schüler wendet diese Erkenntnis jedoch noch nicht systematisch an.
- d) Der Schüler verwendet die Konjunktionen *und* und *aber*, um den Text zu strukturieren.
- e) Der Schüler verwendet Präpositionen mit nachfolgendem Artikel und dem Nomen im richtigen Kasus.
- f) Die Perfektbildung mit dem Hilfsverb *haben* und dem Partizip II ist bekannt, wird aber nur bei regelmäßigen oder häufigen Verben richtig gebildet.
- g) Obwohl es im Tigrinya keine Entsprechung gibt, werden die Umlaute *ü* und *ö* richtig wahrgenommen und geschrieben.
- h) Viele Verbformen werden richtig konjugiert.

2.5 Kurmanci

Kurmanci ist eines der drei Hauptdialekte des Kurdischen und wird von den meisten Kurdinnen und Kurden gesprochen³. In der Autonomen Region Kurdistan und im Irak gilt Kurmanci als Amtssprache. Kurmanci wird entsprechend der Herkunftsregion im lateinischen, kyrillischen oder arabischen Schriftsystem realisiert. Gesprochen wird Kurmanci vor allem in der Türkei, in Syrien, dem Iran und Irak, dem Libanon und Armenien.

Kurmanci gehört der indogermanischen Sprachfamilie an und ist bspw. im Gegensatz zum Türkischen eine flektierende Sprache. Das bedeutet, dass die Wörter konjugiert und dekliniert werden.

Das folgende Beispiel stammt von einer Schülerin aus Syrien, die zum Zeitpunkt der Texterstellung ca. 1 Jahr in Deutschland war, sie hat als erstes das arabische Schriftsystem erlernt.

Was ich in den Ferien gemacht habe...!?! (erlebt)

Mein Ferien (a) (c) war schön (b) aber ich hatt (b) so viel zu tun...

Die schöner tagen (2) war (b) mit meinem fameilie (2) (c) wir haben

ins Neue Jahr (a) gefeirt (b) und viele Spaß (2) (a) mit Liebe (a)

gehabt. Wir (a) haben unsere cousin (2) (c) besucht (b) und ein

andrer tag meiner andre uncel (2) (c) haben wir besucht (b) weil

er hat eine neue Baby (1) (a) die (1) ist (b) madschen (Mela die Name (a))

sehr süß und schön.

Interferenzen:

- (1) Die Schülerin berücksichtigt hier das Neutrum nicht, das Kurmanci kennt nur Maskulinum und Femininum.
- (2) Das Kurmanci kennt 2 Kasus, den Kasus Rectus (Nominativ) und den Kasus Obliquus (Objektkasus), die Deklinationendungen bereiten der Schülerin noch Schwierigkeiten, obwohl sie schon einige Kombinationen aus Substantiv in Bezug auf Kasus, Numerus und Genus kongruent bildet.

³ Es gibt unterschiedliche Auffassungen, ob im Kurdischen in Dialekte oder eigene Sprachen unterschieden wird.

- (3) Das Wort „madschen“ (gemeint ist: Mädchen) resultiert vermutlich daraus, dass die (insbesondere lautliche) Realisierung der Kombination –ch/ des Ich-Lauts für Lerner mit Kurmanci als Erstsprache eine Schwierigkeit darstellt.

Welche Strukturen hat die Schülerin schon gelernt?

- (a) Substantive werden in vielen Fällen schon großgeschrieben. Kurmanci: In der lateinischen Schrift werden nur Satzanfänge und Eigennamen großgeschrieben, im arabischen Schriftsystem wird alles kleingeschrieben.
- (b) Verbstellung (im Kurmanci steht das Verb am Ende eines Satzes); außerdem benutzt die Schülerin die Verbklammer, die Vergangenheit wird fast durchgängig korrekt gebildet.
- (c) Personalpronomen werden dem Substantiv vorangestellt (im Kurmanci folgt das Personalpronomen dem Substantiv).

Weitere Strukturen im Text der Lernenden:

-Die Schülerin realisiert die deutsche Satzstellung (Subjekt-Prädikat-Objekt) statt der kurdischen Satzstellung (Subjekt-Objekt-Prädikat).

Weitere mögliche sprachliche Hürden für Lernende mit der Erstsprache Kurmanci über das Textbeispiel hinaus:

-die Schreibung von „was“ mit „ss“: Hierhinter steckt die Übergeneralisierung der Regel, dass man einen doppelten Konsonanten nach einem kurzgesprochenen Vokal schreibt.

-durchgängige Großschreibung von „Ich“: vermutlich steckt dahinter eine Übergeneralisierung der Regel, persönliche Anrede großzuschreiben.

3 Anforderungen laut GeR und weiterführende Überlegungen

Die Schülertexte zeigen, dass das Schreiben von Texten für Lernende eine sehr hohe Anforderung darstellt. Sie zeigen aber auch, wie schnell viele Schülerinnen und Schüler wichtige Strukturen der deutschen Sprache umsetzen können, obwohl ihre Erstsprachen ganz anders funktionieren.

Wenn neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus den Internationalen Förderklassen in andere Bildungsgänge wechseln, befinden sie sich in der Regel auf dem Sprachniveau A2

oder B1. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen können Sie genau nachlesen, welche sprachlichen Strukturen die Lernenden bis dahin im Unterricht kennengelernt haben sollten: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>

Im Folgenden möchten wir Ihnen zwei Beispiele aus den Bereichen ‚grammatische Korrektheit‘ und ‚Beherrschung der Orthografie‘ geben:

Der GeR zum Thema ‚grammatische Korrektheit‘

Sprachniveau A2:

Der Schüler/die Schülerin *„kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.“*

Sprachniveau B1.1:

Der Schüler/die Schülerin *„kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden“* (GeR, 2001: 114).

...und zum Thema ‚Beherrschung der Orthografie‘

Sprachniveau A2

Der Schüler/ die Schülerin *„kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z.B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem (ihrem) mündlichen Wortschatz ‚phonetisch‘ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung)“.*

Sprachniveau B1.1

Der Schüler/ die Schülerin *„kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann* (GeR, 2001: 118).

Vielleicht helfen die Textbeispiele dabei, besser nachvollziehen zu können, warum viele Lernende beim Wechsel in weiterführende Bildungsgänge den Übergang als ‚Sprung in sehr kaltes Wasser‘ empfinden. Ein wichtiger Bereich, um dem Fachunterricht besser folgen zu können, sind bildungs- und fachsprachliche Kenntnisse. Den Schülerinnen und Schülern fehlen häufig Fachwortschatz oder das Wissen um sprachliche Strukturen, die in den einzelnen Fächern häufig vorkommen. Ein erster Schritt, um neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Ihrem Fachunterricht zu unterstützen, kann die Klärung des benötigten Wortschatzes sein. Von der Klärung des Fachwortschatzes können alle Schülerinnen und Schüler profitieren. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus noch durch alltagssprachlichen Wortschatz unterstützt werden. Für das Schreiben können Sie darüber hinaus Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem Sie diese beim Planen, Formulieren und Überarbeiten ihres Textes anleiten. Eine gute Hilfe bei der Berücksichtigung dieser Teilprozesse können zum Beispiel Satzbausteine oder Modelltexte darstellen oder auch Kriterienkataloge, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ihre Texte selber überprüfen können.

Wenn Sie sich weiter mit dem Thema beschäftigen möchten, finden Sie im Literaturverzeichnis einige Titel, die Sie dabei unterstützen können.

4 Vorstellung der Autoren

Im Folgenden werden die Autoren zusammen mit ihren Schulen vorgestellt:

Beate Frenzel, Lehrerin am Paul-Ehrlich-Berufskolleg Dortmund: <https://www.pebk.de>.

Katrin Günther, Abgeordnete Lehrerin an die Universität Duisburg-Essen/ProDaZ, BISS-
Verbundkoordinatorin: <https://www.uni-due.de/daz-daf/bissintegration.php>

Michaele Knauff, Lehrerin am Käthe-Kollwitz Berufskolleg Oberhausen: <http://www.kkbk-ob.de/>.

Philipp Lüttgens, Lehrer am Leopold-Hösch-Berufskolleg Dortmund: <http://www.lhb-do.de/>.

Tanja Runskat und Sandra Schipper, Lehrerinnen am Hugo-Kükelhaus-Berufskolleg Essen: <http://hkbk.de/index.php/kontakt-2>.

5 Literaturverzeichnis

- Beese, M. & Benholz, C. & Chlosta, C. & Gürsoy, E. & Hinrichs, B. & Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). DLL 16 Sprachbildung in allen Fächern. München: Langenscheidt.
- Fearn A. & Buhlmann, R. (2013): *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf. Lehr- und Arbeitsbuch*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Günther, K. & Laxczkowiak, J. & Niederhaus, C. & Wittwer, F. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Leisen, J. (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Leisen, J. (Hrsg.) (2011): *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varius-Verlag.
- Trim, J. & North, B. & Coste, D. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. H. Heenemann.