

Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung

Evelyn Röttger

Universität Potsdam
Institut für Germanistik
Arbeitsgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam
E-Mail: evroettger@uni-potsdam.de

Abstract: In den letzten Jahren sind zahlreiche Bezeichnungen und Konzepte rund um das Lehren und Lernen von Deutsch als Erst- und Zweitsprache entstanden: Sprachbildung, Sprachbewusstheit, Sprachförderung, sprachsensibler Fachunterricht (SFU) usw. Beim SFU handelt es sich um ein Konzept, das FachlehrerInnen in die Lage versetzen soll, (fach-)sprachliche Förderung für SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache nachhaltig in ihren Unterricht einzubeziehen. In dem Artikel werden der Ursprung, die Entwicklung, die Begrifflichkeit und der aktuelle Stand des SFU differenziert dargelegt. Darüber hinaus wird der Ansatz von anderen Konzepten abgegrenzt.

During the last years a lot of expressions and concepts have emerged to describe first and second language teaching and learning in the class-room, e.g. language across the curriculum, language awareness, supplementary language instruction, language-sensitive teaching. The article reveals the roots, the development, the term and the actual state of language-sensitive teaching which is a concept trying to prepare subject teachers to integrate language promotion for students with German as a first or second language as a sustainable component of their everyday teaching.

Schlagworte: Sprachsensibler Fachunterricht, Josef Leisen, durchgängige Sprachbildung, Sprachförderung; language-sensitive teaching, language across the curriculum, supplementary language instruction

1. Einleitung

Die Ausgabe 1/2018 der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* galt dem Thema *Sprachsensibler Fachunterricht* (SFU), einem Themenbereich, der nach den Herausgebern „zu den am meisten diskutierten Aspekten von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, aber auch Deutsch als Muttersprache [gehört]“ (Roche & Terrasi 2018: 1). Im vorliegenden Artikel wird demgegenüber die These vertreten, dass die Diskussion über den SFU, der eng mit der Vermittlung von Fachsprache im schulischen Unterricht verknüpft ist (vgl. Leisen 2018c), nicht fest in den genannten Disziplinen etabliert ist. Eher ist eine zyklische Entwicklung des Konzepts festzustellen, bei dem heute die Gefahr besteht, dass es durch die neuere Leitlinie der ‚Sprachbildung‘ und konkurrierende Ansätze wie ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘ in den Hintergrund rückt. Gegenwind kommt – wie einst in der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Röttger 1998a, 1998b) – auch aus dominanzkritischer Richtung (vgl. Frank 2016). Zudem machen Aussagen wie

„Deutschunterricht ist immer sprachsensibel?!“ (Adamic et al. 2016: 137) deutlich, dass der Begriff der Sprachsensibilität zuweilen umgedeutet wird – kein Unterricht ist per se sprachsensibel.¹

Der von Josef Leisen begründete SFU pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium, um zu vermeiden, dass fachliches Lernen durch sprachliche Schwierigkeiten erschwert wird (sprachbezogenes Fachlernen).² Durch das Konzept sollen die bildungssprachlichen Fähigkeiten von allen SchülerInnen ausgebaut werden, sei es beim Verstehen und der Produktion fachbezogener Sachtexte oder beim Erfassen fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch (vgl. Leisen 2011). Es handelt sich also um ein integratives Sprachförderungskonzept, das allen sprachschwächeren SchülerInnen gilt und sich von Vorstellungen abgrenzt, dass Sprachkenntnisse ausschließlich im Deutschunterricht oder in separaten Sprachkursen, – also additiv –, zu fördern seien. Vielmehr ist dem Konzept inhärent, dass jeder schulische Fachunterricht gleichsam Sprachunterricht ist. Der SFU begreift sich als signifikantes Element jeder fachlichen Erkenntniserschließung und existiert nicht isoliert von fachlichen Inhalten, sondern ist integrativer Bestandteil einer gesamtunterrichtlichen Planung bzw. Durchführung. Er ist damit mehr als reiner Förderunterricht: „Sprachsensibler Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachlernen. Hier wird Sprache *an* und *mit* der Sache (den Fachinhalten) gelernt. Dabei fördert er die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs“ (Leisen 2013: 6).

Um dem heutigen Standort und der Bedeutung des SFU auf den Grund zu gehen, sollen im Folgenden die Entwicklung des Begriffs nachgezeichnet, die Abgrenzung von anderen Termini im Umfeld der sprachlichen Bildung vorgenommen und Probleme bei der Positionierung aufgezeigt werden³. Weiterhin wird anhand einiger ausgewählter Materialien nachvollzogen, inwieweit sie unter der Prämisse der Sprachsensibilität, sprachlichen Förderung oder Sprachbildung tatsächlich unterstützend vorgehen.⁴ Schließlich werden Desiderata für die Zukunft des SFU aufgezeigt. Bei der umfangreichen Recherche und den Analysen handelt es sich um den Versuch einer Standortbestimmung: Angesichts der Flut von Veröffentlichungen und Materialien zum Themenkomplex kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

2. Zur Herkunft des SFU

Die Geburtsstunde der Diskussion um einen deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) und damit des deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterrichts liegt bereits ein viertel Jahrhundert zurück. 1994 veröffentlichte Josef Leisen sein *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde* (Leisen 1994). Dieses Werk steht als Handbuch zum DFU im Kontext von Deutsch als Fremd- und Fachsprache an deutschen Auslandsschulen. Viele der enthaltenen Überlegungen und Unterrichtsvorschläge wurden später aber auch im Rahmen von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache für den SFU genutzt. Der auslandsbezogene, in der sog. A-Linie stehende DFU legte hiermit den Grundstein für den in der migrationsbezogenen M-Linie stehenden SFU.⁵ Es folgten zahlreiche weitere Handbücher, zunächst zum DFU (Leisen 1999; 2003), später zum SFU (Leisen 2010, 2013, 2017).⁶ Vor allem letztere fanden zunehmend Verbreitung an deutschen Schulen.⁷ Die Zahl, Erscheinungsdaten und -orte der Handbücher verdeutlichen, dass hinter heutigen Überlegungen zum SFU eine lange Geschichte liegt. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Entwicklung des SFU eher zyklisch und sprunghaft als linear und geradlinig verlief. Zum einen existieren zahlreiche inhaltliche Überschneidungen zwischen den verschiedenen Handbüchern zum DFU, zum SFU sowie den vielen weiteren Publikationen des Autors (vgl. Leisen o.J.). Zum anderen wurde die Rolle des SFU, wie zu zeigen sein wird, von den Entwicklungen im heutigen Kontext von Sprachförderung und Sprachbildung mitbestimmt.

3. Zur Entwicklung des SFU seit dem Jahr 2000

Der ‚PISA-Schock‘ im Jahr 2000 verdeutlichte klar den Einfluss der (sozialen) Herkunft auf den schulischen Erfolg und hob ins Bewusstsein, dass umgehend bildungspolitische Maßnahmen getroffen werden müssen. Diese

bestanden u.a. im BLK-Gutachten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Jahr 2003 (Bund-Länder-Kommission 2003) und im Start des von Ingrid Gogolin geleiteten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) im Jahr 2004. Im ersten Teil des Programms, das bis 2009 lief, wurden in zehn Bundesländern neue Verfahren der Sprachdiagnostik, Methoden zur Prüfung der Bildungsqualität in multikulturellen Schulen sowie Erkenntnisse über erfolgreichen bildungssprachförderlichen Unterricht entwickelt. Um zu erreichen, dass Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien eine bessere sprachliche Förderung zukommt und um ihre Erfolgchancen an deutschen Schulen zu erhöhen, wurde im Rahmen des Programms das Konzept der durchgängigen Sprachbildung entwickelt:

Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen (Lange & Gogolin 2010: 14).

In dieser Zeit der Neuorientierungen in der migrationsbezogenen M-Linie erschien 2004 auch das Heft *Deutsch in allen Fächern* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* in der auslandsbezogenen A-Linie, das fast vollständig dem Werk Leisens gewidmet war (vgl. u.a. Leisen 2004a, 2004b). Die Aufsätze in diesem Heft sind auf den DFU im Ausland bezogen, es ist noch kein expliziter Bezug auf die M-Linie und DaZ erkennbar. Die Wege zur durchgängigen Sprachbildung einerseits und vom DFU zum SFU andererseits verliefen in dieser Zeit also parallel. Ein Jahr später erschien in der Zeitschrift *Unterricht Physik* der Artikel „Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht“ (Leisen 2005a), der erstmals den Zusammenhang von Sprache und Fach in einer schuldidaktischen Zeitschrift für das Inland aufgriff (vgl. Leisen 2018b: 86). Hier wurden – wie zuvor in den verschiedenen Handbüchern – Besonderheiten der Fachsprache Physik, die verschiedenen sprachlichen Ebenen im Unterricht, der Abstraktionsgrad von Darstellungsebenen sowie, in einem weiteren Artikel, die Methodenwerkzeuge vorgestellt – der Begriff ‚sprachsensibler Unterricht‘ fällt jedoch immer noch nicht. 2005 ging dann schließlich Leisens Website *sprachsensiblerunterricht.de* ins Netz,⁸ die eine Verbreitung des Begriffs sowie des Konzepts in Deutschland ermöglichte und durch die der auslandsbezogene DFU durch den inlandsbezogenen SFU ersetzt wurde. Große Teile der Unterrichtsmaterialien, die Leisen ursprünglich für DaF bzw. den DFU konzipiert hatte (vgl. u.a. Leisen 1999, 2003) ließen sich ohne Veränderungen auf den SFU übertragen, andere wurden für DaZ adaptiert.⁹

2010 wurde dann das Förmig-Kompetenzzentrum gegründet, das die Arbeit fortführte und zu einem Beratungs- und Unterstützungszentrum für die Arbeit in den Ländern wurde. Das Hauptverdienst von FörMig ist es, so die Website, dass das Programm den Begriff der ‚Bildungssprache‘ und die Sprachbildung in der deutschen Bildungslandschaft verankert hat. (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum o.J.). Doch von nun an mussten, wie noch auszuführen ist, die ‚Sprachförderung‘ und der SFU begrifflich mit der ‚Sprachbildung‘ konkurrieren.

Ab 2013 wurden dann durch das Mercator-Institut in verschiedenen Bundesländern Projekte zur Sprachbildung und -förderung auf den Weg gebracht, deren Ergebnisse in manchen Ländern Änderungen in den schulischen Curricula und/oder universitären Studienordnungen zur Folge hatten. In NRW startete das Projekt *Sprachsensible Schulentwicklung*, das ein Gemeinschaftsprojekt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW war. In seiner ersten Phase richtete es sich an 33 (Brennpunkt-)Schulen mit Sekundarstufe I in ganz Nordrhein-Westfalen und brachte u.a. eine sehr informative und praxisorientierte Handreichung *Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester* hervor (Zentrum für LehrerInnenbildung o.J.). Insgesamt wurden 15 Projekte zur Sprachbildung und -förderung in der universitären Lehrerbildung in sechs Bundesländern gefördert, die meisten davon in Nordrhein-Westfalen.¹⁰ Auffällig ist, dass fast alle der nordrhein-westfälischen Projekte auf sprachsensiblen Fachunterricht bzw. den Zusammenhang von Sprache und Fach fokussiert waren:¹¹ *Erstellung, Erprobung und Implementierung von eLearning-Einheiten zum sprachsensiblen Unterricht im Fach* (Bonn), *Miteinander – Stärkung fachspezifischer Förderung in Theorie und Praxis* (Bochum), *DaZ im Kontakt- mit der Praxis, mit den Fächern* (Dortmund), *Sprache im Fach: Texte schreiben im Deutsch- und Fachunterricht* (Münster) und *Sprachsensible Schulentwicklung* (Duisburg-Essen). Letzteres begleitete das

oben erwähnte übergreifende Projekt in Brennpunktschulen wissenschaftlich. Schließlich wurden Im Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst*, dessen erste Phase von 2015-2017 lief, die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) dabei unterstützt, das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst mit Blick auf Sprachbildung in allen Fächern auszugestalten. Noch heute bildet der SFU einen Schwerpunkt der Arbeit des Mercator-Instituts (vgl. Wörfel & Giesau 2018). Auffällig ist, dass sich das Mercator-Team auf seiner Website zum SFU zwar an die Ursprünge des Konzepts bei Leisen anlehnt, dieser jedoch keine Erwähnung findet:

Der Begriff *sprachsensibler Unterricht* steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (Wörfel & Giesau 2018).

Gleiches gilt für die im Rahmen des Mercator-Instituts entstandenen Erläuterungen zu einem geplanten Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht (Gantfort 2018). Auch hier wird kein Bezug auf Leisen als Begründer des deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterrichts genommen, der schon sehr früh zahlreiche Methoden für den SFU vorstellte.¹²

4. Sprachsensibler Fachunterricht: Probleme der Standortbestimmung

4.1. Sprachsensibler Fachunterricht im Kontext von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Wie bereits ausgeführt, richtet sich der SFU, ungeachtet des Erwerbszeitpunkts und der Erwerbsart (Erst-, Zweit- oder Fremdsprache), an alle sprachschwachen SchülerInnen. Gleichzeitig basiert der SFU auf dem DFU, bei dem es sich um einen Ansatz für Deutsch als Fremd- und Fachsprache an deutschen Auslandsschulen handelt. Viele Überlegungen und Materialien aus den Publikationen zum DFU erschienen im Laufe der Zeit in den Publikationen zum SFU, wodurch sich bei Leisen zuweilen die Paradigmata DaF, DaZ und DaM vermischten. Leisen selbst erläutert, dass die oft akademischen Diskussionen über Begriffsklärungen nicht immer ergiebig seien und vor dem Hintergrund der akuten Problemsituation in der Praxis verblassten: „Meine Haltung in der Sache: Es zählt nur das, was dem Lerner hilft und das muss situativ festgestellt und entschieden werden.“¹³

In der Tat war die Übertragung der Überlegungen und Materialien vom DFU zum SFU in der Regel unproblematisch, denn in jeder der Lernsituationen – DaF, DaZ oder DaM – geht es um sprachbezogenes, schulisches Fachlernen. Zudem können die Materialien Leisens sehr flexibel gehandhabt und verschiedenen Sprachniveaus angepasst werden. Aus der Sicht der DaZ-Didaktik übt Rösch (2013: 23-24) jedoch scharfe Kritik an dem Konzept Leisens. Zunächst kritisiert die Autorin an Leisens didaktischem Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2010: 11) den Ausdruck ‚Fremdsprachenlernen‘, der aus der Vermischung der Paradigmata resultiert und in der Tat unsauber ist, da sich Leisen im Titel und in den Ausführungen auf Regelklassen in Deutschland bezieht.¹⁴ Doch der Vorwurf, dass Leisen DaZ-Spezifika wie die Adjektivdeklination oder die Komparation nur am Rande berühre und im SFU „entsprechend enge Grenzen“ ziehe, lässt sich so nicht aufrechterhalten. Denn Leisen hatte in seinen Publikationen stets die Intention, das „‘rein‘ Grammatische“ (Leisen 2010: 189) auszublenken¹⁵, da er den SFU (primär) im Regelunterricht sieht, Sprach- und Fachlernen miteinander verzahnen und das fachliche Lernen nicht überlagern will.¹⁶ Aus diesem Grund konzentrierte er sich stets darauf, für den Fachunterricht besonders relevante fachsprachliche Strukturen zu fokussieren, die nach dem GER zu den Sprachniveaus B2/C1 gehören und die für *alle* SchülerInnen, ungeachtet der Erwerbsart des Deutschen, von eminenter Bedeutung sind. In DaF-Lehrwerken für B2/C1 gehört zu diesen hohen Niveaus die Einübung von fachsprachlichen Strukturen wie partizipialen Attributen, Passivkonstruktionen, Wenn-Dann-Gefügen u.a. Leisens Auflistung fachsprachlicher Übungen, die Rösch ebenfalls kritisiert, enthält entsprechend Übungen im Sinne von Deutsch als Fremd- (bzw. Zweit-) und Fachsprache für B2/C1 wie z.B. „Nominalstrukturen und Nominalisierungen vereinfachen“, „Passivstrukturen üben“ oder „Wortschatzarbeit betreiben“ (Leisen 2010: 180). Übungen zur Adjektivdeklination oder -komparation, die in DaF/DaZ-Lehrwerken bereits ab Niveaustufe A2 vorkommen, zählen nicht zu der Auflistung. Derartige Übungen

sind für den Fachunterricht weniger nötig, weil sie nicht zu den fachsprachlichen Besonderheiten zählen, sondern (in den Lehrwerken für DaF und DaZ) zum Anfängerunterricht ab A2 gehören.

Neben den genannten Kritikpunkten plädiert Rösch für eine Orientierung an den Bedürfnissen der DaZ-SchülerInnen im (inkluisiven) SFU. Meines Erachtens widerspricht diese Forderung der von der Autorin eingeforderten „Bildungsgerechtigkeit“ (2016: 295). Denn gerade indem Leisen das ‚rein Grammatische‘ verlagert, schafft er mit dem SFU einen Kompromiss für die Bedarfe von DaZ-SchülerInnen, sprachschwachen DaM-SchülerInnen, „eher Privilegierten“ (ebd.) und auch von Fachlehrkräften, die nicht für den originären DaZ-Unterricht ausgebildet sind. In seinen Publikationen zum DFU und FSU macht Leisen Angebote, die dem Erwerb des Fachwortschatzes und fachsprachlicher grammatischer Strukturen, dem Ausbau mündlicher und schriftlicher Fachkommunikation sowie der Steigerung der Lesekompetenz dienen und die insgesamt für die Verbindung von Sprache und Fach hilfreich sind. Sie können flexibel für DaF, DaZ und DaM eingesetzt oder adaptiert werden.¹⁷ Das ‚rein Grammatische‘, also DaZ-Grammatikvermittlung für niedrigere Niveaus (A1-B1), müsste additiv durchgeführt werden, was angesichts der hohen, zeitintensiven Anforderungen des SFU in der Sekundarstufe realistisch und erfolgversprechend erscheint. So verweist auch Rösch an anderer Stelle mit dem Hinweis auf ein durchgeführtes Experiment im Biologieunterricht auf die Erfolge des FSU: „Es unterstützt nachweislich fachliches Lernen und ist für bestimmte Schülergruppen vielleicht die einzige Möglichkeit, überhaupt fachlich zu lernen“ (Rösch 2011: 215).

4.2. Sprachsensibler Fachunterricht im Kontext von Sprachbildung und Sprachförderung

Sprachbildung steht seit der Einführung des Begriffs zunehmend für verschiedene Konzepte unterrichtlicher Beschäftigung mit Sprache: *Language Awareness*, Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung usw.¹⁸ Auch der SFU, der den Erwerb der Bildungssprache von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund anstrebt, um den Bildungserfolg und letztlich gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen, vermischte sich immer mehr mit den anderen Begrifflichkeiten. Im Folgenden soll deshalb eine kurze Bestandsaufnahme und Einordnung der wichtigsten heute kursierenden Termini vorgenommen werden.

In einer sehr genauen Analyse von Begrifflichkeiten im Kontext der Sprachbildung stellt Jostes (2017: 113-114) das ungeklärte Verhältnis zwischen ‚Sprachbildung‘ und ‚Sprachförderung‘ dar. Die Autorin zeigt anhand eines Absatzes, der in Gogolin & Lange (2011: 118) aus einer Handreichung von FörMig zitiert wird, dass der Begriff *Sprachförderung* (FörMig) bei den Autorinnen kurzerhand durch *Sprachbildung* **ersetzt** wurde, so dass sie als austauschbar erscheinen. Spätestens im BISS-Projekt wurden die Begriffe *sprachliche Bildung* und *Sprachförderung* dann seit 2012 einander **gegenübergestellt** (vgl. Schneider et al. 2012: 23-24). Während *sprachliche Bildung* alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse meine und allgemeine Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern sei, bezeichne *Sprachförderung* gezielte Fördermaßnahmen, die sich an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richteten. Morris-Lange, Wagner & Altinay (2016: 9) lehnten sich später in ihrem *Policy Brief des Mercator-Instituts zur Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft* an die BISS-Definition an, ordneten aber die *Sprachförderung* der *Sprachbildung* unter. Sie vertreten die Auffassung, dass Sprachförderung eine spezielle Form von Sprachbildung bezeichne, die auch im Regelunterricht stattfinden könne.

In keiner der genannten Publikationen findet der SFU Erwähnung. Auch Jostes geht in ihren Ausführungen nicht direkt auf den sprachsensiblen Fachunterricht ein. Es ist jedoch deutlich, dass bei der weiteren Diskussion über die Begrifflichkeiten auch der SFU seinen Platz finden sollte, um sich gegenüber anderen Ansätzen behaupten zu können. Leisen selbst ordnet den SFU mal der Sprachbildung (vgl. Leisen 2018), dann der Sprachförderung zu (vgl. Leisen 2010). In Beese et al. (2014) wiederum werden alle drei Begriffe – ‚Sprachbildung‘ im Titel, ‚Sprachförderung‘ im Text, ‚sprachsensibel‘ für die Unterrichtsbeispiele - verwendet. Was unübersichtlich klingt, *ist* in der fachlichen Diskussion auch so, weshalb die Verwendung der Begrifflichkeiten dringend einer weiteren Analyse unterzogen werden müsste. Der SFU sollte meines Erachtens auf einem Kontinuum zwischen Sprachbildung und Sprachförderung angesiedelt werden, da er flexibel und auf vielfältige Weise verfolgt werden kann: additiv oder integrativ, auf einem höheren oder einem niedrigeren Niveau, mit SchülerInnen deutscher Herkunftssprache oder ohne, in Regelklassen mit Binnendifferenzierung oder ohne – stets als Verbindung

zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Hierin liegen gerade die Chancen des SFU. So erklärt auch Quartapelle (2004: 59) in dem von Leisen herausgegebenen Themenheft *Deutsch in allen Fächern*: „Am Deutschsprachigen Fachunterricht kann man mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen teilnehmen. Die Schwierigkeiten hängen vom Abstraktionsgrad des Fachinhaltes ab, vom Schwierigkeitsgrad der Materialien und von den Kompetenzanforderungen“.

4.3. Sprachsensibler Fachunterricht im Kontext von sprachbewusstem und sprachaufmerksamen Unterricht

In den letzten Jahren haben sich weitere Bezeichnungen etabliert, die für das sprachbezogene Fachlernen stehen. Hierzu gehören der ‚sprachaufmerksame Fachunterricht‘ (vgl. z.B. Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013: 22-23.; Langer 2015)¹⁹ und der ‚sprachbewusste Fachunterricht‘ (vgl. z.B. Koch, Montanari, Noack, & Wittstruck 2017; Michalak, Lemke, & Goeke. 2015; Tajmel & Hägi-Mead 2017). Während der ‚sprachaufmerksame Fachunterricht‘ die österreichische Variante des SFU meint (vgl. Langner 2015: 78), wird der Terminus ‚sprachbewusster Unterricht‘ in vielfältigerer Bedeutung genutzt.

Wie schon in Abschnitt 4.2. ausgeführt, wurde der Begriff *Sprachförderung* bei Gogolin & Lange (2011: 118) kurzerhand durch *Sprachbildung* **ersetzt**, was zeigt, wie nah die Begriffe beieinander liegen. Auch *sprachsensibel* und *sprachbewusst* liegen in manchen Publikationen sehr nah beieinander – teilweise so nah, dass in der Studie *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (Michalak et al. 2015) der Terminus ‚sprachsensibel‘ (so in der Produktbeschreibung) kurzerhand durch ‚sprachbewusst‘ (so im Klappentext) **ersetzt** wurde.²⁰ Warum die Neubenennung erfolgte, wird nicht klar, denn viele Passagen im Buch erinnern stark an Leisens Ausführungen zum SFU. Auf Leisen wird bei den Ausführungen zum neuen Begriff, wie auf den in Abschnitt 2 genannten Seiten des Mercator-Instituts, nicht verwiesen. Koch & Montanari et al. (2017: 26-27) hingegen verstehen unter ‚sprachbewusst unterrichten‘ „die intensive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen des eigenen Fachs einerseits und die Kenntnis des individuellen Sprachstands andererseits“. Dabei halten sie den Unterrichtsansatz des Scaffolding für besonders geeignet und wollen für den Aufbau der zweitsprachlichen Bildungssprache (im Sinne des Language Awareness-Konzepts) auch die Erstsprachen der SchülerInnen mit in den Blick nehmen. Für Tajmel wiederum hat der Terminus ‚Sprachbewusstheit‘ auch eine dominanzkritische Komponente, da er die Fähigkeit beinhaltet, sich „kritisch mit sozialen Bedeutungen sprachlicher Normierung auseinanderzusetzen“ (Tajmel 2017: 210). Von der Annahme, dass Sprache ein potenzielles Selektions- und Exklusionsinstrument darstelle, leitet die Autorin die Notwendigkeit einer „*Kritisch-Reflexiven Sprachbewusstheit im Kontext von Fachunterricht*“ (201-202) ab. Leisens Konzept könne demgegenüber als „*fachbezogene Sprachbewusstheit* im Sinne von *Fachsprachbewusstheit* auf einer kognitiven Ebene“ (213) interpretiert werden – was das Konzept m.E. sehr reduziert.

Jostes vertritt in Bezug auf *Sprachförderung* und *Sprachbildung* die Auffassung, dass (noch) keine klare Abgrenzung zwischen den Begrifflichkeiten aufgezeigt werden könne:

Herausgefordert wird mit diesem didaktisch noch zu füllenden Begriffspaar die Diskussion zwischen allen beteiligten Disziplinen über Konzepte einer Sprachbildung im Fach, bei der die sprachlichen Voraussetzungen aller (auch derer mit sprachlichen Schwierigkeiten) Berücksichtigung finden (Jostes 2017: 121).

Wie gezeigt, werden nicht nur die Begriffe *Sprachförderung* und *Sprachbildung* vielfältig und schillernd genutzt, sondern auch die anderen o.g. Begrifflichkeiten. Alle diese Begriffe sollten in die von Jostes beschriebene Herausforderung einbezogen werden. Um für den SFU einen Beitrag zur ‚didaktischen Füllung‘ des Begriffs zu leisten, wird im Folgenden ein erster Überblick über ausgewählte unterrichtsbezogene Publikationen in Printform und im Netz gegeben. Weiterhin wird ein Materialienband zu einem der o.g. Mercator-Projekte vorgestellt, der die Konsequenzen der begrifflichen Überschneidungen erhellt. Es würde den Rahmen des Artikels sprengen, eine detaillierte Analyse aller vorgestellten Publikationen vorzunehmen. Deshalb soll an dieser Stelle nur ein erster grober Überblick stehen.

5. Unterrichtsbezogene Publikationen zum SFU

5.1. Publikationen in Printform

Die ersten Veröffentlichungen zum deutschsprachigen sprachsensiblen Fachunterricht reichen in die frühen 1990er Jahre zurück. Leisen als ehemaliger Fachlehrer für Mathematik und Physik publizierte im Rahmen seiner Tätigkeit als Auslandslehrer früh zu Sprachproblemen im Physikunterricht.²¹ Festzustellen ist entsprechend, dass in Deutschland zunächst die Naturwissenschaften stärker an der Entwicklung von sprachsensiblen Konzepten beteiligt waren. In den Anfängen war es vor allem Tajmel, die durch zahlreiche Publikationen, Vorträge und Lehrerfortbildungen auf die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts in Physik aufmerksam machte.²² Tajmel schuf auch ein Planungs- bzw. Konkretisierungsrastrer für sprachsensiblen Unterricht, das in der Themenausgabe *Sprachsensibel Physik unterrichten* der Zeitschrift *Unterricht Physik* wiederholt publiziert wurde (Tajmel 2018). Dieses gelungene Themenheft zeichnet sich durch Fokussierung auf verschiedene Aspekte des SFU aus: Bildungssprache und Fachsprache, Stolpersteine in Text und Gestaltung, Scaffolding, Planung, Methoden und – besonders bedeutend – Tipps zur Entwicklung sprachsensiblen Unterrichts im Kollegium u.a. In der Mathematik sind der Band *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit* (Prediger & Özdil 2011), in dem auch Leisen als Beiträger mitwirkte, die unterrichtspraktische Publikation *Ausgesprochen Mathe – Sprachen fördern* (Meyer & Prediger 2012), die bereits eine kurze Version der bekannten *Checkliste zum Sprachsensiblen Fachunterricht* von Thürmann & Vollmer (2012) enthält, sowie *Sprachförderung im Mathematikunterricht* (Götze 2015) aus dem Projekt PIKAS, in dem ein Fortbildungsmodul *Sprachsensibler Unterricht* entwickelt wurde, hervorzuheben. Alle diese Aktivitäten standen unter der Federführung von MitarbeiterInnen der Technischen Universität Dortmund. Für die Biologie beschreibt Kuplas bereits 2010 Gestaltungsmöglichkeiten für einen sprachsensiblen Fachunterricht Biologie (vgl. Kuplas 2010). 2016 erschien dann die Dissertation *Sprachbildung im Biologieunterricht*, die sich ebenfalls an das Konzept des SFU anlehnt und erstmals die Spezifika der Fachsprache Biologie systematisch darstellte (vgl. Drumm 2016: 58).²³

Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer erkannten mit Verzögerung ihre Verantwortung für das sprachliche Lernen im Fach (vgl. Oleschko 2017: 72). Einen Katalysator hierfür boten die Mercator-Projekte *Sprachsensible Schulentwicklung* (2013-2017) sowie *Sprachsensibles Unterrichten fördern - Angebote für den Vorbereitungsdienst* (2015-2019), an denen Sven Oleschko als Professor für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften der Universität Münster federführend beteiligt ist. 2015 entstand dann an der Universität Duisburg-Essen eine Publikation zum sprachsensiblen Politikunterricht, in der Studierende und Lehrende gemeinsam Überlegungen zum Scaffolding als Unterstützungssystem anstellten. Sie befinden perspektivisch, dass dem Vorwurf mangelnder Sprachsensibilität der Lehrkräfte eine verbesserte Lehrerausbildung sowie fächerübergreifende fach- und sprachdidaktische Forschung entgegengesetzt werden muss:

Die Institution Schule, aber vor allem auch die einzelnen Lehrkräfte müssen für die sprachlichen Implikationen des Fachunterrichts sensibilisiert werden, um den steigenden Anforderungen und den heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden. Nur so kann sprachsensibler Fachunterricht in den Schulen ankommen und nicht nur ein theoretisches Konstrukt bleiben (Luft, Manzel & Nagel 2015: 34).

Zu diesem Zeitpunkt existierten, wie eine fachdidaktische Tagung mit dem Titel *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis* verdeutlicht, in der Geschichtsdidaktik noch Zweifel zu Chancen und Grenzen des sprachsensiblen Fachunterrichts. In dem Tagungsbericht, der vorab online veröffentlicht wurde, heißt es: „Ob in der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen neue Wortschöpfungen wie sprachsensibel, kultursensibel oder diversitätssensibel benötigt werden, darf hinterfragt werden“ (Eckerth & Resch 2016: o.S.). Zwei Jahre später erschienen jedoch innerhalb eines Jahres gleich zwei geschichtsdidaktische Zeitschriften zum Thema: *Geschichte lernen: Sprachsensibler Geschichtsunterricht* (Bernhardt & Conrad 2018) und *Praxis Geschichte: Sprachbildung im Geschichtsunterricht* (Oleschko 2018). Schließlich ist auch eine Publikation von Budke & Kuckuck (2017) für das Fach Geografie hervorzuheben, in der zahlreiche methodische Zugänge für einen sprachsensiblen Geografieunterricht auf inspirierende Weise dargestellt wurden. Die Autorinnen gestehen ein, dass es im Fach Geografie nur wenige

Forschungs- und Entwicklungsprojekte gebe, weil sich das Fach bislang für den SFU nicht verantwortlich gefühlt habe (7). Sie betonen ausdrücklich den Wunsch nach einer Kooperation mit DaZ (11).

Fachdidaktische Veröffentlichungen zum sprachsensiblen Unterricht wurden auch von Schulbuchverlagen wie Klett (Praxishandbücher für Mathematik, Geografie, Biologie seit 2015)²⁴ oder Zeitschriftenverlagen wie Friedrich (Themenhefte für sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule im Jahr 2016, in Biologie, Physik und Geschichte im Jahr 2018) herausgebracht. Die zeitliche Abfolge ihres Erscheinens entspricht in etwa den obigen Ausführungen zu den Fächern. Mittlerweile gibt es für alle Schulfächer sowie für alle Schulformen Ansätze für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Auffällig ist, dass sich in letzter Zeit auch die berufliche Bildung verstärkt des Themas angenommen hat (vgl. z.B. Emmermann & Fastenrath 2018; Neumann & Tessmer 2018). Diese ist auch im Themenheft der ZIF *Sprachsensibler Fachunterricht* (1/2018) vertreten (vgl. Terrasi-Haufe, Hoffmann & Sogl 2018; Wunram & Miesera 2018), in dem sich zahlreiche Beispiele für gute Praxis finden.

5.2. Publikationen im Netz

Begibt man sich weiter auf die Suche nach sprachsensiblen Unterrichtsentwürfen, so stößt man unweigerlich auf zahlreiche Datenbanken und kleinere Sammlungen im Netz, die sprachensible Unterrichtsentwürfe zu allen Fächern – auch Kunst, Musik, Religion, Ethik, Sport, Deutsch etc. – und für alle Schulformen anbieten.²⁵ Die Qualität der Entwürfe ist extrem unterschiedlich, so dass es für Fachlehrkräfte auf der Suche nach geeigneten Materialien schon einiger Erfahrung mit dem SFU bedarf, um über die Qualität des Materials urteilen zu können.

Insgesamt ist festzustellen, dass es in vielen dieser Publikationen an DaZ-didaktischer Expertise mangelt. Beispielsweise bietet der Entwurf *Stärke in Blättern nachweisen – Eine Forscherkonferenz im Rahmen des Scaffolding-Konzepts* für das Fach Biologie (7. Klasse)²⁶, der in der Rubrik *Sprachsensibler Fachunterricht* bei QUALIS NRW zu finden ist, mit der ‚Forscherkonferenz‘ einen interessanten und durch Methodenvielfalt motivierenden Zugang. Der angestrebte Übergang von der Alltags- zur Fach- und Bildungssprache erfolgt jedoch nicht kleinschrittig genug, die angeführten sprachlichen Mittel sind nicht ausreichend für die Aufgabe und die methodisch-didaktischen Hinweise und Hilfen spärlich. Auf diese Weise ist fraglich, ob eine Lehrkraft das vorgestellte Material nutzen kann. Im Gegensatz dazu steht ein Biologie-Entwurf des Österreichischen Kompetenzzentrums zum Thema *Verdauung beim Menschen* (8. Klasse)²⁷, in dem fachliche und sprachliche Lernziele klar benannt sind, verschiedenste Methoden-Werkzeuge zur Bearbeitung des Themas exemplifiziert werden und sprachförderliche Hilfen, wie z.B. Fragemuster für einfache und schwierige Fragen, bereitgestellt werden. Eine relativ frühe Berliner Publikation zum Thema *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* (Senatsverwaltung 2013) enthält ebenfalls einige Beiträge, die entgegen dem Titel wenig *sprachsensibel* ausgerichtet sind. Dies gilt beispielsweise für den abschließenden Überblicksartikel *Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht* (Ulrich 2013), der sich nicht auf DaF oder DaZ bezieht, sondern aus der Sicht der Germanistik verfasst wurde. Ein weiteres, wenig sprachsensibles Beispiel aus dieser Publikation ist die *Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht* (Hamann & Krehan 2013). Zum einen wird die Wortschatzarbeit anhand einer mit über 50 Zeilen sehr langen Quelle exemplifiziert, die zudem sprachlich sehr schwierig ist. Sie enthält, neben sehr zahlreichen Fachwörtern, gehäuft fachsprachliche Strukturen wie Genitivattribute, partizipiale Attribute, Nominalisierungen sowie Vorgangs- und Zustandspassiv – auf diese Strukturen wird allerdings nicht weiter eingegangen. Der Anspruch an die Wortschatzarbeit lautet:

„Bekannte Fachbegriffe müssen geübt werden, damit der Wortklang und das Schriftbild den Schülerinnen und Schülern geläufig wird und sie die Begriffe in ihren Mitteilungswortschatz übernehmen. Hierzu müssen vielfältige Übungsaufgaben angeboten werden, z. B. Bilder und Schaubilder beschriften, Fachbegriffe rekonstruieren oder Fachbegriffe zu vorgegebenen Erklärungen in der Quelle suchen“ (183).

Die gegebenen Paraphrasierungen „Gruppe adliger Schwertkämpfer“ (statt „Schar vornehmster Ritter“) oder „zeigten ihm ihre Verehrung“ (statt „huldigten ihm“) sowie viele der weiteren Übungen (z.B. eine Schüttelübungen für Einzelwörter) tragen jedoch wenig zum Verständnis der Quelle bei weil sie den Wortschatz nicht erhellen.

Der Fach- und DaZ-Didaktiker Oleschko (2011: o.S.) weist demgegenüber deutlich darauf hin, dass sich der Fachunterricht Geschichte nicht auf die Vermittlung eines umfangreichen Fachwortschatzes konzentrieren darf, sondern stärker auf die Vermittlung des Fachkonzepts und die Präkonzepte der SchülerInnen fokussieren muss. Fachbegriffe dürften nicht Vokabeln oder Lernwörter eines Wissensgebietes sein. Es müssten Begriffsmodelle geschaffen werden, da sie Bestandteil konzeptueller Modelle seien.

An den genannten Beispielen aus der Berliner Publikation zeigt sich zum einen, dass im Feld des sprachsensiblen Fachunterrichts eine Zusammenarbeit zwischen Fach- und DaZ-DidaktikerInnen angeraten ist²⁸. Zudem ist offenkundig, dass es an einem für den Lehreralltag tauglichen Instrument zur Beurteilung (vermeintlich) sprachsensibler oder sprachsensibel bearbeiteter Aufgaben mangelt, mit dem Defizite in den sog. Unterstützungsmaßnahmen erkannt und Hilfen zur Überarbeitung gegeben werden können. Das *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (ISAF) (Caspari, Andreas, Schallenberg, Shure, & Sieberkrob 2017) oder auch die Checkliste zum Sprachsensiblen Fachunterricht (Thürmann & Vollmer 2012) könnten in abgewandelter und stark vereinfachter Form dafür herangezogen werden, ein Instrument zur Überarbeitung (vermeintlich) sprachsensibler Materialien zu entwickeln. Darüber hinaus müsste in der Tat eine „Sensibilisierung für die Sprachsensibilität“ (Cehak-Behrmann 2018: 95; vgl. auch Rösch 2011: 214-215) erfolgen.

5.3. Materialien für die Lehrkräftebildung: *Sprachen – Bilden – Chancen*

Wie bereits ausgeführt, förderte das Mercator-Institut ab 2013 mehrere Projekte zur Sprachbildung und -förderung in der Lehrerbildung. Eines dieser Projekte war *Sprachen – Bilden – Chancen*, bei dem es sich um eine beeindruckende interdisziplinäre Arbeit über die drei Berliner Universitäten hinweg handelte (Becker-Mrotzek 2017: o.S.). Im Rahmen von *Sprachen – Bilden – Chancen* wurden u.a. *Materialien für die Lehrkräftebildung* publiziert, die für verschiedene Schulformen, -stufen und -fächer sprachbildende Aufgaben für den Unterricht enthalten. An dieser Stelle soll auf diese Publikation gesondert eingegangen werden, weil sich auch hier Auswirkungen der in den Abschnitten 4.2. und 4.3. beschriebenen Begriffsproblematik und der mangelnden Kooperation zwischen Fach- und DaZ-DidaktikerInnen zeigen.

Das Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* benutzt prioritär den Begriff ‚Sprachbildung‘, möchte aber ebenfalls – wie der sprachensible Fachunterricht – sprachliche Defizite der SchülerInnen im Fachunterricht ausgleichen: „Sprachbildender Fachunterricht bedeutet vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich beim fachlichen Lernen so unterstützt werden, dass sie die fachlichen Lernziele erreichen können“ (Sieberkrob & Caspari 2017: 10). In zweitsprachdidaktischer Hinsicht gibt es jedoch stärkere Defizite hinsichtlich der angestrebten sprachlichen Unterstützung der SchülerInnen. So bleibt in den Materialien teils unklar, welche der vorgestellten Lernaufgaben welchem Ziel dient: Geht es um ein Plus an sprachlicher Bewusstheit wie in den Ansätzen der Language Awareness bzw. der Interkomprehension? Oder ist vorrangig Sprachförderung, also ein Ausgleich von Defiziten, angestrebt? Ersteres gilt in jedem Fall für Caspari & Schinschke (2017), die eine Aufgabe zur Entzifferung italienischer Schilder vorstellen. Die deutschdidaktische Aufgabe in *Sprachen – Bilden – Chancen* von Meißner (2017) wiederum, mit der ein Erzähltext verstanden und schriftlich nacherzählt werden soll, scheint der Sprachförderung verpflichtet zu sein. Deshalb wird eine Tabelle unregelmäßiger Verben eingefügt, kleinschrittig vorgegangen, und es kommen zahlreiche Paraphrasierungsaufgaben vor. Die als Hilfe gedachte Tabelle der unregelmäßigen Verben ist für die Sprachförderung von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache jedoch absolut unangemessen: In DaF/DaZ-Grammatiken und -Übungsbüchern lauten die Paradigmata der Tabelle stets Präsens – Präteritum – Perfekt, bei Meissner (vgl. 2017: 15-16) sind es Präsens – Präteritum – Plusquamperfekt. Die als Unterstützung gedachte Tabelle dürfte somit manche SchülerInnen irritieren und zu Verständnisproblemen führen, obgleich das Plusquamperfekt sehr einfach aus dem Perfekt hätte hergeleitet werden können. Nicht nachzuvollziehen ist auch, warum „wiederherstellen (sic!)“ als ein Verb mit zwei Präfixen dargestellt wird, dessen Partizip laut Tabelle „er hatte wiedergeherstellt (!)“ heißt.²⁹

Auch bei dem Beispiel für politische Bildung im Materialienband zu *Sprachen – Bilden – Chancen* (vgl. Sieberkrob 2017) spielt Sprachförderung eine größere Rolle, weshalb auf die sprachliche Angemessenheit von Texten geachtet wird und textentlastende Übungen angeboten werden. Diese Übungen sind jedoch, wie im

vorherigen Beispiel, teilweise unangemessen. So erfordert der vorgestellte Fachtext zum Thema Impfpflicht die Kenntnis von Passivformen, ein Gegenstand, bei dem es sich um eine der häufigsten grammatischen Strukturen in Fachtexten und auch im sprachsensiblen Fachunterricht handelt. In der sprachbildenden Aufgabe sollen SchülerInnen mit Verständnisproblemen, „z.B. solche, die Deutsch als Zweitsprache lernen“ (18), mittels einer Zusatzübung die verschiedenen passivischen Strukturen erfassen. Der Arbeitsauftrag lautet: „‘Impfen‘ wird auf verschiedene Weise verwendet. Um zu lernen, welche verschiedenen Gebrauchsweisen es gibt, fülle den folgenden Lückentext aus“ (3). Es folgen vier unvollständige Sätze – einer zum Aktiv, einer zum Vorgangspassiv Präsens, einer zum Passiversatz mit ‚sich lassen‘ und einer zum Zustandspassiv Präsens – die die Lernenden mit den entsprechenden Formen vervollständigen sollen. Dass die SchülerInnen mit Verständnisproblemen die verschiedenen aktivischen und passivischen Gebrauchsweisen des Verbs ‚impfen‘ auf diese Weise „lernen“ können, ist jedoch höchst unwahrscheinlich. Denn das Passiv und seine Ersatzformen sind in der DaZ-Didaktik ein sehr komplexer Gegenstand, der im DaF-/DaZ-Unterricht in mehreren Schritten mit einer langsamen Progression vermittelt wird. Die erwähnte Übung mit nur vier Beispielen könnte allenfalls der Wiederholung länger eingeübter Strukturen dienen.

Ein weiteres DaZ-didaktisches Problem an Sieberkrobs Unterrichtsvorschlag ist, dass bei den ausgewählten Texten auch andere sprachliche Stolpersteine Verständnisprobleme bereiten dürften. Schon der Eingangstext, der der „Sicherstellung des Verständnisses“ des Wortes Impfpflicht dienen soll, enthält zusätzliche schwierige fachsprachliche Strukturen, die nicht expliziert werden: eine hypotaktische Satzstruktur, ein vorausweisendes Pronominaladverb und ein Zustandspassiv mit zu + Infinitiv: „‘Impfpflicht‘ heißt also, dass es ein Gesetz gibt, dass (!) alle dazu verpflichtet, geimpft zu sein“ (2). Gleiches gilt für die Aufgabe M 10, in der zusätzlich das Passiv mit Modalverb und eine Passiversatzform mit ‚lassen‘ vorkommen: „Wir haben inzwischen die erste Impfung vornehmen lassen, aber bis auch die zweite Spritze gesetzt werden kann, dauert es noch drei Wochen“ (13).

Nicht nur an den gezeigten Übungen und der Progression in einigen Materialien von *Sprachen – Bilden – Chancen* zeigt sich, dass die sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen nicht genügend antizipiert werden. Dies wird auch an einem allen Lernaufgaben vorgeschalteten Raster deutlich, wo ein Extraplatz für den Eintrag der Voraussetzungen ausgewiesen ist. In den Aufgaben werden die sprachlichen Voraussetzungen aber entweder weggelassen (z.B. Andreas & Bohlmann 2017), stark unterschätzt (z.B. Kraft 2017: 1; Sieberkrob 2017: 1) oder äußerst vage formuliert (z.B. Meissner 2017: 1). Einzig von den Fremdsprachendidaktikerinnen wird das vorausgesetzte Sprachniveau der SchülerInnen (hier unter Verweis auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) klar und knapp benannt: „Sprachkompetenz Französisch (Spanisch) auf Niveau A1“ (Caspari & Schinschke 2017: 1; ähnlich Behr 2017: 1). Wieder zeigt sich sehr klar, dass FachdidaktikerInnen und DaF/DaZ-ExpertInnen bei der Erstellung derartiger Materialien zusammenarbeiten sollten. Deutsch als Zweit- und FremdsprachendidaktikerInnen können FachdidaktikerInnen dabei unterstützen, die sprachlichen Voraussetzungen sowie sprachlichen und fachsprachlichen Bedarfe von SchülerInnen einzuschätzen, zudem können sie in Fragen der Grammatik und Grammatikvermittlung für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache beraten.

Rösch (2016: 294) warnt davor, dass eine Vermischung von Sprachbildung und Sprachförderung zu Schwierigkeiten führen könne, da die spezifischen Bedürfnisse von DaZ-SchülerInnen in einem solchen Kontext u.U. keine genügende Berücksichtigung fänden. Dies trifft auf die problematisierten Lernaufgaben in *Sprachen – Bilden – Chancen* zu, in denen DaZ-SchülerInnen keine genügende Unterstützung zuteilwird. Deshalb ist es von größter Bedeutung, dass sich AutorInnen von sprachbildenden/sprachförderlichen Materialien über die Zielgruppe im Klaren sind.

6. Zusammenfassung und Fazit

Der sprachensible Fachunterricht geht auf Josef Leisens Bemühungen um einen deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen zurück. Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts fanden sie Ausdruck in einem ersten Handbuch zum Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU), der die Basis für den sprachsensiblen Fachunterricht (SFU) bildete. Zehn Jahre später war das Konzept in Deutschland endgültig angekommen, was Ausdruck in einer

ersten Website und in weiteren Handbüchern zum SFU fand. In den letzten Jahren wurden dann – zuerst in der Mathematik und den Naturwissenschaften, dann in den Gesellschaftswissenschaften – immer mehr theoretische und vor allem praxisorientierte Schriften, Materialien und Projektberichte publiziert, darunter zahlreiche in den letzten zwei Jahren. Seit der Einführung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung im Jahr 2010 muss der SFU in der Sprachdidaktik allerdings zunehmend mit anderen Begriffen wie Sprachbildung, Sprachförderung, sprachbewusster oder auch sprachaufmerksamer Unterricht konkurrieren. An zwei Beispielen, in denen ein Austausch von ‚Sprachförderung‘ gegen ‚Sprachbildung‘ und von ‚sprachsensibel‘ gegen ‚sprachbewusst‘ vorgenommen wurde, wurde besonders deutlich, wie wenig trennscharf die Begrifflichkeiten im Kontext von Sprachbildung sind. Dies gilt auch für einige der exemplarisch vorgestellten Materialien. Kurz und salopp ausgedrückt: Wo von ‚sprachsensibel‘ oder ‚Sprachförderung‘ die Rede ist, ist nicht unbedingt Sprachsensibles oder Sprachförderliches zu erkennen (und umgekehrt). Ob sich das Konzept des SFU unter dieser Bezeichnung weiter ausbreiten wird oder zurückgeht, lässt sich zurzeit nicht absehen. Es dürfte allerdings deutlich geworden sein, dass das Engagement für den SFU abhängig vom jeweiligen Bundesland ist. In Nordrhein-Westfalen gibt es offenkundig die meisten Projekte und Personen, die sich mit dem Ansatz beschäftigen, ohne dass dabei zwangsläufig auf die Vorarbeiten Leisens rekuriert wird. Das Bundesland kann heute als die wichtigste „Wirkungsstätte“ des SFU betrachtet werden. Dort scheint bezüglich des SFU realisiert zu sein, was Maaz (2018: o.S.) mit Blick auf den 7. Nationalen Bildungsbericht einfordert: „Wir brauchen eine koordinierte Steuerung des Bildungssystems als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Akteure“. Es bleibt zu hoffen, dass die dortige, zurzeit positive Entwicklung anhält und zudem Auswirkungen auf die Situation des SFU in Bundesländern wie Bremen und Berlin hat, die neben NRW die am wenigsten leistungsfähigen Schulsysteme mit den meisten Schulabbrechern und Geringqualifizierten aufweisen (Kröning 2018: 105-106).

Damit in allen Bundesländern grundsätzliche Änderungen erfolgen können, müssten laut Kröning (274-276) eine Reihe von Punkten wie z.B. beträchtliche Investitionen in Bildung, die Planung langfristiger und flächendeckender Maßnahmen, neue Wege in der Lehreraus- und -fortbildung, eine jährlich aktualisierte Lehrerbedarfsprognose, die massive Unterstützung von Brennpunktschulen, eine fortlaufende Sprachförderung in Regelklassen, Richtlinien für die Unterrichtsinhalte in den Deutschlernklassen u.a. eingelöst werden. Für die verstärkte Umsetzung des SFU, das machen die Ausführungen deutlich, gilt zudem:

- Der SFU als Bindeglied zwischen Sprachbildung und Sprachförderung darf keine eklektisch verfolgte Maßnahme sein, sondern ist, wie in NRW, als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Akteure zu betrachten.
- Während die im Team von Fach- und DaZ-Didaktik oder mit einer Doppelqualifikation erstellten Materialien zum SFU in der Regel gelungene Beispiele darstellen, kann die Erstellung von Materialien zum SFU auch an mangelnder DaZ-Expertise scheitern. Deutsch als Zweitsprache und die Fachdidaktiken müssten im Hinblick auf den SFU also (noch wesentlich mehr) kooperieren. Schulen müssten ebenso eine intensive Kooperation von DaZ und den Fächern anstreben, um die mit dem SFU verbundenen Anforderungen erfüllen zu können.
- In allen Ländern, die in den Schulen einen besonders hohen Sprachförderbedarf haben, müsste die Ausbildung und Expertise ausgewiesener DaZ-Experten anerkannt werden. Bislang finden diese bspw. in Berlin nur unter teils unzumutbaren Auflagen Einlass in die Schulen, weil DaZ kein Schulfach ist und die Ausbildung nicht dem herkömmlichen Standard der Lehramtsausbildung entspricht.
- Für Lehrkräfte bieten Datenbanken mit erprobten Materialien eine unschätzbare Arbeitserleichterung. Doch auch unzureichende Materialien werden im Netz multipliziert, indem sie von Datenbank zu Datenbank weitergegeben werden. Vorgeschlagen wurde, dass in Anlehnung an ISAF und/oder die Checkliste zum sprachsensiblen Fachunterricht eine Checkliste entwickelt wird, die Lehrkräften eine Beurteilung und Überarbeitung solcher Materialien erlaubt.
- Auch wenn heute, wie in dem Mercator-Projekt *Sprachsensible Schulentwicklung*, der ganzheitlichen Entwicklung der Vorzug gegenüber einzelnen Fortbildungen gegeben werden sollte, muss die Einzelfortbildung im Bereich des SFU ebenfalls intensiviert werden. Leisen macht deutlich, dass Fachlehrkräfte

zum einen *überzeugt* werden müssen. Das sei möglich, wenn man dort ansetze, wo ihr ureigenstes Interesse liege, nämlich am Fachlernen. Man müsse vor Allem verdeutlichen, dass das Verstehen im Fach durch den SFU gewinne. Zum anderen müsse eine Sensibilisierung erfolgen: „Nichts sensibilisiert mehr als der miterlebte Leidensdruck der Lernenden im Sprachnotstand“ (Leisen 2017: 20).³⁰

- Zu der gemeinsamen Gestaltungsaufgabe gehört in den Schulen und Fortbildungen auch eine Diskussion über die Gemeinsamkeiten von Fach-, Bildungs-, und Wissenschaftssprache, wozu Merkmale wie partizipiale Attribute, Nominalisierungen, Fachbegriffe etc. zu zählen sind. Hierdurch könnte deutlich werden, dass ALLE SchülerInnen, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, vom SFU profitieren können. Zu diskutieren wäre m.E. auch, ob der Deutschunterricht stärker als bisher die Bedeutung und Merkmale dieser Register (Fach-, Bildungs- und Wissenschaftssprache) behandeln sollte, damit ein gutes Fundament für den SFU als Verbindung von Sprache und Fach und als Unterstützungsmöglichkeit für ALLE Fächer geschaffen werden könnte.

In der PISA-Studie 2015 war der Abstand zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund unverändert hoch. Auch der 7. Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 14) resümiert: „Trotz vieler bildungspolitischer Reformprojekte und damit verbundener Verbesserungen ist es bisher nicht gelungen, Bildungsungleichheiten entscheidend zu verringern“. Entsprechend befindet ein Duisburger Schulleiter zur derzeitigen Situation an deutschen Schulen: „Das System steht vor einer Schockstarre“ (Kröning 2018: 101). Es bleibt zu hoffen, dass PISA 2018 keine solche Schockstarre hervorrufen wird. Um gegen die strukturelle Vernachlässigung des gesamten Schulsystems anzusteuern, muss jedoch noch sehr viel mehr aufgeboten werden als punktuelle Modellversuche.

Literatur

- Abshagen, Maike (2015), *Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Adamic, Benjamin; Jeuk, Stefan; Krämer, Tobias; Mietzschke, Gerline; Papesch, Elvira; Rauser, Daniel; Angelika Scherb; Stephanie Schick; Stefan Siegel; Nicole Stein; Rena Thormann; Seda Tunc & Heide Walb (2016), *Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I* [Online unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/FINAL_Viele_Sprachen_Druckerei.pdf, 24.11.2018].
- Ahrenholz, Bernt (2010), Einleitung. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache – eine Bilanz. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 1-14.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Andreas, Torsten & Bohlmann, Nina (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Mathematik der Grundschule: Berechnung der Müllkosten. In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-19.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. [Online unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, 30.11.2018].
- Becker-Mrotzek, Michael (2017): Vorwort. In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014), *Sprachbildung in allen Fächern* (1. Aufl.). München: Klett-Langenscheidt.
- Beese, Melanie; Kleinpaß, Ayke; Krämer, Silke; Reschke, Maren; Rzeha, Sarah & Wiethoff, Marie (2017), *Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten - Sprache fördern* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Behr, Ursula (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Russisch: eine Aufgabe zur Sprachmittlung im 2. Lernjahr Russisch. In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-15.
- Bernhardt, Markus & Conrad, Franziska (Hrsg.) (2018), *Geschichte lernen: Sprachsensibler Geschichtsunterricht*. Seelze: Friedrich.
- Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hrsg.) (2017), *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden*. Münster: Waxmann.
- [BLK] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten von Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula et al., Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107 [Online unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>, 24.11.2018].
- Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria & Sieberkrob, Matthias (2017), Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (ISAF). In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 40-61.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Französisch (oder Spanisch): Italienische Schilder entziffern. eine Aufgabe zur Förderung der Sprachbewusstheit im 1./2. Lernjahr Französisch (oder Spanisch). In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-12.
- Cehak-Behrmann, Meta (2018), Selbsterfahrung, Konstruktion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik – Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 95-102.
- Demmig, Silvia (2018), CLIL, sprachsensibler Fachunterricht, sprachbewusster Unterricht, Bildungssprache, DaZ, Language Awareness? Welche Konzepte brauchen Lehrkräfte in der Primarstufe in Österreich? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 111-120.
- Dirim, Inci & Wegener, Anke (Hrsg.) (2016), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (1. Aufl.). Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Drumm, Sandra (2016), *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Eckerth, Christiane & Resch, Mario (2016): *Tagungsbericht: Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis*, 19.09.2016 Hamburg. H-Soz-Kult, 14.11.2016 [Online unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-6810>, 24.11.2018].
- Emmermann, Ralf & Fastenrath, Silke (2018), *Sprachsensibler Unterricht* (1. Aufl.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- FörMig-Kompetenzzentrum (o.J.), *Eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland* [Online unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache.html>, 27.11.2018].
- Frank, Magnus (2016), Sprachsensibilität – Ent- und Verdeckungslogiken einer Lösung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In: Inci Dirim & Anke Wegener (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Leverkusen: Barbara Budrich, 126-140.
- Gantfort, Christoph (2018), *Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht* [Online unter <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/methodenpool-sprachsensibel/>, 26.11.2018].
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag, 107-127.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* [Online unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>, 25.11.2018].
- Götze, Daniela (2015), *Sprachförderung im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Hamann, Christoph & Krehan, Thomas (2013), Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*.

- Ludwigsfelde, 169–210. [Auch online unter <https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/15885944/SprachsensiblerFachunterricht.pdf/full/max/0/SprachsensiblerFachunterricht.pdf>, 26.11.2018].
- Jostes, Brigitte (2017), 'Mehrsprachigkeit', 'Deutsch als Zweitsprache', 'Sprachbildung' und 'Sprachförderung'. Begriffliche Klärungen. In: Brigitte Jostes; Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann Verlag, 103-126.
- Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.) (2017), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Koch, Katja; Montanari, Elke G.; Noack, Christina & Wittstruck, Wilfried (2017), *Sprachbewusst unterrichten. Handreichung für den Unterricht an Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen* [Online unter <https://hildok.bsz.de/hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/bw.de/frontdoor/index/index/docId/718>, 27.11.2018].
- Kraft, Andreas (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT): Auskommen mit dem Einkommen. Das Haushaltsbuch. In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-29.
- Kröning, Anna (2018), *Deutschland hat ausgelernt. Wie Schulen an der Integration scheitern und was wir tun können*. München: Piper.
- Kuplas, Simone (2010): Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Biologieunterricht. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 185-202.
- Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010), *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Langer, Elisabeth (2015), Sprache(n) im Fachunterricht – die österreichische Perspektive. *Fremdsprachen lehren und lernen* 44: 2, 73-86.
- Leisen, Josef (o.J.), *Veröffentlichungen von Josef Leisen* [Online unter http://www.download.josefleisen.de/veroeffentlichungen_josef_leisen.pdf, 25.11.2018].
- Leisen, Josef (1991). Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts. *Zielsprache Deutsch* 22:3, 143-151.
- Leisen, Josef (1992), "Ich glaube, daß zwei Meter sind..." – Sprachprobleme im deutschsprachigen Physikunterricht. *Der deutsche Lehrer im Ausland*: 2, 30-34.
- Leisen, Josef (1994), *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (1999), *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2003), *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. 2., erw. Auflage. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2004a), Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. *Fremdsprache Deutsch*: 30, 7-14.
- Leisen, Josef (2004b), Methoden-Werkzeuge im Deutschsprachigen Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*: 30, 22-44.
- Leisen, Josef (2005a), Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht. *Unterricht Physik* 16: 87, 4-9.
- Leisen, Josef (2005b), Richtige, reichhaltige und flüssige Sprache entwickeln – Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund. *Unterricht Physik* 16: 3, 21-25.
- Leisen, Josef (2006), Zweitsprache Deutsch. Übungen zum Leseverstehen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Unterricht Physik* 17: 5, 32-36.
- Leisen, Josef (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2011), *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Unterricht* [Online unter https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf, 25.11.2018].

- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2015): Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge*. Bozen: Bozen University Press, 249-274.
- Leisen, Josef (2017), *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2018a), *DaZ-Lerner im Fachunterricht* [Online unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/daz>, 25.11.2018].
- Leisen, Josef (2018b), Gebt Schülern Sprache, denn 'die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt'. Ein schriftliches Interview mit Josef Leisen. *Unterricht Physik* 29: 165/166, 85-88.
- Leisen, Josef (2018c), Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. *Sprachbildung im Fachunterricht. Deutsch als Fremdsprache*: 58, 10-23.
- Luft, Claudia; Manzel, Sabine & Nagel, Farina (2015): *Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht*. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. CIVES-Forum 3# [Online unter <http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CIVES-Forum3.pdf>, 25.11.2018].
- Maaz, Kai (2018), „Wir brauchen eine koordinierte Steuerung des Bildungssystems als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Akteure.“ [Online unter <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungsplusartikel.html?artid=1103>, 28.11.2018].
- Meissner, Almut (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Deutsch. "UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN" (KALENDERGESCHICHTEN). In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-37.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2014), *Forschungs- und Entwicklungsprojekte* [Online unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Projektatlas_final_Einzelseiten_03.pdf, 27.11.2018].
- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.) (2012), *Ausgesprochen Mathe – Sprachen fördern*. Hallbergmoos: Aulis.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goetze, Marius (2015), *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016), *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. [Online unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Mercator_Institut_Policy_Brief_Lehrerbildung_September_2016.pdf, 28.11. 2018].
- Neumann, Astrid & Tessmer, Elisa (Hrsg.) (2018), *Sprachsensibler Unterricht an beruflichen Schulen. Didaktische Überlegungen zu einer integrativen Sprachbildung*. Hamburg: Kovac.
- Oleschko, Sven (2011), *Fachliches und Sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* [Online unter <https://docplayer.org/22709022-Fachliches-und-sprachliches-lernen-in-den-%20gesellschaftswissenschaftlichen-faechern.html>, 27.11.2018].
- Oleschko, Sven (2017), *Sprachsensibles Unterrichten fördern* [Online unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles_Unterrichten_foerdern/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf, 27.11.2018].
- Oleschko, Sven (Hrsg.) (2018), *Praxis Geschichte: Sprachbildung im Geschichtsunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Oleschko, Sven; Weinkauff, Benjamin & Wiemers, Sonja (2016), *Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten - Sprache fördern* (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (2011), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.

- Quartapelle, Franca (2004), Was Sie schon immer wissen wollten: Deutschsprachiger Fachunterricht im Kreuzverhör. *Fremdsprache Deutsch*: 30, 58-61.
- [RAA] Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.) (2012), *Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht. Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2*. Waren/Müritz. [Online unter https://daz-mv.de/sites/default/files/2018-03/daz_prax2_2012_web.pdf, 30.11.2018].
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabeta (2018), Vorwort zum Themenheft 'Sprachsensibler Fachunterricht'. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 1-2 [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, 25.11.2018].
- Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Rösch, Heidi (2013), Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, 18-36.
- Rösch, Heidi (2016), Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Inci Dirim & Wegener; Anke (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Leverkusen: Budrich, Barbara, 287- 302.
- Röttger, Evelyn (1998a): M-Linie und A-Linie: Zur Bedeutung migrationsbezogener Forschung für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (3), 1-23, [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/705/682>, 30.11.2018].
- Röttger, Evelyn (1998b), Dominanzkultur und Interkulturalität: Dominanzkultur und Interkulturalität: Grenzen und Möglichkeiten interkultureller DaF-Didaktik in Griechenland. In: Hans Barkowski (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 175-197.
- Röttger, Evelyn (2011), "That's Greek to me?!". Selbsterfahrung durch Fremdsprachenanfängerunterricht Griechisch in der Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch* 38: 1, 23-53. Schmiebach, Mario & Wegner, Claas (2018), Von der Handlungs- zur Bildungssprache – Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 53-70 [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/879/880>, 27.11.2018].
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth & Helten-Pacher, Maria-Rita (2013), *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012), *Expertise ,Bildung durch Sprache und Schrift‘* (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung [Online unter <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>, 04.03.2019].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2013), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Ludwigsfelde. [Auch online unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fach/>, 28.11.2018].
- Sieberkrob, Matthias (2017), Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach politische Bildung: Brauchen wir eine Impfpflicht? In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 1-23.
- Sieberkrob, Matthias & Caspari, Daniela (2017), Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In: Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin, 7-17.
- Tajmel, Tanja (2010), DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 167-184.

- Tajmel, Tanja (2017), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tajmel, Tanja (2018), Das Konkretisierungsraaster. *Unterricht Physik* 29: 165/166, 60-63.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017), *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Terrasi-Haufe, Elisabeta; Hoffmann, Martina & Sogl, Petra (2018), Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept 'Berufssprache Deutsch'. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 3-16 [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/875/876>, 28.11.2018].
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2012), Checkliste zum sprachsensiblen Fachunterricht. (5.-13.Klasse). In: Michael Meyer & Susanne Prediger (Hrsg.), *Ausgesprochen Mathe - Sprachen fördern*. Hallbergmoos: Aulis, 10-12.
- Ulrich, Winfried (2013), Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Ludwigsfelde, 305–330. [Auch online unter <https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/15885944/SprachsensiblerFachunterricht.pdf/full/max/0/SprachsensiblerFachunterricht.pdf>, 28.11.2018].
- Wölfel, Till & Giesau, Marlis (2018), *Sprachsensibler Unterricht* [Online unter <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>, 25.11.2018].
- Wunram, Katharina & Miesera, Susanne (2018), Sprachsensibler Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 17-29 [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/876/877>, 28.11.2018].
- Zentrum für LehrerInnenbildung (o.J.), *Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester. Handreichung für Studierende und Lehrende in der Ausbildungsregion Köln*. [Online unter https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_DaZ-PS.pdf, 29.11.2018].

Datenbanken zu Materialien für den sprachsensiblen Fachunterricht

- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Landesinstitut für Schulentwicklung) (o.J.): *Integration-Bildung-Migration. Sprachsensibler Fachunterricht: Material nach Fächern* [Online unter [http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht/material](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht/materialimpulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht/material) 29.11.2018].
- Leibniz Universität Hannover (o.J.): *Sprachbildung im Fach. Baustein 5 - Sprache im Fach* [Online unter https://www.sprachbildung.uni-hannover.de/baustein_5.html, 29.11.2018].
- Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum (o.J.): *Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern* [Online unter http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/materialienliste_02.php?kat=% 29.11.2018].
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur des Landesinstituts für Schule in NRW (QUA-LIS) (o.J.): *Sprachsensibler Fachunterricht. Fachbezogenes Material* [Online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/fachbezogenes-material/gesellschaftslehre/material-gesellschaftslehre.html> 29.11.2018].
- Universität Duisburg-Essen (o.J.): *Projekt ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Materialien Sprachbildung* [Online unter <https://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php> 29.11.2018].

Anmerkungen

¹ Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.

² Vgl. hierzu insbesondere Leisen (2003), (2011), (2013) und (2015).

³ Ich danke Prof. em. Josef Leisen sowie meinen Kolleginnen Dr. Brigitte Jostes, Dr. Livia Schanze und Dorotee Steinbock für hilfreiche Anmerkungen zu Teilen des Manuskripts.

⁴ Wie zu zeigen sein wird, umfassen alle drei Begriffe einen sprachförderlichen Aspekt, sind jedoch nicht identisch.

⁵ In diesem Artikel kann nicht auf die sehr kontroverse und noch nicht abgeschlossene Diskussion zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen DaF und DaZ bzw. A-Linie und M-Linie eingegangen werden. Relevant sind für den auslandsbezogenen DFU und den inlandsbezogenen SFU an dieser Stelle lediglich die Unterscheidung Ausland versus Inland sowie SchülerInnen (häufig aus bildungsnahen Familien) versus SchülerInnen (häufig aus bildungsfernen Familien). Zur Diskussion der Begrifflichkeiten A- und M-Linie vgl. in der ZIF auch Röttger (1998a).

⁶ Die Handbücher hatten teils mehrere Auflagen. Im Anschluss an Leisen (1994) erschienen das „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)“ in erster (Leisen 1999) und zweiter, erweiterter Auflage (Leisen 2003). Einige Jahre später kam dann das „Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis“ (Leisen 2010) heraus, 2013, nach dem Wechsel zum Klett Verlag, in veränderter Auflage noch einmal (Leisen 2013). 2017 schloss sich dann das „Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis“ (Leisen 2017) an.

⁷ Frank (2016: 135-136) berichtet aus Nordrhein-Westfalen, dass „[b]ei Leisen nachschauen“ eine gängige Redewendung in den Schulen sei, die sich auf Leisen (2013a) als einem „Standardwerk für die Unterrichtsvorbereitung“ beziehe. Leisen selbst (2018b: 85) führt aus, dass schon sein 2010 erschienenes Handbuch zum Standardwerk wurde.

⁸ Persönliche Mitteilung von Prof. em. Josef Leisen am 08.09.2018.

⁹ Vgl. z.B. Leisen (2005b), (2006) oder Leisens Website *sprachsensiblerfachunterricht.de*, wo unter dem Stichwort *DaZ-Lerner im Fachunterricht* 24 der 40 Methodenwerkzeuge für den SFU für als besonders geeignet für DaZ dargestellt werden.

¹⁰ Vgl. den Projektatlas des Mercator-Instituts (2014).

¹¹ Außerhalb von Nordrhein-Westfalen bezieht sich nur ein weiteres der Mercator-Projekte – ‚Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen‘ – in der Beschreibung explizit auf SFU.

¹² Vgl. die ausführliche Darstellung in Leisen (2004b). Ähnliche Darstellungen finden sich auch schon in den früheren Handbüchern Leisens.

¹³ Persönliche Mitteilung von Prof. em. Leisen am 14.08.2018.

¹⁴ Auf derselben Seite erklärt Leisen jedoch, dass er hier Fremdsprachenlernen im Sinne von Deutsch als Zweitsprache versteht.

¹⁵ Bei Leisen besteht allerdings ein Widerspruch darin, dass er einerseits keine Grammatikarbeit in den Fachunterricht integrieren will, andererseits grammatische Korrektheit als unabdingbare Forderung erachtet (vgl. Leisen 2010: 100).

¹⁶ „Grammatik sollte nur insoweit Gegenstand des Fachs sein, als zum Verständnis des Faches erforderlich ist“. (Leisen 2010: 100) Zum Verhältnis zwischen Sprach- und Fachlernen vgl. auch schon Leisen (2004a).

¹⁷ Vgl. Fußnote 6.

¹⁸ Vgl. hierzu ausführlicher Jostes (2017) und Demmig (2018), die Begrifflichkeiten im Kontext der Sprachbildung klären.

¹⁹ Wörfel & Giesau (2018) führen dazu aus: „Neben *sprachsensibler* Unterricht werden auch die Begriffe *sprachbewusster* sowie *sprachaufmerksamere* Unterricht verwendet, oftmals synonym. Auch wenn sich die theoretischen Konzepte in gewissen Aspekten unterscheiden, ähneln sich die Ziele für die Unterrichtspraxis: Über die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den (!) damit verbundenen Hilfestellungen sollen das fachliche Lernziel leichter erreicht und so langfristig die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden“.

²⁰ Vgl. z.B. die Produktbeschreibung und der Klappentext bei Amazon [Online unter <https://www.amazon.de/%20Sprache-Fachunterricht-Zweitsprache-sprachbewussten-Studienb%C3%BCcher/dp/3823368435>, 06.01.2019]. In der Produktbeschreibung ist von einer Einführung in die „Grundbegriffe und didaktisch-methodische Ansätze des sprachsensiblen Lernens“ die Rede, im Klappentext von einer Einführung in die „Grundbegriffe und didaktisch-methodische Ansätze des sprachbewussten Unterrichts“.

²¹ Vgl. beispielsweise Leisen (1991) und Leisen (1992). Vgl. auch Ahrenholz (2010), der eine Bilanz zum Themenkomplex ‚Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache‘ allgemein zieht und dabei einen Überblick über Publikationen bis 2009 gibt.

- ²² Tajmel hat seit etwa 2008 LehrerInnenfortbildungen zum sprachsensiblen Mathematikunterricht erteilt, wie sie z.B. in einem bemerkenswerten Heft der RAA Mecklenburg-Vorpommern dokumentiert sind (RAA 2012). Hier ist auch ausgeführt, wie Lehrkräfte Tajmels Planungsraaster auf den Mathematikunterricht übertragen.
- ²³ Vgl. auch Wegner & Schmiedebach (2018), die in der ZIF über das an zwei Bielefelder Gymnasien durchgeführte Projekt *Biology for Everyone* berichten.
- ²⁴ Vgl. Abshagen (2015); Oleschko et al. (2016); Beese et al. (2017).
- ²⁵ Eine Auflistung einiger Datenbanken findet sich am Ende des Literaturverzeichnisses.
- ²⁶ QUA-LIS NRW: Stärke in Blättern nachweisen. [Online unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/%20sprachsen%C2%ACsibler-fachunterricht/fachbezogenesmaterial/naturwissenschaften/>, 04.03.2019].
- ²⁷ Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Verdauung beim Menschen. [Online unter http://www.oesz.at/download/chawid/AGB_001_Bio_Verdauung_FINAL.pdf, 04.03.2019].
- ²⁸ Auch ein Blick in Leisens frühe Handbücher, die zahlreiche geschichtsdidaktische Vorschläge zur Arbeit mit Quellen und zur Wortschatzarbeit enthalten, hätte die Entwicklung dieses Unterrichtsentwurfs für das Fach Geschichte unterstützen können.
- ²⁹ Die Deutschentwürfe im Netz sowie dieses Beispiel zeigen, dass – entgegen der in der Einleitung zitierten Auffassung – weder der Deutschunterricht an sich noch sog. sprachförderliche/sprachensible Materialien zwangsläufig sprachsensibel sind.
- ³⁰ Zu Formen der Sensibilisierung vgl. Tajmel (2010), Röttger (2011) und Cihak-Behrmann (2018).