



Charlotte Röhner | Britta Hövelbrinks (Hrsg.)

# **Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache**

Theoretische Konzepte und  
empirische Befunde zum Erwerb  
bildungssprachlicher Kompetenzen

**BELTZ** JUVENTA

Charlotte Röhner | Britta Hövelbrinks (Hrsg.)  
Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache



Charlotte Röhrner | Britta Hövelbrinks (Hrsg.)

# **Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache**

Theoretische Konzepte und empirische  
Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher  
Kompetenzen

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5056-1

# Inhalt

*Charlotte Röhner*

Einleitung: Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit  
und inklusive sprachliche Bildung

7

## Teil I

**Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache –  
Didaktische Konzepte und Forschungsüberblick**

*Heidi Rösch*

Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

18

*Melanie Beese, Claudia Benholz*

Sprachförderung im Fachunterricht.

Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde

37

## Teil II

**Die Rolle der Sprache im Fachunterricht**

*Wilhelm Grießhaber*

Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte

58

*Britta Hövelbrinks*

Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende  
im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht

75

*Bernt Ahrenholz*

Sprache im Fachunterricht untersuchen

87

*Corinna Peschel*

Schreiben in der Zweitsprache Deutsch –

Orientierung an Textmustern im Fachunterricht

99

### Teil III

#### Die Förderung bildungs- und schriftsprachlicher Kompetenzen vom Kindergarten bis zur Hochschule

*Michaela Hopf, Andrea G. Eckhardt*

Bildungssprache im Kindergarten.

Ein Blick in die konzeptionellen Umsetzungen der Rahmenvorgaben für die frühe Bildung

118

*Karin Babbe*

„Du hast dich mit einer Jacke warm gemacht?“ – Sprachförderung an der Erika-Mann-Grundschule

131

*Maria Gierth*

Textüberarbeitung von Jugendlichen

mit türkischem Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I

147

*Gesa Siebert-Ott, Lena Decker*

Entwicklung und Förderung akademischer Text- und

Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn

159

### Teil IV

#### Integriertes Sprach- und Fachlernen als Aufgabe der Lehrerprofessionalisierung

*Anja Pitton, Dirk Scholten-Akoun*

Deutsch als Zweitsprache als verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen – eine vorläufige Bestandsaufnahme

176

*Tanja Tajmel*

Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer

198

*Eike Thürmann, Helmut Johannes Vollmer*

Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen

212

Die Autorinnen und Autoren

234

## **Einleitung: Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit und inklusive sprachliche Bildung**

Der Diskurswandel um die sprachliche, kulturelle und soziale Integration von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien, der seit den internationalen Schulleistungsstudien PISA, TIMSS und IGLU zu vielfältigen Anstrengungen und Initiativen in Wissenschaft, Schule und Politik führte, ist eines der herausragenden Ergebnisse in der bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklung. Die Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem wird auf die mangelnden sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zurückgeführt. Dabei gelingt es dem deutschen Bildungssystem weit weniger gut als anderen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache zu unterstützen (Limbird/Stanat 2006, 257). Nach der Analyse von Müller/Stanat (2006, 251) ist ein „besonders ausgeprägter direkter Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lesekompetenz zu beobachten“. Die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg haben zu weitreichenden Maßnahmen auf allen Stufen des Bildungssystems geführt, um herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen und Entwicklungsrisiken zu verringern.

Die bildungspolitischen Konzepte konzentrieren sich auf Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz in den Bildungsinstitutionen, wobei dem Ausbau vorschulischer Bildung und Sprachförderung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, während die schulstrukturellen Bedingungen, die als eine Ursache der Bildungsungleichheit gelten (Vereinte Nationen 2006; Overwien/Prenzel 2007), nicht in den Blick genommen werden. Auf den grundlegenden Befund der internationalen Schulleistungsstudien, dass mangelnde sprachliche Kompetenzen durch das Bildungs- und Schulsystem selbst erzeugt werden, wird damit nicht ausreichend Bezug genommen (Baumert et al. 2011). Nach Tajmel (2010) sind drei grundlegende benachteiligende Barrieren maßgebend, eine sprachliche, eine kulturelle und eine institutionelle Barriere, mit der die Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien im Bildungssystem konfrontiert sind. Sprachliche Barrieren ergeben sich „aus der mangelnden Berücksichtigung des Sprachstands des



Schülers oder der Schülerin im Unterricht und nicht aus den unzureichenden Kompetenzen der Schülerin in der Unterrichtssprache“, kulturelle Barrieren „aus der Erwartung und Bevorzugung eines bestimmten kulturellen Habitus (Bourdieu 1992, Gogolin 1994) von Seiten der Schule“ (Tajmel 2010, 169) und institutionell strukturelle Barrieren werden durch die Selektionsentscheidungen der Schule und in Schulüberweisungen zu bestimmten Schulformen – z.B. zur Hauptschule oder zur Sonderschule – wirksam, Schulformen, an denen Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien weiterhin überrepräsentiert sind. Der Analyse Tajmels folgend ist es eine zentrale Herausforderung an das Bildungssystem, den defizitorientierten Ansatz, der Bildungsversäumnisse von Schule und Gesellschaft einseitig den betroffenen Schülerinnen und Schülern zuweist, aufzuheben und den Blick auf die Defizite in der kulturellen und institutionellen Verfasstheit der Schule und auf Defizite in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu richten.

Eine grundlegende Begrenzung der bildungspolitischen Perspektiven ist in der Fokussierung auf die einseitige Förderung der Verkehrssprache Deutsch für Heranwachsende aus Migrationsfamilien zu sehen, die den öffentlichen Diskurs bestimmt. Die „Deutsch only-Programmatik“ (Apeltauer 2007) ist einem einseitigen sprachlichen Assimilationskonzept verpflichtet, das hinter die sprachpädagogischen Grundsätze und Empfehlungen der KMK von 2002 zurückfällt. Dort heißt es:

„Die Zwei- und Mehrsprachigkeit zugewanderter Kinder soll in der Schule durch das Angebot von ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und von muttersprachlichem Unterricht gezielt gefördert werden. Grundsätzliches Ziel ist dabei eine Mehrsprachigkeit, die eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache, muttersprachliche Kompetenzen sowie Fremdsprachenkenntnisse umfasst.“ (KMK 2002, 7)

Die einseitige Fokussierung auf Deutsch bedeutet nach Allemann-Ghionda (2007, 184), „dass Mehrsprachigkeit im Umkehrschluss de facto nur für privilegierte Personen und Gruppen ein Bildungsziel ist“. Bei der schulischen Bildung von Migranten wird die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit nicht favorisiert, spezifische sprachliche Ressourcen bleiben dabei ungenutzt. Stattdessen wird die natürliche Mehrsprachigkeit, die Migrantenkinder in die Schule mitbringen, als Bildungshindernis angesehen und eine einseitige sprachliche und kulturell-soziale Integration und Anpassung erwartet. Die von Esser (2009) und Hopf (2005) eingebrachte „time-on-task“-Hypothese unterstellt in diesem Kontext, dass für das Lernen zweier (oder mehrerer) Sprachen keine ausreichende Lernzeit zur Verfügung stehe. Der wissenschaftliche Nachweis für diese These der ökonomisch-pragmatischen Position steht jedoch aus (Reich 2008). Die internationale Forschung zum Erwerb unterschiedlicher Sprachkombinationen zeigt übereinstim-

mend, dass Kinder mit bilinguaem Spracherwerb nicht überfordert sind (z.B. Gawlitzek-Maiwald 1997; Genesee/Nicoladis 2007; Gut 2003; de Houwer 1990, 1995; Meisel 2007). Kinder sind bereits früh in der Lage, zwei Sprachen in ihrem Wortschatz wie grammatikalischen System zu unterscheiden (Müller et al. 2007), und kognitiv gut darauf vorbereitet, den Erwerb von mehr als einer Sprache erfolgreich zu bewältigen (Thoma/Tracy 2006). Abhängig ist dies von der Qualität des sprachlichen Inputs und entsprechender Sprachlernkonzepte, die die Progression in zwei (oder mehr) Sprachen fördern.

Diese Positionsbestimmung in der Debatte um die zweitsprachliche Förderung erscheint notwendig, um die in unserem Band geführten Diskurse zur Entwicklung einer fachbezogenen Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache nicht unter einer sprachpolitischen Priorisierung des Deutschen zu verankern. Die hier entwickelten Ansätze zu einem Sprachsensiblen Fachunterricht für Deutsch als Zweitsprache verstehen sich als Beiträge zu einer Didaktik der Sprachenvielfalt, wie sie von Oomen-Welke (2010) konzeptualisiert und von Hufeisen und Luthjeharms (2005) in einem Gesamtsprachencurriculum angedacht sind (siehe auch Röhner/Henrichwark/Hopf 2009).

Nach den Befunden der internationalen Sprach- und Migrationsforschung, wie sie richtungsweisend von Cummins (2008) eingebracht wird, ist die formalsprachliche Kompetenz in der Verkehrssprache des jeweiligen Einwanderungslandes entscheidend für Bildungserfolg von Zweitsprachlernenden. Konsens besteht darüber, dass die Förderung der Bildungssprache (*Academic Language* nach Cummins) von zentraler Bedeutung für ihren Schul- und Bildungserfolg ist. Eine mangelnde bildungssprachliche Kompetenz wirkt sich zudem kumulativ auf das Lernen in allen Fächern aus. Sprache als Medium des Lernens stellt die Grundlage jeglichen Unterrichts in der Schule dar und hat daher eine übergeordnete Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse. Sprachkompetenz wird in allen Fächern erwartet, vorausgesetzt und in die Bewertung von Fachleistungen einbezogen, obwohl der Fachunterricht in der Regel nicht sprachsensibel ausgerichtet ist und die sprachlichen Voraussetzungen für das fachliche Lernen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Auch auf Ebene der Europäischen Union ist diese Problematik bekannt und hat zu einem Europäischen Kerncurriculum für eine inklusive Förderung der Bildungssprache (*Inclusive Academic Language Teaching* – ECC IALT) geführt, das den Änderungen der politischen Zielsetzungen für den Zweitspracherwerb von Einwandererschülerinnen und -schülern und dem damit verbundenen Qualifikationsbedarf von pädagogischen Fachkräften Rechnung trägt (ECC IALT 2010). Statt eines gesonderten Zweitsprachförderunterrichts wird ein inklusiver Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer, sondern insbesondere die Sachfächer berücksich-

tigt und sprachliche Kompetenzen auf dem Niveau von *Academic Language* vermittelt werden sollen.

Dieser entscheidende Perspektivwechsel in der zweitsprachlichen Förderung liegt im Fokus dieses Bandes und soll Ansätze, die in der linguistisch-sprachdidaktischen Theorie und Forschung entwickelt sind, für diese übergreifende sprachfördernde Aufgabe in Kindertagesstätten, Schulen und Lehrerbildung erschließen.

In Teil I wird systematisch in die Thematik eingeführt. Heidi Rösch erörtert Ansätze und Dimensionen einer integrativen Sprachbildung, wie sie in der linguistisch-sprachdidaktischen Diskussion entwickelt sind, und gibt einen Überblick zu Konzepten, die Sprachförderung im Fach konzeptualisieren. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei der Ansatz des Scaffoldings im Fachunterricht ein, bei dem die Verbindung von Sprach- und Fachlernen am weitesten entwickelt ist, weil dort stringent zweigleisig geplant und unterrichtet wird. Melanie Beese und Claudia Benholz favorisieren ebenfalls die koordinierte Progression fachlicher und sprachlicher Kompetenzen nach den Prinzipien des Scaffoldings. Sie geben darüber hinaus einen profunden wie methodenkritischen Überblick zu Studien der angelsächsischen und deutschsprachigen Unterrichtsforschung, die integriertes fachliches und sprachliches Lernen untersuchen. In der Bilanz kommen Beese und Benholz zu dem Befund, dass eine bewusste gemeinsame Förderung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen nicht nur notwendig, sondern auch möglich und von der frühkindlichen Entwicklung bis zum Erwachsenenalter vorteilhaft ist.

In Teil II wird die Rolle der Sprache im Fachunterricht in unterschiedlichen fachlichen Domänen in den Blick genommen und unter je spezifischen Fragestellungen untersucht. Wilhelm Griebhabers Beitrag führt in dieses Themenfeld ein und diskutiert die Rolle der Sprache in Fachlehrwerken der Primarstufe (Sachunterricht/Technik) sowie am Beispiel der mündlichen Unterrichtskommunikation im Mathematikunterricht der Grundschule. In den zwei Mikroanalysen schriftlicher und mündlicher Produktionen des Grundschulunterrichts weist Griebhaber die herausragende Rolle der Sprache bei der Entwicklung grundlegender fachlicher Konzepte nach und problematisiert die Tragfähigkeit der auf muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Vermittlungsverfahren. Britta Hövelbrinks stellt eine Studie zur Bedeutung der Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht vor, in der sie untersucht, welche bildungssprachlichen Elemente bei bilingual sprachförderbedürftigen im Vergleich zu monolingual deutschen Schülerinnen und Schülern ohne Sprachförderbedarf in der mündlichen Spontansprache zu identifizieren sind. Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass bildungssprachliche Elemente auch bei lebensweltlich zweisprachigen Schülerinnen und Schülern bereits vorhanden sind, wenngleich auch erwartungsgemäß nicht in gleichem quantitativen und qualitativen Ausmaß wie bei den monolingualen Schülerinnen und Schülern. Auf

diese unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen sollte im Anfangsunterricht explizit Bezug genommen werden, um ein koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen zu gewährleisten.

Bernt Ahrenholz zeigt am Beispiel eines mehrperspektivischen Forschungsprojekts im Projektverbund *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* erste Beispielanalysen zu Ausschnitten aus zwei Schulbüchern der Sekundarstufe I zum Thema Blutkreislauf, welche die sprachlichen Anforderungen von Schulbuchtexten in Bezug auf Verbbebrauch, Nebensatzverwendung und Satzkomplexität untersuchen. Im Ergebnis bilanziert Ahrenholz, dass Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht vor erhebliche sprachliche Anforderungen gestellt sind, ohne dass sie aufgrund ihrer alltagssprachlichen Kompetenzen darauf vorbereitet sind. Der Beitrag von Corinna Peschel nimmt die Entwicklung schriftlicher Produktionen im Fachunterricht der Sekundarstufe in den Blick und optiert didaktisch für eine Orientierung an Textmustern, einem Ansatz, der sich gut mit dem Konzept des Scaffoldings verbinden lässt. Peschel plädiert dafür, beim Erwerb von Textmustern neben den Operatoren auch diejenigen sprachlichen Mitteln besondere Aufmerksamkeit einzuräumen, die an der Herstellung von Kohäsion und Kohärenz im Text beteiligt sind. Am Beispiel der pragmatischen Textsorte des Versuchsprotokolls im Chemieunterricht wird die Textmusterrealisierung einzelfallbezogen untersucht und im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz von Zweitsprachlernenden analysiert und bewertet.

In Teil III wird die systematische Förderung bildungs- und schriftsprachlicher Kompetenzen vom Elementar- bis zum tertiären Bereich des Bildungssystems erörtert und exemplarisch auf den einzelnen Bildungsstufen diskutiert. Michaela Hopf und Andrea G. Eckhardt untersuchen die konzeptionellen curricularen Umsetzungen im Bereich sprachlicher Bildung, wie sie in den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Bundesländer definiert und entwickelt sind. Sie weisen in ihrer Analyse nach, dass eine bildungs- und fachsprachliche Ausrichtung der sprachlichen Bildung im Elementarbereich nur vereinzelt zu finden ist. Insofern kann ein konzeptionell-curriculares Defizit in der Ausrichtung der Bildungs- und Erziehungspläne konstatiert werden, das dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Funktion und Bedeutung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen auf der ersten Bildungsstufe noch nicht entspricht. Welche Anforderungen die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Elementarbereich an die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte stellt, wird im Beitrag insbesondere im Hinblick auf die Sprachentwicklung von Zweitsprachlernenden und Kindern aus benachteiligten Schichten diskutiert.

Einen systemisch-einzelschulbezogenen Blick auf die Bedeutung einer integrierten sprachlichen Bildung in der Grundschule entwirft Karin Babbe in ihrem Beitrag zur Sprachförderung an der Erika-Mann-Grundschule Berlin. Das Kernstück des Schulkonzepts stellt ein theaterpädagogischer Ansatz dar, der einen festen curricularen Platz in der Gestaltung des Unterrichts

und des Schullebens einnimmt. Methodisches Grundprinzip der theaterpädagogischen Arbeit ist die Sprachimprovisation, die eine Vielzahl sprachpragmatischer wie sprachlich-systematischer Erprobungsräume eröffnet, die insbesondere für die Zweitsprachlernenden implizite Formen sprachlichen Lernens bereitstellt. Eingebettet ist diese besondere Möglichkeit integrierter sprachlicher Förderung in einen schulsystemischen Ansatz von Sprachdiagnostik und Sprachförderung, der wesentliche Sprachentwicklungsindikatoren in der sechsjährigen Grundschulzeit erfasst, diese für die Entwicklung individueller DaZ-Förderpläne nutzt und zur fortlaufenden inneren Evaluation des integrierten Sprachförderkonzepts der Schule heranzieht.

Maria Gierth beleuchtet in ihrem Beitrag die Textrevisionskompetenz von Zweitsprachlernenden der Sekundarstufe I, die im Rahmen eines additiven Sprachförderkonzepts in der Entwicklung ihrer schulischen Leistungen unterstützt und sprachlich gefördert werden sollen. Die Textrevisionskompetenz von Zweitsprachlernenden ist bisher in der linguistisch-didaktischen Unterrichtsforschung nicht untersucht und stellt ein Forschungsdesiderat dar, das in der Studie von Gierth erstmals untersucht wird. Der Beitrag gibt Einblick in den Forschungsgegenstand und den explorativen methodischen Zugang. An zwei fallbezogenen Textrevisionen von Schülerinnen mit unterschiedlicher Zuwanderungsgeschichte werden die Textüberarbeitungskompetenzen erörtert und im Hinblick auf weiterführende sprachdidaktische Forschungsperspektiven bewertet.

Die Entwicklung und Förderung der akademischen Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch bei Studierenden im Übergang zur Hochschule stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Gesa Siebert-Ott und Lena Decker. Die akademische Schreibkompetenz als zentrales Werkzeug der Wissensaneignung und -verarbeitung im Studium wird in Anlehnung an das dreidimensionale Kompetenzmodell von Ossner (2006) und anknüpfend an Becker-Mrotzek/Schindler (2007) im Rahmen eines Lehr-/Lernforschungsprojekts untersucht und im Hinblick auf die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen in der Studieneingangsphase analysiert. Die Autorinnen können einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem fachnah kontinuierlich weiter entwickelten Schreibcurriculum und der Qualität der vorgelegten schriftlichen Produktionen belegen, die eine sprachsensitive Fachlehre begründen und stützen können.

In Teil IV des Bandes wird abschließend die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte thematisiert, die für die Entwicklung eines integrierten fachlichen und (zweit-)sprachlichen Lernens von zentraler Bedeutung ist. Die übergeordnete Bedeutung der Sprache für gelingende Lernprozesse in allen Fächern ist in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA, TIMSS und IGLU allgemein anerkannt und hat neben der Neuausrichtung und Professionalisierung im Elementarbereich insbesondere zu einer Berücksichtigung interkulturell-zweitsprachlicher Kompetenzen in der Erst- und Zweitausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen geführt.

Im Beitrag von Anja Pitton und Dirk Scholten-Akoun wird dies beispielhaft an der Neuausrichtung der Lehrerausbildung in NRW gezeigt. Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz stellen Ausbildungsinhalte in Deutsch als Zweitsprache einen obligatorischen Bestandteil aller Fächer und Schulstufen im Umfang von mindestens 6 Leistungspunkten dar. In der Analyse aller vorliegenden Modulkonzeptionen und je Hochschule unterschiedlicher strukturell-konzeptioneller Zuordnung der Ausbildungsinhalte in die BA- und/oder MA-Phase wird gezeigt, dass die Universitäten bis auf eine Ausnahme die Minimallösung im Umfang von 6 Leistungspunkten wählen und die Ausbildungsinhalte mehrheitlich in der MA-Phase verankern. Die curricular-inhaltliche Ausgestaltung ist überwiegend an dem in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wie dem interkulturell-erziehungswissenschaftlichen erreichten Diskussionsstand ausgerichtet, allerdings verdichtet auf eine minimale Ausbildungszeit, die einer vertieften Auseinandersetzung mit den grundlegenden Dimensionen und fachlich zu differenzierenden Aspekten (zweit-)sprachlicher Förderung entgegensteht.

Tanja Tajmel konkretisiert in ihrem Beitrag beispielhaft, wie die Professionalisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer für einen sprachbewussten Fachunterricht verwirklicht werden kann. Sie stellt fünf verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung für die Lehreraus- und -fortbildung dar, die Fachlehrkräfte für die Identifikation von Sprachanforderungen in den Sachfächern qualifizieren und für eine koordinierte Planung sprachlicher und fachspezifischer Lernprozesse befähigen können. Im abschließenden Beitrag von Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer werden die Dimensionen schul- und fachsprachlicher Förderung noch einmal in einer übergeordneten Perspektive sprachlichen und fachlichen Lernens betrachtet und im Hinblick auf die Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften für einen Sprachsensiblen Fachunterricht in Form einer Checkliste für die Beobachtung und Gestaltung von Unterricht konkretisiert. Für Lehrkräfte nichtsprachlicher Fächer wird ein Glossar linguistischer und sprachdidaktischer Begriffe bereitgestellt, die für die Entwicklung eines Sprachsensiblen Fachunterrichts grundlegend sind.

Mit diesem Band bilanzieren wir den Stand der Diskussion um die zweitsprachliche Förderung und der DaZ-Forschung, die aus ihrem Nischendasein herausgetreten ist und die übergeordnete Bedeutung des sprachlichen Lernens für die Bildungsprozesse in allen Fächern in das Bewusstsein rücken konnte. Die empirische Unterrichtsforschung im Hinblick auf integriertes fachliches und sprachliches Lernen befindet sich in der Bilanz vorliegender Studien und Befunde jedoch noch in den Anfängen und stellt ein weitgehendes Desiderat der schul- und fachdidaktischen Forschung dar, die als systematische Grundlagenforschung noch zu entwickeln ist. Das Forschungsprojekt *ProDaZ* der Universität Duisburg-Essen stellt in diesem Zusammenhang den didaktisch am weitesten entwickelten Forschungsansatz dar, um inklusive Bildung im Sinne des Europäischen Kerncurriculums für

inklusive Förderung der Bildungssprache zu implementieren und zu untersuchen, und ist insofern richtungsweisend für den in diesem Band geführten Diskurs.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2007): Zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für internationale Bildung. In: Riehl, C.M./Roth, H.-J./Siebert-Ott, G./Woggon-Schulz, S./Guentner, S. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Münster: Lit Verlag, 157–169.
- Apeltauer, E. (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. Aufl. Freiburg/Br.: Fillibach, 11–33.
- Baumert, J. et al. (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC\\_online.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf) [08.03.2012].
- Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles und Francke, 7–26.
- Cummins, J. (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B./Hornberger, N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language. Literacy, Bd. 2. 2. Aufl. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71–83.
- de Houwer, A. (1990): The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study. Cambridge: University Press.
- de Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P./Mac Whinney, B. (Hrsg.) (1995): The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell, 219–250.
- Esser, H. (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, 69–90.
- European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (ECC IALT) (2010): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [08.03.2012].
- Gawlitze-Maiwald, I. (1997): Der monolinguale und bilinguale Erwerb von Infinitivkonstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- Genesee, F./Nicoladis, E. (2007): Bilingual First Language Acquisition. In: Hoff, E./Shatz, M. (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell, 324–342.
- Gut, U. (2003): Bilingual Acquisition of Intonation: A Study of Children Speaking German and English. Tübingen: Niemeyer.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 237–251.
- Hufeisen, B./Luthjeharms, M. (Hrsg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Bericht „Zuwanderung“. (Beschluss vom 24.05.2002). <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf> [13.03.2012].

- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, 257–308.
- Meisel, J.-M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempo, 93–113.
- Müller, A. G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, 221–255.
- Müller, N./Kupisch, T./Schmitz, K./Cantone, K. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Oomen-Welke, I. (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 479–492.
- Ossner, J. (2006): Sprachdidaktik Deutsch – eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Overwien, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Reich, H. H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Riehl, C. M. (2007): Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel. In: Riehl, C. M./Roth, H.-J./Siebert-Ott, G./Woggon-Schulz, S./Guentner, S. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Münster: Lit Verlag, 193–201.
- Röhner, Ch./Henrichwark, C./Hopf, M. (2009) (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tajmel, T. (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 167–184.
- Thoma, D./Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zeitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/Br.: Fillibach, 58–79.
- Vereinte Nationen (2006): Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, über seinen Besuch in Deutschland (13.–21.2.2006). Genf. <http://www.gew.de/Binaries/Binary29287/KMK-BerichtMunozBesuch.pdf> [13.03.2012].





Teil I

**Fachbezogene Sprachförderung  
in Deutsch als Zweitsprache –  
Didaktische Konzepte  
und Forschungsüberblick**

# **Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache**

## **1. Einleitung**

Die jüngeren Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien wie PISA dokumentieren eine Verbesserung der Schulleistungen in Deutschland gegenüber 2000. Unverändert bleibt allerdings, dass die soziale Herkunft den Schulerfolg maßgeblich beeinflusst und dass bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Beherrschung der deutschen Sprache als zentraler Faktor hinzukommt. Um den Spracherwerbsfaktor zu betonen, spreche ich in diesem Zusammenhang von Schülerinnen bzw. Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), was nicht als Synonym für solche mit Migrationshintergrund missverstanden werden sollte.

In der letzten Dekade sind nun vielfältige Maßnahmen ergriffen, Konzepte entwickelt und erprobt worden, wobei bezogen auf DaZ grob zwei Lösungsansätze zu unterscheiden sind: Der additive Ansatz findet als besonderes Förderangebot (Sprachkurs, Theaterprojekt, Schreib- oder Lesewerkstatt etc.) oft am Nachmittag, in Projektwochen oder auch in den Ferien ergänzend zum Unterricht statt. Der integrative Ansatz dagegen findet in Kleingruppenmodellen oder als sprachfokussiertes Angebot integriert in den Unterricht statt.

Für diese zweite Richtung haben sich Konzepte wie Durchgängige Sprachbildung, Literalität oder Sprachsensibler Fachunterricht etabliert. Hinzu kommen Ansätze wie bilingualer Sach-Fachunterricht oder Scaffolding. Diese Ansätze sollen im Rückgriff auf empirische Befunde diskutiert werden, um Chancen und Möglichkeiten des integrativen Ansatzes auszuloten.

## **2. Bildungssprache als Prinzip Durchgängiger Sprachbildung**

Durchgängige Sprachbildung (früher sprachen die Vertreter von Durchgängiger Sprachförderung) ist eng verbunden mit dem BLK-Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig

(Gogolin/Lange 2010). Dort wurden „Gesamtkonzepte für die sprachliche Bildung“ entwickelt und erprobt, die

„die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Bedingung des pädagogischen Handelns beachtet: Sie ist eine Ressource, eine reiche Quelle für den Ausbau differenzierten sprachlichen Vermögens, das für die Chance auf Bildungserfolg letztendlich ausschlaggebend ist“ (Gogolin et al. 2011, FörMig-Homepage).

Es ging also darum, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht, sondern auch im übrigen Fachunterricht für die sprachliche Bildung zu nutzen. Außerdem wurden mit Eltern, insbesondere mit Müttern mit Migrationshintergrund, und regionalen Partnern (wie Bibliotheken, Theatern etc.) Kooperationsverträge über den Beitrag zum gemeinsamen Sprachbildungskonzept geschlossen. Das Prinzip der Durchgängigkeit bezieht sich auf die Einbeziehung aller Bildungsbereiche – vom Elementarbereich bis zur beruflichen Bildung – unter besonderer Berücksichtigung der Übergänge und auf die genannten Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Auch wenn sich die sprachliche Bildung auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentrierte, spielte auch der Bereich DaZ eine gewisse Rolle, und zwar im Rückgriff auf das Konzept der Bildungssprache, das auch in anderen Zusammenhängen zum tragenden Konzept geworden ist.

Jürgen Habermas (1977) versteht Bildungssprache als Instrument, mit dem die Öffentlichkeit Angelegenheiten des allgemeinen Interesses diskutiert. Er grenzt sie von der Alltagssprache ab, obwohl sie anders als Fachsprache/n allen zugänglich und ihre Beherrschung alltagsrelevant ist, und begründet dies mit ihrer Funktion, kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten sowie Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen. Er bindet Bildungssprache an (höhere) Schulbildung, da sie entsprechend Gebildeten ermöglicht, sich eine Art Orientierungswissen zu verschaffen. Damit erklärt er die Vermittlung von Bildungssprache zumindest implizit zu einer Aufgabe der Bildungsinstitutionen.

Aktuellere Definitionen (Gogolin/Lange 2011) verweisen auf die konzeptionelle Schriftlichkeit im Sinne von Koch/Oesterreicher, das heißt, dass Bildungssprache in durch raumzeitliche Distanz geprägten Kommunikationssituationen verwendet wird. Sie dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen in einem vertikalen (kontextentbundenen) Diskurs nach Basil Bernstein und kommt u. a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung. Sie zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Letzteres ver-

weist auf Jim Cummins' (2010) Konzept der *academic language proficiency* als Fähigkeit, komplexe Inhalte sprachlich explizit zu verhandeln. Cummins' Unterscheidung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) fokussiert weniger auf Sprachstrukturen, sondern auf den kommunikativen Kontext und die Spracherschließungsstrategien. So wird Bedeutung auf der BICS-Ebene über den Kontext, eigene soziale und kulturelle Erfahrungen sowie Intonation oder nonverbales Verhalten erschlossen, während auf der CALP-Ebene Bedeutungserschließung aus rein sprachlichen Informationen erfolgt und deshalb eine höhere Sprachkompetenz (vor allem auch Grammatikkenntnis) voraussetzt. Cummins verknüpft BICS und CALP zusätzlich mit dem Erwerb von zwei bzw. einer zweiten Sprache, geht aber seit 2000 nicht mehr davon aus, dass die CALP-Ebene in der Erstsprache erreicht sein muss, damit die Zweitsprache erfolgreich erworben werden kann (Cummins 2010).

In der deutschsprachigen Debatte um Spracherwerb und Sprachförderung steht CALP für die Herausforderung der Bildungseinrichtungen, Fähigkeiten zu einem kontextentbundenen Diskurs, ergänzt um schulspezifische Sprachhandlungen und Kommunikationsformen, auszubilden. Letztere werden jüngst zum Anlass genommen, das Konzept der Bildungssprache für den Fachunterricht konkreter zu fassen und damit operationalisierbar zu gestalten. Entsprechend sind in nächster Zukunft bildungs- und fachspezifische Diskursfunktionen wie *Benennen*, *Beschreiben*, *Erklären* und *Argumentieren* (Ahrenholz 2010) im Kontext von Zweitspracherwerb und Zweitsprachdidaktik, ggf. alters- und schulstufenbezogen sowie schulfachspezifisch, zu beschreiben und in ihrem Erwerb zu untersuchen. Dabei sollten auch interkulturelle Dimensionen eine Rolle spielen, denn die genannten Diskursfunktionen sind kulturell geprägt. Im Kontext einer globalen Bildung sollten auch andere als die in Deutschland üblichen Formen vorkommen und zum Gegenstand des Unterrichts werden.

### **3. Literalität und Literarizität als Sprachförderkonzept**

Literalität verweist auf Schrift, schriftsprachliche Strukturen und Aspekte, die zur Ausbildung dieser Strukturen beitragen wie strukturiertes Erzählen, reflektierter Sprachgebrauch, Verstehen von Texten, Tabellen, Grafiken etc. und Erschließen der Funktionen von Schrift (von der Groeben 2001). Nicht nur im Elementarbereich geht es darum, durch Bezüge zwischen Text und eigenen Erfahrungen das Textverständnis zu klären, durch den Umgang mit textueller Alterität, dem Formulieren von Vorstellungen etc. sprachlich zu abstrahieren und ein Bewusstsein für Sprachstile und Textsorten zu entwickeln, wozu auch gehört, dass mit Sprache eine ‚andere‘ Welt geschaffen werden kann (Ulich 2003; Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009). Hinzu

kommt für diesen Bereich die phonologische Bewusstheit (für den lautlichen Aufbau, die lautliche Gestalt der Sprache), die allerdings in vorschulischen Programmen unberechtigterweise oft zum Zentrum für Literacy-Konzepte wird.

Stattdessen meint Literalität das Verstehen und Verfassen von sowie den Umgang mit pragmatischen und literarischen, inklusive nicht-kontinuierlichen Texten. In einem erweiterten Verständnis geht es um Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein produktives Leben in einer von Information und Medien geprägten Kultur notwendig sind. In allen anglo-amerikanischen Literalitätskonzepten sind Wissen und Analyse, Reflexion, Kommunikation und Produktion enthalten. Sie werden ergänzt durch die zweckrationale Nutzung von Mediensystemen (Information Literacy) oder ästhetische Aspekte und kreative Qualitäten (Media Literacy).

Bereits im Kindergarten lernen Kinder Lieder, Reime, Bilderbücher, Märchen und andere Erzählungen in verschiedenen Präsentationsformen oder auch Sachbücher mit Grafiken usw. kennen und ‚lesen‘. Sie erleben den Unterschied zwischen einem Märchen und einem Sachbuch, indem sie beides mit anderen erleben und sich über Inhalte, Wahrnehmungen und Wirkungen austauschen, sich vor allem literarischen Texten interaktiv nähern, sie mit- oder anderen weitererzählen, fragend erschließen, visuell oder szenisch verarbeiten. In der Schule kommt das Selbstlesen und Verfassen von Texten hinzu; die Texte und Lesarten werden komplexer, aber das Konzept als solches bleibt erhalten. Literalität bleibt also nicht auf die Vorbereitung oder die Begleitung des Schriftspracherwerbs reduziert, sondern es geht darum, eine Bewusstheit für verschiedene Lesarten und Textsorten auszubilden und einen reflektierten Sprachgebrauch zu unterstützen.

Meines Erachtens ist Literalität mit Literarizität zu verbinden und damit um den Aspekt des literarischen Lesens zu erweitern, das im Sinne eines hinsichtlich der Präsentationsformen offenen Literaturbegriffs auch im Umgang mit Hörbüchern oder Filmen entfaltet werden kann. Während im Umgang mit pragmatischen Texten die Informationsentnahme im Vordergrund steht, geht es im Umgang mit literarischen Texten darum, sich auf fremde Welten und Denkweisen einzulassen, sich in Figuren einzufühlen und den Text zu deuten, ihm einen durchaus individuell spezifischen Sinn zu verleihen.

Sprachliche Bildung erfolgt in diesem Zusammenhang zunächst über den Input, denn Texte liefern in allen Präsentationsformen (konzeptionelle) Schriftlichkeit, die die Kinder verstehen und verarbeiten müssen. Neben dem Input gilt es in der Sprachförderung aber auch den Output, das heißt den Sprachgebrauch der Lernenden, zu initiieren und zu entfalten. Deshalb ist erst der Umgang mit den Texten als sprachfördernde Maßnahme im engeren Sinne zu betrachten. Für die Arbeit mit DaZ-Lernenden ist auf (fremd-)sprachdidaktische Verfahren zurückzugreifen wie die kontextuelle Semantisierung, interaktives Lesen und andere Textentlastungsstrategien für

das Verstehen von Texten sowie das Bereitstellen von Redemitteln oder Skeletttexten für die Verarbeitung der Inhalte und schließlich generative Aufgaben für die Erarbeitung schwieriger Strukturen. Im Umgang mit literarischen Texten kommen produktive Aufgaben hinzu, die sowohl das ‚bloÙe‘ Textverstehen als auch den Umgang mit dem Text unterstützen.

Eine interkulturelle Komponente kann dieser Ansatz durch die Textauswahl entwickeln, indem sowohl pragmatische als auch literarische Texte zur Anwendung kommen, die interkulturell relevante Themen aufgreifen oder sich dazu eignen, solche Themen im Umgang mit den Texten anzusprechen.

#### **4. Fachsprache als Lerngegenstand**

Jedes Kompositum verweist durch das Bestimmungswort auf ein Spezifikum des im Grundwort – hier ‚Sprache‘ – Bezeichneten, also auf eine spezifische Sprache und gleichzeitig auf weitere, hier nicht genannte Varietäten. Oft werden diese in Gegensatzpaaren wie Bildungs- versus Alltagssprache oder Fach- versus Allgemeinsprache konstruiert, anstatt auf die gemeinsame Schnittmenge zu verweisen. So meint Fachsprache(n) „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1976, 170). Sie hat sich „[historisch und im Unterricht] aus der Alltagssprache heraus [entwickelt]“ (Merzyn 1998, 1) und stellt eine sprachliche Varietät mit einer Syntax und Lexik dar, „die in der Alltagssprache nicht üblich sind, in Fachtexten aber gehäuft auftreten“ (Krischer 2005, 86). Mit anderen Worten, Fachsprache hat keine eigene Syntax und außerhalb der eng begrenzten Fachlexik keine eigene Lexik, sondern nutzt die in der Sprache vorhandenen Formen (wie komplexe Wörter, Nominalisierungen, Passiv etc.) und Bedeutungen in spezifischer Weise. Neben Fachtermini und spezifischen Kollokationen („halb‘festen Wortverbindungen) stehen Eigenarten fachspezifischer Diskurse und Textsorten (Ahrenholz 2010, 16) im Fokus, die auf jeden Fall im Fach zu vermitteln sind und nur bedingt an eine fachübergreifende Sprachförderung delegiert werden können.

In der Fremdsprachdidaktik gilt die Vorstellung, eine fachsprachliche Ausrichtung setze eine allgemeinsprachliche Grundbildung voraus, als weitgehend überwunden und es werden auch fachsprachliche Kurse für beginnende Zielsprachenlernende angeboten, in denen sprachliche Grundlagen an fachlichen Themen vermittelt werden. Andere Ansätze, vor allem solche aus dem Auslandschulwesen, gehen dabei viel stärker vom Fach aus und entwickeln wie Josef Leisen ein Konzept für die Sprachförderung im Fach.

## 4.1 Josef Leisens Sprachförderung im Fach

Leisens Konzept stammt aus den frühen 1990er Jahren und wird seit Mitte der 2000er Jahre verstärkt im Kontext von DaZ diskutiert. Sein „didaktisches Dreieck der Sprachförderung“ (Leisen 2010, 11) verbindet Fach-, Sprach- und Fremdsprachenlernen, wobei das Fremdsprachenlernen bei ihm für das „kompetente Handeln in der Alltagswelt“ zuständig ist. Im Fließtext schreibt er: „Das Fremdsprachenlernen (hier im Sinne von Deutsch als Zweitsprache) soll Lerner zum kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt befähigen“ und zeigt damit, dass er DaF und DaZ schlicht gleichsetzt, ohne die spezifische Lernsituation in den Blick zu nehmen.

DaZ-Lernende leben aber wie ihre DaM-Mitschülerinnen und -schüler in Deutschland und erfahren im Unterricht deshalb keine ‚andere Lebens- und Kulturwelt‘. Begreift man allerdings die Bildungseinrichtung oder den Fachunterricht als eine andere Lebens- und Kulturwelt, so sind Kinder unabhängig von ihrer Spracherwerbsbiografie davon betroffen. Zweitsprachdidaktik zielt im Fachunterricht darauf, Schülerinnen und Schüler mit DaZ gleichberechtigt in den Fokus zu nehmen und dafür Sorge zu tragen, dass Lernende mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien erfolgreich am Fachunterricht partizipieren können. Stellt DaZ in diesem Zusammenhang tatsächlich – wie Leisen vorgibt – einen eigenen Lernbereich dar, so ist genauer zu klären, welche Aufgabe ihm zukommt. Das bleibt bei Leisen aber weitgehend offen, denn seine 40 Methoden-Werkzeuge berühren DaZ-Spezifika nur am Rande. So liefert das Werkzeug „Satzmuster zum Thema ‚Abbildung mit der Konvexlinse‘“ (Werkzeug 14, Leisen 2010, 39) ein Wenn-Dann-Gefüge („Wenn die Gegenstandsweite [...] ist, dann erhält man ein [...] Bild.“), in das die Lernenden vorgegebene, syntaktisch bereits angepasste Ergänzungen einfügen sollen. Auf die Komparation (in der ersten Lücke) und die Adjektivdeklinaton (in der zweiten) wird nicht eingegangen, obwohl genau das bekannte DaZ-Stolpersteine sind.

Die DaZ-Didaktik in diesem Ansatz beschränkt sich auf Musterphrasen und Skelettttexte, was meines Erachtens die begrenzte Reichweite des Ansatzes klar umreißt. Leisen selbst zieht für seinen Sprachsensiblen Fachunterricht auch entsprechend enge Grenzen, die „dort [liegen], wo es in das ‚rein‘ Sprachliche, in das ‚rein‘ Grammatische und somit um das originäre Gebiet von Sprachunterricht geht“ (Leisen 2010, 189). Gleichzeitig, und das ist irritierend, beschreibt er Sprachsensiblen Fachunterricht als „Sprachlernen im CALP-Sprachbad“ und erklärt ihn zum Förderunterricht, der keine Zulieferdienste erwartet, sondern „die Sprachfördersituation [nimmt], wie sie ist, und das Beste daraus [macht], die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs [fördert]“ (Leisen 2010, 76). Nicht zufällig verortet er seine „10 fachsprachlichen Sprachübungen im engeren Sinne“ genau wie die