

I Sprachbildung und fachliches Lernen

1 Konzepte sprachlicher Bildung im Fachunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Lydia Böttger, Anne Mischendahl und Constanze Niederhaus

1.1 Einleitung

Kompetenzen in der deutschen Sprache nehmen in hohem Maß Einfluss auf soziale Teilhabemöglichkeiten und Bildungserfolg (z.B. Kempert, Edele, Rauch, Wolf, Paetsch, Darsow, Maluch & Stanat 2016). Deshalb sind in der Schule der Migrationsgesellschaft neben der Stärkung aller gesprochenen Sprachen die Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Auf- und Ausbau der für Bildungsteilhabe relevanten Register Aufgabe aller Fächer (z.B. Leisen 2017; Schmölzer-Eibinger, Dörner, Langer & Helten-Pacher 2013; KMK 2019). Diese Register werden unterschiedlich gefasst als Bildungssprache (z.B. Gogolin 2009; Ortner 2009; Morek & Heller 2021), Schulsprache (z.B. Feilke 2012; Vollmer & Thürmann 2010), Unterrichtssprache (z.B. Härtig, Bernholt, Prechtel & Retelsdorf 2015), Sprache der Distanz oder konzeptionell schriftliche Sprache (Koch & Oesterreicher 1985). Daneben können auch die Register Berufs- (z.B. Kuhn 2007; Eging 2014) und Fachsprache (z.B. Hoffmann 1976, 1987; Fluck 1997) bildungsrelevant sein.

Zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen im Regelunterricht und zum Aufbau der für Bildungsteilhabe relevanten Register liegen verschiedene Konzepte und Ansätze vor, wie z.B. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) (Leisen 1994), Content and Language Integrated Learning (CLIL) (z.B. Eurydice 2006; Coyle, Hood & Marsh 2013), Scaffolding (z.B. Gibbons 2002; Kniffka 2010), Language Awareness (z.B. James & Garret 1991; Association for Language Awareness 2012; Oomen-Welke 2016; Luchtenberg 2017), Sprachsensibler Fachunterricht (v.a. Leisen 2013, 2017), Sprachaufmerksamer Fachunterricht (Schmölzer-Eibinger et al. 2013), Sprachbildender Fachunterricht (z.B. Riebling 2013, Sieberkrob & Caspari 2017), Sprachbewusster Fachunterricht (z.B. Lindauer, Schmellentin, Beerenwinkel, Hefti & Furger 2013; Tajmel & Mead 2017), Sprachförderlicher Fachunterricht (Brandt & Gogolin 2016), Sprachintensiver Fachunterricht (Kurtz, Hofmann, Biermas, Back & Haseldiek 2014) und Durchgängige Sprachbildung (z.B. Lange & Gogolin 2010). Diese Aufzählung zeigt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Vielzahl der nebeneinanderstehenden Begriffe und Konzepte zur sprachlichen Bildung im Fachunterricht. Von diesen sollen hier aufgrund des begrenzten Raums nur die folgenden dargestellt werden, die uns in Lehre und Fortbildung immer wieder begegnen: Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachaufmerksamer Fachunterricht, Durchgängige Sprachbildung, Sprachbewusster Fachunterricht und Scaffolding sowie als historisch wichtiges Konzept aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache CLIL. Ziel dieses Beitrags ist es, die Begriffe und

Konzepte aufeinander zu beziehen, voneinander abzugrenzen sowie konzeptionelle Überschneidungen, aber auch Unterschiede sichtbar zu machen.

1.2 Content and language integrated learning (CLIL)

CLIL wurde Mitte der 1990er Jahre im Rahmen der Diskussion um die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union und die Zielsetzung, dass jede*r Europäer*in zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen lernen solle, als Konzept für den schulischen Kontext entwickelt (Haataja 2009, S. 6; Wolff 2013, S. 18; Lindemann & Hufeisen 2015, S. 2; Hemmi & Banegas 2021, S. 1). Zentral war dabei die Idee, Fremdsprachen- mit Fachunterricht zu verbinden. Entsprechend kann CLIL definiert werden als »dual-focused educational approach in which an *additional language* is used for the learning and teaching of both content *and* language« (Coyle et al. 2013, S. 1; Hervorh. i. Orig.). Das Ziel ist, »dass die teilnehmenden Lernenden im Rahmen der regulären curricularen Wochenstunden eine bei weitem bessere Sprachenkompetenz erreichen, ohne dass das Sprachenlernen das Fachlernen negativ beeinflusst« (Lindemann & Hufeisen 2015, S. 3).¹ CLIL bezeichnet somit eine schulische Unterrichtsform, in der fachliches Lernen in einer zu lernenden Fremdsprache stattfindet mit dem Ziel, in dieser Sprache eine höhere Kompetenz zu erreichen, als mit reinem Fremdsprachunterricht im Rahmen der regulären curricularen Wochenstunden möglich wäre. Die zu lernende Sprache ist in aller Regel Englisch (Wolff 2013, S. 21; Hemmi & Banegas 2021, S. 2). Für Deutsch gibt es die gesonderte Bezeichnung *CLIL in German* bzw. *CLILiG* (Wicke 2016). Gelernt werden kann aber auch eine weitere Landessprache, eine Regionalsprache oder Minderheitensprache (Eurydice 2006, S. 8), bislang bezieht sich *CLIL* jedoch i. d. R. nicht auf Sprachen, die in Migrationskontexten als Zweitsprache erworben werden (Breidbach 2013, S. 111).

Die theoretische Basis von CLIL ist zwiespalten. Einerseits gibt es eine eher frühe Auffassung von CLIL als Immersion (Wolff 2013, S. 20), die einem nativistischen Verständnis von Spracherwerb folgt, demzufolge die zu lernende Sprache durch ausreichenden und reichhaltigen Input sowie Gebrauch in authentischen Situationen implizit erworben wird. Andererseits gibt es ein Verständnis von CLIL, das auf der von Vygotskij inspirierten soziokulturellen Theorie aufbaut und eine bewusste Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sprache als essenziellen Bestandteil von CLIL erachtet.

Im Kontext dieses Verständnisses wurden zwei Modelle für CLIL entwickelt: Das Sprachen-Triptychon (Coyle et al. 2013, S. 36) veranschaulicht, dass die sprachliche

1 Mitunter wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen durch CLIL auch interkulturelle Kompetenz erwerben (z. B. Haataja 2009, S. 6), darauf soll an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden. Zu einer kritischen Diskussion des Konzepts der interkulturellen Kompetenz z. B. Auernheimer (2013).

Progression im CLIL-Unterricht durch drei Perspektiven auf die Unterrichtssprache bestimmt wird: Die »*language of learning*« bezeichnet die Sprache, die die Lernenden brauchen, um sich die jeweiligen Fachkonzepte aneignen zu können. Die Sprache, die die Schüler*innen für die Kommunikation im Unterricht, z. B. bei der Partnerarbeit, brauchen, wird »*language for learning*« genannt, und die Sprache, die sich Lernende aneignen, weil sich durch den Ausbau der Fachkenntnisse ihre Denk-, Differenzierungs- und Ausdrucksbedürfnisse erweitern, heißt »*language through learning*« (Coyle et al. 2013, S. 36 f.). Das sog. 4C-Modell besagt, dass *content*, also Fachinhalte, *communication* und *cognition* in eine bestimmte *culture* eingebettet sind, die wiederum von einem spezifischen *context* bestimmt wird (Coyle et al. 2013, S. 41 f.).

Abgesehen von diesen Modellen bleibt die theoretische Basis von CLIL recht unspezifisch, was eine große Vielfalt bei der Umsetzung von CLIL erlaubt (Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Eurydice 2006). Vorherrschend ist das Modell des Fachunterrichts in einer Fremdsprache, das dem nativistischen Verständnis von Spracherwerb folgt (Heine 2015a, S. 17). Es gibt aber auch Varianten, in denen die Schüler*innen ergänzend zum CLIL-Unterricht regulären oder auch spezifischen Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache erhalten (Lindemann & Hufeisen 2015, S. 2) oder in denen der CLIL-Unterricht zweisprachig durchgeführt wird, »um auch die Konzeptbildung und das Verständnis in der Erstsprache bzw. der Umgebungssprache zu sichern« (Lindemann & Hufeisen 2015, S. 3). Diese Vielfalt hat auch damit zu tun, in welchem Umfang und für welches Alter CLIL angeboten wird. Die Bandbreite reicht hier von einzelnen in sich geschlossenen Unterrichtseinheiten oder Projekten über Fächer mit zwei und mehr Wochenstunden bis zur Hälfte der gesamten Unterrichtszeit über mehrere Schuljahre hinweg (Wolff 2013, S. 21). Bei den Schulstufen reicht die Spanne von der Elementar- über die Primar- und Sekundarstufe bis zur beruflichen Bildung (ebd.) und bei den Fächern von musischen über gesellschafts- bis zu naturwissenschaftlichen Fächern (ebd., S. 22.).

Angesichts dieser großen Vielfalt in der Umsetzung soll CLIL kurz von den eng verwandten Begriffen Immersion und Fremdsprachenunterricht abgegrenzt werden. Die Relation von CLIL zu Immersion wird, wie oben bereits angedeutet, sehr unterschiedlich beschrieben. Während einige CLIL als Form von Immersion (Wolff 2013, S. 20) oder auch Immersion als die »zeitaufwändigste Variante von CLIL« (Burmeister 2013, S. 160) verstehen, grenzen andere CLIL strikt von Immersion ab mit dem Argument, dass bei Immersion alle Fächer in der Zielsprache unterrichtet würden, bei CLIL jedoch nur einige (Dale & Tanner 2012, S. 4), oder dass bei Immersion nur anlassbezogene sprachliche Unterstützungen eingesetzt werden, während bei CLIL auch geplante Unterstützungen vorgesehen seien (Thürmann 2013, S. 239). Einfacher ist die Abgrenzung zum Fremdsprachenunterricht. CLIL teilt mit dem Fremdsprachenunterricht das Ziel, Kenntnisse in einer weiteren Sprache zu erwerben, und unterscheidet sich zugleich von diesem, insofern CLIL in erster Linie auf den Erwerb von Fachkenntnissen abzielt: »CLIL is content-driven« (Coyle et al. 2013, S. 1). Das heißt, die Lernziele, der Unterrichtsaufbau, die Materialauswahl und die Arbeitsformen werden vor allem nach den Erfordernissen der zu erarbeitenden *fachlichen Inhalte* ausgewählt (Heine 2015a, S. 17), nicht wie im Fremdsprachenunterricht nach den Anforderungen des Fremdspracherwerbs.

1.3 Sprachsensibler Fachunterricht

Ein Ansatz, der mit dem DFU auf einer Variante von CLIL aufbaut, ist der Sprachensible Fachunterricht nach Josef Leisen (2017). Er wurde Mitte der 1990er Jahre an Deutschen Auslandsschulen entwickelt (Röttger 2019). In ihm ist Deutsch die Sprache des »Unterrichtens und Lernens«, »der Arbeit an der Sache« und »der Erarbeitung von Wissen und Können« (Leisen 2004, S. 7). Während sich der DFU auf den Kontext Deutsch als Fremdsprache bezieht (Leisen 1994), ist der aus dem DFU hervorgehende Sprachensible Fachunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache verortet (Leisen 2017) und wurde zuerst im Physikunterricht erprobt.

Der Sprachensible Fachunterricht nach Leisen »pflegt einen bewussten Umgang mit Sprache als Medium, um zu vermeiden, dass fachliches Lernen durch sprachliche Schwierigkeiten erschwert wird« (Röttger 2019, S. 88) und stellt somit »sprachbezogenes Fachlernen« (ebd.) dar. Der Fokus liegt also auf dem fachlichen Lernen, dessen Gelingen bei Bedarf durch sprachliche Hilfestellungen gesichert werden soll. Der Sprachensible Fachunterricht basiert auf drei Prinzipien, die Leisen folgendermaßen erläutert:

»1. *Prinzip: Wechsel der Darstellungsformen* Wissen kann in unterschiedlichen Formen dargestellt werden. Es ist deshalb fachdidaktisch klug und sprachdidaktisch zwingend, den *Wechsel der Darstellungsformen* in das Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen, um vielfältige Möglichkeiten zum fachlichen Verstehen und zur Versprachlichung zu eröffnen. [...]

Alle relevanten kognitiven Operationen, die für guten Fachunterricht konstitutiv sind, können durch den Wechsel der Darstellungsebenen und Darstellungsformen im Unterricht wirksam werden und fachliches und sprachliches Verstehen und Lernen befördern. [...]

2. *Prinzip: Kalkulierte sprachliche und fachliche Herausforderung* Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachstand. Das Ziel ist, dass Schüler erfolgreiche Sprachprodukte (Leseprodukte, Schreibprodukte, Lernprodukte) erstellen, die nicht unbedingt fehlerfrei sind. Erfolgreiche Sprachprodukte sind solche, die die Aufgabenstellung erfüllen, z. B. einen adressatengerechten Text vom Umfang einer Seite. [...] Es müssen fachliche und sprachliche Anforderungen gestellt werden, die etwas über dem momentanen individuellen sprachlichen und fachlichen Können liegen. Einige Schüler benötigen mehr oder weniger sprachliche Unterstützung (Sprachhilfen = Methoden-Werkzeuge, Scaffolding), andere hingegen mehr oder weniger fachliche Unterstützung. [...]

3. *Prinzip: Methoden-Werkzeuge als Sprachhilfen* Methoden-Werkzeuge sind im Sinne des Scaffoldings Unterstützungshilfen für das Sprach- und Fachlernen und unterstützen die sprachliche Bewältigung von Standardsituationen, z. B. ein Experiment beschreiben, Fachbegriffe anwenden, auf Argumente eingehen, etc.« (Leisen o. J.)

Im Mittelpunkt stehen im Sprachsensiblen Fachunterricht die Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Lese- und Schreibkompetenz der Schüler*innen sowie die personale und materiale Steuerung des Lehr-Lernprozesses.

Zusammenfassend hat Leisen (2010, S. 42) zehn Anregungen zur Gestaltung eines Sprachsensiblen Fachunterrichts entwickelt:

- »1. den Unterricht auf Kommunikation hin ausrichten und dem Kommunizieren eine große Bedeutung einräumen;

2. die Sprache in erster Linie am Verstehen der Lerner (Wissensnetze, Sprachvermögen) orientieren und nicht an der Sprache des Fachs;
3. die Sprache drehen und wenden und die Bedeutung(en) mit den Lernern aushandeln;
4. Sprache als eine von vielen Darstellungsformen nutzen und den Lernern deren Bedeutung bewusst machen;
5. die Lerner zum Sprechen ermutigen und sprachliche Misserfolge möglichst vermeiden;
6. beim strukturierten Sprechen (z.B. bei Beschreibungen) unterstützen und helfen (z.B. durch Filmleisten, Bildsequenzen, Sprechhilfen);
7. fachsprachliche Strukturen behutsam angehen und üben (z.B. durch Satzmuster);
8. beim Lesen von Texten Hilfen geben und das Textverstehen üben;
9. verhindern, dass sich Fachlernprobleme und Sprachlernprobleme vermischen;
10. metareflexive Phasen in den Unterricht integrieren und Sprachbewusstheit schaffen.«

Der von Leisen begründete Sprachensible Fachunterricht hatte Einfluss auf das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung (Röttger 2019), das in Kapitel 1.4 dargestellt wird.

1.4 Sprachaufmerksamer Fachunterricht

Der Sprachaufmerksame Fachunterricht ist ein weiteres Konzept zur sprachlichen Bildung im Fachunterricht, das auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit Leisens Sprachsensiblen Fachunterricht aufweist. Es stammt aber aus der Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache und wurde im Rahmen des Forschungsprojekts »Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen« durch Schmölzer-Eibinger et al. (2013) geprägt. Ziel dieses Projekts war u.a. die »Entwicklung von Grundlagen für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen« (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 5). Das Ziel des Sprachaufmerksamen Fachunterrichts wiederum besteht darin, »Sprache zur Vermittlung von Inhalten im Unterricht bewusst zu verwenden und die schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern« (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 22).

Während Leisen stark auf den Einsatz von Methoden und Materialien fokussiert, wurden in diesem Projekt empirische Daten gesammelt und ausgewertet. Es wurden 80 Unterrichtseinheiten in allgemein-, aber auch berufsbildenden Schulen in Österreich videografiert, Interviews mit Direktor*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen geführt sowie eine Fragebogenerhebung mit ca. 300 Lehrkräften und 3.500 Schüler*innen an österreichischen Schulen durchgeführt. Auf der Basis dieser Daten wurden u.a. Analyseinstrumente für Fachlehrkräfte zur Reflexion des eigenen

sprachlichen und sprachdidaktischen Handelns entwickelt (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 5).

Theoretisch-konzeptionell nimmt der Sprachaufmerksame Fachunterricht Bezug auf die Literale Didaktik (Schmölzer-Eibinger 2011), die Prozedurenorientierte Didaktik (Dorner & Schmölzer-Eibinger 2012), das Dialogische Lernen (Gallin & Ruf 2005), die Narrative Didaktik (Kubli 2005) sowie den Sprachsensiblen Fachunterricht nach Leisen (2010).

Der Sprachaufmerksame Fachunterricht wird durch sieben Leitlinien gekennzeichnet, die durch konkret beobachtbare Merkmale näher bestimmt und durch Unterrichtsausschnitte aus verschiedenen Fächern und Schultypen veranschaulicht werden. »Die Leitlinien sollen Fachlehrkräfte bei der Planung und Umsetzung eines Sprachaufmerksamen Fachunterrichts unterstützen und gewährleisten, dass Sprache als ein Medium des Lernens bewusst verwendet und von den Schüler*innen genutzt werden kann« (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 22). Die Leitlinien lauten im Einzelnen:

»Im Sprachaufmerksamen Fachunterricht...

1. findet integriertes Sprach- und Fachlernen statt.
2. ist die Sprachverwendung durch Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion geprägt.
3. findet aktives und authentisches Sprachhandeln statt.
4. sind sprachliche Anforderungen explizit und transparent.
5. erfolgt eine systematische sprachliche Unterstützung.
6. spielt Schriftsprachlichkeit eine zentrale Rolle.
7. spielt Schreib- und Textarbeit eine zentrale Rolle.« (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 22f.)

1.5 Durchgängige Sprachbildung

Als Reaktion auf den sog. PISA-Schock im Jahr 2000 (OECD 2021) wurde 2003 im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein Gutachten von Gogolin, Neumann und Roth erstellt, das deutsche und internationale Forschungsergebnisse zu der Frage zusammentrug, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Innovationsmaßnahmen zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen können. Daran anschließend skizzieren sie einen Vorschlag zur Gestaltung des Innovationsprogramms für das deutsche Bildungssystem (Gogolin, Neumann & Roth, 2003). Alle drei Gutachter*innen sind Erziehungswissenschaftler*innen mit dem Schwerpunkt interkulturelle Bildung. Das Gutachten empfahl, ein »umfassendes Konzept von sprachlicher Bildung und Förderung der Maßnahmen zugrunde (...) [zu legen], das die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder und Jugendlichen umfasst« (Gogolin et al. 2010, S. 109). Dieses Konzept, das im Bund-Länder-Projekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrati-

onshintergrund) von 2003 bis 2009 entwickelt wurde, wurde zuerst mit dem Begriff der *Durchgängigen Sprachförderung* und dann mit dem Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung* bezeichnet.

»Die Einführung des Begriffs ›Sprachbildung‹ (statt ›Sprachförderung‹) in den Sprachgebrauch des Programms geht auf Rückmeldungen aus den Länderprojekten zurück: Viele Beteiligte wiesen auf die Verbindung des Terminus ›Förderung‹ mit der Vorstellung von zusätzlichen Fördermaßnahmen speziell für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche hin. Im Modellprogramm FörMiG stand aber eine sprachliche Bildungsaufgabe im Mittelpunkt, die jeden Unterricht und die ganze Schullaufbahn mit einbezieht.« (Lange & Gogolin 2010, S. 14)

Mit der Begriffsverschiebung von 2009 wird der Fokus auf die Unterrichtsprinzipien gelegt, die für das Lernen aller Schüler*innen relevant sind, und damit auf die Veränderung jedes Unterrichts.

Konzeptionell baut die Durchgängige Sprachbildung auf den Konzepten *Language across the curriculum* (LAC), *CLIL*, *Language Awareness* und *Sprachsensibler Unterricht* auf, wobei Sprachbildung nun als Querschnittsaufgabe aller Fächer über die gesamte Schulzeit betrachtet wird. Entsprechend ist das Kernanliegen von FörMiG

»der kumulative Aufbau schul- und bildungssprachlicher Fähigkeiten. Die Analyse internationaler Forschung, die der Einrichtung von FörMiG vorausging, hatte zum Ergebnis, dass die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten nur gelingt, wenn sie systematisch, koordiniert und kontinuierlich durch die Bildungsbiographie hindurch erfolgt – und zwar nicht nur im sprachlichen Unterricht im engeren Sinne, sondern auch im Unterricht der anderen Fächer und Gegenstandsfelder. Kurzfristige Interventionen reichen nicht hin, um alle Anforderungen bildungssprachlicher Kompetenz zu erfüllen. Ebenso wenig ist es hinreichend, wenn nur ein einzelner Unterricht – etwa der Deutschunterricht – sich dieser Aufgabe stellt, weil die verschiedenen Fächer und Lernbereiche unterschiedliche Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten stellen.« (Universität Hamburg 2015)

Das Gesamtkonzept der *Durchgängigen Sprachbildung* besteht daher aus drei Dimensionen: der bildungsbiographischen und der thematischen Dimension sowie der Mehrsprachigkeitsdimension.

Bei der *bildungsbiographischen Dimension* geht es vor allem um die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, also von der Kita in die Primarstufe, von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in den Beruf. Mit jeder neuen Form der sachlichen Anforderung in den verschiedenen Bildungsinstitutionen verändern sich auch die sprachlichen Herausforderungen, die die Lernenden zu bewältigen haben. Es reicht daher nicht aus, nur innerhalb eines bestimmten Zeitraums, z. B. im Elementarbereich, die Sprachentwicklung zu fördern (Gogolin & Lange 2011), sondern es gilt, über die jeweiligen Institutionen der Bildungsstufen hinaus zusammenzuarbeiten und sowohl die sprachlichen Anforderungen der jeweils davor liegenden oder nachfolgenden Bildungsstufe zu kennen als auch Konzepte und Methoden der Sprachbildung aufeinander abzustimmen.

Bei der *thematischen Dimension* geht es um »den koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen über die Lernfelder und Themen, später die Gegenstandsbereiche und Fächer des Unterrichts hinweg« (Universität Hamburg 2015). In dieser Dimension stehen die Verbindungen und Beziehungen zwischen den Sprachanforderungen der Fächer im Mittelpunkt.

Des Weiteren wird auf der thematischen bzw. horizontalen Dimension der Blick auch auf die Verbindungsstellen zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen (z.B. Einbezug der Eltern, Sprachbildung in Ganztagesangeboten) gelenkt.

Bei der *Mehrsprachigkeitsdimension* »geht es zum einen um die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten bedeutet, und zum anderen um die Erschließung von Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz« (Universität Hamburg 2015). Durch diese Dimension erhält die Diagnostik der vorhandenen Sprachkompetenzen der Schüler*innen eine wichtige Funktion, da sie die Basis für die Planung von sprachbildendem Unterricht schafft. Außerdem werden die Erstsprachen der Schüler*innen als Ressource betrachtet und *alle* sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen sollen für Lernprozesse genutzt werden.

Aufgrund von Praxiserfahrungen im FörMig-Transferprojekt, das in sechs Bundesländern mit insgesamt zwölf Schulen durchgeführt wurde, werden unter der Fragestellung, wie ein gelungener bildungssprachförderlicher Unterricht aussehen kann, folgende sechs Qualitätsmerkmale für den Unterricht formuliert.

»Q 1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Q 2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Q 3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Q 4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Q 5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Q 6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.« (Gogolin et al. 2011, S. 9)

Diese Qualitätsmerkmale sind mit Beispielen und Konkretisierungen aus den Projektschulen veranschaulicht und sollen dazu dienen, Schulentwicklungsprozesse zu begleiten (ebd., S. 4).

Aus dem FörMig-Projekt und dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung sind verschiedene Konkretisierungen entstanden, von denen hier der Sprachbewusste Unterricht (Tajmel & Hägi-Mead 2017), der in Kapitel 1.5 dargestellt wird, und der Sprachförderliche Fachunterricht (Brandt & Gogolin 2016) genannt werden sollen.

1.6 Sprachbewusster Fachunterricht

Der Sprachbewusste Fachunterricht (Tajmel & Hägi-Mead 2017) als weiterer Ansatz der sprachlichen Bildung betont unter Bezug auf das Konzept der *Language Awareness* (James & Garret 1991; Luchtenberg 2020) vor allem die Reflexion von Sprache und erweitert den Diskurs um eine kritisch-reflexive Perspektive. Dabei bezieht er sich explizit auf die *Critical Language Awareness* nach Fairclough (1992) (Tajmel & Hägi-Mead 2017, S. 9).

Language Awareness lässt sich nur schwer ins Deutsche übersetzen und umfasst mehrere Aspekte, u. a. *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachbewusstheit*, *Sprachlernbewusstheit*, *Sprachbewusstmachung*, *Sprachlernbewusstsein* und *Reflexion über Sprache* (Niederhaus & Havkic 2018, S. 78). Sie alle haben eine intensivere und bewusstere Beschäftigung mit Sprache zum Ziel. Dabei lassen sich vier Ebenen unterscheiden:

- »Affektive Ebene (Einstellungen zu Sprache, Freude am Umgang mit Sprache/Sprachen)
- Soziale Ebene (Sprachgebrauch, auch kritisch)
- Kognitive Ebene (bewusster Umgang mit Strukturen, Regeln und Mustern von Sprache; Einsichten in Möglichkeiten des Sprachgebrauchs bis hin zu Sprachmanipulation). Hier wird zugleich die Gefahr gesehen, dass LA zu Sprachwissen (Grammatik) degradiert werden könnte.
- Machtebene (Einsichten in die Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben – dies ist vor allem der Bereich von Critical Language Awareness).« (Luchtenberg 2020, S. 151 nach James & Garrett 1991, S. 12–20).

Während das ursprüngliche Konzept der *Language Awareness* zunächst darauf abzielt, die Language Awareness von Schüler*innen in den oben aufgeführten fünf Ebenen auszubilden, geht es Tajmel und Hägi-Mead um die Sprachbewusstheit von *Lehrkräften*. Als Ziel benennen sie unter Bezug auf die *Critical Language Awareness* (Fairclough 1992) die Fähigkeit von Lehrkräften, »Spielräume einer nicht-diskriminierenden Unterrichtspraxis ausloten zu können« (Tajmel & Hägi-Mead 2017, S. 10). Dabei unterscheiden auch Tajmel und Hägi-Mead in ihrem *Modell der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrenden* vier verschiedene Ebenen der *Language Awareness*:

»Hegemoniale Machtebene (»Ich reflektiere«): Sprache als Mittel der Selektion und Exklusion erkennen; Normen, Routinen, Traditionen reflektieren. Was gilt als richtig oder falsch, passend oder unpassend?

Rechtlich-soziale Ebene (»Ich bin zuständig«): Sich der eigenen institutionellen Rolle bewusst sein; zuständig sein für die Ermöglichung des Zugangs zu Bildung.

Kognitiv-linguistische Ebene (»Ich weiß«, »Ich kann«): Über Sprache im Fach, sprachliche Register und die Vermittlung von Sprache Bescheid wissen; sprachdidaktisch handeln können.

Affektive Ebene (»Ich interessiere mich«): Anteilnehmen; sich im Sinne eines pädagogischen Anliegens mit Sprache und Sprachbildung beschäftigen wollen.« (Tajmel & Hägi-Mead 2017, S. 11)

Das Besondere dieses Ansatzes und der Aspekt, der ihn von anderen unterscheidet, besteht somit in der kritisch-reflexiven Perspektive, die auch machtkritische Aspekte umfasst: