

Roger Fornoff

Fachsprachliche Kommunikation im Kontext von Migration

Zusammenfassung: Der erste Teil des Handbuch-Artikels nimmt grundlegende begriffliche Klärungen vor. Dabei werden 1) das sprachliche Register der Fachsprache gegen die verwandten Register von Wissenschafts-, Bildungs- und Berufssprache abgegrenzt; 2) die drei wichtigsten Fachsprachenmodelle in aller Kürze erläutert; und 3) ebenfalls drei kategoriale Dimensionen des gegenwärtigen Migrationsgeschehens beleuchtet, die mit dem Bereich fachsprachlicher Kommunikation in Zusammenhang stehen. Der zweite Teil informiert über verschiedene Aspekte fachsprachenbezogener Didaktik, die für den Bereich des migrationsorientierten fachkommunikativen Unterrichts im Fach DaF/DaZ relevant sind. Der dritte und bei weitem umfangreichste Teil schließlich beleuchtet Formen und Prozeduren migrationsorientierter Vermittlung von Fachkommunikation in den institutionellen Kontexten von Universität, Beruf und Schule.

Schlagwörter: Fachsprache, Kommunikation, Migration, Vermittlung, Institutionen

- 1 Begriffliche Klärungen
- 2 Aspekte der Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen im Kontext von DaF/DaZ
- 3 Migrationsbezogene fachsprachliche Kommunikation in unterschiedlichen institutionellen Kontexten
- 4 Literatur

1 Begriffliche Klärungen

1.1 Fachsprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache

Die Begriffe „Fachsprache“ und „Fachkommunikation“ müssen zum Zwecke einer möglichst präzisen Definition auf drei divergente institutionelle Kontexte bezogen werden: auf den Bereich von Universitäten und Hochschulen, auf den Bereich der Grund- und Sekundarschulen sowie drittens auf den Bereich von Berufsschule und Betrieb. In diesen verschiedenen Kontexten bezeichnen die Begriffe jeweils ein sprachliches Register der intrainstitutionellen Kommunikation.

Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Kommunikation im akademischen Bereich lassen sich drei sprachliche Ebenen voneinander unterscheiden: (1) die Ebene der Alltagssprache, (2) die Ebene der Alltäglichen Wissenschaftssprache und (3) die Ebene der wissenschaftlichen Fachsprache. Unter Alltagssprache ist die Sprache zu verstehen, „die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen“ von sämtlichen Sprechern einer Sprachgemeinschaft „jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann

2019). Die Alltägliche Wissenschaftssprache beruht auf der Alltagssprache, d.h. sie verwendet deren Elemente, insbesondere ihr Vokabular und ihre sprachlichen Ausdrucksformen, in einer Weise, die diese auf den Komplex des wissenschaftlichen Handelns und des wissenschaftlichen Austauschs bezieht. Die Ebene der Fachsprache beinhaltet demgegenüber die domänenbezogenen Begriffssysteme einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin, die die Voraussetzung dafür bilden, „dass innerhalb der Disziplin Fakten und Methoden konsensfähig kommuniziert und Geltungsansprüche von Aussagen eingegrenzt werden können“ (Rincke 2010, 235).

Die schulische Fachkommunikation lässt sich in vergleichbarer Weise konzeptualisieren, insofern sie ebenfalls drei sprachliche Ebenen aufweist: (1) die Ebene der Alltags- oder Gemeinsprache, (2) die Ebene der Bildungssprache und (3) die Ebene der schulischen Fachsprache. Ebenso wie die wissenschaftliche Fachkommunikation basiert auch die schulische auf der Alltagssprache. An die Stelle der wissenschaftssprachlichen Ebene tritt in schulischen Kontexten jedoch die Ebene der Bildungssprache, womit ein sprachliches Register bezeichnet wird, das „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz“ (Feilke 2012, 5) umfasst. Von der Wissenschaftssprache unterscheidet sich die Bildungssprache vor allem dadurch, dass sie alltagsrelevant und folglich nicht nur akademisch Gebildeten zugänglich ist, sondern all jenen, die auf der Basis ihrer Schulbildung in der Lage sind, sich eine Art „Orientierungswissen“ zu verschaffen (Habermas 1977). Die schulische Fachsprache leitet sich in ihren verschiedenen fachlichen Varianten aus den diesen Varianten jeweils entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen ab. Anders als die akademische Fachsprache repräsentiert sie aber nicht den Experten-Diskurs der Fachwissenschaften; sie dient vielmehr dazu curricular festgelegte schulische Inhalte zu vermitteln und muss daher für Schüler verständlich sein, weshalb sie tendenziell ein geringeres Abstraktions- und Differenzierungsniveau als die akademischen Fachsprachen besitzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die schulische Fachsprache als die Gesamtheit „der Spezifika bzw. Mittel“ beschreiben, „die für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben in einem bestimmten Fach benötigt werden“ (Ohm 2010, 75).

Etwas anders verhält es sich mit der berufsbezogenen Fachkommunikation. Zwar lassen sich auch hier grundsätzlich drei sprachliche Ebenen auseinanderhalten: die Ebene der (1) Alltagssprache, (2) der Berufssprache sowie (3) der berufsbezogenen Fachsprache, doch besteht über diese Dreiteilung kein wissenschaftlicher Konsens. Idealtypisch beschreibt der Begriff der Berufssprache ein komplexes Set von typischen und wiederkehrenden Textsorten und Sprachhandlungen im Erwerbskontext, das als selbstständiges sprachliches Register in einer Vielzahl unterschiedlicher Berufe zur Anwendung kommt, wohingegen sich die berufsorientierte Fachsprache auf berufs- oder berufsfeldspezifische sprachlich-kommunikative Bedarfe bezieht. Es hat sich in der Berufssprachenforschung der letzten Jahre allerdings zunehmend gezeigt, dass solche Abgrenzungsversuche zwischen Berufssprache und berufsbezogener Fachsprache nicht trennscharf möglich sind, weshalb Roelcke vorschlägt, stattdessen von

beruflicher Kommunikation im Sinne eines registerübergreifenden Feldes berufs- und fachorientierter Sprachverwendung zu sprechen (Roelcke, 2020).

1.2 Modelle fachsprachlicher Kommunikation

Das Phänomen der „Fachsprache“ ist in den vergangenen Jahrzehnten auf unterschiedliche Weise konzeptualisiert worden. Mit Roelcke (2010, 13 ff.) lassen sich drei zentrale Fachsprachenkonzeptionen unterscheiden, die jeweils maßgeblich von den wissenschafts- und sprachtheoretischen Prämissen bestimmt sind, von denen aus sie entwickelt wurden. Aus überwiegend praktischen Bedürfnissen heraus hat sich in den 1950er und 60er Jahren ein Modell herausgebildet, das die Fachsprache in erster Linie als ein sprachliches Zeichensystem auffasste, wonach diese als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel“ aufzufassen ist, „die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, 53). Dieser als systemlinguistisches Inventarmodell bezeichnete Ansatz, den Fluck für das Fach DaF adaptiert und didaktisch erweitert hat (vgl. Fluck 1992), beschreibt Fachsprachen primär in linguistischer Perspektive, wobei er den Fokus in besonderem Maße auf lexikalische, morphologische und syntaktische Gesichtspunkte richtet.

Nicht das sprachliche System, sondern die fachkommunikativen Prozesse zwischen Produzenten und Rezipienten stehen im Zentrum des sog. pragmlinguistischen Kontextmodells, das als Folge der kommunikativ-pragmatischen Wende der Linguistik seit den 1980er Jahren zunehmend die systemlinguistische Konzeptualisierung ablöste und bis heute die Basis zahlreicher fachsprachendidaktischer Ansätze im Fach DaF bildet. In den Fokus rückte dabei der „Fachtext als Instrument und Resultat der im Zusammenhang einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit“ (Hoffmann 1985, 233 f.). Zunehmend richtete sich die Aufmerksamkeit aber auch auf dessen Verwendungseigenschaften und damit auf genuin pragmatische Fragestellungen etwa nach Sprechakten, Kommunikationssituationen oder soziokulturellen Kontexten, weshalb inzwischen eher von Fachkommunikation gesprochen wird, „wenn das Mittel fachlicher Interaktion wie auch der Forschungsgegenstand selbst gemeint sind“ (Hoffmann/Kalverkämper 1998, 358).

Mit der Herausbildung des kognitionslinguistischen Funktionsmodells in den 1990er Jahren verlagert sich der Schwerpunkt der Betrachtung auf die menschliche Kognition als Grundlage und Voraussetzung fachsprachlicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Untersuchungsgegenstände dieses Ansatzes sind neben einem grundlegenden Interesse an den Kenntnis- und Verarbeitungssystemen des Menschen und dessen neuronalen Fundamenten fachkommunikative Funktionen wie Abstraktion und Konkretisation, Assoziation und Dissoziation sowie der interiorisierende und exteriorisierende Transfer von Wissen (vgl. Roelcke 2010, 22).

1.3 Formen der Migration und ihr Bezug zu fachsprachlicher Kommunikation

Auch wenn bis heute keine eindeutige Bestimmung des Begriffs Migration existiert, so lassen sich doch einige Grundmerkmale dieses Begriffs festlegen. Nach der Definition der International Organization of Migration kann dann von Migration gesprochen werden, wenn eine auf Dauer angelegte räumliche Veränderung des Wohnsitzes einer oder mehrerer Personen vorliegt (vgl. International Organization of Migration 2020, 21). Dabei wird der Wechsel des Wohnorts innerhalb eines Nationalstaats als Binnenmigration bezeichnet, ein Wohnortwechsel über eine oder mehrere politische Grenzen hinweg dagegen als internationale Migration. Hinsichtlich der Dauer des Aufenthaltes in einem anderen Staat ist zudem zwischen der „short-term-migration“ (Veränderung des Lebensmittelpunkts für mindestens drei und maximal ein Jahr) und der „long-term-migration“ (Veränderung des Lebensmittelpunkts für mindestens ein Jahr) zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Neben diesen basalen Differenzierungen sind zahlreiche weitere Formen von Migration definitorisch auseinanderzuhalten. Mindestens drei dieser Migrationsformen können in einen engen Zusammenhang mit dem Aspekt fachkommunikativen Lehrens, Lernens und Forschens im Kontext von DaF/DaZ gebracht werden. Zu nennen ist erstens das Phänomen der Bildungsmigration, womit ein Migrationstypus bezeichnet wird, der vor allem „der schulischen, beruflichen oder universitären Aus- und Weiterbildung im Ausland dient und zunächst auf die Aus- bzw. Weiterbildungsdauer ausgelegt ist“ (Barthelt/Meschter/Meyer zu Schwabedissen/Pott 2015), nicht selten aber zu einem wesentlich längeren oder sogar dauerhaften Auslandsaufenthalt führt. In der Ära von Globalisierungs- und Internationalisierungstrends, von denen nachgerade die Universität als Bildungsinstitution in den letzten Jahrzehnten zunehmend geprägt worden ist, „ermöglicht Bildungsmigration den Zuwachs und Erwerb von beruflich verwertbarem Wissen und nachgefragten Globalisierungskompetenzen“ (ebd.). Fachsprachliche Kommunikation spielt in diesem Kontext vor allem für den studienvorbereitenden und studienbegleitenden Sprachunterricht von internationalen Studierenden oder Studienanwärtern eine wichtige Rolle, wobei die fachsprachenbezogene Studienvorbereitung an Universitäten im In- wie auch im Ausland stattfinden kann. Fachsprachliche Elemente sind aber auch dem sogenannten integrierten Fremdsprachen- und Sachlernen (Content and Language Integrated Learning: CLIL) inhärent, das z. B. an deutschen Auslandsschulen praktiziert wird und sich dort u. a. an internationale Schüler richtet. Die Ausbildung fachkommunikativer Kenntnisse und Kompetenzen im Kontext von Bildungsmigration ist dementsprechend zumeist ein Aufgabenfeld für DaF, denn fachsprachliche Unterrichtsangebote werden hier vorrangig für Personen bereitgestellt, die sich entweder noch im Ausland aufhalten oder schon in Deutschland sind, dort aber keinen längerfristigen, sondern nur einen zeitlich limitierten, meist mit dem Studienabschluss endenden kürzeren Aufenthalt anstreben.

Arbeitsmigration, d. h. „die Aus- und Einwanderung von Menschen“, die „in einem anderen als ihrem Herkunftsland eine Erwerbstätigkeit aufnehmen“ (Haase/Jugl 2007)

wollen, bildet die zweite Migrationsform, von der fachsprachliche Lehr-, Lern- und Forschungskontexte maßgeblich beeinflusst werden. Nach Treibel ist die Aussicht auf eine bessere Lebensperspektive durch eine Arbeitsaufnahme im Ausland der Hauptanreiz für Migrationsprozesse im Sinne einer längerfristigen Verlegung des Lebensmittelpunktes (vgl. Treibel 2016, 24). Dies lässt sich auch daran ablesen, dass 64 % aller internationalen Migranten Arbeitsmigranten sind (vgl. World Migration Report 2020, 33).

Fluchtmigration schließlich ist als die dritte Migrationsform zu betrachten, die Auswirkungen auf die Art und Weise hat, wie in Bildungsinstitutionen fachkommunikatives Lernen, Lehren und Forschen gestaltet wird. Unter Fluchtmigration versteht man Formen erzwungener Migration aufgrund von Armut, Bürgerkrieg, politischer Verfolgung oder Naturkatastrophen, wobei die Grenzen zwischen freiwilliger Arbeits- und unfreiwilliger Fluchtmigration relativ selten präzise gezogen werden können. Die Bundesrepublik Deutschland gehört weltweit inzwischen zu den populärsten Zielländern schutzsuchender Menschen, was nicht zuletzt an dem ausgedehnten System von Sprachlehr- und Integrationsangeboten für Migranten sichtbar wird, das in den letzten Jahren unter Federführung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BaMF) aufgebaut wurde. Im Kontext von Arbeits- und Fluchtmigration findet fachsprachliche Kommunikation vorzugsweise in zwei Sektoren statt: im Rahmen des berufs- oder konkret arbeitsplatzbezogenen Deutschunterrichts sowie innerhalb des konventionellen Schulunterrichts in Deutschland „in seiner gesamten Fachbreite, insofern er von Schülerinnen und Schülern besucht wird, deren Muttersprache nicht die des Ziellandes ist und die Deutsch somit in einer Art zweiten Sozialisationsprozesses erwerben“ (Gladitz/Hunstiger/Gültekin-Karakoc/Zalipyatskikh 2014, 4 f.).

Die Vermittlung fachkommunikativer Kenntnisse und Kompetenzen im Kontext von Arbeits- und Fluchtmigration ist dementsprechend primär eine Domäne von DaZ, da hier meist keine nur temporäre, sondern eine zeitlich unbeschränkte Verlagerung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland gegeben ist. Dies macht es u. a. notwendig, bei den berufsbezogenen ebenso wie bei den schulischen Lehr- und Lernangeboten zu fremd- oder zweitsprachiger Fachkommunikation neben Aspekten des Spracherwerbs auch Aspekte gesellschaftlicher, kultureller und institutioneller Integration in verstärktem Maße zu berücksichtigen.

2 Aspekte der Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen im Kontext von DaF/DaZ

Anders als der allgemeine Fremdsprachenunterricht, in dessen Rahmen der Erwerb einer alltagssprachlich dimensionierten Kommunikationskompetenz gefördert wird, richtet sich fachsprachlicher Unterricht auf die sprachlichen und kommunikativen Merkmale und Strukturen eines spezialisierten Bereichs gesellschaftlicher Praxis, der

über seine sprachlichen Besonderheiten hinaus auch auf spezifische „Aufgaben und Probleme hin orientiert“ ist, die die Lerner „unter Bezugnahme einer gewissen fachinhärenten Methodik systemkonform“ (Gladitz/Hunstiger/Gültekin-Karakoc/Zalipyatskikh 2014, 5; vgl. auch Buhlmann/Fearns 2018, 18 f.) lösen müssen. Unter dieser Prämisse sowie in Ableitung von den eingangs genannten sprach- und wissenschaftstheoretischen Grundpositionen ist in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl fachsprachendidaktischer Konzepte entwickelt worden, die sich nach Zalipyatskikh (2017, 55 ff.; vgl. auch Fluck 1992, 191–197) fünf in der Unterrichtspraxis oftmals miteinander kombinierten, nichtsdestoweniger aber divergenten Grundmodellen zuordnen lassen: (1) das sprachorientierte Modell, (2) das textorientierte Modell, (3) das lerner- und fertigkeitenorientierte Modell, (4) das lernorientierte Modell sowie (5) das integrative Modell von Baumann (2000). Abgesehen vom letzten Modell, das die verschiedenen Zugangsweisen im Rahmen einer umfassenden Rekonzeptualisierung fachkommunikativer Teilfertigkeiten zu verbinden sucht, sind diese Grundmodelle dadurch charakterisiert, dass sie jeweils einen spezifischen Aspekt der fachkommunikativen Vermittlungsproblematik als didaktischen Ansatzpunkt wählen, von dem ausgehend die allgemeinen Ziele des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts erreicht werden sollen. Diese bestehen gleichermaßen in der „Herstellung oder Verbesserung der Rezeptions- wie der Produktionskompetenz in der betreffenden Fachsprache in Wort und Schrift“ (Roelcke 2010, 169), wofür zusätzlich zu den fachkommunikativen Lerninhalten immer auch fachliche Zusammenhänge punktuell und in angemessen vereinfachter Form zu vermitteln sind. Im Kontext migrationsbedingter fremdsprachlicher Fachsprachenvermittlung gewinnen daneben aber auch im weitesten Sinne interkulturelle Lernziele, wie die Reflexion und Bewusstmachung spezifischer kultureller und institutioneller Erwartungen oder die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Gesprächsmustern und Textsorten in zunehmendem Maße an Bedeutung. Ein prominentes Beispiel ist hier der Bereich des Gesundheitswesens, in dem immer mehr internationale Ärzte und Pfleger arbeiten und gemischtkulturelle Teams an der Tagesordnung sind (vgl. Schön/Schrimpf 2010, Borowski 2018).

Ungeachtet der integralen Struktur des Fachsprachenunterrichts, in dem generell sprach- und fachbezogene sowie zunehmend auch kulturbezogene Lerninhalte miteinander verknüpft sind, haben Untersuchungen gezeigt, dass Fachsprachenlehrkräfte keineswegs Fachexperten sein müssen. Fachliche Grundkenntnisse können zwar als durchaus wünschenswert angesehen werden, doch besteht die eigentliche Aufgabe der Lehrenden neben der Konzipierung und Strukturierung des fachorientierten Sprachunterrichts vor allem darin, zwischen den sprachlichen Anforderungen des Faches bzw. der Erwartungshaltung der Fachvertreter und den sprachlernbezogenen Bedürfnissen der Studierenden zu vermitteln und damit den fachkommunikativen Erwerbsprozess als Ganzes zu steuern.

Für die Ausgestaltung des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts ist zudem die präzise Bestimmung der Zielgruppe wesentlich, denn erst durch die Identifizierung der spezifischen Bedarfe der Lerner lässt sich die adäquate Gewichtung sprachli-

cher fachlicher und interkultureller Lerngesichtspunkte gewährleisten. Im idealen Falle ist daher vor jeder Erstellung einer fachkommunikativen Unterrichtskonzeption eine empirische Bedarfsanalyse zu erarbeiten, in der Lerner, Fachvertreter und Fachsprachenlehrkräfte als die drei zentralen fachkommunikativen Akteure gleichermaßen einbezogen werden.

Von großer Relevanz für die Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen ist zuletzt die Frage, von welchem Sprachniveau an diese beginnen soll. In der Regel geht man davon aus, dass fachkommunikative Kenntnisse und Kompetenzen nur dann erfolgreich vermittelt werden können, wenn die Fachsprachenlerner bereits allgemeinsprachliche Vorkenntnisse besitzen, wobei die meisten fachkommunikativen Kurse an Hochschulen, Berufsschulen oder den Trägereinrichtungen der vom BAMF lizenzierten Sprachkurseangebote mindestens Mittelstufenkenntnisse auf B1- oder B2-Niveau voraussetzen. Es gibt jedoch Ausnahmen, etwa die Spezialkurse auf A2-Niveau im Rahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (DeuFöV), die sich speziell an Migranten richten und in diesem Rahmen „für einzelne Berufsgruppen im Zusammenhang mit Verfahren zur Berufsanerkennung oder zum Berufszugang“ (BAMF 2021) angeboten werden (vgl. auch Kap. 2.1), oder einige herausgehobene Modelle hochschulbezogener Fachsprachenvermittlung (vgl. Kap. 2).

Auch in den Schulen lässt sich der Anspruch, erst auf Mittelstufenniveau fachkommunikative Inhalte zu vermitteln nicht durchgängig umsetzen, denn u. a. durch die verstärkte Zuwanderung nach Deutschland kommen zunehmend Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache an deutsche Schulen, die keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse besitzen. Aufgrund dieser Problematik ist in den letzten Jahren an zahlreichen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts implementiert worden, das sprach- und fachbezogenes Lernen miteinander verknüpft, indem es den Schülern „fachspezifische Inhalte, Arbeits- und Denkweisen (...) durch eine sprachbewusste Vorgehensweise“ (Ulrich/Michalak 2019) näherbringt.

3 Migrationsbezogene fachsprachliche Kommunikation in unterschiedlichen institutionellen Kontexten

3.1 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im Kontext der Bildungsmigration internationaler Studierender

Spätestens seit der Jahrtausendwende nehmen Umfang und Dynamik der internationalen Bildungsmigration von Studierenden in rasanter Geschwindigkeit zu. Durch die

intensiven Anstrengungen der deutschen Universitäten und Hochschulen zu ihrer Internationalisierung und Schärfung ihres internationalen Profils hat auch Deutschland in hohem Maße Anteil an dieser Entwicklung: Mit inzwischen über 400.000 internationalen Studierenden (Statistisches Bundesamt 2020) steht Deutschland in der Liste der Gastländer auf Platz 4, womit es das wichtigste nicht-englischsprachige Gastland für internationale Studierende ist (Deutsches Studentenwerk 2017). Wenn auch die meisten Studierenden nur temporär für ein oder zwei Semester im Rahmen von Förderprogrammen für Auslandsaufenthalte an die deutschen Hochschulen kommen, so wächst doch die Zahl derjenigen, die dort über mehrere Jahre ein Vollstudium oder ein Promotionsverfahren absolvieren und, begünstigt durch Fachkräftemangel und demographischen Wandel, nach dem Studienabschluss eine Erwerbstätigkeit in Deutschland aufnehmen.

Mit dieser Entwicklung ging nicht nur ein massiver Ausbau der Sprachenzentren und DaF-Lehrgebiete an den deutschen Hochschulen einher, sondern auch eine beträchtliche Erweiterung und Ausdifferenzierung des Deutschlernangebots. Dieses umfasst inzwischen an nahezu allen hochschulinternen DaF-Sprachlerneinrichtungen neben den üblichen allgemeinsprachlichen und fertigkeitsspezifischen Angeboten auch fachsprachliche Kurse, die vor allem von denjenigen internationalen Studierenden besucht werden, die sich auf die Aufnahme eines deutschsprachigen Vollstudiums vorbereiten oder ein solches bereits absolvieren, daneben aber noch einen fachlich spezifizierten Sprachunterricht benötigen. In den meisten Fällen werden die jeweiligen Fachsprachenkurse in enger Zusammenarbeit mit den entsprechenden akademischen Fakultäten und Fachbereichen konzipiert, um die internationalen Studierenden punktgenau auf die spezifischen Anforderungen der entsprechenden Fächer und Studiengänge vorzubereiten, was dazu führt, dass Fachsprachenkurse von Hochschule zu Hochschule inhaltlich und strukturell z. T. stark divergieren.

Ein wegweisendes Modell zur Verzahnung von allgemeinsprachlichem und fachsprachlichem Unterricht, das auch im Hinblick auf die Förderung von Prozessen der akademischen Bildungsmigration von exemplarischer Bedeutung war, ist zu Beginn der 2000er Jahre am Fachsprachenzentrum der Leibniz-Universität Hannover in enger Kooperation von Fachwissenschaftler*innen und DaF-Sprachlehrkräften im Kontext des Masterstudiengangs „Geotechnik und Infrastruktur im Bau- und Vermessungswesen“ erarbeitet worden. Dieses für Studierende aus Schwellen- und Entwicklungsländern im Rahmen des studienvorbereitenden Deutschunterrichts erarbeitete Modell umfasste neben dem allgemeinsprachlich ausgerichteten Unterricht schon ab dem Niveau A1 auch fachsprachlichen Unterricht und sah in einer zweiten Phase ab dem Niveau B1.2/B2.1 zusätzlich dazu die Durchführung von grundlegenden Seminaren des ersten Fachsemesters in Blockveranstaltungen vor. Nach Beendigung des insgesamt neunmonatigen Sprachlernprogramms absolvierten die Studierenden zwei Zertifikatsprüfungen: eine speziell für das Verzahnungsmodell entwickelte Fachsprachen-DSH sowie den Test-DaF. In beiden Prüfungen schnitten die Teilnehmer signifikant besser ab als diejenigen Studienanwärter, die im Rahmen der studienvorbereitenden Intensiv-

kurse des Fachsprachenzentrums keinen speziellen Fachsprachenunterricht erhalten hatten (vgl. Schimmel 2014, 39). Ursächlich für diese Erfolge war, wie die umfassende Evaluation des Verzahnungsmodells ergab, neben der z. T. „längeren Kursdauer und Aufenthaltszeit im Zielsprachenland“ und der „auf der Basis von reflektierter Erfahrung gut durchdachten Kurskonzeption mit aufeinander abgestimmten einzelnen Elementen“ vor allem die exzeptionelle Motivationslage der Teilnehmer, die in erster Linie „mit der Erreichbarkeit beruflicher Ziele und einem damit gegebenen Aufstieg im Heimatland durch einen deutschen Masterabschluss“ (ebd.) zu tun hatte. Wie u. a. die Studie von Steinmetz zu einem vergleichbaren chinesischen Modellprojekt belegt, lassen sich diese Befunde verallgemeinern (Steinmetz 2000).

Jedoch gehen nicht nur von den allgemein- und fachsprachlichen Lernangeboten deutscher Universitäten und Hochschulen wesentliche Impulse für die Bildungsmigration internationaler Studierender aus; eine ebenso große Rolle spielen akademische Angebote in den Herkunftsländern sowie die steigende Zahl von transnationalen Bildungs- und Kooperationsprojekten zwischen ausländischen und deutschen Hochschulen. Ein Beispiel für diese Entwicklung ist die studienvorbereitende Deutschausbildung der Türkisch-Deutschen-Universität Istanbul (TDU), die in weiten Teilen dem Hannoveraner Verzahnungsmodell folgt (vgl. Koreik/Uzuntas 2014). Obwohl es sich bei der TDU grundsätzlich um eine multilinguale Universität handelt, ist doch die zentrale Unterrichtssprache in nahezu allen Fakultäten und Fachbereichen Deutsch, weshalb die türkischen Studienanfänger, von denen die meisten ohne Deutschkenntnisse an die TDU kommen, vor Aufnahme ihres Fachstudiums eine einjährige mit dem TestDaF als Zertifikatsprüfung endende Deutschausbildung durchlaufen. Das Fremdsprachenzentrum der TDU bietet im Rahmen der studienvorbereitenden Deutschkurse für über zehn akademische Disziplinen von Betriebswirtschaftslehre und Politikwissenschaft über Jura, Mathematik und Ingenieurwissenschaft bis hin zu Materialwissenschaft und Mechatronik fachkommunikativen Unterricht ab dem Niveau A2 an, für den weite Teile des Lehrmaterials an der Universität Bielefeld als der federführenden deutschen Konsortialuniversität für den Aufbau und Betrieb des Sprachenzentrums entwickelt worden sind. Die integrierte allgemein- und fachsprachliche Sprachausbildung an der TDU soll die größtenteils türkischen Lerner zwar auf das Fachstudium an der TDU vorbereiten; nicht wenige Lerner nutzen die dortige Sprachausbildung jedoch als Sprungbrett für ein Fachstudium in Deutschland und wechseln unmittelbar nach dem sprachlichen Vorbereitungsjahr oder nach dem Bachelor-Abschluss an eine deutsche Hochschule – eine Tendenz, die sich vor dem Hintergrund der politischen Repression in der Türkei verstärkt hat.

Während fachkommunikativer DaF-Unterricht in der Phase der Studienvorbereitung an ausländischen Hochschulen bis heute eher eine Ausnahmeerscheinung darstellt, ist studienbegleitender Fachsprachenunterricht in deutscher Sprache international sehr weitverbreitet. Er wird in transnationalen Bildungsprojekten – z. B. in der Deutsch-Kasachischen-Universität oder der Deutsch-Jordanischen Universität – ebenso angeboten wie im Rahmen der zahlreichen deutschsprachigen oder bi- und multilingu-

alen Studiengänge an ausländischen Hochschulen mit einem deutschen Sprachanteil. Wie diese Studiengänge über die Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen z. T. bewusst Prozesse der Bildungsmigration initiieren, zeigt sich idealtypisch am Beispiel eines Kooperationsprojektes im Fach „Maschinenbau“ zwischen der Universität für Wissenschaft und Technik Qingdao in China und der Universität Paderborn (UPB). Das Projekt umfasst ein Bachelorstudium an der Universität Qingdao, das die chinesischen Studierenden „von Anfang an auf ein Folgestudium an der UPB vorbereitet“ (Settinieri u. a., 2019, 181). Dabei besuchen die Studierenden in den ersten beiden Jahren des Bachelorstudiums einen ca. 1200 Unterrichtsstunden umfassenden Deutschkurs, der sie zur erfolgreichen Teilnahme an der TestDaF-Prüfung befähigen soll. Im zweiten und dritten Jahr wird der Schwerpunkt auf die Vermittlung fachlichen Wissens gelegt, weshalb die Lehrveranstaltungen in dieser Studienphase zum größten Teil in chinesischer Sprache stattfinden. Parallel dazu belegen die Studierenden zusätzlich deutschsprachige Fachvorlesungen, während der Sprachunterricht in geringerem Umfang mit Übungen von Tutoren aus Deutschland sowie mit zusätzlichen fachsprachlichen Elementen wie etwa dem Kurs „Technisches Deutsch“ weitergeführt wird. Die leistungstärksten 30–40 % der chinesischen Studierenden wechseln dann zum Vertiefungsstudium nach Paderborn, an das sich bei erfolgreichem Bachelorabschluss nach dem vierten Studienjahr ein Fortsetzungsstudium im Masterbereich an der UPB anschließt. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass „die Mehrzahl der Masterabsolventinnen [...] eine Erstanstellung in einem Unternehmen in Deutschland an[strebt], um später für dieses Unternehmen in China tätig zu werden“ (ebd., 182). Prozesse der Bildungs- und Arbeitsmigration sind in diesem chinesisch-deutschen Kooperationsstudiengang mithin keineswegs Kollateraleffekte; sie sind bewusste Projektziele im Sinne eines ökonomischen und kulturellen Brückenschlags zwischen China und Deutschland.

Neben Austauschprogrammen für Studierende, stipendienfinanzierten Studienprogrammen, internationalen Graduiertenprogrammen und deutschsprachigen Studiengängen im Ausland sind bilinguale Kooperationsprojekte wie diese Teil eines weltweiten Wettbewerbs der Industrie- und Hochtechnologieländer um akademisch gebildete Köpfe, in dem es darum geht, möglichst viele wanderungswillige qualifizierte Fachkräfte für den heimischen Arbeitsmarkt zu gewinnen. Dieser Wettbewerb wird, selbst wenn der Prozess der Globalisierung aufgrund des wachsenden Protektionismus und Nationalismus sowie vor allem der Corona-Pandemie seinen Höhepunkt möglicherweise überschritten hat, auch in Zukunft mit unverminderter Härte weitergehen. Denn Zuwanderung mildert nicht nur den dramatischen Alterungsprozess, der in den meisten Ländern des Globalen Nordens eingesetzt hat; sie steigert bei gelungener Arbeitsmarktintegration auch das Wirtschaftswachstum, weil sie das Potential an Fachkräften vergrößert, internationale Aktivitäten von Unternehmen erleichtert und die Innovationskraft insgesamt stärkt, wobei diese Effekte umso größer werden, je höher das Qualifikationsniveau der Zuwandernden ist. Fachkommunikative Lehr- und Lernangebote in akademischen Kontexten sind vor diesem Hintergrund ein nicht zu unterschätzender Wettbewerbsfaktor, dessen Bedeutung für den ökonomischen und technischen Fortschritt wohl immer noch nicht zur Gänze erkannt worden ist.

3.2 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im Kontext des berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterrichts

Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland gibt es seit den 1950er Jahren, in die DDR seit den 1960er Jahren. Resultierte die Zuwanderung von Arbeitssuchenden in die Bundesrepublik zunächst aus den Anwerbeabkommen mit mehreren südeuropäischen Ländern (u. a. Italien 1955; Spanien 1960) sowie mit der Türkei (1961), Marokko (1963) und Tunesien (1965) und in die DDR aus den Vertragsarbeiterabkommen im Rahmen sozialistischer Wirtschafts- und Bruderhilfe, so entwickelte sich die Bundesrepublik nach einer längeren Phase geringerer Einwanderung spätestens nach der erfolgreich bewältigten Finanzkrise (2008/09) und der anschließenden 10jährigen wirtschaftlichen Aufschwungsphase zu einem der beliebtesten Einwanderungsländer der Welt sowohl für klassische Arbeitsmigranten als auch für Geflüchtete aus Syrien, Irak oder Afghanistan. Dem größten Teil dieser Zuwanderer, die in Deutschland auf eine Arbeitsmarktsituation treffen, die in einigen Branchen wie dem Medizin- und Gesundheitsbereich von Fachkräftemangel geprägt ist, fehlen für die berufliche Integration in Deutschland jedoch notwendige Kenntnisse und Kompetenzen: zuvörderst (Fach-)Sprachkenntnisse, aber auch kulturelle und soziale Kompetenzen sowie insbesondere berufliche Qualifikationen.

In einem größerem Maßstab Rechnung getragen wurde dem wachsenden Bedarf berufsbezogener Deutschkenntnisse erstmals nach dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes (ZuWG) von 2005, in dessen Folge u. a. das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ (seit 2005) sowie das ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung (2007–2020) von Migranten und Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gestartet wurde. Eine umfassende Ausweitung erfuhren diese Initiativen durch das Aufnahmegesetz von 2016 (§ 45a). Durch dieses Gesetz wurden die Maßnahmen zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung zu einem Regelinstrument des Bundes ausgebaut, in dessen Rahmen das BAMF als koordinierende Institution öffentliche oder private Trägereinrichtungen mit der Durchführung dieser Maßnahmen beauftragt. Entsprechend der Deutschförderverordnung (DeuFöV), die die Berufssprachkurse gesetzlich regelt, wurden zwei unterschiedliche Kurstypen eingerichtet: die sog. Basisberufssprachkurse, die, mindestens von einem B1-Niveau ausgehend, bei Bedarf berufs- oder ausbildungsbegleitend oder in Kombination mit Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit angeboten werden können, sowie die sog. Spezialberufssprachkurse, die z. T. bereits bei A2 beginnen und auf spezifische Berufsfelder zugeschnitten sind. Die Lerninhalte und -ziele der verschiedenen Kurstypen werden dabei vom BAMF festgelegt, das auch für die Zulassung der Lehrkräfte zuständig ist, die ab dem 1. Januar 2022 die „Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen“ nach § 18 Abs. 5 DeuFöV benötigen (vgl. Borowski/Gladitz 2021, 4 f.).

Kennzeichnend für die Berufssprachkurse ist, dass sie aus unterschiedlichen, je nach Kurstyp und Berufsfeld baukastenähnlich kombinierbaren Modulen bestehen, von denen einige in unspezifischer Weise auf allgemeinere Sprachhandlungen im

Erwerbskontext fokussieren, andere aber einen tendenziell fachkommunikativen Charakter haben und in dem Sinne berufssprachlich sind, als sie Alltagssprachliche, berufsbezogene sowie fachsprachliche Lernziele miteinander verknüpfen (vgl. BAMF 2019, 11, vgl. auch E fing/Kiefer 2018, 176). Insbesondere im Rahmen der Spezialkurse (z. B. „Gesundheitsfachberufe“ oder „Gewerbetechnik“) finden sich jedoch auch gezielt fachsprachliche Lerneinheiten, in denen es u. a. um die Fähigkeit zur Rezeption und Verarbeitung fachbezogener Texte, um die Fähigkeit zur Teilnahme an Fachdiskussionen oder um die Bewältigung berufs- und fachspezifischer Arbeitssituationen geht (vgl. ebd.). Die Relevanz fachkommunikativer Lerninhalte in den berufsbezogenen Sprachkursen des BAMF zeigt sich überdies darin, dass in den Curricula der Spezialberufssprachkurse die Empfehlung ausgesprochen wird, den Kurs von einem „interdisziplinären Team“ durchführen zu lassen, das einerseits aus DaZ-Lehrkräften besteht, „die die sprachlich-kommunikativen Inhalte vermitteln“ sowie andererseits aus Fachlehrenden, die „im Team-Teaching mit den Sprachlehrkräften den beruflichen Fachunterricht“ (BAMF 2019, 47) erteilen.

Es existieren neben den vom BAMF getragenen Berufssprachkursen noch weitere sprachbezogene Fördermaßnahmen, in deren Rahmen fachorientierter Deutschunterricht für Migranten und Geflüchtete angeboten wird. Eine besonders wichtige Rolle spielen die Qualifizierungsmaßnahmen des IQ-Netzwerks, die entweder als eigenständige Kurse oder direkt in den Betrieben durchgeführt werden und sich an Personen richten, die „für einen ausländischen Berufsabschluss keine volle Anerkennung erhalten“ haben oder als Migranten „ihre individuellen Berufschancen erhöhen“ (Netzwerk IQ) wollen. Die IQ-Qualifizierungen, in denen es hauptsächlich darum geht, die „zwischen der ausländischen Qualifikation und dem deutschen Referenzberuf“ bestehenden Unterschiede durch Anpassungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen auszugleichen, vermitteln zu diesem Zweck sowohl berufs- als auch fachbezogene Sprachkenntnisse. Dabei ist in den letzten Jahren die Frage nach den tatsächlichen berufs- und fachsprachlichen Bedarfen der Teilnehmer verstärkt in den Blickpunkt getreten, weshalb im Rahmen des IQ-Netzwerks in zunehmendem Maße empirische Untersuchungen zur Arbeitsplatz-Analyse durchgeführt und im Hinblick auf kommunikativ-didaktische Schlussfolgerungen ausgewertet werden (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2014, 35).

Wenn der Bildungserfolg von Migranten im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sichergestellt werden soll, reichen die berufs- und fachsprachendidaktischen Kompetenzen der Sprachlehrkräfte nicht aus. An die Seite des fachsprachlichen Unterrichts durch Sprachlehrkräfte muss daher zusätzlich die Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften treten. Hierzu bietet das IQ-Netzwerk Schulungen und Qualifizierungen im Bereich des berufsorientierten DaZ-Unterrichts an, die dem fachlichen Lehr- und Ausbildungspersonal in den beruflichen Bildungseinrichtungen ebenso wie in den Betrieben Möglichkeiten aufzeigen, den sprachlichen und fachlichen Herausforderungen durch den verstärkten Zustrom von Migranten und Geflüchteten in die berufliche Aus- und Weiterbildung produktiv zu begegnen. Erforderlich ist dabei die „Reflexion des eigenen Sprachverhaltens“, eine sprachlich

„adäquate Gestaltung des Unterrichts“ im Hinblick auf das „Verstehen und die Erarbeitung neuen Fachwissens“ (Leinecke/Beckmann-Schulz 2014, 41) und nicht zuletzt eine grundsätzliche Orientierung an den motivationalen Bedürfnissen und Lerninteressen der Teilnehmer. Entsprechend müssen im Mittelpunkt des fachlichen Unterrichts die Lerner und ihre Potenziale selbst stehen, „denn die Berücksichtigung und Einbindung der subjektiven Bedarfe und der Erwartungen an das berufsbezogene Angebot sind ausschlaggebend für einen erfolgreichen Lernprozess“ (Stallbaum 2014, 8).

3.3 Fachsprachliche Kommunikation und ihre Vermittlung im sprachsensiblen schulischen Fachunterricht

Zuletzt sei der Vollständigkeit halber noch in aller Kürze auf den Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts verwiesen, in dem die Aspekte von fachsprachlicher Kommunikation und Migration sich ebenfalls treffen und in vielfältiger Weise interagieren. Denn obwohl der sprachensible Fachunterricht (SFU) ursprünglich im Kontext der deutschen Auslandsschulen entstanden ist und sich zudem auch an Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten mit Deutsch als Erstsprache richtet, so ist er doch sehr bald auf den DaZ-Bereich übertragen und als Instrument zur schulischen Förderung von Lernern mit Migrationshintergrund eingesetzt worden (vgl. Röttger 2019, 88 ff.). Die in den letzten Jahren nahezu exponentiell angewachsene Bedeutung des SFU und verwandter Formen wie der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010) oder der „fachintegrierten Sprachbildung“ (Lütke/Petersen/ Tajmel 2017), die dazu geführt hat, dass sämtliche Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Studiums Lehrveranstaltungen zu den Themen Umgang mit sprachlicher und migrationsbedingter Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusstem Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen verpflichtend belegen müssen (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 5), hat vor allem zwei Gründe: Zum einen ist durch internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS die konstitutive Bedeutung sichtbar geworden, die sprachliche Kompetenzen für den schulischen Fachunterricht besitzen; zum anderen hat sich gezeigt, dass insbesondere Schüler mit Einwanderungsgeschichte häufig nicht über die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen, um im Schulunterricht erfolgreich abzuschneiden. Durch die Zuwanderungsschübe der letzten 15 bis 20 Jahre avancierte die Frage der Sprachlichkeit des schulischen Fachunterrichts entsprechend zu einer immer drängenderen gesellschaftlichen Herausforderung, was sich u. a. in einer extensiven wissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Auseinandersetzung mit diesem Thema, der Etablierung einer Vielzahl von Initiativen, Maßnahmen und Modellprojekten sowie in der Einrichtung zahlreicher Professuren in diesem Bereich niederschlug.

Eine wegweisende Funktion hatte in diesem Zusammenhang das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (För-

MIG) sowie das daraus hervorgegangene FörMIG-Kompetenzzentrum, das Modelle zur „durchgängigen Sprachbildung“ im Sinne eines planvollen kumulativen Aufbaus schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten entwickelte und in zehn Bundesländern an verschiedenen Modellschulen erprobte. Die im FörMIG-Kontext erarbeitete Konzeption „durchgängiger Sprachbildung“ konkretisiert sich auf drei Ebenen: 1) auf einer bildungsbiographischen Ebene, auf der es um die systematische, koordinierte und kontinuierliche Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen entlang individueller Bildungsbiographien geht, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen im Bildungssystem kommt; 2) auf einer kooperativen Ebene, die darauf abzielt, das familiäre und institutionelle Umfeld in den sprachlichen Erwerbsprozess und die Gestaltung der Bildungsbiographie einzubinden; und 3) auf einer mehrsprachigkeitsbezogenen Ebene, die sich auf die Lernvoraussetzungen und damit auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen sowie auf Mehrsprachigkeit als Lernressource bezieht. Auf dieser konzeptionellen Basis hat das FörMIG-Projekt eine umfangreiche Praxis „durchgängiger Sprachbildung“ erarbeitet, die in zahlreichen Broschüren und Handreichungen, Projektbeschreibungen oder Porträts von Modellschulen festgehalten und in ihren unterschiedlichen Entwicklungen in den Schriftenreihen FörMIG-Edition und FörMIG-Material der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht wurde.

Seit 2013 hat sich das Mercator-Institut an der Universität zu Köln zunehmend zu einem Zentrum der Forschung in den Bereichen von Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt und dabei ebenfalls in verschiedenen Bundesländern eine Vielzahl von „Projekten 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“ (Röttger 2019, 89). Insbesondere Nordrhein-Westfalen wurde dabei zum Erprobungsfeld des SFU, etwa im Rahmen des Gemeinschaftsprojekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW, der Stiftung Mercator und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, das in einer ersten Phase insgesamt 33 Schulen der Sekundarstufe I mit einem hohen Anteil migrantischer Schüler darin unterstützte, „eine durchgängige sprachliche Bildung in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern“ (Scheinhardt-Stettner 2017, 9). Bis heute bildet der SFU ein zentrales Arbeitsgebiet im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit des Mercator-Instituts, wobei das Konzept auf der theoretischen, didaktischen und empirischen Ebene intensiv weiterentwickelt und in zunehmendem Maße fach- und unterrichtsbezogen operationalisiert wurde. Beigetragen haben hierzu umfangreiche empirische Analysen der mündlichen und schriftlichen sprachlichen Anforderungen, die an die Schüler im Fachunterricht gerichtet werden, die Entwicklung von Methoden zur Ermittlung des Sprachstands sowie die dem jeweiligen Sprachstand angepassten Unterstützungstechniken, die zum Erreichen der fachsprachlichen Lernziele notwendig sind. Zu den wichtigsten Unterstützungstechniken innerhalb des SFU gehört das sog. „Scaffolding“ (Gibbons 2002), womit vo-

rübergehende sprachliche Hilfestellungen gemeint sind, die an den Sprach- und Entwicklungsstand der Lerner angepasst sind und sie dabei unterstützen, sprachliche Aufgaben zu erfüllen, die sie andernfalls nicht bewältigen könnten.

Obwohl im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem SFU bislang eine nahezu unüberschaubare Vielzahl von Projekten und Studien sowie methodischen und didaktischen Vorschlägen erarbeitet worden ist, wurde u. a. durch die Corona-Pandemie mit dem Thema Digitalisierung ein lange ausgeblendetes Desiderat sichtbar, das in den aktuellen Diskursen um das FSU nun zunehmend in den Vordergrund drängt. Dabei ist man sich einig, dass digitale Werkzeuge auch für den SFU große Chancen bieten, etwa hinsichtlich der Individualisierung von Lernprozessen, der Förderung des autonomen Lernens oder der spielerischen Überwindung von sprachlichen Barrieren durch Gamification-Elemente. Angesichts der defizitären Digitalisierung der deutschen Schulen bietet sich hier in jedem Falle ein Untersuchungsfeld, das die SFU-Forschung gerade auch vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von digitalisierungsbezogenen sprachlichen Kompetenzen künftig mit Sicherheit beschäftigen wird. Der Prozess der Digitalisierung verändert aber nicht nur den schulischen, sondern auch den akademischen und berufsorientierten Bereich der migrationsbezogenen fachsprachlichen Kommunikation in vielerlei Hinsicht. Wie diese Veränderungen im Einzelnen vorstattengehen werden und welche sprachlichen, didaktischen, psychologischen, kulturellen und sozialen Folgen diese Umstellungsprozesse mit sich bringen, dies lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch noch nicht beurteilen. Hier wird man erst in den nächsten Jahren klarer sehen.

4 Literatur

- Barthelt, Franziska/Diana Meschter/Friederike Meyer zu Schwabedissen/Andreas Pott (2015): Internationale Studierende. Aktuelle Entwicklungen und Potentiale der globalen Bildungsmigration. (Bundeszentrale für Politische Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/212091/einleitung> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- BAMF (2021): Konzept für einen Spezialkurs B1 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45 Aufenthaltsgesetz. Nürnberg.
- Baumann, Klaus-Dieter (2000): Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik. In: Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper/Kerstin Steinberg-Rahal (Hg.): Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven. Tübingen, 149–173.
- Borowski, Damaris (2018): Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine Gesprächsanalytische Studie zu „Deutsch als Zweitsprache im Beruf“. Berlin.
- Borowski, Damaris/ Anne Gladitz (2021): Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Info DaF 48, 1, 1–14.
- Buhlmann, Rosemarie/Anneliese Fearn (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin.
- Deutsches Studentenwerk (2017): URL: <https://www.studentenwerke.de/de/content/internationalisierung-zahlen>.

- Efing, Christian/Karl-Heinz Kiefer (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen, 167–196.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch Jg. 39, 233, 4–13.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH.
- Gladitz, Anne/Agnieszka Hunstiger/Nazan Gültekin-Karakoc/Natalya Zalipyatskikh (2014): Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In: Gisella Ferraresi/Sarah Liebner (Hg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen, 149–170.
- Gogolin, Ingrid/Imke Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster.
- Grünhage-Monetti, Mathilde/Andreas Klepp (2014): Sprachbedarfe am Arbeitsplatz im Blick. In: Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Hg. v. Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld, Integration durch Qualifizierung. Bielefeld, 32–35.
- Haase, Marianne/Jan C. Jugl, (2007): Arbeitsmigration (Bundeszentrale für politische Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56542/arbeitsmigration> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 36–51.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen.
- Hoffmann, Lothar/Hartwig Kalverkämper (1998): Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Fachsprachenforschung. In: Lothar Hoffmann u. a. (Hg.): Fachsprachen – ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, Boston, 355–372.
- Hoffmann, Ludger (2019): Alltagsprache. In: Anja Ballis/Johanna Meixner/Melanie Heithorst (Hg.): Sprache im Fach. München, Eichstätt. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- International Organization of Migration (2020): World Migration Report. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Koreik, Uwe/Aysel Uzuntas (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU. Ein Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntas/Hatice Hatipoglu (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler, 10–27.
- Leinecke, Rita/Iris Beckmann-Schulz (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Weiterbildung. In: Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld, Integration durch Qualifizierung (Hg.): Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Bielefeld, 40–43.
- Lütke, Beate/Inger Petersen/Tanja Tajmel (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston.
- Michalak, Magdalena/ Valerie Lemke/Marius Goeke (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen.
- Netzwerk IQ: Qualifizierungen im Förderprogramm IQ. <https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/programmuebersicht/qualifizierung>
- Ohm, Udo (2010): Fachsprache. In: Hans Barkowski/ Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel, 75.

- Rincke, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften Jg. 16, 236–260.
- Roelcke, Thorsten (2020): Berufssprache und berufliche Kommunikation eine konzeptionelle Klärung. In: Sprache im Beruf Bd. 3, H. 1, 3–17.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. Aufl. Berlin.
- Röttger, Evelyn (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 24, Nr. 1, 87–105.
- Scheinhardt-Stettner, Heidi (2017): Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. (Bezirksregierung Arnsberg; LaKI NRW). https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/i_das-projekt_s.1-29.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Schimmel, Dagmar (2014): Ein allgemein- und fachsprachliches Verzahnungsmodell – Zur Optimierung des Spracherwerbs. In: Uwe Koreik/Aysel Uzuntas/Hatice Hatipoglu (Hg.): Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge. Baltmannsweiler, 28–44.
- Schön, Almut/Ulrike Schrimpf (2010): Fachkommunikation in der Medizin – Konzeption und Durchführung von Kommunikationskursen und E-Learning im Bereich „Fachsprache Medizin“ mit interkulturellem Fokus. In: German as a Foreign Language Journal 2010 (1), 49–70. http://gfl-journal.net/1-2010/Schoen_Schrimpf.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Settinieri, Julia u. a. (2019): Integration von Sprach- und Fachlernen im Kontext chinesisch-deutscher Kooperationsstudiengänge am Beispiel des Maschinenbaustudiums an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF, Qingdao/Paderborn). In: InfoDaF 2019, 46 (H. 1), 178–199.
- Stallbaum, Sabine (2014): Berufsbezogenes Deutsch – Ein Thema mit vielen Gesichtern. In: Arbeiterwohlfahrt KV Bielefeld; Integration durch Qualifizierung (Hg.): Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012, Bielefeld. Bielefeld, 6–9.
- Statistisches Bundesamt (2020): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslandern/> (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Steinmetz, Maria (2000): Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München.
- Treibel, Anette (2016): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Bonn.
- Ulrich, Kirstin/Magdalena Michalak (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Anja Ballis/Johanna Meixner/Melanie Heithorst (Hg.): Sprache im Fach. München, Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf (letzter Zugriff 13. 12. 2023).
- Zalipyatskikh, Natalya (2017): Didaktik der technischen Fachkommunikation. Methodologien, Konzepte, Evaluationen. Berlin.

