



Sprache als Lernmedium im Fachunterricht

Theorien und Modelle für das
sprachbewusste Lehren und Lernen

Sprache als Lernmedium im Fachunterricht

Theorien und Modelle für das
sprachbewusste Lehren und Lernen

Herausgegeben von

Magdalena Michalak

3. überarbeitete und erweiterete Auflage 2021



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagrealisierung:

Verlag

Bildquelle:

Evelina Winter und Kirstin Ulrich

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2179-3

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wilhelmstrasse 13

D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany. Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

MICHALAK, Magdalena Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung	1
BUDDE, Monika; MICHALAK, Magdalena Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung	9
RUWISCH, Silke; TIEDEMANN, Kerstin Herausforderungen im Mathematikunterricht der Grundschule durch veränderte sprachliche Anforderungen	34
MEYER, Michael Sprache der Mathematik, Sprache für die Mathematik – Zur Bedeutung der (Fach-)Sprache im Mathematikunterricht der Sekundarstufen	53
JERETIN-KOPF, Maja Sprache als Lernmedium im Sachunterricht	72
PRECHTL, Helmut Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht	90
BUDKE, Alexandra; WEISS, Günther Sprachsensibler Geographieunterricht	111
OLESCHKO, Sven Zur Bedeutung der Sprache im gesellschafts- wissenschaftlichen Lernprozess: Mit dem Ansatz der Pädagogik der Vielfalt Unterricht (neu) denken	132
ALTMeyer, Stefan Sprache im Religionsunterricht	147

REZAT, Sara Sprache als Instrument des Musikunterrichts: Überlegungen zu einem textprozedurenorientierten sprachsensiblen Musikunterricht	168
MESCH, Birgit Was leistet Sprache für die Kunst (im Unterricht)?	186
Autorinnen und Autoren	209

MAGDALENA MICHALAK

Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung

Sprache ist für das Lehren und Lernen in jedem schulischen Fach unabdingbar, denn Wissen wird in jedem Unterricht in und durch Sprache vermittelt. Selbst das Lernen in den Fächern wie Sport oder Kunst, in denen praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund stehen, funktioniert nur durch Sprache. Man denke an all die komplexen Bewegungsabläufe im Sport, die nicht nur durch Nachahmung erworben werden können, sondern deren Aneignung zusätzlich auf sprachliche Erklärungen angewiesen ist. Oder an die verschiedenen anspruchsvollen Techniken des Kunstunterrichtes, wie die Durchführung des Goldenen Schnitts, die ohne eine sprachliche Erklärung nicht erlernt werden könnte. Alle Lernprozesse beruhen in nahezu jedem Fach auf Sprache, die in ihrer kommunikativen Funktion (Sprache als Medium des Wissenstransfers) und zugleich epistemischen Funktion (Sprache als Werkzeug des Denkens) gebraucht wird (Morek, Heller 2012: 70). Auch die Leistungsüberprüfung erfolgt in jedem Fachunterricht hauptsächlich sprachlich (Michalak, Lemke, Goeke 2015: 20-22).

Die in diesem Zusammenhang angewandte Sprache stellt eine Herausforderung für alle Schülerinnen und Schüler dar. Der Sprachgebrauch in der Institution Schule basiert zwar auf der Alltagssprache; die Kommunikationssituationen sind jedoch stark schriftsprachlich geprägt, auch wenn die Sprache medial mündlich gebraucht wird (Feilke 2012: 6). Hierfür werden bildungsrelevante Sprachkompetenzen benötigt, die sich auf Wissensvermittlung und -aneignung beziehen. Dabei handelt es sich um eine besondere Varietät, oft als Bildungssprache bezeichnet, die sich nicht nur deutlich von der Alltagssprache abgrenzt, sondern auch im Laufe der Schulzeit komplexer wird und von Fach zu Fach variiert. Dies manifestiert sich u. a. in spezifischen komplexen sprachlichen Strukturen, gängigen Ausdrücken oder typischen Textsorten bzw. Sprachhandlungen für jeden Fachbereich (Michalak et al. 2015: 56). Die Sprache wird auch innerhalb der Schulstufen hinsichtlich des kommunikativen Abstraktionsniveaus, der sprachlichen Formen und der Kommunikationsteilnehmer (Roelcke 2010: 37) unterschiedlich verwendet. Diese verschiedenen Ausprägungen der Sprache, die in schulischen Kontexten meist konzeptionell schriftlich gebraucht wird, setzen bei den Schülerinnen und Schülern ein abstrahierendes Sprachdenken voraus und sind dadurch kognitiv erheblich anspruchsvoller als die Alltagssprache (Cummins 1991).

Für erfolgreiches Lernen in jedem Fach reichen daher ausschließlich alltags-sprachliche Kompetenzen nicht aus. Die Aneignung der bildungsrelevanten Sprachkompetenz bzw. der verschiedenen schulsprachlichen Register stellt die zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Schul- und Berufskarriere für alle Lernenden dar (KMK 2019: 2). Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die wenige literare Erfahrungen haben bzw. aus ihren Familien nicht die Grundlagen für im Unterricht geforderte Sprach- und Denkmuster mitbringen, brauchen gezielte Unterstützung zur Entwicklung einer fachbezogenen Sprachkompetenz. Diese sprachliche Förderung ist zwar eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, doch diese Aufgabe kann er alleine nicht leisten (Thürmann, Vollmer 2013: 212). Auf die sprachliche Spezifik der verschiedenen Unterrichtsfächer kann er nur in Ansätzen eingehen und vorbereiten. Denn es geht hier nicht nur um die Vermittlung von Fachwortschatz, sondern vielmehr um die Hinführung an „ein fachspezifisches Handeln wie Beschreiben, Deuten oder Protokollieren“ (Feigenspan, Michalak 2017: 102) und an die durch spezifische Formen dargestellten Denkstrukturen, wie z. B. die Formelsprache in Mathematik oder in Chemie.

Verfügen die Schülerinnen und Schüler über unzureichende Sprachkenntnisse, so können sie dem Fachunterricht nur partiell oder kaum folgen und sich wenig beteiligen. Sie verlieren den Anschluss und damit oft auch das Interesse an den Fachinhalten. Um dies zu verhindern und bildungssprachliche Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen in der deutschen Sprache erfolgreich zu stärken, sind die Lehrkräfte gefordert, eine fachliche und eine sprachliche Differenzierung sowie eine gezielte Unterstützung in einem sprachbewussten Fachunterricht schulstufenübergreifend durchzuführen (KMK 2019: 5). Dies stellt eine besondere Herausforderung an die Fachlehrkräfte dar, den Unterricht fachdidaktisch zu gestalten und zugleich sprachdidaktisch zu agieren. Zum einen sollen sie sich der Bedeutung und Funktion von Sprache in ihrem Fachunterricht bewusst sein. Die unterschiedlichen Fachsprachen haben sich aus verschiedenen Methoden der Erkenntnisgewinnung entwickelt und stellen zugleich ein Stück Kultur des jeweiligen Faches dar. Die Orientierung an methodisch fachgemäßen Vorgehensweisen bietet ein Gerüst für die fachsprachliche Unterstützung. So sollte jede Fachlehrkraft über die sprachlichen Anteile des jeweiligen Faches, die in den Curricula beschrieben werden und über die Anforderungen, die das eigene Fachregister an die Schülerinnen und Schüler stellt, informiert sein. Denn an die Spezifika der Fachsprachen müssen alle Kinder und Jugendlichen erst herangeführt werden.

Zum anderen müssen die Lehrenden die Gemeinsamkeiten aller Fachsprachen kennen und die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schü-

ler, die sie bereits in Sprachfächern (d. h. im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht) erworben haben, aufnehmen und zielgerichtet nutzen. Denn die Anwendung der im Fremdsprachenunterricht erlernten sprachbezogenen Strategien und Kenntnisse wirkt sich auf die Fähigkeiten in den anderen Fächern positiv aus (DESI-Konsortium 2006). Für die Fachlehrkräfte besteht die Aufgabe der Sprachförderung daher nicht darin, einzelne grammatische Phänomene, wie Präpositionen oder Artikel, mit den Schülerinnen und Schülern zu üben. Vielmehr haben sie den Zusammenhang zwischen Fachinhalt und Fachsprache zu fokussieren und die sprachlichen Bereiche zu fördern, die für die Anwendung der Sprachregister ihrer Fachbereiche und für die fachspezifische Denk- und Arbeitsweise wichtig sind. So sind für die Fachlehrkräfte folgende Fragen interessant: Über welche fachsprachlichen Konstruktionen sollten bzw. müssen die Schülerinnen und Schüler verfügen, um einen Fachinhalt und/ oder fachliche Zusammenhänge sprachlich für das jeweilige Fach angemessen darstellen zu können? Welchen Einfluss hat der Erwerb der Fachsprache auf den Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler? Inwieweit kann eine gezielte Vermittlung von fachsprachlichen Strukturen zum Erwerb neuen Wissens beitragen bzw. diesen fördern?

Auch in der empirischen Forschung liegen noch kaum Untersuchungen vor, die zur Beantwortung der Fragen beitragen könnten. Um die fachsprachlichen Kompetenzen des jeweiligen Faches in Verbindung mit den Fachinhalten aufzubauen, brauchen die Lehrkräfte aller Fächer evaluierte Lehrmethoden und Förderkonzepte, die effektiv und zeitökonomisch sind. Wie eine Vermittlung von Sprach- und Fachwissen konkret umgesetzt werden kann und welche sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Fächern gestellt werden, bleibt jedoch vielfach noch ein Desiderat. Ebenso stellt sich die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden des sprachlichen Lernens und Lehrens in bzw. zwischen allen Fächern und nach den Möglichkeiten des Transfers von Sprachkompetenzen (Hufeisen, Lutjeharms 2005). In der Vergangenheit zeigte sich eher ein Nebeneinander von linguistischer, psychologischer und (fach-)didaktischer Forschung. Zunehmend wird aber die Notwendigkeit zu interdisziplinärer Forschung erkannt; erste Ansätze einer Zusammenarbeit liegen vor (Becker-Mrotzek et al. 2013; Menthe et al. 2016; Roll et al. 2019).

Zum Konzept des Buches

Der Sammelband soll zur Schließung dieser Forschungslücken beitragen und Fördermöglichkeiten zum sprachbewussten Unterricht aufzeigen. Die Idee des Buches entstand im Kontext des Symposions „Sprache als Medium der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung in allen Fächern“ zur Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik 2012 an der Universität

Erlangen-Nürnberg. Forschungsergebnisse, die in der ersten Ausgabe des Bandes 2014 zusammengestellt wurden, wurden um neue Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen erweitert. Somit bieten die Beiträge in diesem Sammelband einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und verstehen sich als Zusammenstellung der Ergebnisse der aktuellen Debatte in den Fachdidaktiken über sprachliche Bildung und fachbezogene Sprachförderung

Das Anliegen des Sammelbandes war es also, Expertinnen und Experten aus verschiedenen Fachbereichen zu Wort kommen zu lassen und auf diese Weise die Perspektive der einzelnen Fächer zu fokussieren. Dabei stellte sich in der Zusammenarbeit mit allen Autorinnen und Autoren heraus, dass die einzelnen Fächer „ihre eigene Sprache“ sprechen, mit verschiedenen Begriffen arbeiten und sogar die sprachliche Bildung und fachbezogene Sprachförderung unterschiedlich definieren. Diese teilweise verschiedenen Sichtweisen sind ein Beweis dafür, dass ein intensiver Dialog zwischen den einzelnen Fächern lohnenswert fortzusetzen ist.

Das Buch kann auf mehreren Ebenen wirken: Es lädt dazu ein, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene im Fachunterricht zu richten. Es fordert zum Dialog der Vertreterinnen und Vertreter aller Fachdidaktiken auf und liefert zugleich interessante Aspekte für die Unterrichtspraxis sowie für die Forschung auf diesem Gebiet. Der Sammelband richtet sich daher an Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare, an aktive Lehrkräfte aller Fachrichtungen und aller Schulformen sowie Hochschuldozentinnen und -dozenten. Das Buch soll ihnen helfen, die fachsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit den jeweiligen Fachinhalten zu entwickeln.

Alle Artikel fokussieren – ausgehend von den curricularen Vorgaben – die Anforderungen und Spezifika der jeweiligen schulsprachlichen Register und zeigen Schwierigkeiten auf, die den Schülerinnen und Schülern im Unterricht des entsprechenden Fachbereichs begegnen können. In einem nächsten Schritt skizzieren die Beiträge den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf sprachbewusste Arbeit in dem jeweiligen Fach und zeigen sprachfördernde Konzepte bzw. sprachbewusste Zugänge und Lehrmethoden auf, die bisher angeboten werden. Die Darstellung der didaktisch-methodischen Konsequenzen, die sich aus den vorangegangenen Ausführungen ergeben, und die Darstellung eigener fachdidaktischer Forschungsansätze und Forschungsarbeiten der Autorinnen und Autoren an der Schnittstelle zwischen Fach und Sprache bilden den zentralen Teil der Aufsätze.

Die Schulfächer werden üblicherweise in sprachliche Fächer, in sog. MINT-Fächer, in Gesellschafts-/ Sozialwissenschaften sowie in ästhetische Fächer

gegliedert (s. Abb. 1). Ähnliche inhaltliche Ausdifferenzierungen und entsprechende sprachliche Ausprägungen sind für die einzelnen Fächergruppen vergleichbar.

Sprachliche Fächer	MINT-Fächer	Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	Künstlerisch-musische/ ästhetische Fächer
Deutsch alle Fremd- und Herkunftssprachen Latein/ Altgriechisch	Mathematik Informatik Naturwissenschaften: Biologie, Chemie, Physik Technik	Geographie Geschichte Philosophie Religion/ Ethik Sozialkunde/ Politikunterricht Wirtschaftskunde	Musik Kunst Textilgestaltung Sport
Sprache als Lernmedium und Lerngegenstand	Sprache als Lernmedium		

Abb. 1: Unterteilung der einzelnen Schulfächer

Auch die Funktion und Betrachtung von Sprache sind ihnen gemeinsam: Während in den meisten Fächern die Sprache als Lernmedium gebraucht wird, gehört sie im Sprachunterricht explizit auch zum Lerngegenstand. Dagegen spielt in den künstlerisch-musischen Fächern wie Kunst, Sport, oder Handarbeit nicht nur die Sprache eine wichtige Rolle im Lehr-Lernprozess, sondern auch praktische Arbeiten gelten als Basis für die Leistungsüberprüfung. Diese Ausprägungen der einzelnen Fächergruppen, ihre Schwerpunkte und Spezifika wurden bei der Zusammenstellung der Beiträge, die sich an der Unterteilung der Schulfächer orientiert, berücksichtigt.

Den Sammelband eröffnen Monika Budde und Magdalena Michalak mit einem Beitrag über die Spezifik der sprachlichen Fächer, in denen die Sprache nicht nur als Lernmedium fungiert, sondern auch als Lerngegenstand explizit betrachtet wird. Die Autorinnen erläutern, inwiefern die in sprachlichen Fächern vermittelten Sprachkompetenzen auf andere Fächer übertragbar sind und dort aufgegriffen werden können.

Im mathematischen Bereich werden die Besonderheiten der Primar- und Sekundarstufe berücksichtigt. Silke Ruwisch und Kerstin Tiedemann erläutern in ihrem Artikel die fachsprachlichen Anforderungen im Mathematikunterricht der Grundschule und deren Fördermöglichkeiten. Anschließend zeigt

Michael Meyer die Komplexität der mathematischen Fachsprache in der Sekundarstufe und diskutiert Chancen und Grenzen des sprachsensiblen Mathematikunterrichts in diesem Bereich.

Auch naturwissenschaftliche Fächer werden schulstufenspezifisch betrachtet: Maja Jeretin-Kopf setzt sich in ihrem Beitrag mit Sprache als Lernmedium im Sachunterricht auseinander. Im darauffolgenden Aufsatz beleuchtet Helmut Precht die Merkmale der Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe und stellt die aktuellen Sprachförderungsansätze in dem Kontext vor.

Den Übergang zu Gesellschafts- und Sozialwissenschaften gestalten Alexandra Budke und Günther Weiss. In ihrem Beitrag untersuchen sie Geographielehrpläne und Bildungsstandards hinsichtlich kommunikativer Anforderungen im Geographieunterricht und analysieren, inwiefern sie von den Abiturientinnen und Abiturienten erfüllt werden. Gesellschaftswissenschaftlicher Fachunterricht ist auch Gegenstand des Aufsatzes von Sven Oleschko. Der Autor zeigt die Besonderheiten der Bereiche Geschichte, Politik und Geographie und plädiert für einen sozial-konstruktivistischen Zugang in den genannten Fächern. Stefan Altmeyer präsentiert das sprachliche und fachliche Lernen im Religionsunterricht. Dabei werden die sprachbezogenen Ansätze im Kontext der Diskussion um die didaktische Ausrichtung des Religionsunterrichts dargelegt.

Befasst man sich mit künstlerisch-musischen Fächern, so könnte der Trugschluss entstehen, dass die Sprache in diesem Bereich eine geringe Rolle spielt. Dem widersprechen zwei Beiträge zu ästhetischen Fächern: Sara Rezat beschreibt spezifische Anforderungen, die sich für Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht ergeben. Basierend auf dem Konzept der Textroutinen (Feilke 2011) macht die Autorin didaktische Vorschläge zur sprachbewussten Arbeit im Musikunterricht für die Sekundarstufe II und veranschaulicht diese mit Beispielen aus der Praxis. An Textprozeduren im Sinne von Feilke (2011) knüpft auch Birgit Mesch in ihrem Beitrag an, in dem sie sprachliche und ästhetische Bildung im Fach Kunst in Beziehung setzt und Potenziale des Kunstunterrichts für sprachliche Bildung und Sprachförderung herausarbeitet.

Das Gelingen dieses Buches hat insbesondere der Blick über den Tellerrand befördert, den alle Autorinnen und Autoren gewagt und mit Sachverstand und Hingabe fachdidaktische Vorschläge entwickelt haben. Sie alle ermöglichen eine gegenseitige Bereicherung, um die anspruchsvolle Aufgabe des sprachlichen Lernens im Fach gemeinsam zu bewältigen. Dafür geht ein herzlicher Dank an alle Autorinnen und Autoren, die mit großer Kooperati-

onsbereitschaft und mit viel Geduld an dem Projekt mitgewirkt haben. Ebenfalls bedanke ich mich bei all den Menschen, die mich in vielen Gesprächen mit ihren Sachkenntnissen bei der Entstehung des Buches unterstützt haben. Schließlich danke ich Andrea Egelseer, die mit großer Sorgfalt die Redaktion der aktuellen Ausgabe des Sammelbandes durchgeführt hat.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan H.; Matter, Johan F. (Hg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91, 75–89.
- DESI-Konsortium –Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann Rainer H.; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther; Willenberg, Heiner (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie. Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>, Zugriff am 21.01.2014.
- Feigenspan, Katja; Michalak, Magdalena (2017): Sprachbewusst naturwissenschaftliche Kompetenzen im Sachunterricht aufbauen. In: Sigel, Richard; Inckemann, Elke (Hg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule. Bad Heilbrunn: klinkhardt, 99-112.
- Feilke, Helmuth (2011): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a.M.: Lang, 1-31.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 2012, 233, 4-13.
- Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Tübingen: Narr.
- KMK (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf, Zugriff am 20.03.2021.
- Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus; Rothgangel, Martin (Hg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann.
- Michalak, Magdalena (2013): Erklären im Lernbereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung. In: Oomen-Welke, Ingelore; Decker, Yvonne (Hg.): Deutsch als Zweitsprache Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart: Filibach bei Klett, 231-248.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht Tübingen: Narr.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 57, 67-101.
- Rabardel, Pierre (1995): Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. Berlin: E. Schmidt.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Uluçam-Wegmann, Işıl (Hg.) (2019): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 212-233.

MONIKA BUDDÉ, MAGDALENA MICHALAK

Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung

Jedes Fach strebt an, die jeweils angemessene Form des fachsprachlichen Lernens zu entwickeln, die sowohl sprachliche Heterogenität als auch Fachspezifik berücksichtigt. Dabei sind es die Sprachenfächer¹, auf die jedes Fach schauen sollte: Ihre Zielsetzungen, die zu vermittelnden Kompetenzen in den jeweiligen Arbeitsbereichen und ihre dafür eingesetzten Methoden des bindendifferenzierenden und selbstgesteuerten Unterrichts könnten eine Orientierung und zugleich eine Basis für den Erwerb von Fähigkeiten darstellen, die für das sprachliche Lernen in den Fächern zu nutzen sind. Im Deutsch-, Englisch-, Französisch-, Spanisch- oder Lateinunterricht werden nämlich sprachliche Phänomene explizit betrachtet. Hier werden nicht nur die Strukturen analysiert, Lese- und Schreibstrategien vermittelt, sondern auch der Sprachgebrauch wird in verschiedenen Funktions- und Wirkungszusammenhängen untersucht. Das Ziel, das die sprachlichen Fächer verfolgen, ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Ebenen des sprachlichen Handelns zu erweitern. Zu diesem Zweck werden auch Fähigkeiten aufgebaut, die dazu dienen, die sprachlichen Anforderungen beim inhaltlichen Lernen zu bewältigen und Sprache als Medium des Lernens bewusst einzusetzen (Ossner 2006: 58f.). Auf einem solchen Potenzial kann jeder Fachunterricht aufbauen.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Beitrag den Fragen nachgegangen, inwiefern und in welcher Form die im Sprachunterricht erworbenen Fähigkeiten für die sprachliche Bildung (KMK 2019) bzw. die fachsprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler genutzt werden können. Ausgehend von der Rolle der Sprachenfächer und der Spezifik ihrer Fachsprachen werden Kompetenzen in den Bildungsstandards für Sprachenfächer dargestellt, die auf das Sprachenlernen in anderen Fächern übertragen werden können. Anschließend wird mit Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse die Vermittlung fächerübergreifender fachsprachlicher Kommunikationskompetenz diskutiert.

¹ Im Verständnis einer integrativen Sprachendidaktik (Hufeisen, Lutjeharms 2005) ist mit dieser Bezeichnung ein fächerübergreifender didaktischer Ansatz impliziert, der sich auf den Unterricht in der Sprache Deutsch, auf den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und in den Fremdsprachen bezieht, um die gemeinsamen Anforderungen beim Sprachenlernen anzugehen und gleichzeitig die vorhandenen didaktisch-methodischen Herangehensweisen fächerübergreifend zu nutzen.

1 Sprachunterricht² als Fachunterricht

Fachunterricht wird als eine Lehrdisziplin verstanden, die sich auf ein ausgewähltes Gebiet der Lebenswelt konzentriert und eine spezifische Perspektive der Wahrnehmung und des Umgangs damit einnimmt. Hier werden die für das Gebiet bedeutenden Inhalte unter bestimmten Herangehensweisen und Methoden vermittelt. Der Fachunterricht transportiert für die Schülerinnen und Schüler „die Wirklichkeit der Welt aus einer bestimmten, durch die Tradition des Schulfaches vorgegebenen Perspektive“ (Klafki 1991: 88). Als Beispiele solcher Formen des Fachunterrichts in der Schule sind der Geschichts-, Mathematik-, Geografie- oder der Kunstunterricht zu nennen. Diese Unterrichtsfächer haben sich aus konkreten Fachbereichen herausgebildet, haben immer mehrere Bezugsdisziplinen und ihre eigenen didaktischen Konventionen. Die Auswahl der Inhalte wird jeweils bestimmten Gegenstandsfeldern zugeordnet. Die Fächer bedienen sich dabei einer ihr eigenen Systematik und verwenden ebenso eine eigene sprachliche Varietät (Roelcke 2010: 15). Die Sprache in den einzelnen Fächern weist kommunikative Strukturen auf, die von den für die jeweilige Domäne spezifischen kognitiven Strukturen geprägt sind (Buhlmann, Fearn 2018: 25). Kognitive Schemata der Arten und Formen des Lernens und des Erkenntnisgewinns beinhalten fachübergreifende Denkweisen, die in häufigen sprachlichen Rahmenstrukturen repräsentiert sind. In jedem Fach gibt es demzufolge sprachliche Handlungsmuster, die zum Zwecke des Wissenserwerbs und der Wissensaushandlung und -weitergabe verwendet werden, wie z. B. Beschreiben, Darstellen, Argumentieren, Erklären, Beurteilen, Referieren, Präsentieren, Protokollieren (Ehlich, Rehbein 1979). Diese Sprachhandlungen sind jeweils fachspezifisch ausgestaltet. So hat z. B. die sprachliche Handlung Beschreiben mit informierender Funktion im Deutschunterricht in der Personenbeschreibung eine spezifische sprachliche Ausprägung, die sich von der Bildbeschreibung im Kunstunterricht oder von einer Versuchsbeschreibung im Chemieunterricht unterscheidet; doch gleichzeitig haben die jeweiligen Ausgestaltungen gemeinsame sprachliche Grundlagen einer Beschreibung, wie z. B. die informative Grundfunktion und die sachliche Darstellung, die allgemeine Struktur, die Fokussierung vom Allgemeinen zum Einzelnen oder den Gebrauch typischer Zeitformen. Dies ist dadurch geprägt, dass sich die diskursiven Formen der Auseinandersetzung in verschiedenen Domänen zwar in jahrhundertelanger Tradition entwickelt haben, aber die Trennung

² Der Begriff „Sprachunterricht“ wird in dem Beitrag als Bezeichnung für den Unterricht in Sprachenfächern benutzt und integriert die Arbeit in den Bereichen Sprache und Literatur.

der einzelnen Fächer relativ spät erfolgt ist. Daher ist der Umfang der sprachlichen Gemeinsamkeiten und des Sprachgebrauchs in allen Fächern beträchtlich (Graefen 1997: 34).

Diese fächerübergreifenden sprachlichen Grundlagen werden im Sprachunterricht, z. B. im Fach Deutsch, explizit vermittelt und sind dann Lerngegenstand. Anders ist es im nichtsprachlichen Fachunterricht, z. B. im Fach Kunst: Dort ist die Sprache jeweils der Inhaltsträger und fungiert hauptsächlich als Lernmedium. Im obigen Beispiel wäre die Textform Beschreibung ein Mittel, um zu einer Bildinterpretation zu gelangen.

1.1 Sprache als Lernmedium

Der Fachunterricht unterstützt die Lernenden beim Aufbau ihres Wissens und ihrer Kompetenzen. Diese Aufgabe übernehmen auch die Sprachenfächer: In den sprachlichen Unterrichtsfächern werden ebenfalls Fachinhalte vermittelt, die über die Sprache transportiert werden. Es werden u. a. Kompetenzen aufgebaut, die die Wahrnehmung und Gestaltung von Literatur, von Weltanschauung, von Lebensentwürfen und ästhetischen Ausdrucksformen befördern. Dies erfolgt in Form von Textanalysen und interpretativen Verfahren über literarische Texte, über Sach- und Gebrauchstexte sowie über andere Medien. Es werden Textformen und Textfunktionen untersucht und sprachliche Phänomene analysiert. Über die Aneignung von Kenntnissen über die Sprache und Literatur hinaus erwerben Kinder und Jugendliche Einsicht und Zugang zu Kultur und Bildung. Dies betrifft gleichermaßen alle Sprachenfächer: sowohl den Deutsch- und DaZ-Unterricht, den Herkunftssprachen- und den Fremdsprachenunterricht, die modernen Fremdsprachen sowie den Unterricht in den sog. „alten“ Sprachen Altgriechisch und Latein. Sprache fungiert hier als Lernmedium.

Auch die Sprachenfächer verwenden ihre eigene Fachsprache und haben ihre eigenen didaktisch-methodischen Traditionen. Zur Fachsprache im Fach Deutsch zählt die Verwendung von linguistischer Terminologie: Buchstabe, Silbe, Präsens, Adjektiv, Passiv, Code, Empfänger, Sprechakt, Axiom etc. In der Auseinandersetzung mit Literatur sind ebenso literarische Fachbegriffe nötig: Gattung, Prosa, Reim, Versmaß, Metapher, Erzählperspektive, Protagonist usw. Die Sprachenfächer arbeiten mit spezifischen Textsorten, wie z. B. mit dem Gedicht, dem Roman, mit einem Tagebuch oder einer Fabel. Der gezielte Umgang mit ihnen erfolgt mit fachsprachlich gekennzeichneten Verfahren, wie beispielsweise „Schlüsselwörter formulieren“, aber auch „Analyse und Interpretation durchführen“.

Obwohl Deutschunterricht eindeutig als Fachunterricht zu definieren ist, wurden bisher keine Verfahren des sprachbewussten Unterrichts explizit für das Fach entwickelt. Dennoch gehört der bewusste Umgang mit Sprache zu den Prinzipien jedes Sprachunterrichts. In der Fremdsprachendidaktik und in der Didaktik DaZ kommen Verfahren zum Einsatz, die eine explizite Sprachförderung nach dem Prinzip des sprachbewussten Fachunterrichts vorsehen, wie z. B. Konzepte des bilingualen Unterrichts (CLIL - Content and Language Integrated Learning, Haataja, Wicke 2018), das generative Schreiben (Belke 2011), die literale Didaktik (Schmölzer-Eibinger 2011), die ästhetische und zugleich sprachliche Bildung mit narrativen Bilderbüchern (Dammann-Theuens, Michalak 2012), die produktorientierte Didaktik (Dorner, Schmölzer-Eibinger 2012) oder das Verfahren „Sprachregister angemessen anwenden (SPRAAK)“ (Michalak 2012).

1.2 Sprache als Lerngegenstand

Die primäre Aufgabe des Sprachunterrichts ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf- und/ bzw. auszubauen, „damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind“ (KMK 2004: 6). Im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen alle sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten (Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben) sowie eine flüssige und angemessene Anwendung der sprachlichen Mittel in den Bereichen Aussprache und Intonation³, Orthografie, Wortschatz und Grammatik (KMK 2003: 9). Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler „Einsichten in die kulturelle und interkulturelle Bedeutung von Sprache“ (KMK 2004: 6) gewinnen und die sprachliche Vielfalt im Sinne der äußeren und inneren Mehrsprachigkeit wahrnehmen (Ossner 2006: 59). Im Sprachunterricht entwickeln Kinder und Jugendliche die Fähigkeit, Sprache schriftlich und mündlich reflektiert und differenziert anzuwenden. Sie sollen zielgerichtet, situations- und adressatengerecht sprechen und schreiben und die Wirkung der Sprache berücksichtigen können (KMK 2003a: 9f.). Dieses sprachliche Handeln umfasst auch das Nachdenken über Sprache (z. B. durch reflektierende Fragen: Aus welchen Elementen besteht ein Wort?, Wie ist die Pluralform zu bilden?, Welche Regelmäßigkeiten weisen Verben bei der Konjugation auf?, Wie strukturiert man einen Bericht?) und die Reflexion über den Sprachgebrauch (z. B.: Wie formuliere ich eine

³ Interessanterweise werden Aussprache und Intonation hauptsächlich im Unterricht für DaZ und für moderne Fremdsprachen aufgegriffen; im muttersprachlichen Deutschunterricht werden diese Bereiche – trotz Empfehlungen insbesondere aus dem Bereich Sprecherziehung (Papst-Weinschenk 2004) und der DaZ-Didaktik meistens – vernachlässigt (Hochstadt et al. 2013: 17-21).

Reklamation für eine zugeschickte Ware?, Wie schreibe ich eine online-Bewerbung für ein Praktikum?, Welche sprachlichen Mitteln sind in einem Gespräch mit einem Kind und welche mit einem Erwachsenen angemessen?). Auch das grammatische Wissen soll den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, damit sie „grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen“ (ebd. 16) können. Mehr oder weniger bewusst vorhandenes Wissen kann durch die explizite Thematisierung aktiviert werden, z. B. indem über das sprachliche Phänomen reflektiert wird und sprachliche Regularitäten bewusst gemacht werden. Auch Fachsprachen, ihre spezifischen Merkmale und die für sie typischen Strukturen werden in sprachlichen Fächern thematisiert.

In jedem Sprachunterricht ist die Sprache somit der Lerngegenstand. Hier werden grundlegende Einsichten in Sprachstrukturen geschaffen und vertiefende Einblicke in ihren Gebrauch ermöglicht. Zum einen werden in sprachlichen Fächern die basalen bildungssprachlichen Kompetenzen vermittelt, auf denen andere Fächer aufbauen können. Zum anderen werden hier sprachliche Phänomene, z. B. Regularitäten, explizit behandelt, die auf den Sprachgebrauch im Fach und in anderen Fächern projiziert werden können. Hier wird die Schnittstelle zu anderen inhaltsbezogenen Fächern erkennbar: Wenn der Sprachunterricht Fähigkeiten vermittelt, über sprachliche Phänomene gezielt nachzudenken und ihre Funktion und Wirkung zu reflektieren, so lassen sich diese auf die sprachliche Arbeit im Fachunterricht übertragen.

2 Didaktisch-methodische Konzeptionen der Sprachenfächer

Die Vermittlung und Analyse von Sprache und Sprachgebrauch sowie die Arbeit an Strategien bilden den gemeinsamen Nenner für alle Sprachenfächer. Dennoch setzen der Deutsch-, Erst- oder Zweit-/ Fremdsprachenunterricht, der Latein- und Altgriechischunterricht unterschiedliche Schwerpunkte, die sich in den angewandten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen widerspiegeln, wie z. B. spezifische Verfahren des Schriftspracherwerbs im Fach Deutsch bzw. im Unterricht der Erstsprache. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachenfächern erläutert.

2.1 Spezifik der einzelnen Sprachenfächer

In der Grundschule werden im Deutschunterricht die grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder gefördert (KMK 2004: 6). Im Mittelpunkt steht der Schriftspracherwerb. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre

orthographischen Kompetenzen weiter, indem sie das Rechtschreiben erforschen (z. B. Eisenberg, Feilke 2001). Anschließend lernen sie, zielgerichtet Informationen aus Texten zu entnehmen und selbst Texte je nach Textform, Funktion und Adressat oder Adressatin angemessen zu formulieren. Durch das kreative Schreiben werden sie dazu motiviert, selbst Texte zu verfassen (Spinner 2002). Sie lernen Verfahren der Texterschließung und Schreibstrategien kennen, die für die Arbeit in allen Fächern relevant sind. Denn Lernen erfolgt nicht nur im Deutschunterricht vorrangig über das Lesen und Verarbeiten von Texten, sondern in fast allen Fächern der Sekundarstufe ereignet sich der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten zunehmend durch und mit Texten. Die Entwicklung umfangreicher Textkompetenz und der Fähigkeit, mit unterschiedlichen Textformen in verschiedenen Kommunikationssituationen reflektiert umzugehen, stellen für das schulische Lernen die zentrale Aufgabe dar. Deshalb werden im Deutschunterricht nicht nur literarische Texte, sondern auch Gebrauchstexte, einschließlich nicht-linearer Darstellungsformen (Diagramme, Schaubilder, Tabellen etc.) analysiert.

Der Deutschunterricht setzt schon vorhandene Sprachkompetenzen voraus, die mit zunehmenden Anforderungen der im schulischen Kontext angewandten Fachsprachen weiter ausgebaut werden. Auf Grundlage einer bereits vorhandenen alltagssprachlichen Kompetenz werden schriftsprachlich orientierte Fähigkeiten kontinuierlich aufgebaut. Im Fremdsprachenunterricht entfalten dagegen alle Kinder und Jugendlichen zuerst ihre sprachlichen Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache von Null an mit dem Ziel, sich in Alltagssituationen zu verständigen. Hier wird der Übergang zwischen dem Mündlichen und Schriftlichen sichtbar: Der Englischunterricht wird beispielsweise hauptsächlich einsprachig durchgeführt und basiert in den ersten Lernjahren auf der altersgemäßen mündlichen Kommunikation, zu der die Kinder selbstständig Zugänge zum Verstehen finden sollen. Dabei sind sie zuerst „auf eine situative Einbettung (Gestik, Mimik, Bilder) angewiesen“ (BW 2004: 70).

Die Schülerinnen und Schüler gehen beim Fremdsprachenlernen den Weg von der Rezeption zur Produktion. Schon in der Grundschule wird jedoch Wert darauf gelegt, dass die Kinder die Fremdsprache nicht reproduktiv anwenden, sondern dass sie ihr Wissen selbstständig und bewusst auf neue Situationen übertragen können. Erst ab der 3. Klasse, im Zuge ihrer fortgeschrittenen Kompetenz in der Schriftsprache Deutsch, begegnen sie längeren Texten in der Fremdsprache Englisch. In der zweiten Fremdsprache (Französisch, Spanisch, Italienisch usw.) entwickeln sie dagegen – nach einem kurzen Einstieg über die mündliche Sprache – ihre Fähigkeiten in allen Bereichen (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) gleichzeitig. Dabei richtet sich die Progression der zu vermittelnden grammatischen

Inhalte in der heutigen Fremdsprachendidaktik nach den natürlichen Erwerbssequenzen (Diehl et al. 2000; Aguado 2012). Auch die kommunikative Progression setzt einen Rahmen für den Fremdsprachenunterricht: Die Schülerinnen und Schüler werden von einfacheren zu komplexeren Diskurs- und Textformen geführt. Im ersten Schritt lernen sie Kommunikationsformen kennen, die für den Alltag (wie z. B. Briefe, Werbeanzeigen oder Radiobeiträge) und dann für die fachliche Kommunikation (z. B. Präsentationen, Plakate, Berichte) wesentlich sind. Mit Hilfe von Textbausteinen (Satzanfänge, Lückentexte, vorgegebene Gliederung usw.) formulieren die Lernenden selbst Texte, wodurch der Aufbau konkreter Textformen sichtbar gemacht wird. Auch der wissenschaftliche und fachsprachliche Ausdruck und das differenzierte Formulieren und Darstellen von Informationen werden im Fremdsprachenunterricht geübt.

Zudem werden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Sprache und Sprachenlernen bewusst genutzt. Durch den Vergleich von Strukturen in der Erstsprache oder in anderen Sprachen werden im Fremdsprachenunterricht die Grenzen der eigenen Sprachkompetenz erfahrbar gemacht. Durch den Einsatz von Techniken des Vermittelns zwischen zwei Sprachen, d. h. durch die sog. Sprachmittlung, lernen die Schülerinnen und Schüler bestimmte kommunikative Strategien (z. B. Verständnisfragen formulieren oder Wortbedeutung dem situativen Kontext entnehmen) anzuwenden, die auch in weiteren Fächern hilfreich sein können. So wird im Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit entwickelt, die Inhalte zusammenhängender Äußerungen und Texte zu vertrauten Themen „sinngemäß von der einen in die andere Sprache [zu] übertragen“ (KMK 2003: 14). Sprachvergleiche im Deutschunterricht tragen dazu bei, dass die Sprecher und Sprecherinnen von zwei oder mehreren Sprachen sich innerhalb dieser Sprachen und Kulturen orientieren und zu einer angemessenen sprachlichen Verwendung kommen. Durch Beobachtung und durch Analyse sprachlicher Phänomene lernen sie, ihre Aufmerksamkeit auf lautliche, grammatische, lexikalische und textbezogene Aspekte zu richten. Auch hinsichtlich kulturbezogener Phänomene stellen die Lernenden Vergleiche an. Außerdem werden sie dadurch gefördert, Lernschwierigkeiten zu erklären und Unterstützungsangebote beim Erlernen der „neuen“ Sprache zu entwickeln. So können sie „Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen“ (KMK 2003: 18).

Im Latein- und Altgriechischunterricht steht nicht die mündliche Kommunikation, sondern der geschriebene Text im Mittelpunkt. Die Sprache wird hier als Analysemittel angewendet: Anhand von Latein oder Altgriechisch sollen Strukturen und Funktionen von Sprache erarbeitet werden. Mittels dieser

Verfahren werden Texte übersetzt und damit tradierte Denk- und Darstellungsweisen sichtbar. Solche Verfahren können auf die Erarbeitung von Fachtexten übertragen werden, um die Erschließung der Fachsprachen zu erleichtern. So kann durch die Analyse der Fachtermini ihre Bedeutung bewusst gemacht werden. Des Weiteren bieten diese Fächer grammatische und sprachstrukturelle Grundlagenkenntnisse, um weitere Sprachen entschlüsseln und beherrschen zu können: Doff und Lenz (2011) weisen in ihren Untersuchungen den Nutzen von Sprachlernfähigkeiten zwischen den Fächern Englisch und Latein nach. Kipf (2017) zeigt auf, wie Latein als Brückensprache fungieren und den Aufbau von systematischen sprachstrukturellen Kenntnissen aus dem Lateinunterricht für den DaZ-Erwerb nutzen kann.

Positive Transferleistungen von einer Sprache auf die andere beim Sprachenlernen kann bereits seit geraumer Zeit die Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik nachweisen (Hufeisen, Marx 2004; Jeßner 2006). Hier werden Ansätze, die in den einzelnen Sprachen entstehenden Fähigkeiten aufeinander zu beziehen, entwickelt und empirisch begleitet (Behr 2007; Bär 2009). Eine wesentliche Grundlage bildet das Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen, Lutjeharms 2005) mit inhaltlichen und methodischen Vorschlägen zum sprachübergreifenden Lernen. Es fokussiert Themen des interkulturellen Lernens und des kulturellen Austausches und basiert auf dem Grundprinzip des selbstgesteuerten Lernens. Für den Erwerb von sprachbezogenen Kompetenzen, die für jeglichen (Sprach-)Unterricht von Bedeutung sind und sich auf die Textkompetenz auswirken können, werden insbesondere Verfahren bzw. Prinzipien genannt, die zum einen für sprachvergleichende Herangehensweisen grundlegend sind und damit eine Steigerung von Sprachbewusstheit erreichen und zum anderen den reflektierten Einsatz von Strategien unterstützen.

Es darf nicht vergessen werden, dass alle Sprachenfächer einen erheblichen Beitrag zum Aufbau interkultureller Kompetenz leisten und ebenso die Grundlagen der historisch entwickelten Denk- und Lebensweisen für alle Fächer vermitteln. Das Ziel der Sprachenfächer ist es nämlich, den Schülerinnen und Schülern diese kulturell geprägten Zusammenhänge nahezubringen. So wird im Unterricht für die alten Sprachen explizit thematisiert, wie Latein und Altgriechisch als Sprachen und als Teil der Kultur unsere heutige Welt beeinflussen. Dies zu erfahren, bedeutet, es als Vorwissen für Fächer wie Geschichte, Biologie, Politik, Physik etc. einzubringen.

Allen Sprachenfächern sind zwei didaktische Prinzipien gemeinsam: die Reflexion über sprachbezogene Phänomene zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und die Entwicklung einer hohen strategiebasierten Textkompetenz.

2.2 Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit gilt als Ziel des Deutschunterrichts und stellt auch in der kognitiv orientierten Fremdsprachendidaktik einen wesentlichen Faktor im Erwerb von Sprache dar. Sie wirkt sich auf alle Bereiche des sprachlichen Handelns aus und trägt zum Aufbau von sprachlicher Handlungsfähigkeit bei (Ossner 2006; Wolff 2006). Sie wird in und durch sprachreflektierende Handlungen wirksam. Gerade in mehrsprachigen Lernsituationen des Sprachunterrichts, die sowohl von grammatischen als auch von kulturspezifischen Besonderheiten geprägt sind (z. B. bei Entstehung von Interferenzen bei Kasusmarkierungen oder bei Genuszuweisung, bei kulturspezifischen Bezeichnungen für Verwandtschaftsverhältnisse, beim Aufbau von mentalen Konzepten im Leseprozess sowie bei der gezielten Verwendung verschiedener Sprachstile), lassen sich reflektierende Handlungen initiieren, die u. a. durch die bewusste Betrachtung sprachlicher und kultureller Phänomene und/ oder durch den Sprachvergleich mit Fremd- oder mit vorhandenen Herkunftssprachen entstehen (Neuland 1986).

Für sprachreflektierende Handlungen benötigen Lernende ein Repertoire an metasprachlichen Fähigkeiten, die aus einem mehr oder weniger explizit verfügbaren Wissen über Fachbegriffe und über mehr oder weniger bewusste Kenntnisse über syntaktische Strukturen bestehen (Funke 2005). Sie bilden eine entscheidende Grundlage für das Vorgehen bei sprachbezogenen Untersuchungen, denn sie fungieren im Sprachunterricht als die Fachsprache, mit der Lernende sich über ihre Beobachtungen, Herangehensweisen und Erkenntnisse mitteilen und austauschen können. Diese metasprachlichen Fähigkeiten werden vor allem in folgenden Bereichen entwickelt und ausgebaut:

- Sprachliche Strukturen: Im Grammatikunterricht werden systematisch sprachliche Strukturformen vermittelt, wie beispielsweise auf der Wortebene die Wortarten und die Wortbildung, auf der Ebene des Satzes die Satzglieder, Attribute, die Satzarten und Haupt- und Nebensatzkonstruktionen, auf der Textebene die sprachlichen kohäsionsstiftenden Mittel (wie Rekurrenz, Anaphern, Proformen, Konjunktionen). Die Schülerinnen und Schüler lernen in isolierten Darbietungen diese Phänomene kennen und lernen auch die linguistischen Fachtermini. Diese Kenntnisse lassen sich für die Arbeit an eigenen und fremden Texten nutzen (Peschel 2006, die im Deutschunterricht der Sekundarstufe I nach einem expliziten Training von kausalen Verknüpfungsmitteln eine Steigerung der Schreibfähigkeit bei begründenden/ argumentativen Texten nachweist; weiterhin Gornik 2008; Budde 2014). Das metasprachliche Repertoire ist die Fachsprache, mit der gezielt die analytische

und reflektierende Arbeit durchgeführt wird, z. B. bei einer genauen sprachlichen Analyse von literarischen Texten oder bei komplexen Lehrtexten, deren Verstehen durch eine systematische Spracharbeit unterstützt wird.

- Erscheinungsweise von Sprache: Das Unterrichtsgespräch mit der Möglichkeit des Erkenntnisgewinns durch Austausch und Aushandlung enthält Kennzeichen mündlicher Sprache (Nachfragen, Wiederholungen, Spezifizierungen, Selbstkorrekturen; Beispiele, Unterbrechungen) und ist gleichzeitig schriftsprachlich ausgerichtet (Genauigkeit, Verwendung von Fachtermini). Die Sensibilisierung für die verschiedenen Erscheinungsweise von Sprache beinhaltet daher die Auseinandersetzung mit medial mündlich verwendeter Sprache z. B. in der Schule, die jedoch konzeptionell schriftlich ausgerichtet ist (Neuland 2009).
- Fachsprache als Thema: Für die Vorbereitung auf das berufliche Leben stellen die Bereiche Fachsprache und Fachkommunikation insbesondere am Ende der Sekundarstufe I wichtige Gegenstände im Sprachunterricht dar. Zunehmend wird ihre Behandlung bereits zu Beginn der Mittelstufe im Hinblick auf den Erwerb von fachsprachlicher Kompetenz in den Sachfächern diskutiert (Fluck 2006; Roelcke 2009). Eine Aufgabe des Sprachunterrichts ist es, Kompetenzen zu vermitteln, mit sprachlichen Besonderheiten von fachsprachlichen Texten umzugehen und diese selbstständig zu erschließen. Eine weitere zentrale Aufgabe ist es, fachkommunikative Kompetenzen zu entwickeln, die Verwendung der Fachsprache unter pragmatischen und ethischen Aspekten in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zu erkennen und ihre Verwendung kritisch zu reflektieren (Roelcke 2009: 11-16). Kommunikationsgerechtes sprachliches Handeln gilt als zentrales Ziel (Fluck 2006: 297), das in der Arbeit an sprachlichen Handlungsmustern funktionsgebunden verfolgt wird. Die Reflexion über die pragmatische Bedeutung von Tätigkeiten wie Beschreiben, Erklären oder Protokollieren trägt dazu bei, dass ihre Funktion für das Lernen und den Erkenntnisgewinn bewusst wahrgenommen und in das selbstständige Weiterlernen einbezogen werden kann (z. B. für das Protokollieren bei Fix 2008b: 20f. und die Auseinandersetzung mit Erklärungen im Rahmen des dialogischen Lernens bei Stirnemann 2008).
- Verwandtschaftsverhältnisse zwischen Sprachen: Sprachvergleiche tragen zu tieferem Verstehen der eigenen und fremden Sprache(n) bei und können Hilfen und Hindernisse bei ihrem Erwerb erklären helfen. Forschungen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik weisen nach, dass sich vor allem die erworbenen Kenntnisse in der ersten Fremdsprache förderlich auf weiteres Lernen von Sprachen auswirken, sobald die Schülerinnen und Schüler explizit dazu angeleitet werden (Morkötter 2005). Dies bezieht sich vor allem auf Kenntnisse über Schriftsysteme und über das Verhältnis von Phonemen zu

Graphemen, über Wortbildung, über Satzbau, Satzglieder, Flexion, Satzarten, Textmuster und -strukturen.

- Nachschlagewerke, Wörterbücher, Grammatikdarstellungen: Sie dienen dazu, sich Inhalte neu zu erschließen, Erklärungen und Verstehenshilfen zu finden, den Wortschatz zu erweitern und Wortfelder zu erarbeiten. Im Fremdsprachunterricht dient der Umgang mit Lernerwörterbüchern und -grammatiken der Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens (Rampillon 2001). Dies ist auch das Ziel einer Lernergrammatik, die nicht die Grammatik als Modell abbildet, sondern dazu auffordert, selbstständig Untersuchungen zum System und Gebrauch von Sprache durchzuführen und Regularitäten zu erschließen und damit Verstehen und Behalten fördert (Schmidt 2001: 160f.). Auch im Deutschunterricht werden zu diesem Zweck Wörterbücher vor allem im Rechtschreibunterricht als Hilfsmittel beim eigenständigen Erforschen von Rechtschreibregelungen eingesetzt.

2.3 Umgang mit Texten und Strategievermittlung

Texte lesen, verstehen, nutzen und schreiben zu können, ist eine zentrale Fähigkeit im schulischen Lernen. Sie kann erheblich durch den gelungenen Einsatz von Strategien befördert werden (Schiefele et al. 2004). Insbesondere sind es Sprachlernstrategien, Lesestrategien und Strategien des Schreibens, die in allen Sprachenfächern genutzt werden können.

- Lernstrategien: Für das Fremdsprachenlernen werden kognitive und metakognitive Strategien des Lernens und Gebrauchs von Sprache explizit gefordert (Europarat 2001; KMK 2013: 15), denn sie gelten als begünstigende Faktoren beim Sprachenlernen (Mörkötter 2005). So sind es kommunikative Strategien, die sich auf Auswahl und Einsatz von angemessenen sprachlichen Registern beziehen und Kompensationsstrategien, die zum Einsatz kommen, wenn bei Verstehens- und Ausdrucksschwierigkeiten Umschreibungen verwendet werden oder in eine bekannte Sprache gewechselt wird. Weiterhin sind es verschiedene gedächtnisstützende Strategien. Beim sprachenübergreifenden Lernen werden Memorisierungstechniken und Erschließungsstrategien (Eselsbrücken bauen, Wortlisten erstellen, Vokabellisten führen, Sinnzusammenhänge herstellen) aktiv angewendet, die bereits in der Erstsprache und in der ersten Fremdsprache gelernt worden sind (Doff, Lenz 2011). An Lernstrategien auf der Ebene der Selbststeuerung bzw. Selbstregulation sind meist weiterführende Texterschließungsstrategien gekoppelt (Leseabsicht klären, Arbeitsaufwand und -nutzen reflektieren, sich bei hohen Anforderungen zum Weiterlesen motivieren usw.) (Streblov 2004).

- **Texterschließungsstrategien:** Lesestrategien werden als wirkungsvolle und als systematisch förderbare Maßnahme zur Förderung der Lesekompetenz gesehen. Sie sind in den Bildungsstandards explizit aufgeführt: „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“ (KMK 2004: 13) und werden seit langem im Fremdsprachenunterricht ausdrücklich thematisiert (Tönshoff 2010). Lesestrategien orientieren sich am Ablauf und Charakter der Textverstehensprozesse. Sie greifen gezielt in die einzelnen Phasen des Leseverstehens ein und unterstützen den Texterschließungsprozess. Die als Lesestrategien bezeichneten Fähigkeiten soll die Leserin oder der Leser selbstständig in weiterführenden Leseprozessen anwenden. Sie stellen eine Art Werkzeugkoffer dar, mit dem die Leserin oder der Leser ausgestattet ist. Der gezielte Einsatz von Schreib Tätigkeiten befördert das Leseverstehen und das Lernen aus Texten (Graham, Hebert 2011). So werden Strategien des Lesens an Schreibprozesse gebunden, um das Verstehen aus Texten nachhaltig zu unterstützen (Philipp 2012): Die Texte im Sprachunterricht werden in schriftlicher Form in der Bewältigung von Arbeitsaufgaben, in Protokollen oder als schriftliche Wiedergabe von Arbeitsergebnissen weiterverarbeitet.

3 Fächerübergreifende Kommunikationskompetenz

Sprachliche Fächer legen entscheidende Grundlagen in den Bereichen der Sprachlernkompetenz, der Sprachreflexion und des Umgangs mit Texten und bieten eine gute Basis für die sprachliche und interkulturelle Arbeit in anderen Unterrichtsfächern. Dies bedeutet einerseits eine Hinwendung zu den Sprachenfächern, denn sie tragen die größte Verantwortung für die gezielte Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Sprachenfächer sollten daher die Vermittlung fächerübergreifender Fertigkeiten und Fähigkeiten viel stärker fokussieren und die Übertragung von erworbenen Fähigkeiten auf den anderen Fachunterricht thematisieren. Auf diese Weise können die Sprachenfächer zur Förderung fachlicher Kommunikationskompetenz beitragen (Roelcke 2009: 8). Andererseits können die sprachlichen Fächer es jedoch nicht leisten, fachsprachliche Varietäten außerhalb ihres Fachbereichs situationsgerecht zu betrachten. Denn im Sprachunterricht kann nur begrenzt mit schriftlichem oder mündlichem Sprachmaterial aus anderen Fächern gearbeitet werden: Das Verstehen von fachsprachlich formulierten Texten setzt umfangreiches Wissen der Lernenden über das jeweilige Thema voraus (Ehlich et al. 2013: 53). Die Herausforderung beim Sprachenerwerb liegt nicht nur darin, dass Fachsprachen durch eine besondere Distribution von Redemitteln gekennzeichnet sind, sondern auch darin, dass sie im Gegensatz zur allgemeinen Sprachverwendung sehr eng und präzise an bestimmte Denkweisen oder logische Arbeitsweisen des jeweiligen