

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die
Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**
<http://www.didaktik-deutsch.de>
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-
4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Sarah Rose

**SPRACHBEWUSSTER
FACHUNTERRICHT ODER
VERMITTLUNG EINER ALLGEMEINEN
FACHKOMMUNIKATIONSKOMPETENZ?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 41. S. 67-73.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Sarah Rose

SPRACHBEWUSSTER FACHUNTERRICHT ODER VERMITTLUNG EINER ALLGEMEINEN FACHKOMMUNIKATIONSKOMPETENZ?

Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh/UTB (199 Seiten).

Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (221 Seiten).

Im Jahr 2015 wurden zwei Studienbücher zum Thema *Sprache und Fachunterricht* veröffentlicht: Zum einen das von Kniffka und Roelcke verfasste Studienbuch *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (im Folgenden zitiert als 'FIU'), erschienen in der UTB-Reihe *Standard Wissen Lehramt*, die von Jakob Ossner herausgegeben wird, und zum anderen das von Michalak, Lemke und Goeke verfasste Studienbuch *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*, erschienen im Narr Francke Attempto Verlag (im Folgenden zitiert als 'SIF'). Beide Bücher befassen sich mit dem in den 60er Jahren bereits entstandenen Forschungsbereich der Fachsprache, der derzeit in sprachdidaktischer Perspektive Aktualität erlangt, weil deutlich geworden ist, dass sprachliches und fachliches Lernen miteinander verwoben sind. Die Bücher, die gleichermaßen an Studierende wie auch an Lehrende gerichtet sind, setzen bei ihrer jeweils sehr anschaulichen Darstellungsweise unterschiedliche Schwerpunkte. Bei der nachfolgenden Besprechung der Studienbücher soll es um die Herausarbeitung dieser Schwerpunktsetzungen und damit Besonderheiten der Bücher im Vergleich zu bereits veröffentlichten Werken gehen. Systematisch werden dabei folgende drei Aspekte behandelt: (1) Fokussierte Lehr-Lerndimensionen, (2) Bestimmung des Gegenstandes *Fachsprache*, (3) Vermittlungsaspekte.

(1) Fokussierte Lehr-Lerndimensionen

Nach Kniffka und Roelcke sind zwei Faktoren für die sprachdidaktische Relevanz des Themas *Sprache und Fachunterricht* ausschlaggebend: Zum einen die „Verfachsprachlichung des Alltags“ und zum anderen die Dynamik der Sprache und Kommunikation in Beruf bzw. Studium (FIU: 18). Diesen Anforderungen könnten die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) nur gerecht werden, wenn sie entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen bereits im schulischen Kontext erwerben. Laut der Autoren sollte es deshalb Ziel des Unterrichts sein, eine allgemeine Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz zu fördern (ebd.). Folglich werden im Buch zwei Dimensionen des Didaktischen Dreiecks fokussiert, zum einen die

fächerübergreifende Gegenstands- und zum anderen die Vermittlungsdimension. Die Lernendendimension wird hingegen nicht gesondert behandelt.

Im Studienbuch von Michalak et al. bildet nicht die Vermittlung einer allgemeinen Fachsprachenkompetenz, sondern die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts den Ausgangspunkt, der DaZ-didaktisch, d. h. an Spracherwerbsbiografien der SuS orientiert, und gerade nicht nur fachsprachendidaktisch konzipiert ist. Aus didaktischer Perspektive sei gerade diese Herangehensweise sinnvoll, da unzureichende sprachliche Kompetenzen oftmals zu Benachteiligungen im schulischen Alltag führten (SIF: 5). Die Autoren fokussieren in ihrem Buch deshalb die Lernendendimension, insbesondere SuS aus bildungsfernen Familien und/oder mit einer DaZ-Konstellation. Konsequenterweise beziehen die Autoren aber alle Dimensionen des Didaktischen Dreiecks (auch die Gegenstands- und Lehrendendimension) in ihre Darstellung mit ein. Gerade für didaktische Entscheidungen als hilfreich zu betrachten ist die Differenzierung der heterogenen Gruppe der DaZ-Lerner in Seiteneinsteiger (weiter differenziert in solche, die in der L1 alphabetisiert sind versus solche, die nicht in der L1 alphabetisiert sind) und Hiergeborene (Lerner, die zwar in Deutschland geboren sind, aber erst mit Eintritt in eine Institution die deutsche Sprache erwerben)¹ (SIF: 23–39).

(2) Bestimmung des Gegenstandes *Fachsprache*

Michalak et al. stellen zunächst verschiedene von ihnen so bezeichnete „Varietäten“ (anzumerken ist, dass die Autoren die Begriffe *Varietät* und *Variante* synonym verwenden) der deutschen Sprache dar (Bildungs-, Schul- und Alltagssprache). Die Fachsprachen sehen sie dabei als spezifische „Variationen“ der Bildungssprache an (SIF: 55). Kontrastierend zur Alltagssprache stellen sie fest, dass Fachsprachen

sehr eng und präzise an bestimmte Denkweisen oder logische Arbeitsweisen des jeweiligen Fachbereichs geknüpft [sind]. Ohne Kenntnis der Denkstrukturen kann von Beherrschung der Sprache eines Faches nicht die Rede sein (ebd.: 55).

Demnach wird in diesem Buch insbesondere die „Spezifik der Fachsprachen“ (ebd.) betont. Um diese Spezifik aufzuzeigen, werden die Fachsprachen in Anlehnung an Roelcke (2010)² nach einer horizontalen Dimension (Fächer bzw. Fachgebiete wie z. B. Chemie und Musik) und einer vertikalen Dimension (Abstraktionsstufen und Kommunikationssituationen innerhalb eines Faches z. B. laien-, anwendungs- und theoriebezogene Fachsprache) differenziert.³ Bei der Darstellung der vertikalen

¹ Marx (2014) differenziert hingegen die SuS mit Zuwanderungsgeschichte hinsichtlich des Zeitpunkts des ersten Kontaktes mit der deutschen Sprache.

² Der seinerseits auf eine lange Debatte hinsichtlich der Schichtung von Fachsprachen aufbaut. Eindimensionale Modelle der vertikalen Differenzierung von Fachsprachen stammen z. B. von Beneš (1970) und Hoffmann (1985). Ein dreidimensionales Modell der vertikalen Schichtung wurde z. B. von Walther v. Hahn (1983) entwickelt.

³ Die nach Roelcke (2010) vorgenommene vertikale Gliederung nach Fachtextsorten wird nicht erwähnt.

Gliederung wird anhand von anschaulichen Beispielen auf die sprachliche (medial schriftliche wie auch medial mündliche) Progression innerhalb der Schule eingegangen. Hierdurch wird die Komplexität der vertikalen Dimension von Fachsprachen gerade auch in Bezug auf verschiedene Adressaten deutlich. Im Anschluss an die Behandlung der „Varietäten“ werden die sprachlichen Kompetenzen dargestellt, welche die SuS benötigen, um der Bildungs-, Schul-, und Fachsprache gerecht zu werden. Hervorzuheben ist, dass darunter nach Ansicht der Autoren vor allem die Beherrschung der konzeptionellen Schriftlichkeit (nach Koch/Oesterreicher) fällt, die nicht nur medial schriftlich, sondern auch medial mündlich den Schulalltag prägt. Darüber hinaus wird die Unterscheidung zwischen BICS und CALP nach Cummins eingeführt und auf die unterschiedlichen Sprachbiografien der Lernenden bezogen. In einem gesonderten Kapitel und nicht im Rahmen der Gliederung der Fachsprachen gehen die Autoren sehr umfangreich auf die (kontinuierlichen wie diskontinuierlichen) Textsorten im Fach- und Sprachunterricht ein, betrachten deren Rezeption sowie Produktion und die dabei unter Umständen entstehenden Schwierigkeiten. Bezüglich der Rezeption verschiedener Textsorten gelingt der Fächervergleich und damit einhergehend die Herausstellung von einzelnen Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden in Ansätzen (SIF: 86–121). Bezüglich der Produktion von Textsorten gelingt der Fächervergleich m. E. leider nicht, was an der (von den Autoren durchaus problematisierten) uneinheitlichen Operatorenverwendung der Fächer liegen mag (SIF: 122). Damit sprachliche Hürden, die aus der unterschiedlichen Operatorenverwendung resultieren, von den SuS im Fachunterricht gemeistert werden können, müssten die Lehrenden die Anforderungen transparent machen (SIF: 137). Hierfür wird eine Tabelle mit sprachlichen Handlungen (z. B. Erzählen) angeboten. Den Handlungen werden beispielhaft schulische Textsorten (im Falle des Erzählens: Erlebniserzählung, Bericht, Protokoll etc.), die in ihnen genutzten Themenentfaltungen (subjektbezogen, emotional etc.) und sprachlichen Mittel (Zeitangaben, Präteritum etc.) zugeordnet (SIF: 136). Auch wenn diese tabellarische Auflistung lediglich beispielhaften Charakter haben soll, vereinfacht sie die Komplexität und Problematik einer Textsortentypologisierung auf m. E. unzulässige Weise. Unter anderem ist die sprachliche Handlung des Erzählens (mit einer Höhepunktstruktur) nicht beim Verfassen eines Berichts oder Protokolls durchzuführen. Vielmehr sind z. B. für einen Ereignisbericht eine erzählferne Struktur sowie Prozeduren der Distanzierung und Authentifizierung relevant (Feilke 2014).

Kniffka und Roelcke versuchen hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung eine allgemeine Fachsprachen-/Fachkommunikationskompetenz durch die Abgrenzung zu bereits bestehenden Konzepten (z. B. Bildungssprache) zu etablieren. Anzumerken ist, dass die Autoren die Begriffe „allgemeine fachsprachliche- sowie fachkommunikative Kompetenz“ und „allgemeine Fachsprachenkompetenz“ synonym verwenden. Da sie aber ethische, kognitive sowie pragmatische Fähigkeiten in ihren Kompetenzbegriff mit einbeziehen, sollten sie m. E. im Sinne Hoffmanns (1985)

von einer allgemeinen Fachkommunikationskompetenz sprechen. Diese Kompetenz zeichne sich im Gegensatz zur Bildungssprache dadurch aus, dass sie die Rezeption resp. Produktion von Texten ermögliche, gleich welchem horizontal oder vertikal zu bestimmendem Fachbereich oder welcher Textsorte sie zugehörig seien (FIU: 55). Dieser Abgrenzungsversuch gelingt jedoch nicht gänzlich, da u. a. Phänomene unterschiedlicher Ebenen (Varietät und Kompetenz) miteinander vermischt werden. Die Nähe zu den anderen Konzepten geben die Autoren zwar an, stellen dann aber vor allem funktionale Aspekte als einschlägigstes Abgrenzungskriterium heraus. Die allgemeine Fachkommunikationskompetenz hätte vor allem zur Aufgabe, die fachliche Dezentralisierung, Differenzierung und Dynamisierung zu bewältigen, die Bildungssprache diene hingegen als Mittler zwischen Alltags- und Fachsprache (FIU: 58). Diese unterschiedlichen funktionalen Zuschreibungen führen jedoch auch nicht zu einer trennscharfen Abgrenzung der Konzepte. Die Bewältigung von fachlicher Dezentralisierung, Differenzierung und Dynamisierung kann auch (genauso gut oder schlecht) durch bildungssprachliche Fähigkeiten geleistet werden. Um die allgemeine Fachkommunikationskompetenz näher zu definieren, erläutern die Autoren die von ihr umfassten Teilkompetenzen. Hierfür wird zwischen einem strukturellen, einem pragmatischen, einem kognitiven und einem ethischen Kompetenzbereich unterschieden (FIU: 19–23).

Ungeachtet der uneinheitlichen Verwendung des Kompetenzbegriffes ist nachvollziehbar, dass nicht nur strukturelles Fachsprachenwissen, sondern auch kognitive, pragmatische wie auch ethische Fähigkeiten relevant für die spätere Berufsausübung oder das Studium sind. Die Forderung, dass die Schule sowohl für das Studium als auch für den Beruf sprachliche und kommunikative Grundlagen vermitteln müsse (FIU: 23), stellt jedoch, gerade auch im Hinblick auf die von den Autoren konstatierte Dynamik und Diversität der kommunikativen Anforderungen, eine Herausforderung dar. Die Autoren wollen trotz aller Bestrebung zur Vermittlung einer allgemeinen Fachkommunikationskompetenz nicht den Eindruck erwecken, es gäbe eine einheitliche Fachsprache. Sie nehmen deshalb eine theoretisch begründete Kategorisierung in Form einer horizontalen, einer vertikalen und einer textsortenspezifischen Gliederung an, schränken dann aber z. B. die aktuellen Möglichkeiten einer einheitlichen horizontalen Gliederung der Fächer ein (FIU: 91). Auch die klare Unterteilung der vertikalen Dimension erscheint den Autoren aufgrund der Vielfalt der Kommunikationsformen nicht möglich (FIU: 92 f.). Sie betrachten deshalb im Rahmen dieser Dimension den fachinternen sowie fächerübergreifenden Wissenstransfer zwischen Experten und Laien (FIU: 93), was mit Blick auf die Lehr-Lernsituation gewinnbringend erscheint. Auch hinsichtlich der dritten Dimension resp. der Textsortenkategorisierung gibt es laut den Autoren keine Einigkeit (FIU: 95). Ihr Versuch, eine funktionale Unterscheidung von Textsorten mit Hilfe des Organonmodells vorzunehmen (FIU: 97 f.), ist sicherlich in didaktischer Hinsicht ein wichtiger Schritt, der durch strukturelle Merkmale ergänzt

werden könnte. Fraglich bleibt allerdings, welche Art von allgemeiner Fachsprache vermittelt werden soll, falls sich die Fächer bzw. die Domänen hinsichtlich der Kommunikation zwischen verschiedenen Interaktanten und in Bezug auf die Verwendung von Textsorten so stark voneinander unterscheiden, dass es nicht möglich wäre, eine einheitliche Kategorisierung zu erstellen. Ferner wäre interessant zu ergründen, inwiefern sich die Experten-Laien-Kommunikation im Rahmen der vertikalen Schichtung von Fachsprachen von der Bildungssprache als Mittler zwischen Alltags- und Fachsprache unterscheidet.

(3) Vermittlungsaspekte

Nach Michalak et al. reicht eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht nicht aus, um die SuS auch im Fachunterricht in ihrem Spracherwerb zu unterstützen. Die Sprachenfächer können zwar „die fächerübergreifende Kommunikationskompetenz“ vermitteln, sie können es jedoch nicht leisten, fachsprachliche Varietäten domänenspezifisch außerhalb ihres Fachbereichs situationsgerecht zu fördern (SIF: 56). Bezüglich geeigneter Vermittlungsansätze argumentieren die Autoren gegen das im Buch kurz umrissene Konzept des sprachsensiblen Unterrichts (nach Leisen), da es nicht DaZ-didaktisch orientiert sei (SIF: 160). Anders sei dies beim Konzept des Dialogischen Lernens (nach Ruf/Gallin), das die SuS von der Sprache des Verstehens hin zur Sprache des Verstandenen begleitet und demnach bei den Fähigkeiten der Lernenden ansetze (SIF: 160). Allerdings benötigten die SuS hierfür bereits gut ausgebaute Sprachkompetenzen. Der von Michalak selbst entwickelte und im Buch ausführlicher dargestellte Ansatz *Sprachregister angemessen anwenden können* (SPRAAK) versucht, die SuS zu befähigen, je nach situativem Kontext die sach- und adressatengerechten Sprachformen bzw. -muster zu verwenden (SIF: 166). Grundlage dieses Ansatzes bildet die systematisch-funktionale Registerlinguistik nach Halliday (SIF: 167). Die Vermittlung, die auch rezeptionsorientiert erfolgt, wird in drei Phasen eingeteilt: Die Bewusstmachung, der Vergleich und die Produktion (SIF: 169–174). Eine Nähe zum sogenannten „genre cycle“ nach Hyland (2007) und Martin (2009) ist auszumachen, wird jedoch nicht aufgezeigt. In der Phase der Produktion können die SuS auf zuvor ermittelte Textmuster zurückgreifen (SIF: 172). Kritische Anmerkungen werden hinsichtlich des Ansatzes von Seiten der Autoren nicht getätigt, obwohl die starke Fokussierung auf Textmuster bzw. Textbausteine im Unterricht u. a. zur Produktion inhaltsloser Formhülsen führen könnte und daher angesichts der angestrebten Leserschaft unbedingt Erwähnung finden sollte. Zudem werden DaZ-didaktische Aspekte, die für die Autoren eigentlich zentral sind, bei diesem Ansatz nicht eigens berücksichtigt.

Vermittlungsaspekte betrachtend stellen Kniffka und Roelcke ebenfalls fest, dass Sprach- und Fachunterricht zusammen wirken müssten, um eine *allgemeine Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz* zu fördern (FIU: 34–38). Zur Förderung der Fachkommunikationskompetenz wird das Scaffolding-Konzept vorgeschlagen und anhand einer exemplarischen Unterrichtsplanung ausführlich dar-

gestellt (FIU: 120–155). Die Reflexion von Fachsprachen sollte laut den Autoren funktional erfolgen (FIU: 36). Eine nähere Erläuterung oder Vorstellung funktionaler Ansätze erfolgt jedoch nicht, was daran liegen könnte, dass das Buch primär an Studierenden und Lehrenden nicht-sprachlicher Fächer ausgerichtet ist und die Sprachreflexion m. E. von den Autoren eher dem Sprachunterricht zugeordnet wird (FIU: 38). Das vierte Kapitel gibt zwar einen kurzen Überblick über Ansätze von sprach- und fachintegriertem Unterricht, die aus dem fremd- bzw. zweitsprachlichen Bereich stammen. Da die Autoren aber die Vermittlung einer allgemeinen fachsprachlichen- und fachkommunikativen Kompetenz fordern, fehlt m. E. die Präsentation eines allgemeinen fachsprachlichen Ansatzes (z. B. SPRAAK nach SIF: 166–174), der vor allem die angeführten Teilkompetenzen beachtet.

(4) Abschließende Würdigung

Auch wenn Kniffka und Roelcke die Konzeptualisierung der allgemeinen Fachkommunikationskompetenz m. E. nicht trennscharf von der Varietät *Bildungssprache* abgrenzen, stellt dieses Buch dennoch in nachvollziehbarer und nicht verkürzender Weise die Schwierigkeiten bei der Bestimmung einer allgemeinen Fachkommunikationskompetenz dar. So wird im Rahmen der Bestimmung einer allgemeinen Fachkommunikationskompetenz nicht nur die Abgrenzung zur Bildungs- und Schulsprache sowie zu BICS und CALP problematisiert, sondern es wird auch die generelle Schwierigkeit einer intersubjektiv nachvollziehbaren Gliederung von Fachsprache aufgezeigt. Michalak et al. zeigen das Fachspezifische zwar nur an einigen Stellen auf, ihrem Ziel, eine Sensibilisierung der Fachlehrkräfte für die allgemeinen sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht zu erzeugen (SIF: 5), werden sie jedoch gerecht. Auch wenn sich z. B. die Darstellung der Sprachvarietäten und die Darstellung einzelner Vermittlungsansätze in beiden Studienbüchern ähneln, so unterscheiden sie sich in der Wahl der Perspektive auf das Thema *Sprache und Fachunterricht* (SIF: Lernendenperspektive, FIU: Gegenstandsperspektive) und können so als zwei sich ergänzende Studienbücher betrachtet werden.

Literatur

- Beneš, Eduard (1970): Fachtext, Fachstil und Fachsprache. In: Moser, Hugo (Hg.): Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Düsseldorf: Schwan. S. 118–132.
- Feilke, Helmuth (2014): Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte Verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 233–251.
- Hahn, Walther v. (1983): Fachkommunikation. Entwicklung, Linguistische Konzepte, Betriebliche Beispiele. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Hyland, Ken (2007): Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. In: Journal of Second Language Writing. Vol. 16. pp. 148–164.
- Martin, James R. (2009): Genre and Language Learning. A Social Semiotic Perspective. In: Linguistics and Education. Vol. 20. pp. 10–21.
- Marx, Nicole (2014): Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: UTB. S. 77–94.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Anschrift der Verfasserin:

Sarah Rose, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, D-50823 Köln

sarah.rose@uni-koeln.de