Didaktik Deutsch

Claudia Schmellentin

Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule

Didaktik Deutsch
Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 17–34
DOI: 10.21248/dideu.667
Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

1 Einleitung

Bildung ist eine der wichtigsten Säulen jeder demokratischen Gesellschaft: Zur Kernaufgabe von Bildung gehört, die Lernenden zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation im kulturellen, sozialen, privaten, beruflichen und (gesellschafts-)politischen Kontext zu befähigen und so die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben zu schaffen (in Anlehnung an Tenorth 2004). Umfassende Sprachbildung rückt somit ins Zentrum schulischer Bildungsziele demokratischer Gesellschaften.

Sprachliche Bildung ist jedoch nicht nur Voraussetzung für gesellschaftliche, sondern auch für schulische Teilhabe, denn wie Assmann (2008: 33) treffend festhält: „Sprache ist das Medium, in dem Menschen ihre Welt, ihre Kultur und sich selbst erschaffen. Deshalb hängt vom Gebrauch dieser Produktivkraft wortwörtlich alles Weitere ab." Sprachkompetenz gilt als wichtigste Voraussetzung für Weltaneignung und damit auch für (lebenslanges) Lernen. Schule selbst ist entsprechend ebenfalls ein Ort, der sprachliche Teilhabe voraussetzt und im Kontext sprachbedingter Ungleichheit steht. So weisen die internationalen Vergleichsstudien regelmäßig darauf hin, dass schulische Teilhabe immer noch allzu vielen Lernenden in ungenügendem Maße ermöglicht wird:

21 %–24 % der Lernenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz erreichen die PISA-Kompetenzstufe II bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit nicht. Diese Lernenden haben Mühe, einfache Sachverhalte aus Texten zu verstehen und Kohärenz aufzubauen. Die Teilhabe an schulischen Fachdiskursen und somit an schulischer Bildung, an weiterer Ausbildung und an gesellschaftlicher Kommunikation ist für diese Jugendlichen stark eingeschränkt (Reiss et al. 2019). Insbesondere die mit den ersten PISA-Studien empirisch aufgedeckte enge Koppelung von Bildungserfolg, Sprachkompetenz und sozialer Herkunft (Baumert/Schümer 2001) stellt die Bildungsakteur:innen vor große Herausforderungen. Zwar hat diese Aufdeckung vielfältige wissenschaftliche und bildungspolitische Anstrengungen ausgelöst, zu nachweisbaren Minderungen der sprachbedingten Bildungsungleichheiten haben diese jedoch in den letzten 20 Jahren kaum geführt, denn an nicht-gymnasialen Schulen in Deutschland ist die Anzahl der Lernenden, die Kompetenzstufe II nicht erreichen und deren schulische und gesellschaftliche Teilhabe so gefährdet ist, eher noch gestiegen und mit 29 % zu hoch (Reiss et al. 2019).

In diesem Beitrag, der auf dem 2022 im Rahmen des Wiener Symposions Deutschdidaktik gehaltenen Plenarvortrag basiert, wird der Frage nachgegangen, weshalb trotz der vielen Bemühungen der letzten 20 Jahre, eine durchgängige Sprachbildung zu implementieren, kaum Verbesserungen bei der Minderung sprachbedingter Bildungsungleichheiten erzielt werden konnten. Der Fokus liegt dabei auf der Analyse der Implementationsvoraussetzungen und -bedingungen von Konzepten zur durchgängigen Sprachbildung. Die Komplexität und Mehrdimensionalität dieser Konzepte wird beleuchtet und darauf basierend dafür argumentiert, dass eine Implementation alle Ebenen des Bildungssystems in den Blick nehmen muss und nicht nur mit Veränderungen auf der Ebene der Unterrichtspraktiken (Mikro-Ebene), sondern auch mit Veränderungen der organisationalen Strukturen an Schulen und Hochschulen (Meso-Ebene) und der bildungspolitischen Vorgaben wie Curricula (Makro-Ebene) verbunden ist (Fend 2008). Insbesondere werden im Beitrag Thesen zu Auswirkungen des Diskurses um durchgängige Sprachbildung auf das Fachverständnis der Fachdidaktiken und auf die institutionellen Strukturen der Lehrkräftebildung diskutiert.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die Herausforderungen sprachlicher Bildung eingegangen. Dabei wird exemplarisch das fach-sprachliche (Lese-)Verstehen als Voraussetzung für Bildungsteilhabe beleuchtet. Die daraus abgeleiteten Prinzipien für einen sprachbewussten Umgang mit sprach-

bedingten Lehr-/Lernprozessen lassen sich auch auf die anderen produktiven und rezeptiven sprachlichen Kompetenzbereiche übertragen.

2 Verstehen als Voraussetzung für Bildungsteilhabe – Diskrepanzen und deren didaktische Bearbeitungen

Ziel des Verstehensprozesses ist es, ein adäquates Situationsmodell aufzubauen. Verstehen (sei es von schriftlichen, mündlichen oder multimodalen Texten) ist ein komplexer Prozess,[1] der sich auf verschiedenen mentalen Repräsentationsebenen vollzieht und in dem Konstruktions- und Integrationsprozesse involviert sind (Kintsch 1988, van Dijk/Kintsch 1983). Textverständnis entsteht aus der Interaktion von Person und Text, entsprechend beeinflussen vielfältige Variablen das Textverstehen.

Textseitig bestimmen sowohl Merkmale auf der sprachlichen Oberfläche wie Wort- und Satzkomplexität als auch Merkmale auf der textuell-pragmatischen Ebene wie Themenentfaltung, Informationsdichte, thematische Komplexität oder das Vorhandensein von Kohärenzbildungshilfen wie *advance organizer* den Verstehensprozess. Erstere beeinflussen eher hierarchieniedrige, Letztere hierarchiehohe Prozesse. Zu den personenseitigen Merkmalen gehören unter anderem kognitive Voraussetzungen wie mentales Lexikon oder schlussfolgerndes Denken, Leseflüssigkeit, Domänenwissen, das Verfügen über Lesestrategien, aber auch das Selbstbild als Leser:in oder (individuelle) Leseziele.[2]

Diskrepanzen zwischen Textkomplexitätsmerkmalen und Personenmerkmalen führen dazu, dass Texte nicht adäquat verstanden werden: Schmellentin et al. (2017) haben in der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie „Textverstehen in naturwissenschaftlichen Schulfächern (NawiText)“ für Biologieschulbuchtexte der Sekundarstufe I eine große Diskrepanz zwischen textseitigen Anforderungen und Verstehensmöglichkeiten der Lernenden nachgewiesen: Mittels Leseprozessbeobachtungen von Siebtklässler:innen wurden Textschwierigkeiten[3] (Mesmer et al. 2012) eruiert. Die Schwierigkeiten konnten nicht nur auf die in Listen zu bildungssprachlichen Besonderheiten (vgl. u. a. Schleppegrell 2008, Wildemann/Fornol 2016) festgehaltenen Textoberflächenmerkmale zurückgeführt werden. Vielmehr fiel es den Proband:innen schwer, lokale und globale Kohärenz aufgrund textuell-pragmatischer Merkmale wie sehr hoher Informationsdichte, nicht expliziter Text-Bild-Bezüge, unübersichtlicher Textstruktur, verschränkter Darstellung von Struktur-, Prozess- und Funktionsbeschreibungen, fehlender oder ungenauer Kohäsionsmittel, nicht prototypischer Thema-Rhema-Strukturen usw. herzustellen (vgl. dazu detaillierter Schmellentin et al. 2017). Die Diskrepanz zeigt sich auch in der Gegenüberstellung der in Nawi-Text analysierten sprachlich-textuellen Anforderungen mit den in den PISA-Kompetenzniveaus beschriebenen Merkmalen, denn die in Nawi-Text eingesetzten Schulbuchtexte wiesen Anforderungen auf, die mindestens auf Kompetenzstufe IV anzusiedeln sind: Sie sind sehr komplex, sie verlangen u. a., dass eingebettete Informationen integriert werden, ihr Inhalt und ihre Form sind im Vergleich zu Alltagstexten unüblich. Rund 70 % der Jugendlichen im deutsch-

[1] Die Darstellung von Verstehensprozessen fokussiert in diesem Beitrag das Verstehen von schriftlichen Texten. Insbesondere was die hierarchiehohen Prozesse anbelangt, lassen sich viele Aspekte aber auch auf mündliche oder multimodale Texte übertragen.

[2] Diese Darstellung von (Lese-)Verstehensprozessen nimmt vor allem die Prozessebene, also die Kompetenzaspekte in den Blick, die im Folgenden näher beleuchtet werden, und blendet die weiteren nicht weniger wichtigen Aspekte der Lesekompetenz, die im Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix (2020) integriert sind, weitgehend aus.

[3] Mesmer et al. (2012) unterscheiden zwischen *Textkomplexität* – dem, was an einem Text aus linguistischer Sicht als komplex gilt – und *Textschwierigkeit* – dem, was an einem Text für bestimmte Leser:innen in bestimmten Situationen schwer zu verstehen ist.

sprachigen Raum erreichen dieses Kompetenzniveau nach der obligatorischen Schulzeit allerdings nicht (Reiss et al. 2019). M. a. W.: Die Schulbuchtexte eignen sich für einen großen Teil der Lernenden nicht, um daraus eigenständig zu lernen.

Erschwerend für das Lernen aus Texten kommt hinzu, dass die Textkomplexitätsmerkmale stark fachspezifisch sind. Je nach Fach stellen sich wieder andere Herausforderungen an die Verstehenskompetenzen: Geschichtstexte beispielweise sind narrativ. Bilder haben meist eine Quellen- oder eine illustrative Funktion. Es gilt in verstärktem Maße sprachliche Feinheiten wie kausale Konnektoren, Modalverben oder Konjunktivformen zu interpretieren. Bei Aussagen muss zwischen Inhalt und Zweck unterschieden werden. Historische Denkweisen bleiben häufig implizit und müssen erschlossen werden (Schrader 2020, Schmellentin 2020). Hierbei handelt es sich um Merkmale, die die PISA-Kompetenzstufen IV und V beschreiben (Reiss et al. 2019).

Die Diskrepanz von vorhandenen Rezeptionskompetenzen und den in Schulbüchern erforderlichen ist also mitunter groß. Um diese zu überwinden, sind seitens der Didaktiken verschiedene Strategien vorgeschlagen und deren Wirksamkeit z. T. auch empirisch überprüft worden (Leisen 2012, Lindauer et al. 2013):

(a) Textanforderungen anpassen
(b) Personenmerkmale anpassen I: (Fach-)Sprache zum Lernobjekt machen, z. B. durch Lesestrategievermittlung
(c) Personenmerkmale anpassen II: Sprachbedingte Lernprozesse sprachdidaktisch anleiten

a) Textanforderungen anpassen

In den letzten 10–15 Jahren wurde die Wirksamkeit von Textanpassungen im deutschsprachigen Raum insbesondere für die naturwissenschaftlichen und mathematischen Schulfächer untersucht.[4] Aufgrund der Heterogenität der Anlagen und Ergebnisse der Studien lassen sich noch keine empirisch gesicherten Aussagen zur Wirksamkeit von Textanpassungen machen. Ein Überblick über die Studien weist jedoch darauf hin, dass diese eingeschränkt ist. Tendenziell erzielen jene Studien Effekte, die mehrere Ebenen der Textanpassung berücksichtigen und in denen durch die Textanpassungen sowohl die lokale als auch globale Kohärenzherstellung explizit unterstützt wird (Schneider et al. 2018, Stephany 2018). Studien, die lediglich Anpassungen auf der sprachformalen, lexikalischen und morpho-syntaktischen Ebene vollziehen – z. B. durch Vermeidung der so genannten typischen lexikalischen, morphologischen und syntaktischen bildungssprachlichen Merkmale –, erzielen kaum bzw. gar negative Effekte (Leiß et al. 2017).

Neben der eingeschränkten Wirksamkeit weisen Textanpassungen zudem didaktische Grenzen auf, denn ohne (fach-)sprachliche Anforderungen ist Lernen aus Texten eingeschränkt: Inhaltliche Komplexität spiegelt sich auch in der sprachlichen Komplexität wider. Entsprechend lassen sich Lehrtexte nicht beliebig ohne inhaltliche Verluste vereinfachen. Zudem müssen schulische Texte anforderungsreich sein, damit sie nicht nur an der Oberfläche verarbeitet werden (McNamara et al. 1996). Weiter müssen Texte auch mit Blick auf die Förderung fachlich-literaler Kompetenzen gewisse Anforderungen stellen: Die Anwendung von Lesestrategien wird bei zu einfachen Texten nicht aktiviert und kann entsprechend nicht situativ geübt werden (Kolić-Vrhovec et al. 2011, McNamara 2004). Zudem können fachsprachliche Praktiken und Formen nur gelernt werden, wenn die Texte nicht ‚entfachsprachlicht' sind. Letztlich weisen Textanpassungen auch unterrichtspraktische Grenzen auf. Die Prinzipien der

[4] Eine Übersicht findet sich in Härtig et al. (2019) sowie in Schmitz (2016).

lernendenorientierten Textgestaltung adressieren Schulbuchautor:innen, für den schulischen Alltag von Lehrkräften sind Textanpassungen jedoch insbesondere mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen wenig sinnvoll und praktikabel.

Trotzdem: Die Anforderungen, die Lehrtexte der Sekundarstufe I an die sprachlich-literalen Kompetenzen stellen, liegen für einen großen Teil der Schüler:innen außerhalb der Zone der proximativen Entwicklung (Wygotsky 1978). Sie können so ihre Wirksamkeit für das Lernen nicht entfalten und schränken für die betroffenen Lernenden die Teilhabe am Unterrichtsdiskurs ein. Diese Zone empirisch fundiert zu definieren, stellt ein Desiderat dar.

b) Vermittlung von Lesestrategien

Verstehen setzt Vorwissen voraus: „Deep comprehension, and hence learning from text, is not possible unless there is at least some background knowledge present." (Kintsch 2009: 227) Kompensieren lässt sich geringes Vorwissen z. T. durch den Einsatz von (Lese-)Strategien (Kolić-Vrhovec et al. 2011, McNamara 2004). Diese sind jedoch auf der Sekundarstufe I noch nicht ausgebaut. Lernende dieser Stufen sind Lesenoviz:innen (u. a. Kintsch 2009), sie verfügen meist noch nicht über das Lesestrategiewissen, um eigenständig aus komplexen Sachtexten zu lernen. Die Metapher von Butzkamm (1989: 110) erfasst das Dilemma des Einsatzes von Lehrtexten zum Wissenserwerb sehr treffend: „Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet." Die sprachlichen Werkzeuge des Lernens können nicht einfach vorausgesetzt, sondern müssen im Gebrauch explizit gebildet werden. In den Curricula findet sich allerdings keine spiralcurriculare Strukturierung des Aufbaus fachliteraler Kompetenzen (Schmellentin/Lindauer 2020), entsprechend dürfte den Lehrkräften das Bewusstsein über die Diskrepanz implizit vorausgesetzter und vorhandener Kompetenzen fehlen. Beim Lesen führt dies zu einem, wie Fang (2006: 491) beschreibt, abrupten Wechsel von „learning to read" in der Grundschule zu einem „reading to learn" in der Sekundarstufe I. Für viele Lernende bedeutet dies eine ebenso abrupt einsetzende Einschränkung ihrer Bildungsteilhabe, insbesondere dann, wenn sie nicht bereits aufgrund ihrer außerschulischen Sozialisation über einen Vorwissensvorsprung, sei dies in Bezug auf das Domänenwissen, sei dies in Bezug auf Rezeptionsstrategiewissen, verfügen.

Der erwähnte Wechsel von explizitem „learning to read" zu „reading to learn" und den damit einhergehenden impliziten Anforderungen verstärkt soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Um dieser im deutschen Sprachraum mit den PISA-Studien aufgedeckten Diskrepanz entgegenzuwirken, wurden vor allem in den 2000er-Jahren Lesestrategietrainings für den Deutschunterricht entwickelt (z. B. Gold/Mokhlesgerami 2010, Bertschi-Kaufmann/Kruse 2015). Die Wirksamkeit dieser isolierten Trainings konnte teils zwar empirisch nachgewiesen werden, gleichzeitig zeigten sich jedoch Grenzen in Bezug auf deren Implementation in den Deutschunterricht: Die Strategietrainings sind nur bei kontrollierter und zeitlich aufwändiger repetitiver Anwendung wirksam (Souvignier/Trenk-Hinterberger 2010). Diese Bedingungen führen dazu, dass sie sich kaum in den Unterrichtsalltag integrieren lassen.

Strategievermittlung, die auf deren selbstregulierte, adaptive Anwendung zielt, ist dann effektiv, wenn sie explizit erfolgt. Dabei haben sich insbesondere Konzepte des *cognitive apprenticeship* (z. B. Collins et al. 1989, Perry et al. 2008, Lipowsky 2015) als effektiv erwiesen, die von starker Lehrer:innensteuerung (z. B. durch explizite Anleitung) über explizite Instruktion unter schrittweiser Zurücknahme der Steuerung durch die Lehrperson *(modelling, coaching, fading…)* zur allmählichen Selbstregulation führen. Dieser Prozess dauert jedoch sehr lange und ist als Vermittlungsstrategie äußerst anspruchsvoll.

Nachhaltige Strategievermittlung erfordert seitens der Lehrpersonen sehr viel (Handlungs-)Wissen. Bis heute wird explizite Strategievermittlung kaum im Unterricht umgesetzt (Dignath/Veenman 2021, Schmitz et al. 2021). Es stellt sich die Frage, ob Strategie-Vermittlungsstrategien wie *modelling* oder *fading* zu anspruchsvoll sind oder ob für den Erwerb dieser komplexen Vermittlungsstrategien in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu wenig Zeit zur Verfügung steht.

Für den Erwerb umfassender Lesestrategien und deren adaptive Anwendung kommt erschwerend hinzu, dass Lesestrategietrainings, aber auch Hilfsmittel wie Lesefächer auf generische Lesetechniken zielen. Lesestrategietrainings erfolgen mittels Texten, die für das Einüben der entsprechenden Technik oder Strategie passen. Diese so erworbenen generischen Strategien lassen sich jedoch nicht unbedingt auf den Fachunterricht übertragen und fürs Lernen nutzbar machen. Eine generische Lesetechnik wie das Markieren wichtiger Informationen ist für informationsdichte Texte, wie sie im naturwissenschaftlichen Unterricht üblich sind, meist wenig zielführend.[5] Entsprechend den fachlichen Wissensstrukturen und fachspezifischen Lesezielen variieren auch die fachtypischen Textstrukturen und damit die fachadäquate Anwendung der Lesestrategien und -techniken (Shanahan et al. 2011).[6] M. a. W.: Es reicht nicht aus, generische Lesestrategien im Deutschunterricht zu erwerben, vielmehr müssen die Lernenden deren Anwendung situativ und domänenspezifisch üben, um eine fürs fachliche Lernen notwendige *disciplinary literacy* aufzubauen (Shanahan/Shanahan 2008).

Damit rückt die Forderung, dass sprachlich-literale Bildung Aufgabe aller Fächer ist, in den Vordergrund: Erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen ist mit adaptiver, domänenspezifischer Anwendung von generischen Strategien verbunden (Dumas 2020, Shanahan et al. 2011). Diese müsste in den jeweiligen Fächern explizit vermittelt werden. Die Bedingung der expliziten Vermittlung wirft allerdings weitere Dilemmata auf: Wir verfügen bis heute kaum über fundiertes empirisches Wissen zu domänenspezifischen Lesestrategien, denn die Leseforschung, die bisher vor allem von der Kognitionspsychologie dominiert war, hat vor allem generische Modelle von Leseprozessen und -strategien entwickelt. Es ist daher wenig erstaunlich, wenn auch Lehrpersonen kaum über explizites Wissen zu deren eigener domänenspezifischer Anwendung von literalen Strategien verfügen, wie Shanahan et al. (2011) für High-School-Lehrpersonen nachweisen konnten. Zudem ist Lesestrategievermittlung, wie oben gezeigt, bereits im Deutschunterricht aufgrund der sehr hohen Anforderungen an die Vermittlungskompetenzen nur schwer implementierbar. Dass explizite Lesestrategievermittlung in anderen Fächern mit meist noch kleineren Stundendotationen als der Deutschunterricht und mit Lehrpersonen, die nicht sprach- bzw. lesedidaktisch ausgebildet sind, implementierbar ist, wage ich zu bezweifeln.

Trotzdem: Ohne langfristige Befähigung aller Lernenden, sprachbedingte Lernprozesse selbstreguliert zu steuern, ist die gesellschaftliche Teilhabe für diejenigen, die diese Fähigkeiten nicht implizit erwerben, eingeschränkt. Schulische Teilhabe ist durch didaktische Maßnahmen zu sichern, denn die selbstregulierte Steuerung von Verstehensprozessen kann bei den meisten Lernenden noch nicht vorausgesetzt werden.

[5] Die Leseziele variieren in den unterschiedlichen Schulfächern. So gilt es beispielsweise in Biologie Informationen zu biologischen Strukturen, Prozessen und Funktionen zu entnehmen und häufig Text-Bild-Bezüge herzustellen, in Geschichte hingegen sind Informationen aus unterschiedlichen Quellen und Darstellungen zu vergleichen und kritisch zu hinterfragen, in Mathematik muss das mathematische Problem erfasst werden usw.

[6] Anhand von Lesebeobachtungen bei Fachexpert:innen (High-School-Lehrpersonen) konnten (Shanahan et al. 2011) nachweisen, dass in den verschiedenen Disziplinen durchaus generische Lesetechniken verwendet werden, diese jedoch fachspezifisch und zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden.

c) Sprachbedingte Lehr-Lernprozesse sprachdidaktisch anleiten – Beispiel Lesen

Im Fachunterricht stellt sich die Herausforderung, Sprache als Lernmedium nutzbar zu machen, obschon, wie oben beschrieben, die sprachlich-literalen Kompetenzen noch nicht genügend ausgebaut sind. Dazu schlagen Lindauer et al. (2013) vor, sprachbedingte Lehr-Lernprozesse durch kleinschrittige sprachdidaktische Anleitung zu entlasten. So sollen sprachbedingte Lernhindernisse überwunden und das fachliche Lernen unterstützt und vertieft werden. Bezogen auf das Lesen schlagen sie vor, den kognitiven Verstehensprozess auf lokaler und globaler Ebene sowie die Lesehandlungen schrittweise anzuleiten.

Fragen und Aufgaben, die auf die verschiedenen kognitiven Repräsentationsebenen zielen, dienen dazu, das Verstehen zu stützen. Gleichzeitig werden die Lesehandlungen und die für die Textbearbeitung benötigten Lesestrategien unter expliziter Anleitung durchgeführt und angewandt. Kohärent zum schweizerischen Sprachlehrmittel ‚Die Sprachstarken' (Lindauer/Senn 2013) wird eine Gliederung des Leseverstehensprozesses in vier Teilschritte vorgeschlagen:

- *Leseschritt 1:* dem Text begegnen – Vorwissen aktivieren, Leseerwartung aufbauen, Ziele klären
- *Leseschritt 2:* den Text bearbeiten – lokale Informationen gewinnen
- *Leseschritt 3:* Textinhalte verarbeiten – Textinhalte miteinander verknüpfen
- *Leseschritt 4:* Textverständnis überprüfen und mit Vorwissen in Verbindung bringen

Dabei geht es darum, die im Prozess ineinandergreifenden Teilprozesse in überschaubare und damit auch steuer- und lernbare Schritte zu gliedern. Diese vier Schritte werden durch die Lehrperson oder durch Schulbuchaufgaben explizit angeleitet und der Leseprozess *vor, während* und *nach* dem Lesen entlastet. Das Verstehen wird auf allen Verstehensebenen mittels drei Frage- bzw. Aufgabentypen unterstützt:

- *Fragen zum Nachschauen* lenken zunächst die Aufmerksamkeit auf relevante (lokale) Informationen, die direkt aus dem Text herausgelesen bzw. im Text nachgeschaut werden können. Sie unterstützen die Bildung der lokalen Kohärenz und sind mit Leseschritt 2 verbunden.
- *Aufgaben zum Verstehen* verlangen in einem zweiten Schritt, dass Zusammenhänge hergestellt und in eigenen Worten erklärt bzw. in neue Darstellungsformen überführt werden. Dieser Frage- bzw. Aufgabentyp zielt auf die Unterstützung der globalen Kohärenzbildung und ist mit Leseschritt 3 verbunden.
- *Aufgaben zum Nachdenken* weisen auf Aspekte hin, die über den eigentlichen Informationsgehalt des Textes hinausweisen. Die Informationen sollen dabei explizit mit den Vorwissensschemata verknüpft werden. Mit ihnen können beispielsweise eigene Überzeugungen oder (Vor-)Urteile überprüft werden.

Die Entlastung des Lese- und Verstehensprozesses zielt also, wie bereits erwähnt, primär auf ein vertiefteres fachliches Verstehen und die Nutzbarmachung von Sprache als Lernmedium. Sekundär sollen dadurch jedoch auch fachliterale Kompetenzen gefördert und Sprache zum Lernobjekt werden: Die Anleitung kann mit Blick auf das fachliche Verstehen und auf Sprache als Lernmedium implizit erfolgen, sie soll aber auch mit Blick auf die fachintegrierte Vermittlung der Lesestrategien immer wieder explizit gemacht werden. Die vollständige explizite Regulation gibt Muster für die selbstregulierte Steuerung

von Rezeptionsprozessen, deckt jedoch nur den ersten, stark fremdgesteuerten Schritt des mit dem selbstregulierten Lernen verbundenen Konzepts des *cognitive apprenticeship* ab.

Auch wenn diese lesedidaktische Strukturierung nicht fachsprachlich spezifiziert ist, so lässt sie eine fachspezifische Ausdifferenzierung zu, wie der Vergleich mit Handros Modell zur geschichtsdidaktischen Profilierung von Lesestrategien zeigt (Handro 2018, Schmellentin 2020): Auf einer Metaebene, also auf der Ebene der Handlungen *vor, während* und *nach* dem Lesen ließen sich Leseprozesse in allen Fächern in gleiche Schritte strukturieren. Die innerhalb der Schritte vollzogenen Handlungen variieren jedoch je nach Fach und/oder Textbeschaffenheit: So kann beispielsweise im Fach Geschichte bei der Textbearbeitung (Leseschritt 2) das Markieren wichtiger Textstellen auf der Grundlage von Fragen zum Nachschauen angeleitet werden, für naturwissenschaftliche Texte würde unter diesem Leseschritt die Aufmerksamkeit abschnittweise auf die wichtigen Begriffe und deren Beschreibungen gelenkt. Bei Leseschritt 3 wird mittels Aufträgen im Fach Biologie z. B. die Herstellung von Text- bzw. Begriffs-Bild-Bezügen explizit angeleitet, im Fach Geschichte hingegen können Randnotizen Textstellen zugeordnet und kausale oder temporale Zusammenhänge explizit hergestellt werden. Die kohärente Strukturierung in die immer gleichen Schritte in allen Fächern und über alle Bildungsstufen hinweg soll die Schüler und Schülerinnen darin unterstützen, den komplexen Leseprozess langfristig eigenständig und gegenstandsadäquat zu steuern.

Dieses Konzept, welches eine größere vertikale und horizontale Kohärenz bei der didaktischen Modellierung sprachbedingter Lehr-Lernprozesse fordert, macht eine engere Zusammenarbeit zwischen den Fächern erforderlich. Ziel soll dabei sein, generische Strategien fachspezifisch anzuwenden und im Idealfall diese fachspezifische Anwendung explizit und damit reflektier- und lernbar zu machen. Auf das Lesen bezogen bedeutet dies, dass das Lernen mit Texten allen Lernenden zugänglich gemacht werden soll, gleichzeitig soll das Lernen mit Texten besser für die Förderung domänenspezifischer literaler Kompetenzen nutzbar gemacht werden. Der oben beschriebene abrupte Wechsel von „learning to read“ zu „reading to learn“ wird mittels expliziter themen- und fachintegrierter Strategieanleitung in ein „learning to read *while* reading to learn“ überführt und abgefedert.

Das hier am Beispiel Lesen dargelegte Konzept zur sprachbewussten Strukturierung von sprachbedingten Lehr-Lernprozessen wurde im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Fachlernen und Sprache“ ausgearbeitet (Lindauer et al. 2013, Lindauer et al. 2016).[7] Es versteht sich – ähnlich wie das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* von Gogolin und Lange (2011) – als Vorschlag zur Minderung sprachbedingter Ungleichheiten. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte zu durchgängiger sprachlicher Bildung werden im Folgenden beleuchtet.

3 Sprachliche Bildung durchgängig und kohärent – heterogene Konzepte

Im Rahmen des FörMig-Projekts wurde das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung ausgearbeitet (Gogolin/Lange 2011). Dadurch sollen bildungssprachliche Kompetenzen kumulativ, systematisch, koordiniert und kontinuierlich über die Bildungsbiographie hinweg aufgebaut werden. Hierzu müssen alle Fächer in die Pflicht genommen werden. Konkretisiert wird das Konzept entlang dreier Dimensionen (https://www.foermig.uni-hamburg.de): Die *biographische Dimension* nimmt den vertikal-curricular strukturierten Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in den Fokus, die *thematische Dimension* verweist auf die themenintegrierte Sprachförderung, und mit der *Mehrsprachigkeitsdimension* wird die Förderung der Bildungssprache unter Berücksichtigung der sprachlichen (mehrsprachigen)

[7] Das Konzept wurde im Auftrag der Bildungsdirektionen des Bildungsraums Nordwestschweiz entwickelt.

Bildungsvoraussetzungen betont. Das im Rahmen von FörMig entwickelte Konzept fokussiert die Aneignung von Bildungssprache unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

Der fachintegrierte Erwerb von Bildungssprache liegt auch dem Konzept *Sprachsensibler Fachunterricht* (Leisen 2013) zugrunde. Im deutschsprachigen Raum hat sich der Begriff *Sprachsensibler Fachunterricht* im Anschluss an Leisen (2013) für vielfältige didaktisch-methodische Unterrichtsansätze etabliert, entsprechend handelt es sich hierbei um ein (noch) eher „vages Konstrukt" (Becker-Mrotzek et al. 2021: 256). Anders als das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* ist der *Sprachsensible Fachunterricht* vor allem auf die Unterrichtsgestaltung und damit auf die Mikro-Ebene ausgerichtet. Mit der Forderung, dass der Erwerb der Bildungssprache koordiniert, kontinuierlich und vor allem systematisch strukturiert wird, nimmt hingegen das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* zusätzlich die Schule als Gesamtsystem und damit auch die Meso- und die Makro-Ebene des Bildungssystems in die Pflicht.

Ähnliches gilt für das in der Schweiz entwickelte Konzept des *Sprachbewussten (Fach-)Unterrichts* (Lindauer et al. 2013, Lindauer et al. 2016, Schmellentin/Lindauer 2020), dessen methodisch-didaktische Umsetzung für den Sprachhandlungsbereich Lesen oben skizziert wurde. Auch der *Sprachbewusste (Fach-)Unterricht* bedingt die vertikal-curriculare sowie horizontal-fächerübergreifend kohärente Strukturierung von Sprachbildung. Es werden drei Perspektiven betont:

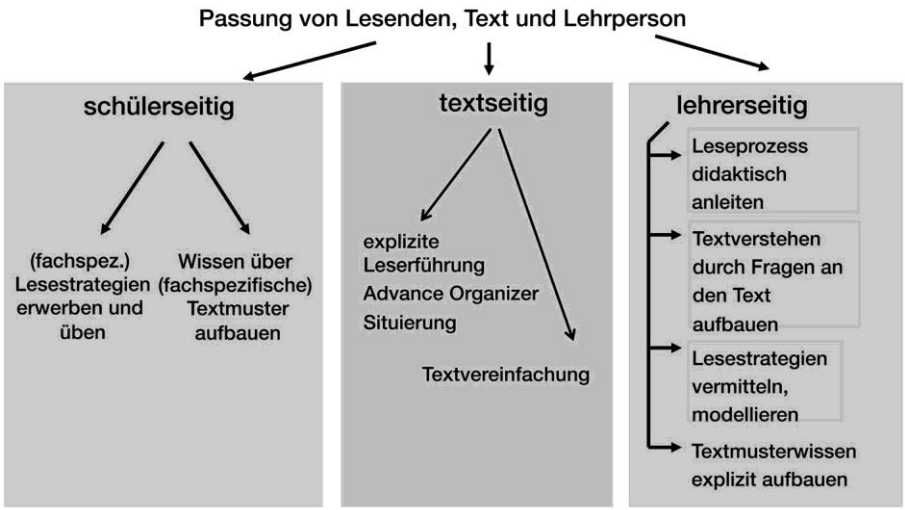

Abb. 1: Texte lesen in der Schule (Lindauer 2017: 94)

Einerseits werden unnötige sprachliche Hürden in mündlichen und schriftlichen *Lehrtexten* an die Verstehensmöglichkeiten der Lernenden angepasst, jedoch nicht simplifiziert und entfachsprachlicht. *Schüler und Schülerinnen* müssen über die Schuljahre hinweg fachsprachliche literale Kompetenzen erwerben können, dafür ist eine horizontal-fachübergreifende und vertikal-curriculare durchgängig kohärente Modellierung fachlich-literaler Kompetenzen notwendig. Zentral für den Erwerb fachlich-literaler Kompetenzen ist die explizite Anleitung sprachbedingter Lehr-Lernprozesse durch die *Lehrperson.* Mittels fachspezifischer sprachdidaktischer Maßnahmen werden die Lernenden bei der Überwindung von sprachlichen Lernhürden zunächst mit Blick auf ein vertieftes fachliches Lernen unterstützt. Werden komplexe Sprachhandlungsprozesse dabei immer wieder in allen Fächern auch verbal explizit strukturiert, wird (fachbezogenes) Sprachhandeln im Fachunterricht zum Lernobjekt. Voraussetzung dafür, dass die themenintegrierte Förderung sprachlich-literaler Kompetenzen nachhaltig und

effektiv gelingt, ist ihre horizontal-fachübergreifend und vertikal-curricular durchgängige und kohärente Strukturierung.

Das Konzept des *Sprachbewussten (Fach-)Unterrichts* sieht sich als ein Umsetzungsvorschlag für eine durchgängige Sprachbildung. Anders als der Vorschlag von Gogolin/Lange (2011) und auch von Leisen (2013) ist es aber nicht auf Bildungssprache als Erwerbsgegenstand allein bezogen. Ihm liegt das Konzept der *disciplinary literacy* zugrunde (Shanahan/Shanahan 2008). Es betont daher auch die mit dem Lernen verbundenen fachliteralen Prozesse: Da diese noch nicht automatisiert ablaufen, wie oben beim Lernen mittels Texten gezeigt, sollen sie fachspezifisch unterstützt und entlastet werden. Durch die Prozessentlastung werden kognitive Kapazitäten für das fachliche und auch schulfachsprachliche Lernen frei und so die Teilhabe aller Lernenden am Unterrichtsdiskurs verbessert. Damit zielt dieses Konzept nicht nur auf Sprache als Lernobjekt, sondern insbesondere auch auf einen verbesserten Zugang sprachschwächerer Lernender zu Sprache als Lernmedium. Wie die *Durchgängige Sprachbildung* nimmt auch der *Sprachbewusste (Fach-)Unterricht* alle an Bildung beteiligten Akteur:innen in die Pflicht, was deren Implementation hoch komplex macht, wie ein Blick in den englischsprachigen Raum zeigt:

Um der engen Kopplung von Sprache und fachlichem Lernen gerecht zu werden, forderte bereits in den 70er-Jahren der durch die englische Regierung in Auftrag gegebene sog. Bullock-Report A Language for Life eine durchgängige Sprachbildung: „Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling" (Bullock 1975: 514). Die drei zentralen Prinzipien dieses Konzepts waren: „1) language is more than surface structure, 2) the entire school as an environment influences students' language development, and 3) language plays a key role in virtually all school learning" (Fillion 1979: 48). Fillion (1979: 47) erkannte von Anfang an, dass die Umsetzung von language across the curriculum und seiner Prinzipien eine große Herausforderung für die Implementation des Konzepts darstellen, da sie eine umfassende, aber eben auch – gerade mit Blick auf eine verbesserte Teilhabe – notwendige „Revolution" der etablierten Unterrichtspraktiken erfordere. Und tatsächlich gestaltete sich die Implementation als sehr schwierig. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass rund 40 Jahre später Wissenschaftler:innen im englischen Sprachraum noch immer bemängeln, dass ein empirisch fundiertes Curriculum für eine strukturierte, fachintegrierte sprachliche Bildung als Grundvoraussetzung für die Implementation von language across the curriculum fehle (Nagy/Townsend 2012, Snow 2010, Schleppegrell 2008).

Eine curriculare Modellierung von sprachlicher Bildung entlang der Schulfächer forderte auch Baumert (2002: 7) im Rahmen der Entwicklung kompetenzorientierter Curricula für die Allgemeinbildung: Er plädiert dafür, dass Schule die Aufgabe hat, systematisch für die „Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung" zu sorgen und damit Orientierungswissen zu vermitteln. Voraussetzung für eine „Weltbegegnung" wiederum bzw. für einen Zugang zum Orientierungswissen sind die sogenannten basalen Kulturwerkzeuge. Zu diesen gehört insbesondere auch Sprache. Baumert modelliert den Aufbau der Kulturwerkzeuge entlang der Modi der Weltbegegnung. Sie sind durch diese determiniert und müssen daher entlang dieser erworben werden. Die umfassende Bildung der Kulturwerkzeuge ist entsprechend eine fachübergreifende und -gemeinsame Aufgabe, deren Bearbeitung Koordination zwischen den Fächern bedingt: „Die schulische Organisationsform für Bildungsprozesse bilden die Fächer in ihrem Zusammenspiel, und zwar möglichst orchestriert und aufeinander abgestimmt." (Schmellentin/Lindauer 2020: 671) Eine differenzierte, kohärente und evidenzbasierte Explizierung sprachlicher Bildung in den Fachcurricula der deutschsprachigen Länder stellt jedoch noch immer ein

Desiderat dar (Schmellentin 2018). Die Bearbeitung dieses Fragekomplexes als Grundvoraussetzung für die Implementation von Konzepten zu durchgängiger Sprachbildung fordert insbesondere die Fachdidaktiken.

4 Implementation durchgängiger Sprachbildung – Herausforderungen für das Zusammenspiel der Fachdidaktiken

Der Erfolg von Implementationsbemühungen wird durch verschiedene Einflussfaktoren bestimmt. Diese liegen gemäß Goldenbaum (2013; 150) auf allen Ebenen des Bildungssystems und werden durch die Klarheit und Komplexität des *Innovationsgegenstands* maßgeblich beeinflusst: Auf der *Mikro-Ebene* sind es die Lehrkräfte mit ihren Einstellungen, Qualifikationen usw., die bestimmen, ob eine Innovation angenommen wird oder nicht. Mit Blick auf durchgängige sprachliche Bildung ist der Faktor der Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften zentral, denn alle müssen Sprachbildung als Teil ihres Bildungsauftrags verstehen und das sprachdidaktische Wissen erwerben, diesen umzusetzen. Auf der *Meso-Ebene* sind es die Schulen, ihre Kultur sowie die Führungsqualitäten der Schulleitung, die die Implementation mitbestimmen: Die Schulen brauchen ein gemeinsames Verständnis von sprachlicher Bildung, um diese kohärent über die Fach- und Stufengrenzen hinweg zu modellieren, was letztlich eine Kultur der gemeinsamen Bildungsverantwortung bedingt. Nicht zuletzt ist auch die *Makro-Ebene,* also die Ebene der Bildungssteuerung, relevant: Sie gibt Curricula-Entwicklungen in Auftrag, plant deren Implementation und verfügt über finanzielle Ressourcen, die die für die Implementation nötigen zeitlichen Ressourcen schaffen können. Wichtig ist hier vor allem, dass nicht auf schnelle, vermeintlich günstige Lösungen mittels Komplexitätsreduktion gesetzt wird (Altrichter/Wiesinger 2005, Schmellentin 2018). Mit anderen Worten: Es reicht nicht aus, Unterrichtsmodelle für die Mikro-Ebene zu entwickeln und top-down zu implementieren. Die Implementation von durchgängiger Sprachbildung erfordert eine akteursübergreifende Evolution (Prenzel 2010).

Die wohl größte Herausforderung für die Implementation von Konzepten zu durchgängiger Sprachbildung stellt m. E. deren empirische Schärfung dar. Etwas provokativ gefragt: Wissen wir denn überhaupt konkret, was wir implementieren wollen? Welche Funktion spielen die verschiedenen Fächer und Bildungsstufen in der sprachlichen Bildung und was bedeutet sprachliche Bildung im schulischen Kontext genau? Einigkeit herrscht wohl lediglich darüber, dass sprachliche Bildung entlang der Bildungsstufen und Fächer erfolgen soll, die Ausprägung, Aneignung und Vermittlung der mit dem Orientierungswissen verbundenen sprachlichen Kulturwerkzeuge ist allerdings immer noch weitgehend eine empirische Black-Box. Grund dafür könnte sein, dass bildungswissenschaftliche Fragen allgemein, also auch Fragen zum Verhältnis von fachlichem Lernen, Sprachkompetenzen und Sprachbildung bisher weitgehend disziplinär bearbeitet wurden (Praetorius/Gräsel 2021).

So haben sich die Linguistik und Sprachdidaktiken vor allem dem vagen Konstrukt *Bildungssprache* gewidmet und versucht, sprachsystematische Merkmale, typische Redemittel, bildungssprachliche Prozeduren, Praktiken und Diskursfunktionen zu beschreiben. Eine breite empirische Fundierung und darauf basierend eine unterrichtspraktische Operationalisierung des Konstrukts stellt jedoch noch immer ein Desiderat dar. Insbesondere fehlt eine fachspezifische Ausdifferenzierung des eher generisch definierten Konstrukts, was das Risiko birgt, dass sich die Fächer mit ihren sprachlichen und literalen Praktiken darin nicht wiederfinden.

Ähnliches gilt für die (fach-)literalen Prozesse, wie sie im Konzept des *Sprachbewussten (Fach-)Unterrichts* im Zentrum stehen. Die kognitionspsychologischen Modelle, die die Prozesse beschreiben, sind Expertenmodelle und auf generische Prozesse und Strategien bezogen. Novizenmodelle, die die Progression im Erwerb in den Blick nehmen und (schul-)fachspezifisch ausdifferenziert sind, fehlen bis heute weitgehend.

Die nicht-sprachlichen Fachdidaktiken wiederum legen häufig den Fokus auf fachsprachliche Begriffe und deren Vermittlung. Fachspezifische literale Prozesse und die damit einhergehenden kognitiven Strategien sind erst ansatzweise ins Bewusstsein der nicht-sprachlichen Fachdidaktiken gerückt.

Kurz: Es ist an der Zeit, disziplinär gewonnene Erkenntnisse aus der Psychologie, der Linguistik sowie den sprachlichen und nicht-sprachlichen Fachdidaktiken aufeinander zu beziehen, Desiderate zu identifizieren, blinde Flecken empirisch aufzudecken und darauf basierend operationalisierbare Konzepte für die Praxis zu entwickeln. Dazu müssen alle bildungswissenschaftlichen Disziplinen in interdisziplinärer Zusammenarbeit klären, wie im (Fach-)Unterricht Lerngelegenheiten zu gestalten sind, die den Erwerb und die Nutzung sprachlicher Kulturwerkzeuge fachspezifisch, jedoch zugleich fachübergreifend kohärent, ermöglichen, und welche spezifische(n) Funktion(en) die einzelnen Fächer und Schulstufen am Gesamt sprachlicher Bildung haben. Letztlich muss die Aufgabe der einzelnen Schulfächer beim Aufbau (sprachlicher) Kulturwerkzeuge in Curricula normativ festgelegt werden. Basierend auf dieser Festlegung müssen in transdisziplinärer Zusammenarbeit evidenzbasierte Vermittlungskonzepte entwickelt werden, um deren Passung zu den Fach- und Unterrichtspraktiken zu sichern (Lindauer et al. 2016) und damit auf allen Ebenen einen großen Teil der oben beschriebenen Implementationsfaktoren positiv zu beeinflussen.

Die Implementation von durchgängiger Sprachbildung fordert damit insbesondere die Fachdidaktiken in all ihren Leistungsbereichen und verlangt deren Auseinandersetzung mit ihrem Fachverständnis. Schmellentin/Lindauer (2020: 674) fordern entsprechend:

> Alle Fachdidaktiken müssen mit Bezug zur Struktur des eigenen Faches und im Abgleich mit den anderen Fächern den Anteil ‚ihres' Fachs am Bildungsganzen aufzeigen und damit auch die Verknüpfungen […] zu den anderen Fächern herstellen. Dafür müssen sie einerseits ihr fachspezifisches Verhältnis zu den Kulturwerkzeugen […] klären, dazu müssen sie auch ihr Verhältnis zu den anderen Fachdidaktiken weiterentwickeln, sodass ein Diskursraum einer ‚interdisziplinären' Fachdidaktik entsteht, an dem sich alle Fachdidaktiken beteiligen und eine gemeinsame Vorstellung davon entwickeln, wie im Zusammenspiel der Fächer der Enkulturationsauftrag der Schule geleistet werden kann.

Diese Forderung ist mit Blick auf das etablierte Fachverständnis der Fachdidaktiken nicht trivial, denn sie impliziert, dass diese ihren Bezug zum sie determinierenden schulischen Fachgegenstand und damit auch ihr Verhältnis zu den Bezugsdisziplinen weiterentwickeln: Der Begriff Fachgegenstand ist nicht nur auf das Orientierungswissen bezogen, sondern umfasst alles, was in einem Fach gelehrt und gelernt wird, also auch fachbezogene Kulturtechniken. Dies erfordert, dass die Fachdidaktiken ihren Forschungsgegenstand erweitern. Über den Lerngegenstand sind die Fachdidaktiken nicht nur mit den entsprechenden fachwissenschaftlichen Disziplinen eng verbunden, mit denen sie Aspekte des Orientierungswissens teilen, sondern auch mit den Disziplinen, die die basalen Kulturwerkzeuge generisch aufdecken (z. B. Psychologie, Linguistik, Sprachdidaktik, Medienwissenschaften).

Die Ausdifferenzierung der Kulturwerkzeuge entlang der Fächer stellt für die Fachdidaktiken eine noch zu wenig wahrgenommene disziplinengemeinsame Aufgabe dar. Mit der Empirisierung der Fachdidaktiken und ihrer damit einhergehenden Etablierung als wissenschaftliche Disziplinen ist ein wichtiger Grundstein gelegt, um sie darauf aufbauend weiterzuentwickeln, „denn nur wer die eigene Disziplin

kennt und ihre Funktion im Gefüge der Bildung reflektiert, kann die Bezüge zu den anderen herstellen“ (Schmellentin/Lindauer 2020: 674). Diese Weiterentwicklung, die ich mit Blick auf den Kernauftrag von Schule und damit auch mit Blick auf die Implementation von durchgängiger Sprachbildung als notwendig erachte, erfordert jedoch einige hier exemplarisch und thesenartig formulierte Umwälzungen in den lehrkräftebildenden Institutionen:

(1) *Fachwissenschaftliche Ausbildung:* Traditionell ist die Fachwissenschaft in der Lehrkräftebildung für die Klärung der Lerngegenstände verantwortlich. Bisher ist die fachwissenschaftliche Ausbildung zu einseitig auf das Orientierungswissen bezogen. Die mit dem Lerngegenstand verknüpften fachbezogenen Kulturwerkzeuge wie fachspezifischer Sprachgebrauch und disziplinäre Literalität haben keinen systematischen Lernort in der Lehrkräftebildung. Eine professionsorientierte fachwissenschaftliche Ausbildung muss von der Profession her gedacht werden. Aus diesem Grund sollte sie konzeptionell durch die Fachdidaktiken modelliert sein: Die Fachdidaktiken stellen in Zusammenarbeit mit den fachwissenschaftlichen Disziplinen den Professionsbezug der Wissensbestände im engeren Sinne her, und sie spezifizieren disziplinbezogen die Struktur der generisch durch Linguistik, Medienwissenschaften, Kognitions- und pädagogische Psychologie bearbeiteten Kulturwerkzeuge. Insbesondere die Umsetzung der letzten Forderung bedingt weitere interdisziplinäre Grundlagenforschung. Die traditionelle Aufgabenteilung zwischen den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in der Lehrkräfteausbildung[8] ist mit dem Ziel einer professionsbedeutsamen fachwissenschaftlichen Ausbildung zu überdenken.

(2) *Fachdidaktische Ausbildung:* Um die sprachdidaktischen Kompetenzen aller Lehramtsstudierenden zu fördern und sie für Fragen sprachlicher Heterogenität zu sensibilisieren, sind an vielen lehrer:innenbildenden Hochschulen isolierte Module – häufig mit Fokus auf Mehrsprachigkeit und DaZ – eingerichtet worden (Lütke 2017). Diese werden meist von der (Zweit-) Sprachdidaktik verantwortet. Um sicherzustellen, dass die Studierenden nicht nur die generischen Aspekte sprachlicher Bildung kennenlernen, sondern eben auch die fachspezifischen, muss die Vermittlung der (sprachlichen) Kulturwerkzeuge auch in den Fachdidaktiken fachspezifisch aufgegriffen werden. Wünschenswert wäre ergänzend dazu, dass zur Förderung von fachdidaktischen Kompetenzen auch verstärkt interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildungsformate entwickelt würden. Mit Blick auf die Durchgängigkeit sprachlicher Bildung haben solche Formate zum Ziel, die angehenden Lehrkräfte für die Sprachlichkeit anderer Fächer zu sensibilisieren. Im interdisziplinären Austausch sollen sie den Anteil ihres Faches im Gesamt erkennen, um sprachliche Bildung als fachgemeinsame Aufgabe annehmen und mitgestalten zu können.

(3) *Disziplinengemeinsame Konzeption der Lehrkräftebildung:* Eine Stärkung der disziplinengemeinsamen Konzeption von Lehrkräftebildung ist nicht nur mit Blick auf durchgängige Sprachbildung, sondern auch auf die Erhöhung der Kohärenz in der Lehrkräftebildung notwendig (Hellmann et al. 2019). Bezogen auf sprachliche Bildung und die entsprechende Förderung didaktischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte hat eine disziplinengemeinsame Konzeption zum Ziel, Fragen zu sprachlicher Bildung besser aufeinander zu beziehen, denn wenn sprachliche Bildung zu heterogen und widersprüchlich in der Ausbildung definiert wird, bleibt

[8] Dies gilt insbesondere für die universitäre Lehrpersonenausbildung, bei der die Fachdidaktiken bei den fachwissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt sind.

der durch die angehenden Lehrkräfte zu implementierende Gegenstand diffus. Die Umsetzung der oben formulierten Forderungen könnte Auswirkungen auf die organisationalen Strukturen der lehrkräftebildenden Institutionen haben.

(4) *Organisationale Strukturen:* Um sich als wissenschaftliche Disziplinen etablieren und sich von den anderen bildungswissenschaftlichen Disziplinen abgrenzen zu können, haben die Fachdidaktiken sich zunächst stärker zu den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hingewandt und damit eben auch die Fachgegenstände im engeren Sinne sowie deren Erwerb und Vermittlung fokussiert. In Deutschland wurde diese Hinwendung auch institutionell vollzogen, indem die Fachdidaktiken in den meisten Bundesländern in die entsprechenden fachwissenschaftlichen Fakultäten integriert wurden. Eine disziplinengemeinsame professionsbezogene Konzeption von Lehrkräftebildung wird dadurch erschwert. Es fehlt ein gemeinsamer institutionell verpflichtender Diskursraum für deren Weiterentwicklung. Mit den im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF entstandenen PSE-Instituten und -verbünden sind mittlerweile jedoch organisationale Grundlagen geschaffen worden, die es ermöglichen würden, auch sprachlich-literale Bildung als Querschnittthema in disziplinenübergreifendem Diskurs zu bearbeiten und in die Ausbildung angehender Lehrpersonen zu implementieren.

5 Schluss

Durchgängige Sprachbildung ist eine im Kern politische Aufgabe, die aktiv und mit vereinten interdisziplinären Kräften anzugehen ist. Die Implementation von durchgängiger Sprachbildung ist ein äußerst komplexer Prozess, der zu neuen Einstellungen, Praktiken und Identitäten der Akteur:innen, insbesondere der Fachdidaktiken, führen muss (Altrichter/Wiesinger 2005). Sie ist allenfalls auch mit Umwälzungen der organisationalen Strukturen an Schulen und Hochschulen verbunden und sie erfordert, dass Traditionen in der Lehrkräftebildung überdacht werden. Es ist jedoch notwendig, die Herausforderungen und die mit der Implementation einhergehenden Umwälzungen anzugehen, denn durchgängige Sprachbildung ist Voraussetzung für schulische, berufliche, kulturelle, gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Teilhabe. Sie gehört zum Kernauftrag aller an Bildung beteiligten, insbesondere aber auch der lehrer:innenbildenden Institutionen. Bildung und somit auch Lehrkräftebildung ergibt sich nicht aus der Addition einzelner Fächer und Disziplinen. Die kohärente Konzeption und Umsetzung durchgängiger Sprachbildung ist eine fach- und disziplinengemeinsame Aufgabe. Mit Blick auf die wirkliche Verbesserung der Chancengerechtigkeit ist es jetzt an der Zeit, sich den disziplinengemeinsamen Aufgaben interdisziplinär zu widmen und dies als Chance für die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Disziplinen zu nutzen. Ziel ist, dass wir in 20 Jahren nicht immer noch beklagen müssen, kaum einen Schritt vorangekommen zu sein.

Literatur

Altrichter, Herbert/Wiesinger, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung. 9 (4). S. 28–36.

Assmann, Aleida (2008): Einführung in die Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. In: Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik. 27 [2., neu bearb. Aufl.]. Berlin: Schmidt.

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 323–407.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative McKinsey bildet, im Museum für ostasiatische Kunst. Köln. https://gaebler.info/pisa/baumert.pdf. Abgerufen am 02.04.2023.

Becker-Mrotzek, Michael/Höfler, Martha/Wörfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 43 (2). S. 250–259.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kruse, Gerd (2015): Lesen. Das Training. Teil 3: Strategien. Stuttgart u. Leipzig: Klett.

Bullock, Alan (1975): A language for life – Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO). http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html. Abgerufen am 02.04.2023.

Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Collins, Allan/Brown, John Seely/Newman, Susan E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 453–494.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dignath, Charlotte/Veenman, Marcel V. J. (2021): The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning – Evidence from Classroom Observation Studies. In: Educational Psychology Review. 33 (2). pp. 489–533.

Dumas, Denis (2020): Strategic processing within and across domains of learning. In: Dinsmore, Daniel L./Fryer, Luke K./Parkinson, Meghan M. (Hg.): Handbook of strategies and strategic processing. New York u. London: Routledge. pp. 11–28.

Fang, Zhihui (2006): The Language Demands of Science Reading in Middle School. In: International Journal of Science Education. 28 (5). pp. 491–520.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. [2. Aufl.] Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fillion, Bryant (1979): Language Across the Curriculum: Examining the place of language in our schools. In: McGill Journal of Education. 14. pp. 47–60.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.

Gold, Andreas/Mokhlesgerami, Judith (Hg.) (2010): Wir werden Textdetektive. [3. Aufl.]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goldenbaum, Andrea (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hg.): Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 149–172.

Handro, Saskia (2018): Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 275–293.

Härtig, Hendrik/Fraser, Nicole/Bernholt, Sascha/Retelsdorf, Jan (2019): Kann man Sachtexte vereinfachen? – Ergebnisse einer Generalisierungsstudie zum Textverständnis. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 25 (1). S. 273–287.

Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hg.) (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kintsch, Walter (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: Psychological Review. 95 (2). pp. 163–182.

Kintsch, Walter (2009): Learning and constructivism. In: Sigmund, Tobias/Duffy, Thomas M. (Hg.): Constructivist instruction: Success or failure? New York: Routledge. pp. 223–241.

Kolić-Vrhovec, Svjetlana/Bajšanski, Igor/Rončević Zubković, Barbara (2011): The Role of Reading Strategies in Scientific Text Comprehension and Academic Achievement of University Students. In: Review of Psychology. 18 (2). pp. 81–90.

Leisen, Josef (2012): Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. 3. https://www.leseforum.ch/leisen_2012_3.cfm. Abgerufen am 02.04.2023.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Klett.

Leiß, Dominik/Domenech, Madeleine/Ehmke, Timo/Schwippert, Knut (2017): Schwer – schwierig – diffizil: Zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In: Leiß, Dominik/Hagena, Maike/Neumann, Astrid/Schwippert, Knut (Hg.): Mathematik und Sprache: Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen. 3. S. 99–125.

Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia/Beerenwinkel, Anne (2016): Sprachbewusster Natur-wissenschafts-Unterricht – Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In: Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hg.): Positionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M./Bern/New York: Lang. S. 225–246.

Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia/Beerenwinkel, Anne/Hefti, Claudia/Furger, Julienne (2013): Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. Aarau: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. https://irf.fhnw.ch/handle/11654/16585. Abgerufen am 02.04.2023.

Lindauer, Thomas/Senn, Werner (2013): Die Sprachstarken 7: Kommentarband. Baar: Klett und Balmer.

Lindauer, Thomas (2017): Nicht im leeren Raum. Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 22 (42). S. 87–102.

Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer. S. 69–105.

Lütke, Beate (2017): Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte. In: Quetz, Jürgen/Burwitz-Melzer, Eva (Hg.): Themenheft ‚Sprachenpolitik', Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). 46 (1). S. 27–42.

McNamara, Danielle S. (2004): SERT: Self-Explanation Reading Training. In: Discourse Processes. 38 (1). pp. 1–30.

McNamara, Daniel S., Kintsch, Eileen, Butler-Songer, Nancy, & Kintsch, Walter (1996): Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. In: Cognition and Instruction. 14 (1). pp. 1–43.

Mesmer, Heidi Anne/Cunningham, James W./Hiebert, Elfrieda H. (2012): Toward a Theoretical Model of Text Complexity for the Early Grades: Learning from the Past, Anticipating the Future. In: Reading Research Quarterly. 47 (3). pp. 235–258.

Nagy, William, & Townsend, Dianna (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition: Reading Research Quarterly 47(1). pp. 91–108.

Perry, Nancy E./Hutchinson, Lynda/Thauberger, Carolyn (2008): Talking about Teaching Self-Regulated Learning: Scaffolding Student Teachers' Development and Use of Practices That Promote Self-Regulated Learning. In: International Journal of Educational Research. 47 (2). pp. 97–108.

Praetorius, Anna-Katharina/Gräsel, Cornelia (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft. 49 (2). S. 167–188.

Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? – Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13 (1). S. 21–37.

Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018 – Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. [9., aktual. Neuaufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schleppegrell, Mary J. (2008): The language of schooling. A functional linguistic perspective. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmellentin, Claudia (2018): Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstem (Fach-)Unterricht. In: Hövelbrinks, Britta/Fuchs, Isabel/Maak, Diana/Duan, Tinghui/Lütke, Beate (Hg.): Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. S. 121–136.

Schmellentin, Claudia (2020): Gestaltung von Verfassertexten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches

Lernen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 319–334.

Schmellentin, Claudia/Dittmar, Miriam/Gilg, Eliane/Schneider, Hansjakob (2017): Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr. S. 23–91.

Schmellentin, Claudia/Lindauer, Thomas (2020): Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 42 (3). S. 669–677.

Schmitz, Anke (2016): Verständlichkeit von Sachtexten: Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern. Wiesbaden: Springer.

Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Jost, Jörg (2021): Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht. Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerbefragungen. In: Gailberger, Steffen/Sappok, Christopher (Hg.): Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie – Empirie – Anwendung. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. S. 126–145.

Snow, Catherine E. (2010): Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. Science. 328 (5977). pp. 450–452. https://doi.org/10.1126/science.1182597. Abgerufen am 02.04.2023.

Schneider, Hansjakob/Dittmar, Miriam/Gilg, Eliane/Schmellentin, Claudia (2018): Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. In: Didaktik Deutsch. 23 (45). S. 94–116.

Schrader, Viola (2020): Historisches Denken durch Verfassertexte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 335–347.

Shanahan, Cynthia/Shanahan, Timothy/Misischia, Cynthia (2011): Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. In: Journal of Literacy Research. 43 (4). pp. 393–429.

Shanahan, Timothy/Shanahan, Cynthia (2008): Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. Harvard Educational Review. 78.

Souvignier, Elmar/Trenk-Hinterberger, Isabel (2010): Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 24 (3–4). S. 207–220.

Stephany, Sabine (2018): Sprache und mathematische Textaufgaben: Eine empirische Untersuchung zu leser- und textseitigen sprachlichen Einflussfaktoren auf den Lösungsprozess. Waxmann Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50 (5). S. 650–661.

van Dijk, Teun Adrianus/Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

Wildemann, Anja/Fornol, Sarah (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer.

Wygotsky, Lev S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anschrift der Verfasserin:

Claudia Schmellentin, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I & II. Campus Brugg-Windisch. Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch

claudia.schmellentin@fhnw.ch