

Thema

Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik

Claudia Schmellentin, PH FHNW, Institut Sekundarstufe I&II
Thomas Lindauer, PH FHNW, Institut Forschung & Entwicklung

Im Artikel wird das Konzept des sog. «sprachbewussten Fachunterrichts» mit Bezug zum schulischen Enkulturationsauftrag vorgestellt und diskutiert. Zudem werden daraus folgende Entwicklungsperspektiven für die Fachdidaktiken zur Diskussion gestellt. Dazu wird zuerst der Diskurs um «language across the curriculum» aus den 1970er-Jahren nachgezeichnet. Ausgehend von der Bedeutung von Sprache fürs Lernen wird die Funktion der schulischen Fächer und der damit verbundenen Fachdidaktiken mit Blick auf einen gemeinsamen Enkulturationsauftrag für den Erwerb der «basalen Kulturwerkzeuge» (Baumert, 2002) diskutiert. Mit Perspektive auf eine spiralcurricular abgestimmte Implementierung des sprachbewussten Fachunterrichts wird der neue Deutschschweizer «Lehrplan 21» kritisch reflektiert. Zum Schluss werden mögliche Implikationen aus dem Konzept für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Mit den internationalen Vergleichsstudien der 2000er-Jahre zum Bildungssystem rückte das Bedingungsgefüge von Sprachkompetenzen, sozialer Herkunft und Bildungserfolg in den Fokus des bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurses in den deutschsprachigen Ländern. Insbesondere mit den TIMSS- und vor allem mit den PISA-Studien wurde deutlich, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen in den deutschsprachigen Ländern nicht über die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten verfügen, um am gesellschaftlichen Leben und schulischen Lernen teilhaben zu können. Um diesem Missstand entgegenzuwirken, wurde eine *durchgängige Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2010) gefordert: Sprachbildung sollte horizontal über die Fachgrenzen und vertikal über die Bildungsstufen hinweg explizit und kohärent strukturiert sein (vgl. Schneider et al., 2012 [= BiSS-Expertise, 2012]). Mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit zu verbessern, unterstützte die Bildungspolitik zahlreiche Programme und Projekte, um diese Konzepte umzusetzen – so unter anderen auch die Bündländerinitiative «Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)» in Deutschland (vgl. Becker-Mortzek & Roth, 2017). Auch in der Schweiz wurde etwa im Bildungsraum Nordwestschweiz unter dem Begriff *sprachbewusster (Fach-)Unterricht* (Lindauer et al., 2013) ein Konzept zur Umsetzung von vertikal und horizontal durchgängiger Sprachbildung entwickelt.¹ Trotz der vielen Bemühungen schreitet die Implementierung dieser Konzepte bis heute eher schleppend voran und ist mit verschiedenen strukturellen Schwierigkeiten verbunden.

Ausgehend von bildungstheoretischen Überlegungen zum Enkulturationsauftrag der Schule zeigen wir im Folgenden auf, welchen Beitrag ein sprachbewusster Fachunterricht zu diesem Bildungsauftrag leisten kann. Zudem möchten wir daraus folgende Entwicklungsperspektiven für die Fachdidaktiken zur Diskussion stellen. Wir werfen zunächst einen Blick auf den englischsprachigen Diskurs zu dieser Thematik, in dem ähnliche Bemühungen wie oben beschrieben bereits in den 1970er-Jahren unternommen wurden. Ausgehend von der Bedeutung von Sprache fürs Lernen und für die gesellschaftliche Teilhabe soll danach der damit verbundene Enkulturationsauftrag der schulischen Fächer diskutiert und in Beziehung zum Lehrplan 21 gesetzt werden.

¹ Neben dem Begriff «sprachbewusster (Fach-)Unterricht» wird insbesondere in Deutschland und Österreich der Begriff «sprachsensibler Unterricht» verwendet. Die Ziele der beiden Konzepte sind ähnlich, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Fokussierung. Der erste fokussiert das fachliche Lernen mit Hilfe eines bewussten Einsatzes der Sprache, der zweite sprachliches Lernen in den Fächern (vgl. Wildemann & Fornol, 2015, S. 227): «Aus diesem Grund bedarf es einer Förderung aller Lernenden im Sinne eines sprachbildenden bzw. sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern.» . Der Begriff des «sprachbewussten Fachunterrichts» ist auch vom Begriff der Sprachbewusstheit im Sinn von «Language Awareness» zu unterscheiden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Zum Schluss stellen wir mögliche Implikationen aus dem Konzept eines sprachbewussten Fachunterrichts für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zur Diskussion.

2. Language across the curriculum – eine alte Forderung

Im englischsprachigen Raum gab es bereits in den 1970er-Jahren einen sprachbezogenen Bildungsdiskurs unter dem Motto *Language across the curriculum*², in dem vor allem für eine breiter abgestützte fachintegrierte sprachliche Bildung plädiert wurde. So bemängelte Fillion (1979), dass der Sprachunterricht den Fokus zu stark und zu ausschliesslich auf formale Aspekte der Sprachkorrektheit lege, was dazu führe, dass die Lernenden nur ungenügend auf den schriftlichen Sprachgebrauch in und ausserhalb der Schule vorbereitet seien. Um der engen Kopplung von Sprache und fachlichem Lernen gerecht zu werden, forderte der durch die englische Regierung in Auftrag gegebene sog. Bullock-Report *A Language for Life*: «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, S. 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, S. 48). Mit diesen drei Prinzipien wurden alle an Schule Beteiligten für die sprachliche Bildung Heranwachsender verantwortlich gemacht.

Den damaligen Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern war durchaus bewusst, dass die Umsetzung ihrer Forderungen zu Änderungen im Bildungssystem führen müssen. Martin (1976) identifizierte insbesondere die etablierten Strukturen der Sekundarstufe als potentielles Implementierungshindernis:

«[...] the general pattern of the organisation of secondary schools works against it [...]. Apart from pressures of time there are implicit assumptions that a specialist will be able to manage his own affairs – including of course, the language proper to his subject [...]. This problem is compounded by the fact that most secondary teachers (other than some teachers of English) think of language as something to be corrected and improved». (S. 206ff.)

Rund 40 Jahre später bemängeln Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im englischen Sprachraum noch immer, dass ein empirisch fundiertes Curriculum für eine strukturierte, fachintegrierte sprachliche Bildung fehle (Nagy & Townsend, 2012; Schleppegrell, 2004; Snow, 2010). Ein solches Curriculum wäre eine Voraussetzung für die Implementierung von fachintegrierter Sprachbildung, denn ohne explizites und verbindliches Curriculum bleibt die Funktion, welche die nicht-sprachlichen Fächer bei der Sprachförderung übernehmen sollen, diffus.

Die Diskussion im anglo-amerikanischen Raum und der im obigen Zitat formulierten Prinzipien gleicht der heutigen Diskussion im deutschsprachigen Raum zu einer kohärenten Sprachbildung: Die Forderung, dass alle Fächer ihren Beitrag an sprachlicher Bildung leisten sollen, wurde um 2000 sowohl von politischer Seite (vgl. EDK, 2003) als auch von wissenschaftlicher Seite explizit formuliert (z.B. Baumert, 2002; BiSS-Expertise, 2012). Ähnlich wie im englischsprachigen Raum bis in die 2000er-Jahre hinein liegt allerdings der Fokus dabei immer noch im Sinne einer Sprach-Sensibilisierung auf der sprachlichen, aber nicht auf der fachlichen bzw. fachspezifischen literalen Bildung. Welche Funktion Sprache für den in der Schule zu gestaltenden Enkulturationsprozess hat und wie mit einem bewussten Umgang mit Sprache fachliches Lernen befördert werden kann, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3. Sprachbildung und Enkulturation – zwei zentrale Aufgaben für die Schule

Die Hauptaufgabe von Schule ist es, «Enkulturationshilfe» (Loch, 1979) zu leisten. Der Begriff Enkulturation «bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person [...]. Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch,

2 Das Konzept wurde teils auch als School language policies benannt. In den USA verschob sich der Fokus aufs Schreiben (Writing across the curriculum) (vgl. Parker, 1985).

sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld» (Fend 2008, S. 49). Zentral dafür ist «das Erlernen der Sprache» (Raither et al., 2009, S. 59). *Die* schulische Organisationsform für diese Enkulturationsprozesse bilden die Fächer in ihrem Zusammenspiel, und zwar möglichst orchestriert und aufeinander abgestimmt.

Ähnlich versteht auch Baumert (2002) die Schulfächer nicht als isolierte, voneinander getrennte Domänen mit je spezifischen Wissensbeständen, Kompetenzen und Methoden, sondern er weist explizit auf die Zusammenhänge von spezifischen Wissensbeständen und fachübergreifenden (oder besser: fachgemeinsamen) Kompetenzen und Methoden hin. Denn Schule hat die Aufgabe, systematisch für die «Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung» (Baumert 2002, S. 7) zu sorgen und damit Orientierungswissen zu vermitteln. Dabei ist im Prinzip sowohl die Auswahl des Orientierungswissens als auch die der Fächer variabel: Ziel jeder Strukturierung von Schule in Fächer muss eine Enkulturation durch eine bewusst gestaltete «Weltbegegnung» sein. Voraussetzung für eine «Weltbegegnung» wiederum bzw. für einen Zugang zum Orientierungswissen sind die sogenannten basalen Kulturwerkzeuge, zu denen auch Sprache gehört: Die «Beherrschung der Verkehrssprache» ist *die* Voraussetzung für die «Teilhabe an Kommunikation und damit für Lernfähigkeit.» (Baumert 2002, S. 8; ähnlich auch Tenorth, 2004).³

Den Fächern kommt im Zuge der Kompetenzorientierung also die Aufgabe zu, einen spezifischen, aber untereinander koordinierten Beitrag zum Gesamt der Enkulturation zu leisten, indem sie je eigene Perspektiven auf eine «Weltbegegnung» eröffnen (vgl. Schneuwly et al., 2016). Den Fächern kommt aber nicht nur die Aufgabe zu, ihr fachliches Orientierungswissen aufzubereiten und zugänglich zu machen, sondern auch den Umgang der mit der Wissensaneignung verbundenen Kulturwerkzeugen – insbesondere der sprachlichen – bewusst zu strukturieren und zu vermitteln. Damit wird auch das Verfügen über fachbezogene sprachliche Strategien Teil der Fachkompetenz und ist eng an den Erwerb von fachlichen Konzepten und Denkweisen geknüpft:

Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, für deren Aneignung in der Phase des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim muttersprachlichen Unterricht liegt, die dieser mit zunehmender Schulbesuchsdauer mehr und mehr mit allen anderen Unterrichtsfächern teilt. Spätestens in der Sekundarstufe I ist die Kultivierung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer.

Dies bedeutet gleichzeitig, dass Leseverständnis Voraussetzung und Teil sprachlich-literarischer Grundbildung ist, mit dieser aber selbstverständlich nicht zusammenfällt. (Baumert, 2002, S. 8f.)

Weitergedacht heisst das auch, dass schulisches Sprachlernen und insbesondere der Literalitätserwerb nicht nur ein wichtiger Enkulturationsprozess in sich selbst ist, sondern Sprachkompetenzen sind auch *die* Enkulturationsvoraussetzung für die Aneignung anderer Kulturbereiche: «Sprache ist das Medium, in dem Menschen ihre Welt, ihre Kultur und sich selber erschaffen. Deshalb hängt vom Gebrauch dieser Produktivkraft wortwörtlich alles Weitere ab» (Assmann, 2008, S. 33).

Wenn Schüler und Schülerinnen Sprache aber nicht als Werkzeug für ihr fachliches Lernen und Denken genügend versiert nutzen können oder Sprache gar als Hindernis zwischen Lernenden und dem Lernbereich steht, ist die Teilhabe an Bildung deutlich eingeschränkt. Gar zur Barriere fürs fachliche Lernen wird Sprache dann, wenn dafür ausgebaute sprachliche Kompetenzen erwartet bzw. vorausgesetzt werden, als die Lernenden mitbringen. Davon betroffen sind insbesondere Lernende, denen bildungssprachliche Praktiken aus ihrem ausserschulischen Umfeld wenig bekannt sind, sei dies aufgrund ihres sozioökonomischen, sei dies aufgrund ihres sprachlichen Hintergrunds. Bleiben diese Praktiken implizite Lernvoraussetzung, ohne dass sie explizit vermittelt und so zum Lernobjekt werden, wirken sie als heimlicher Lehrplan (Morek & Heller, 2012; Vollmer & Thürmann, 2010; Cathomas, 2007; Zinnecker, 1975). Mit der Forderung, Sprache in allen Fächern zum Lernobjekt zu machen (Nagy & Townsend, 2012; Snow, 2010; Schleppegrell, 2004), sollen die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen einerseits aufgedeckt, andererseits müssen die dafür erforderlichen Sprachkompetenzen im Fach explizit gefördert werden. So kann Sprache als *Lernwerkzeug* für alle Schüler und Schülerinnen nutzbar gemacht und sprachliche Benachteiligungen im Enkulturationsprozess verhindert werden.⁴ Vor diesem Hintergrund ist denn auch das im Folgenden dargestellte Konzept eines sprachbewussten Fachunterrichts zu

³ Mit einer solchen Konzeption von Allgemeinbildung (bei Tenorth Grundbildung) folgt Baumert der Tradition von Comenius, Klafki und anderen, die Bildung nicht in Differenzen, z. B. in stufen- und fachspezifischen, sondern als Einheit gedacht haben, in denen Bildungsstufen und -domänen im Dienste einheitlicher gemeinsamer höherer Ziele stehen (vgl. Tenorth, 2004, S. 170).

⁴ Empirische Evidenz für eine fachbezogene Modellierung von Sprachkompetenzen liefern sowohl (funktional-)linguistische (z.B. Schleppegrell, 2004; Maak, 2017) als auch kognitionspsychologische Studien (z.B. Shanahan et al., 2011), die zeigen, dass sprachliche Praktiken abhängig von fachlichen Zielen und Inhalten sind und daher nur in Abhängigkeit zu diesen Inhalten und Zielen ausgebaut werden können. Umfassende sprachliche Bildung bedingt daher, dass mit den verschiedenen Themen die damit verbundenen sprachlichen Praktiken (Diskursformen, Texttypen etc.) durch explizite Vermittlung erwerbbar gemacht werden.

verstehen.

Mit dem Konzept eines sprachbewussten Fachunterrichts werden beide Funktionen von Sprache (Sprache als fachspezifisches Lernobjekt, Sprache als Lernwerkzeug) mit Blick auf ein vertieftes fachliches Lernen und Verstehen in den Fokus des unterrichtlichen Handelns von Lehrperson gestellt. Das Konzept unterscheidet dabei drei Perspektiven:

Lehrtexte müssen mit Blick auf die Vorwissensbestände der Schüler und Schülerinnen so einfach wie möglich, aber zugleich auch fach- bzw. gegenstandsgerecht, das heißt durchaus anspruchsvoll formuliert sein. Mit anderen Worten: Die Fachtexte dürfen nicht «ent-fachsprachlich» oder gar simplifiziert werden: Nur wer mit Fachsprache in Kontakt kommt, kann auch die fachlichen Konzepte und die dazu gehörende Sprache erlernen, denn gerade komplexe Sachverhalte lassen sich sprachlich häufig ebenfalls nur komplex darstellen.

Schüler und Schülerinnen müssen die für das Verstehen von mündlichen und schriftlichen Texten eines Fachs nötigen *fachspezifischen* Lese- bzw. Verstehensstrategien erwerben können. So geht es bspw. beim Lesen im Fach Biologie häufig darum, Struktur-, Prozess- oder Funktionskonzepte mit Text-Bild-Bezug aufzubauen (vgl. Dittmar et al., 2017). Diese Texte sind meist informations- und fachworddicht. Im Fach Geschichte hingegen müssen Informationen aus verschiedenen Quellen und Textarten miteinander verglichen und kritisch mit Bezug zum Textkontext (z.B. Autorinteresse, Entstehungszeit usw.) eingeordnet und hinterfragt werden (Wineburg, 1991; Köster, 2013). Die (fach-)sprachlichen Redemittel und grafischen Repräsentationsformen erfordern je unterschiedliche bzw. fachspezifische Lesestrategien (vgl. Shanahan et al., 2011), die entsprechend in den Fächern angeleitet sein müssten.

Lehrpersonen unterstützen die Schüler und Schülerinnen mit Hilfe von fachspezifischen sprachdidaktischen Massnahmen bei der Überwindung sprachlicher Lernhürden. Komplexe Sprachhandlungsprozesse müssen verbal explizit strukturiert werden, indem bspw. die Sprachhandlungen in Teilschritte zerlegt und schrittweise angeleitet sind.⁵ So wird Sprachhandeln auch im Fachunterricht zum Lernobjekt, dient aber primär dem fachlichen Verstehen. Der Aufbau der fachsprachlichen Kompetenzen kann entsprechend horizontal-fachübergreifend und vertikal-curricular durchgängig strukturiert werden (Lindauer/Sturm, 2017; Nagy & Townsend, 2012; Snow, 2010; Schleppegrell, 2004).

Die Implementierung eines solchen sprachbewussten Fachunterrichts erweist sich insbesondere auf der Sekundarstufe I als schwierig. Die stark disziplinenorientierten Strukturen dieser Stufe führen dazu, dass das fachliche Orientierungswissen immer noch stärker im Fokus ist als die damit einhergehende Ausbildung der fachbezogenen Sprachbildung. Sprachbildung wird, da nicht als dem Fach immanente Kompetenz wahrgenommen, noch immer vor allem dem Fach Sprache zugeordnet. Hinzu kommt, dass auch die fachdidaktischen Studienanteile an den pädagogischen Hochschulen noch kaum interdisziplinär gestaltet sind und fachgemeinsame Aspekte wie eben die fachintegrierte Förderung der Kulturwerkzeuge kaum zur Sprache kommen. Auch ist eine horizontal kohärente fachintegrierte Sprachbildung selten in den Ausbildungszielen der Studiengänge für die Sekundarstufe formuliert, obwohl bereits die Diskussionen um Bildungsstandards und kompetenz-orientierte Curricula in den Nullerjahren durchaus Hinweise auf den engen Zusammenhang der fachspezifischen Kompetenzförderung und der davon abhängigen Sprachförderung geliefert hätten. Entsprechend wirkt Sprachförderung in den Nicht-Sprachfächern noch immer als «fachfremdes Addendum» (Handro & Kilimann, 2019, S. 20) was dazu führt, dass sich Studierende auch nicht das Wissen aneignen, wie fachliches Lernen sprachlich entlastet und unterstützt werden kann. Dass unter diesen Bedingungen Konzepte wie der sprachbewusste Fachunterricht nur schwer in der Praxis implementierbar sind, erstaunt daher wenig, zumal auch in den schulischen Curricula bzw. im Lehrplan 21 die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens nicht explizit gemacht sind.

⁵ Durch eine verbal explizite Strukturierung sollen die Lernenden schrittweise an die fachsprachlichen Besonderheiten und fachspezifischen sprachlichen Handlungen herangeführt werden, ganz im Sinne der Cognitive Apprenticeship (Lipowsky, 2015, S. 78): Der Fokus liegt also primär auf dem fachlichen Lernen, bei dem eine bewusste sprachliche Unterstützung, und zwar von Modeling über Coaching und Scaffolding bis hin zu Fading und Articulation mit einem hohen Grad an Direct Instruction (Grosche, 2011) verknüpft wird (vgl. Lindauer, 2017). Eine sprachliche Förderung erfolgt so in den Fächern unterrichtsintegriert (vgl. Lindauer et al., 2017).

4. Die (fehlenden) sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens im Lehrplan 21

Mit der Entwicklung des Lehrplans 21 bot sich die Chance, die impliziten fachbezogenen Sprachkompetenzen in den Fachcurricula explizit auszuweisen. Dies ist jedoch nur bedingt gelungen: Als Lerngegenstand wird Sprache nur im Fach *Schulsprache Deutsch* explizit und spiralcurricular strukturiert.

Im Folgenden möchten wir an drei Kompetenzbereichen aus dem Lehrplan 21 exemplarisch illustrieren, wo wir verpasste Chancen zugunsten einer kohärenteren und vor allem expliziteren Darstellung der fachsprachlichen Kompetenzen sehen:

- 1) Im Integrationsfach *Natur Mensch Gesellschaft* (NMG) finden sich bei den meisten Kompetenzen sprachliche Operatoren wie *beschreiben*, *erklären* usw. Diese sprachlichen Operatoren dienen vor allem dazu, fachliche Kompetenzen und fachliches Wissen sichtbar zu machen. In den Kompetenzbeschreibungen selbst finden sich jedoch keine Hinweise darauf, dass und in welcher Spezifität die sprachlichen Handlungen *Beschreiben* und *Erklären* fachspezifisch sind und somit als fachliche Sprachwerkzeuge im Fach selbst zu erarbeiten wären. Für *Beschreiben* und *Erklären* wird entsprechend kein progressiver Kompetenzaufbau ausgeführt. In den einführenden didaktischen Hinweisen zum Fach NMG wird zwar betont, dass «die Begegnung von Menschen mit der Welt sprachbasiert» sei (Lehrplan 21 – NMG, 2014, S. 6), aber wie die Schüler und Schülerinnen sich die fachspezifischen Aspekte dieser «Sprachbasis» erarbeiten bzw. dass Lehrpersonen diese vermitteln sollen, wird nicht expliziert. Der fachbezogene Sprachförderauftrag bzw. die fachsprachliche Enkulturation der nicht-sprachlichen Fächer bleibt damit unverbindlich.
- 2) Im Integrationsfach *Raum Zeit Gesellschaft* (RZG) des 3. Zyklus, in dem das Fach *Geschichte* integriert ist, zeigt sich besonders auffällig, dass Sprachkompetenzen im Wesentlichen nur vorausgesetzt, aber nicht als fachbezogene Kompetenzen konzipiert sind. Dies erstaunt umso mehr, da gerade Geschichte als *das* «Lesefach» (Handro & Kilimann, 2019) gilt: Geschichte entsteht in der Erzählung, in der Versprachlichung von «Geschehenem». Es finden sich zwar vereinzelt Hinweise zum Lesen oder Vergleichen von Quellen, eine kohärente Konzeption der im Geschichtsunterricht erforderlichen (unterschiedlichen) Lesekompetenzen findet sich hingegen nicht.
- 3) In den *Überfachlichen Kompetenzen* (Lehrplan 21 – Grundlagen, 2014, S. 11ff.), das heisst, in den nicht-fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen sind Sprachkompetenzen zwar prominent aufgeführt,⁶ aber nicht spiralcurricular strukturiert – es findet sich hier nur der allgemeine Hinweis darauf, dass Sprache in den Fächern auch zum Lernobjekt gemacht werden sollte: «Der Erwerb der fachlichen Kompetenzen [...] geht einher mit der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen. Die SuS erwerben in allen Fachbereichen und Modulen sowie über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Fähigkeiten [...]» und «Es gehört zum verbindlichen Auftrag der Lehrpersonen, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in allen drei Zyklen und in allen Fachbereichen aufzubauen und zu fördern» (Lehrplan 21 – Grundlagen, 2014, S. 3 und S. 11).

Mit anderen Worten: Die Modellierung der Sprachkompetenzen als überfachliche Kompetenzen (= allen Fächern zugeordnet, aber doch für keines spezifisch formuliert) ist aus mehreren Gründen problematisch: Sprachkompetenzen sind, wie oben erläutert, nicht unabhängig von fachlichen Inhalten und Zielen – sie sind entsprechend auch fachspezifisch zu fördern. So erfordert bspw. die bei den Methodenkompetenzen aufgeführte Kompetenz *Informationen entnehmen* in einem Fach wie Geschichte andere Lesekompetenzen als in einem Fach wie Biologie. Erforderlich ist also neben der spiralcurricularen Modellierung der allgemeinen bildungssprachlichen Kompetenzen im Schulsprachfach, in dem die Sprachhandlungsstrategien reflektiert und der Metakognition zugänglich gemacht werden, auch eine spiralcurriculare Modellierung der fachbezogenen Sprachkompetenzen und -strategien in den Fachcurricula. So würde dann Verbindlichkeit und Orientierung für den Fachunterricht hergestellt, so wie dies bereits Snow (2012) fordert.

Im Hinblick auf eine horizontal kohärente Förderung bzw. im Sinne eines allgemeinen Bildungsauftrags ist eine zum spiralcurricularen Aufbau der allgemeinen Sprachkompetenzen im Fach Deutsch kohärente Explikation der fachspezifischen Sprachkompetenzen in den Kompetenzbeschreibungen der nicht-sprachlichen

⁶ Insbesondere bei den «Methodischen Kompetenzen (Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben/Probleme lösen)» machen sie gut 75% der Beschreibungen aus.

Fächer dringlich⁷: Die Lehrpersonen sollen fachspezifische Sprachförderung nicht als Addendum verstehen, sondern als genuinen Teil des jeweiligen Schulfachs. Und vor allem sollen sie im Sinne eines sprachbewussten Fachunterrichts über ein Wissen und Können verfügen, wie sie mit Hilfe sprachlicher Entlastung und Strukturierung das fachliche Lernen befördern können.

Die Implementierung von sprachbewusstem Fachunterricht ist komplex, sie fordert alle Ebenen des Bildungssystems (vgl. dazu detaillierter Schmellentin, 2018). Bereits Fillion (1979) machte mit Blick auf die Implementierung des Konzepts «Language across the curriculum» darauf aufmerksam, dass diese eine «Revolution» in Bezug auf die etablierten Unterrichtspraktiken im Fach- und Sprachunterricht und auf die organisatorischen Strukturen der Schulen erfordern würde.

Aufgrund der im Laufe der Schulzeit zunehmenden fachlichen Bedingtheit von Sprachformen und -praktiken im Unterricht, kann die Konzeptualisierung von durchgängiger Sprachbildung bzw. Sprache als Kulturwerkzeug auch nicht der Sprachdidaktik alleine überlassen werden. Gefordert sind alle Fachdidaktiken, und zwar in interdisziplinärer Zusammenarbeit: Es gilt, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die die durchgängige Sprachbildung horizontal und vertikal kohärent operationalisieren. So muss geklärt werden, welche spezifische Funktion welches Fach zu welchem Zeitpunkt bei der Förderung fachgemeinsamer Bildungsaufgaben wie eben Sprachbildung übernehmen kann, und zwar mit Blick auf die je fachspezifischen Strukturen und Sprachfunktionen. Die Vermittlung von expliziten Sprachhandlungsstrategien im Deutschunterricht und von anwendungsorientiertem fachspezifischem Gebrauch im nicht-sprachlichen Unterricht muss so koordiniert und modelliert werden, dass auch Lehrpersonen nicht-sprachlicher Fächer befähigt werden, sprachbedingte Lernprozesse fachadäquat zu strukturieren und wo nötig und sinnvoll zu explizieren. Es braucht also sowohl Konzepte für die Lehrpersonenaus- und weiterbildung, für schulinterne Projekte wie auch für die sprachbewusste Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien. Die Entwicklung solcher hier nur kurz skizzierten Konzepte bedingt eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Fachdidaktiken in Forschung, Entwicklung und Lehre.

5. Ausblick: Interdisziplinäre Fachdidaktik – ein Desiderat

Mit Blick auf Sprache als Kulturwerkzeug bzw. auf einen gemeinsam zu entwickelnden sprachbewussten Fachunterricht müssen die Fachdidaktiken ein vertieftes Verständnis für den gemeinsamen Enkulturationsauftrag entwickeln.

So wie die Schulfächer als organisatorisch-zeitökonomische Einheiten des Lernens nicht einfach nur ihren eigenen (disziplinären) Logiken folgen können, so gehören zum Kern der Fachdidaktiken ebenfalls nicht nur Fachdidaktik-interne Fragestellungen zu fachspezifischen Lehr- und Lernprozessen, sondern auch «allgemein bildende» Gegenstände bzw. die basalen Kulturwerkzeuge im Sinne von Baumert (2002). Dazu gehört auch die Frage, welchen Beitrag die Fachdidaktik als Ganzes zur Allgemeinbildung von Lehrpersonen beiträgt. Denn wie die Schulfächer – vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe – sind auch die Fachdidaktiken keine in sich geschlossenen Disziplinen mit einem nur nach innen definierbaren Kernauftrag: Sie müssen mit Bezug zur Struktur des eigenen Faches und im Abgleich mit den anderen Fächern den Anteil ihres Faches am Bildungsganzen aufzeigen und damit auch die Verknüpfungen (oder besser: die Überlappungen) zu den anderen Fächern herstellen.

Dafür müssen sie einerseits ihr fachspezifisches Verhältnis zu den Kulturwerkzeugen, zu denen Sprachkompetenzen gehören, klären, dazu müssen sie aber 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. Mit anderen Worten: Bei aller fachbezogenen Spezialisierung der Didaktiken, die notwendig ist – denn nur wer die eigene Disziplin kennt und ihre Funktion im Gefüge der Bildung reflektiert, kann die Bezüge zu den anderen herstellen –, sollten die Fachdidaktiken zukünftig ihre Gemeinsamkeiten stärker herausarbeiten und interdisziplinär neue Konzepte des schulischen Lernens als gemeinsamen Bildungsauftrag entwickeln.

⁷ Diese Forderung generiert ein Forschungsdesiderat: Es braucht mehr empirisch fundiertes Wissen darüber, wie die fachspezifischen Sprachkompetenzen für welche Schulstufe in einem Entwicklungsmodell dargestellt und wie diese Kompetenzen fach- und sprachdidaktisch vermitteln werden können.

Literatur

- Assmann, A. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Erich Schmidt Verlag.
- Baumert, J. (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. <http://www.gaebler.info/pisa/baumert.pdf>. Zugriff am 3.11.2020.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- Bullock, A. (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. Her Majesty's Stationery Office (HMSO). <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html> Zugriff am 3.11.2020.
- Cathomas, R. (2007). Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2, 180–191.
- Dittmar, M., Schmellentin, C., Gilg, E. & Schneider, H. (2017). Kohärenzaufbau aus Text-Bild-Gefügen: Wissenserwerb mit schulischen Fachtexten. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1, 1–19.
- EDK (2003). Aktionsplan PISA 2000 – Folgemaßnahmen. Bern. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf. Zugriff 3.11.2020
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fillion, B. (1979). Language Across the Curriculum: Examining the place of language in our schools. *McGill Journal of Education*, 14, 47–60.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Springer.
- Grosche, Michael (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–161.
- Handro, S. & Kilimann, V. (2019). Textverstehen im Geschichtsunterricht – Ein Projekt zur Professionalisierung historischer Leseförderung (*ProLeGu*). In M. Bönninghausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierender Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 165 – 222). WTM-Verlag.
- Köster, M. (2013). *Historisches Textverstehen: Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft* (Bd. 11). LitVerlag.
- Lehrplan 21 – NMG (2014). <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=bj6j0&cla=yes>. Zugriff 3.11.2020
- Lindauer, T. (2017). Nicht im leeren Raum – Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule. *Didaktik Deutsch*, 42, 87–102.
- Lindauer, T., Dittmar, M., Schmellentin, C., Sturm, A., Schneider H. & Rychener, I. (2017). *Fachkonzept Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe*. Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/fsl/fachkonzept_integrierte_sprachfoerderung.pdf Zugriff am 3.11.2020.
- Lindauer, T., Nänny, R., Brändli S. & Darne, A. (2019). Das Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin unter historischer Perspektive an den Beispielen Geschichte und Schulsprache. In L. Criblez, A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz & B. Schneuwly (Hrsg.), (in Vorbereitung). *Die schulische Wissensordnung im Wandel (19. und 20. Jahrhundert) – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*. Chronos.
- Lindauer, T., Schmellentin, C. & Beerenwinkel, A. (2016). Sprachbewusster Naturwissenschafts-Unterricht. Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. «Fremde Schwestern» im Dialog* (S. 226 – 246). Lang.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). Fachlernen und Sprache: Sprachbewusst unterrichten – Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Bildungsraum Nordwestschweiz. https://www.edubs.ch/unterricht/faecher/sprachbewusst-unterrichten/downloads/2013-12-final_Broschue_SprachbewusstUnterrichten.pdf Zugriff am 3.11.2020.
- Lindauer, Th. & Sturm, A. (2017). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 15–33). Bd. 1 (= Bildung durch Sprache und Schrift). Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In J. Möller. & E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Springer.
- Loch, W. (1979). Lebenslauf und Erziehung. Neue Pädagogische Bemühungen. *Neue Deutsche Schule*, 79, 14–15.
- Maak, D. (2017). «Wo kommt das blut HER?» Sprachliche Beschaffenheit des fachlichen Inputs im Fach Biologie. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Narr, 93–114.
- Martin, N. (1976). Language across the Curriculum: A Paradox and Its Potential for Change. *Educational Review*, 28(3), 206 – 219.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.
- Parker, R. (1985). The «Language across the Curriculum» Movement: A Brief Overview and Bibliography. *College Composition and Communication*, 36(2), 173-177. <https://www.jstor.org/stable/357438> Zugriff am 8.10.2019.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistic perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmellentin, C. (2018). *Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstsein (Fach-)Unterricht*. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–136). De Gruyter Mouton.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise «Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)»: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise>
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français»_Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (-1840 bis -1990) in vergleichender Perspektive. *Forumlecture.ch/Leseforum*, 2(1), 1–20. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Mischia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393 – 429.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science*, 328(5977), 450–452. <http://www.sciencemag.org/cgi/doi/10.1126/science.1182597>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Tenorth, H. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(5), 650–661.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchges. und aktual. Aufl., S. 107–132). Narr.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2015). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule*. Klett Kallmeyer.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. In *American Educational Research Journal* 28(3), 95–119.
- Zinnecker, J. (1975). *Der Heimliche Lehrplan*. Beltz.

Schlagworte: Sprachbewusster Fachunterricht; Interdisziplinäre Fachdidaktik

La langue dans tout le programme d'études – Perspectives de développement de la didactique interdisciplinaire

Résumé

L'article présente et met en discussion le concept de ce qu'il est convenu d'appeler « l'enseignement d'une matière réfléchi au langage » comme un élément central en vue de l'accomplissement de la fonction d'« enculturation » de l'école. En outre, plusieurs perspectives de développement pour la didactique des disciplines sont présentées. Tout d'abord, nous présenterons le discours sur « le langage à travers les programmes scolaires » élaboré dans les années 1970. Au vu de l'importance de la langue pour les apprentissages, la fonction des disciplines scolaires et des didactiques qui leur sont associées est discutée en vue de définir un mandat commun d'« enculturation » pour l'acquisition d'« outils culturels de base » (Baumert, 2002). Le nouveau curriculum suisse-allemanique « Lehrplan 21 » fait l'objet d'une réflexion critique visant à coordonner une mise en œuvre spiralaire de l'enseignement des disciplines qui tienne compte de la langue. Enfin, les implications possibles du concept pour le développement ultérieur de la didactique des disciplines seront discutées.

Mots clés: Language across the curriculum ; didactique interdisciplinaire

Lingua in tutto il curriculum – Prospettive di sviluppo per la didattica interdisciplinare

Riassunto

L'articolo presenta il concetto del cosiddetto «insegnamento linguistico-consapevole di materia» e lo elabora come elemento centrale per l'adempimento del compito di inculturazione della scuola. Le prospettive di sviluppo che ne derivano per la didattica della materia vengono inoltre presentate e discusse. A tal fine si affronterà prima di tutto il discorso sulla «lingua attraverso il curriculum» degli anni Settanta. Partendo dal significato della lingua per l'apprendimento, si discute la funzione delle materie scolastiche e della didattica associata in vista di un mandato comune di inculturazione per l'acquisizione di «strumenti culturali di base» (Baumert, 2002). Il nuovo curriculum «Lehrplan 21» svizzero-tedesco è oggetto di una riflessione critica in vista di un'attuazione coordinata e a spirale dell'insegnamento delle materie linguistiche. Infine, saranno discusse le possibili implicazioni del concetto per l'ulteriore sviluppo della didattica delle materie.

Parole chiave: Lingua in tutto il curriculum; didattica interdisciplinare della materia

Language across the curriculum – Development perspectives for interdisciplinary subject didactics

Summary

The article presents the concept of the so-called «language-conscious subject teaching» and elaborates it as a central element for the fulfilment of the school's task of enculturation. In addition, the following development perspectives for subject didactics are presented for discussion. First, the discourse on «language across the curriculum» from the 1970s will be presented. Starting from the importance of language for learning, the function of the school subjects and the associated didactics is discussed with a view to a common enculturation mandate for the acquisition of «basic cultural tools» (Baumert, 2002). The new Swiss-German curriculum «Lehrplan 21» is critically reflected with a view to a spiral curriculum coordinated implementation of language-conscious subject teaching. Finally, possible implications of the concept for the further development of subject didactics will be discussed.

Keywords: Language across the curriculum; interdisciplinary subject didactics

Claudia Schmellentin, Prof. Dr., ist Professorin für Linguistik und Deutschdidaktik an der PH FHNW und Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen des Instituts Sekundarstufen I und II. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen «Sprachbewusster Fachunterricht», DaZ sowie Grammatik- und Orthographiedidaktik.

PH FHNW, Institut Sekundarstufe I&II, Leiterin Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

E-Mail: claudia.schmellentin@fhnw.ch

Thomas Lindauer, Prof. Dr., ist Professor für Deutschdidaktiker am Zentrums Lesen der PH FHNW. Neben Kompetenzmodellierung und -messung, Curriculum- und Lehrmittelentwicklung liegen seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte auf sprachbewusstem Fachunterricht sowie Grammatik- und Orthographiedidaktik.

PH FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

E-mail: thomas.lindauer@fhnw.ch