

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



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Susanne Riegler*

**EINGESCHRÄNKTES  
SICHTFELD**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 41. S. 62-73.

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

Susanne Riegler

## EINGESCHRÄNKTES SICHTFELD

Röber, Christa/Olfert, Helena (2015) (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), hrsg. von Winfried Ulrich, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (2011) (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), hrsg. von Winfried Ulrich, Bd. 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mit dem Band „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben“ (DTP 2), herausgegeben von Christa Röber und Helena Olfert, ist 2015 – ganze zehn Jahre nach dem Start dieses von Winfried Ulrich als Gesamtherausgeber verantworteten Großprojekts – der letzte von insgesamt elf Bänden des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ erschienen. Damit liegt nun endlich auch der lange erwartete Bezugsband des bereits 2011 von Ursula Bredel und Tilo Reißig herausgegebenen Bandes zum „Weiterführenden Orthographieerwerb“ (DTP 5) vor, der in Ergänzung der dort thematisierten „späteren Aneignungsprozesse“ den Blick vor allem auf den Beginn des Schriftspracherwerbs und somit auf „frühe Aneignungsprozesse“ im Vorschul- und Grundschulalter richtet (vgl. den einleitenden Beitrag von Bredel/Röber 2015, S. 8). Wie auch in der Titulierung der Bände deutlich wird, legen die Herausgeberinnen Wert darauf, „die Kontinuität des Schriftspracherwerbsprozesses unter Vermeidung von Widersprüchen und Brüchen“ (ebd.) zu betonen; der Orthographieerwerb ist nach diesem Verständnis dem Schriftspracherwerb nicht nachgeordnet, sondern bildet von Beginn an den Schlüssel für den Erwerb der Schriftsprache.

Als Teilbände der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ orientieren sich die Bände an der für die Gesamtreihe vorgeschlagenen Binnengliederung. Während der Band zum „weiterführenden Orthographieerwerb“ die vorgesehenen Rubriken ohne Modifikationen übernimmt, fallen im Band „Schriftsprach- und Orthographieerwerb“ gleich zwei nicht unwesentliche Abweichungen von der Grundstruktur ins Auge: Zum einen bietet Abschnitt A nicht nur Beiträge zur „Geschichte und Entwicklung“ des Lese- und Schreibunterrichts im deutschen Sprachraum, sondern bezieht – was viel zu selten geschieht – mit Frankreich, England, Russland und der Türkei bewusst auch aktuelle Entwicklungen in ausgewählten anderen Ländern mit ein. Zum anderen haben die Herausgeberinnen überraschenderweise auf die Aufnahme der Rubrik „Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung“ verzichtet – zwar werden in den Beiträgen des Bandes durchaus empirische Befunde referiert und zur Plausibilisierung der Argumentation herangezogen, über die Aufgaben und Herausforderungen künftiger Unterrichtsforschung zum Schriftspracherwerb erfährt man jedoch nur wenig. Selbst Studien, die explizit auf die im Band

vertretene Konzeption Bezug nehmen (vgl. z. B. die Methodenvergleichsstudie von Weinhold 2009 oder die Dissertation von Krauß 2014), finden nur am Rande Erwähnung. Insgesamt vermittelt der Band auf diese Weise das Bild einer (immer noch) stark präskriptiv verfahrenen Disziplin, die ihre Kernaufgabe in der Entwicklung „alternativer Modellbildungen für den Unterricht“ sieht, ohne jedoch bislang ihre Hypothesen der empirischen Überprüfung zu unterziehen.

Eröffnet wird der Band mit einem Beitrag „zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts“ von Ursula Bredel und Christa Röber, der in identischer Form auch in Band 5 den übrigen Beiträgen vorangestellt ist. Auf wenigen Seiten wird hier die „gängige Praxis“ als untauglich verworfen, die Notwendigkeit alternativer Modellbildungen für den Unterricht betont und das gemeinsame Kernanliegen der beiden Bände offengelegt: Angesichts der „verfahrenen Situation, in der die gängige, in sich widersprüchliche Praxis des Schriffterwerbs und die lernwirksamen Möglichkeiten einer systematischen Konzipierung [...] weit auseinanderklaffen“ (ebd., S. 7f.), sei es vordringlichste Aufgabe eines Handbuchs zur Didaktik des Schriftspracherwerbs, ausgehend von der kritischen Dokumentation der bestehenden Verhältnisse „Alternativen für eine adäquate schriftsprachliche Arbeit aufzuzeigen“ (ebd., S. 8).

In der Tat ist der überwiegende Teil der Beiträge – wie Bredel/Röber zu Beginn selbst einräumen (2015, S. 3) – der Begründung und Ausdifferenzierung der im Band vertretenen alternativen Konzeption für den „Schriftsprach- und Orthographieerwerb“ gewidmet. Bereits die Darstellung der „Geschichte des Lesen- und Schreibenlernens in Deutschland“ (Christina Noack) konzentriert sich ausschließlich auf die Analyse der den Konzepten „jeweils inhärenten Sichtweisen über das Verhältnis zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache“ (S. 31), womit andere, für den Schriftspracherwerb ebenso bedeutsame Aspekte (wie z. B. früher Schriftgebrauch und die Erfahrung der Funktionen von Schrift) zu Unrecht marginalisiert werden. Auch die Beiträge zu den Abschnitten B („Konzeptionelle und empirische Grundlagen“) und C („Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele“) fokussieren stark auf die graphematischen (Utz Maas) und didaktischen Grundlagen (Christa Röber, Ursula Bredel) eines als Orthographieerwerb konzipierten Erwerbs der Schriftsprache; in weiteren Beiträgen kommen ergänzend die sprachanalytischen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang (Ulrich Mehlem) sowie ihre Leistungen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache (Yazgül Şimşek) in den Blick. Claudia Müller befasst sich in ihrem Beitrag zudem kritisch mit dem Konstrukt „phonologische Bewusstheit“ und betont dabei zu Recht die Notwendigkeit einer „stärkeren Berücksichtigung der sprachwissenschaftlichen Theoriebildung“ (S. 141) für die adäquate Diagnose und Förderung früher schriftsprachlicher Fähigkeiten.

Wie eine solche systematische Sprachförderung im Kindergarten methodisch umgesetzt werden kann, zeigt dieselbe Autorin in ihrem zweiten Beitrag, der als einziger (!) den Abschnitt F („Exemplarische Unterrichtsmodelle“) repräsentiert. Dass

es darüber hinaus keinen weiteren Beitrag gibt, der exemplarisch die konzeptionellen Grundlagen der vorherigen Abschnitte in konkretes Unterrichtshandeln überführt, ist insofern bezeichnend, als sich auch in Abschnitt D („Methoden und Medieneinsatz“) keine weiteren Ausführungen zu methodischen bzw. medienbezogenen Fragen des propagierten alternativen Zugangs zur Schriftsprache finden. Stattdessen werden hier in einem sehr lesenswerten, sachkundig abwägenden Beitrag von Johanna Fay „Möglichkeiten und Grenzen des Freien Schreibens für den Rechtschreiberwerb“ aufgezeigt – auch wenn „Freies Schreiben“ selbstverständlich mehr ist als nur eine Methode für das Rechtschreiblernen, so wird an dieser Stelle des Bandes doch immerhin ein Seitenblick auf konkurrierende Ansätze des Lesen- und Schreibenlernens möglich.

Abschnitt E („Erfolgskontrollen/Leistungsmessung“) versammelt schließlich drei Beiträge, die im Schwerpunkt diagnostische Fragen thematisieren: Christoph Mischo und Stefan Wahl bieten (wie auch Kohler im letzten Abschnitt seines Beitrags) eine kritische Analyse von „standardisierten Testverfahren zur Messung von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten“ aus psychologischer Perspektive; im Beitrag von Tobias Thelen und Andrea Kiso wird darüber hinaus ein „linguistisch begründetes Analyseverfahren“ (S. 372) vorgestellt, das in Anlehnung an die Arbeiten von Maas und Röber vor allem mit prosodischen Informationen operiert. Ein in meinen Augen wichtiger Aspekt, der durch die Fokussierung des Abschnitts auf diagnostische Fragen leider nicht zur Sprache kommt, sind Möglichkeiten der schulischen Leistungsmessung und -beurteilung, die sich (bezogen auf das Rechtschreiben) in der Praxis meist immer noch in mehr oder minder sinnvollen Varianten des klassischen Prüfdiktats erschöpfen. Hier hätte – wie auch an anderen Stellen – ein pragmatischer Blick auf die Erfordernisse schulischer Praxis dem Band gutgetan.

Der Band „Weiterführender Orthographieerwerb“, der laut Klappentext als „Fortsetzung“ zum DTP-Band 2 konzipiert ist, setzt den Schwerpunkt zwar erkennbar auf die Sekundarstufe I, greift jedoch zugleich – vermutlich aus systematischen Gründen – viele der bereits in Band 2 thematisierten konzeptionellen Grundlagen erneut auf. Weder der Erwerb von „Wortschreibungskompetenz“ (vgl. den Beitrag von Gabriele Hinney) noch die „Entdeckung der Großschreibung“ (Christina Noack), die beide im Band gleich in mehreren Abschnitten prominent zur Sprache kommen, sind dem Orthographieunterricht der Sek I vorbehalten, sondern spielen natürlich bereits im Kontext des basalen „Schriftsprach- und Orthographieerwerbs“ eine bedeutende Rolle. An diesen Beispielen zeigt sich sehr deutlich, dass die Grenze zwischen basalem und weiterführendem Orthographieerwerb weit weniger eindeutig zu ziehen ist, als die in der Reihe vorgenommene Aufteilung in zwei getrennte Bände suggeriert. Gerade im Rahmen einer Schrifterwerbskonzeption, die – wie oben dargestellt – die Kontinuitäten zwischen frühen und späteren Aneignungsprozessen betont, ist diese Trennung in meinen Augen für das Anliegen eher kontraproduktiv.

Für sich betrachtet aber vermittelt der Band zum „weiterführenden Orthographieerwerb“ einen klar strukturierten, mit Blick auf die verschiedenen Abschnitte ausgewogenen und aspektreichen Gesamteindruck. Vergleicht man etwa die in Abschnitt D („Methoden und Medieneinsatz“) thematisierten Aspekte mit dem korrespondierenden Abschnitt im DTP-Band 2, so bietet Band 5 mit Einzelbeiträgen zu „Merksätzen“ (Ursula Bredel), „Aufgaben“ (Hrvoje Hlebec), „Lehr-Lernmitteln“ (Désirée-Kathrin Gaebert/Hartmut Günther) und „Rechtschreibsoftware“ (Elin-Birgit Berndt/Tobias Thelen) ein sehr viel breiteres Spektrum, das für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zentrale Teilaspekte aufgreift und zudem die konkrete Materialebene kritisch-konstruktiv mit in den Blick nimmt. Auch in den drei „exemplarischen Unterrichtsmodellen“ zu Wortgrenzen, Großschreibung und Kommasetzung in Abschnitt F gelingt es gut, auf der Basis bereits vorliegender Methodenvorschläge zu veranschaulichen, wie der intendierte Kompetenzerwerb unterrichtlich angeregt und unterstützt werden kann.

Die Abschnitte B und C sind weitgehend analog strukturiert, so dass die „konzeptionellen und empirischen Grundlagen“ zu den einzelnen Teilbereichen (Wort-schreibung, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Interpunktion und Fremdwortschreibung) im Abschnitt „Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele“ jeweils erneut aufgegriffen und unter Erwerbgesichtspunkten diskutiert werden. Flankiert werden diese gegenstandsbezogenen Beiträge durch übergreifende Aspekte, die zum Teil bereits in Band 2 eine Rolle spielten (z. B. der Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen), zum Teil aber auch darüber hinausreichen: Hierzu zählen z. B. die Beiträge zu „Rechtschreibung in Lehrplänen und Bildungsstandards“ (Heinz Risel) oder zur Frage der empirischen Modellierung von Rechtschreibkompetenz (Inge Blatt et al.).

Die Beiträge zu Abschnitt E („Empirische Unterrichtsforschung“) präsentieren zum einen die Befunde einer in den Klassen 2 bis 4 durchgeführten Studie zu den „Auswirkungen unterrichtlicher Prozesse auf die Rechtschreibleistungen“ (Nicole Hoffmann), zum anderen die Ergebnisse einer kleinen, eher explorativ zu nennenden Fragebogenstudie zu „Ressourcen und Problemen der Lehrer im Orthographieunterricht“ (Tobias Bernasconi et al.). Auch wenn sich über die Passung insbesondere des ersten Beitrags in einem Band zum „weiterführenden Orthographieunterricht“ sicher streiten lässt, so zeichnen sich über die ausgewählten Beiträge doch zutreffend die dringendsten Aufgaben ab, die es empirisch mit Blick auf den Rechtschreibunterricht anzugehen gilt: die Erforschung der professionellen Kompetenzen der Lehrenden, ihrer Zusammenhänge mit Gestaltung und Qualität des faktisch stattfindenden Rechtschreibunterrichts sowie – wie bei Hoffmann vorgemacht – mit den Lernzuwächsen der Lernenden.

In Abschnitt F („Erfolgskontrollen/Leistungsmessung“) liegt der Schwerpunkt – wie schon in Band 2 – auf diagnostischen Fragen, so dass sich einerseits erhebliche Überschneidungen zwischen den Bänden ergeben, andererseits aber auch die

bereits in Band 2 vernachlässigten Fragen zur Bewertung bzw. Benotung von Rechtschreibleistungen weiterhin offen bleiben. Solch „blinde Flecken“ im Gesamtkonzept der beiden Bände wären durch eine genauere Abstimmung der Herausgeber untereinander – wie umgekehrt auch die zahlreich vorhandenen inhaltlichen Redundanzen – zu vermeiden gewesen.

Fazit: Die beiden DTP-Bände zur Didaktik des Schriftspracherwerbs bieten einen in sich zwar stimmigen, zugleich aber konzeptionell stark eingeschränkten Blick auf Theorie, Empirie und Praxis in diesem Feld. Insbesondere Band 2 verengt den Schriftspracherwerb fast ausschließlich auf den zu leistenden Orthographie- bzw. Systemerwerb – fraglos ein wichtiger (und lange vernachlässigter), sicher aber nicht der einzige Aspekt, den es mit Blick auf das Lesen- und Schreibenlernen zu bedenken gilt. Fragen des Handschrifterwerbs und des motorischen Schreibens z. B. kommen auf diese Weise nun in keinem einzigen der elf Handbuchbände zur Sprache, und auch das (frühe) Textschreiben und die Einführung in literale Praxis in einem grundlegenden Sinn bleiben gänzlich außen vor.

Für beide Bände gilt, dass sie die Chance einer metadiskursiven Aufarbeitung der Fachdiskussion weitgehend ungenutzt verstreichen lassen. Inwieweit sie damit dem Auftrag und Anliegen eines Handbuchs, das Überblick und Orientierung in der Vielzahl der Ansätze und Zugänge bieten soll, gerecht werden können, sei dahingestellt. Als umfassende Darstellung und Begründung *einer* der derzeit vertretenen Konzeptionen für den basalen und weiterführenden Orthographierwerb sind die Bände jedoch in jedem Fall lesenswert.

## Literatur

- Krauß, Andrea (2014): Schriftspracherwerb als Orthographierwerb. Reflexionen, Realisationen, Relationen, Rekapitulationen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch, 14. Jg./H. 27. S. 53–73.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Susanne Riegler, Universität Leipzig, Marschnerstraße 31, D-04109 Leipzig  
susanne.riegler@uni-leipzig.de

Sarah Rose

## SPRACHBEWUSSTER FACHUNTERRICHT ODER VERMITTLUNG EINER ALLGEMEINEN FACHKOMMUNIKATIONSKOMPETENZ?

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

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

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

### (1) Fokussierte Lehr-Lerndimensionen

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

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

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

## (2) Bestimmung des Gegenstandes *Fachsprache*

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

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

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

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

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

<sup>3</sup> Die nach Roelcke (2010) vorgenommene vertikale Gliederung nach Fachtextsorten wird nicht erwähnt.



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

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

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

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

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

### (3) Vermittlungsaspekte

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

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

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

#### (4) Abschließende Würdigung

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

## Literatur

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

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

Anschrift der Verfasserin:

*Sarah Rose, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, D-50823 Köln*  
*sarah.rose@uni-koeln.de*