

## Rezension zu

**Ahrenholz, Bernt (ed.) (2010):** *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*.  
Tübingen: Narr.

**Klaus Peter (Bern)**

Wenn man sich aus einer linguistischen Perspektive mit der sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht beschäftigen möchte, muss man die fachlichen Scheuklappen ablegen und bereit dazu sein, mit Didaktikerinnen und Didaktikern aus unterschiedlichen Disziplinen zusammenzuarbeiten. Die Notwendigkeit des interdisziplinären Austausches ist vermutlich einer der Gründe dafür, warum bisher relativ wenige linguistische Arbeiten zu diesem Thema entstanden sind, das seit mehreren Jahren sowohl sprach- als auch gesellschaftspolitisch von großer Bedeutung ist. Spätestens seit der ersten PISA-Studie ist bekannt, dass die Bildungschancen von Kindern nicht-deutscher Muttersprache oft durch mangelnde Lesefähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch beeinträchtigt werden. Dieser Befund ist der Ausgangspunkt für den von Bernt Ahrenholz herausgegebenen Sammelband "Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache", der die Beiträge eines Workshops der TU Dresden im Jahr 2007 versammelt und dessen Ziel es laut Herausgeber ist, zur "Schließung bestehender Lücken" im Bereich der Forschung zu Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht beizutragen (S. 4).

Das Buch umfasst insgesamt 15 thematische Beiträge von Vertretern der Linguistik und der Fachdidaktik. Obwohl die Kriterien für die Gliederung des Buches nicht explizit genannt werden, lässt sich eine nicht dem Zufall geschuldete Anordnung der Beiträge erkennen: Der erste Teil des Buches umfasst Aufsätze, die sich vor allem mit fächerübergreifenden Sprachproblemen von Schülerinnen und Schülern mit DaZ beschäftigen; die Aufsätze im zweiten Teil des Buches hingegen sind konkreten Vorschlägen zur sprachlichen Förderung in einzelnen Schulfächern gewidmet, angefangen vom allgemeinen Sachkunde- und Englischunterricht in der Grundschule über den Literatur-, Physik-, Biologie- und Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I bis hin zum Chemieunterricht in der Sekundarstufe II. Zwischen diesen beiden thematisch zusammengehörenden Aufsatzgruppen findet sich – gleichsam als Bindeglied zwischen tendenziell theoretischer und stärker angewandter Forschung – ein Beitrag zur Sekundarschullehrerbildung in Berlin, in der Deutsch als Zweitsprache mittlerweile ein fixer Bestandteil des Curriculums ist.

Den Auftakt zum ersten Teil des Buches macht der Beitrag von **Bernt Ahrenholz**, in dem zunächst die drei Termini "Allgemein-", "Bildungs-" und "Fachsprache" voneinander abgegrenzt werden (15–17). Die Definition dieser drei Begriffe hat insofern programmatischen Charakter für den gesamten Band, als der Erwerb der beiden Register Bildungs- und Fachsprache im Zentrum aller Aufsätze steht. Ahrenholz übernimmt den Terminus von Gogolin (2009), die ihrerseits auf Habermas (1981) zurückgreift: Als Bildungssprache wird jenes domänenübergreifende sprachliche Register bezeichnet, das dazu dient, konzeptuelle Komplexität sprachlich adäquat auszudrücken. Dieses Register wird – auch von den Autoren im besprochenen Buch – mit unterschiedlichen Termini erfasst, so etwa mit *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins 2000), *Language of Schooling* (Schleppegrell 2004) oder auch *Schulsprache* (Vollmer/Thürmann im besprochenen Band). Die Charakteristika der Bildungssprache sind bisher erst in Ansätzen beschrieben (vgl. etwa Ortner 2006a, b); die ersten Beschreibungsversuche stimmen allerdings darin überein, dass es sich bei der

Bildungssprache um das Register der fachlich nicht gebundenen konzeptionellen Schriftlichkeit handelt. Die Beherrschung dieses Registers ist eine der zentralen Voraussetzungen für den Schul- und Bildungserfolg.

Ahrenholz zeigt mittels Analysen von Gesprächsprotokollen im Sachkundeunterricht, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschsprachigen Schülern größere Probleme haben, sich einzelne Wörter des bildungssprachlichen Registers anzueignen (25). Die analysierte Unterrichtssequenz, in der die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Kinder explizit auf die sprachlichen Mittel zur Beschreibung der besprochenen Fachinhalte lenkt, ist sehr stark lexikzentriert. Interessant wäre es gewesen, sowohl bei der Unterrichtssequenz als auch bei der daran anschließenden linguistischen Auswertung des Gesprächs das Augenmerk nicht nur auf die Aneignung von isolierten Einheiten wie *Glasröhrchen*, *sich ausdehnen*, *sich zusammenziehen* etc. zu legen, sondern auch die Einbettung dieser Elemente in größeren Einheiten zu berücksichtigen. Für sich allein genommen sind die genannten Wörter nämlich nicht unbedingt dem bildungssprachlichen Register zuzurechnen, erst durch die Kombination mit anderen Elementen werden sie zu typischen Vertretern dieses Registers: *der Stoff zieht sich zusammen*, *das Material dehnt sich aus* etc.

**Wilhelm Griebhaber** macht in seinem Beitrag darauf aufmerksam, dass der Erwerb von Wortschatz im Fachunterricht auch dadurch erschwert werden kann, dass das "Komplementärwissen" zu einzelnen (Fach-)Wörtern bei Kindern mit DaZ teilweise anders ausgeprägt ist, als dies von der Lehrperson erwartet wird. Werden solche Kinder zum ersten Mal im Fachunterricht mit einem Wort konfrontiert, besteht die Gefahr, dass sie nur die fachsprachlichen Bedeutungskomponenten des Wortes erwerben (etwa *Säule*: 'mit Flüssigkeit gefülltes langes Glasrohr'; 42). Das eigentliche Problem ist laut Griebhaber jedoch die mangelnde Sicherheit von Kindern mit DaZ im Umgang mit typisch schriftsprachlichen (eben bildungssprachlichen) Konstruktionen. Er plädiert dafür, den Aufbau dieses Registers zu fördern, indem sich Schülerinnen und Schüler durch die Umformulierung von Alltagssprachlichen Beschreibungen die fachsprachlich adäquaten Darstellungsformen von physikalischen Prozessen schrittweise erarbeiten (48).

**Elke Grundler** zeigt in ihrer empirischen Untersuchung, dass Kinder mit DaZ in unvorbereiteten Gruppendiskussionen kaum Wortschatz aktivieren können, der im Gespräch nicht schon erwähnt wurde. Dadurch fällt es ihnen auch schwer, neue Argumente in die Diskussion einzubringen (59f.). Die Darstellung der Daten, die zu diesem an sich interessanten Befund führen, ist an einigen Stellen allerdings nicht optimal. So ist beispielsweise nicht nachvollziehbar, warum bei der geringen Anzahl an Probanden (11 Schülerinnen und Schüler) mit Prozentwerten gearbeitet wird; ebenfalls lohnend wäre es gewesen, die quantitative Auswertung stärker mit der qualitativen Analyse der Daten zu verknüpfen, um so Ausreißer in der quantitativen Analyse besser erklären zu können.

Mit der Lesekompetenz von Kindern mit DaZ beschäftigen sich **Alexandra Junk-Deppenmeier** und **Joachim Schäfer**. Ausgehend von der Annahme, dass die Inferenzbildung beim Lesen durch die Fokussierung auf die Form (die bei den nicht-muttersprachlichen Schülern besonders stark ausgeprägt sein kann), durch die mangelnde Kenntnis von Auto- und Synsemantika und schließlich auch durch mangelndes Weltwissen erschwert wird, diskutieren sie exemplarisch die Lesestrategien von insgesamt vier muttersprachlichen als auch nicht-muttersprachlichen Lesern. Sie kommen zum Schluss, dass Verstehensprobleme weniger durch sprachliche Probleme als vielmehr durch die allgemeine literale Praxis (auch in der Muttersprache) bedingt sind (84).

Dem Beitrag von **Udo Ohm** liegt die Annahme zugrunde, dass die Beherrschung der Bildungssprache die Voraussetzung für die Steuerung der eigenen Handlungen im Sinne Vygotskijs ist (92). Anhand einer schriftlichen Bildbeschreibung – einer Textsorte, die für das

bildungssprachliche Register allerdings nicht unbedingt als typisch angesehen werden kann – illustriert Ohm, dass Sprechende einer Fremdsprache dann ihre sprachlichen Handlungen nicht steuern können, wenn ihnen die Mittel zur Entfaltung von konzeptueller Komplexität fehlen. Die Sprachhandlung wird dann durch isoliert wahrgenommene Reize, im konkreten Fall durch einzelne Bildelemente, gelenkt, was zu einer losen Aneinanderreihung von floskelhaften Wendungen führt (94f.). Das Mittel, das Fremdsprachenlernende zu vermehrter Selbststeuerung führen soll, ist nach Ansicht des Autors das sog. *Scaffolding* (Gibbons 2002), bei dem die Lehrperson versucht, auf der Basis der bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Schüler nur jene Hilfestellungen zu geben, die für die Bewältigung einer konkreten Aufgabe notwendig sind und damit dem Lernbedürfnis der Lernenden entsprechen.

**Helmut Johannes Vollmer** und **Eike Thürmann** unternehmen den Versuch, eine Beschreibung der von ihnen als "Schulsprache" bezeichneten Bildungssprache zu leisten, die langfristig in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen eingegliedert werden soll. Durch die detaillierte Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzniveaus im Bereich der Bildungssprache soll die Grundlage für die gezielte Förderung dieses Registers geschaffen werden. Das Modell, das sie vorschlagen, ist sehr ambitioniert; die Autoren selbst sprechen von einem "Maximalprogramm für einen schulsprachlichen Referenzrahmen" (129) und räumen realistischerweise ein, dass schon allein die Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzniveaus in einzelnen sprachlichen Bereichen ein großer Fortschritt wäre.

Der erste Teil des Bandes schließt mit einem Beitrag von **Wolfgang Zydariß** zu Erfahrungen mit *content and language integrated learning* (CLIL) im zweisprachigen Fachunterricht, die auf die DaZ-Förderung übertragen werden sollen. Ähnlich wie die Autoren vor ihm plädiert er für den systematischen Aus- und Aufbau des bildungssprachlichen Wortschatzes und den damit verbundenen Kollokationen, die einen "hohen Transferwert" für unterschiedliche Fächer haben (149).

Nach der Vorstellung der DaZ-Module in der Sekundarschullehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin durch **Beate Lütke** steuert **Tanja Tajmel** den ersten Beitrag zur konkreten Umsetzung von DaZ-Fördermitteln in einzelnen Sachfächern bei: sie zeigt zunächst anhand von Leistungsüberprüfungen im Fach Physik eindrücklich, warum die Bewusstseinsförderung bezüglich DaZ bei Fachlehrern nützt (172–174). Im Anschluss daran macht sie konkrete Vorschläge, wie auch Fachlehrerinnen und Fachlehrer mit langjähriger Unterrichtspraxis für DaZ-Fragen sensibilisiert werden können und wie deren Arbeit durch das Entwerfen von DaZ-sensiblen Unterrichtsmaterialien im Austausch mit Vertretern der Universität professionalisiert werden könnte (178–183).

**Simone Kuplas** stellt ebenfalls DaZ-sensible Unterrichtsmaterialien vor, allerdings liegt der Schwerpunkt dieser Lehrmittel für den Biologieunterricht neben der Förderung der Lesekompetenz in erster Linie auf Aspekten des Fachwortschatzes, der Wortbildung und der Flexion (192–194, 196, 198). Es stellt sich die Frage, ob dieser stark auf die Form einzelner Wörter fokussierte Ansatz tatsächlich zur "Entfaltung von Bildungssprache führt", wie die Autorin annimmt (200). Mit Sicherheit problematisch sind die Umformübungen, die in der Unterrichtseinheit vorgeschlagen werden: Das Ziel der Unterrichtseinheit ist u. a., dass die Schülerinnen und Schüler Komposita in Grund- und Bestimmungswort zerlegen können, um so zu erkennen, welche Beziehungen zwischen den beiden Komponenten bestehen. Die vorgeschlagene Paraphrasierung mit Genitiv-Attributen (193), die den Schülern bei der Bewältigung dieser Aufgabe helfen soll, ist allerdings nur bei einem Teil der Komposita möglich (vgl. *Glaskrug* → *\*Krug des Glases*). Ebenfalls überraschend ist der offensichtlich auf eine Verwechslung zurückzuführende Hinweis, das Bestimmungswort würde "die Grammatik der gesamten Konstruktion, bei Substantiven auch das Genus und die Flexionsklasse" bestimmen (192).

**Sabine Schmölzer-Eibinger** und **Elisabeth Langer** stellen hingegen ein stark textorientiertes, dreiphasiges Programm für die Sprachförderung im Chemieunterricht in der gymnasialen Oberstufe vor. Das Lernmodell umfasst eine Phase mit kreativer Textarbeit, die der Aktivierung von sprachlichem Vorwissen dienen soll (208–210), eine Phase der Um- und Überarbeitung von fremden Texten (210–215) sowie eine Phase der Überarbeitung der eigenen Texte im Einklang mit dem neu erworbenen Wissen (216).

Der Beitrag von **Heidi Rösch** widmet sich einem Unterrichtsfach, zu dessen genuinen Aufgaben es eigentlich zählen müsste, die Sprachkompetenz von Muttersprachlern und Kindern mit DaZ zu fördern: dem Fach Deutsch. Die Autorin weist allerdings zu Recht darauf hin, dass die Beschäftigung mit Literatur für Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund von Defiziten im literarischen Sprachregister eine große Herausforderung darstellt (219). Erschwerend kommt hinzu, dass literarische Symbole kulturell geprägt sind, wodurch die Rezeption von literarischen Texten anfällig für interkulturelle Missverständnisse ist (229). Die Autorin plädiert dafür, die bereits vorhandenen Modelle der Lesedidaktik für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht aufzugreifen, diese aber für die Förderung von Kindern mit DaZ gezielt zu adaptieren. Konkret sollten für die DaZ-Förderung die im Fremdsprachenunterricht verbreiteten Top-Down-Lesestrategien, die bei der Lektüre von schwierigen Texten der Vorentlastung dienen, übernommen werden (223).

Im Beitrag von **Werner Knapp**, **Harald Pfaff** und **Sybille Werner** steht sodann wieder die Sprachproduktion im Fachunterricht im Vordergrund. Die Autoren suchen im Rahmen eines Prätests für eine größere Untersuchung nach Belegen für die von der Mathematikdidaktik in den 1990er Jahren formulierte These, dass Schüler durch das selbstständige Verfassen von Textaufgaben zu einem besseren Aufgabenverständnis und zu einem reflektierteren Umgang mit der Fachsprache finden können. In sprachlicher Hinsicht bleibt der erhoffte Effekt zumindest im Prätest allerdings aus, was aber insofern nicht verwunderlich ist, als es sich bei den Versuchsteilnehmern um muttersprachliche Schüler handelt. An dieser Stelle hätte man sich eine Erklärung gewünscht, warum der Prätest nicht mit Probanden der eigentlichen Zielgruppe durchgeführt wurde.

Der Beitrag von **Jörg-U. Keßler** und **Christian Paulick** fällt insofern etwas aus dem Rahmen, als darin im Gegensatz zu allen anderen Beiträgen im zweiten Teil des Buches keine konkreten DaZ-Förderstrategien in der Praxis diskutiert werden. Stattdessen versuchen die Autoren, die Frage zu beantworten, ob sich die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern nachteilig auf die Leistungen im Englischunterricht in der Grundschule auswirkt. Hierfür werten sie insgesamt fünf einschlägige Studien aus (260–273); sie berücksichtigen dabei allerdings nicht, dass die Vergleichbarkeit der Studien aufgrund der sehr unterschiedlichen Versuchsanordnungen (von einer qualitativen Studie mit nur fünf Probanden bis hin zur umfangreichen, in erster Linie quantitativ ausgerichteten DESI-Studie mit ca. 11'000 Teilnehmenden) fraglich ist. Die Autoren kommen dennoch zum Schluss, dass die wenigen bisher durchgeführten empirischen Studien zu diesem Thema auf keine Benachteiligung von mehrsprachigen Schülern im Fremdsprachenunterricht schließen lassen (275).

Der Sammelband endet etwas abrupt mit einer nur drei Seiten umfassenden Vorstellung einer Broschüre für den Fachunterricht der 5.–9. Schulstufe in der Schweizer Sekundarstufe I von **Claudio Nodari**. Die Broschüre enthält Fachwortlisten mit den entsprechenden deutschsprachigen Erklärungen oder Übersetzungen in unterschiedliche Sprachen. Aus dem Beitrag geht nicht klar hervor, ob diese Übersetzungen der Verständnissicherung oder dem Aufbau des Bildungswortschatzes in der Muttersprache dienen sollen. Zu vermuten ist Ersteres, zumal die Förderung der muttersprachlichen Fertigkeiten im Fachunterricht wohl nicht geleistet werden kann. Zu überprüfen wäre deshalb, ob die Übersetzungen ihren Zweck erfüllen. Grundsätzlich positiv hervorzuheben ist, dass die bildungs- und teilweise fachsprachlichen

Elemente nicht nur isoliert, sondern teilweise eingebettet in ganze Syntagmen dargeboten werden (281). Da es sich aber gerade bei diesen bildungssprachlichen Kollokationen um Elemente der konzeptuellen Schriftlichkeit handelt, ist allerdings fraglich, ob die Schüler/innen, die in der Muttersprache häufig nicht literalisiert werden, von diesen Übersetzungen überhaupt profitieren.

Insgesamt versammelt das Buch spannende Beiträge zu einem hochrelevanten Thema, für das sich insbesondere Sprachdidaktiker/innen interessieren werden. Dem Buch wären aber auch Leser/innen aus den einzelnen Fachdidaktiken zu wünschen, zumal es im zweiten Teil konkret Wege aufzeigt, wie die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache trotz des großen Pensums an Fachinhalten, die im Fachunterricht zu vermitteln sind, gelingen könnte. Dass sich die einzelnen Vorschläge dabei mitunter direkt widersprechen, liegt nicht zuletzt an dem noch jungen Forschungsgebiet und der noch ausstehenden empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der einzelnen Ansätze. Besonders vielversprechend sind jene Ansätze, die sich nicht allein der Vermittlung von einzelnen Fachtermini, sondern der konsequenten Förderung der Bildungssprache als dem Medium der konzeptuellen Schriftlichkeit verschrieben haben. Von einem Fachunterricht, der den Erwerb und Ausbau dieses Registers fördern möchte, würden nicht nur zweit-, sondern auch muttersprachliche Kinder und Jugendliche profitieren. Voraussetzung für die gezielte Förderung bildungssprachlicher Fertigkeiten ist jedoch die umfassende Beschreibung dieses sprachlichen Registers – hier ist aber zunächst weder die Sprach- noch die Fachdidaktik, sondern die deskriptive Linguistik gefordert.

### Literatur

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon etc.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth.
- Gogolin, Ingrid (2009): "Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten". In: ead./Neumann, Ursula (ed.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: 263–278.
- Habermas, Jürgen (1981): "Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache". In: id.: *Kleine politische Schriften I–IV*. Frankfurt am Main: 340–363.
- Ortner, Hanspeter (2006a): "Die Bildungssprache im Visier der Sprachkritik". *tribüne. Zeitschrift für sprache und schreibung* 1: 4–11.
- Ortner, Hanspeter (2006b): "Einige kognitive Probleme mit der Bildungssprache". *tribüne. Zeitschrift für sprache und schreibung* 1: 12–27.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah.