

Was haben Sprachkenntnisse mit dem Lernen von Fachkenntnissen zu tun?

oder:

Was hat der Erwerb von fachlichem Wissen mit dem Sprachwissen zu tun?

„Somit ist die Wortbedeutung gleichzeitig ein sprachliches und ein intellektuelles Phänomen. Die Wortbedeutung ist nur insofern ein Phänomen des Denkens, als der Gedanke mit dem Wort verbunden und im Wort verkörpert ist - und umgekehrt: sie ist nur insofern ein Phänomen der Sprache, als die Sprache mit dem Gedanken verbunden und durch sie erhellt ist. Sie ist ein Phänomen des sprachlichen Denkens oder der sinnvollen Sprache, sie ist die Einheit von Wort und Gedanke.“ (Lew Semjonowitsch Wygotsky: Gedanke und Wort, Berlin: Akademie-Verlag 1969, S. 239)

„Sprache“ ist beim Erlernen von Fachinhalten „irgendwie“ beteiligt. Diese Beobachtung wird wohl jeder unterstreichen können, zumindest jeder, der unter „institutionalisierten Bedingungen“ gelernt oder gelehrt hat. Beim Lernen von Fachinhalten wird Sprache angewendet: Der „Lernstoff“ – ob als Vortrag oder als Lesetext dargeboten, ob als Fragestellungen in Übungen oder in der Anforderung, Lösungen, Erfahrungen und Lernprozesse zu dokumentieren oder zu kommentieren – muss sprachlich „verarbeitet“ werden. Dabei bleibt allerdings der Erwerb des „Fachwissens“ das „eigentliche“ Ziel des Fachunterrichts. - Möglicherweise verführt diese Vorrang des „eigentlichen Ziels“ dazu, die Rolle der Unterrichtssprache zu unterschätzen: Wenn z.B. ein Lerner das Konzept von Multiplikation in der Mathematik „verstanden“ hat, wird er in aller Regel Multiplikations-Aufgaben lösen können, auch wenn er die Sprache des Aufgabenstellers nicht kennt. Um aber das Konzept „Multiplikation“ zu entwickeln, hat er vermutlich auch sprachliche Prozesse durchlaufen, in welcher Sprache auch immer.

Fachunterricht als Sprachunterricht – Sprachunterricht als Fachunterricht

Dass im schulischen Unterricht das „Sprachvermögen der Schüler“ – nicht nur im „Sprachunterricht“ - eine wichtige Rolle spielt, wurde in Folge der Studien des Soziolinguisten Basil Bernstein¹ in den 1960er und 1970er Jahren auch in der Pädagogik in Deutschland mit den Begriffen „elaborierter“ und „restringierter Code“ diskutiert: Die sprachlich „elaborierte“ Ausdrucksfähigkeit von Angehörigen der „Mittelschicht“ ist nach Bernstein gegenüber dem restringierten Code der „Unterschicht“ stärker differenziert, beinhaltet einen größeren Wortschatz und eine komplexere Syntax und es werden weniger klischeehafte Wendungen verwendet. Dieser „elaborierte Code“ ähnelt aber mehr dem Code, der in schulischen Lernprozessen verwendet wird. – Hier setzten denn auch „Sprachförderprogramme“, vor allem im Vorschulbereich, die im Übrigen auch die Basis bildeten für Sprachförderprogramme für Kinder mit „Migrationshintergrund“: Der Grundgedanke dieser Förderungen besteht in der Herausforderung, die Kindern möglichst frühzeitig auf einen elaborierten Code hinzuführen, also darauf, Sprache möglichst abstrakt von konkreten Situationen zu verwenden.

Mit der Unterscheidung von BICS (basic interpersonal communication skills) und CALP hat Cummins Fragen der Sprachentwicklung und Entwicklung der Literalität bei Schülern mit Englisch als Fremdsprache im Kontext der bilingualen (englisch/französischen) Schule in Kanada aufgegriffen. Etwas vereinfacht ausgedrückt, steht BICS für den kontextgebundenen Sprachgebrauch, d.h. für einen Sprachgebrauch, in dem auf die Beziehungen zwischen den Sprechern und Hörern und die Situation, in der die Kommunikation stattfindet, Bezug genommen werden kann; CALP entspricht dem üblicherweise erst in der Schule vermittel-

¹ vgl. z.B. Basil Bernstein: Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1975

ten kontextfreien, durch dichte Verweisungszusammenhänge gekennzeichneten Sprachgebrauch, mit dem komplexe akademische - bzw. fachliche - Zusammenhänge kommuniziert werden. (vgl z.B. Cummins, James (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49/79, 222-251)

Ausgang dieser Fragen bei Cummins war die Beobachtung, dass Migrantenkinder durchaus altersgemäße Fertigkeiten und Kenntnisse in der Zielsprache L2 bereits nach einer relativ kurzen Aufenthaltszeit von ca. 2 Jahren im Umgang mit den Sprechern der Mehrheitsprache erwerben, während sie ein altersgemäßes schulsprachliches Niveau erst nach 5 bis 7 Jahren Lernzeit erreichen. Auch in Deutschland wird oft und insbesondere im Schulbereich festgestellt, dass bei Migrantenkindern und -jugendlichen der Gebrauch der kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten von den Lehrkräften als so gut eingeschätzt wurde, dass sie die schulsprachlichen Kompetenzen überschätzten - und demzufolge Fehler nicht als "Sprachschwierigkeit" analysierten, sondern als "Bildungs- bzw. Wissensdefizit".

Eher unabhängig, aber zeitgleich zu diesen Entwicklungen entstanden die ersten Ansätze für einen „bilingualen Sach- Fachunterricht“ in Deutschland, der zunächst – und teilweise noch bis heute – nicht unter dem Vorzeichen einer Sprachförderung, sondern der Fremdsprachenförderung steht. Inzwischen wurden in fast allen Bundesländern curriculare Empfehlungen für den Unterricht von Sachfach-Sprache-Kombinationen entwickelt: Meist wird in der Sekundarstufe 1 ein halbes oder ein Schuljahr lang für alle Schüler/innen einer Jahrgangsklasse der Unterricht in verschiedenen Schulfächern (z.B. Biologie, Geschichte oder Physik) in einer – ohnehin in der Schule unterrichteten – Fremdsprache durchgeführt. Es kann kaum verwundern, dass in Deutschland am häufigsten diese Sachinhalte in Englisch angeboten werden, am zweit häufigsten (und meistens in den grenznahen Orten zu Frankreich) in Französisch. Da Englisch nicht nur in Deutschland eine der am häufigsten unterrichtete Fremdsprache ist, hat sich im „Englischen“ – ausgehend von England bzw. Großbritannien – eine Didaktik des „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) entwickelt, die bereits auf zahlreiche erprobte Materialien (z.B. Unterrichtspläne und -dokumentationen, Arbeitsblätter für verschiedene Schulstufen und für die Erwachsenenbildung und Angebote zur Lehrerfortbildung) verweisen kann (vgl. z.B. die Ressourcen des British Council CLIL auf <http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources/clil>). Das französisch fremdsprachige Pendant zu CLIL nennt sich „Enseignement d'une matière *par* l'intégration d'une langue étrangère“ (EMILE). (Das „durch“ in der Überschrift „Unterrichtung eines Faches *durch* die Integration einer Fremdsprache“ markiert eine geringe Verschiebung der Gleichwertigkeit von Fachlernen und Fremdsprachenlernen im Vergleich zur englischsprachigen Version, ebenso die ausdrückliche Nennung von Fremdsprache – im Vergleich zur englischsprachigen Version, in der nur „Sprache“ genannt wird.

Ein weiteres Beispiel: CLILiG steht englischsprachig für „Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch.“

Inzwischen entwickeln sich im europäischen Raum allerdings Ansätze für die Verknüpfung weiterer (Fremd-)Sprachen mit dem Fachunterricht. Diese Ansätze finden ihren Ursprung vor allem aus zwei Quellen:

Zum einen wird im Zuge der europäischen Sprachen-Politik an der Entwicklung von „Mehrsprachigkeitskonzepten“ gearbeitet (siehe hierzu z.B. den Themenbereich „Plurilingual Education“ des „European Centre for Modern Languages of the Council of Europe“ (ECML) (<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx>)), wobei die neueren Diskussionen sich nicht nur mit der sprachlichen Vielfalt in Europa, sondern auch mit der Tatsache beschäftigen, dass der Anteil von Schüler/inn/en in den europäischen Schulen zunehmend mit heterogenen Sprachbiographien und Sprachkontakten aufwächst.

Ein weiterer Ansatz der Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen, zumindest in Deutschland, ist aus der Arbeit der Auslandsschulen entstanden: Der sprachensible Fach-

unterricht. (dazu: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dort den Themenbereich Auslandsschularbeit

https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/node.html;jsessionid=914648E7048F01993338BA15E5E45789.2_cid394)

und insbesondere die Seite mit Zugängen zu Materialien:

https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/Material/node.html

Der Vollständigkeit halber sei hier noch erwähnt, dass vor allem in der Lehreraus- und -fortbildung weitere Ansätze entwickelt wurden und werden; hier ist vor allem das Konzept der „durchgängigen Sprachförderung“ zu erwähnen (vgl. hierzu vor allem Förmig und das Kompetenzzentrum Uni Hamburg: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/> und). Hier ist auch das „Scaffolding-Konzept“ wesentlich aufgegriffen worden. Allerdings beziehen sich die vorliegenden Materialien vor allem auf den Einsatz in der allgemein bildenden Schule und vor allem auf den Grundschul- und den Sekundarstufen I-Bereich.

Ein wesentliches Merkmal der „durchgängigen Sprachförderung“ führt allerdings über den Ansatz von CLIL hinaus: CLIL richtet sich an LernerInnen, die über eine gemeinsame Sprache L1 verfügen („Muttersprache“) und verbindet das Erlernen eines fachlichen Lernstoffs mit dem Erlernen einer Sprache L2 („Fremdsprache“), meistens Englisch, die für alle Lerner/innen fremd ist. (Nicht von ungefähr werden z.B. heute CLIL-Programme, in denen Englisch nicht die L2 ist, zusätzlich im Akronym erwähnt. Das „LOTE“ in „CLIL-LOTE“ (<http://clil-lote-start.ecml.at/ProjectDescription/tabid/656/language/de-DE/Default.aspx>) steht z.B. für „Languages other than English“, also „in anderen Sprachen als Englisch“). (Dazu auch die Publikation <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>) auf und die Videos auf <http://clil-lote-start.ecml.at/CLILLOTESTART/Video/tabid/2627/language/de-DE/Default.aspx>

Zu 1. Europäische Sprachenpolitik

Die Bildungspolitik der Europäischen Union zieht sich durch eine Vielzahl von Politikbereichen wie Kultur, Bildung, Kommunikation, Soziales, Beschäftigung und Migration; sie ist damit eine klassische Querschnittspolitik. Erst im Jahr 2007 wurde das Thema Mehrsprachigkeit in der EU-Kommission auch auf Ressortebene etabliert. Inzwischen ist dieser Bereich in der Generaldirektion Bildung und Kultur mit hohem Stellenwert verortet. Die EU selbst gründet sich auf das Prinzip der Vielfalt in Kultur, Bräuchen und Glaubensrichtungen, was auch die Sprachen mit einschließt und insbesondere die sprachliche Vielfalt innerhalb der EU wird als Herausforderung für Europa angenommen. (Informationen und weiterführende Links zur Bildungspolitik der EU, insbesondere zur Mehrsprachigkeit unter:

http://www.eu-bildungspolitik.de/mehrsprachigkeit_31.html)

Das Europäische Fremdsprachenzentrum – European Centre for Modern Languages (ECML/CELV) (<http://www.ecml.at/>) als eine Einrichtung des Europarates mit Sitz in Graz, Österreich, arbeitet in Kooperation mit der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates als „Katalysator für Reformen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen“. Es unterstützt engagierte Fachleute in den Mitgliedsstaaten dabei, sprachpolitische Kompetenzen mit der Praxis der Sprachbildung zu verbinden. (Die Publikationen des ECML können in der Regel mindestens auf Englisch, manche auch auf Deutsch herunter geladen werden, außerdem gibt es zu einigen Publikationen/ Projekten weitere und teilweise didaktisierte Materialien/ Videos (<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>). (Man muss sich einmalig anmelden, um den kostenlosen Zugang zu den Downloads zu erhalten.)

Das ECML beschäftigte sich von 2008 – 2011 mit dem Programmschwerpunkt „Plurilingual education“ und dokumentiert die inzwischen abgeschlossenen Projekte dieses Schwerpunkts (vgl. dazu <http://www.ecml.at/Activities/Plurilingualeducation/tabid/148/language/en-GB/Default.aspx>).

Der ebenfalls dort priorisierte Programmschwerpunkt 2012-2015 greift ausdrücklich die Fragestellungen auf, mit denen sich CLIL befasst, und stand unter dem Leitgedanken „Learning through languages“

(<http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/tabid/685/language/en-GB/Default.aspx>).

zu 2. Auslandsschulwesen

Mit der Tatsache, dass jeder Fachunterricht auch Sprachunterricht ist, müssen sich ausdrücklich die Lehrkräfte in den Auslandsschulen beschäftigen: In den deutschen Auslandsschulen erfolgt der Fachunterricht überwiegend in deutscher Sprache mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch nicht als ihre erste Sprache sprechen. (https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/zfa_node.html)

Die Konzepte aus diesem Bereich der schulischen Bildung haben sich denn auch schon frühzeitig mit Fragen des integrierten Sprach- und Fachlernens befasst. Die nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler in den Auslands-Gymnasien werden ab einem Alter von ca. 11 Jahren z.B. auch in den naturwissenschaftlichen Fächern in Deutsch unterrichtet, also für sie in einer Fremdsprache und in einem Alter, in dem ihre Muttersprache noch nicht das akademisch-kognitive Sprachverständnis ausbilden konnte, das im Sach- Fachlernprozess entwickelt werden muss. Josef Leisen (Leisen, Josef: Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik, Unterrichtshilfen. Königswinter: Varus Verlag 1994. ff), der als Physikdidaktiker langjährig am deutschen Gymnasium in Istanbul tätig war, hat aus dieser Anforderung heraus ein heute viel beachtetes Methodenrepertoire für einen „Sprachsensiblen Fachunterricht“ entwickelt, das von ihm ausgebaut wird und inzwischen von diversen Fachdidaktiken ergänzt wurde.

Petra Szablewski-Çavuş

(wird fortgesetzt)

Hier eine Übersicht zu den Bereichen, mit denen sich der Berufsbezogene Deutschunterricht beschäftigt

