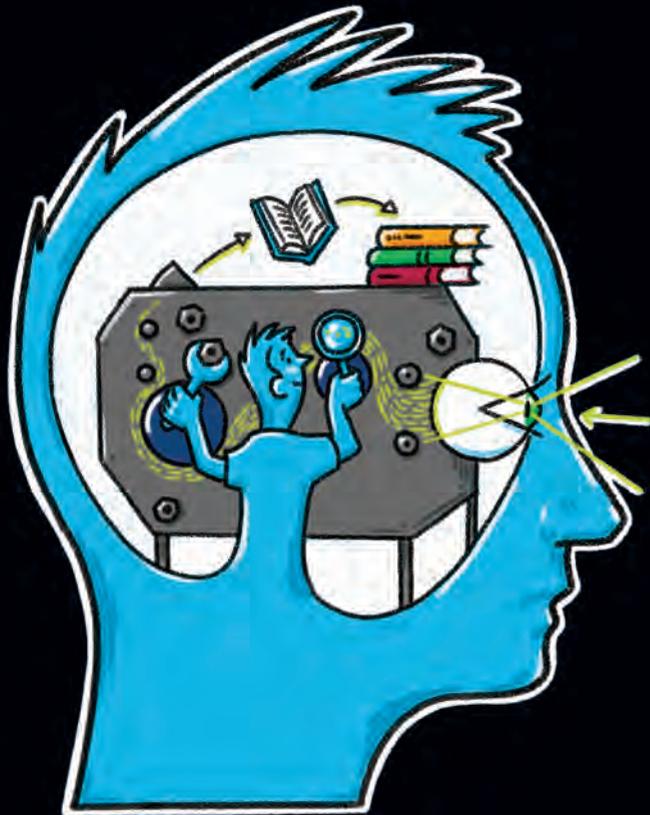


Katharina Grannemann,
Sven Oleschko, Christian Kuchler (Hrsg.)

SPRACHBILDUNG IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Zur Bedeutung der kognitiven
Funktion von Sprache



WAXMANN

Katharina Grannemann, Sven Oleschko,
Christian Kuchler (Hrsg.)

Sprachbildung im Geschichtsunterricht

Zur Bedeutung
der kognitiven Funktion
von Sprache



Waxmann 2018
Münster · New York

Die Publikation ist im Rahmen des Projekts »Sprachsensibles Unterrichten fördern« entstanden. »Sprachsensibles Unterrichten fördern« wird gefördert durch die Stiftung Mercator, dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3619-0

ISBN E-book 978-3-8309-8619-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagabbildung: © Die Zeichner Gaertner & Markes Illustratoren

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler

Vorwort

Sprachbildender Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der
kognitiven Funktion von Sprache 7

Saskia Handro

Sprachbildung im Geschichtsunterricht
Leerformel oder Lernchance? 13

Sven Oleschko

Sprachsoziologische Erkundung eines sprachbildenden
Geschichtsunterrichts 43

Olaf Hartung

Sprachhandeln und kognitive Prozesse von Schülerinnen und
Schülern beim Schreiben über Geschichte 67

Sebastian Barsch

Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven
Geschichtsunterricht 91

Katharina Grannemann

Ideen und Perspektiven zur Gestaltung von Lernmaterialien im
sprachsensiblen Geschichtsunterricht
Ein Blick auf das Schulbuch als Leitmedium im
Geschichtsunterricht 107

Matthias Sieberkrob

Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht
Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung 121

Jutta Mägdefrau & Andreas Michler

Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht
Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem
Potenzial? 137

Tülay Altun & Katrin Günther

Begründen als Arbeitsauftrag im Geschichtsunterricht 157

Kristina Matschke

Gesprächsanalytische Perspektiven auf bildungssprachliche
Normerwartungen im Geschichtsunterricht 179

Alexander Heimes

Die Integration von Sprach- und Fachlernen, *Scaffolding* und
Diskurskompetenz
Bilingualer (Geschichts-)Unterricht als Beispiel für
sprachsensiblen Fachunterricht 201

Autorinnen und Autoren 225

Vorwort

Sprachbildender Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache

Im Rahmen diversitätssensibler und inklusiver Diskurse zur Bedeutung der Unterrichtsqualität zeigt sich, dass Sprache ein Merkmal ist, welches zunehmend an Bedeutung gewinnt bzw. gewonnen hat. Dies zeigt sich zum einen in der Forschungsaktivität in verschiedenen Disziplinen wie Bildungs-, Unterrichts- und Sprachwissenschaft, aber auch zunehmend in den Fachdidaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Dabei findet sich ein unterschiedlich ausgebauter theoretischer wie empirischer Zugang zur Thematik; abhängig von der Bezugsdisziplin und dem jeweiligen Unterrichtsfach. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken nimmt die Beschäftigung mit diesem Thema in den letzten Jahren verstärkt zu und es werden fachspezifische Zugänge erkundet.

Gerade die kognitive Funktion von Sprache gewinnt vor der fachspezifischen Auseinandersetzung an Bedeutung. Denn dadurch wird nicht mehr nur eine sprachdidaktische Perspektive auf das Thema als dominant verhandelt, es kann auch der enge Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen in den Vordergrund treten. Dieser ist für die fachdidaktische Auseinandersetzung relevant, da es nicht darum geht, rein formale Sprachbildungs- oder -förderaspekte in den Fachunterricht auszulagern und überfachliche Aufgaben an die Fachlehrer*innen zu übergeben. Ein sprachbildender Fachunterricht nimmt die fachspezifischen Sprachstrukturen in den Blick, damit fachliche Lernprozesse durch die bewusste Thematisierung von fachsprachlichen Aspekten besser strukturiert und für die Schüler*innen zieltransparenter gelingen können.

Ein Verständnis für einen sprachbildenden Geschichtsunterricht im Kontext eines diversitätssensiblen und inklusiven Unterrichtsdiskurses zu entwickeln, bedeutet, sich diesem Thema interdisziplinär zu nähern. Durch diesen Zugang werden unterschiedliche Perspektiven und theoretische Ansätze anschlussfähig, die helfen, erweiterte Erkenntnisse für die Beschäftigung mit der Thematik in der Disziplin der Geschichtsdidaktik gewinnen zu können. Dazu sind Gemeinsamkeiten aus sprachdidaktischen, bildungswissenschaftli-

chen und geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten genauer zu untersuchen und eine systematische Forschungsaufnahme damit zu verknüpfen.

Hier setzt der vorliegende Sammelband an, greift Forschungsdesiderate für die Disziplin der Geschichtsdidaktik auf und präsentiert einen interdisziplinären Zugang, der aktuelle Forschungserkenntnisse wiedergibt. Dabei kommen bewusst unterschiedliche theoretische Zugänge in den einzelnen Beiträgen zum Tragen. Die Gemeinsamkeit liegt zum einen im Fokus auf Geschichtsunterricht und zum anderen im Erkenntnisinteresse, konsistente Forschungsergebnisse für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik aufzubereiten. In diesem Kontext kann immer wieder auch die Frage nach der Fachspezifität gestellt werden. Doch erscheint sie vielleicht nicht immer als die, die zuerst gestellt werden müsste. Denn die Bedeutung dieses Themas ergibt sich aus der Notwendigkeit der täglichen Unterrichtspraxis.

Ohne hinreichende Sprachfähigkeit und ausgebaute Kenntnisse der für das Unterrichtsfach Geschichte typischen Sprachverwendung wird den Schüler*innen der Zugang zu den Lerninhalten erschwert. Auch eine marginale Reflexion der besonderen Bedeutung der Sprache für das fachliche Lernen kann bei Lehrer*innen zu einer weniger diversitätsorientierten und inklusiven Unterrichtsgestaltung führen. Aus diesem bildungstheoretischen Anspruch und der gesellschaftlichen sowie unterrichtlichen Wirklichkeit heraus verlangt es also nach Antworten, wie die kognitive Funktion von Sprache für das historische Lernen theoretisch wie empirisch stärker gefasst und weiter ausdifferenziert werden kann.

Dabei befindet sich eine systematische Auseinandersetzung gerade erst in den Anfängen und es ist wünschenswert, wenn neben diesem Sammelband zukünftig die aufgeworfenen, neu entstehenden und vielleicht auch anders zu beantwortenden Fragen systematischer verhandelt werden würden. Denn gerade durch die Multiperspektivität der verschiedenen Autor*innen ergibt sich ein Mehrwert, der helfen kann, sich dem Spezifischen wie Allgemeinen der Thematik besser nähern zu können. Hierzu sind im vorliegenden Sammelband zehn verschiedene Beiträge versammelt, die eine aktuelle Perspektive auf die Bedeutung der Sprache für das fachliche Lernen im Geschichtsunterricht einnehmen und mögliche Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln aufzeigen. Dabei zeichnet sich jeder einzelne Beitrag durch eine spezifische Konstellation gewählter theoretischer wie interdisziplinärer Zugänge aus. Aus dieser Heterogenität im geschichts- und sprachdidaktischen sowie kognitionspsychologischen Zugriff ergibt sich zum einen eine große Bandbreite an möglichen Zugängen und zum anderen ein Weitwinkel an Beobachtungsperspektiven.

Im Beitrag »Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance?« von *Saskia Handro* wird eine integrale Betrachtung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen als zentral angesehen. Sie verfolgt mit ihrem Beitrag das Ziel, eine Systematisierung vorlegen zu können, die hilft, den Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen genauer erfassen und damit einen geschichtsdidaktischen Reflexionsrahmen theoretisch fundieren zu können. Dieser geschichtsdidaktische Reflexionsrahmen zur Sprachbildung wird aus geschichtstheoretischer, geschichtskultureller, geschichtsdidaktischer und linguistisch-sprachdidaktischer Perspektive modelliert. In ihrem Fazit kommt Saskia Handro zu der Erkenntnis, dass die geschichtsdidaktische Herausforderung darin läge, sprachliche Mittel und Handlungsmuster zu systematisieren und darüber hinaus auch den Zusammenhang zwischen Sprache und historischem Denken empirisch zu fundieren.

Einen explorativen, empirischen Zugang wählt *Sven Oleschko* mit seinem Beitrag »Sprachsoziologische Erkundung eines sprachbildenden Geschichtsunterrichts« und eröffnet dabei einen interdisziplinären Zugang, der theoretische Zugänge aus der Intersektionalitäts- und *beliefs*-Forschung aufgreift. Dabei verfolgt er das Ziel, die sprachliche Verfasstheit von Geschichtsunterricht genauer zu fassen und an einer ausgewählten Geschichtsstunde die theoretischen Erkenntnisse zu überprüfen und zu erweitern. Der Beitrag schlägt eine Brücke von einer ungleichheitskritischen Perspektive zu kontextbezogenen *beliefs* von Lehrer*innen und deren möglichen Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung im Fach Geschichte. Dabei arbeitet er einen Forschungsstand auf, der für die Unterrichtsforschung und die Fachdidaktik eine besondere Bedeutung hat, da hier cross-level-Interaktionen zwischen Schule, Schulkontext, Merkmalen der Schüler*innen und Lehrer*innen theoretisch gefasst werden können.

Olaf Hartung stellt in seinem Beitrag »Sprachhandeln und kognitive Prozesse von Schülerinnen und Schülern beim Schreiben über Geschichte« eine empirische Studie vor, die das Schreiben von Schüler*innen fokussiert. Er geht von der Annahme aus, dass das Geschichtslernen eine komplexe mentale Aktivität sei, da es sich im Fach primär um abstrakte Lerninhalte für die Schüler*innen handele. In seinem Beitrag geht er der Funktion von Sprache für das historische Lernen nach und berichtet anhand drei untersuchter Dimensionen – (1) verwendete Sprach- bzw. Diskursfunktionen, (2) hergestellte sprachlogische Verknüpfungen und (3) eigenständig geleistete Schlussfolgerungen –, wie die Schüler*innentexte in seinem Korpus gestaltet sind. Er kommt im Anschluss seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der vermutete Zusam-

menhang zwischen Inhalt, kognitiver Aktivität und seiner Versprachlichung bestätigt werden könne. Er weist damit ein Beziehungsgeflecht aus Inhalt, Sprache und Denken für Geschichtslernprozesse nach.

Aus sonderpädagogischer Sicht wird Sprache schon lange im Fokus von Unterricht betrachtet. Allerdings sind Lehrkräfte nur unzureichend auf sprachliche Vielfalt vorbereitet. Im Beitrag »Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven Geschichtsunterricht« von *Sebastian Barsch* wird daher die Herausforderung eines sprachsensiblen Geschichtsunterrichts genauer in den Blick genommen. Auch wenn der Kern die Narrativität dieses Unterrichts darstellt, stellt gerade die Inklusion dieses Fach vor große Herausforderungen. Ein auf Sprache beruhender Prozess bedeute in inklusiven Settings mehr denn je, sowohl die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen als auch die Fähigkeit des sprachsensiblen Lehrerhandelns genauer untersuchen zu können. Denn eine sprachensible Haltung aufzubauen, bedeutet auch die Sprachfähigkeit der Schüler*innen individuell erkennen und durch sprachlich fordernde und individualisierte Aufgabenstellungen begleiten zu können. Hier stünde die Geschichtsdidaktik vor großen Herausforderungen, um Antworten und neue Konzepte für eine veränderte und im Wandel befindliche Schullandschaft zu finden.

Katharina Grannemann setzt sich in ihrem Beitrag »Ideen und Perspektiven zur Gestaltung von Lernmaterialien im sprachsensiblen Geschichtsunterricht« mit dem Geschichtsbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts auseinander. Dabei möchte sie ein Bewusstsein für Gestaltung und Einsatz von Lernmedien im gezielt sprachbildenden Unterricht schaffen und zeigt mithilfe von Anleihen aus den Bildungs- und Neurowissenschaften sowie kognitionspsychologischen Zugängen mögliche Orientierungshilfen und Prinzipien für die Integration von fachspezifischen und sprachlichen Informationen aus Text- und Bildelementen in einem sprachsensiblen Geschichtsunterricht.

Der Beitrag »Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht. Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung« von *Matthias Sieberkrob* widmet sich der Bedeutung von Lernaufgaben für das historische Lernen. Er geht von der Grundannahme aus, dass sprachliche Bildung im Geschichtsunterricht dem fachlichen Lernen inhärent sei. Daher habe die epistemische Funktion eine besondere Bedeutung für das historische Denken. Gerade die Betrachtung der Sprachhandlung des historischen Erzählens sei konstitutiv für den Geschichtsunterricht. Lernaufgaben können in diesem Zusammenhang helfen, das fachliche Lernen zu unterstützen, da sie sowohl das sprachliche als auch fachliche Lernen begünstigen. Er kommt zu einem vor-

läufigen Abschluss, indem er eine vertiefte Forschungsaufnahme zu Kriterien für historische Lernaufgaben formuliert.

Jutta Mägdefrau und *Andreas Michler* setzen sich in ihrem Beitrag »Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?« ebenfalls mit dem Potenzial von Lernaufgaben für den Geschichtsunterricht auseinander. Die Ergebnisse der von ihnen vorgestellten Studie zeigen interessante Perspektiven auf Einsatz und Wirkung von Arbeitsaufträgen für das Verstehen historischer Zusammenhänge. Dabei wird eine Diskrepanz zwischen der Intention von Lehrenden bei Konzeption und Einsatz von Aufgaben mit vermeintlich inhärenten kognitiven Potenzial und der wirklichen Anbahnung kognitiver Operationen deutlich.

Die Beschäftigung mit Lernaufgaben findet sich auch im Beitrag »Begründen als Arbeitsauftrag im Geschichtsunterricht« von *Tülay Altun* und *Katrin Günther*. An einer konkreten Schulbuchaufgabe diskutieren die beiden Autorinnen die Fragen, was Lernende beim Lösen einer Begründe-Aufgabe leisten müssen und welche Herausforderungen auftreten können. Sie entwickeln einen funktional-pragmatischen Zugang, der die Funktionalität sprachlicher Formen des historischen Begründens in den Mittelpunkt ihrer Beschäftigung stellt. Aus diesem theoretischen Zuschnitt heraus entwickeln sie dann die Analyse der Aufgabe und auch die Ableitung, welche Bedeutung die Perspektive für den Einsatz von und die Arbeit mit Lernaufgaben im Geschichtsunterricht haben kann. Sie kommen zu der Einsicht, dass die Aufgabenformulierung zu echten Begründungszusammenhängen anregen muss. Daher sollte die Aufgabe in ein echtes Begründe-Setting eingebettet sein.

Kristina Matschke betrachtet in ihrem Beitrag »Gesprächsanalytische Perspektiven auf bildungssprachliche Normerwartungen im Geschichtsunterricht« die mündliche Unterrichtskommunikation. Dafür erarbeitet sie, dass die Schüler*innen sowohl fachübergreifende wie fachspezifische sprachliche Kompetenzen beherrschen müssen, um am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu können. Unterricht bestünde aus ethnomethodologischer Perspektive nie unabhängig von den im Unterricht beteiligten Lehrer*innen und Schüler*innen, sondern wird durch diese erst sprachlich handelnd produziert und reproduziert. Daher eröffnet sie auch einen sprachwissenschaftlichen Zugriff auf die Sprachhandlungen im Unterricht. Sie betrachtet ausschließlich die mündliche Unterrichtsgestaltung und betont ebenfalls die epistemische Funktion von Sprache. Sie geht von der Annahme aus, dass die Unterrichtskommunikation ein prototypischer Rahmen für bildungssprachliche Praktiken unter spezifischen Bedingungen darstelle und rekonstruiert an einem Beispiel diese Charakteristika.

Einen Blick auf die Verbindung von sprachsensiblen Fachunterricht und bilingualen Geschichtsunterricht nimmt *Alexander Heimes* mit seinem Beitrag »Die Integration von Sprach- und Fachlernen, *Scaffolding* und Diskurskompetenz. Bilingualer (Geschichts-)Unterricht als Beispiel für sprachsensiblen Fachunterricht« ein. Er erkundet darin die Artverwandtschaft beider Unterrichtsansätze und spricht sich für deren Beleuchtung aus der langjährigen bilingualen Praxiserfahrung aus, die helfen kann, theoretische, praktische sowie methodische Transfermöglichkeiten genauer in den Blick zu nehmen. Dabei versteht er sprachsensiblen Unterricht als eine ergänzende Unterrichtsdimension, die den Geschichtsunterricht im Hintergrund um spezifische Ziele und Elemente erweitern könne. Zwischen bilingualen und sprachsensiblen Fachunterricht sieht er die Gemeinsamkeit in der Integration von Inhalten und Sprache.

Durch die Einzelbeiträge und deren Orientierung an der epistemischen Funktion von Sprache ist ein spezifischer Zugang zum Diskurs um Sprachbildung im Geschichtsunterricht angeregt und systematisch vertieft. Dabei haben alle Beiträge ihren eigenen Charakter und die Autor*innen ihren je eigenen theoretischen Überbau aufrechterhalten können. Es zeigt sich in der Gesamtschau, dass durch die vorliegenden Beiträge ein weiterer Schritt zur Systematisierung unternommen wurde. Es wäre aber wünschenswert, wenn diese Aktivitäten weiter vertieft, systematisiert und ausgebaut würden. Denn nur so kann sich auch eine theoretische wie empirische Fundierung in den nächsten Jahren ergeben, die hilft, die Unterrichtsqualität auszubauen und so das fachliche Lernen bei den Schüler*innen zu unterstützen.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre mit diesem Sammelband und bedanken uns bei allen Autor*innen für die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Katharina Grannemann, Sven Oleschko & Christian Kuchler

Sprachbildung im Geschichtsunterricht

Leerformel oder Lernchance?

Sprachbildung und Sprachförderung wurden im Gefolge der internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMMS wiederholt als bildungspolitische Herausforderung diskutiert (Beck & Klieme, 2007; Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat, 2004) und als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer curricular verankert. »Der Erwerb gesellschaftswissenschaftlicher Grundbildung muss mit einer fachbezogenen Sprachförderung verknüpft werden«, heißt es im Lehrplan Gesellschaftslehre des Landes Nordrhein-Westfalen, denn »[k]ognitive Prozesse des Umgangs mit Fachwissen, der methodischen Fähigkeiten und der Beurteilung und Bewertung von gesellschaftswissenschaftlichen Sachverhalten und Problemstellungen sind ebenso sprachlich vermittelt wie die Präsentation von Lernergebnissen und der kommunikative Austausch darüber. Solche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich nicht naturwüchsig auf dem Sockel Alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt in einem sprachsensiblen Fachunterricht angebahnt und vertieft werden« (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2011, S. 11).

Folgt man den curricularen Leitlinien, dann geht die Aufgabe der Fächer weit über die Ebene der bildungssprachlichen Förderung hinaus. Vielmehr wird der Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen hervorgehoben und damit betont, dass Sprachförderung im Fach weder Nebenschauplatz der Kompetenzentwicklung noch fachfremdes Addendum ist. Die Vermittlung und der Erwerb von Sprach- und Fachwissen sind untrennbar miteinander verbunden (Oleschko, 2014).

Gerade für den Geschichtsunterricht erweist sich eine integrale Betrachtung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen als zentral, denn Geschichte ist Sprache, und Geschichtsbewusstsein entwickelt und artikuliert sich in vielfältigen Formen historischen Erzählens sowie im Diskurs über Sinngehalte historischer Narrative (Barricelli, 2012; Pandel, 2004). Historisches Lernen und Sprachbildung sind somit zwei Seiten einer Medaille. In der geschichtsdidaktischen Diskussion ist diese Prämisse keineswegs neu (Günther-Arndt, 2010), und empirische Befunde bestätigen ebenso wie unterrichtsprak-

tische Erfahrungen, dass der Geschichtsunterricht für Lernende sprachlich herausfordernd ist.

Im Gegensatz zum wachsenden Problembewusstsein steht jedoch die Tatsache, dass den sprachlichen Kompetenzen Lernender im Geschichtsunterricht bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies muss zunächst nicht überraschen, denn im Zentrum geschichtsdidaktischer Theoriebildung und geschichtsmethodischer Verfahren steht die hermeneutische Analyse sprachlicher Überlieferungen und historischer Narrationen (Handro, 2016, S. 270–274). Die linguistisch-sprachdidaktische Debatte um Sprachbildung konzentriert sich dagegen auf die Vermittlung sprachlicher Mittel und Strukturen sowie auf die Förderung von Strategien, die für den Erwerb von Fachwissen grundlegend sind (Schmölzer-Eibinger, 2013; Budde & Michalak, 2015, S. 9). Aufgrund dieser divergierenden Fachperspektiven sind die Schnittmengen fach- und sprachdidaktischer Zugänge bislang schwer auszumachen (Hein, 2016, S. 77–79). Das führt dazu, dass Potenziale einer Sprachbildung im Geschichtsunterricht nur unzureichend identifiziert und im Sinne einer Sprachförderung didaktisch genutzt werden können.

Zugespitzt formuliert: Sprachbildung im Geschichtsunterricht bleibt eine Leerformel, falls sie auf der Ebene bildungssprachlicher Förderung verbleibt und somit als Addendum des Fachunterrichts wahrgenommen wird. Fachliche Lernchancen eröffnen sich vor allem dann, wenn der Zusammenhang zwischen historischem und sprachlichem Lernen im Sinne eines geschichtsdidaktischen Reflexionsrahmens theoretisch fundiert und Sprachförderung auch zur Umsetzung fachlicher Lernziele pragmatisch gewendet werden kann. Ausgehend von dieser These wird im folgenden Beitrag der Zusammenhang von sprachlichen und historischen Kompetenzen begründet, um dann auf dieser Basis die fachlichen und sprachlichen Herausforderungen aus Lernerperspektive zu diskutieren und abschließend systematisierende Überlegungen zur Sprachbildung im Geschichtsunterricht zur Diskussion zu stellen.

1. Sprache und historisches Lernen. Theoretische Fundierung

Historisches Verstehen und historisches Denken sind primär sprachliche Leistungen, bei denen sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und entwickelt werden (Günther-Arndt, 2006, S. 166). Dabei ist das Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen keineswegs leicht zu systematisieren. Denn zweifels-

frei gibt es einen inneren, aber eben keinen eindeutigen Zusammenhang im Sinne einer Fachsprache. Vielmehr kommen bei der Suche nach Systemisierungsmöglichkeiten vier Perspektiven in den Blick: die geschichtstheoretische, die geschichtskulturelle, die geschichtsdidaktische und letztlich die linguistisch-sprachdidaktische Perspektive. Zwar lassen sie sich auf der theoretischen Ebene getrennt betrachten, für die Entwicklung eines geschichtsdidaktischen Reflexionsrahmens zur Sprachbildung müssen jedoch zentrale Schnittmengen markiert werden.

1.1 Sprachhandeln im historischen Erkenntnisprozess. Die geschichtstheoretische Perspektive

Die geschichtstheoretische Perspektive ist für die fachspezifische Profilierung von Sprachbildung fundamental. Sie betrifft die Epistemologie des Faches, das heißt den Zusammenhang zwischen *historischem Erkenntnisprozess und Sprachhandeln* (Handro & Schönemann, 2010) und damit die Frage, wie historisches Wissen produziert wird und diskursiv-narrativ Geltung erlangt. Dennoch geraten Historiker, wenn sie sich dem Problem der Sprache stellen, zwangsläufig in ein Labyrinth semantischer und sprachphilosophischer Auseinandersetzungen. Dies erklärt einerseits die Zurückhaltung, die sich Historiker auferlegen, wenn Sprache zur Diskussion steht, andererseits die widerstreitenden Anläufe, historisches Erzählen theoretisch zu modellieren (Baricelli, 2012). Unternimmt man dennoch den Versuch, den Zusammenhang zwischen Sprache und Geschichte im Sinne eines geschichtsdidaktischen Orientierungsrahmens zu beschreiben, dann zeigt sich die erkenntnisgenerierende und -prüfende Funktion von Sprachhandeln im Geschichtsunterricht. Sprache ist mithin das Fundament historischen Denkens und Lernens.

Zuerst sind die Sprache(n) der Geschichte *Untersuchungs- und Lerngegenstand* (Hasberg, 2009; Hartung, 2010), denn Quellen als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Geschichte sind sprachlich verfasst, und im Prozess der Interpretation muss auch der Sinngehalt bildlicher oder gegenständlicher Quellen versprachlicht werden. Historisches Lernen ist ein Changieren zwischen den Sprachen der Vergangenheit und der Gegenwart. Bereits bei der Quellenanalyse gehen Lernende zwar von ihren (alltags-)sprachlichen Kenntnissen aus, doch ebenso erschließen sie sich Sprach- und Sinnhorizonte vergangener Wirklichkeit. Zu den wiederkehrenden hermeneutischen Herausforderungen des geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisprozesses gehört es, sich mit

der Historizität und Perspektivität von Quellen(-sprache) auseinanderzusetzen und zugleich sprachliche Strukturen und Funktionen unterschiedlicher Quellengattungen wie Urkunde, Brief, Gesetzestext oder einer historischen Rede zu reflektieren (Pandel, 2012).

Folglich sind Leitfragen der *Quellenkritik* nach dem Quellenautor, der Intention, dem Adressaten oder der Quellengattung methodische (Lern-)Werkzeuge für eine fachspezifische Sprachanalyse (Handro, 2015b). Ebenso erfordern *Quellenanalyse und -interpretation* rezeptive und produktive sprachliche Kompetenzen. Das Benennen, Zusammenfassen und Vergleichen von Quellenaussagen, das Beschreiben historischer Ereignisse, das Erklären zeitlicher und kausaler Zusammenhänge oder die Formulierung historischer Sach- und Werturteile setzen als sprachlich gebundene Denkoperationen gleichrangig die Kenntnis historischer Begriffe und Wissen über die fachspezifische Bedeutung sprachlicher Mittel voraus.

Und nicht zuletzt werden die *Ergebnisse des Erkenntnisprozesses* im Medium der Sprache dargestellt und diskursiv verhandelt. Ob Lernende eine methodischen Leitfragen folgende Quelleninterpretation schreiben, ob sie einen Lexikon- oder einen Blogbeitrag verfassen oder ob die Präsentation in Form einer Posterausstellung erfolgt – jede dieser Gattungen historischen Erzählens weist Besonderheiten in der formal-sprachlichen Strukturierung auf, und erst bei einem genrespezifischen Gebrauch der sprachlichen Mittel wird ihre Darstellungs- und Sinnbildungsfunktionen zur Geltung gebracht (vgl. Abb. 1).

Auch wenn hier der Zusammenhang zwischen historischem Lern- und Erkenntnisprozess idealtypisch skizziert wurde (Handro, 2015a), dürfte kaum zu bestreiten sein, dass die Sprache im Geschichtsunterricht nicht nur Lerngegenstand ist oder lediglich als Medium unterrichtlicher Kommunikation fungiert. Die Sprache ist Denkwerkzeug und Denkstruktur. Historisches Denken und historisches Lernen folgt also nicht nur einem fachspezifischen Erkenntnisinteresse, sondern es vollzieht sich in fachspezifischen Sprach- und Lernhandlungen. Beschreiben, Analysieren, Erklären, Vergleichen oder Argumentieren sind folglich in geschichtstheoretischer Perspektive aufeinander bezogene Teiloperationen historischen Denkens, die in historischen Erzählungen auch sprachlich repräsentiert werden sollten (Rüsen, 1983, S. 29).

Mit Blick auf die narrative Kompetenz Lernender modellierte Hans-Jürgen Pandel erstmalig die (fach-)sprachlichen Erwartungshorizonte, die aus einer integralen Betrachtung von historischem Denken und historischem Erzählen abzuleiten wären. Hier seien nur einige genannt: Die Retrospektivität von Geschichte verlange den Gebrauch des Präteritums. Die Triftigkeit von

Quellenaussagen sei durch Modalwörter wie »gewiss, sicher oder vielleicht« zu bestimmen. Dagegen zeige sich die Fähigkeit, Geschehenszusammenhänge zu erklären, in der sprachlichen Umsetzung temporaler, kausaler, adversativer oder konditionaler Verknüpfungen und damit im Gebrauch entsprechender Konjunktionen (Pandel, 2010, S. 128–133; Pandel, 2005, S. 39).

Dieser geschichtstheoretisch begründete Zusammenhang zwischen sprachlichen und historischen Kompetenzen bietet eine wichtige Orientierung zur Profilierung fachspezifischer Sprachbildung, denn historisches Denken entwickelt und manifestiert sich in den Sprachhandlungen Lernender. Gleichwohl konzentriert sich Pandels sprachorientierte Modellierung narrativer Kompetenz auf Modi wissenschaftsförmigen historischen Erzählens und bietet daher einen Orientierungsrahmen für die Formulierung schulsprachlicher Erwartungshorizonte im Geschichtsunterricht.

1.2. Historisches Erzählen als lebensweltliche Ressource.

Die geschichtskulturelle Perspektive

Nimmt man die geschichtskulturelle Perspektive ein, dann gewinnt die lebensweltliche Sinnbildungsfunktion historischen Erzählens deutlicher an Kontur. Denn weder sollte Sprachbildung im Fach als (fach-)sprachlicher Normierungsprozess missverstanden werden, noch lässt sich historisches Erzählen auf wissenschaftsförmige Modi reduzieren. Historisches Erzählen ist ein menschliches Grundbedürfnis, es ist lebensweltliche Sinnressource (Barricelli, 2012). Im Anschluss an narrativitätstheoretische Prämissen hat Sprachhandeln im schulischen Lernprozess daher immer auch eine affektive, identitätsrelevante Funktion. Im Geschichtsunterricht beim historischen Erzählen wird Zeiterfahrung verarbeitet, handlungsleitend gedeutet und als lebensweltlich relevant erfahren (Rüsen, 2008, S. 31), wenn Einstellungen, Haltungen und historische Orientierungsbedürfnisse, aber auch Imaginationen sprachlich organisiert, entwickelt und als Sach- und Werturteile greifbar werden. Sprache und Sprechen erscheinen daher für den historischen Lernprozess als kognitives Werkzeug und identitätsstiftende Sinnbildungsstruktur grundlegend. Folglich sollte historisches Erzählen im Geschichtsunterricht nicht durch schulsprachliche Handlungsmuster eingehegt, sondern – wie Rüsen (2008) in seinen pragmatischen Überlegungen ausführt – vielfältig genutzt und in Bezug auf seine individuellen und kollektiven Orientierungsleistungen reflektiert werden. Dass historische Sinnbildungen sprachlich manifestiert sowie zeitgebunden sind und daher nur

durch sprach- und ideologiekritische Interpretation und historische Kontextualisierung fachangemessen erschlossen werden können, ließe sich auf unterschiedlichen Ebenen zeigen:

- auf der Ebene der *Begriffe*, etwa wenn um zeitgebundene Werturteile gerungen wird (z. B. Versailles – Friedensvertrag oder »Schanddiktat«; 1989 – Wende, Ende oder friedliche Revolution?);
- auf der Ebene *narrativer Erklärungs- und Sinnbildungsmuster*, die kollektive historische Orientierungen und deren Wandel repräsentieren (z. B. »Wir sind das Volk«; »Der Erste Weltkrieg – eine europäische Urkatastrophe«);
- auf der Ebene geschichtskulturell genutzter *Darstellungsformen/Gattungen* (z. B. Gedenkrede, Wikipedia-Eintrag, Comic) und Diskursformen (z. B. Straßennamendebatte).

Sprachbildung im Geschichtsunterricht heißt demnach in geschichtskultureller Perspektive, historische Sinnbildungsleistungen und ihre sprachlichen Repräsentationen einerseits zu analysieren und auf ihre Triftigkeit zu prüfen, andererseits aber auch vielfältige geschichtskulturelle Darstellungs- und Diskursformen zu erproben, argumentativ zu vertreten und kritisch zu reflektieren. Die Erprobung und Analyse vielfältiger Sinnbildungsmuster (u. a. imaginativ, rhetorisch, diskursiv, kontrafaktisch) und damit verbundener Gattungen historischen Erzählens vom Zeitzeugeninterview über die Gedenkrede bis zum historischen Spielfilm gehört bereits jetzt zu den zentralen Bausteinen geschichtskultureller Gattungs- und Erzählkompetenz (Pandel, 2005, S. 42–43). In dieser Perspektive erweist sich fachspezifische Sprachbildung als eine Voraussetzung für eine reflektierte Teilhabe am geschichtskulturellen Diskurs.

Aus geschichtstheoretischer und geschichtskultureller Perspektive können sprachlicher und fachlicher Kompetenzerwerb folglich nur integral betrachtet werden. Fachspezifische Sprachbildung erscheint demnach keine Neuentdeckung, sondern sie wurde implizit immer betrieben. Doch stellt man historisches Erzählen und damit narrative Kompetenz als erkenntnisgenerierende und sinnstiftende Orientierungsleistung ins Zentrum historischen Lernens, wird die Sprache der Geschichte erst dann zu einer individuellen Ressource historischen Denkens und historischer Sinnbildung, wenn sich Lernende der Erkenntnis- und Sinnbildungsfunktion historischer Begriffe, grammatikalischer und syntaktischer Mittel sowie der Gattungen historischen Erzählens bewusst sind. Sprachbildung im Geschichtsunterricht verlangt somit, die Vielfalt sprachlicher Realisierungsmöglichkeiten historischen Erzählens zu analysieren, zu vermitteln und reflektiert zu nutzen.

1.3 Narrative Kompetenz im historischen Lehr- und Lernprozess. Die geschichtsdidaktische Perspektive

Für eine *geschichtsdidaktische Perspektivierung von Sprachbildung im Fach* sind diese geschichtstheoretischen und geschichtskulturellen Prämissen grundlegend. Auf ihnen basieren – bei allen nominalistischen Divergenzen – die diskursprägenden Kompetenzmodelle des Geschichtsunterrichts (Barricelli, Gautschi & Körber, 2012; Handro 2013, S. 319–320), und ihnen folgen auch geschichtsmethodische Modelle (Günther-Arndt & Handro, 2015, S. 145–256). Auch wenn Michele Barricelli (2008, S. 146) in seinem Zwischenruf zur Kompetenzdebatte 2008 kritisch anmerkte, dass es Protagonisten der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte »bereits wieder schwer fällt anzuerkennen, dass Geschichte nichts anderes ist als Erzählung und Geschichtslernen demnach nichts weiter bedeutet als erzählen zu lernen, dass demnach Unterrichtsaktivitäten wie Textquellenanalyse, Bildinterpretation, Rollenspiel, Podiumsdiskussionen nur Methode, also der Weg zum historischen Sprechen sind, nicht das Ziel, nicht die Geschichte selbst«, wird narrative Kompetenz als *Conditio sine qua non* daher nicht infrage gestellt, sondern als fachspezifisches Struktur- und Erkenntnisprinzip neu gewichtet (Barricelli, 2016). Insofern weisen die Zielvorstellungen sprachlicher und historischer Bildung mehr Gemeinsamkeiten auf, als sich Trennendes markieren ließe.

Doch im Bereich der Pragmatik fachlicher Sprachbildung sind die Hürden einer Integration von Fach- und Sprachlernen keineswegs leicht zu überspringen. Markus Bernhardt und Mareike-Cathrine Wickner (2015, S. 281) markieren zwei Herausforderungen bei der Förderung narrativer Kompetenz: »Einerseits steht [die Geschichtsdidaktik] vor der Aufgabe, die Schwierigkeiten zu benennen, die Lernende beim Umgang mit der Fachsprache im Geschichtsunterricht haben. Andererseits muss sie herausarbeiten, welche Möglichkeiten der fachsprachlichen Förderung existieren und vor allem funktionieren. Doch bereits die erste Herausforderung ist eigentlich eine doppelte. Denn Geschichte wird zum größten Teil alltagssprachlich betrieben. Deshalb sind die Schwierigkeiten von fachsprachlichen historischen Begriffen und Wendungen, die häufig im Mantel der Alltagssprache erscheinen, viel diffiziler, weil sich ihre kontextgebundenen Bedeutungen häufig nur dem Experten erschließen.«

Dass die Schere zwischen theoretischen Prämissen narrativer Kompetenz und den sprachlichen Voraussetzungen Lernender weit geöffnet ist, bestätigt eine Vielzahl empirischer Erhebungen zum Textverstehen und zu Schreibleistungen Lernender. Bodo von Borries und andere haben wiederholt darauf

verwiesen, dass Lernende Schwierigkeiten haben, Autoren- und Quellentexte fachlich angemessen zu verstehen (Borries, 1995, S. 123; Borries, Fischer, Leutner-Ramme & Meyer-Hamme, 2005). Dies wurde zum einen als Herausforderung der Quellenorientierung des Geschichtsunterrichts diskutiert.¹ Zum anderen problematisieren Pandel (2011) und Henke-Bockschatz (2007), dass die sprachlich-narrative Struktur der Autorentexte in Schulgeschichtsbüchern Lernende überfordert. Durchaus könnte man die empirischen Befunde zur mangelnden Lesekompetenz als Ausdruck einer fächerübergreifenden Problemlage interpretieren und damit Lese- und Sprachförderung fachunspezifisch betreiben. Jedoch werden auf diesem Wege fachspezifische Herausforderungen beim Lesen, Schreiben und Sprechen über Geschichte nivelliert (Mehr & Werner, 2012) und fachliche Lernchancen verschenkt (Günther-Arndt, 2003; Rox-Helmer, 2010).

Liest man die vorliegenden empirischen Befunde jedoch nicht allein als Defizitanalysen, dann lassen sich Schnittmengen von sprachlicher und fachlicher Kompetenzentwicklung herausarbeiten. Ohne an dieser Stelle die empirischen Befunde in ihrer Breite zu referieren, zeichnen sich vier Dimensionen sprachlicher Problemlagen ab, die produktiv gewendet auch Perspektiven für eine fachspezifische Sprachförderung eröffnen.

Erstens ist hier die Divergenz zwischen einem alltagsweltlichen Begriffsverständnis Lernender und der historischen Semantik bzw. Historizität von Quellenbegriffen oder historischen Begriffen, die für das fachliche Denken zentral sind, zu nennen. So haben Beilner (2002) und Langer-Plän (2003, 2006) in ihren Untersuchungen auf die fachspezifischen Herausforderungen des Begriffslernens verwiesen. Lernende bringen bereits gegenwarts- und lebensweltlich gebundene Vorstellungen zu historischen Begriffen mit, und gerade aufgrund der alltagssprachlichen Anschlussfähigkeit kommt es in der unterrichtlichen Kommunikation dazu, dass Lehrende und Lernende aneinander vorbeireden und sich der unterschiedlichen Kontexte des Begriffsgebrauchs wenig bewusst sind (Alavi, 2004, S. 44f.). Eine Veränderung oder Erweiterung des Begriffsverständnisses setzt daher fachspezifische Strategien der Begriffsarbeit voraus, die nicht allein auf der Ebene reproduktiven Begriffslernens liegen können (Rohlfes, 1997), sondern vielmehr der fachlichen Spezifik des Begriffsgebrauchs und der Begriffsbildung Rechnung tragen müssen. Zuletzt hat Michael Sauer (2015,

1 Das trifft nicht nur auf die Interpretation von Textquellen zu, sondern lässt sich, wie Oleschko (2013) und Lange (2011, S. 170–181) in ihren Untersuchungen zeigen, auch auf sprachliche Kompetenzen bei der Bildinterpretation übertragen.

S. 5–7) die spezifischen Herausforderungen des Begriffslernens im Geschichtsunterricht erörtert: Historische Begriffe sind schwer zu klassifizieren. Sie bewegen sich auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus (z. B. Schwertleite, Lehnswesen, Bürger) und fungieren als theoriebasierte Denkwerkzeuge, müssen aber dennoch als Deutungsinstrumente kritisch hinterfragt werden. Des Weiteren ist der Geschichtsunterricht chronologisch organisiert, und einzelne Begriffe tauchen wiederholt auf, charakterisieren aber unterschiedliche historische Ereigniszusammenhänge (z. B. Putsch, Revolution).²

Zweitens verweisen empirische Analysen von Schreibprodukten Lernender auf sprachliche Defizite historischen Erzählens, die vor allem die sprachliche Repräsentation historischer Denkopoperationen betreffen. So konstatierte Memminger (2009, S. 209) »erhebliche Schwierigkeiten, wenn es darum geht, semantisch sinnvolle Verknüpfungen herzustellen. So ist eine z. B. finale oder kausale Verbindung der einzelnen historischen Fakten, die wirkliches historisches Erzählen ausmachen würde, relativ selten.« Ebenso eindrücklich zeigt die Evaluation von Abiturklausuren von Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting die Schere zwischen theoretischen Implikationen narrativer Kompetenz und den sprachlich realisierten Lernleistungen. Die Autoren beschreiben unter anderem die fehlende sprachliche Distanzierung zu Quellenaussagen, Inkohärenz der Darstellung und Schwächen der Sach- und Werturteilsbildung als nicht zu trennende fachliche und sprachliche Problemlagen, und sie resümieren, »dass Schülerinnen und Schüler zu wenig in der Lage waren, elementare historische Denkleistungen kontrolliert und reflektiert durchzuführen bzw. in Sprache zu fassen« (Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2010, S. 124). Man könnte den Zusammenhang zwischen sprachlichen Problemlagen und historischem Denken auch entlang von Befunden der Schülervorstellungsforschung weiter entfalten. Hier ließe sich die Divergenz zwischen wiederkehrenden sprachlichen Mustern Lernender und wissenschaftlichen Konzepten beschreiben – zum Beispiel die Tendenz zur Personalisierung oder monokausale, meist an Motiven historischer Akteure orientierte Erklärungsmuster historischen Wandels (Günther-Arndt, 2016).

Angesichts dieser sich verdichtenden Muster müsste man reflektieren, ob Lernenden die bedeutungsgenerierende und damit fachliche Funktion der von ihnen genutzten sprachlichen Mittel überhaupt bewusst ist oder ob diese im Sinne einer fachlichen Sprachbildung überhaupt thematisiert wurde. In jedem

² Zu Problemen der Systematisierung und Pragmatik historischen Begriffslernens vgl. auch Ventzke (2012) und Hasberg (1995).

Fall böte eine kategoriengeleitete Analyse der Schülersprache in authentischen Lern- und Schreibsituationen nicht nur Einblicke in historische Denk- und Sinnbildungswelten Lernender, sondern auf diesem Wege könnten Aufschlüsse über wiederkehrende sprachliche Problemlagen historischen Lernens gewonnen werden. Eine weiter gehende Systematisierung wäre hier der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Strategien fachspezifischer Sprachförderung im Geschichtsunterricht.

Drittens zeigen erste empirische Untersuchungen (Hartung, 2013, 2015), dass eine Schreiborientierung im Geschichtsunterricht nicht nur die Reorganisation historischen Wissens durch historisches Erzählen fördert, sondern dass durch genregebundene Schreibformate historische Denkopoperationen wie historisches Verstehen (z. B. das Verfassen einer historischen Rede aus der Perspektive eines historischen Akteurs) oder genetisches Erzählen (z. B. das Schreiben eines Zeitungsartikels) gefördert werden können. Folgt man den Befunden der kognitionspsychologisch ausgerichteten englischsprachigen Lese- und Schreibforschung, dann profitiert fachliches Lernen von einer Aufgabekultur, die inhaltliches, epistemisches und sprachliches Lernen gleichermaßen berücksichtigt und einzelne Operationen historischen Denkens und historischer Sinnbildung fokussiert (Drie, Boxtel & Braaksma, 2014, S. 94–119). Marcel Mierwald und Nicola Brauch (2015) haben hier ein erstes Modell zur Förderung historischen Argumentierens vorgelegt. Michele Barricelli (2015) stellte jüngst Wege vor, historische Sinnbildungsmuster durch sprachliche Scaffoldings zu fördern. Darüber hinaus haben unter anderem Kühberger und Windischbauer (2009) erste Überlegungen zur Profilierung fachspezifischer Lesestrategien unterbreitet.

Wenngleich die Untersuchungen zur Wirksamkeit von sprachliche und fachliche Kompetenzen integrierenden Förderstrategien noch in ihren Anfängen stecken, wächst in der geschichtsdidaktischen Diskussion das Bewusstsein, dass sich narrative Kompetenz nicht im Selbstlauf auf dem Sockel alltagssprachlicher oder bildungssprachlicher Kompetenzen entwickelt. Vielmehr könnte die Diskussion um Wege fachspezifischer Sprachbildung auch die Debatte um die Operationalisierung historischer Kompetenzförderung beflügeln – nicht zuletzt da sich auch auf dem Feld der geschichtsdidaktischen Kompetenzmessung immer deutlicher zeigt, dass sprachliche und fachliche Leistungen nicht zu trennen sind (Ercikan & Seixas, 2015, S. 6).

Derzeit ist die Schere zwischen den theoretischen Modellierungen narrativer Kompetenz und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler weit geöffnet. Die kritische Mahnung von Bernhardt und Wickner (2015,

S. 281), die »narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße« zu stellen, verbindet sich daher mit dem Plädoyer, die sprachlichen Voraussetzungen Lernender stärker in den Blick zu nehmen. Dies scheint angesichts der heterogenen sprachlichen Kompetenzen Lernender dringend geboten. Dafür sensibilisiert vor allem die linguistisch-sprachdidaktische Debatte.

1.4 Sprachförderung in fachlichen Lehr- und Lernprozessen. Die linguistisch-sprachdidaktische Perspektive

Mit der *linguistisch-sprachdidaktischen Perspektive* kommt der Zusammenhang von bildungssprachlichen Kompetenzen und schulischen Lehr- und Lernprozessen deutlicher in den Blick (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Sicher lassen sich die vielfältigen Ansätze zur Sprachbildung und Sprachförderung, die derzeit in den Bildungswissenschaften, der Linguistik und den Sprachdidaktiken diskutiert werden, nicht auf einen einfachen Nenner bringen, zumal sie unterschiedlichen theoretischen Rahmungen und Diskurstraditionen folgen (Handro, 2016, S. 274–281). Gleichwohl werden in der sprachdidaktischen Debatte um einen »sprachsensiblen« oder »sprachbewussten« Fachunterricht unterrichtspragmatisch relevante Problem- und Handlungsfelder markiert, die fächerübergreifend anschlussfähig sind.

Programmatisches Ziel der sprachdidaktischen Forschung ist die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Erwerb von Fachwissen und damit für einen Lernerfolg unabdingbar sind (Thürmann & Vollmer, 2013, S. 51–53). Im Anschluss an Positionen der funktionalen und kognitiven Linguistik wird hier die Bedeutung der Sprache und des aktiven Sprachhandelns in institutionalisierten Lernprozessen neu bewertet und Sprache als ein immer auch *fachspezifisches Denk- und Lernwerkzeug* aufgewertet, mit dem fachliches Wissen nicht nur erworben, sondern Wissen reorganisiert, verknüpft und transferfähig wird. Besonders werden die fachspezifischen Herausforderungen sprachlichen Kompetenzerwerbs auf der Ebene des fachgebundenen Wortschatzes, domänenspezifischer Textformen und sprachlicher Handlungsmuster betont. Die Modellierung von Sprache als Denk- und Lernstruktur ist daher das entscheidende Motiv, Sprachbildung als originäre Aufgabe des Fachunterrichts zu begründen und Sprachförderung nicht länger als Addendum zu betreiben (Beese & Benholz, 2013). Denn »[d]ie bewusste Anwendung von sprachlichen Mitteln«, so Michalak, Lemke und Goeke (2015, S. 132), »und die explizite Betrachtung von Sprachstrukturen in jedem Fachunterricht helfen