

„Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ - Überlegungen zu einem an sprachlichem Lernen und sprachlicher Förderung im gesamten Unterricht orientierten Beitrag der Lehrerbildung Zweiter Phase

Vor-Worte

Die folgenden Überlegungen suchen die Aufmerksamkeit der Seminarleiterinnen und Seminarleiter, der Fachleiterinnen und Fachleiter, auch der Dezernentinnen und Dezernenten für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an Studienseminaren – „aus gegeben Anlass“ gewissermaßen.

Der Anlass – die aktuelle schulrechtliche Ausgangslage für das Überlegen und Aufmerksam-Machen – wird in Abschnitt 1 umrissen, ebenso die Kennzeichnung der damit verbundenen schulpädagogischen, unterrichtsmethodischen und also auch seminardidaktischen Herausforderung. Von einer Herausforderung kann u. a. auch deshalb die Rede sein, weil Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer in die Pflicht der Fachleute für Lernförderung genommen werden.

Abschnitt 2 versucht – was die Zusammenhänge zwischen „sprachlich lernen“ und „fachlich lernen“ betrifft – ein wenig auszuholen. Nur dem Wortlaut nach kommt „Lehrerbildung“ in den Teilen 2.1 bis 2.5 nicht vor. Nach Intention und Relevanz aber werden Grundlinien einer für die Lehrerbildung passenden Argumentation auszuziehen versucht, die im guten Falle zur Verdeutlichung und zur seminardidaktischen Verständigung taugen können – so im Verweis auf

- „Denkanstöße“ aus Erinnerung (2.1),
- auf „Funktionen der Sprache in Lernprozessen aller Fächer“ (2.2),
- auf „Sprachentwicklung – Lernentwicklung“ (2.3),
- auf Sprach-Lern-Gelegenheiten (2.4),
- auf „Aufgaben sprachlichen Lernens im fachlichen Unterricht“ (2.5).

Vollständig wird der Gedankengang nicht sein, aber relevant für Lehrerbildung in dem Sinne, dass zumindest Stücke davon zur „Lehre“ dazugehören, wenn in der Seminararbeit von Aufgaben die Rede sein wird, die den Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer bei der „Anleitung zum Lernen“ aufgegeben sind. Man könnte auch sagen: Der Gedankengang zielt auf ein Grundverständnis mit orientierendem Charakter – auch und gerade für die Ausbildung in den Seminaren.

Was am Ende des Abschnitts 2 schon an Aufgaben benannt werden kann, wird eher schematisch sein wie ein antizipiertes Ziel. Abschnitt 3 versucht die Konkretisierung der Aufgaben in der Seminarbildung:

- durch Kennzeichnung der Gesamtaufgabe (3.1),
- durch Kennzeichnung der notwendigen Erweiterung des thematischen Angebots und
- durch Kennzeichnung der organisatorischen Möglichkeiten für die Seminararbeit zu einem solchen Angebot.

Gewiss: Aufgaben-Kennzeichnungen – das kann nicht alles sein. – Aber ohne solche Kennzeichnungen besteht die Gefahr, dass die Aufgabe selbst unerkannt bleibt.

Der Einwand aber ist dennoch berechtigt. Deshalb sei am Ende dieser Vor-Worte auf die perspektivischen Nach-Worte verwiesen.

1. Die schulrechtliche Ausgangslage – die didaktische Herausforderung

Die Grundlage für die folgenden Überlegungen sind die übergreifenden Richtlinien / Empfehlungen „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“. Der Förderaspekt richtet sich auf die Rolle der Sprache in Lernprozessen generell. Er rückt das sprachliche Lernen in den Ziel- und Sinnzusammenhang der Förderung und Weiterentwicklung der Lernkompetenzen der Kinder und Jugendlichen.

Der Aspekt der sprachlichen Lernförderung kann gewiss als der vorrangige und auch vorgängige Aufgabe gegenüber einer schulnotenmäßigen Bewertung eingestuft werden, wenngleich Rückmeldungen und Bewertungen im zyklischen Prozess des Lehrens und Lernens nicht fehlen dürfen. Sie treten in den Stadien dieser Prozesse mehrfach und mit verschiedener Funktion auf, bei denen es jeweils darum geht, Lernmöglichkeiten zu erkennen, Lerntätigkeiten zu entwerfen, Lernaufgaben zu vermitteln, Lernaktivitäten zu verstehen, zu begleiten, zu stützen und Lernergebnisse sowie Leistungen zu sehen und zu werten. (vgl. Becker u. a. 2002)

Die didaktische Bedeutsamkeit dieser schulrechtlichen Herausforderung der Lehrerschaft in allen Sekundarschulen und auch der Lehrerausbildung der Zweiten Phase für die entsprechenden Lehrämter ist offensichtlich.

Sprachliches Lernen ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern.

Sprachliche Lernförderung im Kontext des jeweiligen fachlichen Lernens ist Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.

Das berührt Grundeinstellungen didaktischer und lernmethodischer Art. Sprache ist nicht „lediglich“ ein unverzichtbares Kommunikationsmedium des Unterrichts und sprachliche Darstellung nicht „lediglich“ eine Aufgabe in fortgeschrittenen Phasen des Lernprozesses etwa nur zur genauen und korrekten Fassung von Unterrichtsergebnissen. Der Sprache kommt in (fachlichen) Lernprozessen vielmehr von Anfang an und durchgehend die Rolle eines lernkonstitutiven Verständigungs- und Erkenntnismediums zu. Sprachliche Arbeit muss als unmittelbar gedankliche Arbeit gelten und nicht als ein bloß nachgeordnetes Verfahren.

Zu einer dementsprechenden didaktischen und lernmethodischen Grundeinstellung gehört es demnach, die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens als originäre und zum Lernen im jeweiligen Fach zugehörige zu betrachten und – mehr noch – das sprachliche Lernen im fachlichen Lernen nicht nur zu nutzen und zu beachten, sondern ausdrücklich zu fördern. Darin liegt die eigentliche und erneute Herausforderung für den Unterricht in allen Fächern der Sekundarschulen und entsprechend auch für die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer.

2. Zur Rolle des sprachlichen Lernens im Unterricht aller Fächer

2.1 Denkanstöße

In der großen „Cambridge Enzyklopädie der Sprache“ wird von einem aus England stammenden Denkanstoß aus den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts berichtet, der geeignet ist, die Ausgangslage in einem über rechtliche Regelungen hinausreichenden didaktischen Sinne zu umreißen. Dieser Anstoß fordert – kurz gesagt – dazu auf, der Rolle der Sprache in allem Lerngeschehen soviel Raum zu geben, dass sprachliches Lernen den gesamten Unterricht durchdringen könne – „language across the curriculum“ (Crystal 1993, 412).

Auch in Deutschland gab es zu dieser Zeit erhebliche Anstrengungen, die Rolle der Sprache für die Schulpädagogik grundlegend zu verdeutlichen. „Die Rolle der Sprache in der Erziehung lässt sich nur klären aus der Rolle der Sprache beim menschlichen Lernen schlechthin“, so eine weit reichende Forderung (Loch 1968). Entsprechend differenziert sind Arbeiten der folgenden Jahre, so beispielsweise zu „Sprache und Bildung“, „Sprache und Erziehung“, „Sprache und Sozialstatus“, „Sprache und Didaktik“, „Sprache und Handlung“, „Sprache in der Schule“, „Kommunikation im Unterricht“ und speziell zur „Theorie der Unterrichtssprache“ (Priesemann 1971), zur „Sprache des Lehrers“ (Spanhel 1971) und zum Zusammenhang „Schülersprache – sprachliches Verhalten im Unterricht – Lernen“ (Spanhel 1973). In diesen Zusammenhang von Sprache und Lernen gehören auch Studien zum Aspekt „Sprache und Verständlichkeit / Verstehen“ (z. B. Langer / Schulz von Thun / Tausch 1974; Groeben 1978).

Kognitionspsychologisch orientierte Forschungen der Folgezeit beziehen sich besonders auf das große Gebiet der Schriftsprachlichkeit. Das gilt für die Psychologie des Lesens und zugehörige Strategien (vgl. z. B. Christmann / Groeben 1999; Franzmann u. a. 1999; Artelt 2000) ebenso wie für die Prozesse, Strategien und Produkte des Schreibens (vgl. z. B. Baurmann / Weingarten 1995; Portmann 1991, 1993; Ortner 2000), auch für den Aufbau bzw. die Bildung von Begriffen (vgl. z. B. Aebli 1981; Grzesik 1992). Auch Fachdidaktiken beziehen – immer schon und unter dem Eindruck neuerer Forschungen erneut – Aspekte des sprachlichen Lernens ein (vgl. z. B. Muckenfuß 1995; Maier / Schweiger 1999).

Einsichten in die Prozesse des Lesens, des Aufbaus von Begriffen und die Prozesse des Schreibens belegen ein erweitertes und vertieftes Verständnis von Lernen und Verstehen; solche Verständnisse sind z. T. auch im Zusammenhang mit kognitions- und motivationspsychologischen Lese- und Schreibforschungen ausgearbeitet worden. Lernen erscheint – stichpunkthaft dargestellt – als ein aktiver und konstruktiver Prozess, wobei gründlich verarbeitetes „bewegliches“ Wissen eine wichtige Rolle spielt, als ein zielgerichteter, selbstregulierter und also eigenständiger Prozess, der – zumindest in Teilen – bewusstseinsfähig ist, als ein reflexiver und metakognitiver Prozess, der sich vor allem in sozialen, dialogischen und kooperativen Situationen vollzieht. (vgl. z. B. Stebler / Reusser / Pauli 1994; Bildungskommission NRW 1995; Weinert 1997; Drechsel 2001)

Auch und gerade im Lichte eines veränderten und erweiterten Verständnisses von Lernen und Verstehen behält und verdient der lange zurückliegende Denkanstoß „language across curriculum“ Wert und Beachtung. Er bezieht sich auf die herausgehobene Rolle der Sprache als Modus bzw. Medium des Wahrnehmens und Anschauens, des Handelns, Denkens und Lernens (Aebli 1981; Bruner / Ohlson 1984). Sprache ist das durch viele Merkmale ausgezeichnete mediale System, in dem Wissen erworben und organisiert, d.h. als Version herausgearbeitet und dabei in eine Form gebracht werden kann.

Das Verhältnis von Unterricht und Sprache war in den 1960er und 70er Jahren erkennbar ein Fokus der Aufmerksamkeit. Eine Entfaltung dieser Beziehung ist diese:

„ (Unterricht als Sprache) – Der Unterricht selbst ist eine Sprache, nämlich eine Form kultureller und gesellschaftlicher Kommunikation. –

(Sprache im Unterricht) – Sprache ist das Hauptinstrument, das organisierten Unterricht ermöglicht. – (Sprachunterricht) – Unterricht kann die Sprache selbst zum Gegenstand haben. – (Unterrichtssprache) – Es entsteht in der organisierten Schularbeit eine eigene Bereichssprache, die Unterrichtssprache“ – (Schorb 1969).

Die Bestimmung „Unterricht als Sprache“ geht über das, was Sprache und Kommunikation im gewöhnlichen Sinn des Wortes meinen, weit hinaus und kennzeichnet metaphorisch die institutionelle Handlungsebene der Schule und des Unterrichts als gesellschaftliches System und Form der Lernkultur. So wie sich deren Merkmale und Grundverständnisse verändern, so verändert sich auch deren Ausdrucksformen. Das bleibt nicht ohne Folgewirkungen auf die „Sprache im Unterricht“, deren Funktionen die Hauptlast des verständigen, bewussten Lernens tragen, und die damit zusammenhängende „Unterrichtssprache“, die sich unter didaktischen und psychologischen Zwecken in der Institution entwickelt. Sie ist als Berufssprache der Lehrerinnen und Lehrer neben deren individueller Sprache Teil der Sprache im Unterricht. – „Sprachunterricht“ als organisierte Ausgliederung im Fächerkanon der Schule ist nicht Gegenstand der hier angestellten Überlegungen; aber es sei angemerkt, dass integriert in den Lernprozessen der Fächer neben Deutsch und den Fremdsprachen effektives sprachliches Lernen geschieht bzw. geschehen kann. Darin liegt der hier relevante Gegenstand.

Zu der Bestimmung „Sprache im Unterricht / Sprache als Hauptinstrument des Unterrichts“, die im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, sind Ergänzungen und Unterscheidungen erforderlich. Das Verständnis des sprachlichen Lernens darf nicht als eine Blickverengung auf bloß sprachliche Anforderungen und deren Erfüllung erscheint, sondern soll als eine produktive Erweiterung des Zusammenspiels aller Modi des Wahrnehmens, Denkens und Herausarbeitens erfahren werden können. Zum einen ist Sprache selbst ein vielschichtiges Medium. Beachtenswert sind die konzeptionellen Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, auch die Unterschiede zwischen den Formen der Produktion und Rezeption. Zum anderen ist Sprache nicht das einzige hier relevante Medium. Neben dem sprachlichen Modus stehen u. a. der bildliche und grafische, auch der körper-sprachliche sowie die jeweiligen Formen der Produktion und Rezeption.

Aber mehr noch: Sprache und Bild in den Formen der Produktion und Rezeption fungieren nicht nur als äußere, im Hinblick auf die soziale Umwelt periphere Medien, sondern auch als innerpsychische Systeme, als innere gesprochene Sprache in Produktion und Rezeption, als inneres Bild / innere Vorstellung von Prozessen und / oder Strukturen des Wissens. Diese inneren Medien entsprechen ganz den äußeren – abgesehen von ihrer äußeren Wahrnehmbarkeit bzw. ihrer Wirkung nach außen. Die inneren Modalitäten können in äußere transformiert werden. Sie gehen den äußeren voraus und folgen den äußeren (vgl. Grzesik 2002, 411ff.). Und alle Formen der Transformation von Medien sind produktiv.

Mit inneren und äußeren Medien und den vielfachen Transformationen, die möglich sind, hängt es zusammen, auf welche Weise uns das Wissen in den Stufen seiner Herausarbeitung gegeben ist. Von den Verfahren, die diese Medien ermöglichen, hängt es ab, wie wir an Wissen zeichenhaft operieren können.

So kann, wer z. B. hörend oder lesend oder betrachtend bzw. beobachtend und sprechend Verständnis erarbeitet, von der Struktur der gegebenen Medien frei werden, von der satzmäßigen Ordnung eines Textes etwa, und eigene Strukturen aufbauen, Vorstellungen, Bilder, begriffliche und netzartige Zusammenhänge, mentale Modelle oder Schemata eines Sachverhalts, die es ermöglichen, daraus gewissermaßen abzulesen, Elemente beweglich zu kombinieren und frei zu reproduzieren.

So kann umgekehrt, wer z. B. spricht oder diskutiert und skizziert, konzipiert und schreibt, aus netzartigen und vorstellungsmäßigen internen Strukturen sprachliche sequenzielle Formen erzeugen und produktiv sein nach den schier unendlichen Möglichkeiten der Kombination sprachlicher Zeichen, die das System Sprache bereithält.

Selbst das unmittelbare Handeln ist von Sprache und Vorstellungen vielfach begleitet und auch bestimmt. So kann es geplant und antizipativ vorweggenommen, kontrolliert und korrigiert und begrifflich und / oder vorstellungsmäßig kategorisiert werden.

Gemäß diesem weiten Bezug auf die Sprache und die auf Sprache hin orientierten nicht-sprachlichen inneren und äußeren, zum Verstehen bestimmten Medien kann – vielleicht noch bestimmter als vor etwa 25 Jahren – „*across the curriculum*“ postuliert werden: In möglichst vielen inhaltlich-fachlichen Zusammenhängen (auch) sprachlich lernen und durch sprachliches Lernen in möglichst vielen Zusammenhängen auch (oder erst) inhaltlich-fachlich lernen.

Diese Aufforderung erwächst aus der Grundeinstellung, dass fachliches und sprachliches und medientransformierendes Lernen „Hand in Hand“ als chancenreich und viel versprechend betrachtet werden können, d. h. als chancenreich für fachliches Lernen und für die Förderung der Lernkompetenz der Lernenden. Aus diesem Grund gehören die Berücksichtigung der sprachlichen Aspekte in der fachlichen Arbeit und das sprachliche Lernen und Fördern in die jeweils facheigene Zuständigkeit. Diese ergibt sich aus den Aufgaben, Gegenständen und Zielen des fachlichen Lernens selbst, also den je eigenen fachlichen Sprach- und Redeformen, den fachliche Texten und Schreibformen, den fachlichen Begriffen / Konzepten. Die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen, die dem Deutschunterricht als leitende Ziele aufgegeben sind, erweisen sich weithin als fächerübergreifend.

2.2 Funktionen der Sprache in Lernprozessen aller Fächer

Aus der wechselseitigen Bezogenheit von fachlichem und sprachlichem Lernen folgen didaktische Aufmerksamkeitsrichtungen, die eng miteinander verbunden sind: die Aufmerksamkeit auf die Rolle bzw. Funktion der Sprache als Medium der Kommunikation und der kognitiven Leistung in Lernprozessen generell, die Aufmerksamkeit auf die Besonderheiten der Sprache des Lernbereichs oder Faches oder eines bestimmten Arbeits- bzw. Wissensgebietes die Aufmerksamkeit auf die Rolle, die den sprachlichen Formen und Verfahren bei der Arbeit an Lernaufgaben dieses Lernbereichs oder Faches zu spezifischen Arbeits- bzw. Wissensgebieten zukommen, die Aufmerksamkeit auf die Förderung des sprachlichen Lernens im Zusammenhang der Arbeit an konkreten Lernaufgaben in den Stufen bzw. Phasen der Herausarbeitung von Wissen, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit bei Darstellungen des Wissens gemäß den im Unterricht hervorgebrachten sprachlichen Formen.

Die Aufmerksamkeiten richten sich in diesen Zusammenhängen vor allem auf die kommunikative und die kognitiv-epistemische Funktion der Sprache, die man zwar unterscheiden, aber nicht voneinander trennen kann.

In kommunikativer Funktion ist die äußere soziale Sprache *das* Medium des Unterrichts, der die innere individuelle folgen kann, so z. B. die gesprochene oder geschriebene Sprache der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler, die Sprache der im Unterricht verwendeten medialen Manifestationen des Wissens, der Texte und Text-Bild- bzw. Text-Grafik-Kombinationen und anderer zum Verstehen bestimmter Zeichen, die gesprochene Sprache der Vermittlung und des Austauschs zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits und zwischen den Lernenden untereinander andererseits. Im Vordergrund stehen Mitteilung und Verstehen.

In der Erkenntnis schaffenden Funktion sind die innere und die äußere Sprache und das innere und äußere Bild *die* Medien der kognitiven Leistung, z. B. des Unterscheidens und Benennens, der Verknüpfung von sprachlichen Zeichen und kognitiven Einheiten, der Vermittlung verschiedener Medien untereinander, der Verbindung von Sprache, Emotion, bewertender Einstellung, der Fokussierung vom Aufmerksamkeit und Handlung, des Auf-

baus von Begriffen und Begriffszusammenhängen und Prozeduren, der Zielbildung, Planung, Ausführung und Kontrolle von Handlungen. Sie sind also *die* Medien der Ausarbeitung, Objektivierung, Fixierung und Mitteilung von Wissen ebenso wie der Wissenskritik.

2.3 Sprachentwicklung – Lernentwicklung

Die kommunikative und die kognitive Funktion der Sprache hängen erkennbar zusammen. Beide wirken wechselseitig aufeinander ein. Die kommunikative fördert die kognitive; die kognitive unterstützt die kommunikative. Auch innere und äußere Sprache / Medien hängen erkennbar zusammen und wirken aufeinander, und zwar als innere gesprochene und äußere gesprochene oder geschriebene Sprache.

Auch Sprache und Denken hängen voneinander ab und sind einander zugeordnet. Sprache ist als Zeichenmedium originärer Bestandteil des Denkens und das Denken ist zugleich Voraussetzung für das Sprachverständnis (Crystal 1993, 14). Das zeigt sich schon kurzfristig im Verlauf eines Lernprozesses an den sprachlich-gedanklichen Realisierungsmöglichkeiten beim individuellen Zugang der Lernenden zu einer Thematik, an den Entwicklungen beim interindividuellen Austausch über Zugangsweisen, erst recht bei der allmählichen Herausarbeitung von Auffassungs- und Mitteilungsformen gemäß z. B. wissenschaftlichen, künstlerischen oder gesellschaftlich-sozialen Diskurs-Standards. Gerade diese öffentlichen Formen unterschiedlicher medialer Art, die für heutige Gesellschaften wichtig sind, ermöglichen und fordern neue Leistungen und können die Sprachentwicklung antreiben. Aber: Unterricht und Lernen sind unerlässlich dafür, dass sie erbracht werden können.

Diese Abhängigkeiten zeigen sich insgesamt an der Wechselseitigkeit der kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Kognitive und psychosoziale Entwicklungen sind Voraussetzungen für die Sprachentwicklung: für die Entwicklung der Semantik und der Syntax, die Entwicklung und Weiterentwicklung spezieller Gedächtnisse und spezieller Verbindungen zwischen ihnen. Der Spracherwerb und die damit verbundene reiche Begriffsentwicklung fördert die kognitive Entwicklung, die Möglichkeiten zum Abstrahieren, Verallgemeinern und Kategorisieren und insgesamt wiederum die Verbindung von begriffsbildenden, bewertenden und sprachproduzierenden Aktivitäten (Grzesik 2002, 164f.).

Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I haben in der Regel einen Stand der Sprachbeherrschung erreicht, der durch eine schon lange lautliche, semantische und syntaktische Entwicklung gekennzeichnet ist. Die Entwicklung führt über Zwischenstufen – so genannte „Lernersprachen“ – (Sieber 1990, 39 ff) oder Varietäten, die eine eigene „innere Systematik“ besitzen, zu einem Aus- und Umbau, der von den spezifischen Bedingungen der erreichten Varietät abhängt.

Im Schulalter ist diese Entwicklung im Ganzen nicht abgeschlossen. Am ehesten ist im Teenager-Alter die lautliche und syntaktische beendet; aber die semantische setzt sich während der gesamten Schulzeit und lebenslang fort. Dabei umfasst die semantische Betrachtung weit mehr als nur den Wortschatz und die Bedeutung einzelner Ausdrücke. Sie bezieht sich z. B. auch auf komplexe sprachliche Konstruktionen, auf gesellschaftlich relevante öffentliche Formen der Sprache, auf differenzierte sprachliche Leistungen wie etwa Erklären, Präzisieren, Definieren, auf Schriftsprachlichkeit in vielfältigen Formen, auf zweckgebundene Sprache wie etwa die der Naturwissenschaften, der Politik, der Presse, der Werbung, des Rechts usw. Immer sind neue Bedeutungswelten zu erschließen. (Crystal 1993, 245) Offenkundig spielt der schulische Unterricht dabei eine große Rolle.

Dabei haben die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen großen Einfluss auf deren Erfolg beim Lernen und Weiterlernen in der Schule und über schulisches Lernen hinaus. Denken, Handeln und Verstehen entwickeln sich im Schulalter in Wechselwirkung mit der Sprache der Lernenden. Dabei kann einmal die intellektuelle und psycho-soziale

Entwicklung der Kinder und Jugendlichen die Kraft sein, die auch die Sprachentwicklung antreibt. Manch anderes Mal aber – gerade auch im Schulalter – treibt die Sprache im Unterricht die Entwicklung des Denkens und Verstehens voran. So werden die Lernenden z. B. mit ihnen unbekanntem fachbezogenen Sprachstilen konfrontiert. Sie müssen neue sprachliche Bedeutungen und Verfahren oder Fertigkeiten erlernen, vor allem in Bezug auf Schriftlichkeit. Sie erfahren soziale Situationen, in denen genau zwischen informeller und formeller Sprache unterschieden wird und Korrektheit des Ausdrucks oder an Regularitäten orientierte sprachliche Darstellung gefordert ist. Sie müssen eine Sprache entwickeln, in der sie über das, was sie tun, reflektieren und sprechen können.

Das sprachliche Lernen im Schulalter kann und muss sich an die „Arbeitsgrundlage halten, die der Spracherwerb vorgibt“ (Boettcher u.a. 1993, 192). Neben dem Stand und Bestand sind dabei wohl folgende Gesichtspunkte wichtig:

Das sprachliche Lernen ist eng mit der psycho-sozialen und kognitiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verknüpft.

Sprachliches Lernen ist ein langer dauernder Prozess und in manchen Bereichen unabgeschlossen.

Sprachliches Lernen ist auf vielfältigen Zugang zu sprachlichem Material und sprachlichen Situationen, d. h. auf Angebote und Gelegenheiten zum Verstehen und produktiven Gestalten, angewiesen.

Sprachliches Lernen geschieht im Verfolgen des Ziels, Bedeutungen zu verstehen und Bedeutungen auszudrücken (Klein 1989, 7-17; Sieber 1990, 32 ff.).

Bedeutungsvolle Lernaufgaben kennt der Unterricht in allen Lernbereichen und Fächern. Sie sind in vielfacher Hinsicht zugleich sprachliche Lernaufgaben und erfordern deshalb – explizit oder implizit – auch sprachliches Lernen im Zusammenhang mit bedeutungsvollem thematischem Lernen. Erfolg versprechend ist das eine nur zusammen mit dem anderen.

2.4 Sprach-Lern-Gelegenheiten

1. Sprache und Bewusstsein

In vielen Situationen des Unterrichts kann deutlich werden, in welcher Weise durch Sprache und Sprachgebrauch etwas zu Bewusstsein kommt:

Im Medium der Sprache können Sachverhalte und die Beziehungen ihrer Elemente erfragt, „als etwas“ aufgefasst (thematisiert), mitgeteilt, dargestellt, vorgestellt, nahe gebracht, verständlich gemacht, bezweifelt, verteidigt, bekräftigt, sozial „ausgehandelt“, kritisiert, anerkannt usw. und als Erfahrung integriert werden. Dadurch werden Sichtweisen eröffnet und Handlungsmöglichkeiten erschlossen.

Handlungen können angeleitet, aufgeklärt, antizipierend vorweggenommen, regulierend begleitet, koordiniert, überwacht, reflektiert, begründet bewertet werden. Dadurch werden Wissen und Können, Maßstäbe und Kriterien / Einstellungen, Urteile, Wert-Haltungen, Gefühle, Interessen, Bedürfnisse, Anerkennungen u. a. „vermittelt“.

Sprachgebrauch aller Art und Varianz kann beachtet, reflektiert, auf Bedeutungen und Mit-Bedeutungen, auf „Stärken“ und „Schwächen“ der verwendeten Formen hin bedacht werden. Dadurch kann Sprachbewusstheit entstehen und ein Gespür für die Leistungen verschiedener Ausdrucksformen.

Durch gemeinsames sprachliches Handeln können Kontakte, Interaktionen gestiftet, aufrechterhalten, wiederhergestellt und institutionelle soziale Fakten hergestellt werden. Dadurch können soziale Beziehungen und Kooperationen gestärkt werden. (Wunderlich 1976, 13-28; Boettcher u. a. 1983, 16).

Bei allen Lern-Gelegenheiten ist das Reden mit uns selbst in der „inneren Sprache für uns“ genauso wichtig wie das Reden mit anderen „in der sozialen Sprache“, der gesprochenen und geschriebenen. (Wygotski 1969) Dadurch lernen wir, uns und andere besser zu verstehen.

2. Sprache und Leistungsentwicklung

Das sprachliche Lernen in der Praxis des fachlichen Unterricht wird sich hauptsächlich auf Situationen beziehen, die für Lernen und Verstehen, Verständigung und Interaktion eine wichtige Rolle spielen, und vor allem darauf gerichtet sein,

Äußerungen und Texte zu erschließen und die Fähigkeit zum Verstehen und Aufbauen von Bedeutungen zu stärken,

Äußerungen oder Texte herzustellen und die Fähigkeit zum Hervorbringen / Herstellen von Bedeutungen zu verbessern,

Bedeutungen aufzubauen und begrifflich zu ordnen und eine fachlich angemessene Sprache zu entwickeln, die als Instrument des weiteren fachlichen Arbeitens taugt,

Gedanken zu entwickeln, das Nachdenken zu unterstützen und die Fähigkeit zum Entwerfen, zum probierend-hypothetischen (abduktiven) Verfahren (insbesondere durch kleine Schreibversuche und deren Wiederaufgreifen) zu entwickeln,

Interaktion und Kooperation bei der Arbeit an Lernaufgaben zu pflegen und die Möglichkeiten zur besseren Wahrnehmung des eigenen Denkens über die Wahrnehmung des Sprechens und Denkens anderer und Gleichaltriger zu erhöhen,

Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse zu dokumentieren, für Adressaten zu präsentieren, Anerkennung und Wertmaßstäbe zu vermitteln und die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbewertung zu schulen.

Die Gelegenheiten zur Förderung des sprachlichen Lernens hängen nicht zuletzt von den Gelegenheiten ab, die der Unterricht bietet, und von den Herausforderungen, die er stellt. Der Unterricht sollte die unterschiedlichen Weisen sprachlichen Arbeitens wechselseitig miteinander verbinden, so das Sprechen mit dem Lesen / Medienverstehen, das Lesen mit dem Schreiben und Sprechen, das Schreiben, Lesen und Sprechen mit dem Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch. Die Schülerinnen und Schüler sollen Vorhaben verfolgen können, die sie dazu herausfordern, in erweiterten Interpretations- und produktiven Gestaltungssituationen Bedeutungen zu verstehen, hervorzubringen und auszudrücken.

2.5 Aufgaben sprachlichen Lernens im fachlichen Unterricht

1. Sachverhalt – Sprache

Lernende müssen Sachverhalte in der ihnen eigenen Sprache, d.h. zumeist: in der Umgangssprache bzw. Gemeinsprache, herausarbeiten können, so dass sie für sie verständlich werden. Der Sprache der Lernenden sollte dabei möglichst viel Kredit eingeräumt werden. Sprache und sprachliche Verfahren werden beim Sprechen, beim Schreiben, bei der Textarbeit, bei der Reflexion und bei der Nutzung und Anwendung von Methoden sprachlicher Arbeit mindestens dann thematisch, wenn Verstehensschwierigkeiten auftreten, wenn das Reden, Schreiben und Lesen ins Stocken geraten und die Bedeutung beim Formulieren nicht klar herausgearbeitet werden kann.

2. Zugang zum Lernangebot

Sprachformen im Lernangebot, die von der Sprache und vom Gedankenkreis der Lernenden „abstrahiert“ sind, sollten nicht zu Lernbarrieren werden. Die Sprache in „Lernphasen“ muss eine entfaltete, kontextreiche und redundante Sprache sein, die imstande ist, an den schon erworbenen Sprach- und Gedankenzusammenhang der Lernenden anzuknüpfen. Nur dann kann Wissen neu aufgebaut und vorhandenes umgebaut werden.

3. Spracharbeit – Gedankenarbeit

Sprachliche Verfahren im fachlichen Unterricht sind stets integrativ. Sie sind nicht Selbstzweck. Sie haben mit der Sprache die Gedanken der Lernenden zum Gegenstand, die in der Regel der sprachlichen Ausarbeitung und Hervorbringung bedürfen.

4. Bedeutungsaufbau / Begriffsbildung

Neue Begriffe können entwickelt bzw. erfasst werden, wenn schon verstandene Sachverhalte bzw. Begriffe zu einer neuen Komplexion von Beziehungen verknüpft werden können. Diese begriffsbildende Tätigkeit kann nur ansetzen, wenn ein Sachverhalt in einem thematischen Zusammenhang unter Gesichtspunkten – d. h.: unter schon verstandenen Begriffen / breiten Handlungs-, Erfahrungs- und Formulierungskontexten – bearbeitet wird. Kontextreiche „Langformen“ der Erklärung müssen an erster Stelle stehen. Terminologisierte „Kurzformen“ können erst später folgen.

5. Lernen mit Texten / Textverständnis aufbauen

Textverständnis aufzubauen bedeutet zum einen, die Ausdrücke und Sätze eines Textes als „Anweisungen zum Verstehen“ aufzugreifen, zum anderen aber, dem Verbund von Ausdrücken und Sätzen aus eigenem Wissen und Können passende Bedeutungen hinzuzufügen. Das setzt voraus, dass der Textzusammenhang (Kontext) dazu auch Gelegenheit bietet und dass Leserinnen und Leser das eigene Wissen aktivieren, damit es u. U. auch reorganisiert werden kann.

Dieses Verfahren kann aktiv unterstützt werden: durch das Sinn erprobende nochmalige – auch laute (Klang gestaltende) – Lesen, das Umformulieren, Fragen, Rekonstruieren, Schlüsse-Ziehen, Stellungnehmen, Imaginieren, Vorstellung-Bilden, Urteil-Bilden, Transformieren in ein anderes Medium (...). Das konstruktive Ausarbeiten (Elaborieren) muss beim Lernen mit Texten Vorrang haben. Das Zusammenfassen (Reduzieren) kann dann sinnvoll nachfolgen.

6. Fachtexte schreiben – schriftsprachlich formulieren

Schreiben fordert am stärksten dazu heraus, Bedeutungen zu entwickeln, zu differenzieren und zu klären. Es nutzt deshalb dem Lernen in besonderer Weise, und zwar vor allem mit solchen Schreibaufgaben, die im Arbeitszusammenhang einen erkennbaren Stellenwert haben, die antizipierend und begleitend geplant werden müssen, die leistbare Re-

cherchen erfordern und auch dabei schon kurze schriftliche Verfahren verlangen, die ausgetauscht, verglichen, geprüft, genauer gefasst, revidiert und sachlich-begrifflich optimiert werden können, die im Arbeitszusammenhang Leserinnen und Leser finden, die den Lernenden Gelegenheit geben, die Formen und die Regeln fachlicher Texte, deren Beherrschung von ihnen erwartet werden kann, erprobend und experimentierend mit zu entwickeln.

Das langfristige Ziel des Unterrichts besteht darin, dass Lernende eigenständig schriftliche Arbeiten verfassen, die von potenziellen Lesern / Adressaten verstanden werden können. Auch bei der Arbeit an Texten hat das Schreiben einen hohen Stellenwert. Es ermöglicht, dass alle Schülerinnen und Schüler wichtige Schritte der Bedeutungserschließung selbst vollziehen.

7. „Kleine“ Schreibformen – Schreiben als „Arbeitsform“ oder methodisches Schreiben

Schreiben ist das geeignete Mittel, das Nachdenken zu stützen, Gedanken zu klären oder zu entwickeln und das Sprechen zu fördern. Dazu können kleine Formen des Schreibens häufig und selbstverständlich verwendet werden, z. B.:

Schreiben zur Wiederholung, zur Vergewisserung über Zwischenstände oder Teilergebnisse, zur Zusammenfassung, zur Vorbereitung auf ein Gespräch / auf kleinere und größere planvolle Redebeiträge, bei Beobachtungen, bei der Entwicklung von Ersteindrücken und Überlegungen zu etwas

8. Beachtung der (Fach-)Sprache – Nachdenken über Wörter und Formulierungen

Gegenstand der Reflexion über Sprache im (Fach-)Unterricht ist die (Fach)Sprache dann, wenn die Aufmerksamkeit auf sie gerichtet und über sie mit den Mitteln der Gemeinsprache gesprochen wird, z. B.:

über Fachausdrücke / Termini oder spezielle Symbolisierungen, über ihre Bildung, über die bestimmte eingegrenzte Bedeutung, über mögliche Mit- oder Nebenbedeutungen, über mögliche vergleichbare Ausdrücke, über Metaphorisierungen. Dabei sollte deutlich werden, dass die Sprache nicht die Wirklichkeit abbildet oder „nachahmt“, sondern ordnet und einteilt oder modelliert.

3. Anregungen zur Thematisierung des sprachlichen Lernens in der Lehrerausbildung Zweiter Phase

3.1 Zur Gesamtaufgabe

Entwicklungen und Herausforderungen, die den gesamten Unterricht, alle Fächer und Vorhaben, alle Lehrerinnen und Lehrer und eigentlich das gesamte Schulleben betreffen, sind nicht leicht zu realisieren. Schließlich soll „allenthalben (im Sachunterricht, im Fremdsprachenunterricht, beim Schreiben und Vorlesen, beim Theaterspielen...) auf richtigen und wirksamen Sprachgebrauch geachtet, überall Literatur herangezogen, bei allen geeigneten Gelegenheiten bewusst gemacht werden, was Sprache wie leistet.“ Das ist erstrebenswert, weil „eine gute – (...) induktive – Sprachdidaktik eine kaum zu übertreffende Wissenschaftsdidaktik, eine praktische Schule der Aufmerksamkeit und des Denkens (ist). All dies setzt freilich bei den Lehrern große Sicherheit in der eigenen Sache, in der eigenen Rolle, in der Beziehung zu den Kindern voraus.“ (von Hentig 1999, 47)

Was in diesem Sinne für Lehrerinnen und Lehrer gilt, gilt analog auch für die Leiterinnen und Leiter der Haupt- und Fachseminare in der Lehrerausbildung. Es gilt in Bezug auf die Herausforderung in der Sache wie der Person. Die Aufgabe muss in der Lehrerausbildung auch deshalb übernommen werden, weil gerade für junge Lehrerinnen und Lehrer die praktische Schule der Aufmerksamkeit und der Stärkung ihrer Selbstsicherheit von großer Bedeutung ist.

Also wird es darauf ankommen, dass die vorgestellten Denkanstöße, Aufmerksamkeitsrichtungen und Verdeutlichungen sowie die Verweise auf Lerngelegenheiten und Bausteine zu Ansatzpunkten seminarpädagogischer Thematisierungen werden.

Diese Thematisierungen sollten die Aufgabenbereiche des sprachlichen Lernens bevorzugt auf induktiv einführende Weise aufgreifen.

Sie sollten die Praxisprobleme des fachlichen Unterrichts auf exemplarische Weise widerspiegeln.

Sie sollten die Selbsterfahrungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit sprachlich-gedanklicher Ausarbeitung ermöglichen.

Wohl nur daraus wird ein Stück Sicherheit erwachsen können.

3.2 Zur Erweiterung des thematischen Angebots

Die Übernahme der beschriebenen Gesamtaufgabe wird zu einer Erweiterung des Seminarangebots und der Praxis der Seminararbeit: „cross curricular“ führen müssen. Das erfordert eine Verständigung unter den an der Ausbildung im Studienseminar Beteiligten über die inhaltliche Konzeption dieser Aufgabe und darüber hinaus auch eine Koordination der konkreten Lerngelegenheiten, die das Studienseminar in diesem Zusammenhang bietet.

Für erweiterte Angebote zum sprachlichen Lernen im gesamten Unterricht sind prinzipielle Möglichkeiten der Realisierung vorstellbar:

Die Angebote können in die bestehenden Ausbildungskonzepte der Haupt- und Fachseminare eingegliedert werden.

Sie können – ausgegliedert als thematisch eigenständige Angebote – fächerunabhängig über bestimmte Zeiträume bearbeitet werden. Diese Organisationsform ermöglicht die „Verrechnung“ mit den üblichen Seminarverpflichtungen.

Sie können – ebenfalls ausgegliedert – in thematisch orientierten einzelnen Vorhaben des gesamten Seminars oder bestimmter Gruppierungen des Seminars aufgegriffen werden.

Die Formen des Ausgliederns eröffnen über die inhaltlichen Möglichkeiten hinaus auch Chancen und Gelegenheiten zur methodischen Erweiterungen der Arbeit.

- Die Möglichkeiten (1) und (2 und / oder 3) erfordern jeweils seminarinterne Koordination.
- Unterrichtsbesuche sollten Aspekte des sprachlichen Lernens grundsätzlich einbeziehen.

Zur Eingliederung von Themen des sprachlichen Lernens in bestehende Ausbildungskonzepte

Hinweise zur Eingliederung in die Arbeit der Hauptseminare

Die Aufmerksamkeit wird sich hauptsächlich auf die Rolle der Sprache als Medium der Kommunikation und der kognitiven Leistung bei Lernaufgaben und in den Phasen des Lernprozesses generell richten, z. B. bei folgenden Themen:

- Erweitertes Lernverständnis und Gestaltung von Lernsituationen:
 - zur Rolle der Sprache in Lernprozessen – „Vervollständigung“ der Lernprozesse (vgl. Bildungskommission NRW 1995, 81 ff.) durch Aspekte sprachlichen Lernens
 - zur Rolle von Lernstrategien, Arbeitstechniken Verfahren sprachlicher Art
- Lernen und Verstehen / Verstehenstheorien:
 - zur Rolle von Anknüpfungen im erworbenen Sprach- und Wissenszusammenhang der Lernenden
 - Begriffsbildung / Begriffsaufbau
- Kooperatives, dialogisches, reziprokes, problemlösendes Lernen:
 - Gespräch, Austausch als Zentrum der Arbeit in kleinen Gruppen
 - Gruppenpräsentationen / Darstellungen von Gruppenergebnissen und -prozessen
 - Arbeitsrückblicke
- Modi (Medien) des Denkens und Anschauens im Unterricht:
 - Medientheorie im Sinne von Aebli, Bruner / Ohlson – Medien des Denkens
 - Sprache im Unterricht und Unterrichtssprache, hier: Vermittlungen und Verständigungen über Lernaufgabe; Sprache in Phasen des einführenden / aufbauenden Lernens und Sprache „des Gekonnten“
 - Intermodale Transformation / Übertragung der Aussagen aus einem gegebenen modalen / medialen „System“ in ein anderes (z. B. die Aussagen einer Grafik in einen Text umsetzen) oder Aussagen aus einer gegebenen Fassung in eine andere Fassung desselben Darstellungsmediums übersetzen (z. B. einem Text zu einem Text schreiben)
- Sprache im Unterricht:
 - Unterrichtssprache – hier: Vermittlungen und Verständigungen über Lernaufgaben / die Sprache der Lehrenden im Verhältnis zur Sprache der Lernenden
- Schriftsprachlichkeit im Unterricht:
 - Lernen mit Texten
 - Schreiben als Form des Lernens
 - Lernen in Schreibvorhaben
 - Lernen mit Arbeitstagebüchern / Journalen / Portfolios
- Förderung besondere Lernleistungen im Unterricht:
 - individuelle und partnerschaftliche Vorhaben: (kleine) Facharbeiten, Praktikumsberichte ...
- Leistungsbewertung:
 - zur Unterscheidung sprachlicher Richtigkeit und sprachlicher Angemessenheit

Hinweise zur Eingliederung in die Arbeit der Fachseminare

Die Aufmerksamkeit wird sich hauptsächlich auf die Besonderheiten der Sprache des Lernbereichs oder Faches richten, auf die kommunikative und die kognitiv-epistemische Rolle der Sprache bei fachlichen Lernaufgaben sowie auf die Möglichkeiten zur Förderung des sprachlichen Lernens in den Phasen der Herausarbeitung des Wissens und Könnens. Die thematischen Komplexe, die unter „Hinweise zur Eingliederung in die Arbeit der Hauptseminare“ angeführt sind, werden auch hier eine Rolle spielen; deren Bearbeitung wird aber konkreter und spezifischer sein können und auch müssen, wenn es z. B. um folgende Themen geht:

- Gestaltung bestimmter und auch typischer fachlicher Lernsituationen
- Bildung / Aufbau spezifischer fachlicher Begriffe relativ zu bestimmten schon erworbenen Sprach- und Wissenszusammenhängen / Vorerfahrungen im Kontext von spezifischer Fachsprache und Gemeinsprache
- Fachliches Problemlösen in Formen kooperativen, dialogischen, reziproken, problemlösenden Lernens
- Spezifische Medien und Medientransformationen und die Rolle der Schriftsprachlichkeit im
- fachlichen Unterricht
- Sprache der Vermittlungen und Verständigungen über Lernaufgaben im fachlichen Unterricht und Sprache der Lehrenden im Verhältnis zur Sprache der Lernenden
- Förderung besondere Lernleistungen in fachlichen Zusammenhängen
- Leistungsbewertung im Fach einschließlich der Berücksichtigung häufiger Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit bei der Bewertung schriftlich erbrachter Leistungen.
- Jeweils werden bestimmte fachliche Redeformen, fachliche Texte / Schreibformen, bestimmte Formen fachlicher Argumentation, bestimmte fachliche Medien und fachliche Begriffe / Vokabularien zu spezifischen Aufmerksamkeiten und Thematisierungen führen. Dabei können auch die Gewichtungen je nach der Rolle sprachlicher Formen im Fach variieren.

Stets hängt die Aufmerksamkeit, die der Rolle des sprachlichen Lernens zukommt, auch von den Gelegenheiten, Herausforderungen und Zusammenhängen sprachlicher und gedanklicher Aktivitäten ab, die in den fachlichen Lernsituationen angelegt sind (vgl. oben Abschnitt 2.4.2). Die Art, wie Lernsituationen gestaltet werden, ist für die Förderung des sprachlichen Lernens ebenso grundlegend wie für die Förderung des Lernens überhaupt. Unabhängig von spezifischen Gewichtungen und spezifischen Zusammenhängen der sprachlichen Arbeitsmodi Sprechen, Schreiben, Text- und Medienverstehen, Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch werden folgende Themenkomplexe wichtig sein:

Im Förderbereich „Sprechen“:

- Gespräche und die Formen kleiner und größer werdender Redebeiträge bis hin zu Präsentationen / Referaten / kleinen Vorträgen (bei „Auftritten“ vor dem Plenum)
- schriftliche und teilschriftliche Vorbereitung auf Beiträge, die u. U. Bestandteil des Beitrags / der Präsentation sind (Stichpunkt-Gerüste, Begriffs-Netze, Plakate mit Text-Grafik-Kombinationen)

Im Förderbereich „Schreiben“:

- „kleine“ methodische Formen und Strategien des Schreibens im fachlichen Unterricht
- Schreibvorhaben im fachlichen Unterricht (epistemisch-heuristisches oder Wissen schaffendes Schreiben)
- Schreibberatung

Im Förderbereich „Umgang mit Texten und Medien“

- Strategien beim Lernen mit Texten (elaborative Strategien der konstruktiven Ausarbeitung; reduktive Strategien der Zusammenfassung und Konzentration auf das Wichtige; metakognitive Strategien des Überwachens, Kontrollierens, Modifizierens)
- lesemethodische Verfahren beim Lernen mit Texten im Unterricht
- unterrichtlicher Umgang mit schwierigen Texten: lesemethodische Analyse bei der Unterrichtsvorbereitung (das Sprachprofil eines Textes relativ zur Lerngruppe); lesemethodische Hilfen zur Bewältigung von Schwierigkeiten: Voraktivierungen, „Textentlastungen“, multiple Texte und Aufgabenstellungen zu Texten)
- unter speziellem Förderinteresse: Verfahren zur besonderen Förderung der Lesefähigkeiten

Im Förderbereich „Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch“

- Begriffsbildung / Begriffsaufbau
- Fachausdrücke und fachliche Wendungen

Zu Ausgliederung von Themen des sprachlichen Lernens

Die organisatorische Ausgliederung der Arbeit zu Themen des sprachlichen Lernens begünstigt die mögliche Einübung in unterrichtspraktische Verfahren und kommt der Selbsterfahrung in unterrichtsnahen Lernsituationen zugute. Das ist besonders wichtig für solche thematischen Einheiten, bei denen Theoriebezüge *und* Handlungsstrategien angesichts von Praxisproblemen herauszuarbeiten sind. Das sind z. B. Themen wie diese:

Lernen mit Texten – Lesen und Textverständnis aufbauen

Lernen mit schwierigen Texten – Texte lesemethodisch analysieren und Lerntexte schreiben

Schreiben und Lernen – in Schreibvorhaben epistemisch-heuristisch arbeiten

Präsentieren – Präsentationen vorbereiten und darstellen

Zur Bewertung sprachlicher Richtigkeit

Darüber hinaus: Zur Praxis der Arbeit in Seminarveranstaltungen

Manche der Hinweise aus Abschnitt 3.2. können auch als Anregungen für die Seminarpraxis selbst aufgefasst werden, z. B. solche Hinweise, die kooperative, dialogische und reziproke Verfahren zum Gegenstand haben, die sich auf planvolle Begriffsbildung, auf die Arbeit mit Texten, die Verwendung des Wissen bildenden und Wissen sichernden Schreibens und Präsentierens beziehen. Wenn Seminare prozedurale methodische Strukturen, die auch in der Schule eine lernwirksame Rolle spielen (sollten), nicht nur thematisieren, sondern auch praktisch in die seminarypischen Lernprozesse integrieren, können sie in gewisser Hinsicht Modell bzw. Muster auch für unterrichtliches Lernen werden und an „Glaubwürdigkeit“ und Überzeugungskraft gewinnen.

Nach-Worte

Keinesfalls können die vorstehenden Formulierungen von Aufgaben, Themen und Hinweisen verstanden werden wie vormals „Vorgabe“ und „Umsetzung“. Nahe liegender wäre, sie zu verstehen wie „Rahmen“ und „produktive Füllung“, wie „Text“ und „Ausdeutung“, „Angebot“ und „Aneignung“ oder in verwandtem Sinne.

Es geht darum, eine neue Aufgabe aufzugreifen, sie in das professionelle Seminargespräch zu bringen, sich an ihr zu versuchen und sie auf eigene Weise zu konkretisieren.

Vorlagen fehlen weithin. Die Literaturlage ist sehr komplex, wenig griffig, nicht gut greifbar, kaum didaktisierend. (Das hier folgende Literaturverzeichnis bezeichnet nur Quellen, die im Text genutzt wurden.)

Zur verweisen wäre auf die Arbeit einer kleinen Arbeitsgruppe zum Vorhaben: „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“. In dieser Gruppe sind die Übergreifenden Richtlinien / Empfehlungen gleichen Titels mit entwickelt worden (vgl. im folgenden Literaturverzeichnis unter „Ministerium ...“). Diese Gruppe hat von 1999 bis 2002 zu diesem Fördervorhaben inhaltlich gearbeitet. Materialien aus dieser Arbeit finden sich im Bildungsserver NRW. (Die Internetadresse ist ebenfalls im Literaturverzeichnis unter „Ministerium...“ angegeben.) Zu diesen Materialien gehört auch ein umfangreiches und hier einschlägiges Literaturverzeichnis.

Allerdings: Wirklich weiterhelfen würden: Erprobungen, gerichtet auf Themen und Verfahren; Realisierungsschritte, wie sie auch die Schulen tun müssen, Austausch und Zusammenarbeit, wo immer möglich – und wahrscheinlich auch die Bemühung um Fortbildungen.

Rolf Haddick
Rolf Kirchhoff
Rudolf Steffens

Literaturverzeichnis:

- Aebli, Hans. Denken – Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett) 1981
- Amtsblatt des MSWWF vom 15. Dezember 1998, Teil 1 Nr. 12/98, S. 215-222 - Zu BASS 13 - 21 Nr. 1.1
- Amtsblatt NRW. 1 Nr. 6/99 - 726.30-11/1-224/99 - Zu BASS 13 - 21 Nr. 1.2
- Artelt, Cordula: Strategisches Lernen. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann) 2000
- Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hgg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1995
- Becker, Kai / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter / Winter, Felix (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Tagungsdokumentation. (Tagung, veranstaltet von der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg am 21.-23.9.2000 in Bielefeld. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2002, zu beziehen bei den Schulprojekten in Bielefeld – vgl. auch:
- Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hgg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2002
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen“. Neuwied / Kriftel / Berlin (Luchterhand) 1995
- Boettcher, Wolfgang / Herrlitz, Wolfgang / Nündel, Ernst / Switalla, Bernd: Sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt; Braunschweig (Westermann) 1983
- Bruner, Jerome S. / Ohlson, David R.: Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Steiner, G. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Bd. 1. Weinheim / Basel (Beltz) 1984 (= Kindler „Psychologie des 20. Jahrhunderts“), 306-320
- Christmann, Ursula / Norbert Groeben: Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann / K. Hasemann / D. Löffler / E. Schön (Hgg.): Handbuch Lesen, S. 145-223, München (Saur) 1999
- Crystal, David: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache; Frankfurt/New York (Campus) 1993
- Drechsel, Barbara: Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster / New York / München / Berlin (Waxmann) 2001
- Franzmann, Bodo / Kurt Hasemann / Dietrich Löffler / Erich Schön (Hgg.): Handbuch Lesen. München (Saur) 1999
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lehren und lernen. Stuttgart (Klett) 1996
- Grzesik, Jürgen: Begriffe lernen und lehren; Stuttgart (Klett) 1992
- Grzesik, Jürgen: Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2002
- Groeben, Norbert: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten; Münster (Aschendorff) 1978
- Hentig Hartmut von: Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand von Erfahrung. Seelze-Velber (Kallmeyer) 1999
- Klein, Wolfgang: Sprechen lernen – das Selbstverständlichste von der Welt. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (1989) H. 37, S. 7-17

- Langer, Inghard / Schulz von Thun, Friedemann / Tausch, Reinhard: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft; München/Basel (Reinhard) 1974
- Loch, Werner: Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache; in: Bollnow, O. F. (Hg.): Sprache und Erziehung. 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik; Weinheim (Beltz) 1968, S. 75
- Maier, Hermann / Fritz Schweiger: Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Reihe: Mathematik für Schule und Praxis, hrsg. von Hans-Christian Reichel, Band 4. Wien (öbv & hpt) 1999
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hg.): Übergreifende Richtlinien / Empfehlungen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Schriftenreihe: Schule in NRW Nr. 5008, Frechen (Ritterbach) 1999 – (s. a. RErl. d. MSWWF v. 24.6.1999 -731.36-22/0-279/99 – vgl. auch: pdf-Datei unter <http://www.learnline.nrw.de/angebote/deutschesprachefoerdern/> (eine Adresse auch für weitere Materialien, Informationen usw.)
- Muckenfuß, Heinz: Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts. (Kapitel 4.3: Kommunikationsfähigkeit, Fachsprache und Begriffsbildung. S. 245-267) Berlin (Cornelsen) 1995
- Ortner, Hanspeter : Schreiben und Denken Tübingen (Niemeyer) 2000
- Portmann, Paul R.: Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Peter Eisenberg / Peter Klotz (Hgg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart (Klett) 1993, S. 97-117
- Portmann, Paul R.: Schreiben und Lernen. Tübingen (Niemeyer) 1991
- Priesemann, Günther: Zur Theorie der Unterrichtssprache; Düsseldorf (Schwann) 1971
- Reusser, Kurt / Reusser-Weyeneth, Marianne (Hgg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern (Huber) 1994
- Schorb, Alfons Otto: Unterricht und Sprache – Vier Formen ihres Zusammenhangs. In: Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer. Frankfurt a.M. / Berlin / Bonn / München (Diesterweg) 1969
- Sieber, Peter: Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz; Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg (Sauerländer) 1990
- Spanhel, Dieter: Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Düsseldorf (Schwann) 1973
- Spanhel, Dieter: Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf (Schwann) 1973
- Stebler, Rita, / Kurt Reusser / Christine Pauli: Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, K. u.a. (Hgg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern (Huber) 1994, S. 227 - 259
- Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel. In: Beck, / Guldemann, T. / Zutavern, M. (Hgg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen (UVK) 1997, S. 11-29
- Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie; Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1976
- Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen; Stuttgart (Fischer) 1969 (1977)