

# Sprachliches Lernen *bewusst* anlegen – Sprachdidaktische Überlegungen zu Sprache und Sprache im Fach

Michael Rödel

*Es gilt als Konsens, dass sprachliches Lernen für das fachliche Lernen eine große Rolle spielt. Unklar ist aber, wie sprachliches Lernen bewusst angelegt werden kann. Dieses Paper stellt Überlegungen dazu aus sprachdidaktischer Sicht vor und geht der Frage nach, wie Lehrkräfte den Erwerb von Sprachbewusstheit (bzw. einer fachbezogenen Sprachbewusstheit) gezielt anstoßen können. Es leitet aus theoretischen Fundamenten Prinzipien für das Unterrichten ab und mündet in der Vorstellung von vier konkreten und prototypischen Szenarien, mit denen sprachliches Lernen in allen Fächern angelegt werden kann.*

## 1. Dimensionen sprachlichen Lernens im Unterricht<sup>1</sup>

Die „Frankfurter Debatte über die Sprache“ mit dem Titel „Kluge Sprache – schöne Sprache?“, zu der die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung am 23.11.2022 eingeladen hatte, dokumentierte einen breiten Konsens, wie wichtig sprachliche Kompetenzen für das Lernen in allen Fächern sind.<sup>2</sup> Das ist nicht verwunderlich: Studien wie jene von Childs et al. (2015) für den Chemie- oder von Prediger et al. (2015) und Paetsch et al. (2016) für den Mathematikunterricht lassen sogar vermuten, dass kein anderer Faktor relevanter für die Schulleistung der Lernenden ist als deren bildungssprachliche Kompetenzen. Offen blieb in der Debatte hingegen die Frage, ob bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen lediglich im „Sprachbad“ und durch

---

<sup>1</sup> Für ein kritisches Review zu diesem Paper danke ich Björn Rothstein (Ruhr-Universität Bochum). Sprachliches Lehren und Lernen zeigt sich zudem als Kristallisationspunkt didaktischen Handelns und fachlichen Wissens. Die Verbindung dieser beiden Größen im Lehrerhandeln war Gegenstand des Projekts „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“ (siehe unten). An den Ergebnissen dieses Projekts waren Maurice Hüttemann als wissenschaftlicher Mitarbeiter sowie Sandra Schatz und Selina Hirn als studentische Hilfskräfte entscheidend beteiligt. Maurice Hüttemann danke ich zudem für die instruktiven Rückmeldungen zu diesem Paper.

<sup>2</sup> Die von Helmuth Feilke moderierte Debatte ist unter <https://www.deutscheakademie.de/de/aktivitaeten/veranstaltungen/2022-11-23/frankfurter-debatte-ueber-die-sprache> aufgezeichnet (Stand 12.12.2022). Diskutiert haben Vivien Heller, Birgit Heppt, Josef Leisen, Michael Rödel.

allgemeine methodische Werkzeuge (eine Übersicht findet sich bei Leisen 2015) zu erwerben – oder auch durch eine gezielte sprachliche Instruktion bzw. Reflexion zu fördern sind. Dieses Paper will Antworten auf die Frage ausloten, wie sprachliches Lernen (in allen Fächern, aber auch im Deutschunterricht) *gezielt* angelegt werden kann.

### *Sprachbewusstheit als Ziel, auch im Fach*

Grundsätzlich konvergieren die Ziele sprachlichen Lernens im Sprach- und Fachunterricht. Als Zielkategorie des Erwerbs von Sprachwissen im Unterricht gilt „Sprachbewusstheit“ (oft auch *language awareness*, vgl. Luchtenberg 2017; zur Definition und Problematik: Topalovic 2013, Meer 2013; als Ziel eines „Weltzugangs“ durch Grammatik bei Rödel 2020b). Ossner (2008: 227) schreibt zum Konzept „Bewusstheit“:

Bewusstheit äußert sich immer darin, dass jemand etwas nicht [nur, Ergänzung MR.] tut, sondern weiß, was er tut, und in Folge dieses Wissens im Grundsatz auch handeln könnte, zumindest für sein Handeln Rechenschaft ablegen kann. Ohne Zweifel muss ein bewusster Sprachgebrauch ein Ziel der Schule sein.

Das lässt sich auf die Sprache im Fach anwenden: Wenn eine Schülerin im Fach Geschichte fiktional orientiert schreibt, dann ist es wichtig, dass sie es im Wissen darum tut, dass sie entweder möglichst faktual oder eben fiktional orientiert schreiben kann (vgl. Hartung & Memminger 2017), und dass sie begründen kann, welche Konsequenzen fiktional orientiertes Schreiben in sprachlicher Hinsicht nach sich zieht. Müller und Unterholzner (2022: 52) fassen die didaktische Konsequenz dieser Überlegung folgendermaßen zusammen:

Didaktisch folgenreich wird Sprachbetrachtung deshalb genau dann, wenn unbewusstes sprachliches Verhalten zum Gegenstand der bewussten Auseinandersetzung wird bzw. wenn Wissen über Sprache das sprachliche Können beeinflusst – wenn also die Bewusstheitsschwelle in die eine oder andere Richtung überschritten wird. Für diesen Schnittstellenübertritt ist nach Maßgabe neurokognitiver Modelle Aufmerksamkeit eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung [...]

### *Gliederung dieses Beitrags*

Nun kann und will dieser Beitrag keine Theorie sprachlichen Lehrens und Lernens entfalten, sondern sich lediglich damit auseinandersetzen, welche sprachdidaktischen Einsichten über das sprachliche Lehren und Lernen nützlich sind, um Unterricht so anzulegen, dass Sprachbewusstheit wachsen kann – die Steuerung von Aufmerksamkeit (vgl. das Zitat von Müller & Unterholzner 2022) wird dabei eine wesentliche Rolle spielen. Nach einer kurzen Diskussion medialitätsbezogener Aspekte,

nicht zuletzt aufgrund der großen Bedeutung des Schreibens für das Lernen (2.), diskutiere ich, in welchen Beispielen sprachliches Lernen funktioniert hat (3.), fasse anschließend theoretische Grundsätze zur Methodik des Lehrens zusammen (4.) und unternehme einen Versuch, sie als „Strategien des Lehrens“ in die Praxis des Unterrichtens zu überführen (5.).

## 2. Ein Einschub zur Frage der Medialität: Der Status des Schreibens als besonders lernförderliche Maßnahme

Metastudien belegen, dass Lernzuwächse signifikant höher sind, wenn Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Methoden das Schreiben als lernförderliche Maßnahme eingesetzt haben (vgl. Graham et al. 2020). Schreiben gilt damit als besonders lernwirksam. Im Fachunterricht gehe es nicht nur „um das Lernen von Schreiben, sondern vor allem auch um das Lernen durch Schreiben“ (Zindel & Prediger 2022: 213). Gleichzeitig heißt das, dass es auch um das Lernen von Schreiben geht. Heute rückt die Forschung die Sprachlichkeit des Schreibens deutlich stärker ins Zentrum (schreib-)didaktischen Handelns. Es bietet sich die Möglichkeit, das sprachliche Lehren und Lernen im Fach an diese Entwicklungen anzukoppeln.

Anzunehmen ist, dass Schüler:innen beim Lernen durch Schreiben vor allem dann profitieren, wenn sie bereits über gewisse Schreibkompetenzen verfügen. Sprachwissen ist auch beim Schreiben ein Mittel, um ein Ziel erfolgreich zu erreichen. Das kann dann der Fall sein, wenn Schüler:innen begreifen, warum ein naturwissenschaftliches Versuchsprotokoll unpersönlich formuliert ist (vgl. Bayrak & Ralle 2022, mehr dazu in 3.), oder die Wirkung des Konjunktivs in der indirekten Rede grammatisch durchschauen und ihn dementsprechend einsetzen können.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Funktionsfähigkeit bestimmter Methoden sprachlichen Lehrens und Lernens nicht von der Medialität abhängt, in der sie realisiert werden, sofern sie die Eigenheiten der Medialität, in der sie realisiert werden, berücksichtigen. So kann – gerade im schriftlichen Kontext – ein Textmodell einen methodisch erfolgreichen Rahmen für die Erörterung fachspezifischen Wissens bereitstellen. Dieses Textmodell sollte allerdings berücksichtigen, ob es sich online oder offline konstituiert, also zum Beispiel Hyperlinks erfordert oder nicht (vgl. Dürscheid & Rödel 2022).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Es ist eine offene Frage, ob die Ergebnisse für das „Lernen durch Schreiben“ ebenso positiv ausfallen, wenn interaktionsorientiert geschrieben wird (zum Terminus vgl. Dürscheid & Rödel 2022: 141f.): Es ist ein konstitutives Merkmal von Bildungssprache, dass sie komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation repräsentiert. Sie gilt als Sprache der Distanz, die daher erst einmal mit verschiedenen Parametern des interaktionsorientierten Schreibens konfligiert.

### 3. Wann funktioniert sprachliches Lernen? – Beispiele

Um zu verstehen, wann sprachliches Lernen funktioniert, blicken wir zunächst exemplarisch auf mehrere Beispiele, beginnend im Deutschunterricht. Die erste Szene, die ich auch schon für die Argumentation in Rödel (2020a) verwendet habe, entstammt eigenen Unterrichtserfahrungen in der 11. Klasse eines Gymnasiums. Die Schüler:innen lasen aus E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann*, als ein Schüler beim folgenden Satz laut auflachte:

Glaubst du, dass ich den erfahrenen Nachbar Apotheker gestern *frug*, ob wohl bei chemischen Versuchen eine solche augenblicklich tötende Explosion möglich sei? (Hoffmann 2011: 14; Hervorh. durch MR.)

Die Diskussion führte den Kurs zügig zur Feststellung, dass es sich um eine veraltete Form handeln müsse, wobei vereinzelt auch das Attribut „falsch“ verwendet wurde. Eine Schülerin bediente sich der aus dem Englischunterricht bekannten Terminologie, indem sie erklärte, „fragen“ sei zum Zeitpunkt der Entstehung des Sandmanns ein unregelmäßiges Verb gewesen und inzwischen ein regelmäßiges Verb. Anhand einiger Beispiele konnten wir zur Klärung des vorliegenden Falles die durchaus bekannte, aber den meisten Schüler:innen nicht aktiv verfügbare Unterscheidung zwischen starken und schwachen Verben erarbeiten. Im Anschluss daran konnten wir auch klären, warum starke Verben in der Regel schwach, aber schwache Verben nicht stark werden.<sup>4</sup> Das war nicht zuletzt deshalb möglich, weil der Ausgangspunkt (a) ein klärungswürdiger Fall war, der noch dazu (b) einem Schüler selbst ins Auge gefallen ist.

Interessant ist nun, dass sprachliches Lernen auch in ganz anderen Kontexten ähnlich funktioniert. Das veranschaulicht ein Unterrichtsmodell von Rezat (2016), das sprachliche Mittel des Agentivierens und des Deagentivierens anhand von Spielanleitungen vermittelt.<sup>5</sup> Ausgangspunkt ist der Vergleich zweier Spielanleitungen, bei dem Strategien direkter Leseransprache (1) und unpersönlicher, genereller Leseransprache (2) deutlich werden (vgl. Rezat 2016: 36):

(1) Vor jedem Spiel...

Legt den Spielplan in die Tischmitte. Wenn ihr zu dritt oder zu viert spielt, dann legt ihr die Seite des Spielplans nach oben, auf der 4 Papageien zu sehen sind. [...]

---

<sup>4</sup> Um linguistisch korrekt zu sein, muss allerdings konstatiert werden, dass das konkrete Beispiel *fragen* einen Ausnahmefall darstellt, handelt es sich doch um ein im Mhd. schwaches Verb.

<sup>5</sup> Das Unterrichtsmodell wurde aufgrund der Befragung zweier Lehrkräfte gewählt („Welche sprachbezogenen Unterrichtsmodelle waren in eurem Unterricht in den letzten Jahren spürbar erfolgreich?“). Beide Lehrkräfte listeten das Modell von Rezat auf.

## (2) Vorbereitung

Startaufstellung für Einsteiger

Jeder Spieler erhält eine Karte Baukosten und alle Spielfiguren einer Farbe:

5 Siedlungen (→), 4 Städte (→) und 15 Straßen (→). [...]

(Rezat 2016: 38)

Schon in den einleitenden Sätzen der beiden Spielanleitungen erzeugt der Vergleich miteinander eine Auffälligkeit, ganz ähnlich, wie es im obigen Beispiel die veraltete Form *frug* getan hatte. Diese Auffälligkeit macht die Lernenden auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, Spielanleitungen zu gestalten, überhaupt erst aufmerksam. Sie wird zum Ausgangspunkt der Lernchance. Das gilt für das sprachliche Lernen im Fach analog, wo das Deagentivieren und seine Möglichkeit zu einer unpersönlichen, generellen Leseransprache (vgl. 2) Voraussetzung für das Formulieren von naturwissenschaftlichen Versuchsprotokollen ist, wie es Bayrak und Ralle (2022) in ihrem „Protokoll-Checker“ aufarbeiten. Sie stellen „Unpersönlichkeit“ als eine von mehreren „Textmaximen“ vor und begründen diese im situativ-funktionalen Zusammenhang ihres Fachs:

(3) „Experimente sind unabhängig von der Person, die sie durchführt, also auch von dir! Deswegen werden Protokolle nicht in der *Ich*-Form geschrieben, sondern mit „man“ oder im Passiv formuliert.“ (Bayrak & Ralle 2022: 206)

In der Spalte neben (3) ist notiert:

(4) Nicht: „Ich fülle 5 ml Essig in das Becherglas.“

Sondern: „Man füllt 5 ml Essig in das Becherglas.“ / „In das Becherglas werden 5 ml Essig gefüllt.“

Die Gegenüberstellung in (4) ermöglicht einen direkten Vergleich der Formulierungsvarianten. Dieser Vergleich macht den funktionalen Unterschied auffällig: Im ersten Fall wird die Feststellung *für mich*, im zweiten Fall allgemeingültig formuliert. Es läge also gerade darin eine Lernchance für die Schüler:innen, zuerst diesen auffälligen funktionalen Unterschied festzustellen, um dann daraus abzuleiten, warum das naturwissenschaftliche Versuchsprotokoll mit „man“ oder dem *werden*-Passiv umgesetzt wird. Gleichzeitig bilden die beiden Beispielsätze eine Ressource für den Erwerb von Formulierungsstrategien („In x werden y gefüllt“). Nachdem Aufmerksamkeit entstanden ist, könnte man das Vorgehen, das in 5. noch einmal Thema sein wird, folgendermaßen abstrahieren:

(5) Sprachliche Beobachtung > Erörterung der Funktion > Ableitung einer Regel

Dass sprachliches Lernen in diesen Beispielen funktioniert, ist kein Zufall, sondern Methode. Blickt man nämlich auf die theoretischen Grundlagenwerke, die sich mit sprachlichem Lernen auseinandersetzen, entdeckt man auch dort jene in diesen Praxisbeispielen schon greifbare Gemeinsamkeit: Entscheidend ist, dass ein sprachliches Phänomen durch die Lehrkraft oder ein Aufgabensetting auffällig gemacht wird – im Idealfall so, dass Schüler:innen diese Auffälligkeit selbst entdecken.

#### 4. Theoretische Grundsätze zur Methodik des Lehrens

Immer wenn wir sprachlich handeln, dann tun wir das – zumindest wenn wir das nicht in einer gerade neu erlernten Sprache tun – weitgehend automatisiert. Das ist für die meisten von uns durchaus vergleichbar mit dem Gehen, wo uns der Beitrag einzelner Muskeln zur Fortbewegung nicht klar ist. Ist aber ein Muskel gezerzt oder auf eine andere Art und Weise verletzt, dann merken wir plötzlich, welchen Beitrag dieser Muskel leistet, und dass er diese Leistung gerade nur eingeschränkt liefern kann. Erst durch die Zerrung werden wir also darauf aufmerksam, was dieser Muskel in einem automatisierten Bewegungsablauf leistet. Ganz ähnlich gilt das für den Beitrag sprachlicher Zeichen. Sie werden meist automatisiert produziert und verarbeitet. Köller spielt darauf an, wenn er schreibt, „das Auffälligste an grammatischen Zeichen ist, dass sie **unauffällig** sind“ (Köller 1997: 11, Hervorh. im Original). Erläuternd fügt er hinzu: „Wir werden erst dann auf sie aufmerksam, wenn sie fehlen oder anders erscheinen, als wir es erwarten, oder wenn das Sprechen und das Verstehen ins Stocken geraten.“ (ebd.) Hier erreichen wir also den Punkt der Aufmerksamkeit, die auch für Müller und Unterholzner (2022) als notwendige Voraussetzung dafür herausgearbeitet wird, dass Bewusstwerdungsprozesse eingeleitet werden können.

Diese Beobachtung gilt freilich nicht nur für grammatische Zeichen, sondern für Sprache im Allgemeinen. Bei Peyer (2003: 325) heißt es, dass Aufmerksamkeit für Sprache häufig durch eine Schwierigkeit oder einen Normverstoß generiert wird. Eroms betont in der Zusammenfassung seiner Stilistik, dass ein Text stilistisch unauffällig bleibe, wenn Sprecher:innen oder Schreiber:innen sich der „herkömmlichen Normen“ bedienen (2014: 271): „Erst in Verknüpfung mit stilistischen Maßnahmen, die in Stileffekte münden, können sie besondere Wirkungen erzielen.“ (ebd.) Auch in stilistischer Hinsicht ist eine Auffälligkeit („besondere Wirkung“) dann gegeben, wenn eine Abweichung von den herkömmlichen Normen vorliegt.

##### *Auffälligkeit als Dreh- und Angelpunkt sprachlichen Lernens und Lehrens*

Zusammengefasst heißt das, dass unsere mit Sprache verknüpften Tätigkeiten in der Regel automatisiert und daher für uns unsichtbar sind. Für das Nachdenken über Sprache und das sprachliche Lernen stellt das ein erhebliches Problem dar. Die gerade vorgestellten Überlegungen bieten uns aber auch schon einen Schlüssel zur

theoretischen Lösung dieses Unsichtbarkeitsproblems an, indem sie implizieren, dass es Kontexte gibt, in denen die sprachlichen Reflexe dieser automatisierten Tätigkeiten sichtbar sind. Der Schlüssel liegt dort, wo Lernenden sprachliche Phänomene **auffällig** werden (oder aus Lehrendenperspektive: wo wir sprachliche Phänomene durch Aufgabensettings **auffällig** machen), sodass sie das Potential erhalten, zum Gegenstand der Reflexion zu werden. An den Beispielen in 3. war ja zu sehen, dass sprachliche Lernprozesse gerade dann möglich waren, nachdem den Schüler:innen etwas **sichtbar** geworden und **aufgefallen** ist. Im ersten Beispiel war das die „self-same“ Form *frug*; im zweiten Beispiel hat der Vergleich den zwei grundlegend unterschiedlichen Möglichkeiten, Spielanleitungen sprachlich zu gestalten, zur Sichtbarkeit verholfen; im dritten Beispiel machte die Gegenüberstellung einer persönlichen und unpersönlichen Formulierungsstrategie deutlich, welche den Anforderungen eines chemischen Versuchsprotokolls genügt.

Interessant ist nun, dass in vielen wesentlichen sprachdidaktischen Diskursbeiträgen dargestellt wird, wie explizites bzw. aktives sprachliches Lernen auf Basis der eben umrissenen Überlegungen funktionieren kann. Bei Köller ist in methodischer Hinsicht das „Prinzip der Verfremdung“ zentral, damit Schüler:innen grammatische Phänomene „als diskutierbare Phänomene überhaupt erst begegnen können“ (1997: 29). Dem aus dem praktischen Handeln Bekannten solle so seine Selbstverständlichkeit genommen werden. Die Konfrontation mit der Form *frug* (s.o.) hat zumindest bei dem genannten Schüler zu einer Verunsicherung geführt, die tatsächlich didaktisch fruchtbar werden konnte.

Berkemeiers (2011: 61) Beobachtung, dass die Funktionalität sprachlicher Äußerungen gerade in dysfunktionalen Beispielen deutlich werde, deckt sich mit wesentlichen Bereichen von Köllers Argumentation. Sie erhebt für ihre Aussage auch Geltungsanspruch für Kommunikationskontexte. So zeigt Berkemeier (ebd.), dass eine Bastelanleitung dysfunktional ist, weil sich der Rezipient nicht im selben Handlungsraum wie der Produzent befindet und daher deiktische Ausdrücke wie „ich“, „oben“ und „hinten“ nicht richtig deuten kann. Die Einsicht, die daraus entstehen soll, ist dieselbe, die für naturwissenschaftliche Versuchsbeschreibungen (s.o.) notwendig ist: Die Darstellung soll nicht allein *für mich* (aus Schreibendensicht), sondern allgemein gelten.

#### *Am „sprachlichen Problem“ orientiertes Lernen*

Es ist an dieser Stelle also schlüssig, für den Ausgangspunkt sprachlichen Lernens den Terminus des „Problems“ in Erwägung zu ziehen (vgl. Rödel 2014; zu einer reflektierten, aufgabenbezogenen Diskussion des Problembegriffs s. Hlebec 2018: 7-11; aus generalisierender Perspektive Hlebec 2022: 498f.). Dieser problemorientierte Ansatz spiegelt sich auch im Konzept der Lernaufgaben wider: Als deren ersten Schritt bezeichnet z.B. Leisen (2010) das Entdecken einer Problemstellung, die – eine

Analogie zu einer Formulierung bei Köller (1997: 29) – das „kognitive System des Lerners durch eine ‚Störung‘ ins Ungleichgewicht“ (Leisen 2010: 10) bringe und damit den Lernanreiz schaffe, „das affektive und kognitive System wieder ins Gleichgewicht zu bringen“ (ebd.).

Prinzip der Verfremdung, dysfunktionales Beispiel, Diskrepanzerfahrung (vgl. Funke 2005: 321) – diese Reihe ließe sich noch fortsetzen (weitere Hinweise finden sich z.B. im Lexikonbeitrag von Meer 2013). All diesen Darstellungen, die sich mit der Frage beschäftigen, wann ein Lernen über Sprache und sprachliche Phänomene möglich ist, ist gemeinsam, dass sie den Ausgangspunkt als eine entscheidende Stelle im Lernprozess identifizieren, um dann auf die Funktion und Leistung des sprachlichen Phänomens abheben. Und mehr noch: Entscheidend scheint, dass dabei eine ungewöhnliche, im herkömmlichen sprachlichen Handeln nicht übliche Aufmerksamkeit auf ein Phänomen gelenkt wird<sup>6</sup>, das Lerngegenstand sein soll – ein Umstand, der durch die Ausführungen von Müller und Unterholzner (2022) bestätigt wird. Dem sprachlichen Problem oder der sprachlichen Herausforderung<sup>7</sup> ist dabei durch die spezifische Konstitution das Potenzial zur kognitiven Aktivierung inhärent.

## 5. Transfer: Strategien des Lehrens

Sollen sprachliche Lernprozesse (auch und gerade im Fach) aktiv und explizit stattfinden, sodass Lernende eine Bewusstheit darüber ausbilden können (s.o.), dann ist aus den Beobachtungen (3.) und theoretischen Folgerungen (4.) in methodischer Hinsicht eine zweistufige Strategie abzuleiten. Dabei kommt der ersten Stufe eine besondere Bedeutung zu: Sie macht ein sprachliches Phänomen auffällig und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf. Für sie formuliert sich im Idealfall eine intellektuell interessante Fragestellung (vgl. Funke 2005: 322). Dieser Ausgangspunkt strukturiert das Vorgehen insofern, als ein Problem oder eine Fragestellung in der zweiten Stufe einer Lösung zugeführt werden soll („Welche Formulierung passt besser in ein naturwissenschaftliches Versuchsprotokoll?“).

Das bedeutet übrigens nicht, dass diese zweistufige Strategie eine ganze Unterrichtsstunde strukturieren muss – im Gegenteil: Es sind auch gerade kleine Mikro-Einheiten einer Unterrichtsstunde, in denen sich ein passant bewusstes sprachliches Lernen anlegen lässt, z.B. wenn es darum geht, eine Bewusstheit für die Präzision fachsprachlicher Ausdrücke zu schaffen. Sie sind die Kerne von Lernaufgaben, die ihrerseits eine komplexere Gestalt annehmen können (zum Stand der Forschung und Beschreibungskategorien vgl. Hlebec 2022). So kann die Lehrkraft die Schüler:innen in

---

<sup>6</sup> In der Didaktik der Textprozeduren (Feilke 2017) geschieht dies häufig durch einen Vergleich (z.B. „textvergleichendes Lesen“ bei Feilke und Tophinke (2016: 7) oder im unter 3. referierten Beispiel von Rezat 2016).

<sup>7</sup> Verschiedene Optionen aus sprachdidaktischer Sicht finden sich bei Rödel (2014).

einem Versuchsprotokoll mit Satz (6) konfrontieren, der ihnen vielleicht schon bei dieser ersten Konfrontation unangemessen unpräzise erscheint.<sup>8</sup>

*(6) Man füllt zuerst 5ml Flüssigkeit in ein Glas.*

Durch den Vergleich mit (7) wird dieser Mangel an Präzision noch auffälliger:

*(7) Man füllt zuerst 5ml Flüssigkeit in den Erlenmeyerkolben.*

Erinnern wir uns an das oben abstrahierte Vorgehen, so können wir den Ablauf dieser Mikroeinheit einer Unterrichtsstunde damit erfassen.

(5) Sprachliche Beobachtung > Erörterung der Funktion > Ableitung einer Regel

Auf Basis der sprachlichen Beobachtung, dass eine unpräzise und eine präzise Formulierungsvariante vorliegen, kann erörtert werden, warum die präzise Variante für den konkreten Zusammenhang sinnvoll ist (während mit „Glas“ auch ein Reagenzglas gemeint sein kann, ist bei „Erlenmeyerkolben“ diese Verwechslung ausgeschlossen). Daraus ist eine konkrete Regel (= „Erlenmeyerkolben“ ist der fachsprachlich präzise Ausdruck für dieses Glasgefäß) und eine abstrakte Regel (= eine fachsprachlich präzise Formulierung ist funktional und notwendig) abzuleiten. Wie weit diese Bearbeitung den Lernenden alleine überlassen wird, hängt von der Einbettung in ein Aufgabensetting ab (vgl. Hlebec 2022).<sup>9</sup>

### *Strategien des Lehrens*

Aus Sicht der Lehrenden (und der sprachdidaktischen Forschung) ist vor allem interessant, durch welche Methoden die Lehrkraft diese Aufmerksamkeit auf eine sprachliche Gegebenheit auf der ersten Stufe herbeiführen kann („Wie kann den Schüler:innen ein sprachliches Phänomen auffällig werden?“). Anhand der Beispiele aus diesem Beitrag drängen sich die folgenden beiden Zugriffe im Unterrichtsdesign auf:

1. Die Präsentation eines in einer gewissen Hinsicht dysfunktionalen Beispiels, einer Abweichung vom Erwarteten, bewirkt einen Irritationsmoment, der zum Ausgangspunkt eines sprachlichen Reflexionsprozesses wird (ausführlich in Rödel 2020a).

---

<sup>8</sup> Es sei vorsichtshalber betont, dass diese Konfrontation nicht in einem Unterrichtsgespräch erfolgen muss, sondern auch in einer Lernaufgabe, einem digitalen Lernsetting usw.

<sup>9</sup> Eine hohe Eigenaktivität der Lernenden gilt als kognitiv aktivierend, ohne dass z.B. bei Aufgaben zur Sprachbetrachtung bisher erforscht ist, welche Rolle dafür die Initiation der Aufgabe und die Konstitution der Aufgabe spielen (vgl. den Überblick bei Hlebec 2022).

2. Durch einen Vergleich wird die Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Phänomen gelenkt und damit der Ausgangspunkt eines sprachlichen Reflexionsprozesses gesetzt.

Dass diese beiden Zugriffe für sprachliches Lernen zentral sind, findet seine empirische Bestätigung in einer Auswertung von 29 Unterrichtsmodellen, die in den letzten Jahren in einschlägigen didaktischen Zeitschriften erschienen sind und sich der Didaktik der Textprozeduren bedienen. (vgl. Rödel i.E.) Dabei geht es insofern um eine Form sprachlichen Lernens, als Lernende für Texte in bestimmten funktionalen Zusammenhängen („Sprachhandlungen“) Formulierungsvarianten („Prozedurausdrücke“) generieren sollen. Diese Unterrichtsmodelle greifen in methodischer Hinsicht auf drei Varianten zurück: dysfunktionale Beispiele, Vergleiche sowie gezielte Aufgabenstellungen. In Bezug auf das (bildungs- und fach-)sprachliche Lehren und Lernen lassen sich aus diesen Grundmustern einschlägige Szenarien entwickeln. Vier von ihnen seien hier als Orientierungshilfe für das Unterrichtsdesign vorgestellt.

#### *Szenario I: Konfrontation mit einem dysfunktionalen Beispiel*

Mehrere Beispiele im vorliegenden Text haben die These illustriert, dass gerade „dysfunktionale“ Beispiele (Berkemeier 2011: 61) die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Sprache richten. Sie eröffnen Lernchancen über Sprache, weil sie in der Lage sind, Unauffälliges auffällig zu machen. Prototypische Szenarien im Unterricht sind u.a.

- eine unpassende Wortwahl, z.B. in fachsprachlicher Hinsicht, die zum Ausgangspunkt für die Reflexion über angemessene(re) Formulierungen werden kann (Bsp.: „Erlenmeyerkolben“ statt „Glas“).
- eine unpräzise Antwort auf eine mathematische Fragestellung, die den Präzisionsbedarf mathematischer Aussagen verdeutlicht.
- ein Text, z.B. als Lösung einer Aufgabenstellung in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, der seine Funktion nicht erfüllt, weil er nicht präzise auf die Aufgabenstellung eingeht. Er ist Ausgangspunkt einer Reflexion, welchen Kriterien eine funktionale Lösung genügen muss.

Oft entstehen solche Beispiele situativ im Unterricht (nicht selten als Missverständnis) und die Lehrkraft kann darauf reagieren. Sowohl in einem spontanen als auch geplanten Kontext ist es möglich, dass den Schüler:innen die Dysfunktionalität nicht sofort auffällt. Dann hat die Lehrkraft die Möglichkeit, die Konfrontation mit diesem Beispiel durch einen Vergleich zu erweitern und so die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Gegebenheit zu fokussieren:

### *Szenario II: Ergänzung eines dysfunktionalen Beispiels um einen Vergleich*

Hierbei handelt es sich um die Bereitstellung einer funktionalen oder „positiven“ Variante im Kontrast zu einem gegebenen dysfunktionalen Beispiel. Ausgehend von den oben vorgestellten Fällen kann das bedeuten, den Schüler:innen

- im Vergleich zu einem unpassenden Ausdruck bzw. einer unpassenden Lösung in Textform auch einen passenden Ausdruck bzw. eine passende Lösung zu präsentieren (vgl. im obigen Beispiel (7) zu (6)) und sie darüber reflektieren zu lassen, welche der beiden (oder mehreren) Varianten funktional angemessen ist. Diese kann dann gleichzeitig als Vorlage für einen funktionalen Gebrauch von Sprache dienen (vgl. oben: Ableitung einer Regel).
- einen Vergleich von zwei dysfunktionalen Varianten zur Verfügung zu stellen, um daran zu ermitteln, was funktional angemessen wäre. Ein für das Verfassen von Texten ausbuchstabiertes Beispiel findet sich bei Rödel und Alfia (2022). Die Schüler:innen werden dort mit zwei dysfunktionalen Varianten einer Gegenstandsbeschreibung für das Fundbüro konfrontiert, aus denen sie vergleichend Folgerungen für die Funktionalität eines Textes ableiten können. Aus der Gegenüberstellung mit einem funktionalen Beispiel lassen sich dann schließlich anwendbare Formulierungsmuster (Textprozeduren) ableiten.

### *Szenario III: Vergleichen*

Die Strategie des Vergleichens liegt auf der Hand, wenn der Gegenstand (= die fokussierte sprachlichen Gegebenheit) heterogen ist und genau diese Heterogenität reflektiert werden soll:

- Die für Beschreibungen und Feststellungen in vielen Fächern unverzichtbare Präposition *über* ist vielschichtig. Ein direkter Vergleich rückt ihre Vielschichtigkeit in den Fokus:  
*Ich zahle eine Rechnung über 53 Euro.*  
*Die Kosten für die Rechnung liegen über 53 Euro.*  
*Im Stockbett liegt Mia über Anna.*

Gleichzeitig kann ein Vergleich auf sprachliche Gegebenheiten auffällig machen, die in beiden (allen) Vergleichspartnern identisch sind. Der Vergleich rückt die (identische oder ähnliche) Form rückt in den Fokus und ermöglicht eine Reflexion über deren Funktion (Bedeutung und Wirkung).<sup>10</sup>

- Grundschul Kinder können anhand eines Vergleichs der Aufgabenstellung in ihrem Deutsch- und Mathematikbuch den Imperativ als Form (im Satz) erkennen und über seine (direktive) Wirkung reflektieren:

<sup>10</sup> Zur Vielschichtigkeit des Funktionsbegriffs vgl. Rödel und Rothstein (2015).

*Überlege, an welchen Wörtern du das erkannt hast.  
Lies auf der Tabelle die Schülerzahlen der Albert-Schweizer-Schule ab.  
Addiere die Zahlen einer Jahrgangsstufe und runde die Summe auf Zehner.*

Anhand des vorgestellten Falls lässt sich sehen, dass das Vergleichen nicht nur der Aufmerksamkeitssteuerung dient, sondern auch den Ausgangspunkt der Generierung von Mustern (Regeln) darstellt. Der Imperativ, und das ist als syntaktisches Muster abzulesen, steht jeweils am Beginn des Satzes und zeigt an, welche Tätigkeit von den Rezipierenden erwartet wird. Damit entsteht Sprachwissen, das nicht nur produktiv, sondern auch rezeptiv nutzbar wird: Es hat einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz.

Dass das Vergleichen als Weg zur Sprachbewusstheit eine – oder sogar *die* – zentrale methodische Säule ist, legt im Übrigen auch Ossner (2008: 68f.) am Beispiel des Gegenstands Literatur nahe:

Bewusster Sprachgebrauch lässt sich reflektierend lernen am Beispiel guter Literatur. Dabei ist die Frage, warum ein Autor gerade so und nicht anders formuliert hat, leitend; sie lässt sich produzierend beantworten, indem verschiedene mögliche Formulierungen gegeneinander abgewogen werden.

#### *Szenario IV: Ergänzung des Vergleichens um eine gezielte Aufgabenstellung*

In einer Auswertung von Unterrichtsmodellen zur Didaktik der Textprozeduren hat sich gezeigt, dass neben dem dysfunktionalen Beispiel und dem Vergleichen auch die gezielte Aufgabenstellung ein Element des Unterrichtsdesigns sein kann. Das bedeutet, dass eine gezielte Aufgabenstellung einen Vergleich gut ergänzen kann, z.B. gerade für die Generierung von Formulierungsmustern:

- Die Äußerung von Hypothesen, Vorstellungen, Ideen o.Ä. gehört nach Leisen (2015: 267) zu den „sprachlichen Standardsituationen“ im Fach. In vielen Unterrichtssituationen ist es sinnvoll, auf der Basis von Beobachtungen Vermutungen zu entwickeln. Mit einer Aufgabenstellung („Suche nach den Formulierungen, mit denen Vermutungen in deinen Augen am besten ausgedrückt werden können.“) kann in einer Auswahl an Sprachmaterial gezielt nach funktionalen Formulierungen gesucht und daraus Muster gebildet werden, z.B. die Verwendung des Konjunktivs oder Prozedurausdrücke wie *die Beobachtung x könnte darauf hindeuten, dass y*.

## 6. Fazit

Ziel dieses Beitrags ist es, Antworten auf die Frage zu geben, wie Unterricht anzulegen ist, damit Sprachbewusstheit (und hier ist auch eine fachbezogene Sprachbewusstheit gemeint) wachsen kann. Ausgehend von Beispielen, wann sprachbezogenes Lernen bei Schüler:innen so funktioniert, dass eine Bewusstheit über die gelernten Gegenstände besteht, haben wir auf Theorien zum sprachlichen Lernen geblickt. Aus dieser Perspektive hat es sich als Herausforderung erwiesen, Lerngelegenheiten zu kreieren, die Schüler:innen auf die sprachlichen Lerngegenstände aufmerksam machen – die Lerngegenstände müssen ihnen „auffällig gemacht“ werden.

Wie das funktionieren kann, dafür hat das letzte Teilkapitel einige einschlägige Szenarien ausformuliert. Sie alle kreisen um zwei Elemente, nämlich das Vergleichen und die Verwendung eines dysfunktionalen Beispiels (es gibt Argumente dafür, beide Elemente als Ausformung des Vergleichens zu interpretieren; vgl. Rödel 2020b). Sie können Kerne von Lernaufgaben werden, aber auch als einfache Strategien des Lehrens verstanden werden, die Mikroeinheiten von Unterrichtsstunden ausformen. Durch Ritualisierung und Übung können daraus für Lehrende *teaching hacks* werden, die die Anforderung erfüllen, sprachliche Lerngelegenheiten in einen an zeitlichen Ressourcen armen Unterricht zu integrieren. Das funktioniert im Sprachunterricht, gerade aber auch im Fachunterricht.

## Literaturangaben

- Bayrak, Cana & Ralle, Bernd (2022): Das Versuchsprotokoll im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 195-212.
- Berkemeier, Anne (2011): Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts. *OBST*, 79, 57-77.
- Childs, Peter E.; Markic, Silvija, & Ryan, Marie C. (2015): The Role of Language in the Teaching and Learning of Chemistry. In: Garcia-Martinez, Javier & Serrano-Torregrosa, Elena (Hrsg.): *Chemistry Education. Best Practices, Opportunities and Trends* 4, 421–446.
- Dürscheid, Christa & Rödel, Michael (2022): Schreiben im Internet - Schreiben in der Schule. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 134-150.
- Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 256, 4-11.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34.
- Funke, Reinhold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: Niemeyer.

- Graham, Steve; Kihara, Sharlene A. & MacKay, Meade (2020): The Effects Of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90.2, 179-226.
- Hartung, Olaf & Memminger, Josef (2017): Schreibend Geschichte lernen. Mehr als ein „mündliches Fach“ – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken. In: *Zeitschrift Geschichte lernen*, 176, 2-11.
- Hlebec, Hrvoje (2018): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu den Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hlebec, Hrvoje (2022): Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung. In: Gornik, Hildegard & Rautenberg, Iris (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 491-510.
- Hoffmann, E.T.A. (1816/2011): *Der Sandmann*. Stuttgart: Reclam.
- Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Leisen, Josef (2010): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik*, 117/118, 9-13 (101-105).
- Leisen, Josef (2015): Sprachliches und fachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge. Bozen: Bolzano University Press, 249-274.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 150-162.
- Meer, Dorothee (2013): Sprachreflexion. In: Rothstein, Björn & Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider, 401-413.
- Müller, Hans-Georg & Unterholzner, Franz (2022): Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm. *Didaktik Deutsch*, 52/53, 39-55.
- Ossner, Jakob. (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Paetsch, Jennifer et al. (2016): Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 27-41
- Peyer, Ann. (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter & Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 323-345
- Prediger, Susanne. et al. (2015): Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36.1, 77-104.
- Rezat, Sara (2016): „Kindern musst du das anders erklären als Erwachsenen“ – Spielanleitungen für Kinder und Erwachsene. *Praxis Deutsch*, 256, 34-41.
- Rödel, Michael (2014): Was können Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik leisten? Perspektiven für den Deutschunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61, 292-312.
- Rödel, Michael & Rothstein, Björn (2015): Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In: Mesch, Birgit & Rothstein, Björn (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb?* Berlin, New York: De Gruyter, 219-250.
- Rödel, Michael (2020a): Auf der Suche nach dem Irritationsmoment. Warum Sprachgeschichte in einem problemorientierten Grammatikunterricht ihren Sinn hat. In: Böhnert, Katharina &

- Nowak, Jessica (Hrsg.): *Sprachgeschichte in der Schule*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehen, 13-34.
- Rödel, Michael (2020b): Weltzugänge durch Grammatik. In: Bismarck, Kristina & Beisbart, Ortwin (Hrsg.): *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*, Weinheim, Basel: Beltz, 101-117.
- Rödel, Michael & Alfia, Tanja (2022): *Digitales Schreiben im Deutschunterricht. Eine Handreichung und Diskussionsbasis für Lehrkräfte am Beispiel der Gegenstandsbeschreibung*. München: LMU Elektronische Hochschulschriften, <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.93436>
- Rödel, Michael (i.E.): Unterricht(en) mit Textprozeduren. Gestaltungsoptionen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth et al. (Hrsg.): *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht: Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ulrich, Hanna (2021): *Probleme und Lösungsansätze hinsichtlich der Umsetzung der Theorie des sprachsensiblen Fachunterrichts in die Praxis am Beispiel des Biologieunterrichts*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- Zindel, Carina & Prediger, Susanne (2022): Schreiben fördern und mit Schreiben Verständnis fördern. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 213-233.

## Über die Autor:innen

**Dr. Michael Rödel** ist seit 2016 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU München und Leiter des Projekts „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“.

**Korrespondenzadresse:** [m.roedel@lmu.de](mailto:m.roedel@lmu.de)

## Über das Projekt „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“

Das Projekt „Fach PLUS Didaktik“ hat unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Rödel und Mitarbeit von Maurice Hüttemann in der Germanistik die Übergänge zwischen fachwissenschaftlichem und didaktischem Studium mit dem Schwerpunkt im Bereich der Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik gestaltet. Eine wesentliche Säule des Projekts ist die – auch inhaltliche – Einbindung der Fachwissenschaft in die Belange der Lehrer:innenbildung.

**Projektwebseite:** [www.fachplusdidaktik.gwi.uni-muenchen.de](http://www.fachplusdidaktik.gwi.uni-muenchen.de)