

Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche

Thorsten Roelcke

Abstract LSP should be a major subject of school didactics in Germany. In German lessons, LSP not only has to be reflected, but also trained with regard to structural, pragmatic, cognitive, and ethic aspects (e.g. understanding terminology, producing and apprehending texts, thinking by writing, or overcoming barriers of communication). So pupils not only gain in knowledge, but even acquire abilities by using LSP. Analysing the educational standards of German (Baden-Württemberg, Germany), we are forced to conclude that this important subject does not have as much status as it should. In future, both school and politics have to assume responsibility for a better LSP education in general.

Keywords ability for communication, educational standards, German lessons, knowledge of LSP, language politics, subject of school didactics

Einleitende Bemerkungen

Wissenschaft, Technik und Institutionen sind für Alltag und Beruf im deutschsprachigen Raum zu Beginn des 21. Jahrhunderts von großer Bedeutung. Daher haben Fachsprache und Fachkommunikation als zentrale Gegenstände des Unterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche in verschiedenen Schularten und auf unterschiedlichen Klassenstufen zu gelten (dies ist in besonderem Maße auch für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweit- oder als Fremdsprache anzunehmen, was im Folgenden jedoch nicht eigens thematisiert wird). Spätestens seit den 1970er Jahren setzt sich dabei verstärkt die Auffassung durch, dass die Behandlung von Fachsprache und Fachkommunikation nicht den betreffenden Sachfächern überlassen bleiben sollte, sondern vielmehr ein eigenständiger Bestandteil des Deutschunterrichts sein muss.

Somit stellt sich im Folgenden die Frage nach den Inhalten und Kompetenzen, die im Deutschunterricht Berücksichtigung zu finden haben – es geht also um das Problem, was Schülerinnen und Schüler über Fachsprachen wissen müssen und wie sie sich im Rahmen fachlicher Kommunikation verhalten sollen: Dabei gilt es im Folgenden zunächst zu klären, ob im Fach Deutsch lediglich fachsprachliche Inhalte zu vermitteln oder darüber hinaus auch fachkommunikative Kompetenzen zu fördern sind; im Anschluss hieran werden dann die entsprechenden Inhalte bzw. Kompetenzen im Einzelnen bestimmt. Bei einer solchen Bestimmung kommen neben fachdidaktischen auch fachwissenschaftliche Gesichtspunkte ins Spiel, die im Hinblick auf die Geschichte der Fachsprachenforschung bemerkenswert sind und hier kurz einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Mit der tatsächlichen Berücksichtigung von fachsprachlichen Inhalten und fachkommunikativen Kompetenzen im Deutschunterricht an den Schulen selbst bleibt indessen eine wichtige Frage offen: Ein erster, kleiner Schritt zu deren Beantwortung wird hier abschließend mit einem Blick auf bestehende Bildungspläne bzw. -standards getan.

1 Inhaltsvermittlung oder Kompetenzförderung im Deutschunterricht?

Ende der 1990er Jahre charakterisiert Rudolf Hoberg (1998: 954–956) die Behandlung von Fachsprachen an deutschen Schulen vereinfachend wie folgt: Sachfächer dienen der Vermittlung fachlicher Inhalte, Sprachfächer der Behandlung fachlicher Sprache, wobei freilich die Vermittlung fachlicher Inhalte nicht ohne den Gebrauch fachlicher Sprache und die Behandlung fachlicher Sprache nicht ohne Berücksichtigung fachlicher Inhalte möglich sei (vgl. Abb. 1). Hiermit wird letztlich jedoch eine (für diese Zeit nicht untypische) Trennung vollzogen, die für den Fachsprachenunterricht die Gefahr mit sich bringt, dass das Nachdenken über Fachsprache dem muttersprachlichen Unterricht (in diesem Falle also dem Deutschunterricht) und das Einüben von Fachsprachen den Sachfächern und daneben auch dem fremdsprachlichen Unterricht vorbehalten bleibt (vgl. Abb. 2).

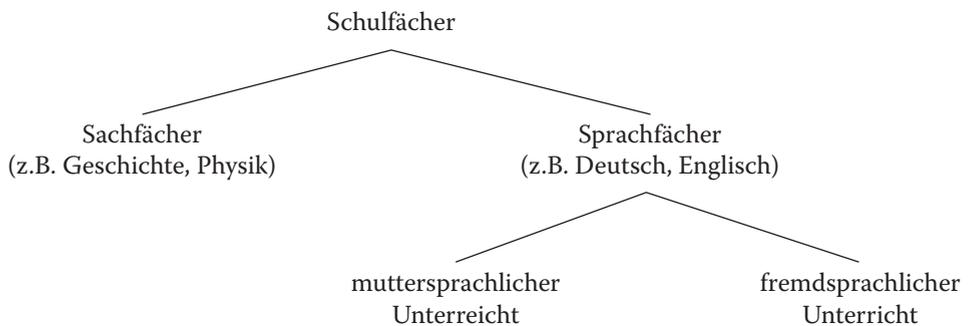


Abb. 1: Fachsprachenbehandlung nach Schulfächern (Hoberg 1998: 955)

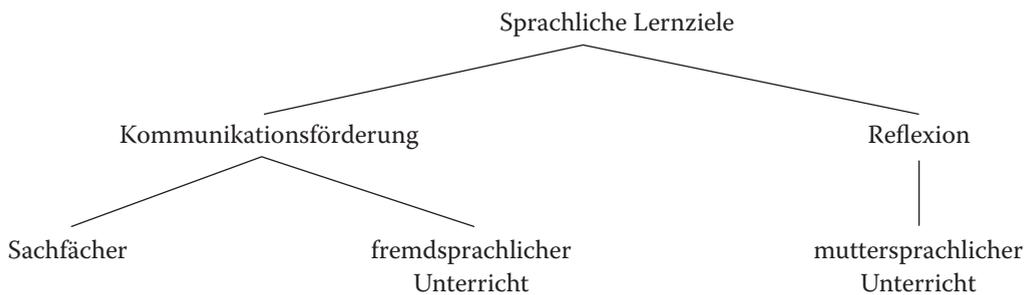


Abb. 2: Fachsprachenbehandlung nach sprachlichen Lernzielen (Hoberg 1998: 955)

Die Folge einer solchen Trennung kann insbesondere darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler eine zu geringe fachkommunikative Förderung erfahren. Dies kann einerseits gegebenenfalls daran liegen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der betreffenden Sachfächer nicht hinreichend fachsprachendidaktisch ambitioniert und kompetent sind; andererseits ist es schwer, Kinder und Jugendliche durch bloßes Nachdenken über Fachsprachen im Deutschunterricht zu einer selbstständigen Verbesserung ihrer fachkommunikativen Kompetenz selbst zu bewegen – geschweige denn ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, wie sie dies erreichen können (vgl. auch Felder 2006: 48 f.).

Angesichts dieser Gefahr liegt eine Überwindung der Trennung zwischen Sprach- und Sachunterricht sowie zwischen Sprachreflexion und Kommunikationsförderung nahe (vgl. Abb. 3). Statt „Reflexion oder Kompetenz“ muss also das Motto des Deutschunterrichts im Hinblick auf Fachsprachen „Reflexion und Kompetenz“ lauten. Dabei sind mindestens zwei Ansätze zu beachten: Zum einen tragen muttersprachlicher Unterricht, Sachfächer und fremdsprachlicher Unterricht im Rahmen eines fachübergreifenden Konzepts gemeinsam zu einer Förderung fachlicher Kommunikationskompetenz bei. Und zum anderen nimmt der Deutschunterricht die Reflexion von Fachsprachen zum Ausgangspunkt, um über das Bewusstmachen fachsprachlicher Besonderheiten eine allgemeine (also fachübergreifende) fachsprachliche Kommunikationskompetenz (vgl. Roelcke 2005: 148) zu entwickeln und zu fördern. Für den fremdsprachlichen Unterricht (insbesondere im Fach Englisch) ist eine entsprechende Vorgehensweise denkbar.

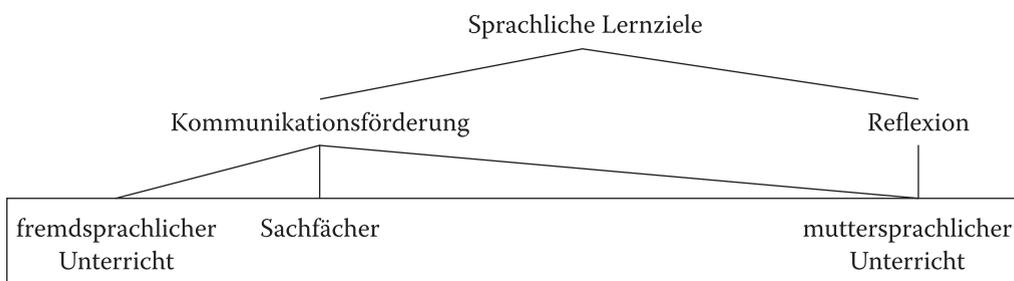


Abb. 3: Fachsprachenbehandlung nach kommunikativen Lernzielen

Die Entwicklung und Förderung einer solchen allgemeinen Kompetenz zu fachsprachlicher Kommunikation setzt also einen Deutschunterricht voraus, der an fachübergreifenden fachsprachlichen wie fachkommunikativen Besonderheiten ansetzt. Somit stellt sich im Folgenden die Frage, welche Besonderheiten hier aus fachdidaktischer Perspektive im Einzelnen zu nennen sind (auf methodische Aspekte wird im Folgenden nicht eingegangen).

2 Inhalte und Kompetenzen als Gegenstände des Deutschunterrichts

Mitte der 1970er Jahre bringt Wilfried Klute eine Sammlung von Materialien zum Thema „Fachsprache und Gemeinsprache“ heraus, die für den Unterricht in der Sekundarstufe II bestimmt ist. In der Einleitung stellt er eine Liste zusammen, in der „Kenntnisse“, „Fähigkeiten“ und „Verhaltensweisen“ als „Lernzielangebote“ zusammengestellt sind; diese Liste lautet wie folgt (Klute 1975: 7–8):

Kenntnisse

- (1) Elemente und Bedingungen von Kommunikationsprozessen
- (2) Situationen und Sachbereiche, die stark fachsprachlich geprägt sind
- (3) Gesellschaftliche Gründe der Entstehung von Fachsprachen
- (4) Typische Formen fachsprachlicher Wortbildung und Syntax
- (5) Entwicklungstendenzen der Fachsprache
- (6) Leistungen und Schwächen der Fachsprache

- (7) Wechselbeziehungen zwischen Fachsprache und Gemeinsprache
- (8) Die Problematik der Abgrenzung von Fachsprache und Gemeinsprache

Fähigkeiten

- (1) Fachwissenschaftliche Texte bekannter Sachgebiete verstehen und analysieren können.
- (2) Bei der Auswertung von Fachliteratur Hilfsmittel benutzen können.
- (3) Die Bedeutung eines Fachtextes für die gesellschaftliche Kommunikation beurteilen können.
- (4) Die Funktion der Fachsprache in Texten und Situationen erkennen und beurteilen können.
- (5) Fachtexte bekannter Sachgebiete situationsgerecht anfertigen können.
- (6) Den Übergang von Fachsprache in Gruppensprache aufdecken können.
- (7) Die Vermittlerfunktion eines Textes in bestimmten Situationen beurteilen können.
- (8) Bei Referaten eine den Voraussetzungen der Zuhörer angemessene Darstellungsweise wählen können.
- (9) Fachtexte bekannter Sachgebiete für nichtfachliche Adressaten umschreiben können.

Verhaltensweisen

- (1) Fachsprache nicht pauschal diskriminieren, sondern nach ihren Funktionen differenziert einschätzen.
- (2) Mißbrauch von Fachsprache (zur Erhaltung von Exklusivität, zur Verschleierung und Manipulation) aufdecken.
- (3) Als Betroffener sich nicht mit der Sprachbarriere abfinden, sondern auf „Übersetzung“ bestehen (gegenüber dem Arzt, der Behörde, dem Techniker, dem Politiker, dem Vortragsredner usw.).
- (4) Im eigenen Sprachgebrauch (im Unterricht, im Beruf, im privaten Alltag usw.) zur Überwindung fachlicher Sprachbarrieren beitragen.
- (5) Sprachliche Erscheinungen im Zusammenhang der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen.
- (6) Sprachverhalten als soziales Verhalten begreifen.

Da diese Aufstellung einige wichtige kognitive und ethische Aspekte fachkommunikativen Verhaltens nennt, die in jüngeren Zusammenstellungen dieser Art keine Berücksichtigung finden, ist sie noch immer verhältnismäßig aktuell. Dennoch ist an dieser Zusammenstellung in zweierlei Hinsicht Kritik zu üben: Zum einen erscheint hier die Diskrepanz zwischen einem fachdidaktischen Maximum und dem unterrichtspraktisch Machbaren ausgesprochen groß (vgl. Fluck 1992: 67). Zum anderen werden hier wichtige fachsprachliche Merkmale (etwa auf der Wort- oder Textebene) außer Acht gelassen, ohne die weder eine angemessene Sprachreflexion, noch ein hinreichender Kompetenzerwerb möglich erscheinen.

In dem oben bereits angeführten Handbuchartikel nennt Hoberg ebenfalls einige Inhalte, die bei einer „Reflexion über Fachsprachen und Fachkommunikation“ (Hoberg 1998: 956) im Deutschunterricht zu berücksichtigen seien, sowie ein paar Kompetenzen, die es hier bei der „Förderung der Fachkommunikation“ (ebd.: 957) zu beachten gelte (vgl. Tab. 1). Diese Zusammenstellung verzichtet auf kommunikationsethische Aspekte und enthält eine Reihe struktureller und pragmatischer Gesichtspunkte, die im Rahmen der Behandlung von Fachsprachen und Fachkommunikation im Deutschunterricht von großer Bedeutung sind. Die qualitativen und quantitativen Besonderheiten, die Fachtexte auf den Ebenen des Wortschatzes und der Grammatik sowie ihrer Makro- und Mikrostruktur ausmachen und deren Kenntnis wie Beherrschung eine wichtige Grundlage für deren Produktion und Rezeption darstellen, finden hierbei jedoch nur kurz Erwähnung, sodass hier noch erheblicher Ergänzungsbedarf besteht.

Tab. 1: *Behandlung von Fachsprachen im muttersprachlichen Unterricht*
(nach Hoberg 1998: 956–958)

Reflexionen über Fachsprachen und Fachkommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • „Konzeptionen“ von Fachsprachen • Abgrenzung gegenüber anderen „Varietäten einer Sprache“ • Fachsprachen als „mehrschichtige Gebilde“
	<ul style="list-style-type: none"> • „Besonderheiten der Fachwörter“, der Grammatik und des Textes • Fachsprache in „interlingualen Beziehungen“ • Ergänzung durch „kommunikations- und handlungsorientierte Konzeptionen“ • „Bewertung der Fachsprachen“
Förderung der Fachkommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeption fachsprachlicher Texte • Produktion fachsprachlicher Texte • Gebrauch von „Hilfsmitteln für die Fachkommunikation“

Eine entsprechende Aufstellung struktureller Besonderheiten in den deutschen Fachsprachen findet sich etwa im „Handbuch des Fachsprachenunterrichts“ von Buhlmann und Fearn (2000: 15–80). Hier werden mit Formbildung, Wortbildung, Wortschatz, Satzbau und Text fünf Ebenen fachsprachenstruktureller Eigenschaften unterschieden und beschrieben (vgl. Tab. 2).

Nach Buhlmann und Fearn entlasten die hier angeführten Eigenschaften in der Regel die fachsprachliche Kommunikation und erweisen sich somit auch als „erleichternd“ (ebd.: 16) für den Fachsprachenunterricht; eine Problematisierung dieser Auffassung findet sich allein im Hinblick auf semantische Erscheinungen im „lexikalischen Bestand“ (vgl. ebd.: 78–79).

Tab. 2: *Fachsprachliche Besonderheiten in didaktischer Auswahl*
(nach Buhlmann/Fearn 2000: 15–80)

Morphologie in grammatischer Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Verb (Numerus / Modus / Tempus / Genus) • Substantiv • Präpositionen (von / bis / bei) • Adjektiv
Morphologie in Wortbildung und -zusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Ableitung (Verb / Substantiv / Adjektiv) • Wortzusammensetzung (syntaktisch komprimierend / präzisierend / determinierend) • Andere Möglichkeiten der Wortbildung
Merkmale fachsprachlicher Lexis	<ul style="list-style-type: none"> • Terminus • Terminologisierung • Motivation • Terminologische Systeme • Mischterminologien • Frequenz

Syntaktische Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Satzarten
Besonderheiten von Texten	<ul style="list-style-type: none"> • Geschriebene Texte (Wissenschaftlicher Diskurs / Kommunikationsverfahren / außersprachliche bzw. spracharme Kommunikationsverfahren / Textbaupläne / Typo- und topographische Mittel) • Gesprochene Texte

Diese Einschätzung ist sicher allzu optimistisch und wird den sprachlichen Bedingungen fachlicher Kommunikation nicht gerecht. Denn neben lexikalischen tragen morphologische, syntaktische und textuelle Besonderheiten sicher ebenfalls zur Effizienz fachlicher Kommunikation bei, können sich aber für wenig kompetente oder konzentrierte Sprachverwender auch als problematisch erweisen (vgl. hierzu Roelcke 2002[a], 2002[b]). Vor diesem Hintergrund ist es ein wichtiges Ziel für den Deutschunterricht, nicht allein Form und Funktion fachsprachlicher Besonderheiten zu beschreiben (vgl. Tab. 3), sondern auch deren Vor- und Nachteile jeweils zu reflektieren und zu kritisieren.

Tab. 3: Besonderheiten deutscher Fachsprachen
(nach Roelcke 2002[c]: 15–20)

Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungsfestlegung in Form verschiedener Definitionstypen (aristotelische, explikative, exemplarische, synonymische, assoziative und operationale Definition) • postulierte Exaktheit sowie postulierte Ein(ein)deutigkeit gegenüber (oftmals) realisierter Vagheit sowie Mehr(mehr)-deutigkeit bzw. Polysemie und Synonymie • Metaphorik im Rahmen spezifischer Metaphernmodelle (Körper, Mensch, Mechanik und andere) • Entlehnungen aus fremden Sprachen (insbesondere Latein, Griechisch und Englisch) bei mehr oder weniger deutlich ausgeprägter Assimilation
Grammatik	<p>Formale Gesichtspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhöhte Ausschöpfung der Wortbildungsmöglichkeiten im Rahmen von Komposition, Derivation, Kürzung und Konversion • Erhöhte Verwendung einzelner grammatischer Formen (flexionsmorphologische Paradigmenselektion) • Selektion syntaktischer Konstruktionen <p>Funktionale Gesichtspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung von Deutlichkeit oder von Ökonomie (Ausdrucks Kürze) • Verstärkung von Objektivität oder von Anonymität; • Kennzeichnung von Modalität

Text	<ul style="list-style-type: none"> • Konventionalisierung oder Standardisierung ausgeprägter Textbaupläne (sog. Makrostrukturen) • Hohe Vorkommenshäufigkeit ausdrücklicher Verknüpfungen einzelner Sätze (sog. Mikrostrukturen: Thema/Rhema-Strukturen), Frage/Antwort-Konstruktionen, Durchführung verschiedenartiger Schlussverfahren, starke Ausprägung von Rekurrenz und Isotopie • Funktionale Eigenschaften: Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität
Weitere Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung künstlicher Ausdrücke und Formeln für Gegenstände sowie deren Eigenschaften und Beziehungen • Einsatz von Illustrationen in Form von Bildern oder Graphiken sowie strenge Regelung typographischer Konventionen

Mit solchen Kenntnissen struktureller Besonderheiten von Fachsprachen wird bei den Schülerinnen und Schülern letztlich eine Grundlage geschaffen, auf der sich dann pragmatische, kognitive und ethische Kompetenzen in der fachlichen Kommunikation entwickeln können (vgl. Abb. 4). Hiernach erweisen sich die Zusammenstellungen fachsprachlicher und fachkommunikativer Besonderheiten nach Klute (1975: 7–8), Hoberg (1998: 956–958), Buhlmann/Fearns (2000: 15–80) und Roelcke (2002[c]: 15–20) als komplementäre und nicht etwa als alternative Konzepte: Denn die beiden letzten rücken strukturelles Sprachwissen und die beiden ersten pragmatische, kognitive und ethische Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund.

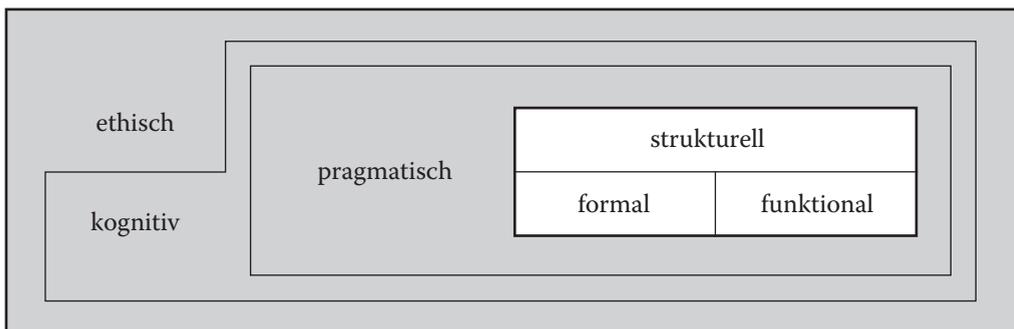


Abb. 4: Sprachstrukturelle Kenntnisse von Fachsprachen (weiß unterlegt) als Grundlage pragmatischer, kognitiver und ethischer Kompetenz in fachlicher Kommunikation (grau unterlegt)

Die genannten Zusammenstellungen sind im Hinblick auf den Deutschunterricht jedoch in mindestens dreifacher Hinsicht noch sehr unbefriedigend: Zum Ersten geht hieraus noch nichts über die Methodik des Deutschunterrichts und insbesondere über die Art und Weise hervor, wie fachsprachliches Wissen und fachkommunikative Kompetenz in einen Zusammenhang gebracht werden; hier bestehen tatsächlich noch erhebliche fachdidaktische For-

schungsdesiderate. Zum Zweiten liegen über die qualitative Bedeutung und das quantitative Ausmaß einzelner fachsprachlicher oder fachkommunikativer Besonderheiten bislang meist eher intuitive Schätzungen als explizite Erhebungen vor: Hier zeichnet sich trotz oder gerade angesichts der noch immer einschlägigen Angaben bei Lothar Hoffmann (²1985) oder in „Fachsprachen/Languages for Special Purposes“ (Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand 1998: 408–442) ein wichtiges fachwissenschaftliches Forschungsdesiderat ab. Dies gilt umso mehr, als dass die Behandlung von Fachsprachen im Deutschunterricht der sprachlich-kommunikativen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen folgen und somit auf die einzelnen Klassenstufen hin abgestimmt sein sollte. Ein weiteres Desiderat besteht zum Dritten hinsichtlich der Erfassung der sprachlichen und kommunikativen Anforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler in ihrem späteren Berufsleben gestellt werden: Selbst wenn der Deutschunterricht so etwas wie eine allgemeine Fachsprachenkompetenz vermitteln sollte, so ist eine fachübergreifende Berücksichtigung solcher Anforderungen in Entsprechung zu den einzelnen Schularten anzustreben: Eine hinreichende Differenzierung fachsprachlicher und fachkommunikativer Besonderheiten im Hinblick auf verschiedene Berufsbereiche und Schularten fehlt bislang noch.

3 Schwerpunkte der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik

Vereinfacht betrachtet, lässt sich im Bereich der fachdidaktisch motivierten Zusammenstellungen fachsprachlicher und fachkommunikativer Besonderheiten im Deutschen folgende Entwicklung erkennen: Die Angaben neigen von der Beachtung kognitiver und ethischer Gesichtspunkte in den 1970er Jahren über den Blick auf pragmatische und textuelle Aspekte in den 1980er und 1990er Jahren immer stärker zur qualitativen und quantitativen Erfassung struktureller Erscheinungen auf verschiedenen Beschreibungsebenen (eine wichtige Ausnahme bilden hier Grammatiken zur Sprache in den Wissenschaften aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache wie zum Beispiel Schade 1969/¹²2002 oder Fuhr 1989). Diese Tendenz ist bemerkenswert, da sie der Entwicklung im fachwissenschaftlichen Bereich erkennbar entgegenläuft (vgl. zum Folgenden Roelcke 1999 und ²2005: 17–31).

So ist die Fachsprachenforschung der 1970er Jahre noch durch ein systemlinguistisches Inventarmodell geprägt, dem entsprechend das wissenschaftliche Interesse vornehmlich dem lexikalischen Inventar und den syntaktischen Regeln der deutschen Fachsprachen in Wissenschaft, Technik und Institutionen gilt. Dabei stellen die funktionalen und sozialen Bedingungen, unter denen solche fachsprachlichen Besonderheiten Verwendung finden, einen wichtigen Gesichtspunkt dar, nicht zuletzt auch, um den Status von Fachsprachen gegenüber anderen sprachlichen Varietäten (insbesondere der sog. Gemeinsprache) zu ermitteln. In den 1980er Jahren verschiebt sich das wissenschaftliche Interesse an Fachsprachen im Rahmen eines pragmlinguistischen Kontextmodells, indem nun fachtextuelle Gesichtspunkte und fachkommunikative Bedingungen in den Vordergrund rücken; hinzu treten soziologische, psychologische und semiotische Fragestellungen, die zu einer wachsenden Interdisziplinarität der Fachsprachenforschung beitragen. In den 1990er Jahren dann treten neben die system- und pragmlinguistischen Ansätze solche hinzu, die einem kognitionslinguistischen Funktionsmodell verpflichtet sind und anhand fachkommunikativer Besonderheiten wie Deutlichkeit, Verständlichkeit oder Ökonomie sowie deren fachsprachlicher Verwirklichung Rückschlüsse auf die menschliche Kognition selbst zu ziehen versuchen.

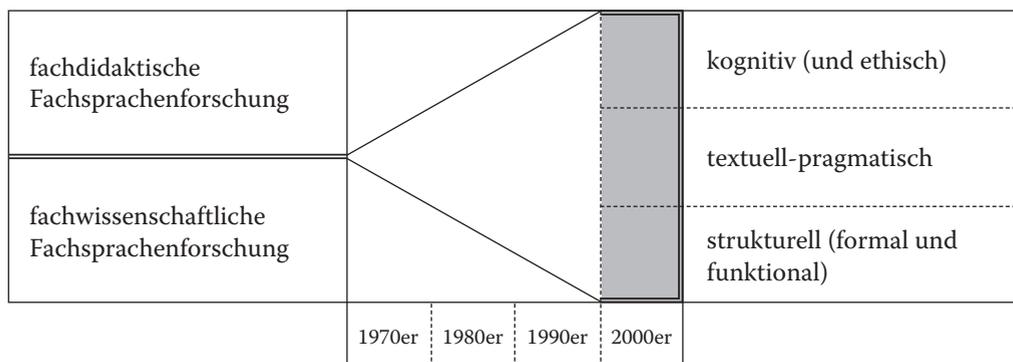


Abb. 5: Entwicklung der Interessenschwerpunkte auf fachsprachliche und fachkommunikative Besonderheiten in der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Fachsprachenforschung (stark vereinfacht)

Die Entwicklung der Interessenschwerpunkte auf fachsprachliche und fachkommunikative Besonderheiten in der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Fachsprachenforschung zeigt, dass sich beide Bereiche seit den 1970er Jahren deutlich aufeinander zubewegt haben (vgl. Abb. 5). Sie befassen sich nunmehr beide mit strukturellen, textuell-pragmatischen und kognitiven Merkmalen fachsprachlicher Kommunikation. Angesichts dieses vereinfachten (vielleicht auch etwas idealisierten) Befunds lässt sich zudem eine Verpflichtung für beide Forschungsbereiche ablesen, in Zukunft noch stärker zusammenzuarbeiten.

4 Inhalte und Kompetenzen in Bildungsplänen und -standards

Über die Berücksichtigung fachsprachlicher Kommunikation im Deutschunterricht ist verhältnismäßig wenig bekannt. Eine erste Annäherung besteht in der Untersuchung von Bildungsplänen bzw. -standards – im Folgenden denjenigen des Landes Baden-Württemberg (Bundesrepublik Deutschland).

Der „Einführung in den Bildungsplan 2004“ zufolge, die im Auftrag des Bildungsrates Baden-Württemberg von Hartmut von Hentig verfasst wurde, wird hier ein ganzheitliches Bildungsideal angestrebt: Die Kinder und Jugendlichen sollen eine Förderung „in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person“ erfahren, wobei auch „Instrumente für eine noch unbestimmte Zukunft bereitgestellt“ werden (von Hentig 2004: 9). Aus diesem Ideal wird der Auftrag für die Schule abgeleitet, persönliche, praktische und politische Bildung in einem ausgewogenen Verhältnis zu vermitteln (vgl. ebd.: 11). Dies schließt die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben sowie die Vermittlung und die Förderung fachkommunikativer Fähigkeit ein: „In der arbeitsteiligen Welt haben Kooperationsfähigkeit und die Möglichkeit, sich anderen verständlich zu machen, die Bereitschaft, sich ihren Fragen auszusetzen, hohen Rang“ (ebd.: 15). Diese hehre Zielsetzung spiegelt sich indessen in den Ausführungen, die sich in von Hentigs Einführung auf sprachliche Kommunikation beziehen, kaum wider, im Gegenteil: In dem betreffenden Absatz, der hier nicht weiter kommentiert werden soll, finden allein sprachreflexive bzw. sprachwissenschaftliche Termini Berücksichtigung, nicht aber Fachsprache und Fachkommunikation als solche (ebd.: 17):

Sprache und Sprachen. Auch hierbei handelt es sich um ein Gemisch aus Fähigkeiten und Kenntnissen. Eindeutig zu den Kenntnissen zählt der Aufbau des indogermanischen Satzes und damit einherge-

hend die Beherrschung der gemeinsamen grammatischen Nomenklatur. Die Schülerinnen und Schüler verbinden ihre Sprachkenntnisse mit Vorstellungen von der Lebensweise des Volkes, das die jeweilige Sprache spricht. Sie verfügen über Regeln der jeweiligen Rechtschreibung.

Angesichts dieses Defizits ist nun zu prüfen, inwieweit fachsprachliche Kommunikation denn in den Bildungsstandards für die verschiedenen Schularten und einzelnen Klassenstufen Berücksichtigung findet (vgl. Tab. 4). Dabei kann in den folgenden Ausführungen aus Raumgründen keine genaue Textanalyse der auf jeweils zwei bis drei Jahre konzipierten „Kompetenzen und Inhalte“ erfolgen; die Ergebnisse einer solchen Analyse (vgl. Roelcke [im Erscheinen]) werden hier lediglich zusammenfassend vorgestellt.

Tab. 4: *Synopse fachsprachlicher Inhalte und fachkommunikativer Kompetenzen im Deutschunterricht der Schularten in Baden-Württemberg (nach Klassenstufen)*

	Hauptschule und Werkrealschule	Realschule	Allgemein bildendes Gymnasium
KS 12	–	–	Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter / Analyse und Kritik von Fachtexten
KS 10	Korrekt Gebrauch von Fachwörtern / Gebrauch nonverbaler Textelemente/ Unterscheiden von Fachtextsorten und deren Funktionen / Analyse und Kritik von Informationen	Unterscheidung von Sprachvarietäten / Produktion standardisierter Textsorten (Brief, Protokoll, Bewerbungsschreiben) / Vorstellungsgespräch	Unterscheidung von Sprachvarietäten / Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter / Analyse fachsprachlicher Lexik, Grammatik und Texte / Einsatz verschiedener Vortrags- und Präsentationstechniken / Produktion schriftlicher Fachtexte (Lebenslauf, Bewerbung, Standardbrief)
KS 9	Unterscheiden von Sprachvarietäten / Fachwortschreibung / Festhalten von Arbeitsergebnissen / Unterscheiden von Fachtextsorten und deren Funktionen (Geschäftsbrief / Lebenslauf, Bewerbung / Anzeige, Stichwortzettel, Praktikumsbericht, Unfallbericht, Protokoll, Versuchsbeschreibung, Formulare, Projektplanung, Stellungnahme u. a.) / Produktion von Arbeitsanweisungen /	korrekter Gebrauch von Fachwörtern / Produktion von Protokollen / Auseinandersetzung mit und Vorstellung von Sachbüchern	Gebrauch literaturreflexiver Fachwörter
KS 8			

	Befragungen und Fragebögen (Berufserkundung, Expertenbefragung) / Vorstellungsgespräch / Erstellen einer Facharbeit		
KS 6	Rezeption von Arbeitsanweisungen / Präsentation von Arbeitsergebnissen / Auswahl von Sachbüchern	Auseinandersetzung mit und Vorstellung von Sachbüchern	Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter
Grundschule			
KS 4	Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter / Produktion und Rezeption informierender Texte / Rezeption von Arbeitsanweisungen		
KS 2	Gebrauch sprachreflexiver Fachwörter/ Gewinnung von Informationen / Rezeption von Arbeitsanweisungen		

Unter der Annahme, dass die Grundschule dazu beitragen soll, erstes fachsprachliches Wissen und erste fachkommunikative Fähigkeiten zu entwickeln, muss ein Blick auf die Bildungsstandards eher enttäuschen (vgl. „Bildungsstandards für Deutsch. Grundschule“): Während hier auf den Gebrauch von sprach- und literaturreflexiven Fachwörtern hoher Wert gelegt wird und diese sogar im Einzelnen genannt werden, ist eine erste Reflexion von Fachsprachen und Fachkommunikation nicht vorgesehen. Die zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden fachkommunikativen Kompetenzen sind demgegenüber vergleichsweise allgemein gehalten: Mit der Gewinnung von Informationen und der Produktion bzw. Rezeption informierender Texte einerseits sowie der Rezeption von Arbeitsanweisungen andererseits werden zwar fachkommunikative Schlüsselkompetenzen genannt, nicht aber hinreichend konkretisiert.

Von den Bildungsstandards für die Klassenstufen 6 der weiterführenden Schularten ist zu erwarten, dass sie die Inhalte und Kompetenzen, die in der Grundschule erworben werden, aufgreifen und weitere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Dies ist allerdings nur eingeschränkt der Fall. Am besten schneiden dabei die Standards für die Hauptschule ab (vgl. „Bildungsstandards für Deutsch. Hauptschule“): Hier wird mit der Rezeption von Arbeitsanweisungen eine wichtige fachkommunikative Kompetenz aus der Grundschule aufgegriffen und weiterentwickelt; mit der Auswahl von Sachbüchern und einer ersten Präsentation von Arbeitsergebnissen kommen sogar zwei weitere Kompetenzen hinzu, selbst wenn diese wiederum vergleichsweise offen gehalten werden. Die Bildungsstandards der Realschule sind demgegenüber begrenzt (vgl. „Bildungsstandards für Deutsch. Realschule“), da sie lediglich die Auseinandersetzung mit und die Vorstellung von Sachbüchern vorsehen und damit nicht ausdrücklich an Inhalte und Kompetenzen aus der Grundschule anknüpfen. Im Bereich des Gymnasiums zeigen sich die Standards schließlich noch eingeschränkter (vgl. „Bildungsstandards für Deutsch. Gymnasium“): Die Forderung nach einem Gebrauch von sprach- und

literaturreflexiven Fachwörtern kann zwar gegebenenfalls als Weiterentwicklung von Inhalten und Kompetenzen aus der Grundschule angesehen werden, jedoch nur sehr bedingt als Beitrag zur fachsprachlichen und fachkommunikativen Förderung der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen.

Diese Befunde finden in den Bildungsstandards für die Klassenstufe 9 der Hauptschule und für die Klassenstufen 8 der Realschule und des Gymnasiums eine Entsprechung: Auch hier erweisen sich die Standards für die Hauptschule als weiterführend. Die geforderten Kompetenzen reichen dabei vom richtigen Schreiben einzelner Fachwörter bis zum Erkennen von Fachsprachen und ihrem Unterscheiden von anderen sprachlichen Varietäten. Der Schwerpunkt der Hauptschulstandards liegt indessen im fachtextuellen Bereich, indem eine ganze Reihe an Textsorten angeführt wird, die die Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden und jeweils in ihrer Funktion kennen sollen. Doch nicht allein das Wissen um Fachtexte und Fachtextsorten ist Bestandteil der Standards für die Hauptschule. Die Kompetenz, Fachtexte selbst zu produzieren, wird mit dem Festhalten von Arbeitsergebnissen, der Produktion von Arbeitsanweisungen und dem Erstellen einer Facharbeit ebenso berücksichtigt wie mit dem Umgang mit Befragungen und Fragebögen im Rahmen der Berufsorientierung und der Übung von Vorstellungsgesprächen als Vorbereitung auf das künftige Berufsleben. Die Bildungsstandards für die Realschule fallen demgegenüber wesentlich bescheidener aus: Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulart haben bis zur Klassenstufe 8 lediglich den wie auch immer korrekten Gebrauch von Fachwörtern zu erlernen sowie die Fähigkeit zu erwerben, Protokolle anzufertigen und ein Sachbuch vorzustellen, nachdem sie sich damit auseinandergesetzt haben. Dies sind zwar wichtige Aspekte eines fachkommunikativen Kompetenzerwerbs, von einer ausgewogenen Konzeption kann hierbei indessen nicht die Rede sein. In den Bildungsstandards für das Gymnasium zeichnet sich demgegenüber wiederum ein noch schwächeres Bild ab: Die zu erwerbende fachsprachliche Kompetenz in den Klassenstufen 7 und 8 erschöpft sich hier allein in dem Gebrauch literaturreflexiver Fachwörter.

Im Hinblick auf die Klassenstufe 10 fallen die Bildungsstandards insgesamt ausgewogener aus. Die Werkrealschule greift mit dem Unterscheiden von Textsorten und deren Funktionen die fachtextuelle Orientierung der Hauptschule konsequent auf (vgl. „Bildungsstandards für Deutsch. Werkrealschule“). Darüber hinaus werden hier konkrete Fähigkeiten wie der korrekte Gebrauch von Fachwörtern und der Umgang mit nonverbalen Textelementen eingefordert; als allgemeine Kompetenz ist schließlich noch die Fähigkeit zur Analyse und Kritik von Informationen zu finden. Damit erweisen sich die Bildungsstandards der Haupt- bzw. Werkrealschule einmal mehr als eine Bildungskonzeption, die fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen zwar nicht umfassend, doch unter wichtigen Gesichtspunkten berücksichtigt und dabei partiell auf eine zyklische Progression setzt, indem Inhalte und Kompetenzen tieferer Klassenstufen in den höheren Stufen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Die Bildungsstandards für die Klassenstufe 10 an der Realschule zeigen im Vergleich zu denen der tieferen Stufen ein deutlicheres Profil im Hinblick auf Fachsprachen und Fachkommunikation: Neben der Fähigkeit, Fachsprachen von anderen sprachlichen Varietäten unterscheiden zu können, wird hier schließlich auch die Kompetenz der Produktion verschiedener Fachtextsorten angesetzt; dabei werden im Sinne einer Vorbereitung auf die berufliche Zukunft ausdrücklich auch das Bewerbungsschreiben und das Vorstellungsgespräch genannt.

Sind die Bildungsstandards für die Klassenstufen 6 und 8 des Gymnasiums im Hinblick auf fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen äußerst zurückhaltend, so setzen sie doch für die Klassenstufe 10 einige wichtige Gesichtspunkte an, ohne dabei freilich

ein umfassendes Konzept zu repräsentieren: Auch hier findet sich die Kompetenz, Fachsprachen von anderen sprachlichen Varietäten unterscheiden zu können. Neben dem Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter wird indessen auch die Fähigkeit zur Analyse fachsprachlicher Lexik, Grammatik und Texte genannt. Der Produktion von Fachtexten wird an dieser Stelle ebenfalls eine besondere Bedeutung beigemessen, indem die Schülerinnen und Schüler zum einen den Einsatz verschiedener Vortragstechniken und andererseits die Produktion schriftlicher Fachtexte erlernen sollen. Unter den Fachtexten ist unter anderem auch das Bewerbungsschreiben aufgenommen, während das Vorstellungsgespräch nicht genannt wird. Erscheinen diese Inhalte und Kompetenzen der gymnasialen Bildungsstandards für diese Klassenstufe angesichts der zurückhaltenden Standards für die tieferen Stufen vergleichsweise spät, so lassen sie doch eine weitere Vertiefung in der Kursstufe erwarten. Doch diese Erwartung wird enttäuscht: Neben dem üblichen Hinweis auf den Gebrauch sprach- und literaturreflexiver Fachwörter findet sich hier insbesondere die allgemeine Forderung nach einer Fähigkeit zur Analyse und Kritik von Fachtexten; weitere Spezifikationen bleiben indessen aus. Angesichts dieser Befunde sind aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht mindestens drei Kritikpunkte an den Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg für das Fach Deutsch anzuführen:

- 1) Die Standards zeigen eine starke Heterogenität in Bezug auf einzelne fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen (und in Verbindung hiermit ein weitgehendes Fehlen einer zyklischen Progression für eine kontinuierliche Kompetenzerweiterung);
- 2) sie weisen eine hohe Selektivität hinsichtlich struktureller Aspekte (auf den Ebenen der Lexik, der Grammatik und des Textes) und pragmatischer Gesichtspunkte (hinsichtlich der Produktion und Rezeption von geschriebenen und gesprochenen Fachtexten) auf;
- 3) sie sind durch ein weitgehendes Fehlen weiterer pragmatischer, kognitiver und ethischer Aspekte geprägt (etwa Leistungen und Schwächen von Fachsprachen, Übergänge zwischen Fach- und Gruppensprachen, Wissenstransfer zwischen Experten und Laien, Überwindung von Kommunikationsbarrieren, fachliches Schreiben und Reden als unterstützende Methode fachlichen Denkens).

Abschließende Bemerkungen

Fachsprache und Fachkommunikation stellen aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht einen zentralen Bereich des Deutschunterrichts dar. Dieser hat dabei im Rahmen eines fachübergreifenden Konzepts die Aufgabe, von der Reflexion von Fachsprachen über das Bewusstmachen fachsprachlicher Besonderheiten eine allgemeine (fachübergreifende) fachsprachliche Kommunikationskompetenz zu entwickeln und zu fördern. Die fachsprachlichen Inhalte und fachkommunikativen Kompetenzen, die aus fachdidaktischer Perspektive im Deutschunterricht zu berücksichtigen sind, erstrecken sich sowohl auf den kognitiven (und ethischen) als auch auf den pragmatisch-textuellen wie nicht zuletzt auch auf den (formal und funktional) strukturellen Bereich. Ein exemplarischer Blick in die Bildungsstandards für die verschiedenen Schularten des Landes Baden-Württemberg (Bundesrepublik Deutschland) lässt erkennen, dass zwar fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als wichtiges Bildungsziel angesehen werden, dieses Ziel in der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Standards jedoch nicht hinreichend Beachtung findet: Diese sind vielmehr durch eine starke Heterogenität, eine hohe Selektivität und ein weitgehendes Fehlen pragmatischer,

kognitiver und ethischer Gesichtspunkte gekennzeichnet. Auch wenn über die Berücksichtigung und Behandlung von Fachsprache und Fachkommunikation im Deutschunterricht an deutschsprachigen Schulen kaum etwas bekannt ist, ist zu vermuten, dass es hier um einen solchen Unterricht selbst kaum besser bestellt sein wird. Angesichts der bereits vorliegenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse zeichnet sich hier bereits ein erheblicher Nachholbedarf in der Bildungspolitik und an den Schulen ab. •

Bibliographie

- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Hrsg. (2004): „Bildungsstandards für Deutsch. Grundschule – Klassen 2, 4.“ *Bildungsplan 2004. Grundschule*. Stuttgart. 41–52.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Hrsg. (2004): „Bildungsstandards für Deutsch. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe.“ *Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium*. Stuttgart. 75–89.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Hrsg. (2004): „Bildungsstandards für Deutsch. Hauptschule – Klassen 6, 9.“ *Bildungsplan 2004. Hauptschule*. Stuttgart. 53–63.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Hrsg. (2004): „Bildungsstandards für Deutsch. Realschule – Klassen 6, 8, 10.“ *Bildungsplan 2004. Realschule*. Stuttgart. 75–89.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Hrsg. (2004): „Bildungsstandards für Deutsch. Werkrealschule – Klassen 9, 10.“ *Bildungsplan 2004. Werkrealschule*. Stuttgart. 65–72.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6., überarbeitete und erweiterte Aufl. (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Felder, Ekkehard (2006): „Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts.“ *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Teilbände. 2., durchgesehene Auflage. Hrsg. Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott. (UTB 8235). Paderborn [et al.]: Schöningh. 42–51.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 16). Tübingen: Narr.
- Fuhr, Gerhard (1989): *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen*. (Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler). Heidelberg: Groos.
- Hentig, Hartmut von (2004): „Einführung in den Bildungsplan 2004.“ *Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium*. Hrsg. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport. Stuttgart. 9–21.
- Hoberg, Rudolf (1998): „Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht.“ Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand (1998): 954–960.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. (Forum für Fachsprachen-Forschung 1). Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst, Hrsg./Ed. (1998/99): *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie-wissenschaft/An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. In Verbindung mit / Together with Christian Galinski, Werner Hüllen. 2 Halbbde. / 2 Vols. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1–2). Berlin, New York: de Gruyter.
- Klute, Wilfried (1975): „Didaktischer Kommentar.“ *Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Hrsg. Wilfried Klute. (Kommunikation/Sprache). Frankfurt/M., Berlin, München: Diesterweg. 5–11.
- Roelcke, Thorsten (1999): „Sprachwissenschaft und Wissenschaftssprache.“ *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter de Gruyter & Co. anlässlich einer 250jährigen Verlagstradition*. Hrsg. Herbert Ernst Wiegand. Berlin, New York: de Gruyter. 595–618.

- Roelcke, Thorsten (2001): „Fachsprachen im Alltag: Probleme und Perspektiven der Kommunikation zwischen Experten und Laien.“ *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet.* Hrsg. Andrea Lehr/Matthias Kammerer/Klaus-Peter Konerding/Angelika Storrer/Caja Thimm/Werner Wolski. Berlin, New York: de Gruyter. 219–231.
- Roelcke, Thorsten (2002[a]): *Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze.* (Sprache – Literatur und Geschichte 23). Heidelberg: Winter.
- Roelcke, Thorsten (2002[b]): “Efficiency of communication: A new concept of language economy.” *Glottometrics 4: To honor G. K. Zipf: Vol. 2.* 27–38.
- Roelcke, Thorsten (2002[c]): „Fachsprache und Fachkommunikation.“ *Der Deutschunterricht* 54: 9–20.
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen.* 2., durchgesehene Aufl. (Grundlagen der Germanistik 37). Berlin: Schmidt.
- Roelcke, Thorsten [im Erscheinen]: „Fachsprache und Fachkommunikation – (k)ein Ziel für den Deutschunterricht? Eine exemplarische Studie anhand der Bildungsstandards für das Fach Deutsch an den Schulen des Landes Baden-Württemberg (Bundesrepublik Deutschland).“ *Wirkendes Wort* 59: 129–175.
- Schade, Günter (2002): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer.* 12., überarbeitete Aufl. Berlin: Schmidt [1. Aufl. (1969). Berlin: Schmidt].

Prof. Dr. Thorsten Roelcke
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Pädagogische Hochschule Freiburg
thorsten.roelcke@ph-freiburg.de