

Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen

1. Einleitung

Im Folgenden handelt es sich um den Versuch, die wichtigsten Sprachhandlungen bzw. Diskursfunktionen knapp zu definieren, die im Unterricht der Schule eine wesentliche Rolle spielen und die vermutlich in allen Fächern und über alle Fächer hinweg von Anfang an zentral sind und die deshalb schon frühzeitig aufgebaut werden können und müssen. Sie sind letztlich auch für eine differenzierte Verstehensfähigkeit sowie eine klare Ausdrucksfähigkeit im außerschulischen Bereich (also im privaten Leben, im Beruf und in der Gesellschaft) von allergrößter Bedeutung. Diese Handlungsbereiche sind an anderer Stelle als die zentralen „Diskursfunktionen“ herausgearbeitet worden (Vollmer & Thürmann 2010), in denen grundlegende kognitive Operationen und deren verbale Realisierungen simultan zum Ausdruck kommen, jeweils bezogen auf bestimmte Inhalte und deren (rezeptive oder produktive) Bearbeitung. In der Schule sind diese basalen kognitiv-sprachlichen Handlungen immer eingebettet in eine Reihe bestimmter Genres oder Diskurstypen wie z.B. ein Unterrichtsgespräch, eine Schreibaufgabe (Bericht über ein Experiment) oder die Wiedergabe von Informationen entlang bestimmter „Aufträge“, die sich ihrerseits auf unterschiedliche Textsorten/Materialien beziehen (ebd.).

2. Zentrale Diskursfunktionen (Makrofunktionen)

Eine Forschergruppe um Christof Arnold (Schwerin), Markus Hamann (Münster), Udo Ohm (Bielefeld), Eike Thürmann (Essen) und Helmut Johannes Vollmer (Osnabrück) hatte im Jahre 2008 im Auftrag des Europarats versucht, die sprachlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen in der Sekundarstufe I über alle Fächer hinweg zu identifizieren und zu beschreiben; sie hat dabei als Analyse- und Vergleichsebenen sowohl die in den Fächern üblichen Texttypen/Diskurstypen als einen gemeinsamen Kern des schulischen Curriculums und des fachlichen Lernens herausgearbeitet als auch die in ihnen und mit ihnen verknüpften Sprach-

oder Diskursfunktionen¹ sowie die sprachlichen Muster und Redemittel, mit denen beides realisiert wird. Dieser Zusammenhang ist in einem Modell von Schulsprache entwickelt worden, der im Übrigen, bezogen auf Deutsch als Zweitsprache und Fachunterricht, überblicksartig auch in Vollmer & Thürmann 2010 skizziert worden ist. Im Folgenden sind noch einmal die zentralen Diskursfunktionen aufgelistet, wie sie sich aus der Analyse vieler neuerer Curricula in mehreren Bundesländern in Deutschland (insbesondere in den Fächern Biologie, Deutsch, Mathematik und Geschichte) sowie aus ersten Unterrichtsbeobachtungen heraus kristallisiert haben und wie sie im o. g. Modell der Forschergruppe definiert und operationalisiert worden sind (vgl. Vollmer/Thürmann/Arnold/Hammann/Ohm 2008). Da es sich hierbei um ein noch unveröffentlichtes Manuskript handelt, dessen Copyright bei dem Auftraggeber, dem Europarat in Strasbourg, liegt, kann im Folgenden nur auf die deutsche Übersetzung der dort aufgelisteten Diskursfunktionen und ihrer Kurzdefinitionen zurückgegriffen werden. Für Zwecke des Zitierens sollte deshalb zur Zeit nur auf das hier vorliegende, ebenfalls noch unveröffentlichte Manuskript auf der Homepage des Autors (<http://www.anglistik.uni-osnabrueck.de/vollmer> Stand 26.11.2011) verwiesen werden.

In dem Modell sind bislang acht zentrale Diskursfunktionen identifiziert worden, die sich als Überschneidungsmenge aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen und Listen in der Fachliteratur ergeben. Diese können auch als Makrofunktionen bezeichnet werden können, weil sie den grundlegenden Wissensstrukturen nach Mohan (1986) zu entsprechen scheinen. Unterhalb dieser Ebene operieren vielfältige Mikrofunktionen, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

1. AUSHANDELN (engl. *Negotiating*) von Bedeutung wie von Prozessen
2. ERFASSEN / BENENNEN (engl. *Naming*)
3. BESCHREIBEN / DARSTELLEN (engl. *Describing*)
4. BERICHTEN / ERZÄHLEN (engl. *Reporting/Narrating*)
5. ERKLÄREN / ERLÄUTERN (engl. *Explaining*)
6. ARGUMENTIEREN/STELLUNG NEHMEN (engl. *Arguing/Positioning*)
7. BEURTEILEN / (BE)WERTEN (engl. *Evaluating*)
8. SIMULIEREN / MODELLIEREN (engl. *Simulating / Modelling*)

Darüber hinaus mag es noch weitere Diskursfunktionen auf der Makroebene geben.

¹ Der Begriff der Diskursfunktion ist angemessener als der der Sprachfunktion, weil mit ihm nicht nur die sprachliche Dimension, sondern der enge Zusammenhang zwischen kognitiver Aktivität und seinem sprachlichen Ausdruck bezeichnet wird.

3. Kurzbeschreibungen der Makrofunktionen

Im Folgenden werden die acht Makrofunktionen kurz definiert, allerdings in unterschiedlicher Knappheit und Präzision (Globaldeskriptor, Allgemeine Charakterisierung). Im Zusammenhang der erwähnten Auftragsarbeit für den Europarat wurden sehr viel ausführlichere Beschreibungen der einzelnen Diskursfunktionen und der ihnen zuzuordnenden Unterdimensionen (Meso- und Mikrofunktionen) vorgenommen, verbunden mit dem Versuch einer Charakterisierung der Entwicklung dieser Funktionen von der Primarstufe bis zum Abschluss der Sekundarstufe I - indirekt ist damit auch ein Stufungsansatz zunehmender Komplexität versucht worden. Eine Veröffentlichung dazu ist für 2012 geplant.

3.1 AUSHANDELN (engl. *Negotiating*) von Bedeutung wie von Prozessen²

Das AUSHANDELN von Bedeutung wie von Prozessen steht am Anfang der Bearbeitung einer jeden inhaltlichen Problemstellung oder Aufgabe; es führt zunächst zu vielfältigen mentalen Aktivierungs-, Orientierungs- und Suchhandlungen, ohne dass diese unbedingt an der sprachlichen Oberfläche erscheinen oder von außen erkennbar sind (außer in Verfahren des Lauten Denkens, das jedoch kaum in Schule, sondern mehr in der unterrichtsbezogenen Forschung eingesetzt wird). Andererseits lässt sich diese Diskursfunktion nutzen, indem etwa dazu aufgefordert wird, alles aufzuschreiben, was über einen Gegenstand oder ein Thema bereits bekannt ist, was man darüber weiß oder wie man am besten/am schnellsten darüber informiert. Es geht also um das Bereitstellen und den Aufbau von Vorwissen, sodann um das strukturierte Suchen von Informationen und das Herstellen von relevanten, zentralen Ankerkonzepten oder aber von weitergehenden Verknüpfungen angesichts einer vorliegenden Aufgabenstellung oder einer sonstigen als Herausforderung wahrgenommenen Situation.

Die kognitive Seite dieser Diskursfunktion (DF) äußert sich in Handlungen wie Fragen, Nachfragen, Notieren, Auflisten, Recherchieren, Nachschlagen, Sicherung des Aufgabenverständnisses, Erstellen eines Plans /einer mentalen Landkarte

² Die Großschreibung der Diskursfunktionen soll verdeutlichen, dass es sich hier nicht um Verben in ihrer Alltagsbedeutung handelt, sondern um die Charakterisierung von sprachlich-kognitiven Handlungen, die durch ein Verbum ausgedrückt werden.

Im Englischen wird die Prozesshaftigkeit einer sprachlich-kognitiven Handlung durch die Wahl der Gerundivform *-ing* zum Ausdruck gebracht, im Deutschen dagegen wird die Infinitivform benutzt.

(*mental map*), Herausziehen von Anweisungen / Teilaufträgen aus dem Text einer Aufgabe oder des (vorliegenden, mitgelieferten) Materials. Die Versprachlichung dieser kognitiven Tätigkeiten erfolgt zunächst im "Reden" mit sich selbst vor allem im (weitgehend schriftlichen) Festhalten von Punkten, Aspekten, Ideen sowie im Lauten Denken oder aber in der Auskunft/ Mitteilung an Mitlernende bzw. an die Lehrperson, was man gerade warum und mit welchem (bisherigen) Ergebnis macht. Insofern hebt sich diese DF von den anderen ab; sie ist deutlich im Bereich der Rezeption, des Bemühens um Verstehen, des Aufbaus von Bedeutung und der Herstellung einer konzeptuellen Basis für das weitere Vorgehen bei der Bearbeitung einer Aufgabe oder das Lösen von Problemen angesiedelt. Sprachlich-kommunikative Indikatoren für die Aktivierung dieser DF bzw. für deren Aktivität sind z.B. Fragewörter, Fragesätze, das Aufschreiben oder Aufzeichnen von Informationen bzw. Gesichtspunkten oder aber nonverbale/paraverbale Ausdrucksformen (z.B. Stöhnen, Augenbrauen hochziehen, Bestätigungssignale, Ausrufe).

Das AUSHANDELN oder VERHANDELN stellt dennoch primär eine sozial-kognitive Tätigkeit dar, die darauf abzielt, die eigene, selbst erarbeitete Bedeutung eines fachlichen Phänomens oder fachlicher Zusammenhänge an den Ergebnissen und „Bedeutungsangeboten“ anderer zu überprüfen, abzuarbeiten und notfalls zu verändern. Dies erfordert u.a. eine Plattform für einen strukturierten Austausch über individuelle Erkenntnisse, Ergebnisse und Vorgehensweisen, für Möglichkeiten des (solidarischen) Infragestellens, der schrittweisen Annäherung, des argumentativen Überzeugens, des Einigens oder aber des gegenseitigen Akzeptierens und Tolerierens auch im Falle von verbleibender Differenz in der Wahrnehmung, Beurteilung oder Positionierung. Insofern ist das NEGOTIATING ein wichtiger und notwendiger Teil der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung, des sozialen, fachbezogenen Lernens und der sozialen Vermitteltheit von inhaltlicher Erkenntnis.

Unabdingbare Voraussetzung des NEGOTIATING ist das genaue Ausdrücken und das (für die anderen) Verstehbarmachen dessen, was man selbst meint und als Bedeutung in sich erzeugt hat. Ebenso wichtig ist es, genau hinzuhören, was andere sagen und ausdrücken, um möglichst gut zu verstehen, was sie tatsächlich meinen. Die Sprache des fachlichen INTERAGIERENS und AUSHANDELNS erfordert also die Fähigkeit zum Präzisieren, zum Reformulieren, zum wiederholten Paraphrasieren des Gemeinten, der immer wieder ausholenden Fassung bzw. Einbettung der Erkenntnis(se), der argumentativen Offenlegung, Verteidigung bzw. Infragestellung

des eigenen Erkenntnisweges/ Vorgehens sowie der Gültigkeit/Haltbarkeit oder Reichweite eines Teils der Ergebnisse oder des gesamten Erkenntnisganges – und dies alles in Bezugnahme auf ein konkretes Gegenüber (häufiger) oder einen generalisierten Kommunikationspartner (seltener, dann eher simulativ). Diese hochgradig kommunikative Einbettung des fachlichen Aushandlungsprozesses macht seine Komplexität und seine hohen (fachlich wie sozialen) Anforderungscharakter aus.

Nach Abschluss von solchen explorierenden, entdeckenden, klärenden Kommunikationsphasen mentaler Tätigkeit drängt es den Lernenden meist zu einer Anschlusshandlung, dem Mitteilen - meist im Form des BESCHREIBENS - darüber, was man gesucht, gefunden oder ausgehandelt hat oder aber dem Mitteilen in Form des REFLEKTIERENS darüber, was das Problem ist/war, was an ihm leicht/schwierig war, wo die Herausforderung/Schwierigkeit liegt/lag und was daran schon oder noch nicht gelöst bzw. gemeistert ist. Der basale Charakter dieser Aushandlungsfunktion verbindet sich also auf natürliche Weise mit der Explorationsfunktion sowie mit der Metafunktion des Reflektierens, insbesondere mit der Planungs- und Kontrollfunktion innerhalb dieses Handlungsbereiches.

3.2 ERFASSEN / BENENNEN (engl. *Naming*)

Globalbeschreibung/Globalskala: ERFASSEN / BENENNEN ist ein Vorgang, bei dem relevante Objekte, Lebewesen, Prozesse, Ereignisse sowie Themen und Problemstellungen eines Faches/innerhalb eines fachlichen Kontextes vermittelt ihrer besonderen Merkmale erfasst und bezeichnet werden, wobei/indem die grundlegende fachunterrichtliche Begrifflichkeit verwendet wird.

Allgemeine Charakterisierung

Im Unterschied zur Diskursfunktion DESCRIBING müssen beim BENENNEN Gegenstände, Personen, Ereignisse, Prozesse und Sachverhalte noch nicht in Bezug auf ihr Aussehen, ihre Funktionen und ihre Beziehungen zu anderen Gegenständen, Personen, Ereignissen, Prozessen und Sachverhalten charakterisiert werden. Es geht auf dieser Diskursebene lediglich darum, sie in einem Kontext zu identifizieren (*identifying*), aus einer Menge Phänomene als Einzelphänomene auszuwählen (*selecting*) oder eine Reihe gleichartiger Einzelphänomene zusammenzustellen (*collecting*) und sich dabei mit angemessenen sprachlichen Bezeichnungen auf sie zu beziehen (*labelling*). Im Falle der face-to-face-

Kommunikation kann dies bereits mit dem Gebrauch deiktischer Sprachmittel (Pronomen, Lokal- und Temporaladverbien) geleistet werden (*pointing to*). In der fachbezogenen Kommunikation im Unterricht hat die Benennung zugleich die Funktion, Gegenstände, Personen, Ereignisse, Prozesse und Sachverhalte einer Phänomenklasse (besser: Objektklasse) zuzuordnen (*classifying*). Bei fachlich präzisen Darstellungen muss dabei auf fachspezifische Terminologien zurückgegriffen werden (*defining*).

3.3 BESCHREIBEN / DARSTELLEN (engl. *Describing*)

Globaldeskriptor: BESCHREIBEN/DARSTELLEN = kürzere fachbezogene Beiträge zusammenhängend ohne intensiven Gebrauch von Körpersprache oder Zeigegesten mündlich so formulieren, dass Zuhörer diese ohne weitere Rückfragen verstehen - fachunterrichtlich relevante Lebewesen, Objekte, Prozesse, Ereignisse, Themen und Problemstellungen, die entweder direkt beobachtbar oder das Ergebnis von experimentellen Handlungen sind, nach Merkmalen wie Aussehen, Funktionen und Relationen beschreiben - sich bei der Beschreibung von fachunterrichtlich relevanten Lebewesen, Objekten, Prozessen und Ereignissen auf „Tatsachen“ beziehen, die auch für andere offensichtlich oder zumindest nachvollziehbar sind (sich jeglichen eigenen Urteils enthalten) - fachlich relevante Lebewesen, Objekte, Prozesse, Ereignisse, Themen und Problemstellungen nach einzelnen vorgegebenen Merkmalen (z.B. Aussehen, Beschaffenheit, Funktion) vergleichen.

Die Sprache des BESCHREIBENS erfordert ein reichhaltiges Repertoire an qualitativem wie quantifizierenden Wortschatz, insbesondere Qualifikatoren in adjektivischer und nominaler Hinsicht sowie in Verbform. Als Tempus dominiert grundsätzlich das Präsens, Satztyp und Modus sind indikativisch.

3.4 BERICHTEN / ERZÄHLEN (engl. *Reporting / Narrating*)

In der Vergangenheit liegende Ereignisse und Erlebnisse wiedergeben - zwischen der subjektiven Darstellung des Erzählens (siehe 3.5) und der auf Objektivität zielenden Darstellungsform des Berichtens unterscheiden – grundlegende Textsorten des Berichtens unterscheiden (z.B. Protokoll, Versuchsbeschreibung, Praktikumsbericht, Zeitungsbericht, Reportage, Unfallbericht) und ihre charakteristischen Merkmale bei der eigenen Textproduktion berücksichtigen – den Informationsgehalt und die Abfolge von Informationen auf den konkreten Zweck des

Berichtens abstimmen – die Funktionen des Berichtens für Argumentationen erkennen. Eine besondere Form des BERICHTENS ist die Redewiedergabe, bei der der Gebrauch der indirekten Rede als formales Diskursmittel eine dominante Rolle spielt.

Das Erzählen hängt eng mit der Diskursfunktion des BERICHTENS zusammen; der Unterschied liegt jedoch in der erlaubten Subjektivität des Erzählenden und damit in den Freiheitsgraden bei der erzählenden Darstellung bis hin zur Fiktionalität. Allerdings muss das ERZÄHLEN ebenso wie das BERICHTEN vergleichbar gut strukturiert sein und auf einen bestimmten Punkt in der Mitteilung hinauslaufen. Entsprechend gilt: den Bedeutungsgehalt und die Abfolge von Informationen bzw. Schritten auf das konkrete Ziel des Erzählens abstimmen – die Funktion des Erzählens für andere Diskursfunktionen, insbesondere für das ARGUMENTIEREN oder das ÜBERZEUGEN (als Unterfunktion des ARGUMENTIERENS) erkennen und nutzen.

3.6 ERKLÄREN / ERLÄUTERN (engl. *Explaining*)

Globaldeskriptor: Erklären/Erläutern = die Ursachen/Gründe für fachunterrichtlich relevante Prozesse und Ereignisse von mittlerer Komplexität feststellen und unter Bezug auf einige wenige Wirkfaktoren erklären - bei einer eingeschränkten Zahl von Faktoren Ursache-Wirkungsrelationen herstellen und dabei sowohl direkte wie indirekte Ursachen berücksichtigen und diese auf vergangene oder zukünftige Ereignisse im Sinne einer Generalisierung beziehen - Ideen zu Ursache-Wirkungsrelationen äußern und Hypothesen formulieren.

Allgemeine Charakterisierung: Im Unterschied zur Diskursfunktion DESCRIBING müssen bei EXPLAINING die Ursachen von Ereignissen, Situationen, Phänomenen oder Prozessen genannt werden. Dabei können diese bereits eingetreten sein oder in der Zukunft liegen. Sind die zu erklärenden Phänomene einfach, reicht es häufig aus, eine – oder wenige – zumeist offensichtliche Ursache(n) zu benennen (einfaktoriell bedingte Phänomene). Bei komplexen Phänomenen müssen verschiedene Ursachen berücksichtigt, abgewogen und verknüpft werden (multifaktoriell bedingte Phänomene). Erschwert wird die Benennung von Ursachen durch die Tatsache, dass diese auch auf verschiedenen Ebenen liegen können, z.B. proximate Ursachen (Eisbären sind weiß, da ihre Haare nicht dunkel pigmentiert sind.) und ultimate Ursachen (Eisbären sind weiß, da sich im Laufe der Evolution das

Fehlen von dunklen Pigmenten als ein Selektionsvorteil erwies.) Häufig erfordert eine Erklärung einen Wechsel der Betrachtungsebene, z.B. den Wechsel zwischen der Makro- und der Mikroebene: so können ein Wetterumschwung nur durch den Wechsel von Hochdruck zu Tiefdruck und eine erbliche Krankheit durch einen genetischen Defekt erklärt werden.

3.6 ARGUMENTIEREN / STELLUNG NEHMEN (engl. *Arguing / Positioning*)

Globaldeskriptor: Argumentieren/Stellung beziehen = zwischen „Behaupten“ und „Argumentieren“, „Überreden“ und „Überzeugen“ unterscheiden - bei der Bewertung von Argumentationen zwischen faktengestützten Aussagen und Annahmen und Vermutungen unterscheiden und diese Unterscheidung auch bei eigenen Argumentationen berücksichtigen - Vor- und Nachteile von Sachverhalten und Verhaltensweisen klären, gegeneinander abwägen und erörtern, um zu einer eigenen Position zu gelangen - in Gesprächen und in Texten den Gang einer Argumentation nachvollziehen und ihre Stimmigkeit auf der Grundlage eigenen Wissens, eigener Erfahrungen überprüfen und ggfs. widerlegen - die Argumente anderer durch Gegenargumente entkräften - auf Argumente des Gegenüber eingehen und verbleibende Unterschiede erkennen.

Allgemeine Charakterisierung: "Argumentieren" setzt andere Diskursfunktionen wie "Beschreiben" und "Erklären" voraus, geht aber deutlich darüber hinaus, indem bei der Erfassung des Sachverhalts wie auch bei der Formulierung eines (Text-)Produkts mehr Aspekte des Gegenstandes berücksichtigt werden, Bedeutungen nicht als Informationen offensichtlich sind, sondern z.T. erst erschlossen werden. Die Diskursfunktion umfasst dabei Aspekte des Erschließens, des Analysierens, des Deutens, des argumentativen Unterstützens und des Interpretierens. Aus den Bedeutungen des Gegenstands (Text, Bild, Datenmenge) werden Schlussfolgerungen gezogen und eine umfassende Einordnung in ein Konzept vom Gegenstand wird ermöglicht. Dies geschieht z.B. durch das Aufdecken auch impliziter Stellungnahmen im Text oder der Möglichkeit zur Verallgemeinerbarkeit von Einzeldaten auf einer höheren, oft abstrakteren Ebene in den Naturwissenschaften oder im Fach Geschichte durch das Erkennen eines größeren Repertoires der Möglichkeiten der Leser-/Zeitzeugenbeeinflussung als dies auf der historischen Textoberfläche erscheint. Derartige Deutungsvorgänge beziehen sich vor allem auf den rezeptiven Aspekt von ARGUING (Argumentieren). Ist der

Bedeutungsgehalt erschlossen, wird er in der Regel in weniger komplexe Darstellungen überführt (Produktion des Genres z.B. der Quelleninterpretation). Dieses Produkt enthält die erkannten Bedeutungsgehalte des Gegenstandes in einer Form, die der Diskursfunktion EXPLAINING zugänglich sind und die nicht offensichtlich in neuer Weise intentional gesteuert sind (siehe EVALUATING und NEGOTIATING), d.h. Deutung führt zu Produkten, die z.B. Ironie erklären, die Deutung einer Datenreihe als eines neuen Trends abwägen oder Gründe für die Form historischer Dokumente aufdecken, nicht aber selbst wieder ironisch, kreativ und im engeren Sinne interpretationswürdig, Position beziehend sind.

3.7 BEURTEILEN / BEWERTEN (engl. *Evaluating*)

Globaldeskriptor: Beurteilen/Bewerten = eigene Meinungen und den eigenen Standpunkt verständlich und überzeugend vertreten - Sachverhalte, Ereignisse, Verhaltensweisen vor dem Hintergrund des eigenen fachlichen Wissens, ethischer Prinzipien sowie eigener Erfahrungen beurteilen und bewerten - aus Einzelbeobachtungen Schlüsse ziehen bezüglich der Angemessenheit von Verhaltensweisen und der Geltung von Ursache-Wirkungsrelationen - die Angemessenheit von Verhaltensweisen und Positionen abwägen und dabei unterschiedliche Perspektiven (Interessen, Bedarfe, Voraussetzungen) berücksichtigen - Kritik äußern und begründen bzw. mit Kritik an der eigenen Position umgehen

Allgemeine Charakterisierung: Im Unterschied zur Diskursfunktion DESCRIBING und EXPLAINING müssen Sachverhalte und ihre Ursachen beim BEURTEILEN oder BEWERTEN vor dem Hintergrund eines deskriptiven oder normativen Bezugssystems betrachtet werden und begründete Stellungnahmen abgegeben werden. Beim BEWERTEN ist das Bezugssystem normativ. Bei der Bewertung bioethischer Fragestellungen beispielsweise ist das Bezugssystem ein normatives System gesellschaftlicher Werte. Bei der Bewertung spezifischer Verfahren der Gentechnik ist die Kenntnis des zu bewertenden Sachverhaltes ebenso notwendig wie die Bezugnahme auf ethische Werte zur Begründung des Urteils.

Bei der BEURTEILUNG können die Bezugssysteme deskriptiv sein, beispielsweise bei der Beurteilung der Fragestellung, ob ein spezifisches politisches System als freiheitlich-demokratisch oder diktatorisch zu bewerten sei oder ob eine bestimmte Lebensführung als gesundheitsschädlich oder gesundheitsförderlich einzustufen sei.

Hier erfolgt die BEURTEILUNG nicht auf der Basis ethischer Werte, sondern aufgrund wertfreier Begründungszusammenhänge der Fachwissenschaft. Gemeinsam ist diesen Beispielen die Tatsache, dass begründete Bewertungen und Beurteilungen dadurch entstehen, dass ein zu bewertender Sachverhalt mit Werten oder anderen nicht-normativen – Sachverhalten verknüpft wird. Komplexe Bewertungen und Urteile entstehen durch die Berücksichtigung verschiedener betroffener Werte oder Sachverhalte, die abgewogen und verknüpft werden müssen. Erschwert wird das BEWERTEN von normativen Fragestellungen durch die Tatsache, dass diese häufig einen Perspektivwechsel erfordern, z.B. die Berücksichtigung anderer Interessensgruppen mit anderen Werten.

3.8 SIMULIEREN / MODELLIEREN

Diese komplexe Handlung erfordert den Gebrauch von Abstraktion bzw. abstraktem Vorstellungsvermögen sowie von metakognitiven Strategien und deren Versprachlichung. Zunächst geht es dabei um die Konstruktion von Relationen mit dem Ziel, ein Bedeutungsganzes aufzubauen. Fehlende Versatzstücke können hierbei durch das Aufdecken bzw. Nutzen von Implikationen oder auch durch Schlussfolgern ergänzt werden. Am Ende steht die kognitive wie verbale Repräsentation eines (größeren) Funktionszusammenhangs, der in schematischer Weise zwischen abhängigen und unabhängigen Einflussgrößen sowie zwischen Graden der abgestuften Sicherheit in der Annahme bestimmter Hypothesen oder des Gültigkeitsbereichs bestimmter Regeln unterscheidet.

Der metakognitive, reflexive Anteil an dieser Funktion könnte ebenso in jeder der anderen Diskursfunktionen als kritische Teildimension vorhanden sein bzw. verankert werden. Dies ist jedoch (von uns) bislang weniger erforscht worden. Das Modellieren kann sowohl allein im Inneren eines Menschen, in der Kognition eines Lernenden passieren oder aber mit Sprache begleitet werden bzw. sich in sprachlicher Form äußern. Nur diese zuletzt genannte Verbindung von Denken und Sprechen, von sprachlich artikuliertem Nachdenken, Abwägen und begrifflich-konzeptionellem Vorschlägen, auf die andere reagieren können, interessiert hier.

Das Reflektieren als Teilkompetenz kann sich auf verschiedene Aspekte und Phasen des vorhergegangenen oder des noch laufenden Lernprozesses beziehen, z.B. darauf, welche Schritte und Verfahren man durchlaufen hat/musste, um zu einer bestimmten Erkenntnis bzw. einem bestimmten Ergebnis zu kommen

(Rekonstruktion von Erkenntniswegen), wie sicher und stabil ein inhaltliches Ergebnis ist oder grundsätzlich sein kann (Abschätzung des Grades der Sicherheit oder Wahrscheinlichkeit), ob sich weiterer Arbeitsaufwand lohnt oder aber ob man mit der vorliegenden Anstrengung/Leistung zufrieden sein und sie damit abschließen kann (Funktion der Ratifizierung). Das SIMULIEREN ODER MODELLIEREN dagegen als übergeordnete Makrofunktion richtet sich zunächst stärker auf die inhaltliche Seite des fachlichen Wissens und seiner angemessenen Abbildung in begrifflich-konzeptionellen Netzwerken auf Seiten des Lernenden; darüber hinaus aber bezieht sich diese Diskursfunktion aber auch auf grundsätzliche Fragen des Erkenntnisprozesses, der Rolle und des Stellenwerts eines Faches, der Angemessenheit seiner Erkenntnismethoden und seiner Verwendungs- bzw. Verwertungszusammenhänge, die akut vorliegen oder langfristig bestehen (wie z.B. die Reichweite eines Ansatzes, einer Theorie, Ideologiekraftigkeit eines Konzepts oder einer Aussage, die Stabilität / Nachhaltigkeit einer Erkenntnis usw.).

4. Mikrofunktionen

Entscheidend ist, dass es neben diesen zentralen Diskursfunktionen auf der Makroebene eine *Vielzahl von Teilfunktionen bzw. von sprachlich-kognitiven Handlungen auf der Meso- und der Mikroebene* gibt, die nur bedingt einzelnen Makrofunktionen gezielt zugeordnet werden können; sie stehen aber doch mit ihnen teilweise in logischer, dennoch loser und z.T. überschneidender Verbindung. Mit anderen Worten, das Auftreten bestimmter Makrofunktionen zieht nicht notwendiger Weise auch den Gebrauch von ausgewählten Teilfunktionen verbindlich nach sich – und doch kann man bis zu einem gewissen Grade, zumindest für analytische Zwecke, die genannten Funktionsbereiche weiter aufbrechen und unterteilen, wobei viele Mikrofunktionen in Verbindung mit verschiedenen Makrofunktionen auftreten können und dort jeweils bestimmte (z.T. notwendige) Teilhandlungen markieren.

Beispiel: Mikrofunktionen wie *Defining* oder *Summarising* oder auch Unterformen des *Describing* sind natürlich in vielen (fachlichen) Handlungskontexten erforderlich und tauchen dementsprechend sowohl unter der Makrokategorie NAMING, DESCRIBING oder auch EXPLAINING und ARGUING auf. In jedem dieser Kontexte erfüllen sie eine bestimmte, mehr oder minder unabdingbare Teilfunktion.

In einem anderen Kontext haben wir viele solcher Teilfunktionen identifiziert und gesammelt, zusammen mit den sprachlichen Ausdrucksformen, die sie indizieren. Es

scheint jedoch kaum eine überzeugende Systematik in diesen unteren Bereichen des Feldes zu geben, so dass wir uns hier zunächst auf die Makrofunktionen konzentrieren, die vermutlich in allen Fächern vorkommen und eine zentrale Rolle spielen, so dass sie ein Transferpotential zwischen den Fächern darstellen könnten. Dies wird z. Z. überprüft (vgl. Thürmann/Vollmer 2011, 2012, in Arbeit).

5. Modellbildung und Exemplifizierung anhand schulisch relevanter Genres

Wie schon erwähnt, hat die o. g. Forschergruppe ein Modell zur Beschreibung schulsprachlicher Kompetenzen entwickelt, in dem sie den Zusammenhang zwischen den zentralen Bereichen unterrichtlichen Handelns im Kontext des fachlichen Lehrens und Lernens und den dabei relevanten mentalen Operationen auf Seiten der Lernenden und deren notwendiger Versprachlichung (Diskursfunktionen) hergestellt hat. Gleichzeitig wurden – als weitere Filterdimension – die schulüblichen Lehr-/Lernmaterialien, die fachspezifischen Textsorten bzw. die vorherrschenden Diskursgenres und Aufgabenarten berücksichtigt, die mit den kognitiv-sprachlichen Anforderungen aufs engste verknüpft sind. Schließlich muss noch der Zusammenhang mit der Ebene der linguistischen Realisierung hergestellt werden, mit jenen konventionell definierten Mustern der Rede und der Vertextung, wie sie historisch gewachsen und sozial vermittelt mit bestimmten Genres gegeben sind und wie sie sich auch dynamisch weiterentwickeln können. Aus Lernericht bedeutet das, diese Muster zu kennen und zu nutzen und ansonsten auf die jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel und Möglichkeiten in Verstehensprozessen zurückzugreifen bzw. in produktiver Hinsicht mehrschrittige diskursive Auswahlprozesse auf der lexikalischen, syntaktischen und textstrukturellen Ebene zu durchlaufen, die konkret zu den mehr oder minder angemessenen sprachlichen Äußerungen und Genres/Texttypen führen (siehe die entsprechende Abbildung 1 „Modell zur Beschreibung von Schulsprache im Fachunterricht“ in Vollmer & Thürmann 2010: 113).

Als Desiderata bleiben mancherlei Probleme weiter zu bearbeiten: Zum einen ist das Verhältnis von rezeptiven und produktiven Diskursfunktionen näher zu klären, zum anderen muss der Zusammenhang zwischen Diskursfunktionen im Mündlichen und im Schriftlichen genauer untersucht werden. Schließlich ist zu überprüfen, welchen Stellenwert die kognitiv-sprachlichen Funktionen in den Köpfen der Lehrkräfte und in ihren unterrichtlichen Handlungen überhaupt haben (vgl. Thürmann/Vollmer 2012).

Literaturangaben

- Beacco, J.-C. (2009). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history (at the end of compulsory education). An approach with reference points. Strasbourg: Europarat. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp [6.11.2011].
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula. Strasbourg: Council of Europe
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage [6.11.2011].
- Thürmann, E./Vollmer, H. J. (2011). Schulsprachliche Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 9/10 (Mittlerer Schulabschluss). [Stand 25.11.2011] <https://sites.google.com/site/eikethuermann/home/bildungssprache-schulsprache/bildungssprachliche-kompetenzerwartungen> [26.11.2011].
S. auch unter <http://www.anglistik.uni-osnabrueck.de/vollmer> [26.11.2011].
- Thürmann, E./Vollmer, H. J. (2012). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte, Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Sprachliche Förderung in allen Fächern – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. München: iuventa (erscheint).
- Thürmann, E./Vollmer, H. J. (in Arbeit). Schulsprachliche Kompetenzerwartungen aus der Sicht einzelner Fächer (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Religion). Essen/Osnabrück: Unveröff. Ms.
- Thürmann, E./Vollmer, H. J./Pieper, I. (2010): *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. (= The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, Studies and resources 2). Strasbourg: Europarat. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage [6.11.2011]
- Vollmer, Helmut J. (2009a). Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. In: Ditzte, S.-A. & Halbach, A. (ed.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt: Lang, 165-185.
- Vollmer, H. J. (2009b). Languages in other subjects. Strasbourg: Council of Europe (see http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#LangOthSubE).
- Vollmer, H. J. (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning of science at the end of compulsory education*. Strasbourg: Council of Europe. (to appear on http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp)
- Vollmer, H. J., Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 107-132.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike, Arnold, Christof, Hammann, Marcus & Ohm, Udo (2008). *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Strasbourg: Council of Europe (draft version, unpublished ms., to be revised + published in 2012).