

Fachkommunikation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenausbildung

Georgia Gödecke¹

Subject-specific content and language cannot be separated from one another, as terms and concepts are always integrated into a network of subject-specific contexts and are in an ongoing process of negotiation. Subject-specific content and language must therefore be taught and learned simultaneously. However, to date, there has been a lack of reflection on specialist communication in foreign language teacher training. So it is not surprising if students have difficulties in subject-related reception and communication. The article deals primarily with the relationship between subject-specific knowledge and subject-specific communication in the field of modern foreign language didactics and, based on a questionnaire study, discusses how subject-related language training can be conceptualized in the training of foreign language teachers in order to foster the required language skills.

1. Einleitung

Bei der Frage, welches fachdidaktische (Basis-)Wissen für Lehramtsstudierende relevant ist bzw. welche Inhalte sich identifizieren lassen, ist zu berücksichtigen, dass sich die Aneignung von fachlichem Wissen und der Ausbau fachlicher Kompetenzen auf sprachlicher Ebene vollziehen. Die Auseinandersetzung mit Sprache ist wichtig für das Verstehen von Begriffen und Konzepten, für das Lernen und Mitteilen von Fachinhalten, für das Fragen und Erklären – schließlich bildet die Fachsprache die Inhalte einer Disziplin ab. In der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften werden die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens allerdings häufig nicht explizit gemacht. Es bleibt unreflektiert, inwiefern eine angemessene Fachsprache Teil des fachdidaktischen Wissens sein könnte bzw. welche Rolle die Fachsprache für den Erwerb und die Vermittlung von Fachwissen spielt.

Dabei wächst Sprache gleichzeitig mit dem Lernen von Fachinhalten (Leisen 2015b: 225); und die Kompetenz, fachspezifische Inhalte und Texte zu verstehen, stellt eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Fach dar. Ist man zudem in der Lage, eine Fachsprache kompetent zu verwenden, eröffnen sich Möglichkeiten zu eingehender Kommunikation in fachbezogenen Themenkreisen, bei der im Idealfall keine Verständnismrückversicherungen mehr notwendig sind. Fachdiskurse in der universitären Fremdsprachendidaktik und den benachbarten Diszip-

1 Korrespondenzadresse: Dr. Georgia Gödecke, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen, E-Mail: georgia.goedecke@uni-bremen.de

linen werden erfahrungsgemäß jedoch nicht immer von allen Studierenden verstanden und können daher Barrieren in ihrem Lernprozess darstellen. Nach Wich-Reif (2015: 10) kann Verwirrung entstehen, wenn die Studierenden nicht genau wissen, ob der intendierte Inhalt, der realisierte Inhalt und der interpretierte Inhalt identisch sind. Liegt eine mögliche Ursache hierfür in der sprachlichen Gestaltung von Vorlesungen oder Lehrbüchern bzw. in dem hohen Grad ihrer Fachsprachlichkeit, auf die die Studierenden nicht angemessen vorbereitet werden? Fachliche (Anschluss-)Kommunikation wäre dann nicht möglich.

Der vorliegende Beitrag zu Fachwissen und Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik widmet sich dieser Frage. Zunächst wird einleitend skizziert, wie sich Fachsprachen definieren lassen und in welchem Verhältnis sie zur Alltagssprache stehen. Da fachsprachliche Gesichtspunkte in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung bislang kaum Berücksichtigung finden, wird daran anknüpfend der Versuch unternommen, Fachkommunikation in der Lehramtsausbildung, spezifisch in der Fremdsprachendidaktik, zu konzeptualisieren. Analytisch leitend sind in diesem Rahmen die Ergebnisse einer explorativen Fragebogenstudie, welche das Verhältnis von Fachwissen und Fachkommunikation aus Sicht von angehenden Fremdsprachenlehrkräften beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, ob den Studierenden bestimmte fachkommunikative Elemente, Formen und Konzepte bekannt sind bzw. inwieweit sie diese bewusst wahrnehmen. Aufbauend auf dieser Analyse wird schließlich abgeleitet, wie eine fachbezogene Sprachbildung in der fremdsprachlichen Lehrkräfteausbildung gestaltet werden kann, um die erforderlichen Sprachkompetenzen der Studierenden im Fach anzubahnen.

2. Fachsprachen

Die Fachsprachenforschung gilt als einer der jüngeren Forschungszweige innerhalb der Angewandten Linguistik (vgl. Roelcke 2020: 40). Sie beschäftigt sich damit, in welchem Verhältnis Fachsprachen zueinander stehen und wie sie sich differenzieren lassen, wie sich die Beziehung zwischen Fach- und Alltagssprache gestaltet und auch damit, welchen Status Fachsprachen im Gesamtmodell der Sprache haben. Breit und kontrovers wird diskutiert, ob es sich bei Fachsprache um eine Varietät handelt, eine Subsprache, einen Stil, ein Register, einen Jargon oder Lekt (vgl. Wich-Reif 2015: 3). Den meisten Zuspruch erhalten die Klassifizierungen als Varietät oder Lekt, wobei aber jeweils zu klären bleibt, ob die Standardsprache auch als Varietät oder Lekt anzusehen ist, ihnen also neben- oder aber übergeordnet ist (s. z.B. auch Becker & Hundt 1998).

Fachsprachen weisen soziale und situative Parameter auf, da sie primär von einer bestimmten sozialen Gruppe (Fachleuten) in einem bestimmten situativen Umfeld (Fachdisziplin) verwendet werden (vgl. Dörr 2014: 32). Ihr Hauptzweck besteht darin, innerhalb eines abgrenzbaren Fachbereichs die Verständigung der Angehörigen zu gewährleisten, indem sie eine höhere Genauigkeit (Präzision im Einzelnen) und Deutlichkeit (Differenzierung im Ganzen) erlauben. Allerdings ist Sprache auch immer lebendig und daher im Prozess der Kommunikation einem ständigen Wandel unterworfen. Dementsprechend variieren die Ansätze, Fachsprachen zu definieren. Nichtsdestotrotz verdichtet Lothar Hauptmann (1987: 53) die Hauptmerkmale des Fachsprachenbegriffs in einer griffigen und bis dato anerkannten Definition: "Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten".

Fachsprache wird von Laien oft als Antonym zum Gemeinsprachenbegriff angesehen. Dabei existiert keine Fachsprache, "die nicht aus der Gemeinsprache erwachsen ist und keine mehr oder minder wahrnehmbaren gemeinsprachlichen Elemente mehr aufweist" (Dörr 2014: 30). Fach- und Gemeinsprache² befinden sich in einem kontinuierlichen Austausch, bereichern und ergänzen einander (vgl. ebd.). So können ursprünglich fachsprachliche Termini und Ausdrücke in der Gemeinsprache derart verankert sein, dass ihre eigentliche Fachsprachlichkeit nicht mehr sichtbar ist. Sie werden von Laien – wenn auch weniger spezifisch – verstanden und angewendet, insbesondere in Bereichen, in denen das Fach oder die fachlichen Inhalte für die breite Öffentlichkeit von Relevanz sind (man denke z.B. an die Virologie und entsprechende Begriffe wie Herdenimmunität, Triage oder Tröpfcheninfektion). Neben der fachlichen Lexik, die in der Standardsprache eine zunehmend große Rolle einnimmt, lassen sich fachsprachliche Einflüsse ebenso im Bereich der alltagssprachlichen Syntax finden. Diese schlagen sich u.a. in einer verstärkten Anwendung von Nominalisierungen oder erweiterten Attribuierungen nieder (vgl. Möhn & Pelka 1984: 146). Nach Kniffka & Roelcke (2016: 14f.) erscheinen in der Kommunikation des Alltags zudem immer öfter Fachtexte, die sich durch einen spezifischen Gebrauch der Grammatik und einen eigenen Textaufbau auszeichnen, darunter der Beipackzettel zu einem Medikament oder der Bescheid über den Einkommensteuerjahresausgleich.

2 Für den Begriff der "Gemeinsprache" existieren zahlreiche Konkurrenz- oder Modifikationsbezeichnungen wie "Allgemeinsprache", "Alltagssprache" oder "Standardsprache". Grundsätzlich gemeint ist "jenes Instrumentarium an sprachlichen Mitteln, über das alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft verfügen und das deshalb die sprachliche Verständigung zwischen ihnen möglich macht" (Hoffmann 1985: 48).

Diese wachsende "Verfachsprachlichung des Alltags" (ebd.: 18) durch Fachwörter und Fachtexte erfordert zum einen sprachliche Basisqualifikationen und zum anderen fachkommunikative Kompetenzen, um am öffentlichen Leben diskursfähig teilnehmen zu können. Als Beispiel für eine praktikable Konkretisierung fachkommunikativer Kompetenzen kann die bereits etwas ältere Aufstellung von Klute (1975) angesehen werden, die bis heute jedoch weitgehend Gültigkeit beanspruchen darf und sich in fachkommunikative Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aufgliedert. In den Bereich der Kenntnisse fällt u.a. Wissen über gesellschaftliche Gründe der Entstehung von Fachsprachen und typische Formen fachsprachlicher Wortbildung und Syntax. Auf der Ebene der Fähigkeiten konzeptualisiert Klute (ebd.) z.B. die Fähigkeit, fachspezifische Texte bekannter Sachgebiete verstehen und analysieren zu können und die Funktion der Fachsprache in Texten und Situationen erkennen und beurteilen können. Und schließlich fallen in den Bereich der Verhaltensweisen das Aufdecken von Missbrauch von Fachsprachen (z.B. zur Erhaltung von Exklusivität, zur Verschleierung und Manipulation) oder die kontinuierliche Absicht, im eigenen Sprachgebrauch (im Unterricht, im Beruf, im privaten Alltag usw.) zur Überwindung fachlicher Sprachbarrieren beizutragen (ebd.: 7-8).

Neben dem aufgezeigten Einfluss von Fachsprachen auf die Alltagssprache bietet umgekehrt auch die Alltagssprache aufgrund ihrer Vagheit einen heuristischen Mehrwert für die wissenschaftliche Theoriebildung (vgl. Kretzenbacher 1999: 135). Die Begriffsbildung in den Fachsprachen erfolgt beispielsweise durch Entlehnung, Metaphorisierung, definitorische Festlegung oder Neubildung von Wörtern; vor allem aber erleichtert die Verwendung gemeinsprachlicher Ausdrücke zur Begriffsbildung in den Wissenschaften die Bezeichnung abstrakter Konzepte, Modelle und Beziehungen (vgl. Dörr 2014: 31). Auch hieran wird deutlich, dass Fach- und Gemeinsprache zwar voneinander abzugrenzen, jedoch nicht als unvereinbar entgegensetzen sind. In welchem Verhältnis Fachsprachen zu Fachinhalten stehen, wird nachfolgend beleuchtet.

3. Sprachlichkeit und fachliches Lernen

Bei der Vermittlung von Fachwissen ist Fachsprache nicht nur Werkzeug, sondern teilweise auch Ziel unterrichtlicher Bemühungen und wächst gleichzeitig an und mit den Fachinhalten (vgl. Leisen 2015a). Denn nur "in der jeweiligen Fachsprache lassen sich fachspezifische Denkweisen und fachkommunikative Handlungen angemessen ausdrücken" (Kniffka & Roelcke 2016: 11). Dabei wird in der Praxis dem korrekten Gebrauch von Fachwörtern eine Schlüsselrolle für das Lehren und Lernen fachspezifischer Theorien zugesprochen. Bei diesem Prozess

der konkreten wie geistigen Erschließung der Welt im Rahmen eines Fachgebiets lässt sich die Kommunizierbarkeit von fachlichen Bedeutungsgehalten als Fachinformation, der Mitteilungsprozess fachlicher Bedeutungsgehalte als Fachkommunikation konzeptualisieren (vgl. Fluck 1992: 1). Hierzu zählen im Rahmen der Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrkräften beispielsweise die Einübung in die entsprechende Fachsprache und die inhaltliche sowie sprachliche Beschäftigung mit dem Fremdsprachenunterricht. Fachkommunikation setzt Fachwissen voraus und ist durch Klarheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Knappheit, Schlichtheit, Anschaulichkeit und Angemessenheit gekennzeichnet (u.a. Möhn 1998: 151; Kalverkämper 1998: 61; Wich-Reif 2015: 1-2). Sie dient in erster Linie der Kommunikation von Expert:innen, allerdings machen es bestimmte Kontexte und Situationen erforderlich, auch Laien in die Kommunikation mit einzubinden. Charakteristisch für eine solche fachexterne Kommunikation ist eine "systematische Wissensasymmetrie" (Bromme, Jucks & Rambow 2004: 176), da Laien im Gegensatz zu den Expert:innen in der Regel über deutlich weniger disziplinar strukturiertes Fachwissen in Bezug auf die in der Kommunikationssituation aufgegriffene Thematik verfügen. Um gegenseitige Verständigung gewährleisten zu können, müssen die Fachexpert:innen ihre Inhalte in sachlich angemessener und sprachlich verständlicher Form darstellen (vgl. Möhn & Pelka 1984: 151) und sich selbst und den Adressat:innen bewusst machen, dass allgemeinsprachliche Begriffe fachsprachlich teilweise anders gefüllt sind. Ihre Verwendung in den jeweiligen Kommunikationssituationen und in unterschiedlichen Diskursen bestimmt den Fachlichkeitscharakter der Kommunikation maßgeblich (vgl. Niederhauser 1999: 76).

Dass sich Fachlichkeit und Sprachlichkeit im Rahmen der externen Kommunikation gegenseitig bedingen, ist deutlich geworden. Allerdings erweist sich ein solcher Zusammenhang auch in der internen Fachkommunikation als höchst relevant, wie beispielsweise die Ergebnisse der Studie von Gödecke (2020) bezeugen: Hier wurden fachspezifische Reflexionstexte und -gespräche im Kontext von e-Portfolioarbeit von angehenden Fremdsprachenlehrkräften untersucht. Die Analyse ergab, dass diejenigen Reflexionsprozesse von einem hohen Reflexionsvermögen zeugten, die nicht nur ein hohes Maß an inhaltlicher, sondern auch sprachlicher Fachlichkeit aufwiesen (ebd.: 297). Dieser Zusammenhang ist u.a. auf die aufgabenimmanenten fachsprachlichen Reflexionsprompts zurückzuführen, denn mit Ausdifferenzierung dieser Prompts über die verschiedenen Durchgänge hinweg waren die Studierenden eher in der Lage, fachbezogene Inhalte und Zusammenhänge (fach-)sprachlich angemessen darzustellen. Allerdings muss einschränkend berücksichtigt werden, dass Studierende – nur weil sie fachsprachlich besonders elaboriert schreiben – nicht immer automatisch besser reflektieren können als andere. Eventuell verwenden sie die Prompts als gezielte Redemittel, um

nicht (ganz) Verstandenes zu formulieren. Andere Studierende wiederum durchlaufen zwar hochkomplexe fachspezifische Reflexionsprozesse, können diese jedoch nicht immer fachsprachlich korrekt ausdrücken.

Es wird deutlich, dass das Wechselverhältnis von fachspezifischen Reflexionsprozessen und fachspezifischer Sprache hoch komplex ist. Vor diesem Hintergrund müsste in der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung verstärkt der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich zwei Lernprozesse gegenseitig bedingen: das Erlernen der Inhalte des Faches und das Erlernen der Sprache des Faches. Auch nach Leisen (2015b: 249) lassen sich Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. Vermittlungsprozesse müssen daher konsequent sprachbewusst gestaltet sein, um einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium zu erlernen und pflegen und fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Wie es diesbezüglich in der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung bestellt ist, wird im Folgenden beleuchtet.

4. Fachkommunikation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung

Fremdsprachenlehrkräfte haben sich im Laufe ihres Studiums eine gewisse Kompetenz im Gebrauch der Fachsprachen ihrer studierten Einzelwissenschaften (Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) erarbeitet. Man denke dabei an Referate, Haus- und Abschlussarbeiten oder den Austausch im Rahmen der wissenschaftlichen Veranstaltungen. Allerdings ist diese Sprache nicht gleichzusetzen mit ihrer Berufssprache, "schließlich arbeiten sie ja nach der Ausbildung in ihrer Haupttätigkeit, dem Unterrichten, nicht als Wissenschaftler:innen" (Wipperfürth 2015: 32). Berufssprache wird in einem konkreten Handlungszusammenhang in der Praxis genutzt und dient in diesem Rahmen als Werkzeug für den Austausch mit Kolleg:innen (vgl. Roelcke 2020). Dabei lassen sich Redeweisen der Berufssprache in der Schulpraxis meist kaum vom Laiendiskurs unterscheiden (Schrittesser und Hofer 2012: 149f.). Diese Kommunikation über Unterricht unter Lehrer:innen auf der einen Seite und die Kommunikation unter Wissenschaftler:innen auf der anderen folgen also jeweils anderen Zwecken und machen sprachliche Differenzen deutlich. Sie unterscheiden sich auch wegen der jeweils unterschiedlichen Wissensbasis, da es sich bei wissenschaftlichem Wissen und dem handlungsleitenden Wissen in der Praxis um jeweils andere Wissensformen handelt (vgl. Neuweg 2011). Die Anerkennung dieser Differenzen führt nach Terhart (1992: 202) keineswegs zu einem Problem, sondern zu einer Entspannung der Situation:

Jetzt erst können beide Seiten gelassen und selbstbewußt [sic] auf die Besonderheiten und Zwänge ihrer jeweiligen Perspektive hinweisen, wodurch eine wichtige Voraussetzung für eine sinnvolle grenzüberschreitende Kommunikation ohne wechselseitige 'Landnahmen' gegeben ist (ebd.).

Terhart (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen Übersetzungskompetenz von Lehrkräften, die in ihrer Berufspraxis zwischen den Registern der Berufssprache und Fachsprache oder auch Laienkommunikation (etwa mit Eltern) wechseln können. Dem Ansatz, Fachsprachlichkeit als Kontinuum zu begreifen, folgt auch dieser Beitrag, Aus diesem Kontinuum wird nachfolgend spezifisch die Fachsprache in der fremdsprachlichen Lehrer:innenausbildung in den Blick genommen.

Da jeder Umgang mit Fachinformation und Wissenstransfer auch immer sprachliche Aspekte beinhaltet (vgl. Kap. 3), ist die Befähigung der Lernenden zu Rezeption und Produktion fachspezifischer Kommunikationsformen vonnöten. Dazu sind grundlegende Kenntnisse fachsprachlicher Besonderheiten erforderlich sowie das Vermögen, diese im Rahmen fachbezogener Kommunikation auch umzusetzen. In Anbetracht der Bedeutung und Verbreitung von fachsprachlichen und fachkommunikativen Anforderungen in Beruf und Alltag dürfen der Auf- und Ausbau fachsprachlicher Kenntnisse und die Übungen fachkommunikativer Fähigkeiten nicht dem Einzelnen überlassen bleiben (vgl. Roelcke 2002: 9). Im Ausbildungsbereich Hochschule thematisieren die Fächer ihre Sprache – abgesehen von der Erarbeitung einzelner Fachwörterbücher – jedoch nur in wenigen Fachbereichen wie beispielsweise der Medizin oder Jura (vgl. Fluck 1992: 75). Womöglich sind die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an die Studierenden teilweise so komplex und anspruchsvoll, dass sie im Rahmen der Ausbildung allein kaum bewältigt werden können. Das fachliche Schreiben beispielsweise wird in Schreibwerkstätten ausgelagert, die aber häufig nur von denjenigen besucht werden, die diese Angebote eigentlich nicht wahrnehmen müssten. Dabei wäre eine fachsprachliche und fachkommunikative Grundlegung – z.B. durch die Lehrenden – sinnvoll, allerdings werden solche Kompetenzen in Ausbildung und Studium meist mehr oder weniger vorausgesetzt, anstatt sie beispielsweise im Curriculum zu verankern. Auch ein aktueller Blick spezifisch auf die fremdsprachliche Lehramtsausbildung in Deutschland zeigt, dass die Angebote in der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich der spezifischen Förderung von Fachkommunikation gering ausgeprägt sind.³ Die Lehrenden sind primär dazu da, Fachwissen weiter-

3 Hier gehe ich von mehrjährigen Beobachtungen (2014-2022) des Programmangebots und der Modulbeschreibungen der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung an der Universität Bremen aus, die an anderen Universitäten ähnlich sein dürften. Inwieweit eine Einübung in Fachsprache unabhängig von diesen Beschreibungen erfolgt, kann nicht beurteilt werden.

zugeben; dabei bleibt es mehr oder weniger ihrem Erfahrungshorizont und Geschick überlassen, wie sie ihr Fachwissen auf sprachlicher Ebene lehren bzw. wie sie Inhalte und spezifische Fachwörter/-textsorten gemeinsam vermitteln.

Dabei ist der Fachsprachengebrauch in der Hochschule Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse: "Würden wir uns da nicht einmal fachsprachenfrei, sondern fachsprachenarm ausdrücken wollen, würde die Kommunikation deutlich erschwert, wenn sie nicht sogar zum Scheitern verurteilt wäre" (Wich-Reif 2015: 9). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Verwendung einer Fachsprache bei Studierenden auch zu Kommunikationsschwierigkeiten, bis hin zu einem Ausschluss von Kommunikation, führen kann. In diesem Fall verstärkt die Verwendung einer Fachsprache die ohnehin schon bestehende asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden womöglich noch. Die Verwendung einer Fachsprache setzt voraus, dass die Lernenden diese auch gelernt haben. Bevor Lernende Fachausdrücke situationsadäquat verwenden können, müssen sie zuerst Situation und Gegenstand des Fachausdrucks dem eigenen Bezugsrahmen anpassen (vgl. ebd.: 10).

Bislang liegen für die fremdsprachliche Lehramtsausbildung keine Untersuchungen über die bestehenden fachsprachlichen Handlungsmuster und die fachsprachliche Vermittlungspraxis vor. Als eine erste Annäherung dient daher eine explorative Fragebogenstudie, die im Kontext einer Einführungsveranstaltung in die Fachdidaktik Französisch an der Universität Bremen durchgeführt wurde und im Folgenden vorgestellt wird.

5. Felderkundung: Fachkommunikation aus Sicht von angehenden Fremdsprachenlehrkräften

5.1 Kontext der Untersuchung und Stichprobe

Den universitären Grundkursen kommt eine Orientierungsrolle für die inhaltliche, aber auch sprachliche Begegnung mit dem Fach zu. Aus diesem Grunde wurde die Erhebung in einem Modul eingesetzt, welches Französischstudierenden mit Lehramtsoption an der Universität Bremen als Einführung in die Fremdsprachendidaktik dient. Es handelt sich dabei um ein Pflichtmodul im 4. Bachelorsemester, das aus einem Seminar und einer dazugehörigen Übung besteht und laut Modulbeschreibung u.a. folgende Lehrinhalte behandelt: Theorie des Spracherwerbs und des Sprachenlernens, Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, funktional-kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen und sprachliche Mittel (vgl. Didrom 2020). Als Grundlagenliteratur werden die *Einführung in die Fremdsprachendidaktik* von Decke-Cornill &

Küster (2015) eingesetzt sowie zusätzlich Auszüge aus weiteren fremdsprachendidaktischen Einführungswerken herangezogen. Das Fachdidaktik-1-Modul (FD1) Französisch besuchten im Sommersemester 2022 insgesamt 24 Studierende, die zur freiwilligen Teilnahme an der Online-Umfrage eingeladen wurden. Die Rücklaufquote betrug 50% (n = 12). Der Aufbau des Fragebogens wird im Folgenden vorgestellt.

5.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Befragung wurde in Form eines schriftlichen Online-Fragebogens umgesetzt und umfasste zunächst ein Anschreiben, welches das Thema und den Zweck der Befragung präsentierte und der fachlichen Einordnung diene. Ebenso erfolgten Hinweise auf die Freiwilligkeit und Anonymisierung der Teilnahme, eine kurze Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens sowie Kontaktinformationen bei etwaigen (Rück-)Fragen.⁴ An das Anschreiben schloss sich ein Befragungsteil an, der insgesamt aus neun offen angelegten Items bestand, die sich wiederum auf drei Fragebogenbatterien aufteilten: Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik (1), Soziodemografische Daten (2), Sonstige Anmerkungen (3). Im ersten Teil wurden die Studierenden zunächst aufgefordert, die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht schriftlich zu skizzieren und darauf aufbauend Möglichkeiten gezielter Schulung aufzuzeigen (F1). Zu dem Zeitpunkt der Befragung wurden die fertigkeitsbezogenen funktional-kommunikativen Kompetenzen im Rahmen des Seminars bereits auf einer übergreifenden Ebene thematisiert, insbesondere aber das Hör- und Hörsehverstehen. Die Förderung der Fertigkeit des Sprechens wurde in diesem Kontext immer wieder aufgegriffen (vor allem aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Hören und Sprechen), jedoch noch nicht in der Tiefe behandelt. Dieser Themenbereich stand laut Seminarbeschreibung und Rücksprache mit dem jeweiligen Dozenten unmittelbar bevor und wurde daher als inhaltlicher, fachspezifischer Schwerpunkt der Befragung gewählt.

Nachdem die Studierenden in der ersten Frage also ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen zum Themenbereich "Sprechen im Fremdsprachenunterricht" offengelegt hatten, standen sie anschließend vor der Aufgabe, den entsprechenden themenbezogenen Fachtext aus der Fremdsprachendidaktik-Einführung von Decke-Cornill und Küster (2015) zu rezipieren und mit den eigenen Ausführungen aus Frage 1 zu vergleichen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da Fachtexte

4 Der Fragebogen inkl. Anschreiben ist hier einsehbar: <https://tinyurl.com/FachwissenundFachkommunikation>.

in der Hochschullehre als Ausgangspunkt und Zielpunkt von Fachkommunikation gelten. Beier & Möhn (1984: 90) zufolge bilden Fachtexte eine zentrale Kategorie bei der Analyse fachsprachlicher Lehr- und Lernmaterialien: Sie sind Ausdruck des jeweiligen Sprachhandelns im Fach und daher unverzichtbarer Bestandteil der fachbezogenen Lehr- und Lernprozesse. Dem Unterricht kommt daher die Aufgabe zu, die Lerner:innen "mit derartigen praxisrelevanten Fachtextausprägungen vertraut zu machen und dazu auszubilden, diese situationsadäquat zu gebrauchen" (ebd.: 92). Dieser situationsadäquate Gebrauch bezieht sich sowohl auf produktive als auch rezeptive fachbezogene Sprachkompetenzen und betrifft insgesamt den Bereich gesprochener wie geschriebener Sprache. Nach Beier & Möhn (ebd.: 98f.) kommen den Fachtexten dabei zwei Hauptfunktionen zu: Zum einen dienen sie als Modell für die angestrebte Verwendung von Sprache in fachlichen Situationen. Zum anderen stellen sie das für die Lehr- und Lernprozesse notwendige sprachliche Material bereit und fungieren als Arbeitsgrundlage. Durch eine übende Beschäftigung mit den Fachtexten entwickeln die Lernenden sprachlich-kommunikative Fertigkeiten, die idealerweise auch außerhalb der konkreten Lehr-Lernsituation in fachlichen Kontexten angewendet werden können. Vor diesem Hintergrund wurde ein Ausschnitt aus der Fremdsprachendidaktik-Einführung von Decke-Cornill & Küster (2015) gewählt, die Grundlage des FD1-Moduls ist (s.o.). Bei dem Ausschnitt zum Thema Sprechen handelt es sich um einen deskriptiven Text mit darstellender, teilweise instruktiver Funktion (s.u.), der die Grundzüge der Fertigkeit und Möglichkeiten gezielter Schulung im Kontext von Fremdsprachenunterricht präsentiert. Anhand der ersten beiden Fragen sollte exemplarisch untersucht werden, an welchen Stellen sich Fachsprache in den studentischen Antworten zeigt bzw. wo genau fachsprachliche Verweise auf fachdidaktisches Wissen zu finden sind.

Am Beispiel des Textausschnittes legten die Studierenden anschließend dar, wie sie die Verständlichkeit bzw. Komplexität der Einführungen in die Fremdsprachendidaktik einschätzen (F3). Beabsichtigt war, herauszufinden, welche inhaltlichen und sprachlich-kommunikativen Anforderungen die Studierenden im Rahmen der Einführungen wahrnehmen und ob bzw. wie sie diese meistern. Diese Frage diente als Übergang zu Frage 4 "Was macht aus Ihrer Sicht Fachsprache in der Fremdsprachendidaktik aus?" (F4), welche mit Absicht ein großes Antwortspektrum bot: Den Studierenden sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, sowohl auf mögliche wahrgenommene Merkmale (z.B. im Bereich der Lexik; vgl. Kap. 2) einzugehen als auch auf das Verhältnis von Fachsprache und Gemeinschaftssprache im Kontext der Fremdsprachendidaktik. Da nicht automatisch davon auszugehen war, dass die Studierenden im Rahmen dieser Frage auch auf den Zusammenhang von Fachwissen und Fachkommunikation eingehen würden (vgl.

Kap. 3), zielte das letzte Item des inhaltlichen Fragebogenkomplexes zur Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik auf eben diesen Aspekt gesondert ab (F5).

Der Fragebogen endete mit einem kurzen Befragungsteil zu soziodemografischen Merkmalen, um Hintergrundwissen zu den einzelnen Studierenden zu erhalten und damit die Antworten in den Gesamtkontext einordnen zu können, und zwar in Hinblick auf die studierten Fächer, die Häufigkeit der Teilnahme an der FD1-Einführung sowie eine mögliche fachdidaktische (Vor-)Ausbildung über das FD1-Modul hinaus (F6 - F8) Und schließlich stand es den Teilnehmenden frei, unter "Sonstige Anmerkungen" Kommentare zum Thema der Befragung oder zur Befragung selbst zu hinterlassen (F9).

Sämtliche Antwortdaten der Untersuchung waren aufgrund des Online-Formats sofort verfügbar und konnten in Echtzeit aktualisiert werden. Automatische Zusammenfassungen mithilfe von *Google Forms* erleichterten die Antwortanalysen.

5.3 Strategien der Datenauswertung

Durch die offen angelegten Fragen der Untersuchung wurden qualitative Daten erhoben, für die eine manuelle Kategorisierung vorgenommen wurde. Das methodische Vorgehen für diesen Teil der Umfrage orientierte sich an dem Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018: 100) sowie dem methodischen Vorgehen nach Grünewald (2019: 232) und wurde für die vorliegende Untersuchung gegenstandsangemessen adaptiert: deduktive Bestimmung von thematischen Hauptkategorien, die aus dem bei der Datenerhebung eingesetzten Fragebogen stammten; zwei Codierungsprozesse von jeweils unabhängigen Codierenden und Ausschärfung des Kategoriensystems; Erstellung einer 'quantifizierenden Materialübersicht'; vertiefende Analyse und Interpretation des Datenmaterials anhand der übergreifenden Leitfrage: Wie gestaltet sich Fachkommunikation in der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung?

5.4 Fragebogenauswertung

Aufbauend auf den Phasen 2 und 3 ist ein angereichertes Kategoriensystem entstanden, das in Anlehnung an das Vorgehen von Gödecke (i.V.) als Grundlage zur Erstellung einer quantifizierenden Materialübersicht verwendet wurde: Diese zeigt an, wie oft ein Thema aufgegriffen wurde bzw. in wie vielen Antworten eine

Kategorie vergeben wurde, um besonders interessante Stellen in den Antworten der befragten Studierenden herauszufiltern.⁵ Um die deskriptiv statistische Ergebnisdarstellung der quantifizierenden Materialübersicht durch eine qualitativ-interpretative Perspektive zu ergänzen, werden die Daten im Folgenden anhand der übergreifenden Leitfrage (vgl. Phase 5) ausgewertet.

Aus den Antworten auf Frage 1 (s.o.) geht hervor, dass alle Befragten der Fertigkeit eine hohe Bedeutung beimessen: Sprechen wird als die wichtigste Kompetenz im Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. F1, #1; #2) und als "das erste Mittel der Kommunikation" (F1, #8) konzeptualisiert. Gleichzeitig wird die Förderung des monologischen und dialogischen Sprechens als herausfordernd wahrgenommen (vgl. u.a. F1, #1) und methodisch mit Monologen, Dialogen, Interviews, Speeddating etc. in Verbindung gebracht (u.a. F1, #2; #7; #11). Bezieht man neben der inhaltlichen Ebene auch die sprachliche in die Analyse mit ein, so fällt auf, dass ein Großteil der Studierenden zur Beschreibung des Sprechens einen vornehmlich schlichten und parataktischen Satzbau wählt, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

Sprechen hat im FU die zentrale Rolle. Es ist das erste Mittel der Kommunikation und sollte dementsprechend auch im Fokus des Unterrichts stehen. Schulen kann man dies auf unterschiedlichen Wegen, durch authentische Sprechaufträge, die alltagsnah für Schüler*innen sind (F1, #8).

Teilweise beantworten die Studierenden die erste Frage unstrukturiert und unpräzise (vgl. u.a. F1, #3; #4), führen ihre Gedanken nicht zu Ende bzw. verzichten auf vollständige Sätze (vgl. u.a. F1, #6). Ebenso erscheint das lexikalische Spektrum bis auf wenige Ausnahmen (u.a. F1, #11) begrenzt. Die Studierenden suchen nach Fachbegriffen und vermischen dabei nicht selten Fach- und Gemeinsprache: Verwendung von "Wörter" anstatt "Fachtermini" (F3, #9) oder "Muttersprache" anstatt "Erstsprache" (F1, #5). Vereinzelt werden auch Vermeidungs- oder Ausweichstrategien angewendet, um über fehlende Inhalte hinwegzutäuschen. Dies bezeugt beispielsweise die Antwort der befragten Person #3, die bei der Frage des Vergleichs der eigenen Ausführungen mit den Inhalten des Fachtexts (F2) Folgendes als Antwort gibt:

Korrelation mit Hören: Stimmt überein/ Rest habe ich so spontan nicht abrufen können (F1, #3).

Dass die Studierenden zum großen Teil Schwierigkeiten haben, sich fachspezifisch auszudrücken, kann mehrere Gründe haben. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass es sich bei FDI um das erste fachdidaktische Modul im Studium han-

⁵ Die quantifizierende Materialübersicht ist hier einsehbar: <https://tinyurl.com/quantMaterialuebersicht>.

delt. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die Studierenden womöglich noch nicht genügend über die entsprechenden inhaltlichen Vorstellungen/Konzepte und haben kaum Übung im fachbezogenen Mitteilen. Auch ein Blick in die Modulbeschreibung von FD1 (vgl. Didrom 2020) lässt erkennen, dass eine Reflexion von Fachsprache und Fachkommunikation so nicht vorgesehen ist. Zudem gibt es Studierende, die fachspezifische Inhalte zwar verstehen, aber Schwierigkeiten damit haben, diese auch zu versprachlichen. Andersherum gibt es sicherlich auch Studierende, die sich fachsprachlich elaboriert ausdrücken können, die damit verbundenen Inhalte jedoch nicht vollumfänglich erfasst haben müssen (vgl. Kap. 3). Und nicht zuletzt muss unterschieden werden, dass die Kommunikation in einem Fachgebiet nicht die Kommunikation im Fachunterricht bzw. der universitären Lehre ist:

Die Kommunikation in einem Fachgebiet ist zumeist eine in schriftlicher Form und dient der Darstellung von Fachinhalten durch Experten für Experten. Die Kommunikation im Fachunterricht hingegen ist eine Kommunikation zwischen Novizen im Fach untereinander und mit einem fachdidaktischen Experten zum Zwecke des Lernens im Fach (Leisen 2015c: 225).

Dass hier ein Unterschied vorliegt, erkennt auch Student:in #10. Aus seiner bzw. ihrer Sicht sind die Inhalte der fachdidaktischen Fachtexte weitaus weniger greifbar als der gemeinsame Austausch im Rahmen des Seminars, der Übung und des freiwilligen Tutoriums (vgl. F3, #10). Das Kriterium der Verständlichkeit (vgl. Kap. 3) und das Verhältnis von interner und externer Fachkommunikation (vgl. ebd.) scheinen eine wesentliche Rolle zu spielen, wenn es um fachbezogenes Rezipieren und Produzieren geht.

Insgesamt ist bei den Studierendenantworten jedoch eine inhaltliche und sprachliche Progression von Frage 1 zu Frage 2 wahrnehmbar: Beim Vergleichen der eigenen Ausführungen mit denen von Decke-Cornill & Küster (2015) drücken sich die Studierenden tendenziell elaborierter aus, indem sie beispielsweise Termini aus dem Fachtext übernehmen und in die eigene Beantwortung integrieren:

In dem Kapitel ist die Rede von den kognitiven mentalen Vorgängen, um überhaupt zu verstehen, wie die Fertigkeit Sprechen als Prozess oder System abläuft. Dies soll wichtig sein, um diese sich anzueignen und um die verschiedenen Vorgänge zu trainieren. Dies habe ich nicht in der Lösung der Aufgabe vorhin beachtet oder ausgeführt [...] (F2, #11).

Die Vergleichsaufgabe scheint die Studierenden für eine Analyse der inhaltlichen und strukturellen Beschaffenheit des Textes zu sensibilisieren, denn sie beobachten Sprache, nehmen sie auf, imitieren, erproben und generieren sie. Sie wenden Sprache an und entwickeln dabei Sprachbewusstheit und -bewusstsein (vgl. Leisen 2015b), so dass es ihnen besser gelingt, sich fachkommunikativ mitzuteilen.

Hinsichtlich der Frage, wie die Studierenden – am Beispiel des Textauschnitts – die Verständlichkeit bzw. Komplexität der Einführungen in die Fremdsprachendidaktik einschätzen (F3), ergibt sich ein heterogenes Bild: Knapp die Hälfte der Studierenden schätzt die Einführungstexte als nachvollziehbar ein (insgesamt 5 Codings) und führt dies vor allem auf die Kürze des Textes (vgl. u.a. F3, #1) sowie auf den Einbezug verständnisfördernder Schaubilder zurück (vgl. u.a. F3, #2). Dabei handelt es sich fast ausschließlich um diejenigen Studierenden, die ein zweites sprachliches Fach studieren und/oder angeben, über das FD1-Modul Französisch hinaus bereits eine fachdidaktische Ausbildung erfahren zu haben (vgl. u.a. F8, #1; #2; #4). Die anderen Studierenden – und gleichzeitig die Mehrheit – geben allerdings an, Schwierigkeiten mit dem Lesen des Fachtextes zu haben, wie folgender Auszug exemplarisch belegt:

Teilweise werden sehr spezifische Fachbegriffe genannt, deren Bedeutung ich nicht kenne und erst nachschlagen müsste. Teilweise sind das aber auch Begriffe aus der Linguistik bzw. Psycholinguistik, nehme ich an. Oft wird ziemlich abstrakt formuliert, ich würde mir da mehr anschauliche Beispiele wünschen. Es werden zwar Forderungen gestellt (wie z.B. man müsste als Lehrkraft auf Adressaten- und Situationsangemessenheit im Rahmen von Dialogen achten), aber es wird nicht konkret gesagt, wie man das macht. Oder auch in Hinblick auf die Ausspracheschulung. Da bin ich total unsicher (F3, #12).

Das Zitat macht deutlich, dass der Fachtext 'Leerstellen' aufweist, an denen sich den Studierenden Fragen auftun, auf die sie im Text jedoch keine Antwort finden. Über die Antworten hinweg scheinen insbesondere die strukturelle Beschaffenheit des Textes, Fachbegriffe sowie abstrakte Formulierungen und ganz grundsätzlich die gewählte fachspezifische, wissenschaftlich-bezogene Schriftsprache anspruchsvoll zu sein. Interessant ist, dass sich in den studentischen Einschätzungen vier Merkmalskomplexe widerspielen, die nach Langer (1979: 231) charakteristisch für Fachtexte sind:

- Einfachheit vs. Kompliziertheit,
- Gliederung/Ordnung vs. Unübersichtlichkeit,
- Kürze/Prägnanz vs. Weitschweifigkeit,
- zusätzliche Stimulanz vs. keine zusätzliche Stimulanz (ebd.).

Die Merkmalskomplexe beziehen sich auf die verständliche Gestaltung von Fachtexten, in deren Rahmen jeweils ein "Verständlichmacher" einem "Unverständlichmacher" gegenübergestellt wird. Der zuletzt genannte Merkmalskomplex meint "Zutaten zum Text" (ebd.), die bei den Leser:innen Interesse und persönliche Anteilnahme hervorrufen sollen, wie z.B. direktes Ansprechen der Leser:innen, Einbettung der Informationen in ein anschauliches Setting bzw. Beispiele aus der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Leser:innen. Dass solche Aspekte fehlen, macht beispielsweise auch folgende:r Student:in deutlich:

Die Erläuterungen sind gut verständlich, aber es fehlen oft konkretere Beispiele und Antworten auf die Übungsfragen. Wenn man die Übungsfragen durchführt, aber im Anschluss keine Kontrollmöglichkeit hat, bleibt eine Unsicherheit (F3, #10).

Es leuchtet natürlich ein, dass Expert:innen den ausgewählten Fachtext als leichter rezipierbar und verständlicher einordnen würden, während Noviz:innen bzw. Laien – in diesem Fall die Studierenden – den Text als anspruchsvoll einschätzen, obwohl es sich um eine Einführung aus der Reihe *Bachelor Wissen* handelt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Bestimmung der Textverständlichkeit äußerst komplex ist, weil sie sich an subjektiven Eindrücken zu orientieren scheint. Auch Langer, Schulz von Thun & Tausch (2019) zufolge ist die Erhebung von subjektiven Schätzwerten in Hinblick auf die Bestimmung der Textverständlichkeit erfolgsversprechender als eine sprachstatistische Analyse.⁶ Unbestritten ist zudem, dass ein Text mit einem niedrigen Abstraktions- und Komplexitätsgrad höhere Chancen hat, von einem Laien verstanden zu werden. Die größere Nähe zur Gemeinsprache führt dazu, dass der bzw. die Rezipient:in des Fachtextes weniger Vorwissen mitbringen bzw. sich weniger (komplexes) Vorwissen aneignen muss, um ihn zu erfassen. Übersteigt ein Text die Präsuppositionen des bzw. der Rezipient:in, gelingt diese Expert:in-Lai-Kommunikation nicht oder nur bruchstückhaft. Die Verständlichkeit eines Textes ist demnach abhängig davon, inwiefern sich die stilistischen Merkmale und inhaltlichen Informationen des Textes mit dem Vorwissen und den Erfahrungen des bzw. der Empfänger:in decken (vgl. Dörr 2014: 41). Diesen Aspekt erkennen auch teilweise die Studierenden selbst (F3, #5; #9). Gleichzeitig ist zu beachten, dass Kommunikationsbarrieren natürlich nicht völlig zu vermeiden sind, da ständig neue Theorien, Ansätze und Definitionen entwickelt werden und dadurch bei verschiedenen Sprecher:innen(gruppen) unterschiedliches Wissen und entsprechend unterschiedliche kommunikative Kompetenz aufgebaut werden.

Hinsichtlich der Folgefrage "Was macht aus Ihrer Sicht Fachsprache in der Fremdsprachendidaktik aus?" (F4) fallen die Antworten der Studierenden knapp und vage aus. Das kann zum einen auf die sehr (bzw. zu?) breit und offen angelegte Fragestellung zurückgeführt werden; zum anderen ist es möglich – und so macht es zumindest den Eindruck –, als hätten sich die Studierenden noch nie zuvor mit dieser Frage auseinandergesetzt, wie folgende Studierendenantwort exemplarisch zeigt:

Ich denke, dass bestimmte Fachbegriffe zu der Fremdsprachendidaktik dazugehören. Noch kenne ich nicht so viele, aber so etwas wie Kommunikationsorientierung, Interkulturelles

6 Um allerdings eine allumfassende Bestimmung von Textverständlichkeit vornehmen zu können, müsste die Anzahl an Proband:innen sicherlich höher sein, als es im Rahmen der vorliegenden Umfrage der Fall ist (n = 12).

usw. Solche Begriffe tauchen immer wieder auf. Man muss sie richtig füllen können, um sie verwenden zu können. Aber ich könnte nicht genau definieren, was die Fachsprache spezifisch in der Fremdsprachendidaktik ausmacht (F4, #12).

Das Bewusstsein einer eigenen Fachsprache und die Vorstellung, ein Fachstudium erfordere spezielle sprachliche Fähigkeiten, ist bei vielen Studierenden kaum vorhanden oder wird auf den Terminologiebereich reduziert, wie zahlreiche andere Beispiele bezeugen (insgesamt 8 Codings). Fachsprachliche Reflexionen scheinen in der fremdsprachlichen Hochschulausbildung kaum einen Niederschlag zu finden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die spätere Berufspraxis überhaupt solche sprachlichen Leistungen verlangt. Obwohl niemand der Befragten in der Lage ist, konkrete Merkmale der Fachsprache in der Fremdsprachendidaktik zu benennen, sind sich einige zumindest über die Relevanz der Fachsprache für sie als (zukünftige) Fremdsprachenlehrkräfte im Klaren:

Sie ist wichtig für die Lehrer*innenprofessionalität und hilft uns, Sachverhalte besser beschreiben zu können (F4, #4).

Fachsprache in der Fremdsprachendidaktik ist meiner Meinung nach sehr wichtig, damit die Lehrenden eine Referenz haben, die Theorie in die Praxis des Unterrichts einzubinden (F4, #7).

Ebenso scheint zumindest der Hälfte der Studierenden bewusst zu sein, dass Kommunikation in der Fachsprache immer auch eine Auseinandersetzung mit Fachwissen bedeutet und damit Fachsprache und Fachwissen in einem engen Verhältnis zueinander stehen (vgl. F5; insgesamt 6 Codings). Allerdings wird Fachsprache hier erneut auf Fachtermini begrenzt, die wiederum lediglich als Spiegel von Fachwissen konzeptualisiert werden (vgl. u.a. F5, #3; #11; #12). Dass Fachsprache bei der Vermittlung von Fachwissen nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern gleichzeitig an und mit den Fachinhalten wächst (vgl. Kap. 3), berücksichtigt niemand der befragten Studierenden.

Die Ergebnisse dieser Umfrage erheben selbstverständlich keinen Anspruch an Vollständigkeit und sind vielmehr als eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand zu verstehen. Sie haben das Ziel, die Relevanz des Themas deutlich zu machen, um darauf aufbauend erste Implikationen zur Gestaltung einer fachbezogenen Sprachbildung in der Lehramtsausbildung zu formulieren (vgl. Kap. 5). Zusammenfassend lässt sich anhand dieser vergleichsweise kleinen Untersuchung jedoch festhalten, dass den teilgenommenen Studierenden ein Bewusstsein über die Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik weitgehend fehlt. Sowohl im Bereich des fachbezogenen Verstehens als auch im Bereich des fachbezogenen Mitteilens tun sie sich größtenteils schwer. Zudem sind sie kaum in der Lage, Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik auf einer abstrahierenden Ebene zu beschreiben. Eventuell stellt es für die Studierenden

deshalb eine Herausforderung dar, konkrete Merkmale der Fachsprache der Fremdsprachendidaktik zu benennen, weil Fachlichkeit keine konstante Größe ist, sondern vielmehr eine dynamische Relation, die kaum objektiv bewertet werden kann (vgl. Dörr 2014: 37; vgl. Kap. 2).

Allerdings weist der Fachtextausschnitt von Decke-Cornill & Küster (2015) durchaus besondere Merkmalsbestimmungen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Text auf (vgl. Kap. 2): So lässt sich neben dem Einsatz von Fachtermini beispielsweise eine Ausschöpfung von Wortbildungsmöglichkeiten ausmachen (u.a. "Konzeptualisierungsvorgänge" (ebd.: 190) oder "Ausdrucksmodulationen" (ebd.: 191). Ebenso wird auf Entlehnungen aus der Alltagssprache (u.a. "kommunikative Schmiermittel" (ebd.: 190)) oder auf spezifische Metaphernmodelle (u.a. "die Überprüfung der mentalen Vorgänge durch einen internen Monitor" (ebd.: 189)) zurückgegriffen. Weiterhin ist eine Selektion syntaktischer Konstruktionen erkennbar, die mit einer Dominanz von Aussagesätzen und einem weitgehenden Verzicht auf verschachtelte Satzkonstruktionen einhergeht (vgl. ebd.: 188); nach Roelcke (2002: 18) dienen solche grammatischen Erscheinungen vor allem der Erhöhung von Deutlichkeit, Verständlichkeit und Ökonomie (Ausdruckskürze). Ebenso lassen sich intertextuelle Bezüge (vgl. ebd.) ausmachen sowie explizite oder implizite Rückgriffe auf Vorwissen: "Ein funktionierendes Zusammenspiel zahlreicher Komponenten ist erforderlich, um dialogisch oder auch monologisch zu sprechen: artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle [...] Kompetenzen [...]" (ebd.: 188; zitiert nach Leupold (2008: 64f.)).

Die genannten fachsprachlichen Besonderheiten sind bereits in der Allgemeinsprache des Deutschen mehr oder weniger breit angelegt. Sie erhalten innerhalb der Fachkommunikation lediglich eine andere Gewichtung und sind somit zunächst als quantitative Merkmale anzusehen (vgl. Roelcke 2002: 19). Erst die Entlehnung und Bildung neuer Ausdrücke, die Festlegung bestimmter und besonderer Bedeutungen, der Gebrauch spezifischer künstlicher Symbole etc., die der allgemeinsprachlichen Kommunikation (weitgehend) fremd sind, stellen qualitative Besonderheiten der Fachsprache der Fremdsprachendidaktik dar. Sie verdienen daher im Rahmen der Förderung einer fachkommunikativen Kompetenz besondere Aufmerksamkeit (ebd.; vgl. Kap. 2). So lassen sich im Rahmen fremdsprachendidaktischer Fachsprache Bedeutungsänderungen ausmachen, etwa durch Umdeutungen von Wörtern der alltäglichen Sprache: Begriffe wie 'Methoden' oder 'Verfahren' (Decke-Cornill & Küster 2015: 190) oder auch 'Fertigkeiten' (ebd.: 188) sind grundsätzlich Alltagsbegriffe, werden im Fach aber neu semantisiert. Rezipieren Laien oder Noviz:innen einen Fachtext aus der Fremdsprachendidaktik und begegnen solchen und weiteren Begriffen wie 'Rollen', 'Differenzierung' oder 'Authentizität', ist nicht sicher, inwieweit die

Begriffe in ihrem fachlichen Sinn verstanden werden. Ob jemand die Bedeutung eines Begriffs korrekt zuordnen kann, ist zugleich auch eine individuelle Frage. Eine Person kann mehr oder weniger Expertise haben bzw. in mehr oder weniger großem Umfang über das kollektiv vorhandene Fachwissen verfügen. Zur Förderung der fachkommunikativen Kompetenz der Studierenden reicht es nicht aus, fachsprachliche Besonderheiten auf den Beschreibungsebenen Wortschatz, Grammatik und Text zu erkennen und zu verstehen; die Studierenden müssen auch in die Lage versetzt werden, typische Formen fachsprachlicher Wortbildung und Syntax eigenständig und produktiv anzuwenden.

6. Fazit und Implikationen zur Gestaltung einer fachbezogenen Sprachbildung

Sprache versteht sich als Konstruktionsmittel für fachliche Lernprozesse, Reflexionsprozesse und Erkenntnisprozesse: "Es ist die Sprache, die ein Fach konstituiert" (Kalverkämper 1990: 99). Allerdings hat sich die Fachsprachenforschung bislang nicht mit der Sprache von Lehrer:innen auseinandergesetzt, da es "auf den ersten Blick" (Terhart 1992: 195) keine Fachsprache von Lehrer:innen gibt. Ein möglicher Grund dafür kann in der Tatsache gesehen werden, dass sich die Lehrkräfte in der Schule nicht mehr im wissenschaftlichen Kontext befinden und daher (möglicherweise sogar bewusst) fachsprachliches Sprechen ablehnen.

Das Fehlen einer solchen Fachsprache könnte aber auch auf die Breite und Diversität der wissenschaftlichen Basis der Lehrer:innenbildung zurückgeführt werden: Ihre inhaltliche Gliederung – gegenwärtig in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Anteile – geht mit einer Vielfalt verschiedener Wissensformen einher, die sich immer auch in einer Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmittel und Kommunikationsweisen äußert (ebd.). Insbesondere dann aber ist ja die Frage berechtigt, was fremdsprachendidaktische Fachsprache ausmacht, die über ein sprachlich-begriffliches Instrumentarium verfügt, eine Differenz zwischen Laien und Expert:innen markiert, interne Wissenschaftskommunikation sichert und berufliche Identität vermittelt.

Wenn jedes Fach über eine eigene Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation verfügt, deren sprachlicher Ausdruck sich insbesondere in Lexik, Syntax und spezifischen Textsorten widerspiegelt (vgl. Kap. 2), dann ist es eine zentrale Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts, in die jeweilige Kultur der Fachkommunikation einzuführen. Eine umfassende Antwort auf die Frage, inwieweit fachsprachliche Auseinandersetzungen und Reflexionen in der fremdsprachlichen Hochschulausbildung bislang ihren Niederschlag finden, kann die vorlie-

gende Untersuchung jedoch nicht geben. Die Ergebnisse zeigen lediglich exemplarisch, dass Französischstudierende im 4. Bachelorsemester Schwierigkeiten damit haben, sich mit Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik auseinanderzusetzen. So offenbaren sich am Beispiel eines Auszugs aus einer Fremdsprachendidaktik-Einführung Verständnisprobleme, die die Studierenden neben der Komplexität der Sachverhalte auch auf eine hohe sprachliche Verdichtung des Fachtextes zurückführen. Teilweise werden Fachbegriffe aus der Fremdsprachendidaktik und ihren Bezugsdisziplinen aufgeführt, aber nicht erklärt. Da Einführungstexte an ihre Rezipient:innen adressiert sind, in diesem Fall Noviz:innen der Fremdsprachendidaktik, haben sie mit Blick auf die Textverständlichkeit jedoch eine gewisse Bringschuld. Aufgabe aller Einführungstexte sollte es sein, das Fachliche in einer verständlichen Sprache darzubieten, die zugleich präzise ist und nicht auf Fachtermini verzichtet – wohl wissend, dass sich die Gratwanderung zwischen Verständlichkeit für Anfänger:innen, fachlicher Angemessenheit und Platzbedarf bei der Konzeption von Einführungstexten als herausfordernd erweisen dürfte.

Fachsprache im Bereich der Fremdsprachendidaktik ist – wie auch in jeder anderen Disziplin – ein Instrument der Verständigung. Existieren Verständnisprobleme, sollten diese explizit thematisiert und gelöst werden, schließlich entscheidet nicht nur die Qualität des Professionswissens, sondern auch die Qualität fachsprachlicher Kommunikation über den Erfolg in Studium und Wissenschaft. Daher ist es bereits im Rahmen der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung notwendig, bei den Studierenden fachsprachliche Kompetenzen sowohl im rezeptiven als auch produktiven Bereich aufzubauen. Die vorliegende Untersuchung hat jedoch ergeben, dass die Studierenden kaum in der Lage sind, fachtypische Sprachstrukturen der Fremdsprachendidaktik wie Bedeutungsänderungen oder Metaphernmodelle (vgl. Kap. 4) zu erkennen, zu reflektieren und selbständig anzuwenden. Vermutlich stellen fachsprachliche Auseinandersetzungen keinen eigenen Bereich in der Ausbildung dar, sondern erfolgen in Form von Rückmeldungen bei der Bewertung von Hausarbeiten o.Ä. Um Studierende jedoch zu einer selbständigen und nachhaltigen Verbesserung ihrer fachkommunikativen Kompetenzen zu bewegen, erscheint ein nachträgliches Feedback kaum ausreichend. Stattdessen ist eine gezielte und sich wiederholende Text- und Spracharbeit vonnöten, die das fachliche Lernen entlasten kann. In diesem Rahmen sollten Begriffe nicht einfach vorgegeben, sondern von den Studierenden auf ihrem Weg zum Fach erarbeitet und erworben werden. Es geht weder um eine schlichte Verwendung noch um ein Internalisieren exakter Definitionen, sondern darum, im Umgang mit Begriffen und Definitionen individuelle Denkstrukturen zu sensibilisieren. Auch wenn nicht immer alle Begriffe adäquat verwendet werden, kann die Verwendung jener Termini erprobt und die spezifische Sprache geübt werden, die

charakteristisch für die Fachcommunity sind. Das Fachlernen entsteht im Diskurs und es braucht den Diskurs. Um der betonten Verbindung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit größere Aufmerksamkeit zu schenken als bisher, könnten die fachlich-sprachlichen Anforderungen durch gezielte Sprachhilfen und -muster (= Methodenwerkzeuge in Form von Wortlisten, Formulierungshilfen, Bildfolgen, Modelltexten etc.) unterstützt werden. Eine praktische Auseinandersetzung mit der Fachkommunikation der Fremdsprachendidaktik kann zudem auf vergleichenden Fachtextanalysen beruhen und textsortenspezifische Beispiele bieten. Zudem ist es denkbar, die Studierenden von Anfang an und kursbegleitend Zusammenfassungen von Fachtexten anfertigen lassen; auf diese Weise werden sie für typische Formen fachsprachlicher Wortbildung und Syntax sensibilisiert und nicht nur im Bereich des fachbezogenen Verstehens unterstützt, sondern darauf aufbauend auch zu eigenem fachbezogenem Mitteilen ermutigt.

Selbstverständlich muss dabei berücksichtigt werden, dass Wissen – in dem Fall das Wissen von angehenden Fremdsprachenlehrkräften – nur zum Teil verbalisiert werden kann (vgl. u.a. Neuweg 2006). Lehrer:innenwissen ist individuell und kontextspezifisch und wird häufig "erst in der Anwendung auf konkrete, naturgemäß stets veränderte Kontexte – mit denen es interagiert – wirksam" (Wipperfurth 2015: 64). Allerdings können durch den fokussierten Austausch mit anderen Berufsangehörigen diese Anteile zunehmen, da die (angehenden) Lehrkräfte immer mehr Wissen und gemeinsame Begrifflichkeiten teilen (ebd.).

Die genannten Vorschläge zur Gestaltung einer fachbezogenen Sprachbildung in der fremdsprachlichen Lehramtsausbildung können Lehrenden der Fremdsprachendidaktik oder Autor:innen von Einführungstexten Anregungen für einen sprachsensiblen Sprachgebrauch geben. Das zentrale Ziel dieses Beitrags ist jedoch allgemeiner, und zwar sich der Fachkommunikation in der Fremdsprachendidaktik anzunähern und eine Reflexion über sprachlich-kommunikative Strukturen und Anforderungen in der Ausbildung anzustoßen.

Eingang des revidierten Manuskripts 04.09.2022

Literaturverzeichnis

- Baumann, Klaus-Dieter (1994): *Fachlichkeit von Texten*. Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen.
- Becker, Andrea & Hundt, Markus (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann, Lothar et al. (Hrsg.), 118-133.
- Beier, Rudolf & Möhn, Dieter (1984): Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien für den fremdsprachlichen Unterricht – Überlegungen zu ihrer Beschreibung und Bewertung. *Fachsprache* 6. 3-4, 89-115.
- Bromme, Rainer; Jucks, Regina & Rambow, Riklef (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (Hrsg.): *Der Mensch im Wissensmanagement. Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen*. Göttingen: Hogrefe, 176-188.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Didaktik der romanischen Sprachen Universität Bremen (Didrom) (2020): FD1 Basismodul Fachdidaktik Französisch. Modulbeschreibung. [Online: www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb10/fb10/pdf/romanistik/franko/FD1_Frz_.pdf, 15.07.2022].
- Dörr, Jan-Eric (2014): Grundlagen des Fachsprachenbegriffs. In: Baumann, Klaus-Dieter et al. (Hrsg.): *Fachstile. Systematische Ortung einer interdisziplinären Kategorie*. Berlin: Frank & Timme, 27-45.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachgebrauch Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gödecke, Georgia (2020): *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz – eine empirische Studie. Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung*. Trier: WVT.
- Gödecke, Georgia (in Vorbereitung): Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik – erste Annäherungen an ein neues Gegenstandsfeld. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 2.
- Grünewald, Andreas (2019): Theoretisch dachte ich, es funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht – die Rolle der Lehrkraft in Designexperimenten. In: Bikner-Alsbach, Angelike & Peters, Maria (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Berlin: Springer Verlag, 229-246.
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. 1. Teilbd. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Fachsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*. Berlin, New York: de Gruyter, 88-133.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Darstellungsformen und Leistungen schriftlicher Fachkommunikation: diachrone und synchrone Aspekte. In: Hoffmann, Lothar et al. (Hrsg.), 60-92.
- Klute, Wilfried (1975): Didaktischer Kommentar. In: Klute, Wilfried (Hrsg.): *Fachsprache und Gemeinsprache. Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Frankfurt, Berlin, München: Diesterweg, 5-11.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1999): Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: Hoffmann, Lothar et al. (Hrsg.) (1999), 133-142.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Langer, Inghard (1979): Verständliche Gestaltung von Fachtexten. In: Mentrup, Wolfgang (Hrsg.): *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 229-245.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann & Tausch, Reinhard (2019): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leisen, Josef (2015a): Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 68, 132-137.
- Leisen, Josef (2015b): Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli-03. August 2013*. IDT 2013. Hauptvorträge – Bd. 1, Bozen: Bozen-Bolzano University Press, 249-274.
- Leisen, Josef (2015c): Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In: Rüschoff, Bernd; Sudhoff, Julian & Wolff, Dieter (Hrsg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt, Lausanne, Peter Lang: 225-224.
- Möhn, Dieter (1998): Fachsprache als Gruppensprache. In: Hoffmann, Lothar et al. (Hrsg.) (1999), 150-157.
- Möhn, Dieter & Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Neuweg, Georg Hans (2006): *Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich. (Vortrag am 16.06.2006)
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 451-477.
- Niederhauser, Jörg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roelcke, Thorsten (2002): Fachsprache und Fachkommunikation. *Der Deutschunterricht* 54: 5, 9-20.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schrittesser, Ilse; Hofer, Monika (2012). *Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte*. In: Kraler, Christian; Schnabel-Schüle, Helga; Schratz, Michael & Weyand, Birgit (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann, 141-154.
- Terhart, Ewald (1992): Reden über Erziehung. Umgangssprache – Berufssprache – Wissenschaftssprache. *Neue Sammlung* 32(2), 195-214.
- Wich-Reif, Claudia (2015): *Fachwissen und Fachsprache*. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom 05.11.2015 im Rahmen der Tagung "Fachsprache(n) in Unterricht und Lehrerbildung: Systematisierung – Institutionen – Kommunikation" der Fachdidaktiken an der Universität Bonn in Zusammenarbeit mit dem ZfsL Bonn [15 S.].
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.