

## **Die Europäische Union: Sprachliche Wissensvermittlung im Schulbuchtext und im YouTube-Video – ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung von sprachlichen Mitteln des Modalisierens und Vergleichens**

*Mihail Sotkov (Lausanne)*

Die Schule ist eine Bildungsinstitution, in der „die gnoseologische, d.h. die erkenntnistiftende und wissenstransferierende Funktion von Sprache“ (Redder 2013: 109; Ehlich 1998) eine wesentliche Rolle spielt. Schulbuchtexte und andere Bildungsmedien dienen dem institutionellen Zweck des Wissenstransfers. Dabei wird Wissen in der Schule v.a. sprachlich vermittelt (Sprache als Archimedium (vgl. Ehlich 1998)). Die bildungsinstitutionellen Klienten (die Schülerinnen und Schüler (SuS)) müssen sich so das fachliche Wissen aneignen. Der aktuelle Stand ihrer sprachlichen Fähigkeiten ist sprachdidaktisch relevant für den sprachlichen Zuschnitt der Unterrichtsmaterialien, mittels derer die fachlichen Inhalte vermittelt werden sollen. Diese Fähigkeiten werden durchaus unterschiedlich modelliert, z.B. als sprachliche Basisqualifikationen (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008).

Ansätze wie das Scaffolding nach Gibbons (2002) sollen sicherstellen, dass die bildungsinstitutionellen Agenten (die Lehrkräfte) ihre SuS sprachsensibel unterrichten, also u.a. den sprachlichen Bedarf der Unterrichtsmaterialien (Schulbuchtexte etc.) so an die sprachlichen Fähigkeiten der SuS anpassen, dass sie nur eine Stufe über ihrem aktuellen Stand liegen (vgl. Wygotski 1986). Durch technologischen Fortschritt und Veränderungen in den alltäglichen medialen Rezeptionsgewohnheiten entsteht einerseits die Notwendigkeit, mediale Formate der Wissensvermittlung zu aktualisieren, andererseits entstehen sowohl Chancen und Potenziale als auch neue didaktische Herausforderungen.

Texte und Diskurse werden häufig in Verbindung mit visuellen Medien und bildlichen Darstellungen (diskontinuierliche Texte) dazu verwendet, schülerseitig ein mentales Modell von abstrakten Sachverhalten der ((außer-)sprachlichen) Wirklichkeit aufzubauen. So soll ein Verständnis entstehen, ein Konzept geformt werden (s. Kameyama/Sotkov 2024). Wissen wird dabei nicht in Form von reinen Assertionsketten vermittelt. Stattdessen kommen v.a. die Muster BESCHREIBEN und ERKLÄREN – häufig in Kombination – zum Einsatz (vgl. Beckmann 2017).

Lehrkräfte aller Fächer müssen linguistisch so sensibilisiert sein, dass sie u.a. sprachliche Bedarfe von Texten etc. feststellen (vgl. Sotkov/Frank 2021), die sprachlichen Fähigkeiten der SuS einschätzen und auf dieser Basis alle SuS ganzheitlich sprachlich fördern können. Die SuS müssen sich ihrerseits bildungssprachliche Qualifikationen aneignen, schriftsprachliche Fähigkeiten und Sprachbewusstheit entwickeln und ausbauen (vgl. Kameyama 2017).

Für die kommunikative Welt (vgl. Hoffmann 2011) der Schule sind jedoch nicht nur die Aktanten Lehrkräfte und SuS maßgeblich; Schulbuchautor:innen müssen sicherstellen, welche wissenschaftlich gesicherten, kanonischen Elemente gesellschaftlich relevanten Wissens aus der Sphäre der Wissenschaft Eingang in die Schulbücher finden, und auf welche Weise sie didaktisch aufbereitet werden können, sodass sie von den SuS mit Unterstützung der Lehrkräfte angeeignet, also ins schülerseitige Wissen überführt werden können (Andocken an das Vorwissen der SuS). An diesen Stellen finden spezifische Adaptionen statt (vgl. Kameyama 2022). Auch individuelle Sprachbiografien und Spracheinstellungen sowie weitere Faktoren können sowohl das schülerseitige als auch das lehrerseitige Handeln beeinflussen. Die Eltern spielen in diesem komplexen Geflecht ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Frank/Sotkov 2022).

Dieser Beitrag stellt das Vermittlungsmedium in den Mittelpunkt und befasst sich mit der Frage, wie Wissen zu einem fachlichen Gegenstand (i) in einem Schulbuchtext und (ii) in einem YouTube-Video sprachlich vermittelt wird. Der schriftsprachliche Text als Planungsergebnis (vgl. Rehbein 2001) überwindet medial die zerdehnte Sprechsituation (vgl. Ehlich 1984) und überliefert Wissen, sodass es losgelöst von seiner Entstehungssituation rezipierbar ist. Auch die digitale Aufzeichnung eines Videos überwindet die Flüchtigkeit des Schalls der gesprochenen Sprache und macht Wissen beständig verfügbar. Schrift spielt als optional abrufbare Transkription auch beim YouTube-Video eine Rolle. Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie potenzielle Vor- und Nachteile beider Medien sollen im Rahmen des Beitrags herausgearbeitet und diskutiert werden. U.a. werden dabei Modalisierungen (vgl. Berkemeier/Selmani 2024) sowie die mentale Prozedur des Vergleichens (vgl. Rehbein 1982) und ihre sprachlichen Realisierungsmittel in den Blick genommen. Für den Vergleich zwischen Schulbuchtext und YouTube-Video wird ein gesellschaftswissenschaftliches Thema gewählt: die Europäische Union.

### Literatur

Beckmann, Susanne (2017): Texte und ihre Strukturen erfassen. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Şahiner, P./Riedel, M./Wulff, N. (Hg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 54–69

- Berkemeier, A.; Selmani, L. (2024) Handlungsbezogene Grammatikdidaktik. Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln. Berlin: Erich Schmidt
- Ehlich, K. (1984) Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hg.) Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 9–25
- Ehlich, K. (1998) Medium Sprache. In: Strohner, H./Sichelschmidt, L./Hielscher, M. (Hg.): Medium Sprache. Frankfurt/M.: Lang, 9–21
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF
- Frank, A./Sotkov, M. (2022) Mehrsprachige Erziehung: die Elternperspektive. Wie Eltern Mehrsprachigkeit wahrnehmen. In: Ekinci, Y./Hoffmann, L. (Hg.) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Konflikt. München: Iudicium, 206–219
- Gibbons, P. (2002) Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann
- Hoffmann, L. (2011) Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Hoffmann, L./Leimbrink, K./Quasthoff, U. (Hg.) Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin u.a.: De Gruyter, 165–209
- Kameyama, S. (2017) Sprachentwicklung im Schulalter. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Şahiner, P./Riedel, M./Wulff, N. (Hg.) Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt, 268–295
- Kameyama, S. (2022) Wissensvermittlung im Schulbuchtext am Beispiel ‚Treibhauseffekt‘. In: Hohenstein, C./Hornung, A. (Hg.): Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Münster u.a.: Waxmann, 235–255
- Kameyama, S.; Sotkov, M. (2024) Zur sprachlichen Wissensbearbeitung und Begriffsbildung in der schulischen Wissensvermittlung. In: Meiler, M./Thielmann, W. (Hg.) Sprache – Denken – Wirklichkeit. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz, 239–290
- Redder, A. (2013) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A./Weinert, S. (Hg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Münster u.a.: Waxmann, 108–134
- Rehbein, J. (1982) Zu begrifflichen Prozeduren in der Zweitsprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, K.-H. (Hg.) Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 225–281
- Rehbein, J. (2001) Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hg.) Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin u.a.: De Gruyter, 927–945
- Sotkov, M./Frank, A. (2021) Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern. In: Asmacher, J./Serrand, C./Roll, H. (Hg.) Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 217–243
- Wygotski, L. S. (1934/1986) Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer