

Balk, Daniela

Die Notwendigkeit Sprachsensiblen Unterrichts. Wie sich Bildungssprache im Unterricht etablieren lässt

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 345-351. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Balk, Daniela: Die Notwendigkeit Sprachsensiblen Unterrichts. Wie sich Bildungssprache im Unterricht etablieren lässt - In: Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 345-351 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362839 - DOI: 10.25656/01:36283; 10.35468/6250-45

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362839>

<https://doi.org/10.25656/01:36283>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Die Notwendigkeit Sprachsensiblen Unterrichts – wie sich Bildungssprache im Unterricht etablieren lässt

Abstract

Dieser Beitrag verdeutlicht die Notwendigkeit bildungssprachlichen Arbeitens und leitet Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht ab. Nach einer begrifflichen Einführung stellt er dabei zunächst die Bedeutung der Bildungssprache und des Sprachsensiblen Unterrichts für die schulische Laufbahn theoretisch sowie empirisch fundiert heraus. Anschließend werden anhand des dänischen Brückenmodells von Thise und Vilien (2019) Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich Sprachsensibler Unterricht systematisch in der Schulpraxis umsetzen lässt. Die Implikationen für Lehrkräfte und die Diskussion zum Schluss dienen dazu, die Potenziale bildungssprachlichen Arbeitens im Unterricht zu reflektieren und weiterzudenken.

Keywords: Bildungssprache, Sprachsensibler Unterricht, Sprachbildung, Grundschule

1 Theoretische Einbettung

Die Bildungssprache lässt sich nach Morek und Heller (2012) als Medium von Wissenstransfer, als Werkzeug des Denkens und als Eintritts- und Visitenkarte beschreiben und hat demnach eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion. Der Erwerb der Bildungssprache gilt als Ziel sprachlicher Bildung und bildet die Basis schulischen Lernens (Heppt & Schröter, 2023). Konkret beschrieben ist die Bildungssprache „das Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen [...] Zugang verschaffen müssen“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483). Es ist somit die Aufgabe der jeweiligen Institution, den Erwerb der Bildungssprache zu unterstützen, um Lernen und gesellschaftliche Teilhabe möglich zu machen. Im Sprachsensiblen Unterricht wird dieses Ziel, inhaltliches und sprachliches Lernen zu verbinden und Bildungssprache zu fördern, verfolgt (Busse, 2019). Der Beitrag versucht folgende Fragen zu klären:

- Welche Rolle spielt die Bildungssprache für die schulische Laufbahn von Schüler*innen?

- Wie sieht eine systematische Arbeit mit der Bildungssprache in der Unterrichtspraxis aus?
- Welche Implikationen ergeben sich für Lehrkräfte im Umgang mit Bildungssprache?

2 Die Rolle der Bildungssprache

Um die Bedeutsamkeit der Bildungssprache zu verstehen, werden zuerst ihre Merkmale auf den drei Ebenen nach Morek und Heller (2012) dargelegt: *Lexikalisch-semantic*, *syntaktisch* und *diskursiv*. Wie der Begriff bereits andeutet, umfasst *lexikalisch-semantic* den Bereich der Lexik, so dass z. B. Fachbegriffe und Komposita eingesetzt werden, die zu einer hohen lexikalischen Dichte führen (Morek & Heller, 2012). Unterteilt wird der bildungssprachliche Wortschatz in allgemein (fächerübergreifend), z. B. markieren, und fachspezifisch, z. B. addieren (Heppt & Schröter, 2023). In Bezug auf die *Syntax* zeichnet sich Bildungssprache durch einen komplexeren Satzbau aus, der beispielsweise auf Satzgefüge und Konjunktionen zurückgreift. Die *diskursive Ebene* bündelt Anforderungen der Bildungssprache an die jeweilige Situation und Praktik, z. B. (stilistische) Konventionen einer Textsorte oder gehäuft monologische Formen (Morek & Heller, 2012). Der Einsatz der Bildungssprache und deren Ausprägungen auf den Ebenen ist aber von Faktoren, wie Alter, sprachlichem Entwicklungsstand und medialer Darbietungsform (mündlich – schriftlich), abhängig (Fornol, 2020).

Die wichtige Rolle der Bildungssprache für das schulische Lernen begründet sich in ihrer Prognosefunktion. Blickt man auf die Begriffsebene, lässt sich schulische Leistung durch bildungssprachlichen im Vergleich zu allgemeinem Wortschatz vorhersagen (Schuth et al., 2017). Konkret erweist sich in einer Studie im Sachunterricht der Grundschule von Heppt et al. (2020) besonders die fachspezifische Bildungssprache als wichtigster Prädiktor für das Fachwissen. Außerdem beeinflusst die Bildungssprache schulischen Erfolg und schulische Leistungen. In einer Metaanalyse zur Wirksamkeit sprachsensiblen Unterrichts zeigt sich, dass schulischer Erfolg von Lernenden im Primar- und Sekundarschulbereich grundsätzlich besser unterstützt wird als in einem Fachunterricht ohne sprachensible Ausrichtung (Höfler et al., 2024). Im Sekundarbereich beispielsweise zeigen sich für eine sprachensible Ausrichtung des Unterrichts, u. a. in der Arbeit mit Wortspeichern oder Sprechansätzen, positive Effekte auf mathematische Leistungen, Textaufgabenverständnis und den Umgang mit Fachwortschatz (Leiss & Plath, 2020). Im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs im Fachunterricht scheinen zwei- oder mehrsprachige Kinder von einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung ähnlich zu profitieren wie einsprachige Kinder. Auch wenn sich für einsprachige Kinder zu Beginn und am Ende der Förderung höhere Kompetenzlevel zeigen, ergibt sich ein vergleichbarer Fortschritt unabhängig von der Anzahl an Sprachen (Balk, 2024; Heppt & Schröter, 2023). So lässt sich, wie in der Metaanalyse von Peng et al. (2020) konkretisiert für die Mathematik, die Bildungssprache als Entwicklungshilfe für schulisches Lernen sehen.

Dennoch belegen empirische Studien, dass das Potenzial der Bildungssprache häufig zu wenig Beachtung und Raum im Unterricht erfährt. Als eine mögliche Ursache zeigt sich in der Eva-Prim-Studie von Rank et al. (2021) das Frageverhalten der Lehrkräfte, da die gestellten Fragen oder Impulse der Lehrenden kaum bildungssprachliche Praktiken (wie Beschreiben oder Argumentieren) einfordern, sondern häufig auf Ein-Wort-Äußerungen abzielen. Die knappen Antworten der Kinder spiegeln sich außerdem in den Redeanteilen wider, die bei Lehrkräften etwa bei 70 Prozent und bei Schüler*innen nur bei 20 Prozent liegen. Auch die kurze Wartezeit nach Fragen von durchschnittlich etwa 1,6 Sekunden hindert bildungssprachliches Arbeiten (Rank et al., 2021). Lange (2020) beschreibt hierzu zwei Muster bildungssprachförderlichen Lehrkräftehandelns. Im ersten Handlungsfeld steht die dialogische, ko-konstruktive Gesprächskultur im Fokus, die den Schüler*innen durch Nachfragen, den Einbezug von anderen Beiträgen und ausreichend Zeit zum Nachdenken die Produktion eigener (längerer) Redebeiträge ermöglicht. Das zweite Muster zeigt Scaffolding-Maßnahmen sowie kleinere Rollenspiele mit fiktiven Zielgruppen, um eigene Beiträge situationsentbunden darzustellen. Die Lehrkräfte bieten dabei durch eigene Demonstrationen (z. B. Vorstellung einer Zeitschrift) ein sprachliches Vorbild (Lange, 2020). Lehrende sehen außerdem sprachliche Defizite auf Seiten der Schüler*innen als Beweggrund, auf bildungssprachliche Praktiken, wie das Argumentieren, im Unterrichtsalltag zu verzichten (Bragg et al., 2016). Daher scheint es notwendig zu sein, ein systematisches Vorgehen anzubieten, das Lehrkräfte unterstützt, Bildungssprache aktiv in den Unterricht zu integrieren.

3 Das Brückenmodell als systematisches Vorgehen hin zu Bildungssprache in der Unterrichtspraxis

Das sog. Brückenmodell von Thise und Vilien (2019) in Abbildung 1 besteht aus vier Phasen, die sich von der Alltagssprache bis zum eigenständigen Produzieren von Bildungssprache erstrecken.

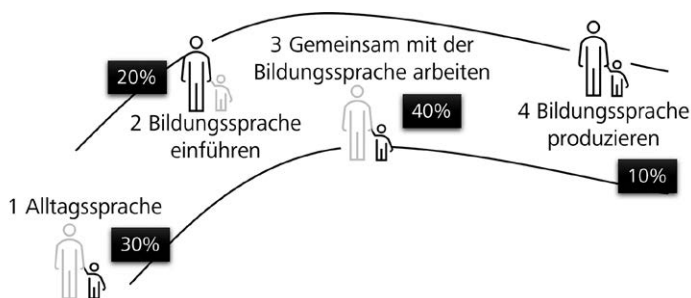


Abb. 1: Brückenmodell nach Thise und Vilien (2019) mit prozentualem Anteil der Phasen am gesamten Lernprozess (eigene Abbildung)

Anmerkungen: 👤 = Lehrkraft, 👶 = Schüler*in. Schwarze Farbe = in dieser Phase im Fokus. Graue Farbe = in dieser Phase nicht im Fokus.

Das Modell beginnt mit der Phase *Alltagssprache*, in der dazu ermutigt wird, ein neues Thema mit den eigenen informellen, alltagssprachlichen Ressourcen (nicht zwingend auf Deutsch) zu erkunden. Die Hauptaufgabe der Lehrkraft liegt darin, den Schüler*innen Zeit und Raum zu geben, um inhaltlich und sprachlich in den neuen Bereich einzusteigen (Thise & Vilien, 2019). Auch in den Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding nach Quehl und Trapp (2020) findet zu Beginn ein alltagssprachlicher Austausch im Kontext der jeweiligen Handlung statt.

In der zweiten Phase wird die *Bildungssprache eingeführt*, um das neue Thema in einer fachlich vertieften Sichtweise bearbeiten zu können. Hier liegt die Verantwortung bei der Lehrkraft den bildungssprachlichen Fokus zu setzen, um das Wortmaterial (Was?) sowie die Art der sprachlichen Äußerung (Wie?) für die Lernenden zu systematisieren (Thise & Vilien, 2019). Dabei kann vorab ein Planungsrahmen (s. Quehl & Trapp, 2020) oder Konkretisierungsraster (s. Tajmel & Hägi-Mead, 2017) helfen, das die Aktivitäten mit den Sprachhandlungen, Sprachstrukturen und Wortschatz für die Unterrichtsstunde oder das Thema aufzeigt.

Die dritte Phase umfasst die *gemeinsame Arbeit mit der Bildungssprache*, bei der die Schüler*innen bildungssprachliche Praktiken in vielfältigen, gemeinsamen und wiederholenden Lerngelegenheiten ausprobieren, um neue Strukturen und Inhalte zu verarbeiten. Dies gelingt beispielsweise durch Methoden wie der Information-Gap, bei der durch gegenseitige Beschreibungen Informationslücken gefüllt werden (Thise & Vilien, 2019).

Die letzte Phase konzentriert sich auf das *Produzieren der Bildungssprache*. Die Lernenden schlüpfen dabei in einen Expertenstatus, der sie dazu befähigt, selbstständig die Bildungssprache zu verwenden. Dabei ist es unerlässlich, dass die Lehrkraft diese auch aktiv einfordert. Der Lehrende übernimmt daher eine wichtige Rolle als sprachliches Vorbild und kontrollierende Aufsicht (Thise & Vilien, 2019).

4 Implikationen für Lehrkräfte im Umgang mit Bildungssprache in der Unterrichtspraxis

Die Potenziale der Bildungssprache in ihrer Vorhersagefunktion und ihrem Einfluss auf die schulische sowie persönliche Laufbahn geben Anlass, anhand der ausgeführten empirischen Belege Implikationen für Lehrkräfte zum Umgang mit Bildungssprache in der Unterrichtspraxis abzuleiten.

- a) Vorbereitung: Bildungssprache systematisch einführen (z. B. Lange, 2020; Thise & Vilien, 2019)
 - Sprachlichen Planungsrahmen für die Unterrichtsvorbereitung nutzen (z. B. Brückenmodell)
 - Dekontextualisierung anbahnen (z. B. in Rollenspielen: „Stell dir vor, du erklärst *Thema* während eines Telefonats mit *Adressat*in*“)
 - Orientierung als sprachliches Vorbild geben (z. B. beispielhafte Präsentation als Lehrkraft)

- b) Durchführung: Eigenes Frageverhalten überwachen (z. B. Lange, 2020; Rank et al., 2021)
- Bildungssprachliche Praktiken in den gesetzten Impulsen einfordern (z. B. Begründe ...)
 - Nach Impulsen warten und Zeit zum Nachdenken geben (z. B. leise bis zehn zählen)
 - Dialogische, ko-konstruktive Gesprächskultur etablieren (z. B. Nachfragen stellen)
- c) Nachbereitung: Sich als Lehrkraft in Bezug auf den Umgang mit Bildungssprache reflektieren (z. B. Rank et al., 2026; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Thise & Vilien, 2019)
- Reflexionsimpulse nutzen (z. B. vier Ebenen nach Tajmel und Hägi-Mead (2017): Interessiere ich mich für die Alltags-/Bildungssprache meiner Schüler*innen? etc.)
 - Unterricht kriteriengeleitet mit Fokus auf die Bildungssprache evaluieren
 - an Qualifizierungsangeboten zu Bildungssprache und Sprachsensiblen Unterricht teilnehmen

5 Diskussion

Die Implikationen machen deutlich, dass die Lehrkraft auf den Erwerb von Bildungssprache und somit auf das Ermöglichen schulischen Lernens und gesellschaftlicher Teilhabe einen erheblichen Einfluss nimmt. Wildemann und Rathmann (2015) bieten zur Reflexion und persönlichen Weiterentwicklung in Bezug auf Sprachsensiblen Unterricht ein Dokumentationsheft an, in das Lehrkräfte in Bezug auf gewählte Schwerpunkte (z. B. Frageverhalten, Wartezeit nach Fragen) Ergebnisse ihrer Selbstbeobachtung notieren können. Auch die verstärkte Berücksichtigung von Bildungssprache in der Lehrkräfteausbildung zeigt an Projekten wie „Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)“ (Rank et al., 2026) eine mögliche Herangehensweise auf, wie angehende Lehrkräfte ihr Wissen und Können in Bezug auf sprachbildenden Unterricht erweitern können. Doch trotz bereits bestehender Materialien, Planungskonzepte und Projekte gilt es weiter an einer qualitätsvollen Etablierung von Bildungssprache im Unterricht zu arbeiten, die nachweislich wirksam ist (Rank et al., 2026).

Literatur

- Balk, D. (2024). *Mathematische Modellierungskompetenz von Grundschulkindern sprachbewusst fördern: Eine Mixed-Methods Interventionsstudie zu mathematischem Modellieren und Sprachbewusstheit im Primarbereich*. Klinkhardt.
- Bragg, L. A. Herbert, S., Loong, E. Y. K., Vale, C. & Widjaja, W. (2016). Primary teachers notice the impact of language on children's mathematical reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 28(4), 523–544. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0178-y>

- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). de Gruyter.
- Heppt, B., Henschel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C., Gabler, K., Hardy, I., Stanat, P. & Mannel, S. (2020). Erfassung und Bedeutung des Fachwortschatzes im Sachunterricht der Grundschule. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 84–109). Kohlhammer.
- Heppt, B. & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:32003>
- Höfler, M., Woerfel, T., Vasylyeva, T. & Twente, L. (2024). Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 449–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3>
- Lange, I. (2020). «Ist nicht so einfach»: Bildungssprachliche Praktiken im Unterricht. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 547–556. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.2>
- Leiss, D. & Plath, J. (2020). „Im Mathematikunterricht muss man auch mit Sprache rechnen!“ – Sprachbezogene Fachleistung und Unterrichtswahrnehmung im Rahmen mathematischer Sprachförderung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(1), 191–236. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00159-y>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Peng, P., Lin, X., Ünäl, Z. E., Lee, K., Namkung, J., Chow, J. & Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(7), 595–634. <https://doi.org/10.1037/bul0000231>
- Quehl, T. & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (2. Auflage). Waxmann.
- Rank, A., Deml, I., Lenske, G., Merkert, A., Binder, K., Schulte, M., Schilcher, A., Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Krauss, S. (2021). Eva-Prim: Evaluation von Sprachförderkompetenz und (bildungs)sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 107–130). Kohlhammer.
- Rank, A., Lautenschlager, A., El Abdellaoui, I., Widmer, A. & Inckemann, E. (2026). Wie können Lehrkräfte dazu befähigt werden, einen sprachbildenden Unterricht zu gestalten, der die Denkweisen der Kinder einbezieht? In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6213-29>
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Thise, H. & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. Samfundslitteratur.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2015). *Sprachlicher Anfangsunterricht 5: Sprachförderung und Sprachbildung*. Finken.

Autorin

Balk, Daniela, Dr.

ORCID: 0009-0006-3497-5553

Universität Regensburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssprache, Sprachsensibles Unterrichten, Schriftspracherwerb

daniela.balk@ur.de