



# Sprachliche Anforderungen im Deutschunterricht: Sprachbildung – Bildungssprache Deutsch

## INFO



Im deutschen Bildungssystem spielt die **Beherrschung der Bildungssprache Deutsch eine zentrale Rolle für den Lernerfolg** (zusammenfassend Gogolin & Lange 2011; Gogolin, 2013; Heppt et al., 2016). Fehlende Kompetenzen in bildungssprachlichem Deutsch werden heute als ein zentraler Risikofaktor für den Bildungserfolg angesehen (Gogolin & Lange 2011) – insbesondere dann, wenn sie mit einem Migrationshintergrund, einem bildungsfernen Elternhaus oder mit weiteren sozioökonomischen Herausforderungen einhergehen. Hart und Risley (2003) wiesen bereits in den 1990er Jahren in ihrer Studie auf die *sogenannte 30-Millionen-Wörter-Lücke* hin. Diese besagt, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien bis zu ihrem dritten Lebensjahr etwa 30 Millionen Wörter weniger an sprachlichem Input erhalten.

Der **enge Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen** wird auch durch zahlreiche empirische Studien belegt (zusammenfassend Kempert, Schalk & Saalbach, 2019). Die Anforderungen der Bildungssprache Deutsch spielen im schulischen Alltag eine zentrale Rolle – insbesondere für sprachlich heterogene Lerngruppen. Sprachbildung ist dabei kein zusätzliches Thema, sondern ein **integraler Bestandteil pädagogischen Handelns**.

**In diesem Abschnitt finden Sie kompakte Informationen**, die Sie bei der gezielten Förderung Ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützen können. Es geht dabei nicht nur um eine allgemeine Weiterentwicklung der Sprachkompetenz, sondern insbesondere um die gezielte und schrittweise Hinführung zur **Bildungssprache Deutsch**. Diese unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen differenzierten Wortschatz, eine komplexere Satzstruktur und einen anspruchsvolleren Textaufbau. Sie ist durch ihre größere Präzision, Explizitheit und Komplexität gekennzeichnet und findet sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch Anwendung. (MSB 01/22). **Ziel** ist es, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sowohl

im Verstehen als auch in der produktiven Anwendung Kompetenz und Sicherheit zu erlangen.

## Sprache in der Schule



Sprache ist im Unterricht sowohl Mittel als auch Ziel, da sie einerseits der **Inhalt** ist, der gelernt werden soll, und **gleichzeitig** das **Medium**, durch das der Lernprozess stattfindet (Heppt & Schröter, 2023). Einerseits erwerben die Schülerinnen und Schüler sprachliche Kompetenzen, indem sie sich mit Grammatik, Wortschatz und Ausdrucksformen auseinandersetzen. Andererseits nutzen sie die Sprache, um diese Inhalte zu verstehen, zu verarbeiten und anzuwenden: Sprache ist demnach ein Werkzeug, das den Zugang zu Wissen und Kommunikation im Unterricht ermöglicht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Zentrale Aufgabe ist es, die Schülerinnen und Schüler zunächst **sprachhandlungsfähig zu machen**. Dies bedeutet für sie „alles sagen, fragen, verstehen, ausdrücken können, was in einer Unterrichtssituation erforderlich ist“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 16).

Der Unterricht sollte folglich so gestaltet sein, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, sich sprachlich zu äußern und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Dies erfordert ein lernförderliches Umfeld, in dem sich Schülerinnen und Schüler sicher fühlen, ihre Gedanken und Ideen in Worte zu fassen. Es sollte eine Umgebung geschaffen werden, in der die deutsche Bildungssprache „ohne Angst“ und mit Wertschätzung der Herkunftsbzw. Familiensprachen erlernt werden kann (Knapp & Oomen-Welke, 2017). Gleichzeitig müssen die Lerninhalte und Aufgaben so aufbereitet sein, dass sie sprachlich für alle ver-



Bildungssprache  
Deutsch



ständig und zugänglich sind. Darüber hinaus ist es wichtig, gezielte Unterrichtsstrategien einzusetzen, um die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder – insbesondere im Hinblick auf die Bildungssprache Deutsch – kontinuierlich weiterzuentwickeln und auszubauen. Dazu gehört das Einführen von Begrifflichkeiten, das Üben komplexer Satzstrukturen und die Förderung eines präzisen Ausdrucks.

## Lernsituationen gestalten



Sprachbildung als „die in den Bildungsinstitutionen systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ (Heppt & Schröter, 2023, S. 145) ist eine Aufgabe für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt „alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt“ (Schneider et al., 2012, S. 23) und findet im regulären Unterricht gemeinsam mit den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern statt.

### Lehrende...

- **greifen** geeignete Situationen auf,
- **planen und gestalten** sprachlich bildende Kontexte,
- **integrieren** sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder (Festman, 2022).

In diesem Prozess werden „sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen [...] nach Möglichkeit aufgegriffen und berücksichtigt“ (Schulministerium NRW 2020, Referenzrahmen Dimension 2.9.1 und 2.9.2).

Wichtig ist, sich darüber im Klaren zu sein, dass die Lehrkraft zu jeder Zeit als **Sprachvorbild** dient und dementsprechend auf ihre Sprachverwendung achten sollte. Relevante **Hilfsmittel zur Verständnissicherung** sind **Gestik, Mimik und Körpersprache**, die den verbalen Ausdruck ergänzen und unterstützen. Zudem hilft die bewusste Verwendung von **Prosodie und Intonation** (Rhythmus und Betonung), um sprachliche Inhalte besser verständlich zu machen.

Ein zentraler Aspekt eines sprachförderlichen Unterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu ausführlichen sprachlichen Äußerungen zu ermutigen. Studien von Brüning und Saum (2011) zeigen, dass sich in einem Klassenverband von 20 bis 25 Kindern lediglich 24 bis 32 Prozent der Unterrichtszeit auf das Sprechen der Schülerinnen und Schüler verteilen. Dies entspricht in einer 45-minütigen Stunde etwa 30 Sekunden Redezeit pro Kind. Um dem entgegenzuwirken, sollte der Redeanteil der Kinder bereits ab der 1. Klasse gezielt gesteigert werden.

Förderlich ist die Schaffung möglichst vieler **interaktiver Lernarrangements**. Diese sollen Kinder aktiv einbinden und ihre sprachliche Entwicklung unterstützen. Der verständliche Sprachinput der Lehrkraft muss dabei differenziert und alters- bzw. entwicklungsstandgerecht vermittelt werden. Besonders effektiv sind zudem Modellieretechniken wie korrekatives Feedback sowie Fragetechniken, die längere Antworten provozieren (Kucharz et al, 2015; Reber & Schönauer-Schneider, 2017; Lechner & Festman, 2022). Auch sollten sprachliche Phänomene nicht isoliert gelernt, sondern ihre Struktur gemäß ihrer Funktion in der Kommunikation vermittelt werden (Knapp & Oomen-Welke, 2017).

Ferner bieten **klare Strukturen und Rituale** Kindern Sicherheit und Orientierung. Sie schaffen Rahmenbedingungen, in denen Sprache wiederkehrend und dadurch nachhaltig erlernt werden kann. Eine **Kultur des Erklärens**, bei der Begriffe und Konzepte präzise und verständlich erklärt werden, ist von großer Bedeutung. Ebenso wichtig ist eine regelmäßige **Überprüfung des Verständnisses**, um sicherzustellen, dass Kinder den Inhalt richtig aufnehmen.

Jeuk et al. (2021) nennen u.a. folgende **didaktische und methodische Prinzipien**.

**Didaktische Prinzipien** (Auszug) als Grundlage zur Strukturierung von Unterrichtsmedien und -methoden:

- **Fehler- und Fragekultur:** Der Spracherwerb wird als ein dynamischer Prozess betrachtet, bei dem fehlerhafte Äußerungen als normale







Übergangsstufe hin zu korrekten sprachlichen Strukturen angesehen werden. Dies sollte auch bei der Betrachtung und Einschätzung von sprachlichen Leistungen beachtet werden. Zudem ist es wichtig, dass die Kinder jederzeit die Möglichkeit haben, Unterstützung zu erhalten – sei es durch das Stellen von Fragen, Übersetzungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Nutzung mehrsprachiger Wörterbücher.

Interessant für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler ist in dem Zusammenhang der Hinweis, dass aus „FEHLER“ durch Umstellung „HELPER“ geschrieben werden kann. Fehler können als Hilfe gesehen werden um zu verstehen, welche Unterstützung ein Kind gerade braucht, um in seiner sprachlichen Bildung weiter voranzukommen.


- Authentische Kommunikation:** Sprache wird in einem für Kinder verständlichen und alltagsnahen Zusammenhang vermittelt. Dabei werden gezielt Sprachhandlungen einbezogen, die für die Kinder persönlich relevant und bedeutsam sind.


- Mediales und textuelles Lernen:** Dieser Bereich bezieht sich auf den bewussten, reflektierten Einsatz von Medien und digitalen Geräten im Unterricht sowie den kritischen Umgang mit ihnen.



**Methodische Prinzipien** als Grundsätze für die Unterrichtsplanung:

- Themen- & Handlungsorientierung:** Themenorientierung bezeichnet die Planung von Unterrichtseinheiten in semantischen Feldern, die nach Möglichkeit mit lebensweltlich relevanten Aspekten der Schülerinnen und Schüler verknüpft sind. Diese Herangehensweise zielt darauf ab, das Interesse und die Motivation der Lernenden zu fördern. Durch Handlungsorientierung wird die Verbindung zur Realität hergestellt, sodass sprachliches Lernen eng mit konkreten Handlungssituationen verknüpft wird. Auch das handlungsbegleitende Sprechen der Lehrkraft ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes, da es den Lernprozess unterstützt und die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung anregt.



tende Sprechen der Lehrkraft ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes, da es den Lernprozess unterstützt und die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung anregt.

- Scaffolding:** Ein pädagogisches Konzept, das den Lernprozess durch gezielte Unterstützung strukturiert und begleitet – ein *Lerngerüst*. Dabei steht die individuelle Anpassung an die sprachlichen Ressourcen jedes Kindes im Mittelpunkt. Es erhält genau die Unterstützung, die es in seiner aktuellen Lernphase benötigt. Die gezielte individuelle Lernhilfe fördert dabei die sprachliche Entwicklung und ermöglicht das Erreichen der jeweiligen nächsten Entwicklungszone des Kindes.


- Musterlernen und Redundanz:** Imitierende Wiederholungen für das Einüben von Redemitteln und Sprachmustern.


- Visualisierung:** Bildgestützte Kommunikation und Visualisierungen in Form von Bildern/Situationsbildern dienen dazu, abstrakte Konzepte anschaulich zu machen und die Sprache zu festigen. Bei Sprachsammlungen können auch z.B. reale Gegenstände (z.B. beim Thema *Obst*), oder Modelle (z.B. beim Thema *Zootiere*) eingesetzt werden, um den Lernprozess zu unterstützen.







Scaffolding




Generatives Schreiben




Wortschatz

**INFO** 

Wortschatz- und Bedeutungserwerb in Kombination mit dem Erwerb sprachlicher Muster und Konstruktionen sind wichtige Bestandteile der sprachlichen Bildung.




Wortschatzförderung

## Sprachliche Bildung bewusst mitdenken

Bei der Planung von Deutschunterricht bietet es sich an, neben den fachlichen Zielen auch gezielt die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mitzudenken. Lehrkräfte überlegen dabei, wann und wie die Kinder sprachlich aktiv werden können, welche



Äußerungen in den jeweiligen Phasen des Unterrichts sinnvoll sind und welche sprachlichen Mittel (z.B. Satzstrukturen, Wortschatz) sie dafür benötigen. Hilfreiche Leitfragen können dabei unterstützen (orientiert an Tajmel & Hägi-Mead, 2017):

#### ▪ Welche Sprech- und Höranlässe bietet der Unterricht?

Wann und auf welche Weise kommen die Kinder im Unterricht zu Wort? In welchen Phasen können sie ihre Gedanken ausdrücken, zuhören oder andere verstehen? Welche Art von Äußerungen wird in den jeweiligen Unterrichtsabschnitten erwartet – z.B. Vermutungen äußern, Ergebnisse präsentieren oder Erklärungen geben?

*Beispiel: Beim Einstieg in eine Unterrichtseinheit zu „Fabeln“ erzählen die Kinder, was sie bereits über Tiere in Geschichten wissen.*

*Leitfrage: In welchen Phasen kommen die Kinder zu Wort – z.B. im Gesprächskreis, in Partnerarbeit oder beim Präsentieren vor der Klasse?*

*Ziel: Kinder äußern Vermutungen oder erzählen eigene Erfahrungen („Ich denke, dass der Fuchs listig ist, weil ...“).*

#### ▪ Welche Lese- und Schreibanlässe sind vorgesehen?

Welche Materialien (z.B. Texte, Bilder, Arbeitsblätter) kommen zum Einsatz? Welche sprachlichen Leistungen sind damit verbunden – sollen die Kinder etwas beschreiben, erklären, vergleichen oder begründen?

*Beispiel: Die Kinder lesen eine Fabel und bearbeiten anschließend eine Aufgabenstellung wie „Beschreibe, was der Rabe aus der Geschichte gelernt hat.“*

*Leitfrage: Welche sprachlichen Leistungen sind gefordert – beschreiben, zusammenfassen, interpretieren?*

*Ziel: Die Kinder formulieren vollständige Sätze und nutzen zentrale Begriffe der Geschichte („Der Rabe hat gelernt, dass ...“).*

#### ▪ Welche sprachlichen Strukturen benötigen die Kinder?

Welche Satzmuster, Formulierungen oder sprachlichen Handlungen (z.B. eine Meinung äußern, eine Handlung beschreiben) könnten hilfreich sein, um die Aufgabe bewältigen zu können?

*Beispiel: Beim Schreiben eigener Fabeln brauchen die Kinder typische Satzmuster für Erzähltexte und für die abschließende Moral.*

*Hilfreiche Strukturen:*

„Zuerst ... Dann ... Am Ende ...“

„Die Moral der Geschichte ist: ...“

#### ▪ Welcher Wortschatz ist zentral?

Welche Begriffe müssen verstanden oder neu eingeführt werden, damit die Kinder aktiv am Unterricht teilnehmen und die Inhalte erschließen können?

*Beispiel: Um über eine Fabel sprechen oder schreiben zu können, sind bestimmte Begriffe wichtig:*

*Fachwortschatz: Fabel, Moral, Handlung, Figur*

*Verben: schleichen, jammern, flüstern, stürzen*

*Adjektive: wütend, ängstlich, listig, stolz*

#### ▪ Wie kann Sprache gezielt gefördert werden?

Welche Methoden und Hilfsmittel unterstützen die Kinder beim Verstehen und Formulieren? Denkbar sind z.B. Satzstarter, Bildkarten, Wortlisten oder gemeinsam entwickelte Beispielsätze.

*Beispiel: Mögliche Unterstützungsmaßnahmen:*

*Satzbausteine an der Tafel: „Ich vermute, dass ...“, „In der Geschichte passiert ...“, „Ich finde, dass ..., weil ...“*

*Wortlisten im Klassenzimmer: Wörterschatz zu Gefühlen, Eigenschaften oder Handlungsmustern*

*Visuelle Hilfen: Bildkarten mit Verben oder Adjektiven, Wortspeicher mit Symbolen*



Sprachliche Bildung ist integraler Bestandteil des Deutschunterrichts – nicht nur im Bereich Lesen und Schreiben, sondern auch beim Sprechen und Zuhören. Durch gezielte sprachensible Planung wird sichergestellt, dass alle Kinder – unabhängig von ihren sprachlichen Voraussetzungen – aktiv am Unterricht teilnehmen, sprachlich lernen und sich fachlich weiterentwickeln können.

## Bewusster Einsatz von Fragen als Sprachbildungsmöglichkeit

Nach Heilmann (2012) ist der gezielte Einsatz von Fragen ein zentrales Element der Sprachbildung. Lehrkräfte können durch verschiedene Fragetypen den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen und deren sprachliche Kompetenzen gezielt weiterentwickeln.

**Geschlossene Fragen** (Entscheidungsfragen) richten sich eher an das Sprachverständnis der Kinder und prüfen, ob der Inhalt der Frage erfasst wurde.

Beispiel: „Hast du ein Haustier?“

**Offene Fragen** (W-Fragen) fordern die Kinder sowohl auf der Verstehens- als auch Produktionsebene. Sie prüfen, ob die Frage verstanden wurde, ob die Antwort bekannt ist und auch formuliert werden kann. Offene Fragen regen außerdem zu ausführlicheren sprachlichen Äußerungen an und fördern das Erzählen, Argumentieren und Begründen.

Beispiel: „Welches Haustier würdest du gerne haben?“

Durch den bewussten Einsatz von Fragen kann das Verständnis gefördert und der Wortschatz sowie die grammatikalische Kompetenz erweitert werden. Dabei können den Kindern bereits durch die Vorab-Fragen der Lehrkraft im Sinne des Prinzips *Input vor Output* neue Strukturen angeboten werden. Darüber hinaus können sie genutzt werden, um gezielte Antworten zu provozieren und damit spezifische Sprachstrukturen zu erarbeiten.

## Modellieren als Sprachbildungsmöglichkeit

**Modellieren** bezeichnet eine sprachliche Unterstützungsmaßnahme, bei der Lehrkräfte die Schülerinnen und Schülern unterstützen, sprachliche Strukturen, Wörter und Kontexte zu verstehen und korrekt anzuwenden. Dabei übernehmen Lehrkräfte bewusst die Rolle eines sprachlichen Vorbilds: Sie demonstrieren den Gebrauch bildungssprachlicher und fachsprachlicher Ausdrucksweisen im Unterrichtskontext und machen sprachliches Handeln so nachvollziehbar und nachahmbar.

Bei allen Modellierungstechniken wird **das Gesagte der Kinder aufgegriffen, teilweise wiederholt und zeitgleich in veränderter, sprachlich korrekter Form modelliert**. Das Kind erhält so die richtige sprachliche Form als Angebot – oder fachsprachlich ausgedrückt: Es wird die korrekte Zielstruktur präsentiert. Der Vorteil besteht darin, dass das Kind die Korrektur dabei nicht zwingend bewusst als solche wahrnimmt, sondern sie implizit übernehmen kann. **Die Lehrkraft** fungiert somit nicht nur als Unterstützende, sondern auch **als sprachliches Leitbild**. Bedeutende sprachbildende Modellierungstechniken sind in Tab. 1 aufgeführt (Dannenbauer, 2002; Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Jeuk et al., 2021).

Begriff	Inhalt	Beispiel
<b>Vorausgehende Modellierung</b> (Die Lehrkraft bietet dem Kind sprachliche Strukturen an)		
<b>Alternativfrage</b>	Angebot zweier Zielstrukturen zur Fragenbeantwortung	Ist der Bauer <u>auf dem Traktor</u> oder <u>in der Scheune</u> ?
<b>Parallelsprechen</b>	Versprachlichung des Handelns und/oder Denkens	Da sehe ich die Bauernhoftiere. Hier ist die Kuh, da ist das Schwein, ...
<b>Gehäufte Präsentation</b>	Vermeehrt wiederholte Nennung der	Das ist ein <u>großes</u> Tier. Hast Du



	sprachlichen Zielstruktur	schon mal ein so <u>großes</u> Tier gesehen?
<b>Nachfolgende Modellierung</b> (Die Lehrkraft reagiert auf kindliche Äußerungen und modelliert sie)		
<b>Expansion (erweiterte Wiederholung)</b>	Aufgreifen und Ergänzen der kindlich unvollständigen Äußerung um die Zielstruktur	<b>Kind:</b> Bauer sitzen auf Traktor. <b>Lehrkraft</b> z.B. fehlende Verbkonjugation, fehlender Artikel): <u>Der</u> Bauer <u>sitzt</u> auf <u>dem</u> Traktor.
<b>Umformung (transformierte Wiederholung)</b>	Äußerungen des Kindes in eine andere sprachliche Form bringen	<b>Kind:</b> Er füttert Schweine. <b>Lehrkraft</b> (z.B. bei Subjekt-Verb-Inversion <sup>1</sup> ): Danach <u>füttert er</u> die Kühe. <u>Füttert er</u> auch die Pferde?
<b>Extension</b>	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Verwendung der Zielstruktur	<b>Kind:</b> Die Katze nicht gespielt haben. <b>Lehrkraft</b> (z.B. Perfekt): Ja, sie <u>hat geschlafen</u> .
<b>Korrektives Feedback (verbesserte Wiederholung)</b>	Wiedergabe einer fehlerhaften kindlichen Äußerung mit berichtiger Zielstruktur	<b>Kind:</b> Kuh in Stall geht. <b>Lehrkraft</b> (z.B. Verbzweitstellung): Ja. <u>Die Kuh geht</u> in den Stall.

Tab. 1: Modellierungstechniken zur Sprachbildung

**Vorausgehende Modellierungen** werden vor der kindlichen Äußerung eingesetzt. Das Ziel besteht in der Vermittlung einer klaren

sprachlichen Struktur, damit diese im Nachhinein von dem Kind selber (re-)produziert werden kann.

**Nachfolgende Modellierungen** dienen der Reaktion auf eine fehlerhafte kindliche Äußerung. Die Kinder bekommen von der Lehrkraft eine korrekte Äußerung als Feedback, die nicht von dem Kind wiederholt werden muss (aber natürlich darf).

Durch diese Methoden und Prinzipien wird die sprachliche Bildung zu einem integralen Bestandteil des Unterrichts, der alle Kinder in ihrer individuellen Sprachentwicklung unterstützt und fördert.

## Praxisimpuls: Verstehen und Handeln – „Bedeutsame Wörter im Klassenzimmer“

Im schulischen Alltag sind sprachliche Kompetenzen von zentraler Bedeutung – denn sowohl das fachliche Lernen als auch die Kommunikation im Klassenzimmer erfolgen überwiegend über Sprache.

Um Aufgaben und Arbeitsanweisungen eigenständig verstehen und bearbeiten zu können, benötigen Kinder daher ein grundlegendes Verständnis der Bildungssprache Deutsch. Diese sprachliche Grundlage ist essenziell, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können.

Die Kinder müssen nicht nur die fachlichen Inhalte des Unterrichts verarbeiten, sondern gleichzeitig die sprachlichen Strukturen der Bildungssprache Deutsch erfolgreich verstehen und anwenden. Komplexe Satzstrukturen und ein spezifischer Wortschatz mit abstrakten Begriffen stellen dabei oft große Anforderungen dar (Wildemann & Fornol, 2021). Dies erhöht den kognitiven Aufwand erheblich. Es kommt in der Folge zu Aussagen wie „Ich weiß nicht, was ich tun soll“ oder „Ich habe die Aufgabe nicht verstanden“.

Rathmann (2021) unterscheidet drei Arten von Aufgabenanforderungen, die jeweils unterschiedliche sprachliche und kognitive Kompetenzen erfordern:



Sprachliche Anforderungen



- alltägliche, den Kindern meist vertraute Tätigkeiten wie *lesen* oder *malen*,
- einfache Arbeitstechniken wie *markieren*, *unterstreichen* oder *verbinden*,
- sowie sprachlich komplexere Anforderungen wie *erklären*, *argumentieren* oder *beschreiben*.

Gerade im Kontext sprachlicher Heterogenität können auch vermeintlich einfache Begriffe eine Anforderung darstellen – insbesondere für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und noch über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügen. Aber auch einsprachig deutschsprachige Kinder können Schwierigkeiten haben, wenn ihnen der entsprechende Wortschatz fehlt oder sie die Bedeutung der Anweisung im Unterrichtskontext nicht sicher verstehen.

Da diese Begriffe im Unterricht regelmäßig verwendet werden, ist ihr Verständnis entscheidend dafür, dass Kinder Aufgabenstellungen korrekt erfassen und erfolgreich bearbeiten können. Verben, die für das erfolgreiche Bearbeiten von Aufgabenstellungen zentral sind, können z.B. aufgrund ihrer unterschiedlichen Bedeutungen und kontextuellen Nuancen jedoch eine besondere Anforderung darstellen. Ein Beispiel dafür ist der feine Unterschied zwischen *unterstreichen* und *durchstreichen*. Zudem handelt es sich bei vielen dieser Verben um trennbare Verben, wie etwa *einkreisen*, die in konkreten Arbeitsanweisungen schwieriger zu erkennen sein können (z.B. „*Kreise* die Verben mit einem blauen Stift *ein*“). In der Befehlsform (Imperativ) werden jeweils die Vorsilbe (Präfix) vom Basisverb getrennt. Die Kinder müssen diese beim Erfassen der Aufgabenstellung gedanklich erst wieder zusammenfügen. Das ist häufig gar nicht so einfach, jedoch teilweise bedeutungsunterscheidend wie bei *zuordnen* → *ordne...zu* statt nur das Verb *ordnen* → *ordne* alleine.

Für den Bildungserfolg ist es daher zentral, dass diese Begriffe systematisch eingeführt und regelmäßig geübt werden. Viele dieser Wörter gehören nicht zur Alltagssprache der Kinder und unterscheiden sich sprachlich von dem, was ihnen vertraut ist.

Statt einzelne Begriffe nur bei Unklarheiten individuell zu erklären, ist es oft wirkungsvoller, sie als festen Bestandteil des Unterrichts aufzugreifen. Dabei helfen klare Formulierungen, visuelle Unterstützungen und praktische Übungen, um das Verständnis zu fördern und die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder gezielt weiterzuentwickeln.

Das im PPM enthaltene Material „*Bedeut-same Wörter im Klassenzimmer*“ bietet die Möglichkeit, zentrale Begriffe aus dem Alltag im Klassenzimmer – einschließlich typischer sprachlich-kognitiver Grundfunktionen – systematisch in den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler einzuführen. Ihre Bedeutung kann dabei spielerisch gesichert und gefestigt werden.

Es ist sinnvoll, diese Begriffe regelmäßig im Unterricht aufzugreifen und mit praktischen Übungen zu verknüpfen.

Die Liste bildet eine hilfreiche Grundlage und gibt einen ersten exemplarischen Einblick in wichtige Begriffe inklusive schulischer Aufgabenformate. Auch wenn sie nicht vollständig ist, lässt sie sich flexibel anpassen und kontextbezogen erweitern – und bietet damit einen wertvollen Ausgangspunkt für den Unterricht.



Bedeut-same  
Wörter im  
Klassen-  
zimmer

## Endnoten

<sup>1</sup> Die Subjekt-Verb-Inversion tritt auf, wenn das Verb vor dem Subjekt steht, meist in Fragesätzen (z.B. „Geht er in die Schule?“) oder in bestimmten Satzstrukturen (z.B. „Heute geht er in die Schule“).

## Literatur

- Brüning, L., & Saum, T. (2011). Die Windstille vertreiben. SchülerInnen-Aktivierung im Unterricht. *Neue Deutsche Schule*, 1, 16–17.
- Dannenbauer, F. (2002). Grammatik. In *Sprachtherapie mit Kindern* (5. Auflage, S. 142–161). Reinhardt.



- Festman, J. (2022). Wege zur sprachlichen Bildung mit sprachlicher Vielfalt: Ergebnisse einer Fragebogenstudie zum Leseunterricht. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht* (S. 55–66). LITverlag.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache—Und wie man sie meistert* (S. 7–18). Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap By Age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Klett.
- Heppt, B., Henschel, S., & Haag, N. (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251.
- 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.
- Jeuk, S., Aschenbrenner, K.-H., Benz, J., & Holdorf, K. (2021). *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Cornelsen.
- Kempert, S., Schalk, L., & Saalbach, H. (2018). Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 0. <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- Knapp, W., & Oomen-Welke, I. (2020). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Auflage, Bd. 9). Schneider.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Beltz.
- Lechner, T., & Festman, J. (2022). Sprachliche Bildung für alle bereits im Anfangsunterricht. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht* (S. 147–160). LITverlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Pädagogische Orientierung zur sprachlichen Bildung*. <https://msb.broschüren.nrw/paedagogische-orientierung-zur-sprachlichen-bildung>
- Rathmann, C. (2021). Was soll ich jetzt nochmal genau machen? *Grundschule Deutsch*, 71, 41–43.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, Petra. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf>
- Schulministerium NRW. (2020). *Referenzrahmen Schulqualität des Schulministeriums NRW (Aktualisierung 14.09.2020)*. [www.schulministerium.nrw](http://www.schulministerium.nrw)
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Wildemann, A., & Fornol, S. (2020). *Sprachsensibel unterrichten* (3. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Wildemann, A., & Fornol, S. (2021). Editorial. *ZS Grundschule Deutsch*, 71, 1

