



# Sprachförderlicher Fachunterricht

Erfahrungen und Beispiele

Hanne Brandt, Ingrid Gogolin

2., überarbeitete und  
aktualisierte Auflage

# FÖRMIG MATERIAL

**Herausgegeben von**

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Drorit Lengyel, Ute Michel,  
Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth  
und Knut Schwippert

Band 12

Hanne Brandt, Ingrid Gogolin

# Sprachförderlicher Fachunterricht

Erfahrungen und Beispiele



Waxmann 2026  
Münster · New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage**

Die erste Auflage dieses Bandes entstand 2016 unter Mitarbeit von Margit Maronde-Heyl und Heidi Scheinhardt-Stettner

ISSN 1866-6620

Print-ISBN: 978-3-8188-0104-5

E-Book-ISBN: 978-3-8188-5104-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2026  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg  
Umschlagbild: © istock photo: insta\_photo  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

## Kapitel A:

<b>Hintergrund und Entwicklungsgeschichte</b> .....	7
A 1 Sprache und Bildungserfolg .....	7
A 1.1 Alltagssprache vs. Bildungssprache.....	8
A 1.2 Durchgängige Sprachbildung .....	9
A 2 Qualitätsmerkmale für den Unterricht .....	10
A 2.1 Von der Praxis auf's Papier .....	11
A 2.2 Vom Papier zurück in die Praxis.....	12
A 3 Über dieses Buch.....	13
Danksagung.....	13
Literatur .....	14

## Kapitel B:

<b>Beispiele für sprachförderlichen Unterricht</b> .....	16
B 1 Die Sprache des (Fach-)Unterrichts.....	16
B 2 Planen und gestalten mit Blick auf das Register Bildungssprache.....	16
B 2.1 Sprachensible Unterrichtsplanung.....	20
B 2.2 Verbindung zwischen Alltags- und Bildungssprache .....	21
B 2.3 Klare Rahmung, Explizitheit .....	22
B 3 Aufgabenstellungen verstehen .....	23
B 3.1 Operatoren.....	24
B 3.2 Erschließen von Textaufgaben.....	26
B 3.3 Visualisierung.....	28
B 4 Sprachproduktion – mündlich und schriftlich .....	28
B 4.1 Zu sprachlicher Präzisierung führen (mündlich) .....	28
B 4.2 Sprachliche Lernhilfen für die Textproduktion (schriftlich).....	30
B 4.3 Satzanfänge und Ideenliste.....	30
B 5 Feedback .....	31
B 6 Weiteres sprachförderliches Unterrichtsmaterial.....	33
Praktische Literatur.....	34
Wissenschaftliche Literatur.....	35

## Kapitel C: ..... 38

<b>Wortschatzarbeit als Bestandteil sprachsensiblen Fachunterrichts</b> .....	38
C 1 Von der Vokabel zum Begriff – Wortschatz erweitern und differenzieren .....	38
C 1.1 Orientierungen für die Wortschatzarbeit.....	40
C 2 Einführung von Fachbegriffen.....	44
C 3 Kontextbezogene Wortschatzarbeit.....	45
C 4 Festigung von Fachbegriffen .....	46
Literatur .....	47

## **Kapitel D:**

<b>Lesen – eine Schlüsselkompetenz der durchgängigen Sprachbildung</b> .....	49
D 1 Lesefähigkeit als Grundlage schulischen Lernens .....	49
D 2 Dimensionen von Lesekompetenz und wie man sie fördern kann .....	50
D 2.1 Die Prozessebene des Lesens .....	51
D 3 Förderung der Lesemotivation .....	53
D 4 Herkunftssprachen und Lesen.....	55
Praktische Literatur.....	56
Wissenschaftliche Literatur .....	58

## **Kapitel E:**

<b>Sprachenvielfalt im Klassenzimmer</b> .....	59
E 1 Mehrsprachigkeit .....	59
E 2 Sprachbiografien systematisch erfassen .....	62
E 3 Freie Sprachwahl in Partner- oder Gruppenarbeit .....	63
E 4 Sprachvergleiche .....	65
E 5 Kooperation DaZ und Herkunftssprachenunterricht .....	67
E 6 Anerkennungs- bzw. Feststellungsprüfung in den Herkunftssprachen .....	68
Praktische Literatur.....	69
Wissenschaftliche Literatur.....	70

## **Kapitel F:**

<b>Implementierung – Vom ‚Projekt‘ zur ‚neuen Kultur der Sprachbildung‘ in der Schule</b> .....	73
F 1 Bedingungen für erfolgreiche Entwicklung.....	73
F 2 Bestandsaufnahme im Vorfeld und das ‚Ja‘ zum Projekt .....	74
F 3 Wenn die Entscheidung für das Projekt getroffen wurde .....	75
F 4 Gelingensbedingungen für die Implementation sprachsensibler Unterrichtsentwicklung.....	81
F 4.1 Fortlaufende Unterstützung durch die Schulleitung .....	81
F 4.2 Kooperation und Vernetzung .....	83
F 5 Transfer in das gesamte Kollegium .....	83
Praktische Literatur.....	84
Wissenschaftliche Literatur.....	85

# Kapitel A:

## Hintergrund und Entwicklungsgeschichte

### A 1 Sprache und Bildungserfolg

In internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU zeigt sich immer wieder, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland geringere Bildungserfolgchancen haben als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (u. a. SCHOTTE ET AL. 2025; MANG ET AL. 2023; WEIS ET AL. 2019). Diese Befundlage hat sich in den letzten 25 Jahren – trotz einiger kleinerer Schwankungen – im Wesentlichen nicht verändert. Leistungsunterschiede zeigen sich dabei in verschiedenen Domänen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und betreffen sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe.

Gleichzeitig ist Migration ein fester Bestandteil der gesellschaftlichen Realität weltweit. In Deutschland – einem lange bevorzugten Einwanderungsland – haben in den 2020er Jahren rund 30 Prozent der Bevölkerung eine Einwanderungsgeschichte (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2025). In den jüngeren Altersgruppen ist der Anteil deutlich höher: 2024 hatten rund 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter fünfzehn Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2025). Migration ist damit kein Ausnahmephänomen, sondern eine dauerhafte und strukturprägende gesellschaftliche Entwicklung (vgl. OLTMER, 2016).

Neben dem sozioökonomischen Status und den Bildungserfahrungen in der Familie gelten die sprachlichen Fähigkeiten von Lernenden als wichtige Erklärung für die beobachteten Leistungsunterschiede. In den genannten Studien zum Schulleistungsvergleich wird das Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch in der Familie wiederkehrend als Risikofaktor für den fachlichen Kompetenzerwerb von Schüler\*innen herausgestellt. Ob zwischen dem Gebrauch (auch) anderer Sprachen als der Sprache der Schule und dem Bildungserfolg ein kausaler Zusammenhang besteht – also ob der Sprachgebrauch selbst ursächlich für Leistungs Nachteile ist –, lässt sich auf Basis dieser Studien allerdings nicht beantworten (GOGOLIN, 2014).

Studien, die die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen genauer in den Blick nehmen, zeigen, dass Lernende mit hohen Kompetenzen in der Familiensprache häufig auch in weiteren Sprachen hohe Leistungen erzielen (u. a. USANOVA & SCHNOOR, 2021; RAUCH, JURECKA & HESSE, 2010). Außerdem stellt ein regelmäßiger Gebrauch der Familiensprache nicht notwendigerweise ein Hindernis für die sichere Beherrschung des Deutschen dar (DÜNKEL, KNIGGE & BRANDT, 2024). Dabei ist nicht selten bereits die familiäre Sprachkonstellation vielfältig, sei es, dass Familienmitglieder unterschiedliche Herkunftssprachen haben oder, dass Mehrsprachigkeit ein Merkmal ihrer sprachlichen Sozialisation ist, wie in vielen afrikanischen, asiatischen oder lateinamerikanischen Kontexten. Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung kann sich zum Nachteil für Bildungserfolg entwickeln – aber das passiert vor allem, wenn auf die damit

verbundenen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen keine Rücksicht genommen wird.

Dass der Beherrschung der Instruktionssprache Deutsch eine Schlüsselfunktion für den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Fächern zukommt, ist unstrittig. Hieraus erwachsen den Schulen besondere Aufgaben.

### A 1.1 Alltagsprache vs. Bildungssprache

*Für schulischen Erfolg ist das Verfügen über bildungssprachliche Kompetenzen entscheidend.*

Forschung aus dem englischen Sprachraum hat zuerst darauf aufmerksam gemacht, dass für schulischen Erfolg nicht primär die Beherrschung der Alltagsprache entscheidend ist. Vielmehr geht es um das Verfügen über ein spezielles sprachliches Register, das im Englischen als ‚academic language‘ (CUMMINS 2000), ‚academic discourse‘ oder auch ‚the language of schooling‘ (SCHLEPPEGRELL 2004) bezeichnet wird. Für den deutschen Sprachraum wurde für diese Sprachvarietät im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) der Begriff ‚Bildungssprache‘ geprägt. Aufgegriffen wurde dabei eine Definition von Jürgen HABERMAS (1977), der Bildungssprache als dasjenige sprachliche Register bezeichnete, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 108).

*Bildungssprache unterscheidet sich von Alltagsprache auf unterschiedlichen Ebenen.*

Es handelt sich dabei um die Variante einer Sprache, deren Zweck es ist, hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen in kontextarmen, formellen Konstellationen zu übermitteln – wir erläutern dies unten noch weiter. Bildungssprache ist in ihrer Form an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert – auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 111). Sie unterscheidet sich auf diskursiver, lexikalisch-semantischer und syntaktischer Ebene von ‚Alltagsprache‘. Zu ihren Merkmalen zählen zum Beispiel nominale Zusammensetzungen (*Sanduhr, Funktionsgleichung*), unpersönliche Konstruktionen (Passivsätze, man-Sätze), Kollokationen (*ein Ziel verfolgen*) und umfängliche Attribute (*der nach oben gerichtete Blick*) (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 113–114).

*Bildungssprache ist wichtig, weil sie in Lehrmaterial verwendet und von ‚erfolgreichen‘ Schüler\*innen erwartet wird.*

Das soll nicht besagen, dass Alltagsprache minderwertig ist und Bildungssprache die ‚bessere‘ Sprache. Hingewiesen wird lediglich darauf, dass beide Verständigungsweisen unterschiedliche Funktionen erfüllen und deshalb auch unterschiedliche Formen aufweisen. Auch im Kontext der Schule, des Lernens, wird Alltagsprache benutzt, nicht nur in der Freizeit, sondern auch im Unterricht oder anderen Interaktionen. Bildungssprache hat jedoch einen besonderen Stellenwert: Im Bildungskontext ist Bildungssprache besonders bedeutsam, weil sie diejenige Form der Sprache ist, in der die Inhalte, die vermittelt werden sollen, schlussendlich ausgedrückt werden. Daher wird sie in Lehrwerken und anderem Material sowie in Aufgabenstellungen verwendet und in Prüfungen verlangt. Auf normativer Ebene wird die Beherrschung des Registers Bildungssprache von ‚erfolgreichen‘ Schüler\*innen erwartet (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 111). Und sie wird umso mehr gefordert und verwendet, je weiter eine Bildungsbiografie voranschreitet (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 111).

## A 1.2 Durchgängige Sprachbildung

Insbesondere Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, oder solche, die in sozioökonomisch benachteiligten Familien aufwachsen, bedürfen beim Erwerb von Bildungssprache einer durchgängigen Unterstützung. Aus diesem Grund wurden in klassischen Einwanderungsländern wie Großbritannien, Kanada und Australien bereits seit den 1980er Jahren verschiedene Konzepte wie ‚Language Across the Curriculum‘ (LAC), ‚Content and Language Integrated Learning‘ (CLIL), ‚Sheltered Instruction Observation Protocol‘ (SIOP), ‚Language Awareness‘ oder ‚Scaffolding‘ entwickelt, die sich damit beschäftigen, wie sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpft werden können.

Erfahrungen dieser Art waren Grundlage für das im Rahmen von FÖRMIG entwickelte Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘. Durchgängigkeit im Sinne von FÖRMIG beinhaltet unter anderem, dass die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen nicht nur im Rahmen des Deutschunterrichts, sondern in allen Fächern geschehen sollte (vgl. GOGOLIN und LANGE 2011, S. 117–119).

Die Kultusministerkonferenz der Länder verabschiedete 2019 eine Empfehlung zur Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache (KMK 2019). In Reaktion darauf ist mittlerweile die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen als gemeinsame Aufgabe aller Fächer in den Bildungs- bzw. Rahmenplänen vieler Bundesländer fest verankert. Der *Referenzrahmen Schulqualität NRW* fordert beispielsweise, dass „Schulen den Erwerb der Bildungssprache systematisch koordiniert“ und „systematisch eine durchgängige Sprachbildung fördert“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG 2020, S. 44). Ein anderes Beispiel ist Hamburg. Hier wurde bereits 2011 in den Bildungsplänen für alle Schulformen, Schulstufen und Fächer darauf verwiesen, dass die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen eine Aufgabe aller Lernbereiche und Fächer ist (vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2011). Diese allgemeine Rahmensetzung wurde 2022/2023 noch einmal verfeinert, indem Sprachbildung im Deutschen als Querschnittsaufgabe des Fachunterrichts in den Bildungsplänen des Bundeslandes verankert wurde (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2022). Auch in anderen übergreifenden Rahmensetzungen wie den „Empfehlungen für Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) wird die Schule als zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen bezeichnet und darauf hingewiesen, dass die Umsetzung der Sprachbildung als Kernaufgabe in jedem Fach stattfinden soll (vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2013, S. 8).

Insbesondere Fachlehrerinnen und -lehrer, die nicht Deutsch als Zweitsprache studiert oder freiwillig (Weiter-)Qualifizierungsangebote in diesem Bereich absolviert haben, stellt die Forderung, neben der Vermittlung von Inhalten auch die ‚Sprache zur Sache‘ zu unterrichten, vor eine neue Herausforderung. Dies gilt vor allem, weil das Thema ‚Sprachliche Bildung im

*Sprache spielt in allen Fächern eine wichtige Rolle.*

*In vielen Bundesländern ist die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen als Aufgabe aller Fächer in den Rahmen- und Bildungsplänen vorgeschrieben.*