

MAGDALENA DORNER-PAU, DANIELA ROTTER

Fachsensible Sprachförderung als Teil des Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung.

Ein didaktisches Modell zur Umsetzung fachsensibler Sprachförderung am Beispiel eines Unterrichtsszenarios in der Volksschule

Abstract

This article presents a didactic model designed for use in subject awareness language teaching. Language learning is embedded in the subject context and leads from implicit to explicit language learning in four steps. In order to situate the didactic model accordingly, the theoretical foundations of task-oriented teaching and subject awareness language teaching and its anchoring in the curriculum are briefly addressed. The model is then presented in detail based on its exemplary implementation in an elementary school in Graz. The resulting written student performances are subjected to a qualitative analysis in order to make the learning processes within the framework of the teaching intervention visible.

Key words

fachsensibler Sprachunterricht, sprachbewusster (Fach-)Unterricht, didaktisches Modell

1 Ausgangslage

Der Begriff des sprachsensiblen beziehungsweise sprachbewussten (Fach-)Unterrichts¹ (siehe dazu auch den Beitrag von Lisa Fast-Hertlein im vorliegenden Band) ist spätestens seit Einführung der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für die Volksschule (Schuljahr 2023/24) weitläufig bekannt. Dem sprachsensiblen Fachunterricht ist einer der didaktischen Grundsätze gewidmet (Grundsatz 7 *Sprachsensibler Unterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt*). Im Lehrplan wird ausgeführt, dass „bildungssprachliche Kompetenzen [...] in *allen*

¹ Um die Mehrsprachigkeit explizit zu betonen und einen monolingualen Fokus weitgehend zu vermeiden, finden sich auch die Begriffe *sprach(en)sensibler* oder *sprach(en)bewusster* Unterricht (siehe dazu z.B.: Schrammel et al., 2024).

Unterrichtsgegenständen und über *alle* Schulstufen und Schularten hinweg schrittweise, altersadäquat und kontinuierlich vermittelt“ werden sollen (BMB, 2023 A, S. 6; Hervorhebung durch die Autorinnen). Der *fachsensible Sprachunterricht* dürfte hingegen vorwiegend im Sprachförderkontext bekannt sein. Er versteht sich als Vorstufe und Pendant zum fachsensiblen Regelunterricht (BMB, 2023 A, S. 60).

Fachsensibler Deutschförderunterricht

Im Lehrplanzusatz für außerordentliche Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschförderkurs soll die Sprachförderung in einen fachlichen Kontext (lebensweltliche Themen, fachliche Texte) eingebettet werden, damit neben der Festigung der Alltagssprache auch bildungssprachliche Kompetenzen weiterentwickelt und die Schüler/innen sukzessive an die sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Schulstufe herangeführt werden. Dabei profitiert die Umsetzung eines fachsensiblen Sprachunterrichts insbesondere auch von einer fächerübergreifenden Kooperation zwischen den Lehrpersonen:

[...] In den Deutschförderkursen wird der Fokus auf den weiteren Aufbau sowie die Festigung von Alltagssprache und die altersgerechte Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen gelegt. Um Schülerinnen und Schüler an die sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Schulstufe im Unterricht heranzuführen, werden neben lebensweltlichen Themen vermehrt fachliche Texte als Grundlage für den Spracherwerb herangezogen. Der Unterricht in Deutschförderkursen fungiert im Sinne eines fachsensiblen Sprachunterrichts, der am besten durch die Kooperation aller Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Schulstufe gelingt. (BMB, 2023 A, S. 63; Hervorhebung durch Autorinnen)

Auch für ordentliche Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache wird im Lehrplanzusatz angeführt, dass fachsensibler Sprachunterricht als Teil des Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung² verstanden wird und zugleich die Vermittlung von Fachinhalten sprachsensibel ergänzen, erweitern und vertiefen soll (BMB, 2023 A, S. 60). Fachsensibler Sprachunterricht kann als Antipode zum „Pattern drill“ (reines Sprachregellernen) verstanden werden: Sprachliches Lernen soll nicht isoliert, sondern in einer inhaltlich-fachlichen Rahmung in kommunikativ anregenden Lehr-Lern-Settings erfolgen.³

² Das Gesamtkonzept „Sprachliche Bildung“ ist im Rahmen des übergreifenden Themas 10 „Sprachliche Bildung und Lesen“ von allen Lehrkräften verbindlich umzusetzen (siehe dazu BMB, 2023 A).

³ In diesem Kontext ist auch der Lehrplan des Sachunterrichts anzuführen, bei dem als einziger Fachlehrplan der *fachsensible Sprachunterricht* Erwähnung findet: „Sprachliche Bildung und Lesen im Sachunterricht erfolgt durch konsequente Verknüpfung von

Bildungssprachliche Kompetenzen fördern

Fachsensibler (Sprachförder-)Unterricht hat als Ziel, „bildungssprachliche Kompetenzen“ zu fördern (siehe dazu BMB, 2023 A, S. 60 f.) In diesem Kontext kommt den *Sprachhandlungen*, wie z.B. *Beschreiben*, *Erklären* oder *Begründen*, eine besondere Rolle zu (siehe dazu z.B. Thürmann, 2012; Wildemann & Fornol, 2023). Diese sprachlich-kognitiven Handlungen sind in bildungssprachlichen Kontexten von hoher Relevanz und erhalten zudem nach den allgemeinen Lehrplanbestimmungen als fächerübergreifende Kompetenzziele besondere Bedeutung. Entsprechend schreibt der Lehrplan im übergreifenden Thema 10 vor, dass Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit⁴ „Vorgänge, Phänomene und Prozesse unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz *beschreiben*, *erklären* und *begründen*“ können (BMB, 2023 A, S. 14; Hervorhebung durch Autorinnen). Damit die Schüler/innen dieses Kompetenzziel erreichen können, muss fächerübergreifend und über die Schulstufen hinweg kontinuierlich im Unterricht die Möglichkeit geschaffen werden, sinnvoll zu beschreiben, zu erklären und zu begründen.⁵

Sachlichkeit und Sprachlichkeit nach dem Prinzip des fachsensiblen Sprachunterrichts“ (BMB, 2023 A, S. 77).

⁴ Die Sekundarstufe 1 definiert als fächerübergreifendes Kompetenzziel, dass die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 „Sachverhalte, Vorgänge, Phänomene, Prozesse und Argumente unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz erklären, begründen und beurteilen [...]“ können (BMB, 2023 B, S. 14). Stellt man die Kompetenzziele von Volksschule und Sekundarstufe 1 einander gegenüber, so wird deutlich, dass das Beschreiben insbesondere in der Volksschule auf- und ausgebaut werden muss, da dies in der Sekundarstufe 1 offenbar vorausgesetzt wird. Beschreiben wird nicht mehr explizit als Kompetenzziel angeführt.

⁵ In der prozeduren-orientierten Didaktikforschung (siehe dazu z.B. Schmölder-Eibinger & Dorner, 2012; Rotter & Schmölder-Eibinger, 2015) befasst man sich seit geraumer Zeit mit der Dekonstruktion von Sprachhandlungen. Dabei stellt sich die Frage, aus welchen Teilhandlungen eine Sprachhandlung wie z.B. das Beschreiben besteht, welche sprachlichen Mittel dafür grundlegend sind und wie diese didaktisch bestmöglich vermittelt werden können. So kann das Beschreiben eines Bildes in mögliche Teilhandlungen wie z.B. Benennen, Vergleichen, Verorten, Attribuieren etc. gegliedert werden. Diese Teilhandlungen finden mit spezifischen sprachlichen Mitteln („Prozedurenausdrücke“, siehe dazu Rotter & Schmölder-Eibinger, 2015) auf lexikalischer Ebene Ausdruck. So kann man im Rahmen einer Beschreibung einen Vergleich anstellen und sprachliche Mittel wie z.B. „... sieht so aus wie ...“ oder „... ist ... ähnlich“ zurückgreifen. In der prozeduren-orientierten Didaktik wird ein (metasprachliches) Bewusstsein für diese Teilhandlungen und sprachlichen Mittel seitens der Schüler/innen gezielt angestoßen, um in der Folge bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Das im Beitrag vorgestellte didaktische Modell wurde exemplarisch im realen Unterricht erprobt. Die im Weiteren skizzierte Unterrichtsintervention stellt das Beschreiben – dem fächerübergreifenden Kompetenzziel entsprechend (siehe dazu BMB, 2023 A, S. 14) – ins Zentrum der Sprachförderung; deskriptive Sprachkompetenzen werden dabei in medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgebaut. Daher soll an dieser Stelle ein Blick aus theoretischer Perspektive auf die Sprachhandlung *Beschreiben* geworfen werden, um neben den didaktischen (siehe dazu Kapitel 3) auch die linguistischen Grundlagen zu skizzieren.

Das Beschreiben gilt nach Klotz (2006; 2013) als „basales Äußerungsmuster“, bei dem der Frage nachgegangen wird, *wie* ein bestimmter Sachverhalt *beschaffen* ist (siehe dazu Quaestio-Modell nach v. Stutterheim & Kohlmann, 2001). Die Grundlage des Beschreibens bildet das Benennen („Objekt-Referenz“, siehe dazu Dorner-Pau, 2021; „Beschreiben 1“, siehe dazu Feilke, 2006), welches je nach Verortung beziehungsweise Kontextualisierung der Sprachhandlung (z.B. Bildbeschreibung, Personenbeschreibung, Vorgangsbeschreibung, Wegbeschreibung) mit ausgewählten Informationen („Selektion“, siehe dazu v. Stutterheim & Kohlmann, 2001) angereichert wird („Beschreiben 2“ bei Feilke, 2006). Diese Informationen sollen wiederum in einen nachvollziehbaren sowie möglichst logisch stringenten Gesamtzusammenhang – „Linearisierung“ bei v. Stutterheim, Kohlmann (2001) – gebracht werden. Auswahl und Anordnung von deskriptiven Informationen erfordern nach Ossner (2016) ein hohes Abstraktionsvermögen, das bei Schüler/innen im Volksschulalter noch nicht vorausgesetzt werden kann. In der Primarstufe gilt es, sich der durchaus komplexen Sprachhandlung *Beschreiben* durch das ‚einfache‘ Beschreiben mit Fokus auf seine funktionell-pragmatisch-kommunikative Seite schrittweise anzunähern (Dorner-Pau, 2021).

Aufgabenorientierter Unterricht

Fachsensible Sprachförderung ist notwendigerweise in einen aufgabenorientierten Unterricht (*task based teaching*, siehe dazu Ellis, 2016, Erlam, 2016; Madlener & Pagonis, 2022) eingebettet, bei dem Schüler/innen mit authentischen Kommunikationssituationen konfrontiert werden und dabei selbst ebenso authentische kommunikative Ziele erreichen. Die zugrundeliegenden Aufgaben (*tasks*) sollen dabei bedeutungs- bzw. inhaltsorientiert sein und eine gewisse Lerner/innen-Autonomie ermöglichen, wodurch auch die Rolle der Lehrperson im Vergleich zu konventionellen, lehrer/innen-gesteuerten Sprachfördersettings eine andere ist; sie hat eine begleitende und nicht sanktionierende Funktion. Im Zentrum eines aufgabenorientierten (Sprachförder-)Unterrichts steht nicht die Vermittlung

von Sprachregelwissen, sondern die Anwendung von Sprache in inhaltlich sinnvollen Kontexten (siehe dazu Ellis, 2016; Erlam, 2016; Madlener & Pagonis, 2022). Das bedeutet freilich nicht, dass explizites Sprachregellernen in einem fachsensiblen, aufgabenorientierten Sprachunterricht ausgeschlossen ist. Vielmehr soll der Weg zum expliziten Sprachlernen über implizite Sprachlernpfade in für Lernende sinnvollen Lernarrangements führen, wie im Folgenden dargestellt wird.

2 Didaktisches Modell

Zur konkreten Umsetzung von fachsensiblen Sprachunterricht wurde an der Pädagogischen Hochschule Steiermark ein didaktisches Modell konzipiert, welches auf Ausarbeitungen von Schlatter et al. (2023) sowie den fünf Bausteinen umfassender sprachlicher Bildung (Allgäuer-Hackl, Naphegyi, Sammer, Steinböck-Matt, 2018) aufbaut und in vier Phasen gegliedert ist.

In *Phase 1* steht das reale Erleben und damit verbunden das Aktivieren von Vorwissen zu einem spezifischen (Sach-)Thema im Zentrum. Diese Phase fokussiert den Aufbau von „inneren Bildern und Konzepten“ (Allgäuer-Hackl et al., 2018) als einen zentralen Baustein sprachlicher Bildung. Dabei soll ein möglichst ganzheitlicher Einstieg in das (Fach-)Thema über alle Sinne der Lernenden erfolgen, sodass fachliche Inhalte individuell bedeutungsvoll werden und die Lernenden im jeweiligen fachlichen Kontext assoziativ-erinnernd an persönliche Erfahrungen anknüpfen oder/und neue Erfahrungen sammeln können.

In *Phase 2* sollen die Schüler/innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen zum (Fach-)Thema über die explizite Einbindung der Familiensprachen einbringen können. Mehrsprachigkeit und Sprachenbewusstsein bilden demnach die Basis in dieser Phase, sie gelten nach Allgäuer-Hackl et al. (2018) ebenfalls als wichtige Bausteine sprachlicher Bildung. Durch die Auseinandersetzung mit einem (Fach-)Thema im Gespräch wird Sprache implizit in einem sinnhaften Gebrauchskontext gelernt. Hier ist eine bewusst inhaltsbezogene Sprachanwendung durch die Lehrperson erforderlich, damit diese Phase möglichst gut genutzt werden kann. Die Kinder sind inhaltlich orientiert und haben die Gelegenheit, sprachliche Mittel im Kontext eines Themas und im Rahmen diverser Aktivitäten aktiv sprachhandelnd zu erproben.

In *Phase 3* werden die Kinder basierend auf den Erfahrungen in Phase 1 und den Gesprächen in Phase 2 auf bestimmte, relevante und/oder herausfordernde

sprachliche Formen und Anforderungen aufmerksam gemacht. Die explizite Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die sprachliche Seite des Themas ist ganz klar fachbezogen motiviert. In der dritten Phase des didaktischen Modells steht die Förderung von Deutsch im Kontext der fachlichen Rahmung im Zentrum, was wiederum als zentraler Baustein sprachlicher Bildung verstanden werden kann (Allgäuer-Hackl et al., 2018).

In *Phase 4* sind die Kinder gefordert, eigenständig die sprachlichen und fachlichen Lerninhalte in neue Kontexte zu transferieren. Hier sollen die in Phase 1 bis 3 erarbeiteten sprachlichen Mittel wiederum möglichst un gelenkt und spontan eingebaut werden. Dabei werden die Schüler/innen angehalten, ein Lernprodukt zu schaffen. Die Lehrperson kann während dieser Phase den Ertrag der Phasen 1 bis 3 indirekt überprüfen. Wie formulieren die einzelnen Schüler/innen? Welche sprachlichen Formen werden aufgegriffen?



Abbildung 1: Didaktisches Modell zur Umsetzung eines fachsensiblen Sprachunterrichts von Dörner-Pau, Rotter & Lanzmaier-Ugri; online unter BIMM (2025 A)

Wird das fachsensible Sprachlernen als Ergänzung und Pendant zum sprachbewussten Unterricht verstanden, so spiegelt sich dies auch im didaktischen Modell wider. Aus didaktischer Perspektive entspricht das Vorgehen den Prinzipien eines sprachbewussten Fachunterrichts und folgt fachinhaltlich-konzeptuell im Sinne von *Scaffolding* dem Prinzip „vom Konkreten zum Abstrakten“ (Kniffka, 2019). Der Weg führt die Lernenden vom persönlichen Erleben und dem Aufbau von inneren Bildern und Konzepten hin zu einer fachgebundenen Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema. Auch der Weg von einer impliziten hin zur expliziten

Sprachförderung lässt Parallelen zum sprachbewussten Unterricht erkennen, bei dem kleinschrittig „von der Alltagssprache zu konzeptionell schriftlichen Registern“ (Kniffka, 2019) gelangt wird. Zentrale Bausteine sprachlicher Bildung (*innere Bilder und Konzepte, Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein, Deutsch*) werden in den vier Phasen des Modells sichtbar (siehe dazu Allgäuer-Hackl et al., 2018).⁶

3 Didaktische Intervention

Im Folgenden wird die exemplarische Umsetzung des zuvor präsentierten Modells anhand eines konkreten Lernszenarios vorgestellt. Der Unterricht wurde in einem Sprachförderkurs einer Grazer Volksschule durchgeführt; die Schüler/innen waren im Alter von 8–10 Jahren. Im Fokus stand das mündliche und schriftliche Beschreiben von Gegenständen im fachlichen Kontext des Waldes als Lebens- und Erholungsraum. Die erste (große) Phase der Vorwissensaktivierung gestaltete sich kleinschrittig. Den ersten Schritt stellte ein Brief an die Eltern oder Erziehungsberechtigten mit der Bitte dar, sich mit dem Kind über das Thema Wald zu unterhalten; dieses Gespräch sollten sie mit ihrem Kind in der Familiensprache führen. Weiters wurden sie gebeten, zentrale Begriffe zum Sachthema, wie „der Wald, der Baum, sehen, fühlen“ in ihre Familiensprache(n) zu übersetzen.⁷ Das Ziel war, dass die Schüler/innen ihr mehrsprachiges Repertoire nicht nur als wertgeschätzt erleben, sondern auch tatsächlich aktivieren sollten. In einem weiteren Schritt ging es darum, reale Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler/innen zu ermöglichen. Im Kontext des Themas „Wald“ wäre es freilich naheliegend, mit den Schüler/innen einen Tag im Wald zu verbringen. Im vorliegenden Szenario war dies aus organisatorisch-rechtlichen Gründen nicht möglich. Es wurde daher ein narrativ performativer⁸ Einstieg gewählt, bei dem den Schüler/innen von einem

⁶ Siehe dazu auch das Lehr- und Lernvideo zum fachsensiblen Sprachunterricht Deutsch als Zweitsprache (Fast-Hertlein, 2025) sowie die Themenplattform des BIMM (2025 B) zu den neuen Lehrplänen für Deutsch als Zweitsprache.

⁷ Anstelle der Eltern/Erziehungsberechtigten könnte auch an die Erstsprachenlehrer/innen mit der Bitte um eine Übersetzung von zentralen Begriffen des fachsensiblen Sprachunterrichts herangetreten werden. Dadurch könnten insbesondere auch, wie im Lehrplan empfohlen (siehe dazu BMB, 2023 A), weitere Kooperationsmöglichkeiten entstehen und dies Anstoß und/oder Ausgangslage für ein vernetztes fächerübergreifendes Lernen darstellen.

⁸ Das performative Element war der spielerische Einstieg: Die Lehrperson schlüpfte in die Rolle einer Person, die einen Waldausflug unternommen, viel erlebt und diverse Materialien (Blätter, Zapfen, Moos, Blätter, Rinde etc.) gesammelt hatte (zu *Lehrperson in der Rolle* siehe Dorner-Pau, 2021).

Waldausflug erzählt wurde. Im Rahmen dieser Erzählung wurden Gegenstände aus dem Wald präsentiert, gemeinsam mit den Kindern benannt und in Ansätzen mündlich beschrieben. Dabei wurden unterschiedliche **Kanäle der Sinneswahrnehmung** aktiviert – Sehen, Riechen, Tasten und Hören – und die Familiensprachen der Kinder situativ eingebunden.

Die Phase der Vorwissensaktivierung überlappt sich z.T. mit der anschließenden Phase des impliziten Sprachlernens (Phase 2). Auf Basis des narrativen Einstiegs, bei dem von einem aufregenden Waldausflug berichtet wurde und in diesem Zusammenhang gesammelte Gegenstände der Reihe nach präsentiert worden waren, wurde nun der Fokus auf das Beschreiben als sprachliche Handlung gerichtet. Die Pädagoginnen boten zentrale Begriffe und sprachliche Strukturen häufig und prägnant an, um die Wahrnehmbarkeit (*Salienz*) dieser zu erhöhen (vgl. Ellis, 2016). Dabei wurden die aus dem Wald mitgebrachten Gegenstände nochmals genau betrachtet, deren Oberflächen erneut ertastet und an den Gegenständen wurde wieder gerochen. Die Kinder sammelten zu diesen Sinneseindrücken Begriffe, die auf Wortkarten geschrieben wurden. Bereits mitgebrachte Wortkarten (sogenannte *Scaffolds*⁹) wurden durch die Begriffe der Kinder ergänzt. So wurden von den Kindern Wörter und Wortgruppen, wie zum Beispiel *kratzig, dunkelgrün, wie ein nasses Handtuch, das Schuppenmuster, die Drachenhaut*, zu den Gegenständen gefunden und notiert. Wichtig in dieser Phase ist die gemeinsame Aushandlung relevanter sprachlicher Mittel, um sinnhaft über die Dinge sprechen zu können; gerade das gemeinsame Notieren relevanter sprachlicher Ausdrücke ist hier sehr entscheidend. In einem weiteren Schritt wurden die Gegenstände erneut betrachtet. Diesmal hatten die Kinder die Aufgabe, die entsprechenden Begriffe – also die *Scaffolds* auf den Wortkarten – in Teamarbeit und im Rahmen von Aushandlungsgesprächen einem Gegenstand zuzuordnen. Diese Wiederholung sollte auch Sicherheit geben und die individuelle Festigung des sprachlichen Materials fördern.

⁹ Scaffolds (englisch für „Gerüst“) sind im pädagogischen Kontext zeitlich begrenzte Hilfestellungen, die Lernenden helfen, Aufgaben zu bewältigen, die sie allein noch nicht lösen könnten. Als sprachliche oder inhaltliche Gerüste (z.B. Begriffe, Satzanfänge) fördern sie das eigenständige Lernen und werden schrittweise abgebaut, sobald Kompetenzen aufgebaut sind.



Abbildung 2: Arbeit mit Scaffolds, die Begriffe auf ovalen Kärtchen stammen von den Schüler/innen selbst

Die Kinder suchten jene Wortkärtchen aus, die dem jeweiligen Gegenstand aufgrund des Aussehens, der Oberflächenbeschaffenheit oder des Geruchs zugeordnet werden konnten. Der Inhaltsbezug zu den vorangegangenen Gesprächen war hier entscheidend. In einem weiteren Schritt wurde die visuelle Wahrnehmung bei der Sinneswahrnehmung ausgeklammert, indem die Kinder mit einer Tastbox arbeiteten: Ein Kind, das an der Tastbox saß, erhielt von einem anderen Kind einen Gegenstand zum Betasten. Dieser Gegenstand sollte jedoch nicht benannt, sondern die Oberflächenbeschaffenheit genau ertastet und beschrieben werden. Als Hilfsmittel dienten die Wortkarten. Sagte ein Kind einen bestimmten Begriff, brachten die Klassenkolleg/innen den entsprechenden Begriff mittels Wortkarte zum Kind an der Tastbox. Bei diesem Tastspiel war folglich nicht nur das Kind an der Tastbox aktiv beteiligt, sondern auch die ganze Klasse, deren Aufgabe es war, die entsprechenden Begriffe unter den Wortkärtchen ausfindig zu machen. Die sprachlichen Mittel wurden auf diese Weise vielfach wiederholt, der Fokus lag deutlich auf der Sprachverwendung, ohne dass die Kinder explizit auf Formales aufmerksam gemacht wurden.

In einem weiteren Schritt wurde nun das Beschreiben als sprachliche Handlung fokussiert (Phase 3: explizites Sprachlernen). Dazu erhielten die Kinder zunächst eine sogenannte „Theaterbrille“ (siehe dazu Dorner-Pau, 2021; 2023). Unter einer Theaterbrille versteht man ein Verfahren aus dem Bereich des *performativen Lehrens und Lernens* (siehe dazu z.B. Even & Schewe, 2016; Schewe, 2019; Bryant & Zepter, 2022). Die Schüler/innen erhielten eine Kartonbrille zum Ausschneiden und Bemalen, die sie zu kompetenten Beobachter/innen und Beschreiber/innen werden ließ. Ihnen wurde mitgeteilt, dass sie, sobald sie diese Brille aufsetzen würden, die Gegenstände noch besser sehen und auch besser beschreiben könnten. Die Brille fungierte somit als eine Art „Zauberobjekt“, das „die Schülerinnen und Schüler darin

bestärkt, selbstbewusster im Schreibprozess und sorgfältiger wie auch detaillierter in ihrer Bildbeschreibung zu sein“ (Dorner-Pau, 2023, S. 82).

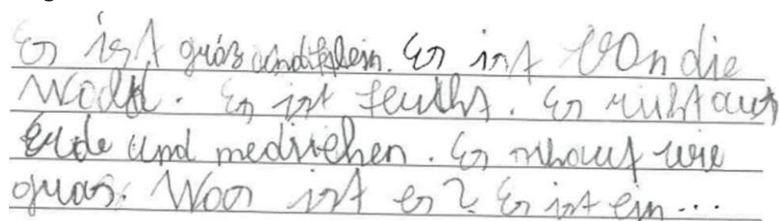
Nun kam der Wechsel zur medialen Schriftlichkeit. Konzentrierte sich bisher der Unterricht auf die mediale Mündlichkeit, auf mündliche Aushandlungs- sowie Beschreibungsprozesse, so wurde nun ein weiterer Schritt zum expliziten Sprachlernen im Bereich der medialen Schriftlichkeit gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten zwei Modelltexte (Beschreibung eines Schneckenhauses und Beschreibung eines Baumes) sowie textsortenspezifische Kriterien zur Gegenstandsbeschreibung. Die Modelltexte waren derart konzipiert, dass der Beschreibungsgegenstand nicht explizit genannt wurde und die Beschreibung somit als Rätsel fungieren konnte. Zunächst wurden die Modelltexte von den Schülern und Schülerinnen auf Basis der Kriterien analysiert und besprochen. Danach wurden die Kinder aufgefordert, einen der mitgebrachten Waldgegenstände im Rahmen eines Rätsels schriftlich zu beschreiben. Die Schüler/innen konnten für diese schriftliche Beschreibung die Scaffolds aus Phase 2 wie auch ihre Theaterbrille als Hilfestellung verwenden. So entstanden je nach sprachlicher Kompetenz der Kinder unterschiedliche Beschreibungen in Rätselform wie folgende Textbeispiele veranschaulichen. Betrachtet man den ersten Text (Abb. 3) im Hinblick auf dessen deskriptive Essenz kompetenz- und nicht defizitorientiert¹⁰, so lässt sich feststellen, dass der hier beschriebene Gegenstand mit unterschiedlichen und vielfältigen Attributen versehen wird, die nicht nur dem visuellen, sondern auch dem haptischen Wahrnehmungsbereich zuzuordnen sind. Der Gegenstand ist grün, groß und braun; er fühlt sich weich an, ist leicht und rau. Auffallend an diesem Text ist, dass der zweite Satz mit „ich bin“ beginnt. Hier wendet das Kind eine Phrase an, wie sie in Ratespielen wie z.B. *Rate, wer ich bin* vorzufinden ist. Dieses Imitieren ist eine wesentliche und produktive Spracherwerbsstrategie (vgl. Becker & Stude, 2018).

Es ist grün leicht und weich.
Ich bin leicht rau
groß und furcht braun.

Abbildung 3: Schriftliche Schüler/innen-Performanz

¹⁰ Die qualitativen Textanalysen fokussieren ausschließlich auf dem deskriptiven Gehalt der untersuchten schriftlichen Performanzen; Sprachrichtigkeit z.B. in Bezug auf Orthografie, Genus, Syntax etc. wird hierbei bewusst ausgeklammert.

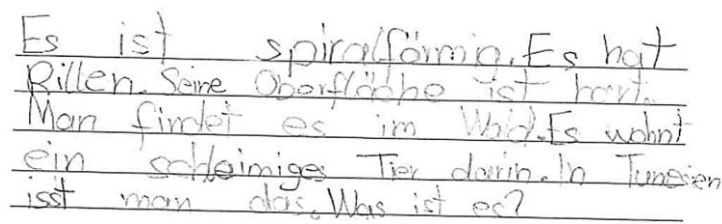
Der zweite Text (Abb. 4) ist aus deskriptionsspezifischer Perspektive ebenfalls vielfältig. Das Kind schreibt: *Es ist groß und klein. Es ist von die Wald. Es ist feucht. Es riecht aus Erde und Medizin ... Es schaut wie Gras [aus]. Was ist es? Es ist ein ...* Das Kind beschreibt in dem Rätsel eine kleine Moosfläche und verwendet dabei einerseits zwei für ein Rätsel typische Phrasen – „Was ist es?“ und „Es ist ein ...“. Aus deskriptionsspezifischer Perspektive werden unterschiedliche Aspekte wie die Herkunft des Gegenstandes (*Wald*), die Größe (*groß* und *klein*) und der Geruch (*Erde* und *Medizin*) des beschriebenen Gegenstandes angeführt. Das ergibt eine vielfältige Beschreibung.



Es ist groß und klein. Es ist von die Wald. Es ist feucht. Es riecht aus Erde und Medizin. Es schaut wie Gras. Was ist es? Es ist ein ...

Abbildung 4: Schriftliche Schüler/innen-Performanz

Der dritte Text (Abb. 5) ist deskriptionsspezifisch ebenso vielfältig. Es wird die Form des Gegenstandes beschrieben (*spiralförmig*) und die Oberflächenbeschaffenheit (*es hat Rillen, es ist hart*) angeführt. Weiters wird erwähnt, wo dieser Gegenstand hauptsächlich zu finden ist (*man findet es im Wald*) und was der Zweck des Gegenstandes ist (*es wohnt ein schleimiges Tier darin*). Als letzten Hinweis gibt das Kind zudem Hintergrundwissen wieder, welches in der Unterrichtseinheit von den Kindern in den Vorphasen im Rahmen mündlicher Gespräche erwähnt wurde (*in Tunesien isst man das*). Auch hier schließt das Kind mit einer Phrase, die als typisch für Rätsel bezeichnet werden kann. Das Kind endet mit der Fragestellung: *Was ist es?*



Es ist spiralförmig. Es hat Rillen. Seine Oberfläche ist hart. Man findet es im Wald. Es wohnt ein schleimiges Tier darin. In Tunesien isst man das. Was ist es?

Abbildung 5: Schriftliche Schüler/innen-Performanz

Nachdem die Rätsel geschrieben und von den Mitschülern und Mitschülerinnen gelöst wurden¹¹, erfolgte ein fachbezogener Input den Wald betreffend. Jedes Kind erhielt ein Foto¹² und musste es zwei möglichen Kategorien zuordnen: *Das ist ein Wald* oder *Das ist kein Wald*. Diese Aktivität wurde rein mündlich durchgeführt. Als Unterstützung erhielten die Kinder erneut Redemittel als Scaffolds.

Als letzter Schritt des hier skizzierten Lernszenarios folgte nun der Transfer (Phase 4). Hier wurden zunächst Bilder zum Wald gestaltet. Bilder, die insbesondere die inneren Bilder und Konzepte der Kinder zum Thema Wald wiedergaben; so z.B. die Zeichnung eines Schülers, die einen Ausflug samt Übernachtung und Lagerfeuer in Waldnähe darstellte. Die persönlichen Erlebnisse des Kindes dienten ihm also nach wie vor als Referenz. Zuletzt wurde ein Lernplakat erstellt, das alle für die Kinder wichtigen Informationen zum Wald festhalten und den Lebensraum Wald beschreiben sollte. Phrasen und Begriffe, die zuvor ausgehandelt worden waren, sollten beim Erstellen des Lernplakates als Lernprodukt (*outcome*) aufgegriffen werden.



Abbildung 6: Phase 4 (Transfer) des didaktischen Modells

4 Fazit

Setzt man das didaktische Modell mit seinen vier Phasen in der unterrichtlichen Realität um, so wird deutlich, dass die einzelnen Phasen je nach Lerner/innen-Gruppe und Fachfokus unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Auch wenn – wie in der Umsetzung des Modells ersichtlich – der Übergang zwischen den Phasen nicht immer trennscharf zu bestimmen ist, so sollte bei der Umsetzung des Modells

¹¹ Ursprünglich war intendiert, dass die Texte von Schüler/innen der Parallelklasse gelesen und mit einer Rückmeldung (Lösung des Rätsels und Feedback) versehen werden sollten; das wäre aus schreibdidaktischer Perspektive ein sinnvolles Verfahren gewesen. Dieses Vorgehen war leider aus organisatorischen Gründen nicht möglich.

¹² Es handelte sich z.B. um Bilder von folgenden Objekten: Dschungel, Parkanlage, Fichtenwald, Hochbeet, Mischwald, Gemüsegarten, italienische Macchia, Bambuswald, Maisfeld.

zumindest dem Ablauf bzw. der Chronologie der Phasen Beachtung geschenkt werden. Außerdem ist zu bedenken, dass die Umsetzung des Modells nicht in *einer* Unterrichtsstunde erfolgen kann, sondern als Lernszenario zu verstehen ist, welches sich über mehrere Unterrichtsstunden erstreckt.

Dem didaktischen Modell entsprechend soll von persönlichen Erlebnissen der Schüler/innen im Kontext eines Themas ausgegangen werden. Darauf aufbauend erfolgt der Schritt vom impliziten zum expliziten Sprachlernen auf Basis der sprachlichen Ressourcen der Schüler/innen und mithilfe des expliziten Einbezugs von Mehrsprachigkeit sowie von Scaffolds, sodass schließlich das erlernte Sprach- und Fachwissen in einen neuen Kontext transferiert werden kann. Dies erfolgt mit dem Ziel – wie im Lehrplan gefordert –, (nicht nur) in mehrsprachigen Klassen neben der Festigung alltagssprachlicher Kompetenzen insbesondere auch bildungssprachliche Kompetenzen auf- und auszubauen.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G., & Steinböck-Matt, S. (2018). 5 *Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Basiswissen für Volksschulen*. Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hrsg.). Abgerufen am 10.06.2025 von https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/web/material/sprache/5Bausteine/vs/A_Broschuere_5Bausteine_VS.pdf
- Becker, T., & Stude, J. (2018). Lernen durch Interaktion, Imitation und Rekonstruktion in Erzählerwerb und Erzähldidaktik. In S. Schmölder-Eibinger, M. Akbulut & D. Rotter (Hrsg.), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch* (S. 13–34). Fillibach bei Klett.
- BIMM. (2025 A). Lernaufgaben analysieren und entwickeln. Abgerufen am 29.01.2026 von <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2023/03/aufgabenstellungenlernaufgabeprim1dazdfku.pdf>
- BIMM (2025 B). Neue Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Informations- und Schulungspaket. Abgerufen am 29.01.2026 von <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/neue-lehrplaene-fuer-deutsch-als-zweitsprache-daz-informations-und-schulungspaket/#exemplarische-lernaufgaben-zur-veranschaulichung-der-umsetzung-der-daz-lehrplaene-unterrichtsparallel>
- BMB / Bundesministerium für Bildung (2023 A). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne*

- für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 1. Abgerufen am 10.05.2025 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig
- BMB / Bundesministerium für Bildung (2023 B). *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.* BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 1. Abgerufen am 10.05.2025 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig
- Bryant, D., & Zepter, A. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch.* Narr.
- Dorner-Pau, M. (2020). Beschreiben lernen über den Körper im Kontext von Mehrsprachigkeit. In K. Boeckmann & B. Schrammel-Leber (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 33–50). Leykam.
- Dorner-Pau, M. (2021). *Spielend (be)schreiben. Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen.* Walter de Gruyter.
- Dorner-Pau, M. (2023). Sprachbewusst-performativer Unterricht in mehrsprachigen Grundschulklassen: „Spielend (be)schreiben“ – eine empirische Studie zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit. *Scenario*, 17(2), 74–94. Abgerufen am 10.05.2025 von <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-17-2-4/pdf-de>
- Ellis, R. (2016). Anniversary Article: Focus on Form: A Critical Review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–28.
- Erlam, R. (2016). I'm still not sure what a task is. Teachers Designing languages task. *Language teaching research*, 20(3), 279–299.
- Even, S., & Schewe, M. (Hrsg.). (2016). *Performatives Lehren Lernen Forschen.* Schibri.

- Fast-Hertlein, L. (2025). Sprache als Schlüssel: Fachsensibler Sprachunterricht Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen am 10.02.2026 von <https://www.youtube.com/watch?v=Y4Hn8E-RVwM>
- Feilke, H. (2006). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45–60). Rombach.
- Klotz, P. (2006). Die Wahrnehmung, die Sinne und das Beschreiben. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 79-98). Rombach.
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Erich Schmidt.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Abgerufen am 10.05.2025 von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. (2019). *Scaffolding*. Abgerufen am 10.05.2025 von https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf
- Madlener, K., & Pagonis, G. (Hrsg.). (2022). *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Ossner, J. (2016). Schriftliches Beschreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 252–269). Schneider.
- Rotter, D., & Schmölder-Eibinger, S. (2015). Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form. In S. Schmölder-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern* (S. 73–97). Waxmann.
- Sambanis, M. (2016). Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren Lernen Forschen* (S. 47–66). Schibri-Verlag.
- Schewe, M. (2019). *Fremdsprache performativ lehren und lernen*. Abgerufen am 10.05.2025 von https://www.researchgate.net/profile/Manfred-Schewe-2/publication/338568403_Fremdsprachen_performativ_lehren_und_lernen/links/62224efaa39db062db7f4554/Fremdsprachen-performativ-lehren-und-lernen.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFn

[ZSI6lnB1YmXPY2F0aW9uIiwicGFnZSI6lnB1YmXPY2F0aW9uRG93bmxvYWQilCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ](#)

- Schlatter, K., Tucholski, Y., & Curschellas, F. (2023). *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Schulbuchverlag.
- Schmölzer-Eibinger, S., & Dorner, M. (2012). Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule* (S. 60–71). Beltz.
- Schrammel, B., Boeckmann, K., & Gilly, D. (Hrsg.). (2024). *Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung*. Leykam.
- Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht*. Abgerufen am 10.05.2025 von //geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf
- von Stutterheim, C., & Kohlmann, U. (2001). Beschreiben im Gespräch. In A. Burckhardt, H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (S. 1279–1292). Walter de Gruyter.
- Wildemann, A., & Fornol, S. (2023). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett.

MAGDALENA DORNER-PAU Dr.ⁱⁿ MA Bakk. phil ist Professorin für Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Ihre Forschungsschwerpunkte befinden sich in folgenden Bereichen: Sprachliche Bildung, integriertes Sprach- und Fachlernen, didaktisch-empirische Schreibforschung und performatives Lehren und Lernen.

DANIELA ROTTER, Dr.ⁱⁿ ist Professorin für Schulentwicklungsberatung mit dem Schwerpunkt DaZ und Sprachliche Bildung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Zweitsprachdidaktik, Unterrichtskommunikation und Salutogenese im pädagogischen Kontext.