



---

## STRATEGIEN FÜR EINE SPRACH(EN)SENSIBLE GESPRÄCHSFÜHRUNG IN DER PRIMARSTUFE



[www.oesz.at](http://www.oesz.at)



 Bundesministerium  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

# INHALT

1. Einleitung . . . . .	4
2. Interaktionskompetenz: Wie das Lernen durch Unterrichtsgespräche funktioniert. . . . .	5
2.1 Strategien einer sprachsensiblen Gesprächsführung . . . . .	5
3. Gesprächsbeispiele aus dem Sachunterricht . . . . .	7
3.1 Praxisbeispiel „Apfelkerne“ . . . . .	7
3.2 Praxisbeispiel „Erdrotation“ . . . . .	9
3.3 Praxisbeispiel „Frühlingsblumen“ . . . . .	10
4. Die einzelnen Strategien einer sprach(en)sensiblen Gesprächsführung . . . . .	10
4.1 Inhaltliches Verstehen sichern . . . . .	11
4.2 Gelegenheit für Output schaffen . . . . .	13
4.3 Modelle für Bildungssprache liefern . . . . .	14
4.4 Erstsprachliche Ressourcen nutzen . . . . .	16
5. Selbstprofessionalisierung . . . . .	17
6. Literatur und Links . . . . .	19

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2022).  
*Strategien für eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Primarstufe*. Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER:  
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Geschäftsführung: Gunther Abuja  
A-8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/1  
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: -6  
office@oesz.at, www.oesz.at

Autorinnen:  
Daniela Rotter, Brigitte Solstreif,  
Simone Naphegyi

Feedback:  
Ingrid Gehrke, Dagmar Gilly, Nicole  
Pirker, Karin Gspandl und Lehrer/innen  
des Bundesseminars „Fachgespräche füh-  
ren in der Volksschule“ SJ 2020/21  
und 2021/22

Redaktion: Carla Carnevale  
Lektorat: Verena Reiter

Design & Layout:  
Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

Coverfoto:  
Halfpoint (iStock Photos)

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links:  
Juni 2022

Alle Rechte vorbehalten.  
© Österreichisches Sprachen-  
Kompetenz-Zentrum 2022.



IN KOOPERATION MIT  
Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für  
Diversität und Internationales, Zentrum Sprach-  
liche Bildung im Kontext von Migration und  
Mehrsprachigkeit (BIMM); www.bimm.at



Pädagogische Hochschule Vorarlberg,  
Fachbereich Deutsch (in der Primarstufe);  
simone.naphegyi@ph-vorarlberg.ac.at



EINE INITIATIVE DES  
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft  
und Forschung  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5  
www.bmbwf.gv.at

Diese Handreichung steht unter [www.oesz.at](http://www.oesz.at), [www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at) und [www.dazunterricht.at](http://www.dazunterricht.at)  
zum Download zur Verfügung.

# VORWORT

Sprache ist das primäre Medium der Wissensvermittlung in der Schule und spielt im Lehr- und Lernprozess eine entscheidende Rolle. In einem sprachsensiblen Unterricht lernen Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsgegenständen zwischen Alltags- und Bildungssprache zu unterscheiden und sich fach- und situationsgerecht auszudrücken, z. B. wenn sie über den Aufbau einer Pflanze sprechen oder über ihr Bundesland detaillierte Informationen lesen und verstehen sollen.

In den bisherigen Publikationen des ÖSZ zum sprachsensiblen Unterricht für die Primarstufe stehen der Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen sowie ein fachsensibler DaZ-Unterricht im Zentrum.

Die vorliegende Broschüre nimmt die mündliche Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden in den Blick und veranschaulicht anhand authentischer Dialoge aus dem Unterricht sprachensible Gesprächsstrategien.

Die Broschüre knüpft thematisch an die  **Video-Lecture**<sup>1</sup> *Sprachensible Gesprächsführung für Grundschullehrer/innen* an, vertieft das Thema der Unterrichtsinteraktion (Mikro-Scaffolding) und bezieht Strategien zur Nutzung des gesamten Sprachenrepertoires der Schülerinnen und Schüler beim Lernen in fachlichen Kontexten ein, um so den Unterricht sprachensensibel zu gestalten. Einige dieser Strategien gehören auch in elementaren Bildungseinrichtungen zur gelebten Praxis.

Wir danken an dieser Stelle den engagierten Autorinnen Daniela Rotter, Brigitte Solstreif und Simone Naphegyi – ebenso den Feedback-Gebenden und den Institutionen, an denen die Autorinnen wirken.

Wir freuen uns, wenn die Ausführungen in dieser Broschüre dazu motivieren, die eigene mündliche Kommunikation in Hinblick auf Sprachensensibilität zu reflektieren und wünschen beim Ausprobieren einzelner Strategien viel Erfolg!

Gunther Abuja

(Geschäftsführer des ÖSZ)

Dagmar Gilly

(Leiterin des BIMM)

---

1 <https://www.schule.at/bildungsnews/expertenwissen/gespraeche-im-fachunterricht-fuehren>

# 1. EINLEITUNG

Wie hängen Unterrichtskommunikation, die eigene Sprachverwendung der Lehrperson und die Entwicklung bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern in der Volksschule zusammen? Wie kann die mündliche Kommunikation im Unterricht so gestaltet werden, dass sie bei Schülerinnen und Schülern bildungssprachliche Fähigkeiten fördert? Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Handreichung. Sie finden hier in kompakter Form theoretische und praxisbezogene Impulse für eine sprach(en)sensible Unterrichtsgestaltung und eine Professionalisierung im Bereich der Förderung und Entwicklung von Bildungssprache.

Die Idee zu dieser Handreichung entstand während eines Bundesseminars im Herbst 2020, welches das Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) in Kooperation mit dem ÖSZ zum Thema „Fachgespräche führen in der Volksschule – Wie mit einer sprachsensiblen Gesprächsführung die Kinder bildungssprachlich handeln lernen“, durchführte. In dieser Fortbildung wurde mit den Lehrpersonen an ihrer eigenen Gesprächs- und Interaktionskompetenz gearbeitet. Dadurch – so das Ziel der Veranstaltung – sollte es möglich werden, Unterrichtsgespräche reichhaltiger zu gestalten und allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren Erstsprachen, mehr Gelegenheiten zu geben, sich aktiv an (Unterrichts-)Gesprächen zu beteiligen und dabei zu lernen, sprachlich komplexere Handlungen zu setzen.

Wir gehen auf den theoretischen Hintergrund ein, erklären, was man unter Interaktionskompetenz versteht und warum diese für den Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen relevant ist und erläutern, warum die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden dabei eine wichtige Rolle spielen.

Danach werden konkrete Strategien vorgestellt, mithilfe derer die Qualität von (Unterrichts-)Gesprächen erhöht werden kann. Anhand authentischer Beispiele wird illustriert, wie diese Strategien eingesetzt werden und was sie im Gespräch bewirken können. Schließlich finden Sie in Kapitel 5 Hinweise, wie Lehrpersonen lernen können, die vorgestellten Strategien in das eigene Unterrichtshandeln zu integrieren, wie autodidaktisch an der eigenen Interaktionskompetenz gearbeitet werden kann.

Bildungssprache ist – im Gegensatz zur mündlich geprägten Alltagssprache – eine Sprachvarietät, die sich vorwiegend an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert und ein abstrahierendes Sprachdenken erfordert. Sie ist häufig die dekontextualisierte Sprache der Wissensvermittlung und gewinnt im Laufe der Schulzeit zunehmend an Bedeutung. Konkret lassen sich **bildungssprachliche Fähigkeiten** u. a. anhand folgender Merkmale erkennen:

- Sie bauen auf einem differenzierten Wortschatz auf,
- sie erfordern die Fähigkeit, Nebensätze, Passivkonstruktionen und Relativsätze zu verstehen und produzieren zu können.
- Auch die Verwendung von Komposita, Präfixverben und ausgebauten Nominalphrasen weisen auf bildungssprachliche Fähigkeiten hin.
- Grammatikalische Korrektheit sowie das Verfügen über Sprachhandlungskompetenzen (das Erklären, Erzählen u. a.) sind ebenfalls Merkmale von Bildungssprache (vgl. Tietze, S., Rank, A., & Wildemann, A. 2016).



## TIPP

Im ÖSZ-Praxisheft Nr. 24 (2015): *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus: Sachunterricht* – finden Sie weitere Beispiele für Merkmale von Bildungssprache.

## 2. INTERAKTIONSKOMPETENZ: WIE DAS LERNEN DURCH UNTERRICHTSGESPRÄCHE FUNKTIONIERT

Um im Unterricht sprachförderliche Lerngelegenheiten zu schaffen, müssen Lehrpersonen verstehen, wie sie durch ihr Gesprächs- und Interaktionsverhalten eine aktive Partizipation der Lernenden ermöglichen bzw. diese bewusst in das Unterrichtsgespräch involvieren (vgl. Walsh 2013: 52).

Unter **Interaktionskompetenz** versteht man die Fähigkeit, Interaktionsprozesse als Werkzeug für das Lehren und Lernen zu nutzen (vgl. Walsh 2011, 2013). Interaktion wird dabei als Herzstück des Lernens begriffen. Demnach lernt man v. a. über die aktive Teilnahme an Gesprächen, in die man involviert ist und zu denen man etwas beiträgt. Das Besondere an dem Konzept ist, dass man die Zusammenarbeit der an einem Gespräch beteiligten Personen betont. Man spricht auch von einem gemeinsamen Prozess des Wissensaufbaus, also einer ko-konstruktiven Aushandlung von Bedeutungen und gedanklichen Konzepten, die im gemeinsamen Tun entstehen. Dies ist vor allem zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten wichtig, weil abstrakte(re) Begriffe und komplexe(re) sprachliche Strukturen in unterschiedlichen Kontexten immer wiederkehrend vorkommen müssen, damit diese von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht werden können.

Interaktionskompetenz fokussiert weniger die individuelle, korrekte und flüssige Sprachverwendung, sondern das gemeinsame Herstellen von Bedeutung (*collective meaning making*) und das gegenseitige Verstehen (*joint understanding*) im Gespräch. Deshalb misst man der inhaltlichen Angemessenheit und dem Erfolg sprachlicher Äußerungen mehr Gewicht bei als der sprachlichen Korrektheit.

### 2.1 Strategien einer sprach(en)sensiblen Gesprächsführung

Eine typische Struktur für Gespräche im Unterricht ist das sogenannte I-R-E-Muster: Der Frage der Lehrperson (*Initiate*) folgt eine Antwort durch die Schülerin oder den Schüler (*Response*). Diese Antwort wird von der Lehrperson bewertet (*Evaluate*). Daraufhin folgt die nächste Frage der Lehrperson. Beispiel:

L: „Wo leben die Rehe?“ – Frage (*Initiate*)

S: „Im Wald.“ – Antwort (*Response*)

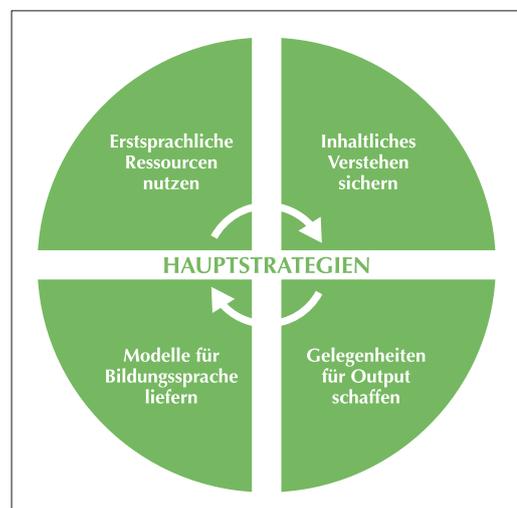
L: „Sehr gut!“ – (*Evaluate*)

Der Nachteil dieses Musters liegt darin, dass die Kommunikation sehr einseitig verläuft, da die korrekte Antwortoption bereits von der Lehrperson angedacht wird und das Frageverhalten daraufhin abzielt, genau diese Antwort von den Lernenden zu erhalten. Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler kaum die Gelegenheit, längere Redebeiträge zu formulieren.

Um wie bereits beschrieben, Gespräche als Lerngelegenheit für Bildungssprache weitaus intensiver nutzbar zu machen, können Unterrichtsgespräche – anstatt mit Schülerinnen und Schülern primär bereits bestehendes Wissen zu überprüfen – in verschiedenen Bereichen bewusst anders gestaltet werden. Gibbons (2015) schlägt hierzu **vier Hauptstrategien** vor:

- Das Verstehen der Schülerinnen und Schüler sicherstellen.
- Gelegenheiten für sprachliche Äußerungen schaffen.
- Input mit modellhaften bildungssprachlichen Äußerungen anreichern und bewusst auf das bildungssprachliche Register hinweisen.
- Mehrsprachigkeit als Ressource beim Erwerb von Bildungssprache einbeziehen.

Diese Hauptstrategien werden im Folgenden näher ausgeführt.



### ■ Durch das Gespräch soll das inhaltliche Verstehen der Lernenden gesichert werden.

Um Begriffe (z. B. *Mülltrennung*) und kognitive Konzepte (z. B. *Nachhaltigkeit*) zu erwerben, ist es notwendig, dass die Lernenden verstehen, was das jeweilige Konzept umfasst und beschreibt. Ein Unterrichtsgespräch bietet die Möglichkeit, den gedanklichen Weg der Erarbeitung eines Konzeptes mit den Lernenden gemeinsam zu gehen, indem die Lernenden beim Verstehen unterstützt werden. Die Lehrperson erhält so im Idealfall unmittelbar die Rückmeldung, was wie verstanden wurde.

### ■ Durch das Gespräch sollen die Lernenden die Gelegenheit erhalten, sich sprachlich zu äußern.

Die Lernenden brauchen Gelegenheit, sprachliche Äußerungen zu tätigen und auf diese eine Rückmeldung zu erhalten. Durch Themen, zu denen die Lernenden einen persönlichen Bezug aufweisen, werden sie verstärkt dazu motiviert, zu sprechen. Durch die Unterstützung der Lehrperson kann es gelingen, dass diese Äußerungen in zunehmendem Maße sprachrichtig und bildungssprachlich werden.

### ■ Im Gespräch sollen die Lernenden modellhafte bildungssprachliche Äußerungen hören und als solche erkennen können.

Die aktuelle Forschung zum Zweitspracherwerb betont, wie wichtig die häufige Konfrontation der Lernenden mit konkretem Sprachmaterial ist. Nur wenn Schülerinnen und Schüler vielfach und in unterschiedlichen Kontexten hören (bzw. auch lesen) können, wie die sprachlichen Muster funktionieren, können sie sich diese auch einprägen. Damit also bildungssprachliche Fähigkeiten entwickelt werden können, muss die Lehrperson selbst als Sprachvorbild fungieren und die relevanten sprachlichen Formen modellhaft und variationsreich in ihrem Input den Lernenden anbieten (vgl. Ellis, N. 2015).

Eine zentrale Strategie ist hier das sogenannte Elaborieren. Dabei handelt es sich um eine Anreicherung des Inputs durch Paraphrasierungen oder Wiederholungen, Zerlegung der Wörter in Komponenten u. Ä., die man bewusst einsetzt, um einen Gedanken/einen Begriff/ein gedankliches Konzept verständlich zu machen, ohne die Sprache nur zu vereinfachen (vgl. Long 2015).

#### Beispiel:

Um den Begriff „Kerngehäuse“ verständlich zu machen, könnte man ihn folgendermaßen elaborieren, also verständlich machen: *Das Kerngehäuse ist das Haus der Apfelkerne. In diesem wohnen die Apfelkerne, dort sind sie zuhause.*

### ■ Die Mehrsprachigkeit soll als Ressource zum Erwerb der Bildungssprache einbezogen werden.

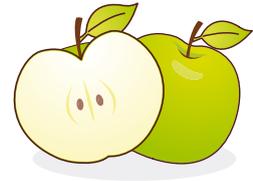
Für interaktive Prozesse spielen auch, wie eingangs bereits erwähnt, die mehrsprachigen Ressourcen, die die Lernenden mitbringen, eine wichtige Rolle. Sprach(en)sensible Gesprächsführung umfasst zwei Interaktionssituationen. Einerseits geht es um die Gespräche, die in der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden stattfinden und andererseits um die Gespräche, die zwischen den Lernenden untereinander stattfinden. Gibbons (2015: 25) beschreibt, „learners need to understand what is said to them“ und empfiehlt, „if possible, use the mother tongue to introduce a topic or key concept“, bevor der Transfer in die Unterrichtssprache erfolgt. Eine Empfehlung, die durch das breite Spektrum an Sprachen in zahlreichen Klassenräumen und die oft fehlende Verknüpfung von Erstsprachenunterricht und Gesamtunterricht in der Praxis nur schwer realisierbar ist. Umso wichtiger erscheint es, Möglichkeiten für die Lernenden zu eröffnen, sich im Sach-/Fachunterricht inhaltlich mit Lernenden in den von ihnen mitgebrachten gemeinsamen Sprachen auszutauschen, um dann das gemeinsam erarbeitete Wissen in die Bildungssprache als Varietät des Deutschen zu transferieren. So können die Lernenden auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zugreifen und es wäre laut Hufeisen (2010) schlichtweg eine Ressourcenverschwendung, die mitgebrachten Sprachen nicht zu nutzen. Im unterrichtlichen Gesamtkontext ist es notwendig, dafür eine Grundlage zu schaffen. Dies geschieht durch das Zulassen, Sichtbarmachen, Wertschätzen und Einsetzen von allen zur Verfügung stehenden Sprachen.

Wer diese Hauptstrategien im Unterrichtsgespräch berücksichtigen möchte, dem bzw. der stehen verschiedene Teilstrategien zur Verfügung. Diese Strategien beschreiben, welche Impulse den Lernenden im Gespräch von der Lehrperson gegeben werden oder wie die Lehrperson auf die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler reagieren kann. Anhand von Gesprächsbeispielen werden die Strategien nun vorgestellt. Im darauffolgenden Abschnitt (ab S. 10) werden sie detailliert beschrieben.

### 3. AUTHENTISCHE GESPRÄCHSBEISPIELE AUS DEM SACHUNTERRICHT

#### 3.1 Praxisbeispiel – Thema „Apfelkerne“

Das folgende Gespräch wurde im Rahmen einer Fortbildung von einer Teilnehmerin dokumentiert und zeigt, wie eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Praxis umgesetzt werden kann. Der Kontext des Gesprächs ist folgender: Die Lehrperson unterrichtet in der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe), in der sich auch einige Lernende auf Vorschulniveau befinden. Im Sachunterricht will sie ihnen vermitteln, wie ein Apfel aufgebaut ist.



Es werden nun jeweils die Äußerungen und die Handlungen der verschiedenen Personen wiedergegeben und kommentiert. Gesprächsstrategien sind fett markiert und mit einem Verweis auf das folgende Kapitel versehen, in dem sie genau erklärt werden.

Die Lehrperson (L) zeigt einen Apfel und fragt die Schülerinnen und Schüler (S):

**L:** „Wo wohnen Apfelkerne?“

Mehrere Schülerinnen und Schüler melden sich.

**S:** „Im Apfel. / Da drinnen, da sind so harte Sachen / Meine Mama schneidet das immer weg / Das darf man nicht essen / Das schmeckt nicht gut.“

**S3:** „So Hartes etwas.“

**S2:** „Ich schlucke die Kerne immer.“

**S4:** „Ich habe schon einmal in einen Kern gebissen. Das schmeckt mir nicht.“

Die **offene Frage** „Wo wohnen Apfelkerne?“ dient dazu, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Die Antworten der Lernenden werden alltagssprachlich und basierend auf Alltagserfahrungen formuliert. Diese bilden die Basis für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten.

Die Lehrperson greift die Vorerfahrungen auf und schneidet den Apfel entzwei:

**L:** „Ganz genau. Die Apfelkerne sind im Apfel versteckt. Wenn der Apfel ganz ist, können wir die Kerne nicht sehen. Sie sind im Inneren des Apfels versteckt.“

Damit evaluiert sie die Antworten der Lernenden inhaltlich, greift sie auf, indem sie diese reformuliert, und erweitert sie, um das inhaltliche Verstehen abzusichern und reichhaltigen sprachlichen Input zu geben (siehe Strategie S. 11 unten). Sie setzt fort:

**L:** „Für das Haus der Apfelkerne gibt es ein spezielles Wort.“

Die Lehrperson macht eine längere Sprechpause.

**L:** „Ein besonderes Wort, das auch Forscher und Forscherinnen verwenden. Es ist ein Fachwort für das Haus der Apfelkerne.“

An dieser Stelle gibt die Lehrperson den Lernenden **bewusst Zeit**, um zu verstehen, dass nun ein besonderes Wort – das bildungs- bzw. auch fachsprachliche Wort – eingeführt wird. Sie stellt durch ihre Hinweise einen bewussten **Bezug zu den Registern** Alltagssprache und Bildungssprache her.

Daraufhin formulieren einige Lernende Vermutungen, wie das Wort der Forscher/innen sein könnte. Die Lehrperson **gibt** dafür **Zeit** und Raum, und zwar auch so, dass die Lernenden untereinander ihre Hypothesen verstehen und evaluieren können:

**S1:** „Vielleicht Apfelhaus?“

**S2:** „Apfelhaus nicht.“

**S3:** „Das Apfel ist Haus für das Kerne.“

**S1:** „Wenn ich die Kerne schlucke, brauchen die kein Haus.“

Anschließend formuliert die Lehrperson:

**L:** „Wir können zum Haus der Apfelkerne auch sagen, Apfelkerne wohnen in einem Kerngehäuse. Das Kerngehäuse ist das Haus, in dem die Kerne wohnen. Es heißt Kerngehäuse. Wenn der Apfel reif ist, hat das Kerngehäuse oft fünf Zimmer und in jedem Zimmer wohnen zwei Kerne.“

Diese Formulierung der Lehrperson schafft viele **Redundanzen**, um das neue Fachwort „Kerngehäuse“ mit dem bereits verstandenen und eingebrachten sprachlichen Formen zu verknüpfen. Sie **umschreibt und wiederholt bewusst mehrfach**. Dies verlangsamt die so genannte Taktung der Interaktion und wird deshalb als lernförderlich angesehen, weil die Lernenden mehr Zeit haben, neue, auch abstrakte und nicht alltägliche Formulierungen zu verstehen.

Zur Verständnissicherung lässt die Lehrperson die Lernenden das Kerngehäuse nachstellen. Später setzen sich die Lernenden wieder in den Kreis. Die Lehrperson fragt nach, bietet dabei auch wieder sprachliche Redundanzen an und betont die Pluralmarkierung (das Haus – die Häuser):

Der Einbezug des Schriftbildes in einem weiteren Schritt hilft den Lernenden dabei, das mündlich Gehörte mit der Schriftlichkeit zu verbinden und macht die Morphemkonstanz im Deutschen für die Lernenden sichtbar (z. B. Kerngehäuse → Haus).

**L:** „Nun, wie heißt noch einmal das Haus der Kerne? Viele Äpfel haben viele Kerne und diese Kerne wohnen alle in Häusern.“

Die Schülerinnen und Schüler antworten:

**S1:** „Das ist leicht, Kerngehäuse.“

**S3:** „Ja, das ist das Haus mit den Kernen. Die kommen vom Apfel. Da kann ein Baum wachsen.“

Die Lehrperson modelliert die Aussage und schreibt einen Reim an die Tafel:

**L:** „Die Kerne befinden sich im **Kerngehäuse**. Wir wollen uns das Wort, das Forscherinnen und Forscher sagen, gut merken. Der Spruch zum Fachwort soll uns dabei helfen:

Zwei Kerne, zwei Kerne,  
die mag ich wirklich gerne.  
Sie wohnen im Kerngehäuse,  
da gibt's auch keine Mäuse.“

### 3.2 Praxisbeispiel – Thema „Erdrotation“



Das folgende Transkript spiegelt eine Unterrichtssituation wider, bei der die Ergebnisse eines mündlich formulierten Beobachtungsauftrags im Rahmen eines ko-konstruktiv angelegten Unterrichtsgesprächs aufgegriffen und thematisiert werden. Dabei bringt die Lehrperson mehrsprachige Impulse zum Aufbau von Sprachenbewusstsein ein.

**L:** „Ihr hattet die vergangenen Tage einen Arbeitsauftrag. Kann uns jemand diesen Auftrag noch einmal genau beschreiben? Was musstet ihr tun?“

**S1:** „Wir haben die Sonne angeschaut. Wo sie geht.“

**L:** „Ja richtig, ihr habt geschaut, wo die Sonne steht. Ihr habt also den Sonnenstand beobachtet.“

Die Lehrperson greift die Aussage der bzw. des Lernenden auf und **modelliert** die alltagssprachliche Äußerung. Dabei verwendet sie bildungssprachliche Elemente, wie das Kompositum „Sonnenstand“ und das Verb „beobachten“.

**S2:** „Die bewegt sich von da nach da.“ (Zeigegesten)

**S3:** „Nein, die bewegt sich gar nicht. Meine Mama hat gesagt, die Erde bewegt sich.“

**L:** „Deine Mama hat dir schon etwas ganz Wichtiges verraten. Auch wenn es für uns auf der Erde so aussieht, als würde sich die Sonne um die Erde bewegen, ist das in Wirklichkeit gar nicht so.“

Die Lehrperson **expandiert** an dieser Stelle die Aussage von S 3 und verwendet dabei den Konjunktiv II (*als würde sich ... bewegen*).

Zwei Schülerinnen (eine steht für die Sonne und eine für die Erde) werden so im Klassenraum aufgestellt, dass die Bewegung der Erde um die eigene Achse nachgespielt werden kann.

**L:** „Wir werden jetzt versuchen, die Erdrotation nachzuspielen. Eine Schülerin, die zu Hause italienisch spricht, hat mir einmal erklärt, dass im Italienischen das Wort „ruotare“ drehen bedeutet. Vielleicht kann mir dann von euch jemand sagen, was das Wort Erdrotation bedeuten könnte.“

Mit dieser Aussage leitet die Lehrperson die Lernenden an, (mehr)sprachliches Bewusstsein aufzubauen. Die Lernenden beginnen, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen nachzudenken.

**L:** „Vielleicht kennt noch jemand Begriffe in anderen Sprachen für das Wort „drehen“?“

Dadurch aktiviert die Lehrperson auf ganz selbstverständliche Art und Weise alle Sprachen in den Köpfen der Lernenden, die diese mitbringen.

### 3.3 Praxisbeispiel – Thema „Frühlingsblumen“



Bei der folgenden Beschreibung einer kurzen Unterrichtssequenz richtet die Lehrperson durch den Einbezug von **mehrsprachigen Impulsen** den Fokus darauf, dass die Lernenden sich Gedanken darüber machen, wie unterschiedliche Sprachen die Welt beschreiben.

**L:** „Wir haben die letzten Tage viel über das Schneeglöckchen gesprochen. Gestern hat mir die Mama von der Lejla erzählt, dass das Schneeglöckchen auf Türkisch „kardelen“ heißt.“

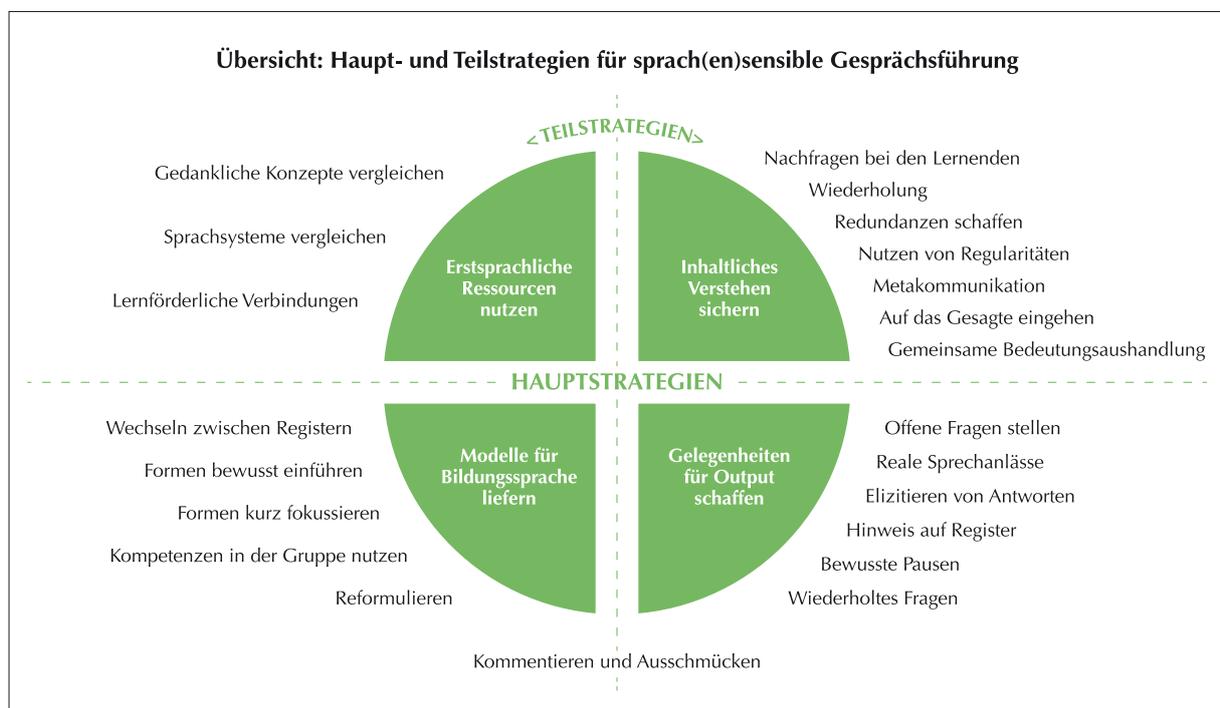
Wortkarte mit dem türkischen Begriff wird in die Sitzkreismitte gelegt.

**L:** „Sie hat mir auch erklärt, dass „kar“ auf Deutsch „Schnee“ heißt und „delmek“ „durchbohren“. Welche Idee könnte denn hinter diesem Wort „kardelen“ stecken?“

Neben dem Aktivieren von Sprachenbewusstsein vergleicht die Lehrperson hier mit den Lernenden gemeinsam Konzepte, die über Begriffe in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich zum Ausdruck gebracht werden.

## 4. DIE EINZELNEN STRATEGIEN ZUR SPRACH(EN)SENSIBLEN GESPRÄCHSFÜHRUNG

Die folgende Grafik ordnet die einzelnen Gesprächsstrategien den vier Hauptstrategien der sprach(en)sensiblen Gesprächsführung nach Gibbons (2015) zu. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass mit manchen der Teilstrategien mehrere Hauptstrategien verfolgt werden können. Die Systematisierung stellt also eine Vereinfachung der Sachverhalte zu didaktischen Zwecken dar. In der Auflistung ist jeweils ein Verweis zu finden, wenn eine Teilstrategie mehr als einer Hauptstrategie zugeordnet werden kann.



## 4.1 Inhaltliches Verstehen sichern

Um inhaltliches Verstehen zu sichern, werden folgende Strategien vorgeschlagen:

### ■ Nachfragen bei den Lernenden

Verständnis-Check zum Gesagten: Die Lehrperson fragt nach, ob und wie das, was sie gesagt hat, bei der Schülerin oder beim Schüler angekommen ist.

Verständnis-Check zum Gehörten: Die Lehrperson fragt nach, ob sie das, was die Schülerin oder der Schüler sagte, richtig verstanden hat.

Beispiel:

S: „Ja ich meine ja auch zum Beispiel bei eine andere Welt...“

L: „**Hab ich dich richtig verstanden? Auf der anderen Seite?**“

S: „Ja ... zum Beispiel bei Afghanistan ... das ist jetzt Sonne und bei uns Nacht. D.h. es dreht sich das Welt ... bei uns kommt Nacht, bei die kommt Sonne.“

L: „Genau!“

### ■ Wiederholung

Die Lehrperson wiederholt eine Aussage einer Schülerin oder eines Schülers. Dabei kann beispielsweise die Intonation intensiviert werden. Der Zweck der Wiederholung ist, dass die Schülerin oder der Schüler mehr spricht oder weiterspricht.

Beispiel:

S: „Das ist unterm Dach.“

L: „Stimmt! **Auf dem Dachboden** kann man Dinge lagern! Dinge, die man nicht jeden Tag braucht, kann man **auf den Dachboden** stellen.“

### ■ Schaffen von Redundanzen als Möglichkeit zum Elaborieren

Derselbe Inhalt wird unterschiedlich formuliert, sodass auch die komplexere und unbekanntere Formulierung verstanden wird, ohne dass neue Information dazu kommt. Konkret kann dies erreicht werden durch: Wiederholen, Paraphrasieren, indem man Äußerungen vollständig ausformuliert (statt Pronomen zu verwenden) oder indem grammatische und semantische Bezüge explizit hergestellt werden.

Beispiel:

L: „Wir können zum Haus der Apfelkerne auch sagen, Apfelkerne wohnen in einem Kerngehäuse. Das Kerngehäuse ist das Haus, in dem die Kerne wohnen. Es heißt Kerngehäuse.“

### ■ Nutzen von Regularitäten als Möglichkeit zum Elaborieren

Eine andere Möglichkeit, um Verstehen zu erleichtern, ist, dass man syntaktisch gleichartig konstruierte Sätze, Phrasen oder Formulierungen bewusst häufig anbietet oder z. B. satzintern oder satzübergreifend Signalwörter (deshalb, danach, u. a.) einsetzt.

Beispiel:

L: „**Die Apfelkerne sind** im Apfel **versteckt**. Wenn der Apfel ganz ist, können wir die Kerne nicht sehen. **Sie sind** im Inneren des Apfels **versteckt**.“

### ■ Metakommunikation – über Sprache sprechen

Die sprachliche Dimension wird im Gespräch thematisiert.

Beispiel:

L: „Für das Haus der Apfelkerne gibt es **ein spezielles Wort**. Ein besonderes Wort, das auch Forscher und Forscherinnen verwenden. **Es ist ein Fachwort** für das Haus der Apfelkerne.“

### ■ Auf Gesagtes eingehen

Das, was die Schülerin oder der Schüler gesagt hat, wird aufgegriffen, auch wenn es mitunter nicht zum Lernstoff passt. Dadurch wird Interesse am Leben der Lernenden ausgedrückt.

Beispiel:

S3: „Nein, die bewegt sich gar nicht. Meine Mama hat gesagt, die Erde bewegt sich.“

L: „**Deine Mama hat dir schon etwas ganz Wichtiges verraten.**“

### ■ Gemeinsame Bedeutungsaushandlung

Es wird so lange miteinander gesprochen, bis die Lernenden den Inhalt einer (bildungssprachlichen) Formulierung verstanden haben oder bis die Lehrperson verstanden hat, was eine Schülerin oder ein Schüler ausdrücken möchte.

Beispiel:

L: „Auf meinem Dachboden spukt es.“

S: „**Eine Katze?**“

L: „**Könnte sein – nur, wie kommt eine Katze in den Dachboden?**“

S: „**Eine Maus.**“

L: „**Vielleicht. Ich war genauso neugierig wie ihr, deshalb habe ich eine Kamera in den Dachboden gestellt. Und letzte Nacht konnte ich ein Bild von meinem neuen Mitbewohner machen.**“

S: „**Mein Papa hat mal einen Siebenschläfer im Dachboden gefangen.**“

L: „**Dann brauch ich deinen Papa in meinem Dachboden. Denn auch bei mir wohnt seit ein paar Wochen ein Siebenschläfer.**“

## 4.2 Gelegenheit für Output schaffen

### ■ Offene Fragen stellen

Es werden Fragen gestellt, deren Antworten nicht im Vorhinein feststehen. Dafür bieten sich auch Fragen nach der persönlichen Einstellung oder nach persönlichen Erfahrungen an. Offene Fragen eignen sich besser als Entscheidungsfragen.

Beispiel:

**L:** „Was machst du am liebsten, wenn die Sonne scheint?“

### ■ Reale Sprechanlässe

Reale Sprechanlässe sind dadurch gekennzeichnet, dass der Fragende das, wonach gefragt wird, noch nicht weiß. Dadurch besteht für den Sprechenden die Notwendigkeit, das Gemeinte genau auszudrücken.

Beispiel:

**L:** „*Welche Äpfel magst du lieber? Die roten oder die grünen?*“

**S:** „Ich mag nur die roten, weil sie süß schmecken.“

### ■ Elizitieren von Antworten

Elizitieren bedeutet hier, dass die Schülerin oder der Schüler zu Äußerungen motiviert wird. Je nach Zielsetzung der Unterrichtsaktivität kann versucht werden, den Lernenden unterschiedliche sprachliche Aspekte zu entlocken.

Beispiel:

**L:** „Manche Häuser haben einen Dachboden. Was ist denn ein Dachboden?“

**S:** „Mmm.“

**L:** „*Versuch, es zu erklären. Was fällt dir ein, wenn du das Wort Dachboden hörst?*“

### ■ Hinweis auf Register

Eine spezielle Form der Metakommunikation ist der Hinweis auf sprachliche Register. Hierbei kann beispielsweise das inhaltliche Verständnis der Schülerin bzw. des Schülers wertgeschätzt werden und anschließend die Bitte formuliert werden, das Gesagte noch einmal in einem bestimmten Register, wie z. B. der Standardsprache, der Bildungssprache oder der Sprache des jeweiligen Faches, wiederzugeben.

Beispiel:

**L:** „Für das Haus der Apfelkerne gibt es ein spezielles Wort. **Ein besonderes Wort, das auch Forscher und Forscherinnen verwenden.** Es ist ein Fachwort für das Haus der Apfelkerne.“

### ■ Bewusste Pausen machen und Zeit geben

Zwischen den Äußerungen werden bewusst längere Pausen gemacht, um die Geschwindigkeit des Informationsflusses zu reduzieren. Nach einer Frage wird den Schülerinnen und Schülern Zeit gegeben, über die Antwort nachzudenken und sie in Gedanken vorzuformulieren.

Beispiel:

L: „Manche Häuser haben einen Dachboden.“ **[Pause]** „Was ist denn ein Dachboden?“  
**[Zeit geben]**

### ■ Wiederholtes Fragen

Eine Frage wird wiederholt. Dabei kann auch die Formulierung geändert werden. Durch die Wiederholung der Frage wird eventuell die Frage besser verstanden und Zeit gegeben, eine passende Antwort zu finden.

Beispiel:

L: „**Und, was glaubst du?** Kann der Igel mit den Augen gut sehen? **Was glaubst du?**“

## 4.3 Modelle für Bildungssprache liefern

### ■ Kommentieren und Ausschmücken

Man gibt einen persönlichen Kommentar und belebt damit das Gespräch oder man setzt andere Strategien ein, um das Gespräch authentisch zu gestalten und aufrechtzuerhalten. Die Schülerinnen und Schüler hören bildungssprachliche Formulierungen und werden zu weiteren und längeren Redebeiträgen ermutigt. Diese Strategie ist dem Bereich „Gelegenheit für Output schaffen“ zuzuordnen, da die Schülerinnen und Schüler durch das Kommentieren und Ausschmücken auch zu weiteren Aussagen motiviert werden können.

Beispiel:

L: „Ja! **Um in den Dachboden zu kommen, braucht man eine Leiter. Bei manchen ist sie immer da, andere haben eine Luke. Und wenn man die öffnet, kann man eine Leiter runterziehen. In meiner Wohnung ist es genauso. Und seit einigen Wochen höre ich im Dachboden Geräusche.**“

(L macht Trippelgeräusche auf dem Tisch.)

### ■ Reformulieren

Die Lehrperson gibt die Aussage der Schülerin/des Schülers in anderen Worten wieder. Dabei nutzt sie eine korrekte sprachliche Version. Die Schülerin oder der Schüler soll einen reichhaltigen Input erhalten und korrekte Formen hören, um diese später anzuwenden.

Beispiel:

S1: „Wir haben die Sonne angeschaut. Wo sie geht.“

L: „Ja richtig, ihr habt geschaut, wo die Sonne steht. **Ihr habt also den Sonnenstand beobachtet.**“

## ■ Kompetenzen in der Gruppe nutzen

Nicht nur die Lehrperson, sondern auch andere Schülerinnen und Schüler können Input für (bildungssprachliche) Formulierungen liefern.

Beispiel:

**L:** „Super, wir haben jetzt rotiert!“

**S:** „Sonst heißen die Dinger, mit denen der Hubschrauber fliegt, auch **Rotorblätter**.“

**L:** „Bei einem Hubschrauber...das sind die **Rotorblätter**, die auch immer am gleichen Ort bleiben, aber sie drehen sich auch sehr schnell. Super!“

## ■ Formen kurz fokussieren

Im Gespräch wird auf eine bestimmte Form kurz hingewiesen.

Beispiel:

**L:** „Ja richtig, jetzt ist es nur an den Polen der Erde so kalt, **also am Nordpol und am Südpol**, da wo die Sonne nicht so stark hin scheint.“

## ■ Formen bewusst einführen

Bildungssprachliche Formulierungen werden bewusst eingeführt. Dies kann geschehen, indem Formen erklärt werden und indem bewusst auf die Bildungssprachlichkeit hingewiesen wird.

Beispiel:

**L:** „Für das Haus der Apfelkerne gibt es ein **spezielles Wort**. Ein besonderes Wort, das auch Forscher und Forscherinnen verwenden. Es ist ein Fachwort für das Haus der Apfelkerne.“

## ■ Wechsel zwischen Registern (im Sinne von Nebeneinander-Stellen der Formulierungsmöglichkeiten)

Derselbe Inhalt wird in zwei sprachlichen Varietäten, beispielweise Alltagssprache und Bildungssprache ausgedrückt. Die Lernenden erfahren so zu einem ihnen bekannten Inhalt eine andere sprachliche Realisierung (wichtig: Lehrperson gibt die Formulierungsmöglichkeiten als Modelle vor).

Beispiel:

**L:** „Nun, wie heißt noch einmal das Haus der Kerne? Viele Äpfel haben viele Kerne und diese Kerne wohnen alle in Häusern. Die Kerne befinden sich im Kerngehäuse.“

### TIPP

In der  **Video-Lecture** von ÖSZ und Bildungs-TV mit Daniela Rotter finden Sie weitere Praxisbeispiele sowie eine Einführung in das Thema.

<https://www.schule.at/bildungsnews/expertenwissen/gespraeche-im-fachunterricht-fuehren>



## 4.4 Erstsprachliche Ressourcen nutzen

### ■ Sprachen vergleichen auf konzeptueller Ebene

Im Gespräch werden mentale Konzepte, die in unterschiedlichen Sprachen zum Ausdruck kommen, situativ aufgegriffen. Somit lernen die Schülerinnen und Schüler die hinter den Begriffen liegenden Ideen und Vorstellungen in unterschiedlichen Sprachen situativ zu vergleichen.

Beispiel:

**L:** *„Samra hat mir erzählt, dass in der türkischen Sprache das Schneeglöckchen kardelen heißt. Kar heißt Schnee und delmek heißt durchbohren. Wie würde das dann im Deutschen heißen?“*

**S1:** „Schneeböhrer.“

**S2:** „nein (...) Schneedurchböhler.“

### ■ Sprachsysteme vergleichen

Im Gespräch wird die Funktionsweise von sprachlichen Formen verglichen. Dies dient dem Aufbau von Sprachbewusstsein, auch im Deutschen. Es kann beispielsweise thematisiert werden, wie die Pluralbildung in einer anderen Sprache funktioniert.

Beispiel:

**L:** *„Ich habe euch heute ein Rätsel mitgebracht. In einer Sprache, die sehr weit weg von uns gesprochen wird, heißt Fisch „ikan“ und Fische heißt „ikan ikan“. Schwein heißt „babi“. Wie heißt dann das Wort für Schweine?“*

**S1:** „Babi babi.“

**L:** *„Ja genau, schauen wir uns an, ob das im Deutschen auch immer so einfach geht und wir gleich wissen, wie ein Wort heißt, wenn es für mehrere verwendet wird.“*

### ■ Verbindungen zwischen Erst- und Zweitsprache schaffen

Auch können im Gespräch Verbindungen zwischen der Erst- und der Zweitsprache hergestellt werden. Dabei kann zwischen der Klassenlehrperson und der Lehrperson für den Erstsprachenunterricht hinsichtlich der Themenbereiche und der Gesprächshilfen zusammengearbeitet werden.

Beispiel:

**L:** *„Eure Bosnischlehrerin hat mir erzählt, dass ihr euch auch mit der Atmung beschäftigt habt. Einige Wörter hat sie mir aufgeschrieben. Wer kann mir helfen, diese an die richtige Stelle (Plakat zur Atmung) zu legen. Dann haben wir das deutsche und das bosnische Wort.“*

## 5. SELBSTPROFESSIONALISIERUNG

Die Entwicklung von Interaktionskompetenz ist ein länger andauernder und dynamischer Prozess. Die folgenden Aufgaben können Ihnen dabei helfen, Ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen zu professionalisieren.

### PHASE 1:

#### Wissen aneignen und wahrnehmen

Setzen Sie sich mit den Grundlagen der Interaktionskompetenz sowie den Haupt- und Teilstrategien für die sprach(en)sensible Gesprächsführung auseinander. Lesen Sie dazu zunächst die Seiten 5 und 6 der vorliegenden Broschüre.

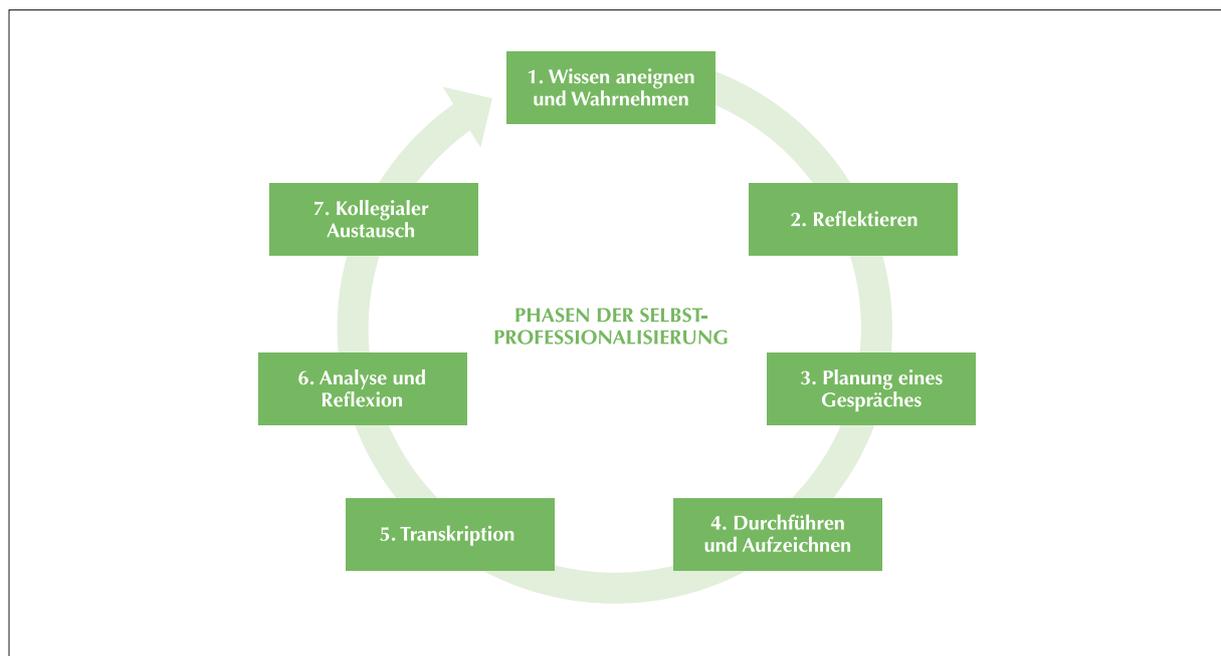
- Stellen Sie sich folgende Fragen: Welche Funktion (Wissensüberprüfung, Anleitung von Aufgabenstellungen, Herstellen von Beziehung) erfüllen Gespräche mit den Lernenden in Ihrem Unterricht? Inwiefern nutzen Sie Interaktionen bereits, um (bildungs-)sprachliches Lernen zu ermöglichen?
- Stellen Sie sich vor, Sie möchten einem Kollegen oder einer Kollegin das Konzept der Bedeutungsaushandlung im Gespräch näherbringen. Versuchen Sie, es klar und verständlich zu erklären.
- Lesen Sie die Abschnitte 2 bis 4 der vorliegenden Handreichung
- Sehen Sie sich die Grafik zu den Phasen der Selbstprofessionalisierung mit den Gesprächsstrategien an und versuchen Sie, die einzelnen Strategien mit eigenen Worten zu erklären.

### PHASE 2:

#### Reflektieren des eigenen Interaktionsverhaltens

Reflektieren Sie Ihr eigenes Interaktionsverhalten als Lehrperson. Folgende Fragen können Ihnen dabei helfen:

- Inwieweit findet in meinem Unterricht wechselseitige Kommunikation, wie in den vier Hauptstrategien beschrieben, statt?
- Welche der beschriebenen Strategien setze ich bereits in meinem Unterricht ein?
- Welche möchte ich in meinen Unterricht integrieren, um die Qualität der Interaktionen in Bezug auf den Erwerb der Bildungssprache zu steigern?



### PHASE 3:

#### Planung eines realen Gesprächs

Wenden Sie das fachliche Wissen und Ihre Erkenntnisse aus der Reflexion in einer konkreten Unterrichtsplanung für eine Gesprächsphase an.

- Definieren Sie zunächst die inhaltlichen Ziele.
- Planen Sie dann den möglichen Gesprächsverlauf. Notieren Sie sich dabei, welche Gesprächsstrategien Sie gerne anwenden möchten.
- Probieren Sie einige Formulierungen vor der Durchführung aus, indem Sie sie laut aussprechen.

### PHASE 4:

#### Durchführung und Aufzeichnung des geplanten Gesprächs

Erproben Sie Ihre Planung, indem Sie das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern durchführen und dokumentieren.

- Führen Sie die geplante Sequenz durch.
- Orientieren Sie sich dabei an Ihrer Planung.
- Zeichnen Sie das Gespräch – beispielsweise mit einem Smartphone – auf.

### PHASE 5:

#### Transkription

Transkribieren Sie die Aufnahme des Gesprächs.

- Hören Sie die Aufnahme dazu an.
- Wählen Sie eine kurze, aber interessante Passage – eine Länge von ein bis zwei Minuten ist oft schon ausreichend.
- Schreiben Sie beim Hören auf, was Sie sagen und was die Kinder sagen. Eine einfache Tabelle in einem Textverarbeitungsprogramm ist hierfür nützlich.

### PHASE 6:

#### Analyse des Transkriptes

Analysieren Sie das Gespräch in Hinblick auf die Bereiche und Strategien. Notieren Sie, welche Strategien Sie in Ihren einzelnen Gesprächsbeiträgen verwenden. Reflektieren Sie Ihre Interaktion anhand folgender Leitfragen:

- Wurde das Ziel des Gesprächs, nämlich die Bedeutungsaushandlung zu Ihrem Thema, erreicht? Woran erkennen Sie das?
- Wie erfolgreich waren Sie in der Umsetzung Ihrer Vorhaben?
- Welches Verbesserungspotential entdecken Sie in Ihrem Gesprächsverhalten.

### PHASE 7:

#### Kollegialer Austausch

Tauschen Sie sich mit einer Kollegin oder einem Kollegen über Ihre theoretischen Erkenntnisse und die Erfahrung in der Praxis aus. Analysieren Sie gemeinsam Ihr Transkript.

Aus den Erfahrungen in verschiedenen Aus- und Fortbildungskontexten zeigt sich, dass ein solches Vorgehen bei anfänglichen Schwierigkeiten und eventuellem Unbehagen sehr konstruktiv und effektiv ist, um die eigene sprachbewusste Gesprächsführung weiterzuentwickeln.

## 6. LITERATUR UND LINKS

Ellis, N. C. (2015). „Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage.“ In: Cadierno Teresa/Eskildsen Soren (Hrsg.): *Usage-Based Perspectives and Second Language Learning*. Berlin: DeGruyter, S. 49–73.

Fuchs, E./ Hofer, M/Mulley, U. (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 24). Graz: ÖSZ.

[https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe24\\_web.pdf](https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe24_web.pdf)

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Hufeisen, B. (2010). „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (36)*. S. 200–207.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. 1. Aufl. Chichester Malden: Wiley-Blackwell.

Mc Monagle, S./Hansen, A. (2020). *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. Projektvorstellungen und Ergebnisse 1. und 2. Förderphase*.

<https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/bilder/broschuere-forschungsschwerpunkt-sprachliche-bildung-mehrsprachigkeit.pdf>  
(05.10.2021)

Tietze, S./Rank, A./Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. DOI: 10.25656/01:12076

Vygotskij, L. S. (1934/2003). *Denken und Sprechen*. Beltz.

Video-Lecture von ÖSZ und Bildungs-TV mit Daniela Rotter (2019): *Sprachsensible Gesprächsführung für Grundschullehrer/innen*.

<https://www.schule.at/bildungsnews/expertenwissen/gespraeche-im-fachunterricht-fuehren>

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge

Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.

Website des ÖSZ zum sprachsensiblen Unterricht:

[www.sprachsensiblerunterricht.at](http://www.sprachsensiblerunterricht.at)

BIMM-Themenplattform zum sprachbewussten Unterricht:

<https://www.bimm.at/themenplattform/thema/sprachsensibler-unterricht/>



Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Hans-Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz  
T: +43 316 824150, F: +43 316 824150-6, [office@oesz.at](mailto:office@oesz.at)  
[www.oesz.at](http://www.oesz.at)