



BUNDES TAGUNG

Sprache gezielt

im Unterricht fördern

D25

Inhalt

Vorwort	1
Nacherzählung goes digital mit Videos:	
Einblicke in ein aktuelles Forschungsprojekt an der PH Tirol	2
Bilderbücher im Englischunterricht der Primarstufe	3
Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit: Partizipation geflüchteter Schüler:innen am Regelunterricht – Einblicke in das SIPSU-Projekt	4
Sprache fördern mit System: Die Koffer-Idee	5
Texte Lesen (im Deutsch-, Sach- und im Erstsprachenunterricht) mit dem mehrsprachigen Lesestrategieset	6
Gesamtsprachliche Entwicklungen und Einblick in das Bildungsnetzwerk voXmi	7
Sprachliche Ziele im Fachunterricht	8
Diversitätssensibel unterrichten am Beispiel „Mein Zuhause“	9
Umgang mit innerer Mehrsprachigkeit (Dialekt und Standardsprache)	10
Hinführung zur Bildungssprache mittels drei Methoden der Sprachförderung	11
Digital-inklusiv im Deutschunterricht der Primarstufe	12
Differenziert, individualisiert?	13
EMBODIED LEARNING: Sprache körperbasiert begreifen	14
Theaterpädagogische Ansätze für den Deutsch-Unterricht in der Primarstufe	15
Texte verfassen: Schreibatelier mit Frau Koc	16
Storytelling im DaF Unterricht	17
Lernförderliches Feedback durch KI	18
Sprachförderung im Regelunterricht – aber wie?	19
Aufgaben für einen sprachsensiblen Unterricht gestalten – aber wie?	20
Rechtschreibgespräche	21
„...und dann...“- Förderung der mündlichen und schriftlichen Erzählkompetenz mit textlosen Videos	22
Englisch als gemeinsame Lern- und Brückensprache im frühen Englischunterricht	23
Lesen mit Strategie(n)	24
Lesen mit Strategie(n) – DEUTSCH	25
Lesen mit Strategie(n) – POLNISCH	26
Lesen mit Strategie(n) – SPANISCH	27
Lesen mit Strategie(n) – ITALIENISCH	28
Lesen mit Strategie(n) – BOSNISCH	29
Lesen mit Strategie(n) – KROATISCH	30
Lesen mit Strategie(n) – SERBISCH	31
Lesen mit Strategie(n) – Textstruktur zum Ausfüllen	32
Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit - BIMM	34
Kontakte	35

Programm BSP D25

Freitag, 7.11.2025

Ab 13:30 Uhr — Foyer

Ankommen und Anmeldung im Foyer

14:30 Uhr — Großer Hörsaal

Begrüßungen und Organisatorisches

Videobotschaft von Bundesminister
Christoph Wiederkehr, MA

Begrüßungsworte durch die Rektorin der PHT
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Regine Mathies, BEd
und durch die Leiterin des BSP D
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman Ph.D. habil. (PHT)

14:45 Uhr — Großer Hörsaal

Impulsvorträge 1 und 2
HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabrina Gerth (PHT)
HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Grit Alter (PHT)

15:30 Uhr — Foyer

Table Talks Sprachförderung

16:30 Uhr — Seminarräume Trakt D

Vertiefung der Table Talks: Workshops

17:20 Uhr — Großer Hörsaal

Workshop Theaterpädagogische Ansätze

18:10 Uhr

Kurzreflexion und Ausklang

Samstag, 8.11.2025

Ab 8:00 Uhr — Foyer

Ankommen und Anmeldung im Foyer

9:00 Uhr — Großer Hörsaal

Begrüßungen zum 2. Tag der BSP
D25 und Organisatorisches

Begrüßungsworte durch Nataša
Maroševac, Bildungsdirektion für Tirol
(Bereich Pädagogischer Dienst)
und durch die Leiterin des BSP D
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman Ph.D. habil.

9:15 Uhr — Großer Hörsaal

Das BIMM stellt sich vor
Mag.^a Lisa Fast-Hertlein (BIMM /PHSt)

9:25 Uhr — Großer Hörsaal

Impulsvorträge 3 und 4
Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Lesya Skintey
MA (Universität Innsbruck)
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman, Ph.D. habil.
(PHT) & Vertreterinnen der VS Kufstein Stadt

10:10 Uhr — Foyer

Präsentation der Koffer-Förderidee

11:05 Uhr — Seminarräume Trakt D

Workshops Kompetenzbereiche

12:05 Uhr — Großer Hörsaal

Impulsvortrag 5
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman, Ph.D. habil
(PHT) & Maja Stanisic, OMS Pfeilgasse (Wien)
und Sprachbildungskoordinatorin in Wien

12:30 Uhr — Großer Hörsaal & Foyer

Workshop Lesestrategien — mehrsprachig

13:15 Uhr — Großer Hörsaal

Impulsvortrag 6
HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi, PHV

13:35 Uhr — Großer Hörsaal, Foyer und Mensa
Vernetzungsrunden

14:15 Uhr — Großer Hörsaal

Abschlussreflexion, Ausblick und Verabschiedung

Vorwort

Liebe Leser:innen,

Sie halten die Broschüre zur 2. Bundestagung 2025 des Bundesschwerpunkts Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe (kurz: BSP D25) in Händen.

Dieser Bundesschwerpunkt setzt sich zum Ziel, Lehrende aus dem Blickwinkel der Fachdidaktik Deutsch für den Unterricht in der Primarstufe zu unterstützen. Somit setzt der Bundesschwerpunkt einen Fokus auf lernförderlichen, kognitiv aktivierenden und interessanten Unterricht, der diversitäts- und sprachsensibel angelegt ist und analoge sowie digitale Materialien und Herangehensweisen gezielt auswählt und einsetzt. Wichtig ist hierbei besonders die wissenschaftliche Basis, Konzeptentwicklung, Begleitung und Evidenzbasierung. Im Kontext von Vielfalt, deren Wahrnehmung und produktivem Einbeziehen in den Unterricht soll ein Deutschunterricht im digitalen Zeitalter gestaltet werden, der die Kinder mit all ihrem Wissen und ihren Facetten einbezieht. Diese Grundsätze lassen sich auf den Umgang mit Sprache in allen Fächern und auf Sprachförderung übertragen. Sind für alle Fächer gültig.

Wie auch für die 1. Bundestagung 2023 haben wir gemeinsam eine Broschüre im Vorfeld der Tagung zusammengestellt und in ihr unsere wichtigsten „take-home messages“ zusammengefasst. Sie vermittelt einen Überblick über die große Vielfalt der Angebote bei der Tagung, dient als Arbeitsmaterial während der Tagung und ist einer unserer Wege der Dissemination – in Kindergarten und Schule, Hochschule, Universität... Sie soll eine Grundlage bieten zum Nachlesen

von Details der Programmpunkte, die Sie besucht haben, aber auch von denen, die Sie aufgrund des parallelen Angebots versäumt haben. Sie soll zudem eine ausgewählte Sammlung an Impulsen zum Weiterdenken bündeln. Die Tagungsbroschüre ist gegliedert in einen Teil IMPULSVORTRÄGE (Fr & Sa), Workshops (Fr & Sa) sowie einen Informationsteil.

Informationen zum Bundesschwerpunkt, zu den Forschungsbereichen und Publikationen, zu Vorträgen und Fortbildungen, zu Veranstaltungen, zum Netzwerk Fachdidaktik Deutsch, zur Sprachenkofferidee und eine Übersicht zum aktuellen Team finden Sie unter <https://ph-tirol.ac.at/bsdip>



SCAN ME

Wir wünschen Ihnen eine anregende Tagung und viel guten Input,

Julia Festman und das Tagungsteam:
Sabrina Gerth, Christine Reiter,
Theresa Stangl, Patricia Furlan

unterstützt von



durchgeführt vom Bundesschwerpunkt
Fachdidaktik Deutsch Primarstufe
(Leitung: HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman, Ph.D. habil.)

Nacherzählung goes digital mit Videos: Einblicke in ein aktuelles Forschungsprojekt an der PH Tirol

Einleitung

Erzählen fördert die sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie das soziale und kognitive Lernen. Kinder lernen, sich in andere hineinzusetzen und ihre eigene Realität aus einer anderen Perspektive zu sehen. Alle Lernenden profitieren von Übungsmöglichkeiten und von der Modellierung und Anleitung durch Lehrpersonen und Peers. Die offene Struktur von stummen Videos fördert die Kreativität und erlaubt jeglichen Wortschatz zum Nacherzählen.



Abbildung 1: Bild aus dem Unterricht: ein Kind füllt die StoryMap aus



Ziele des Projekts

- Praktische Möglichkeiten zur Förderung der Erzählkompetenz in inklusiven Klassenräumen
- Nutzung der Motivation, die von digitalen Medien (Videos) ausgeht
- Inhalte der stummen Videos sind inklusive Themen (z.B. Freundschaft, Identitätsfindung, Vorurteile); „Kopf Hoch“ handelt von Zusammenarbeit: <https://youtu.be/dWDIoW7f6js>



Ablauf des Projekts in den Schulen

- Fortbildung für Lehrpersonen zum Umgang mit Materialien und Ablauf des Projekts im Unterricht (4 Stunden in der Schule)
- Coaching Visits durch Forscherinnen in der Klasse zum gemeinsamen Austausch (1-2x pro Lehrperson je nach Bedarf)
- Vor und nach dem Projekt im Unterricht wurden die Kinder im Wortschatz und in der Erzählkompetenz von geschulten Personen getestet (ca. 12 min)
- In Tirol haben 6 Schulen mit 14 Lehrpersonen und 239 Kindern teilgenommen.

Das sagen die Kinder:

„Also, die Geschichten, die Filme waren immer relativ lustig.“

„Mir hat gut gefallen, wenn man die Geschichte mit dem Partner erzählen muss.“

„Wo wir die Geschichten geschrieben haben, das war voll cool. Da haben wir uns einfach die Geschichte angeschaut und dann selber Sätze dazu erfinden können.“

Das sagen die Lehrpersonen:

„Ich habe mir am Anfang gedacht, okay, was kommt da auf mich zu. Aber im Laufe der Unterrichtseinheiten haben sich die Kinder gefreut, weil sie gesagt haben: wann machen wir wieder PIVOT. Wenn man dann die Lernerfolge sieht, dann hat man selbst auch Freude, also ich würde es wirklich weiterempfehlen.“

„Ich finde, man kann die Nacherzählung dadurch sehr gut einführen und auch die textlosen Videos sind sehr ansprechend für die Kinder. Und auch mal was anderes.“



Das internationale Projektteam (AT, CY, GR, RO) und Lehrpersonen beim gemeinsamen Workshop in Innsbruck (Juli 2024)

Bilderbücher im Englischunterricht der Primarstufe

Kompetenzentwicklung mit Bilderbüchern

Bilderbücher adressieren das Hör-Seh-Verstehen und sind daher für den Anfangsunterricht Englisch besonders geeignet. Die Lernenden hören eine Geschichte und sehen gleichzeitig ergänzende Bilder, in denen das Gehörte symmetrisch abgebildet ist. Sind Wort und Bild jedoch komplementär oder gegensätzlich, kann dies das Verstehen auch erschweren. Oft entsteht dadurch aber Humor, so dass solche Bilderbücher nicht grundsätzlich als ungeeignet gelten sollten.

Interaktion von Wort und Bild

Bilderbücher erzählen Geschichten über eine bestimmte Form der Interaktion von verbalem und visuellem Text. Nikolajeva und Scott unterscheiden dabei:

Symmetrische/parallele Interaktion: verbaler und visueller Text erzählen die gleiche Geschichte, z.B. *The Very Hungry Caterpillar* (Carle, 1969)

Kontrapunktuelle Interaktion: verbaler und visueller Text enthalten eigene Informationen und ergänzen sich gegenseitig, z.B. *Rosie's Walk* (Hutchins, 1968)

Gegensätzliche Interaktion: verbaler und visueller Text enthalten unterschiedliche Informationen und können sich widersprechen, z.B. *Bamboozled* (Legge, 1994)

Hör-Seh-Verstehen im Prozess

Pre-Activities

- Gemeinsames Betrachten des Titelbildes und Lesen des Titels, Vorentlastung der Lexik durch Gespräch über Erwartungen an das Buch, Identifizieren von Details
- Multisensorische Unterstützung durch das Abspielen passender Hintergrundgeräusche
- Hinführung durch Handpuppen oder Gegenstände

While-Activities

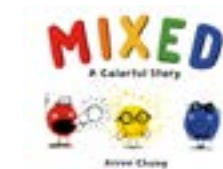
- Globalverständnis durch Zusammenfassen des bisherigen Geschehens
- Detailverständnis zu Figuren und Handlungssträngen
- Interaktives Lesen (gap reading, chorus responses, attention response by showing images or cards)

Post-Activities

- Handlungsverlauf nachzeichnen
- Weiterführende Aktivitäten zum Thema
- Wiederholung der Sprache
- Z.B. matching and ordering activities, listen and point, listen and show, "red thread"

Welche Bilderbücher eignen sich für den Einsatz im Englischunterricht der Primarstufe?

- Übereinstimmung mit den sprachlichen Anforderungen der Primarstufe
- Bilderbücher mit symmetrischer Interaktion von verbalem und visuellem Text unterstützen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen
- Diversitätssensible Bilderbücher unterstützen das kulturelle Lernen und die Bezogenheit zu Inhalten



Literatur:

Alter, G., & Merse, T. (2023). Introduction: Positioning picturebooks in secondary English language education. In G. Alter & T. Merse (eds.). *Re-thinking Picturebooks for Intermediate and Advanced Learners: Perspectives for Secondary English Language Education*. (S. 15-26). Narr.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.

Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit: Partizipation geflüchteter Schüler:innen am Regelunterricht – Einblicke in das SIPSU-Projekt

Forschungsinteresse

- schulische und sprachliche Integration geflüchteter Schüler:innen spätestens seit 2015 im Zentrum der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion
- 13.143 ukrainische Schüler:innen an österreichischen Schulen (APA, 06.02.2023)
- erste Studien zur Deutschförderung ukrainischer Schüler:innen (Goltsev, 2023; Skintey et al., 2023; Vasylchenko, 2023)
- keine empirisch fundierten Erkenntnisse darüber, wie diese Schüler:innen am Regelunterricht teilnehmen

Forschungsfragen

- wie nehmen geflüchtete Schüler:innen am Regelunterricht teil?
- welche sprachlichen Ressourcen und Praktiken nutzen sie dabei?
- welche (beobachtbaren) zweitsprachlichen Lernprozesse können in Lehrperson-Schüler:innen- und Peer-Interaktionen rekonstruiert werden?

Projekteckdaten

- Förderung: Tiroler Nachwuchsforscher:innen-Förderung (TNF)
- Laufzeit: 01.01.2025–31.12.2026
- Projektleitung: Ass.-Prof. Dr. Lesya Skintey
- Studentische Mitarbeiterinnen: Yuliia Yevtushevskaya, Natalie Delazer

(Vorläufige) Erkenntnisse

- Zweitspracherwerb als ein in lokale soziale Praktiken eingebetteter, beobachtbarer, ko-konstruktiver und dynamischer Prozess
- Sprachmediation und Mehrsprachigkeitsnutzung im Unterricht mit dieser Zielgruppe besonders wichtig => Steigerung der Partizipation

Methoden der Datenerhebung und Auswertung

- ethnografische Forschung an einer Schule (Sek I)
- 25 Audioaufnahmen von Unterrichtsinteraktionen (weitere Erhebungen geplant) => konversationsanalytische Auswertung (conversation analysis for second language acquisition)
- Interview mit der Schulleitung, 4 Elterninterviews (Lehrpersoneninterviews und Schüler:inneninterviews geplant) => inhaltsanalytische Auswertung

Schüler:in	S-1		S-2			S-3		S-4	
	D	M	D	M	DFK	D	M	D	M
Fach (Deutsch/Mathe/Deutschförderkurs)									
Anzahl der TB insgesamt	2	1	3	4	1	2	2	1	1
Dauer der Audioaufnahmen (Min:Sek)									
1. Erhebung	35:45	39:03	42:53	46:17		21:03	41:00		
2. Erhebung	30:44		42:18	49:15		30:16	46:26	42:31	45:55
3. Erhebung			38:00	45:50			35:25		35:35
4. Erhebung				43:24	36:16	37:21	44:40		
5. Erhebung	46:50		46:20	46:00		40:56	47:15	40:56	47:15

Literatur:

Skintey, L. (2025): Mehrsprachigkeitsinseln im Deutschunterricht: Erkenntnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt zur Unterrichtspartizipation und Zweitsprachaneignung von Schüler:innen aus der Ukraine. F&E, 31, 11–19.

Sprache fördern mit System: Die Koffer-Idee

Drei Grundsätze sind zentral:

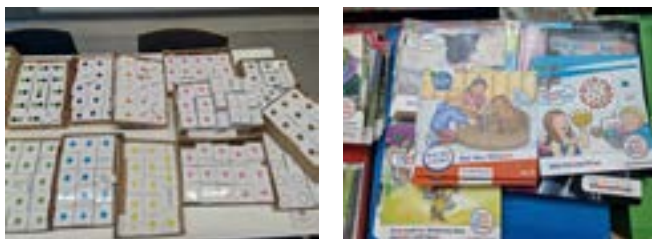
- die Schüler:innenschaft ist heterogen & vielfältig: Kompetenzen, Talente, Begabungen Leistungsstände, Erfahrungen etc.
- Unterrichtsmaterial für Binnendifferenzierung dringend notwendig
- alle Kinder sollen gefördert werden.
- Entsprechend haben wir, Julia Festman und Christine Reiter, systematisch Unterrichts- und Fördermaterial zusammengestellt.



- Fachwissenschaftliches und theoretisches Wissen, fachdidaktische Expertise und jahrelange Unterrichtserfahrung
- einzelne Koffer zu verschiedenen Themen- und Kompetenzbereichen – Praxis & Begleitforschung

Koffer 1 – FörderEntdeckerKoffer LESEN:

für eine diagnosebasierte Förderung



Lesediagnose LeLeDi & direkt dazu passendes Lesefördermaterial

Bisherige Aktivitäten mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Dienst

- in Lehrveranstaltungen (Bachelor- und Masterstudium): Studierende haben Kofferinhalte kennengelernt und ausprobiert; Einsatz in Sommerschule 2025 und Schulpraktikum 6. Semester.
- in Fortbildungen: Lehrpersonen, Beratungslehrpersonen und Sprachförder:innen (z.B. ESU) haben Kofferinhalte kennengelernt und mehrere Wochen ausprobiert.



Koffer 2 – SprachenErlebnisKoffer:

Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit (Primarstufe) – Pilotphase VS Kufstein



Materialien für Wortschatzaufbau, Sach-Fach-Lernen, Gesamtsprachliche Wortschatzförderung, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen, Sprachenvergleiche, dialogisches Vorlesen, ...



← weitere Infos zu den Koffern

Fortbildungen zu den Koffern →



Koffer 3 – VielfaltsErlebnisKoffer:

Diversitätssensibles Unterrichten am Beispiel „Mein Zuhause“ – mitgewirkt haben Florian Jäger und die Schwerpunktstudierenden im Bereich Sachunterricht



Umsetzung des diversitätssensiblen Ansatzes in einem Schulprojekt (1. Klasse):



Literatur:

Festman, J., Jäger, F. & Reiter, C. (angenommen). Umfassende Sprachenbildung durch diversitätssensiblen Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Themenbereich Mein Zuhause. Didacticum, Themenheft Umfassende Sprach(en)bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule (Gastherausgeberinnen: L. Fast-Hertlein, M. Dorner-Pau & I. Knapp).

Festman, J. & Reiter, C. (2025a). Koffer 1 – FörderEntdeckerKoffer LESEN: Diagnosebasierte Förderung (Lesediagnose LeLeDi und Lesefördermaterial). PH Tirol. <https://ph-tirol.ac.at/Koffer1>

Festman, J. & Reiter, C. (2025b). Koffer 2 – SprachenErlebnisKoffer: Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit (Primarstufe). PH Tirol. <https://ph-tirol.ac.at/Koffer2>

Festman, J., Stefan, S., & Reiter, C. (erscheint). Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen - in Kindergarten, Sommerschule und Regelunterricht. F & E, 31, 41-44 (Gastherausgeberinnen: S. Naphegyi, S. Bellet, & D. Elsner).

Texte Lesen (im Deutsch-, Sach- und im Erstsprachenunterricht) mit dem mehrsprachigen Lesestrategieset

Das Lesestrategieset (Festman & Reiter, 2024)

- Besteht aus wissenschaftlich begründeten, ausgewählten Lesestrategien
- Fördert und strukturiert die aktive, intensive Auseinandersetzung mit einem Text
- Führt die Lesenden zu Textverständnis
- Unterstützt die Lehrperson bei der Arbeit mit Texten und ihren Inhalten
- Fördert das zunehmend eigenständige Verständnis von Texten und das selbstgesteuerte Lesen

Warum gibt es Versionen des Lesestrategiesets in mehreren Sprachen?

Für deutschsprachige Texte:

- Besseres Verstehen der einzelnen Strategien (D + LI ausdrucken als Vorder- und Rückseite)
- Damit Kinder auch in ihrer Erstsprache (und ihre Eltern) eine Anleitung zum Arbeiten mit Texten haben

Einsatz im ESU, in bilingualen Klassen, im Fremdsprachenunterricht, in der DFKL und im Regelunterricht – ermöglicht Seiteneinsteiger:innen, gleich mitzumachen

Warum ist das mehrsprachige Lesestrategieset im Sachunterricht besonders hilfreich für Schüler:innen der Deutschförderklasse (DFKL)? – Erfahrungen aus der Praxis

Viele Schüler:innen in den DFKL haben Schwierigkeiten mit komplexen Sachtexten im Regelunterricht – vor allem wegen der vielen Fachbegriffe. Das mehrsprachige Lesestrategieset hilft ihnen, gezielt Lesestrategien zu erwerben und gleichzeitig Fachwortschatz und Sachwissen aufzubauen – beides grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg im Sach-/Fachunterricht.

Wie kann das Lesestrategieset konkret im DaZ- Sachunterricht eingesetzt werden? Einblick in die Praxis.

- Einführung des Lesestrategiesets über gut aufbereitete, allgemeinsprachliche Texte
- Übergang zu relevanten und lebensweltnahen Sachtexten
- Aktivierung des Vorwissens und Erarbeitung der Schlüsselwörter
- Einstieg mit Lesegeschwindigkeitstraining (z.B. Lesehindernisfolien & Zeit stoppen)
- Kleinschrittige Textbearbeitung anhand der Lesestrategien, ggf. mit Arbeitsheft (Differenzierung)
- Unterstützung durch Übersetzungssoftware & Erstsprachenlehrende
- Anschließende Festigung und Projektarbeit (KI)

Literatur:

Festman, J., & Reiter, C. (2024). Lesen verstehen und Textverständnis verbessern. Waxmann.

Infos und Download: www.waxmann.com/buecher/Lesen-verstehen-und-Textverstaendnis-verbessern

1. Bearbeite den Text mit deinem Lesestrategiefächer.



1. Vom Samen zur Pflanze
2. Eine Pflanze entsteht aus einem kleinen Samen.
3. Zuerst liegt der Samen in der Erde. Wenn er Wasser bekommt, beginnt er zu keimen. Das bedeutet „wachsen“, der kleine Samen wird größer.
4. Aus dem Samen wächst ein Keimling. Das ist der erste Teil der Pflanze.
5. Man sieht die kleinen Wurzeln und einen kleinen grünen Trieb.
6. Der Keimling braucht Licht, Wasser, Luft und Sonne. So kann er weiterwachsen. Bald kommen die ersten Blätter. Jetzt nennt man ihn Setzling.
7. Der Setzling wird immer größer. Die Wurzeln wachsen in die Erde. Der Stängel wird dicker. Die Pflanze bekommt mehr Blätter.
8. Am Ende ist aus dem kleinen Samen eine große Pflanze geworden.



Erstellt von Maja Stanišić (lizenziertes Bildmaterial lt. Pixabay)



Erstellt von Maja Stanišić

Sprachliche Ziele im Fachunterricht

Was sind sprachliche Ziele im Fachunterricht?

Sprachliche Ziele im Fachunterricht beziehen sich auf die **sprachlichen Anforderungen** an Lernende, um **fachliche Inhalte** zu **verstehen**, zu **bearbeiten** und zu **kommunizieren**. Sie machen „welche Sprache wofür“ im Fach transparent und sind **integraler Bestandteil** der fachlichen **Kompetenzentwicklung** – und kein Zusatz.

Warum sind sprachliche Ziele wichtig?

Im Fachunterricht werden immer sowohl **fachliche** als auch – häufig unbewusst – **sprachliche Ziele** verfolgt. Zum Beispiel bei der **Vermittlung neuer Inhalte**, der **Reproduktion** von Gelerntem oder dem Bearbeiten von Aufgaben. Im Workshop fokussieren wir exemplarisch die **Bearbeitung von Aufgaben**.

Ein Beispiel für Fachsprache im Biologieunterricht.



Wie werden sprachliche Ziele identifiziert und fokussiert?

Häufig werden dafür Operatoren verwendet, da sie sagen, was zu tun ist.

Beispiele sind: *nennen, beschreiben, darstellen, begründen, analysieren, vergleichen*.

Deutlich wird, dass **Operatoren** sowohl zu einem **fachlichen** als auch zu einem **sprachlichen Handeln auffordern**. Das heißt, dass für den Operator eine **passende Sprache** verwendet werden muss. So wären passende Formulierungsmuster für den Operator vergleichen beispielsweise: „im Gegensatz zu X“ oder „im Unterschied zu Stelle X“ – diese wären dagegen für den Operator nennen eher unangemessen.

Ein Beispiel: Die SuS untersuchen die Lichtabhängigkeit der Photosynthese mittels Wasserpest in zwei Versuchsansätzen (Licht vs. Dunkelheit).

Die Aufgabenstellung: „Beschreibe deine Beobachtungen.“

Erwartungshorizont an die Lernenden: „**Wenn** die **Wasserpest** im **Versuch** ausreichend Licht erhält, **dann** kann man beobachten, dass sich an ihren Blättern **Gasblasen** bilden.“

Identifikation sprachlicher Mittel

(ausgewählte Beispiele):

- **Konditionalsätze** für Hypothesen (wenn...dann)
- **Fachwörter** (Wasserpest, Versuch, Gasblasen)

Was muss bei der Fokussierung sprachlicher Ziele im Fachunterricht beachtet werden?

Bei der **Vorgehensweise** werden vier **Leitfragen** beachtet:

1. Wie lautet die **Aufgabenstellung**?
2. Welchen **Operator** beinhaltet die Aufgabe?
3. Wie lautet der wörtlich ausformulierte **Erwartungshorizont**?
4. Welche **sprachlichen Mittel** beinhaltet der Erwartungshorizont? Zum Beispiel Konditionalsätze oder Fachwörter.



Bild erstellt von ChatGPT-5

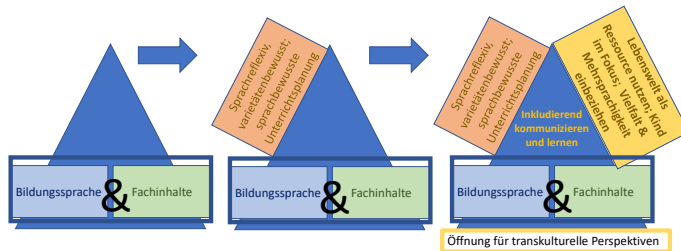
Literatur:

Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts. ProDaZ, S. 1-10.

Diversitätssensibel unterrichten am Beispiel „Mein Zuhause“

Was bedeutet „diversitätssensibel“?

Der Erwerb von Bildungs- und Fachsprache ist die Voraussetzung für den fachlichen und schulischen Lernerfolg. Neben der sprachlichen Bildung ist es jedoch im diversitätssensiblen Unterricht zentral, die Schüler:innen in ihrer Vielfalt stärker im Blick zu haben. Dies gelingt, wenn im Unterricht Möglichkeiten geschaffen werden, die Lebenswelt der Schüler:innen in ihrer Diversität konkret miteinzuschließen.



Vom sprachsensiblen zum sprachbewussten zum diversitätssensiblen Unterricht

Entwicklung vom sprachsensiblen (links) und sprachbewussten (Mitte) zum diversitätssensiblen Unterricht (rechts) (aus Festman et al.)

Literatur:

Festman, J., Jäger, F. & Reiter, C. (angenommen). Umfassende Sprachenbildung durch diversitätssensiblen Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Themenbereich Mein Zuhause. didacticum – Zeitschrift für (Fach)Didaktik in Forschung & Unterricht (Themenheft Umfassende Sprach(en) bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule.

Festman, J. (Hrsg.). (2021). Deutsch lehren und lernen - diversitätssensible Vermittlung und Förderung. Waxmann.

Wie gelingt es, den Erfahrungsschatz der Kinder als Ressource wahrzunehmen?

- **Vielfalt einbeziehen**
Themen und Materialien zeigen Vielfalt als Mehrwert, ohne Klischees oder Stereotype zu erzeugen.
- **Lebenswelt als sprachliche Ressource**
Das Sprachenrepertoire der Schüler:innen wird in den Unterricht einbezogen und Fachsprache wird in der Zweit- bzw. Drittsprache erworben.
- **Alltagswirklichkeit**
Kompetenzziele werden an der Lebenswelt der Kinder orientiert und beziehen diese gezielt mit ein.
- **Lebenswelt als kulturelle Ressource**
Der kulturelle Reichtum der Schüler:innen erweitert das Wissen aller.
- **Fokus auf dem Kind**
Die Kinder wenden den erworbenen Fachwortschatz aktiv an und zeigen ihr Wissen im Unterricht.



Kinder der 1. Klassenstufe nutzen Fachsprache, um ihr Zimmer zu beschreiben.

Was bedeutet das konkret für die Unterrichtspraxis?

- Kinder sprechen über ihre **eigene Lebenswelt** und reflektieren diese.
- Die Lehrperson verbindet konsequent **sprachliches und fachliches Lernen** und unterstützt alle Schüler:innen.
- Mehrsprachige **Wort-Bild-Karten** kommen im Unterricht zum Einsatz.
- Bilder von Hochhäusern in Nairobi zeigen die Vielfalt des afrikanischen Kontinents und **wirken Klischees entgegen**.



Mehrsprachige Wort-Bild-Karten

Umgang mit innerer Mehrsprachigkeit (Dialekt und Standardsprache)

Was ist „innere Mehrsprachigkeit“?

Unter „Mehrsprachigkeit“ versteht man die verschiedenen Formen des Gebrauchs von mehr als einer Sprache, und zwar auf individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene. Der Begriff umfasst nicht nur Nationalsprachen, sondern auch Minderheitensprachen sowie Varianten von Sprachen – z.B. Dialekte.

Spezifische Varianten einer Sprache – wie z.B. Dialekte, Standardsprache, Jugendsprache oder Fachsprache – werden Varietäten genannt.

Leitfrage für den Deutschunterricht

Wie können wir Schüler_innen auf dem Weg zu einer **funktionalen inneren (und äußeren) Mehrsprachigkeit begleiten**, die es ihnen ermöglicht, ihre **Varietäten situationsadäquat einzusetzen**, und zwar im Sinn **persönlicher Bedürfnisse** und im Sinn **institutioneller, beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen**?

Wie kann man mit Dialekt und Standardsprache in der Schule umgehen?

Leitziel: Reflexives sprachliches Handeln

Förderung von sprachanalytischen, sprachproduktiven und sprachreflexiven Kompetenzen im Hinblick auf sprachliche Varietäten

Wichtige Bausteine:

- Kenntnis der soziolinguistischen Situation Österreichs oder: Wer spricht eigentlich wann wie und wie nennt man diese Sprachen? Ist der Dialekt eine Sprache? Was ist österreichisches Deutsch?
- Sprachliche Norm und sprachliche Angemessenheit oder: Was ist richtiges und gutes Deutsch?
- Reflexion der Spannungsfelder schulischer Bildungsaufträge oder: Sollen wir beim Wandertag Hochdeutsch reden? Und: Schneiden Dialektsprechende in der Schule schlechter ab?
- Sprache und Identität: Zwischen Sprachenkompetenz und Einstellungen; der Lehrer/die Lehrerin als Sprachvorbild

Material für die Praxis (wird gemeinsam erarbeitet)

Blitzlicht auf Dialekt in Österreich...



Bild aus Lernvideo Varietäten: Kasberger et al. 2025; Gestaltung: Birgit Zauner.

Literatur

Kasberger, G., Nimmervoll, D., & Tavernier, F. (2025). Basiswissen Sprachliche Variation [MOOC-Kursmaterial]. In G. Kasberger & K. Peter (Hrsg.), Basiswissen Linguistik für Lehrer:innen und Elementarpädagog:innen. iMooX. <https://imoox.at/course/BasiswissenLinguistik>

Projekt Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen, ausbauen. Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen, ausbauen – BIMM Themenplattform. Abgerufen am 3. September 2025, von <https://bimm.at/themenplattform/sprachliche-vielfalt>

Ransmayr, J., & Esterl, U. (Hrsg.) (2024). Dialekt und innere Mehrsprachigkeit. Informationen zur Deutschdidaktik, 48(3).

Hinführung zur Bildungssprache mittels drei Methoden der Sprachförderung

Wieso ist Bildungssprache wichtig?

Bildungssprache spielt im Schulalltag der Kinder, beginnend von der Primarstufe, stets eine **bedeutende Rolle**. Diese Tatsache stellt besonders für diejenigen dialektsprechenden Kinder eine große Herausforderung dar, die mit der schriftlichen Sprache – beziehungsweise der Bildungssprache – vor ihrem Schuleintritt nur wenig in Berührung gekommen sind. Dies gilt ebenso für Kinder mit einer anderen Erstsprache.

Literatur:

Festman, J., Gerth, S., Reiter, C., & Alber, E. (2020). Lesen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für Leseerwerb und Leseunterricht (1. Auflage). Waxmann.

Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M., & Reiter, C. (2023). Texte verfassen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik (1. Auflage). Waxmann.

Rieder, M. (2024). Bildungssprache – Was ist das? : Herausforderungen der Bildungssprache für dialektsprechende Kinder am Beginn des Schriftspracherwerbs. [Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol].

Wie kann ich die Schüler*innen zur Bildungssprache hinführen?

Im Rahmen der Masterarbeit wurden die folgenden drei Methoden zur Sprachförderung in einer ersten Klasse eingesetzt und beforscht.

Dialogisches Lesen:

- Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- wertvolle Situation für sprachliches Lernen
- Wortschatzerweiterung
- SuS können gehörte Wörter und Wendungen produktiv verwenden (Festman et al., 2020)

Sprach-Varietätenvergleich (Dialekt- Standardsprache):

- Förderung der Sprachbewusstheit
- Einbindung des regionalen Dialekts und Vergleich mit der Standard- bzw. Bildungssprache

Diktierendes Schreiben:

- ein Weg von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit (gesprochene vs. geschriebene Sprache)
- SuS sind aufgefordert, in Standard bzw. Bildungssprache zu sprechen und zu erzählen
- bedeutende Rolle für Schriftspracherwerb (Festman et al., 2023)

Wie kann ich diese Sprachfördermethoden sinnvoll in den Unterricht einbauen?

Dialogisches Lesen:

- den SuS ein Kinderbuch vorlesen und dabei immer wieder Fragen stellen

Sprach-Varietätenvergleich:

- einer Person des Buches eine Dialektstimme geben – im Anschluss werden ausgewählte Dialektbegriffe dann in die Standardsprache „übersetzt“

Diktierendes Schreiben:

- SuS erzählen von ihrem Wochenende in Standardsprache bzw. werden bei der Formulierung in Standardsprache unterstützt



Beispiel Kinderbuch für dialogisches Lesen und Sprach-Varietätenvergleich



Digital-inklusiv im Deutschunterricht der Primarstufe

Was bedeutet digital-inklusiv für den Deutschunterricht?

In der Volksschule in Österreich sind digitale Kompetenzen seit dem neuen Lehrplan 2024 in allen Fächern verankert. Besonders auch im Deutschunterricht bedarf es einer gezielten Differenzierung von heterogenen Sprachvoraussetzungen, die durch den Einsatz von digitalen Medien nur noch besser gelingen kann.

Warum aber digital-inklusiv Unterrichten?

In fast allen Lebensbereichen werden die Menschen mit Digitalisierung konfrontiert. Da in der Schule Schüler:innen auf die Zukunft vorbereitet werden und der Umgang mit digitalen Medien zu den Grundkompetenzen gehört, sollte man genau im Deutschunterricht schon ansetzen. Wie bereits Ludwig Wittgenstein sagt, sind „die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt“. Speziell in einer Welt der digitalen Kommunikation sollten schon die kleinsten Mitglieder unserer Gesellschaft einen reflektierten und natürlichen Umgang damit erlernen.

Welche Tools können in einen digital-inklusiven Deutschunterricht verwendet werden?

Audio-Ansagen zur Differenzierung

Durch das Verwenden von Audio-Aufnahmen können die Schüler:innen beim Erlernen von Lernwörtern ihren Lernweg individuell gestalten. Auch bei der Überprüfung dieser durch „Audio-Ansagen“ können die Lernenden ihr eigenes Tempo wählen, Gehörtes beliebig oft wiederholen und zusätzlich wird der Testcharakter gemildert.

QR-Codes als Laufdiktate

Mithilfe von QR-Codes werden hier Laufdiktate erstellt. Die Schüler:innen bekommen ein Tablet, laufen zu dem jeweiligen QR-Code und entschlüsseln die Wörter. Diese merken sich die Kinder und schreiben sie in ihre Hefte. Das macht nicht nur Spaß, sondern vereint den Umgang mit QR-Codes und dem Merken von Wortstrukturen.

Podcasts als Referate

Referate werden oft als Vorbereitung für die Zukunft gesehen. Diese sollten hiermit nicht ersetzt, aber auf die heutige Zeit angepasst werden. Die Kinder nehmen im Kleinteam einen Podcast zu einem bestimmten Thema auf und präsentieren diesen der Klasse.

Unterstützende Programme und Webseiten

Besonders im Deutschunterricht können sehr viele weitere unterstützende Programme wie „Seesaw“, „ANTON“, „Actionbound“, „Antolin“ etc. verwendet werden.

Was muss beim Einsatz von digitalen Medien beachten?

- Den meisten Schüler:innen macht der Einsatz von Medien im Unterricht viel Spaß, jedoch gilt auch hier: mit Maß und Ziel.
- Eine Bildschirmzeit von über 20 Minuten sollte nicht überschritten werden.
- Das Lernen steht im Vordergrund und sollte lediglich digital unterstützt werden.



Johanna Schmidt, BEd, MEd – Lehrerin an der bilingualen italienisch-deutschen Volksschule

Differenziert, individualisiert?

Forschungsprojekt „Differenzierungspraktiken im Schriftspracherwerb“

Team: Andrea Raggl, Julia Festman, Klaudia Kröll & Elena Dreier

- Welche Herangehensweisen wählen Lehrpersonen für den Erstlese- und Erstschreibunterricht?
- Wie begründen Sie ihre Wahl?
- Welche Praktiken der Differenzierung zeigen sich?
- Wie erleben die Schüler:innen den Unterricht?

Forschungsdesign

- Unterrichtsbeobachtungen in 5 ersten Klassen (mind. 10 Tage)
- Interviews mit Lehrpersonen (5)
- Interviews mit den Schüler:innen (40)

Lehrplan NEU: Verstärkte Forderung, individualisiertes Lernen in der Volksschule umzusetzen

„Die Überarbeitung des Lehrplans kommt uns entgegen, weil es steht jetzt eigentlich das drin, was wir eh schon seit Jahren machen.“ (LP1)



Bild aus dem Unterricht

Differenzierung & Individualisierung im Schriftspracherwerb aus der Sicht der Lehrpersonen:

... „ist notwendig! Ich hatte schon mehrmals ein Kind in der ersten Klasse, das schon lesen kann!“ (LP2)
... „sind in der ersten Klasse leichter umsetzbar, weil da noch weniger Leistungsdruck ist.“ (LP3)

MÖGLICHKEITEN ...

z.B. Lesekarteien, die unterschiedliche Leseniveaus und Themen enthalten - Schüler:innen und/oder Lehrpersonen wählen passende Texte aus

Freies Lesen

... wenn Kinder z.B. ihre aktuellen Lieblingsbücher mitbringen können und dafür Lesezeit zur Verfügung steht

Freies Schreiben

- Geschichtenheft ab der ersten Schulwoche der 1. Schulstufe
- vom freien Zeichnen zu den ersten Wörtern und Sätzen

Sicht der Schüler:innen:

Interviewerin: „Was gefällt dir in der Schule besonders gut?“

Benjamin: „Mhm, Mathematik gefällt mir gut und das freie Schreiben.“

I: „Und was gefällt dir da so gut?“

B: „Dass man Geschichten selber erfinden kann.“

Herausforderungen der Differenzierung und Individualisierung ...

- „Jedem Kind gerecht werden“ in einer Schulklasse mit bis zu 25 Schüler:innen
- Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung:

„alle Kinder müssen einen definierten Lehrstoff in einer definierten Zeit können“ (LP 1)

- Lehrwerke bieten (noch) zu wenig Unterstützung

EMBODIED LEARNING: Sprache körperbasiert begreifen

Sprache begreifen gelingt, wenn...

...Kinder über gute Beispiele Einsichten in Strukturen und Regeln bekommen.

Dadurch profitieren alle Kinder,

- unabhängig von ihrem Leistungsniveau.
- unabhängig von ihrer Erstsprache.

Mit einem fundierten Sprachwissen können Kinder flexibler, selbstbestimmter und bewusster mit Sprache und Schriftsprache umgehen.

Während Erwachsene meist abstrakt denken, brauchen Kinder handlungsorientierte körperbasierte Zugänge.

Sprachliche Strukturen sind komplex und abstrakt, Lautsprache flüchtig.

Gehirngerechtes Lernen bedeutet: Sprache nicht nur hören, sondern sie über Bewegung und alle Sinne kindgerecht erfahrbar und begreifbar machen.

Die Forschung bestätigt

- Körperliche Erfahrungen sind Grundlage für das Denken.
- Multimodales Lernen mit dem Körper ist nachhaltig und verständnisbasiert.
- Durch Motorische Gesten werden abstrakte Inhalte und komplexe Prozesse nonverbal vermittelt.
- Über Bewegung können wir implizites Wissen über Sprachstrukturen explizit machen.
- Sprechen ist ein motorischer Prozess.
- Auch bei Sprachwahrnehmung und Sprachanalyse greift das Gehirn auf Handlungen (Artikulationsgesten) zurück.

Workshop Einblicke

Regeln und Strukturen des deutschen Satzbaus mithilfe von Satzgrammatikmatten mit dem ganzen Körper begreifen → Satzbausteine statt Einzelwörter in den Mittelpunkt stellen



Lautsprache fassbar und analysierbar machen durch den Fokus auf Mundbewegungen (Artikulatorische Bewusstheit) und den Einsatz von Mundbildern



Lautquantität (kurze/lange Selbstlaute) durch motorische Gesten am Körper erfahrbar machen



Literaturnachweis



mehr Infos

Theaterpädagogische Ansätze für den Deutsch-Unterricht in der Primarstufe

Theaterpädagogik (TP)

TP [...] bezieht sich auf zweierlei: auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens einerseits und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits. TP bietet keine Schauspielausbildung [...] obschon sie Elemente [...] miteinbezieht [...].“ TP stellt „[...] neben ihre[r] besondere[n] künstlerisch-kreative[n] Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen“ ins Zentrum. „Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden.“ (Haun 1997, 35-36)

Wieso TP in der Primarstufe?

Vielfältige Überschneidungspunkte zwischen Lehrplan sowie GERS:

- Kompetenzorientierung, z.B. Übung/Nachahmung: Alltagssituationen, einfacher Informationsaustausch
- Kommunikation im Vordergrund Anwendung mündlicher Sprache (Hören, Sprechen) Selbstwirksamkeit erkennbar
- Altersgerechte Umsetzung Multisensorisches Lernen Integrativer Zugang

- Rezeption literarischer Texte Vertiefung durch ästhetische, kreative und affektive Herangehensweise
- Mediation Werte-, Kultur-, Empathievermittlung durch Perspektivenwechsel und Anschlusskommunikation
- Authentische Lernsituationen (Nachahmung) Kooperation/Zusammenspiel

Wieso gibt es nicht mehr TP an der Schule?

Herausforderungen für SuS

- Aktives Einlassen auf die Lernform
- Aktives Einlassen auf fiktive Situationen/ Erfahrungen („make-belief situation“)
- Willingness to communicate in foreign language
- Putting oneself in someone else's shoes
- Gedanke: Theater ist nur für Schauspieler/Profis
- Zielorientierung (nur die Aufführung zählt) → Gedanke: Ohne Aufführung macht es keinen Sinn

Herausforderungen für LP

- Zeit
- Zugang zu Unterrichtsmaterial – schwierig?
- Lehrplan und Zeitdruck
- Stundendauer (45/50 Minuten) → Umsetzung?
- Korrekturmöglichkeit/Bewertung
- Präsentiertes Material in Schulbüchern bloß funktional und „undramatisch“

Literatur

Haun, Heinz-D. (1997). „Theaterpädagogik ist Dialog.“ In: Korrespondenzen. 35-36.

GERS/CEFR Companion <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

GERS/CEFR <https://rm.coe.int/1680459f97>

Lehrplan Volksschule 23/24 (https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)

Tschurtschenthaler, H. (2013) Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other. Waxmann.

Texte verfassen: Schreibatelier mit Frau Koc

Das Geschichtenhaus als Schreibstrategie

Das Geschichtenhaus ist eine Schreibstrategie, die den Kindern hilft, Schritt für Schritt eine Geschichte zu schreiben.



Jedes Element des Hauses steht symbolisch für einen wichtigen Teil der Geschichte. So repräsentiert die Tür die Einleitung, die jedes Haus und jede Geschichte braucht. Das Dach steht für die Überschrift, die der Geschichte einen Rahmen gibt. Fenster symbolisieren die wörtliche Rede, die der Geschichte Leben einhaucht. Je mehr Details die Kinder hinzufügen, desto mehr Details erhält auch das Haus. Adjektive werden dabei als Blumen dargestellt, die das Haus und somit die Geschichte schmücken und lebendig machen.

Die Schreibkonferenz

In der Schreibkonferenz versammeln sich die Kinder, nachdem sie in Kleingruppen eine Geschichte geschrieben haben. Eine Gruppe liest ihre Geschichte vor, während einige Kinder Karten erhalten, auf denen wichtige Bestandteile einer Geschichte stehen, wie zum Beispiel der Aufbau, die Einleitung oder die Überschrift. Jedes Kind mit einer Karte achtet nur auf den jeweiligen Aspekt. Das Kind mit der Karte für die Einleitung konzentriert sich also nur darauf, ob die Einleitung gut gestaltet ist. Nach dem Vorlesen geben die Kinder Rückmeldungen zu ihrem zugewiesenen Bereich. So wird die Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, ohne die Kinder zu überfordern. Statt auf alle Aspekte achten zu müssen, können sie sich auf einen konzentrieren, was ihnen Sicherheit gibt und beim Lernen hilft.



Schreibatelier

Im Schreibatelier haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Geschichten zu überarbeiten – das kann nach der Schreibkonferenz sein, muss es aber nicht. Mithilfe verschiedener Kärtchen, die wichtige Aspekte einer Geschichte symbolisieren, können die Kinder ihre Texte neu zusammenfügen. Sie schneiden Teile



aus, fügen neue hinzu, ändern die Reihenfolge oder ergänzen Elemente. Dabei habe ich bewusst Bildkarten aus dem Bereich der Textilverarbeitung verwendet, da Kinder oft besser mit Symbolen und Bildern arbeiten können. Diese Karten werden zu einem Fächer gebastelt, sodass die Kinder gezielt einzelne Aspekte ihrer Geschichte bearbeiten können.

Bei der Korrektur können diese Symbole auch in den Text gemalt werden, damit die Kinder sofort erkennen, welchen Bereich sie überarbeiten sollen. Statt einer langen Checkliste bietet diese Methode eine übersichtliche und handhabbare Möglichkeit, sich auf bestimmte Bereiche zu konzentrieren, ohne überfordert zu sein.

Storytelling im DaF Unterricht

Storytelling – in Text, Bild & Film

Die Schweizer Reiseschriftstellerin



Katharina von Arx
(1928-2013)

schreibt humorvoll über
Ihre Weltreisen

- ab ovo
- in medias res
- in Texten
- mit Zeichnungen
- im Film

Wie werden Lebensgeschichten erzählt?

Der allgemeine Grundgedanke des Storytelling ist die Frage, wie (Auto-) Biographien und Biopics erzählt werden?

Storytelling in Briefen, auf Fotos und Zeichnungen, im Film

Exemplarisch werden Arbeiten von Katharina von Arx und ihrem Biographen Wilfried Meichtry vorgestellt:

- Bis ans Ende der Welt. Jusqu'au bout des rêves.
- Die Welt ist verkehrt, nicht wir.

Storytelling im Unterricht

- Reisen wir heute bewusst und nachhaltig?
- Was wäre, wenn wir uns wieder Postkarten und Briefe schrieben?
- Wie gestalte ich ein Reisetagebuch - mit eigenen Reisefotos, Zeichnungen und Texten?

Storytelling – Episoden über eine DDR-Jugend

Claudia Rusch 1971*



erzählt Episoden über
ihre Kindheit und
Jugend in der DDR

- anachronistisch
- humorvoll
- mit Witz & Ironie
- von der Stasi
- vom Mauerfall
- mit Happy End in Paris

Vor welchen historischen Kontexten werden individuelle Geschichten erzählt?

Wie wird der historische Kontext aus der Perspektive des Kindes und später der Jugendlichen erlebt und erzählt?

- Chronologisch oder anachronistisch
- Die Kakerlake – eine Metapher für die Stasi

Storytelling im Märchen und im politischen Witz

- Wie werden Märchen in Meine FDJ eingesetzt?
- Wie werden politische Witze erzählt und erklärt?

Storytelling im Unterricht

- Wie wurden mir als Kind Märchen erzählt?
- Was ist mein Lieblingsmärchen und warum?
- Wann beginnt man Witze in einer Fremdsprache zu verstehen?
- Was ist ein politischer Witz?

Erinnerungskultur in literarischen Fragmenten

Katja Petrowskaja 1970*



erforscht ihre Familien-biographie

- historisch
- literarisch
- kulturgeschichtlich
- dokumentarisch
- fragmentarisch

Welche Gedächtniskonzepte prägen unsere Erinnerungskultur?

- Krieg und Frieden
- Raum und Zeit
- Objekte, Orte, Ortswechsel
- Stammbaum, Familiengeschichten, & -traditionen

Welche Funktion hat die Literatur im Umgang mit historischen Fakten?

- Fragmente, Fakten und Fiktion
- Chronologisch, anachronistisch, fragmentarisch
- Intertextuell, intermedial, interdisziplinär
- Kontextuell, metatextuell, intertextuell

Storytelling im Unterricht

- Mit welchem Familienbild beginne ich meine Geschichte zu erzählen?
- Welche Geschichten erzählen die Porträts meiner Großmutter, meines Großvaters...?
- Wie würde ich meine Biographie beginnen?
- Wie würde ich anfangen, wenn ich einen Biopic über meine Familiengeschichte drehen würde?

Lernförderliches Feedback durch KI

Warum sind differenzierte Rückmeldungen auf Textprodukte so wichtig?

Ein gelungener Text beinhaltet weit mehr als nur korrekte Grammatik und Orthografie. Entscheidend sind vor allem der inhaltliche Aufbau, die kreative und originelle Umsetzung der Aufgabenstellung sowie die individuelle und abwechslungsreiche sprachliche Ausdrucksweise und die Erfüllung der Textsortenfunktion.

Eine hohe Wirksamkeit zeigen Rückmeldungen auf Texte vor allem dann, wenn sie in den Textproduktionsprozess integriert sind, der Text auf Grundlage der Rückmeldung zeitnah überarbeitet wird und abschließend eine Diskussion über die Qualität des Textentwurfs erfolgt.

Literatur:

Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2014). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen (6. Aufl.). Cornelsen.

Peschak, C. (2025): Wenn KI Feedback gibt: Eine neue Möglichkeit der Schreibförderung?. (2025). R&E-SOURCE, 12(3), 356–370.

Philipp, M. (2017). Förderung hierarchiehoher Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Beltz, S. 285–299.

Welche Rolle können Large Language Models bei der Rückmeldung auf Schüler:innentexte spielen?

Large Language Models, wie bspw. ChatGPT, sind durchaus in der Lage, Rückmeldungen, die den Kriterien eines lernförderlichen Feedbacks entsprechen, auf Texte zu geben. Dafür müssen jedoch die Eingabeprompts die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe, für die die Rückmeldung gedacht ist, entsprechend explizit benennen.

Prompts sollten hierfür stets nach dem **CREATE**-Prinzip (Barrett, 2024) erstellt werden:

- **Clarity** → Aufgabe definieren, Infos über erwartete Ausgabe
- **Relevance** → Angabe relevanter Details und Schlüsselwörter
- **Examples** → Beispiele, um Eingabe in Zusammenhang zu stellen
- **Avoid Ambiguity** → Zweideutigkeiten und unnötige Details vermeiden
- **Tinker** → Prompts ausprobieren und verfeinern
- **Evaluate** → Bewertung der Ausgaben

Welche Kriterien müssen diese Rückmeldungen erfüllen?

Nach Philipp (2017) sollten Lehrpersonen ihre Rückmeldungen an Schüler:innentexte inhaltlich stets an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Fähigkeiten zeigt der Text bereits?
- Welche vorhandenen Aspekte des Textes lassen sich ausbauen?
- Welche nächsten Übungsschritte sind notwendig und sinnvoll?

Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) unterscheiden in Bezug auf Rückmeldungen zu Texten fünf grundlegende Dimensionen:

- Sprachangemessenheit
- Inhalt
- Aufbau
- Sprachrichtigkeit
- Schreibprozess



erstellt mit ChatGPT

Sprachförderung im Regelunterricht – aber wie?

Was ist Sprachförderung?

Sprachförderung umfasst alle geplanten Maßnahmen, mit denen Lehrpersonen die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen.

Dazu zählt unter anderem der Umgang mit grammatischen Strukturen (wie Syntax oder Kasus).

Warum ist Sprachförderung wichtig?

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, ist der Spracherwerb des Deutschen eine zentrale Aufgabe in der Grundschule.

Gute Sprachfähigkeiten sind entscheidend für das schulische Lernen. Denn über Sprache werden Inhalte vermittelt und Wissen wird abgerufen. Sie können den Bildungserfolg somit maßgeblich beeinflussen.

Deshalb ist es wichtig, Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache gezielt zu unterstützen.

Wie kann Sprachförderung im Regelunterricht umgesetzt werden?

Sprachförderung im Regelunterricht sollte...

1. den Sprachstand der Lernenden erheben,
2. gezielt das nächste sprachliche Phänomen in den Blick nehmen,
3. Fördermöglichkeiten regelmäßig (mehrmals pro Woche) und über längere Zeit schaffen.

Wie können Fördermöglichkeiten gestaltet werden?

Fördermöglichkeiten sollen Kinder dazu anregen, sich mit der Zielstruktur auseinanderzusetzen.

Fördermöglichkeiten sind zum Beispiel:

- Den Input strukturieren: Das sprachliche Phänomen wird gehäuft, variationsreich und kontrastreich präsentiert.
- Gezielt Fragen stellen: Kinder werden zum Sprechen angeregt. Dabei verwenden sie die Zielstruktur.
- Rückmeldungen zu Fehlern geben: Der Satz wird beispielsweise von der Lehrperson zielsprachlich wiederholt.

Wie kann ich mir Sprachförderung konkret vorstellen?

Ein Beispiel: Die Sprachstandseinschätzung zeigt, dass bei Max nun Wechselprepositionen im Fokus stehen. Nutzen Sie zum Beispiel ein Wimmelbild und stellen gezielt Fragen, wie: Wo sitzt das Kind mit dem grünen Buch?



erstellt mit ChatGPT

Sofern Max nicht zielsprachlich antwortet, formulieren Sie den Satz korrekt um.

Literatur:

Jünger, A.-M. (2024). Kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht. SLLD-B. doi: <https://doi.org/10.46586/SLLD.306>

Aufgaben für einen sprachsensiblen Unterricht gestalten - aber wie?

Was sind Aufgaben im sprachsensiblen Unterricht?

Aufgaben sind Lernangebote: Sie fordern mündlich oder schriftlich zur Ausführung einer Tätigkeit auf und leiten eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Inhalt an. Im sprachsensiblen Unterricht werden die sprachlichen Anforderungen dieser Tätigkeit gemeinsam mit dem fachlichen Erwartungshorizont ausgewiesen und berücksichtigt.

Warum gehören inhaltlicher und sprachlicher Erwartungshorizont zusammen?

achliche und sprachliche Anforderungen und Ziele gehören zusammen, weil für die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Inhalt — für das Verstehen, Bearbeiten und Kommunizieren — Sprache benötigt wird. Durch Sprachhandeln entsteht und zeigt sich fachliches Denken. Je nach Denkprozess sind unterschiedliche sprachliche Handlungen nötig (z.B. beschreiben, begründen, analysieren, vergleichen). Sprache und kognitive Aktivitäten sind stets miteinander verbunden.

Literatur:

Baumann, S. (2025). Kognitive Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht durch komplexe Aufgaben. k:ONzepte — Lehrer*innenbildung in der Forschung.

Wie werden Aufgaben für einen sprachsensiblen Unterricht gestaltet?

Aufgaben müssen fachliche & sprachliche Lernziele sichtbar & bearbeitbar machen — mit echtem Kommunikationsanlass (Denkprozesse & sprachliches Handeln gezielt anregen durch Operatoren).

1. **Fachliche & damit verbundene sprachliche Ziele benennen:** Operatoren → mentale & sprachliche Tätigkeit.
2. **Inhaltliche & sprachliche Bearbeitungsprozesse & Ergebnisse bedenken:** Prozess- & Produktorientierung.
3. **Input klar & mehrkanalig geben:** Ziel & Schritte verständlich erklären; Visualisierungen nutzen.
4. **Unterschiedliche Bearbeitungswege & Produkte ermöglichen:** schriftlich, mündlich, fachlich — inkl. Überprüfung fachlicher & sprachlicher Zielerreichungen
5. **Für Lernende relevante Themen auswählen, kognitive & sprachliche Passung sichern:** an Vorwissen/Interessen & Kompetenzziele orientieren, fachlich korrekt — mit Neuigkeitsmoment.
6. **Echte Informationslücke in der Aufgabe verankern 4 Lernende:** Informationen sammeln/ auswerten, kombinieren, begründet entscheiden, Position verteidigen; kooperativ lösen.
7. **Inhaltliche & sprachliche Scaffolds bereitstellen:** Operatoren erläutern; Fachbegriffe klären; Satzmuster/ Satzteile anbieten; Fach- vs. Alltagssprache vergleichen; sprachliche Ergebnisse reflektieren.
8. **Sozialformen planen:** variieren zwischen Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit & Plenum.

Operatoren → Denktätigkeit → sprachliches Handeln



Erstellen: entwerfen, entwickeln, komponieren, konstruieren
Bewerten: beurteilen, vergleichen, bewerten, entscheiden
Analysieren: untersuchen, differenzieren, strukturieren
Anwenden: anwenden, ausführen, umsetzen, verwenden
Verstehen: erklären, zusammenfassen, interpretieren
Erinnern: aufzählen, wiedergeben, benennen, beschreiben



Bild erstellt von Simone Baumann, PH Tirol

Rechtschreibgespräche

Was sind Rechtschreibgespräche?

Das Rechtschreibgespräch ist ein tägliches Ritual, bei dem gemeinsam ein oder mehrere Wörter sprachlich erforscht, beziehungsweise gezielt untersucht werden. Dabei findet eine Sensibilisierung für die Struktur und Bedeutung von Wörtern statt. Ziel ist es Wörter in phonologische und morphematische Einheiten zu gliedern und orthographische Strukturen aufzuzeigen.

Welchen Sinn haben Gespräche über Recht-schreibung?

Deutsch ist keine Lautschrift, daher kann eine korrekte Schreibweise von Wörtern nicht einfach vorausgesetzt werden. Ein aktives Untersuchen von Sprache im Unterricht weckt das Interesse an sprachlichen Formen und deren Funktion. Abweichungen der Lautschrift werden entdeckt und deren Strukturen auf Regelmäßigkeit untersucht. Die Schüler:innen gewinnen neue Einsichten, entdecken die Sinnhaftigkeit des spezifischen Wissens und können die Verantwortung für ihren Schreibprozess selbst übernehmen. Durch regelmäßige Wiederholungen werden die zentralen Grundprinzipien der deutschen Rechtschreibung schrittweise vermittelt.

Wie gelingen Rechtschreibgespräche?

Vorwissen aktivieren

- Wer erinnert sich an unser letztes Rechtschreibgespräch?
- Schreibe das Wort in Gedanken nur für dich auf.
- Was ist dabei für dich noch schwer?

Wortauswahl – deutlich sichtbar für alle korrekt aufschreiben

- Wörter aus dem aktiven Wortschatz der Schüler:innen
- Wörter aus dem Interessensfeld der Kinder
- Wörter die im täglichen Miteinander häufig vorkommen
- Wörter mit exemplarischem Wert
- (z.B. für Wortstämme, Ableitungen, Auslautverhärtungen usw.)

Prozessorientiert arbeiten

- Aktives Nachdenken über Sprache und Schrift anregen.
- Worauf musst du beim Schreiben dieses Wortes achten?
- Welche möglichen Stolpersteine gibt es bei diesem Wort?
- Ideen und Gedanken zu Schreibvarianten wertschätzen.
- Das ist eine gute Überlegung von dir.
- Auf diese Idee wäre ich selbst nicht gekommen.
- Alle Überlegungen zu verschiedenen Schreibweisen aufgreifen und positiv hinterfragen – nichts unbesprochen lassen.
- Ich bin begeistert, wie du das Wort mit dem anderen vergleichst!
- Es ist wunderbar, dass du das Wort als Nomen erkannt hast!

Wissen verknüpfen

- Gibt es ähnliche, verwandte Wörter? Was fällt dabei auf?
- Kannst du aus dem Wort ein Verb/ Adjektiv/Nomen bilden?
- Wo müsstest du im Wörterbuch

nachsehen, um es zu finden?

- Gibt es ein anderes Wort mit derselben Bedeutung?
- Aus wie vielen Silben besteht das Wort?

Ausprobieren

- Gelingt es dir das Wort in einem Satz einzubauen?
- Kannst du das Wort aus dem Gedächtnis richtig aufschreiben?
- Markiere alle Stellen im Wort, die für dich schwierig sind.

Was muss bei der Arbeit beachtet werden?

- Lehrkräfte müssen ein tiefes Verständnis für **die Begründung von Rechtschreibung haben**.
- **Gespräche** können auf Sätze erweitert werden.
- **Wortarten** und **Satzarten** können **zusätzlich** vermittelt werden.
- Die **Dauer der Gespräche** kann je nach Wortauswahl stark variieren.



Bild erstellt mit Bilderzeugungs-KI (DALL-E).

Literatur:

Oberschmid, B. (2021). Rechtschreibgespräche. In J. Festman (Hrsg.). Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung (S. 213-215). Waxmann.

„...und dann...“- Förderung der mündlichen und schriftlichen Erzählkompetenz mit textlosen Videos

Hintergrund

Im laufenden Erasmus Projekt PIVOT (Promoting Inclusive Instruction for Active Participation in Diverse Classrooms) wurden auf der Basis von 4 textlosen Videos (kurze Animationsfilme) 8 Unterrichtseinheiten konzipiert. Diese haben das Ziel, die mündliche und schriftliche Erzählkompetenz der Kinder der 3. oder 4. Klasse (Primarstufe) mit Hilfe von textlosen Videos zu fördern. Die textlosen Videos werden statt Bildgeschichten eingesetzt und erzeugen eine hohe Motivation und Lernbereitschaft. Die vorgestellten Unterrichtspläne sind für alle Kinder gedacht und für den Einsatz mit der Gesamtklasse gestaltet. Besonders Kinder, die sich sprachlich nicht sicher sind und im Erzählen herausgefordert werden, haben viel Freude am Projekt und bringen sich aktiv ein. Gearbeitet wird mit einer Vielzahl an visuellen (Wortlisten mit Satzanfängen und Bindewörtern, Checklisten) und grafischen Hilfsmitteln (Story Maps als Arbeitsblatt), um die Kinder sprachlich beim Nacherzählen zu unterstützen. Außerdem wird das soziale Lernen durch Partnerarbeit gefördert.



Bild aus dem Unterricht: ein Kind füllt die StoryMap aus



Ausgefüllte StoryMaps

Ziel der Unterrichtspläne

Die Kinder können:

- die Hauptteile der Geschichte (Einleitung, Hauptteil, Schluss; anhand von W-Fragen: Wer? Was? Wo? Wann?) identifizieren.
- die Geschichte flüssig nacherzählen (dabei die drei Hauptteile berücksichtigen und unterschiedliche Satzanfänge/Bindewörter verwenden) und
- sich gegenseitig beim Nacherzählen beobachten und helfen.

Die Unterrichtspläne führen zu einem hohen Sprechanteil der Kinder.



Co-funded by
the European Union

Ziel des Workshops

Die Teilnehmer:innen am Workshop erhalten exemplarisch zwei Unterrichtspläne, die bereits an verschiedenen Schulen in Tirol getestet und überarbeitet wurden. Diese Pläne sind bereit für den direkten Einsatz in der 3. oder 4. Klasse zum Thema Nacherzählung. Diese zwei Unterrichtspläne gehen wir Schritt für Schritt gemeinsam durch und besprechen sie, sodass Sie sie sofort im Unterricht einsetzen können.



Die PIVOT-Materialien in der Kindermappe

Englisch als gemeinsame Lern- und Brückensprache im frühen Englischunterricht

Englisch als gemeinsame Lernsprache

Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind im Englischunterricht nicht wie im restlichen Unterricht von vornherein benachteiligt, da sie genauso viel bzw. wenig verstehen wie ihre deutschsprachigen Mitschüler*innen und sie zeigen gleiche oder bessere Leistungen (Kieseier, 2021; Rymarczyk, 2024).

Englisch als Brückensprache

Englisch übernimmt die Funktion einer Brückensprache für das gemeinsame Arbeiten in sprachlich gemischten Kleingruppen. Gemeinsam mit der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Englisch kann auch die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch entwickelt werden. Dafür braucht es differenzierende, handlungsorientierte Lerngelegenheiten (Bellet, in Druck).

Sprachhandlungsorientierte Unterrichtsmethoden

Die Lehrperson plant fächerübergreifende, handlungsorientierte Unterrichtseinheiten mit Input-Scaffolding (sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen wie Mimik, Gestik, Paraphrasierungen, Wiederholungen, Anschauungsmaterialien) auf Englisch, mit dessen Hilfe die Schüler*innen – selbst mit geringer Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch – Inhalte verstehen und Aufgaben erfolgreich lösen können.

Alle Schüler*innen einer Kleingruppe kommunizieren zuerst über den Lerninhalt mit Hilfe von Output-Scaffolding (Wortlisten, Phrasen, Satzbaukästen, etc.) auf Englisch, verhandeln mögliche Lösungen und erstellen gemeinsame Produkte.

Zum selben Thema wird zusätzlich Scaffolding auf Deutsch zur Verfügung gestellt und ermöglicht den Schüler*innen mit anderen Erstsprachen gleichzeitig Vokabeln und Sprachstrukturen im Deutschen zu üben. Sie können zusätzlich Produkte (Bilder mit Beschriftungen, Steckbriefe, Einladungskarten, etc.) auf Deutsch anfertigen, wobei die deutschsprachigen Schüler*innen als Sprachvorbilder und Lernbegleiter*innen fungieren.

Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer

Die deutschsprachigen Schüler*innen erleben, wie ihre Mitschüler*innen Deutsch lernen, bilden Analogien zum eigenen Sprachenlernen in Englisch und können Empathie entwickeln und eigene Lernprozesse reflektieren (Bellet, 2017). Das gemeinsame (Sprach)handeln kann die Klassengemeinschaft stärken und die Klasse wird im besten Fall zu einer Gemeinschaft von Sprach(en)lernenden.

Neuer Lehrplan Englisch Primar (2023)

„Der Fremdsprachenunterricht soll Freude und Interesse am Sprachenlernen wecken und zum Gebrauch einer Fremdsprache – auch als Brückensprache zu Deutsch und anderen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler – motivieren.“ „Schülerinnen und Schüler erkennen den Wert der Fremdsprache als Brückensprache und gehen offen und respektvoll mit anderen [...] um.“

Literatur:

Bellet, S. (2024). Fachdidaktik Englisch im Lehramtsstudium: (Sprach)handlungsorientierte Unterrichtskonzepte für einen schulstufenübergreifenden, diversitätssensiblen Englischunterricht. In C. Bongartz und J. Rymarczyk (Hrsg.) *Inquiries in Language Learning / Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang.

Lesen mit Strategie(n)

Was sind Lesestrategien?

Lesestrategien sind gezielte Techniken, die **bewusst eingesetzt** werden, um den **Leseprozess** gezielt und systematisch zu steuern. Sie erleichtern den Lesenden die Texterschließung bzw. das Textverstehen. Weiters helfen sie, lesebezogene Aufgaben zu bewältigen. Verständnisschwierigkeiten zu lösen und so das Leseziel zu erreichen.

Warum müssen Lesestrategien erlernt werden?

Schüler:innen mit wenig Leseerfahrung fällt es schwer, Lesestrategien effektiv auszuführen. Meist haben sie noch in geringem Ausmaß von der Strategieanwendung profitiert bzw. haben wenig Übung die einzelnen Strategien zu verbalisieren. Es braucht die **systematische Anwendung** im Unterricht, in dem die Schüler:innen gezielt angeleitet und von der Lehrperson begleitet werden. Mit dem Lesestrategieset werden die Strategien bewusst thematisiert und veranschaulicht. Gleichzeitig unterstützt das Strategieset die Schüler:innen bei der Verbalisierung.

Wie werden Lesestrategien schrittweise eingeführt?

- **Vorentlastung und Textsichtung**

Die Schüler:innen setzen sich mit dem Titel des Textes und dem dazugehörigen Bildmaterial auseinander, äußern Vermutungen und aktivieren so den entsprechenden Wortschatz.

- **Arbeiten mit dem Wortschatz**

Ausgehend von bereits bekannten Begriffen wird der Text auf Wortebene analysiert. Dabei wird die Bedeutung aller Wörter und Begriffe geklärt und so Verständnisschwierigkeiten vorgebeugt.

- **Texterarbeitung und Sprechen über wichtige Aussagen bzw. Textstruktur**

In der inhaltlichen Begegnung mit dem Text erfolgt die Verknüpfung mit dem Vorwissen. Die Schüler:innen finden die zentralen Aussagen und markieren Schlüsselwörter. Anhand dieser werden nun die zentralen Aussagen besprochen.

- **Eigenes Produkt**

Durch die sprachliche Begegnung mit dem Text erhalten die Schüler:innen einen eigenen Zugang, denken über Sprache und Formulierungen nach und erstellen ein eigenes Leseprodukt.

- **Reflexion**

Abschließend denken die Schüler:innen nochmals über verwendete Strategien im Zusammenhang mit der Textarbeit nach.

Was muss bei der Arbeit mit dem Lesefächer beachtet werden?

- Lesestrategien werden schrittweise durch die Lehrperson mit Hilfe **kurzer** und guter **Texte** eingeführt.
- Dabei agiert die Lehrperson als **Role Model**.
- Lesestrategien sind als **Gesamtpaket** zu sehen und bauen aufeinander auf.



erstellt von Julia Festman

Literatur: Festman, J. & Reiter, C. (2024). Lesen verstehen und Textverständnis verbessern. Waxmann.

Lesen mit Strategie(n) – DEUTSCH

🍅 Tomaten sind nicht alle gleich

Tomaten gibt es in vielen Formen: rund, oval, herzförmig oder klein wie Kirschen. Die runden Sorten sind am bekanntesten. Eiertomaten sind länglich und gut für Soßen. Fleischtomaten sind groß und saftig. Jede Form hat ihren eigenen Geschmack und wird für verschiedene Gerichte verwendet. Wie fälscht man Tomaten besonders? So schmecken Fleischtomaten eher würzig. Eiertomaten hingegen eher mild.



1. Vorentlastung und Textsichtung: Überschrift und Bild



LP: Ich schaue mir gerne zuerst die Bilder an. Was erkenne ich? – Ich erkenne ... / Ich sehe ...

LP: Nun lese ich die Überschrift. Was fällt mir zur Überschrift ein? Ich überlege mir: Worum könnte es im Text gehen?

2. Arbeiten mit dem Wortschatz:



LP: Ich beginne, den Text langsam zu lesen. Ich lese das erste Wort Tomate. Ich überlege mir: Kenne ich das Wort Tomate? Verstehe ich das Wort genau?

LP: Ich kenne und verstehe dieses Wort. Ich unterstreiche Tomate mit gelber Farbe. Alle Wörter, die ich gut kenne, unterstreiche ich gelb.



LP: Ich kenne das Wort oval nicht. Ich unterstreiche oval nicht und lese weiter.

LP: Ich lese nochmal das unbekannte Wort. Was könnte oval bedeuten?

3. Texterarbeitung und Sprechen über wichtige Aussagen bzw. Textstruktur



LP: Wir lesen gemeinsam den ersten Satz: Welche Wörter sind hier wichtig? Wir unterstreichen die wichtigen Wörter mit der roten Farbe. Dann schauen wir uns gemeinsam alle Schlüsselwörter im Text an.

LP: Jetzt wollen wir uns noch genauer damit beschäftigen, was im Text steht. Wir haben bereits Schlüsselwörter gefunden. Nun wollen wir herausfinden, wie sie zusammenhängen / wie sie miteinander in Beziehung stehen.

LP: Eine Textstruktur hilft, die Informationen im Text zu ordnen.



4. Sprachliche Favoriten und eigenes Produkt



LP: Ich schaue mir nochmal den Text an und überlege mir,

- welches Wort mir besonders gefallen hat,
- oder welches ich mir merken möchte.

Ich lese und suche mein Lieblingswort.



LP: Was könnte man noch dem Leser eines Textes machen?

Tomatensalat, Plakat, ...

5. Reflexion



LP: Mir hat bei diesem Text besonders die Strategie 6 gefallen, weil ich länger über den Lieblingssatz nachgedacht habe. Ich habe überlegt, wie unterschiedlich Tomaten aussehen können. Es stimmt, jede Tomate schmeckt anders.

Lesen mit Strategie(n) – POLNISCH

Pomidory nie są takie same

Pomidory występują w wielu kształtach: okrągłe, owalne, w kształcie serca lub małe jak wieniec. Najbardziej znane są odmiany okrągłe. Pomidory owalne są wydłużone i nadają się do sosów. Pomidory malinowe są duże i soczyste. Każda forma ma swój własny smak i jest używana do różnych potraw. Różnorodność sprawia, że pomidory są wyjątkowe! Na przykład pomidory malinowe smakują raczej ostro, podczas gdy pomidory w kształcie jajka smakują raczej łagodnie.



1. Przegląd wstępny i tekstowy: nagłówek i obraz



OU: Lubie najpierw patrzeć na zdjęcie. Co mogę rozpoznać? – Pomidory. / Widzę ..

OU: Teraz przeczytałem nagłówek. Co przychodzi mi na myśl, gdy myślę o nagłówku? Myślę sobie: o czym może być ten tekst?

2. Praca ze słownictwem:



OU: Zaczynam powoli czytać tekst. Przeczytałem pierwsze słowo pomidor. Myślę sobie: Czy znam słowo pomidor? Czy dokładnie rozumiem to słowo?

OU: Znam i rozumiem to słowo. Podkreślam: pomidor żółtym kolorem. Wszystkie słowa, które dobrze znam, podkreślam na żółto.



OU: Nie znam słowa owal. Nie podkreślam owal i czytam dalej.

OU: Przeczytałem nieznaną słowo. Co może oznaczać owalne?

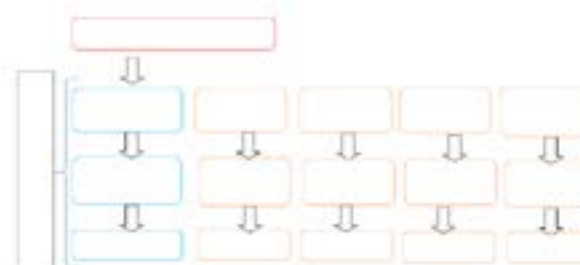
3. Opracowywanie tekstu i mówienie o ważnych stwierdzeniach lub strukturze tekstu



OU: Czytamy wspólnie pierwsze zdanie: Jakie słowo są tu ważne? Ważne słowa podkreślamy kolorem czerwonym. Następnie wspólnie przyglądamy się wszystkim słowom kluczowym w tekście.

OU: Teraz chcemy przyrzeć się bliżej temu, co jest napisane w tekście. Znaliśmy już słowa kluczowe. Dowiedzmy się teraz, w jaki sposób są one powiązane / jak się ze sobą odnoszą.

OU: Struktura tekstu pomaga uporządkować informacje w tekście.



4. Ulubione języki i własny produkt



OU: Patrzę jeszcze raz na tekst i zastanawiam się, które słowo szczególnie mi się podobało, albo które chciałbym zapamiętać. Czytam i szukam mojego ulubionego słowa.



OU: Co mógłbyś zrobić po przeczytaniu tekstu?

saratkę pomidorową, pakat. ...

5. Refleksja



OU: Szczególnie przypadła mi do gustu strategia 6 w tym tekście, ponieważ drugo zastanawiałem się nad moim ulubionym zdaniem. Zastanawiałem się, jak różne mogą wyglądać pomidory. To prawda, każdy pomidor smakuje inaczej.

Lesen mit Strategie(n) – SPANISCH

🍅 Los tomates no son todos iguales.

Los tomates tienen muchas formas: pueden ser redondos, ovalados, tener forma de corazón o ser pequeños como las cerezas. Las variedades redondas son las más conocidas. Los tomates alargados son largos y buenos para preparar salsas. Los tomates carnosos son grandes y jugosos. Cada tipo tiene su propio sabor y se utiliza para diferentes platos. ¡Su variedad es lo que hace especial a los tomates! Los tomates carnosos tienen un sabor más picante, mientras que los tomates alargados son más suaves.



1. Revisión previa y revisión del texto: título e imagen



P. Primera me gusta mirar las imágenes. ¿Qué veo? Veo... / Observo...

P. Ahora leo el título. ¿Qué me sugiere el título? Reflexiona: ¿de qué podría tratar el texto?

2. Trabajar con el vocabulario



P. Empiezo a leer el texto lentamente. Leo las primeras palabras: Los tomates. Me pregunto: ¿Conozco la palabra tomates? ¿Entiendo bien la palabra?

P. Conozco y entiendo esta palabra. Subrayo tomates con color amarillo. Subrayo con amarillo todas las palabras que conozco bien.



P. No conozco la palabra «ovalado». No subrayo «ovalado» y sigo leyendo.

P. Leo la palabra desconocida. ¿Qué podría significar «ovalado»?

3. Elaboración del texto y exposición oral de las ideas principales y de la estructura del texto

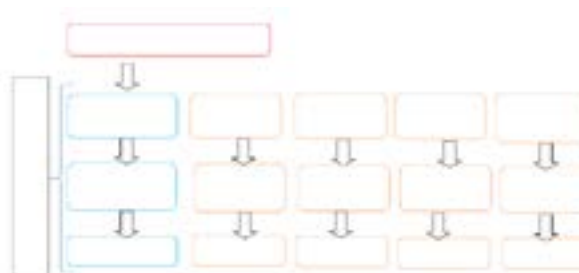


P. Leemos juntos la primera frase: ¿Qué palabras son importantes aquí? Subrayamos las palabras importantes con color rojo. A continuación, repasamos juntos todas las palabras clave del texto.



P. Ahora vamos a analizar con más detalle lo que dice el texto. Ya hemos encontrado las palabras clave. Ahora vamos averiguar cómo se relacionan entre sí.

P. Una estructura textual ayuda a ordenar la información del



4. Palabras/frases favoritas y producto propio



P. Vuelvo a leer el texto y pienso:
• qué palabra me ha gustado especialmente
• o cuál me gustaría recordar.
Leo y busco mi palabra favorita.



P. ¿Qué se podría hacer después de leer ese texto?

Ensalada de tomate, pastel...

5. Reflexión



De este texto me ha gustado especialmente la estrategia 6, porque me ha hecho pensar más tiempo en mi frase favorita. He reflexionado sobre los diferentes tipos de tomates. Es cierto, cada tomate tiene un sabor diferente.

Lesen mit Strategie(n) – ITALIENISCH

 I pomodori non sono tutti uguali

I pomodori sono disponibili in molte forme: rotondi, ovali, a forma di cuore o piccolo come ciliegia. Le varietà rotonde sono le più conosciute, i pomodori a forma di uovo sono di forma allungata e adatti per le salse. I pomodori da insalata sono grandi e succosi. Ogni forma ha il suo sapore specifico e viene utilizzata per piatti diversi. La varietà rende i pomodori speciali! I pomodori da insalata hanno un sapore piuttosto deciso, mentre i pomodori a forma di uovo sono più delicati.



1. Anticipazione e prima esplorazione del testo: titolo e immagine



I. Mi piace guardare prima le immagini. Cosa riconosco?
– Riconosco ... / Vedo ...

II. Ora leggo il titolo. Cosa mi viene in mente riguardo al titolo? Rileggo: di cosa potrebbe trattare il testo?

2. Lavorare con il lessico:



I. Comincio a leggere il testo lentamente. Leggo la prima parola pomodoro. Mi chiedo: conosco la parola pomodoro? Conosco esattamente il significato di questa parola?

II. Conosco e capisco questa parola. Sottolineo pomodoro con il colore giallo. Sottolineo con il giallo tutte le parole che conosco bene.



III. Non conosco la parola ovale. Non sottolineo ovale e continuo a leggere.

IV. Leggo la parola sconosciuta. Cosa potrebbe significare? ovale?

3. Lavoro sul testo e confronto sui contenuti principali e sulla sua struttura

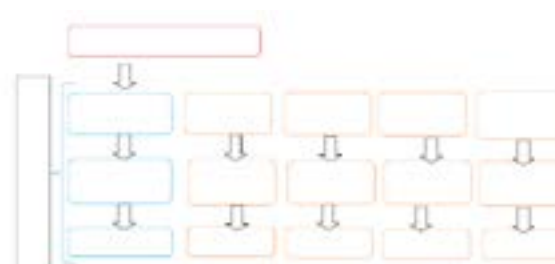


I. Leggiamo insieme la prima frase, quali sono le parole importanti? Sottolineiamo le parole importanti con il colore rosso. Poi guardiamo insieme tutte le parole chiave nel testo.

II. Ora vogliamo esaminare più da vicino il contenuto del testo. Abbiamo già trovato le parole chiave. Ora vogliamo scoprire come sono collegate / come sono correlate tra loro.



III. Un testo già strutturato aiuta a organizzare le informazioni in esso contenute.



4. Elementi linguistici preferiti e produzione autonoma



I. Rileggo il testo e rileggo su
• qua e parola mi è piaciuta particolarmente.
• o su qua e vorrei ricordarmi.
Leggo e cerco la mia parola preferita.



II. Cosa si potrebbe fare dopo aver letto un testo?
Insalata di pomodoro, un cartellone, ...

5. Riflessione



I. In questo testo mi è piaciuta particolarmente la strategia 6, perché ho riflettuto a lungo sulla frase che mi è piaciuta di più. Ho pensato a quanto possono essere diversi i pomodori nell'aspetto. È vero, ogni pomodoro ha un sapore diverso.

Lesen mit Strategie(n) – BOSNISCH

 Paradajzi nisu svi isti.

Paradajz dolazi u mnogim oblicima: okrugli, ovalni, srdoliki ili mal poput trešanja. Okrugle sorte su najpopularnije. St. vasti paradajz je izoužen i dobar za umake. Tamnozeleni mesnat paradajz je ve ik i sočan. Svak oblik ma svo, okus i koristi se u različitim jeloima. Raznoikost čini paradajz posebn m! Tamnozeleni mesnat paradajz na primer ma pikantniji okus, dok je šljvesti paradajz slaži.



1. Rasterećenje i pregled teksta: naslov i slika



Nastavnik: Prvo pogledam sliku. Šta prepoznajem? – Prepoznam ... / Vidim ...

N: Sada čitam naslov. Šta mi pada na pamet kada pročitam naslov? Razmišljam: O čemu o mogao biti tekst?

2. Rad na rječniku:



N: Počinjem polako čitati tekst. Čitam prvu riječ paradajz. Razmišljam: Da li poznajem riječ paradajz? Da li tačno razumijam tu riječ?

N: Poznajem i razum,em ovu riječ. Podvlačim riječ paradajz žutom bojom. Svaku riječ koju dobro poznajem podvlačim žutom bojom.

N: Ne poznajem riječ ova. Ne podvlačim oval i čitam dalje.

N: Čitam nepoznatu riječ. Šta bi mogla značiti oval?



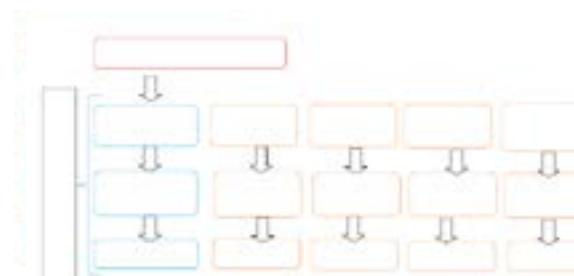
3. Obrada teksta



N: Čitamo zajedno prvu rečenicu: Koje riječi su ovdje važne? Podvlačimo važna riječ crvenom bojom. Zatim čemo zajedno pogledati sve ključne riječi u tekstu

N: Sada želimo još detaljnije razmotriti šta piše u tekstu. Već smo pronašli ključne riječi. Sada želimo otkriti kako su povezani / u kojoj su međusobno, vaz.

N: Struktura teksta pomaže u organizaciji informacija u tekstu.



4. Jezički favoriti i vlastiti proizvod



N: Ponovo pregledavam tekst i razmišljam

- koja m je posebno omiljena riječ.
- ili koju želim zapamtiti.



N: Šta bi se moglo uraditi nakon čitanja teksta?

Sakla od paradajza, plakat ...

5. Refleksija



N: Men se kod ovog teksta posebno svidio/svidjela strategija 6, jer sam auže razmišljao/razmišljala o omiljenoj rečenici. Razmišljao/razmišljala sam o tome kako mogu zgleati raz čiti paradajz. Tačno je, svaki paradajz ima drugačiji okus

Lesen mit Strategie(n) – KROATISCH

Rajčice nisu sve iste

Rajčice dolaze u mnogim oblicima: okrugle, ovalne, srčolike ili male poput trešanja. Okrugle sorte su najpopularnije. Šljivaste rajčice su izdužene i dobre za umake. Tamnocrvene mesnate rajčice su velike i sočne. Svaki oblik ima svoj okus i koristi se u različitim jelima. Raznolikost čini rajčice posebnima! Tamnocrvene mesnate rajčice primjerice imaju pikantniji okus, dok su šljivaste rajčice blaže.



1. Rasterećenje | pregled teksta: naslov i slika



Nastavnici: Prvo pogledam slike. Šta prepoznajem? – Prepoznajem ... / Vidim ...

N: Sada čitam naslov. Šta mi pada na pamet kada pročitam naslov? Razmišljam. O čemu bi mogao biti tekst?

2. Rad na rječniku



N: Počinjem polako čitati tekst. Čitam prvu riječ *rajčica*. Razmišljam: Da li poznajem riječ *rajčica*? Da li točno razumijem tu riječ?

N: Poznajem i razumijem ovu riječ. Podvlačim riječ *rajčica* žutom bojom. Svaku riječ koju dobro poznajem, podvlačim žutom bojom.

N: Ne poznajem riječ *ova*. Ne podvlačim oval i čitam da je.

N: Čitam nepoznatu riječ. Šta bi moglo značiti oval?



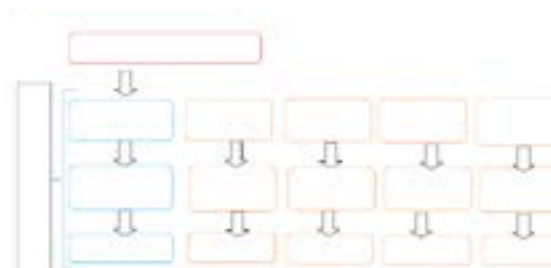
3. Obrada teksta i razgovor o važnim izjavama odnosno strukturi teksta

N: Čitamo zajedno prvu rečenicu. Koje riječi su ovdje važne? Podvlačimo važne riječi crvenom bojom. Zatim ćemo zajedno pogledati sve ključne riječi u tekstu.



N: Sada želimo još detaljnije razmotriti što piše u tekstu. Već smo pronašli ključne riječi. Sada želimo otkriti kako su povezani / u kojoj su međusobnoj vezi.

N: Struktura teksta pomaže u organizaciji informacija u tekstu.



4. Jezički favoriti | vlastiti proizvod



N: Ponovno pregledavam tekst i razmišljam

- koja mi je posebno omiljena riječ,
- ili koju želim zapamtiti.

Čitam i tražim svoju omiljenu riječ.



N: Šta bi se moglo uraditi nakon čitanja teksta?

Sakata od rajčica, plakar ...

5. Refleksija



N: Meni se kod ovog teksta posebno svidio/svidjela strategija 6, jer sam dulje razmišljao/razmišljala o omiljenoj rečenici. Razmišljao/razmišljala sam o tome kako mogu izgledati različite rajčice. Točno je, svaka rajčica ima drukčiji ukus.

Lesen mit Strategie(n) – SERBISCH

 Paradajzi nisu svi isti.

Paradajz dolazi u mnogo oblika: okrugli, ovalni, srčoliki ili mali poput trešanja. Okrugle sorte su najpopularnije. Šljivasti paradajz je izdužen i dobar za sosove. Tamnocrveni mesnati paradajz je veliki i sočan. Svaki oblik ima svoj ukus i koristi se u različitim jelima. Raznovrsnost čini paradajz posebnim! Tamnocrveni mesnati paradajz na primer ima ljući ukus, dok je šljivasti paradajz blaži.



1. Rasterećenje | pregled teksta: naslov | slika



Nastavnik: Prvo pogledaj slike. Šta prepoznajem? – Prepoznajem ... / Vidim ...

N: Sad čitam naslov. Šta mi pada na pamet kada pročitam naslov? Razmišljam: O čemu bi mogao da bude tekst?

2. Rad na rečniku:



N: Počinjem polako čitati tekst. Čitam prvu reč paradajz. Razmišljam: Da li poznajem reč paradajz? Da li tačno razumem tu reč?

N: Poznajem i razumem ovu reč. Poavlačim reč paradajz žutom bojom. Svaku reč koju dobro poznajem, poavlačim žutom bojom.



N: Ne poznajem reč oval. Ne podvlačim oval i čitam da je.

N: Čitam nepoznatu reč. Šta bi moglo značiti oval?

3. Obrada teksta | razgovor o važnim izjavama odnosno strukturi teksta



N: Citamo zajedno prvu rečenicu: Koje reči su ovde važne? Podvlačimo važne reči crvenom bojom. Zatim ćemo zajedno pogledati sve ključne reči u tekstu.



N: Sada želimo još detaljnije da razmotrimo šta piše u tekstu. Već smo pronašli ključne reči. Sada želimo da otkrijemo kako su povezani / u kojoj su međusobnoj vezi.

N: Struktura teksta pomaže u organizaciji informacija u tekstu.



4. Jezički favoriti | vlastiti proizvod



N: Ponovo pregledavam tekst i razmišljam

• koja mi je posebno omiljena reč,
• ili koju želim da zapamtim.

Citam i tražim svoju omiljenu riječ.



N: Šta bi moglo da se uradi nakon čitanja teksta?

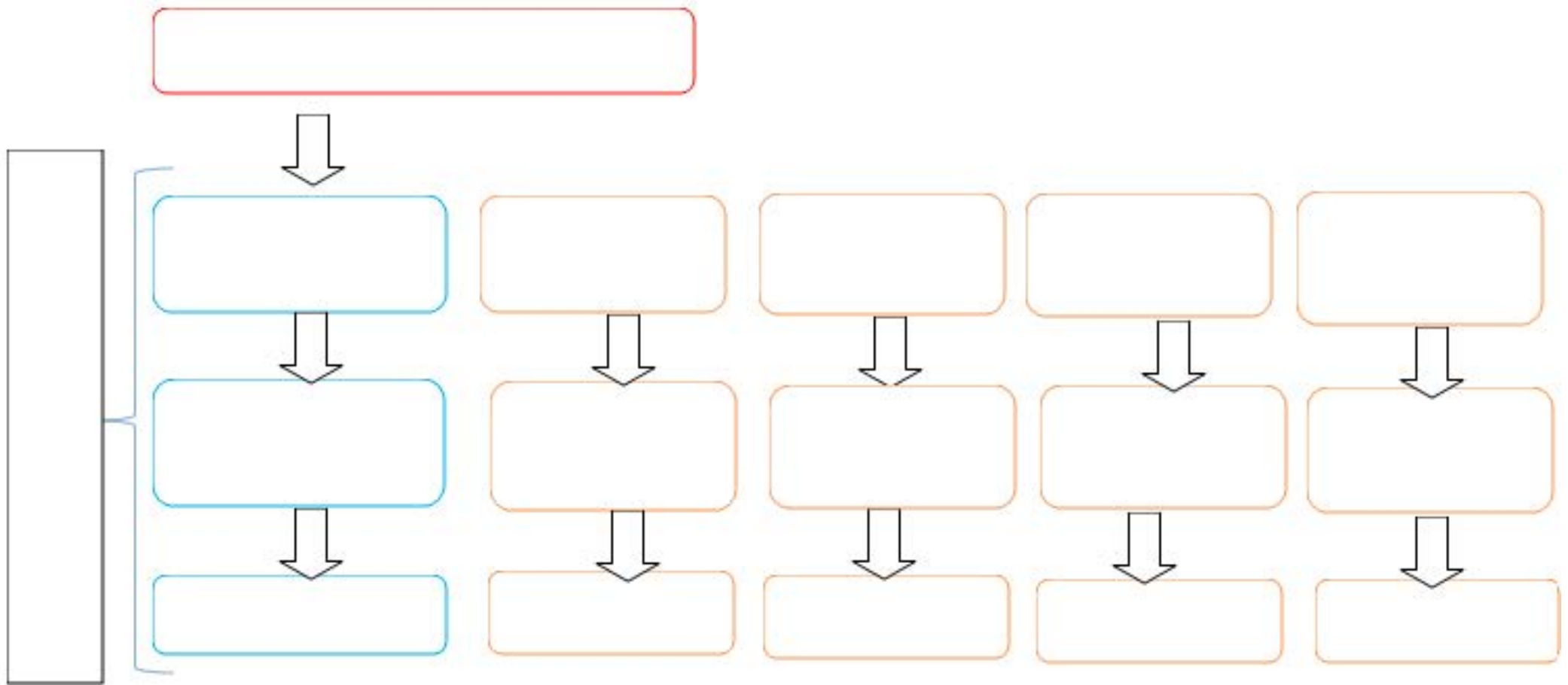
Sa sta od paradajza, plakat, ...

5. Refleksija



N: Meni se kod ovog teksta posebno svideo/svidela strategija 6, jer sam duže razmišljao/razmišljala o omiljenoj rečenici. Razmišljao/razmišljala sam o tome kako mogu da izgledaju različit paradajzi. Tačno je, svaki paradajz ima drugačiji ukus.

Lesen mit Strategie(n) – Textstruktur zum Ausfüllen



Informationen zum Bundesschwerpunkt
Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe



3. Bundestagung BSP D27: KI & Deutsch/
Sprachunterricht: Herbst 2027



Das Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit – BIMM – ist das **Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs** zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen für folgende Fachbereiche:

- Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Sprachliche Bildung in allen Fachern
- Erstsprachenunterricht (ESU)
- Mehrsprachigkeit

Wir bündeln und strukturieren fachbezogenes Wissen zu aktuellen Entwicklungen im Fachgebiet und bieten fachbezogene Beratung:

www.bimm.at

www.dazunterricht.at

[Kompetenzstelle DaZ](#)

[BIMM-Themenplattform](#)

Wir entwickeln fachbezogene Instrumente für die Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen:

[DaZKompP](#)

[ESUKompP](#)

[AlphaKompP](#)

[SprBiKompP Elementar](#)

Wir koordinieren fachbezogenen Kommunikation & Kooperation in Form von Netzwerken für Austausch, Entwicklung und bundesweite Absprachen:

- [BIMM-Netzwerk](#) (Expert*innen von 13 PH)
- Bundesweites Netzwerk von Ansprechpersonen an BD und PH zu Sprachlicher Bildung, DaZ, ESU
- Bundesweites Netzwerk Sprachliche Bildung (Fachexpert*innen, Lehrende an PH/Schule, BD, Partnerinstitutionen)

Wir bieten Wissenstransfer in Richtung (Hoch)Schulen in Form von bundesweiter Fort- und Weiterbildung:

- DaZ-Webinarreihen
- Online-Kurztagungen
- Netzwerktagung Sprachliche Bildung
- Online-Hochschullehrgang SBU
- Selbstlernkurs DaZ-Sprachdiagnostik (online)
- Onlinekurs Primarstufe: Sprache als Schlüssel
- Pilotkurs DaZ: Schriftenerwerb und literale Förderung
- iMooX-Kurs Basiswissen Linguistik für Lehrer:innen und Elementarpädagog:innen

Wir informieren regelmäßig über aktuelle Veranstaltungen, Angebote und Publikationen zum Fachgebiet:

[BIMM Newsletter](#): 2 x jährlich



Kontakte

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Grit Alter
grit.alter@ph-tirol.ac.at

Dr.ⁱⁿ Simone Baumann
simone.baumann@ph-tirol.ac.at

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sandra Bellet
sandra.bellet@ph-vorarlberg.ac.at

Elena Dreier BEd
elena.dreier@stud.ph-tirol.ac.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lisa Fast-Hertlein
lisa.fast-hertlein@phst.at

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman, Ph.D. habil.
julia.festman@ph-tirol.ac.at

Dr.ⁱⁿ Katja Fries
k_fries@sunrise.ch

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabrina Gerth
sabrina.gerth@ph-tirol.ac.at

Anna Grabner, MA
annagrabner@gmail.com

Dr.ⁱⁿ Mag.^a Verena Gućanin-Nairz
verena.gucanin-nairz@ph-tirol.ac.at

Florian Jäger, BEd, MEd
fl.jaeger@tsn.at

Dr.ⁱⁿ Anna-Maria Jünger
juenger@idf.uni-heidelberg.de

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gudrun Kasberger
gudrun.kasberger@ph-linz.at

Seda Koc BEd, MEd
s.serin@tsn.at

Sabine Kroneder, Mag.^a phil., MA
sabine.kroneder@ph-tirol.ac.at

Katharina Lanzmaier-Ugri, MA, BEd
katharina.lanzmaier@phst.at

Dr.ⁱⁿ Marlene Lindtner, BEd, MA
marlene.lindtner@ph-kaernten.ac.at

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi BEd, MA
simone.naphegyi@ph-vorarlberg.ac.at

Birgit Oberschmid, BEd, MEd
birgit.oberschmid@ph-tirol.ac.at

Mag. Christoph Peschak, BA
christoph.peschak@kphvie.ac.at

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Raggl
andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Dipl. Päd. Mag.^a Christine Reiter
christine.reiter@ph-tirol.ac.at

Michaela Rieder BEd, MEd
mi.rieder@tsn.at

Johanna Schmidt, BEd, MEd
joh.schmidt@tsn.at

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Lesya Skintey
lesya.skintey@uibk.ac.at

Maja Stanišić, BA, BA, MA
maja.stanisic@oms-pfeilgasse.net

Mag.^a Melanie Steiner
melanie.steiner@ph-tirol.ac.at

Stefania Torri, Ph.D.
stefania.torri@unibz.it

Mag. Dominik Unterthiner, Ph.D.
d.unterthiner@ferrarischule.at

Bildrechte

Die Bildrechte für die in dieser Broschüre verwendeten Bilder liegen, sofern nicht anders angegeben, bei den jeweiligen Workshopleiter:innen/Autor:innen. Jegliche Veröffentlichung, Vervielfältigung oder anderweitige Verwendung ist nur mit deren ausdrücklicher Zustimmung gestattet.

Herausgeberin, Redaktion

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Julia Festman, Ph.D. habil.

Layout

Martina Hasenauer, BEd, MEd

DIVERSITÄTS SENSIBEL