

Petra Kletzenbauer

Scaffolding CLIL in der Primarstufe: Wie direkte Instruktion und selbstständiges Lernen synergetisch wirken

Zusammenfassung

Der Beitrag erörtert, wie im CLIL-Unterricht der Primarstufe das Wechselspiel von direkter Instruktion und selbstständigem Lernen gestaltet werden kann, sodass sowohl sprachliche Progression als auch fachliches Verstehen gesichert sind. Anhand aktueller Forschung zum Sprachunterricht (PPP und Cognitive Load Theory) und CLIL-Didaktik wird verdeutlicht, dass sprachliche Förderung und kognitive Aktivierung nur im Zusammenspiel nachhaltig wirken. Damit versucht der Artikel Impulse für die Diskussion um „einfach guten Unterricht“ im CLIL-Unterricht und darüber hinaus zu geben.

Ausgangslage Neues Curriculum Fremdsprache (Englisch)

Mit dem Lehrplan 2023/24 wurde der Englischunterricht (Unterricht in einer Fremdsprache) ab der dritten Schulstufe als verpflichtender und konsequent kompetenzorientierter Bestandteil der Volksschule verankert. Damit erfährt die Fremdsprache eine strukturelle Aufwertung und zugleich eine inhaltliche Neupositionierung. Die Reform zielt darauf ab, den Unterricht systematisch an den Prinzipien der Kompetenzorientierung sowie am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) auszurichten, ihn nachhaltiger im schulischen Alltag zu verankern und die Lernenden gezielt auf die Anforderungen der Sekundarstufe vorzubereiten. Englisch wird folglich nicht mehr als isoliertes Fach verstanden, sondern als kontinuierlich präsent Element schulischer Lernprozesse, das auch über Fachgrenzen hinweg wirksam wird (OESZ, 2025).

Im Zentrum dieser Neuausrichtung steht ein Kompetenzverständnis, das den Aufbau kommunikativer Handlungsfähigkeit priorisiert. Sprachliche Kompetenzen sollen schrittweise entwickelt, langfristig gesichert und in authentischen Kontexten flexibel angewendet werden können. Der Fokus verschiebt sich damit von der primären Vermittlung einzelner lexikalischer oder grammatischer Einheiten hin zur Befähigung der Schüler:innen, Sprache funktional und adressatengerecht einzusetzen. Sprachlernen wird in diesem Zusammenhang als dynamischer, handlungsorientierter und zunehmend selbstgesteuerter Prozess konzeptualisiert (OESZ, 2025).

Diese veränderte Zielperspektive bedingt auch eine entsprechende Anpassung der Unterrichtsgestaltung: Lernarrangements können dadurch neu konzipiert, Aufgabenstellungen anwendungsorientiert gedacht und die aktive Auseinandersetzung mit Sprache als Mittel der Verständigung gefördert werden. Transparente Lernziele strukturieren den Lernprozess und unterstützen die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen. Parallel dazu transformiert sich die Rolle der Lehrperson. Sie agiert weniger als primäre Wissensvermittlerin, sondern vielmehr als

Lernbegleiter:in, die individuellen Lernwege unterstützt, Differenzierung ermöglicht und selbstorganisierte Lernformen fördert (OESZ).

Vor dem Hintergrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen (Englisch wird in der Volksschule mit einer Wochenstunde geführt) gewinnt die curriculare Verschränkung mit anderen Unterrichtsbereichen an Bedeutung. Um die angestrebte Intensivierung des Sprachkontakts zu realisieren, ist eine fächerübergreifende Integration der Fremdsprache vorgesehen. In diesem Kontext erweist sich der Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL) als besonders zielführend (Sappl, 2025).

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL hat in den letzten Jahren weltweit stark an Bedeutung gewonnen. Das zentrale Prinzip besteht darin, Sachfächer in einer Fremdsprache, meist Englisch, zu unterrichten. Mit anderen Worten, CLIL basiert auf der Verknüpfung fachlicher Inhalte mit dem Erwerb der Fremdsprache, indem Englisch als Medium des Unterrichts eingesetzt wird. Die Sprache fungiert somit nicht ausschließlich als Lerngegenstand, sondern als Instrument zur Erschließung von Sachinhalten. Schüler:innen erwerben fachliche Kenntnisse und erweitern zugleich ihre fremdsprachlichen Kompetenzen.

CLIL wird als vielversprechender Ansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit beschrieben, da es fachliches und sprachliches Lernen systematisch miteinander verbindet und somit einen nachhaltigen Kompetenzaufbau unterstützt (Candel & Agustín, 2020). Neben der inhaltlichen und sprachlichen Förderung trägt CLIL auch zur Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt bei und entspricht damit bildungspolitischen Zielsetzungen. Durch die Integration von Sprache und Fachinhalten können Lernprozesse zudem inklusiver gestaltet und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen der Lernenden produktiv genutzt werden (Coyle et al., 2010).

Im Sinne Camerons (2001) wird Sprache im CLIL nicht isoliert, sondern in authentischen, bedeutungsvollen Kontexten erworben. Die Zielsprache dient als funktionales Mittel zur fachlichen Auseinandersetzung und bezieht alle Sprachfertigkeiten ein. Empirische Studien (Festman & Kersten, 2010) widerlegen zudem die Annahme, dass Fremdsprachenunterricht die Erstsprache beeinträchtigt. Im Gegenteil, mehrsprachige Lernprozesse können analytische Fähigkeiten und Sprachbewusstsein stärken.

Ein wesentliches Kennzeichen von CLIL gegenüber anderen bilingualen Ansätzen ist die konsequente Ausrichtung auf Integration (Llinares, 2015, S. 59). Diese bezieht sich vor allem auf die enge Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Lernprozesse (Morton & Jakonen, 2016, S. 171). Bereits der Begriff Content and Language Integrated Learning verdeutlicht, dass Inhalte und Sprache nicht getrennt, sondern gemeinsam entwickelt werden. Ein differenziertes Verständnis dieser Integration hat sich jedoch erst in den letzten Jahren durchgesetzt (Reitbauer et al., 2018, S. 89).

Lange Zeit galten Fachinhalt und Sprache im CLIL als zwei voneinander getrennte Bereiche, und der Spracherwerb wurde häufig als beiläufiger Effekt betrachtet (Nikula et al., 2013, S. 75). Diese Annahme erweist sich jedoch als unzutreffend. Lernende müssen fachliche Konzepte in einer Sprache erschließen, die sie noch nicht vollständig beherrschen, und zugleich ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern (Llinares, 2015, S. 59). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Sprache im CLIL explizit zu berücksichtigen und gezielt zu fördern (Nikula et al., 2013, S. 80).

Sprache ist dabei nicht bloß Kommunikationsmittel, sondern grundlegend für Wissenskonstruktion (Reitbauer et al., 2018, S. 91). Sprachsensibler Unterricht darf daher nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt bleiben; vielmehr tragen alle Lehrkräfte Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Lernenden. Insbesondere bei CLIL müssen Fachlehrkräfte sprachliche Anforderungen systematisch einplanen (Halbach, 2014, S. 4f.). Ziel ist es, Lernende dazu zu befähigen, Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch fachlich angemessen auszudrücken.

Dies erfordert eine vorausschauende Unterrichtsplanung, die potenzielle sprachliche Hürden berücksichtigt. Dialogische und interaktive Unterrichtsformen fördern die Wissenskonstruktion in der Fremdsprache und stärken die aktive Beteiligung der Lernenden. Integration im CLIL bedeutet somit, jene sprachlichen Mittel bereitzustellen, die für schulischen Erfolg notwendig sind (Dalton-Puffer, 2013, S. 218ff.).

CLIL bedeutet jedoch weit mehr, als Sachinhalte lediglich in einer Zweitsprache zu vermitteln. Entscheidend ist die systematische didaktische Verknüpfung von Fach- und Sprachunterricht. Fachliche Lernziele und sprachliche Anforderungen müssen von Beginn an gemeinsam geplant werden, indem fachliche und sprachdidaktische Prinzipien aufeinander abgestimmt und curriculare Schnittstellen bewusst genutzt werden. Laut Halbach (2014, S. 6f.) erfolgt diese Integration auf zwei Ebenen. Erstens durch eine enge Kooperation zwischen Sprach- und Fachlehrkräften und zweitens durch die konsequente Berücksichtigung sprachlicher Anforderungen innerhalb jedes einzelnen Sachfachs.

Gerade die Primarstufe bietet hier gute strukturelle Voraussetzungen, um Inhalte und Fremdsprache flexibel miteinander zu verbinden. Durch den gezielten Einsatz vielfältiger Medien und handlungsorientierter Aktivitäten können Lehrkräfte Lernumgebungen schaffen, in denen fachliches und sprachliches Lernen ineinandergreifen. Neben einem Zugewinn an Sprachkompetenz werden auch positive Effekte auf metakognitive Fähigkeiten und die Lernmotivation beobachtet.

Studien (unter anderem Dalton-Puffer 2016) zeigen jedoch, dass die geforderte systematische Integration von Fach und Sprache in der Praxis häufig unzureichend umgesetzt wird. Hauptursachen sind Defizite in der Aus- und Weiterbildung sowie fehlende methodische Fundierung. Da österreichische Grundschullehrkräfte überwiegend als Generalisten ausgebildet werden, spielt die englische Fachdidaktik im Studium eine geringe Rolle (Bonnet, 2016) und eine spezifische CLIL-Methodik fehlt oft gänzlich (Gruber, 2017). In der Praxis schenken viele Lehrkräfte der sprachlichen Dimension ihres Unterrichts jedoch nur wenig Aufmerksamkeit, da sie davon ausgehen, dass die erforderlichen Sprachkenntnisse beim Lernen der Inhalte automatisch miterworben werden.

Obwohl CLIL in vielen europäischen Bildungssystemen formal verankert ist, bleibt seine tatsächliche Umsetzung begrenzt und uneinheitlich. In Österreich variieren Qualität und Umfang des CLIL-Unterrichts an Grundschulen erheblich, sodass das vorhandene Potenzial bislang nicht ausgeschöpft wird. Erfolgreiches CLIL entsteht nicht automatisch, sondern erfordert ein kohärentes Gesamtkonzept (Methodenreflexion) sowie gezielte sprachliche Unterstützung (Scaffolding). Das anspruchsvolle Ziel, fachliche und fremdsprachliche Kompetenzen gleichzeitig zu steigern, lässt sich weder automatisch noch durch didaktische Patentrezepte erreichen.

Didaktischer Diskurs im modernen Sprachunterricht

Neuere didaktische Diskussionen betonen, dass keine einzelne, festgelegte Methode den Sprachunterricht vollständig bestimmen sollte. Harmer (2015) verweist unter Bezugnahme auf Kumaravadivelu (2001) darauf, dass starre methodische Vorgaben nicht mehr zeitgemäß seien“ und dass viele Lehrkräfte eine Art „principled eclecticism“ (S. 69) praktizieren. Das bedeutet, dass sie auf Grundlage eigener Lerntheorien und Überzeugungen gezielt Elemente verschiedener Methoden auswählen und in ihre Praxis integrieren.

Auch Scrivener (2011) plädiert dafür, dass Lehrkräfte eine persönliche, reflektierte Unterrichtsmethodik entwickeln. Frühere Methoden gelten dabei nicht als überholt, sondern als wertvolle Inspirationsquellen, die als kohärente Modelle zur Gestaltung von Unterrichtsroutinen dienen können (Thornbury, 2017)

Larsen-Freeman und Anderson (2011) argumentieren, dass Methoden vor allem als Reflexionsinstrumente dienen. Sie helfen Lehrkräften, sich der eigenen didaktischen Annahmen bewusst zu werden. In ähnlicher Weise versteht Hall (2024) den Methodenbegriff als Anstoß zur professionellen Weiterentwicklung. Methoden sollen nicht als starre Regelwerke betrachtet werden, sondern als theoretische und praktische Orientierungsrahmen, die Lehrkräfte befähigen, kontextangemessene und plausible Unterrichtsansätze zu entwickeln. Dabei sollen Synergien geschaffen werden und Ansätze reflektiert, flexibel und kontextsensibel eingesetzt werden. In den nachfolgenden Kapiteln sollen zwei methodisch kurz skizziert werden und anhand eines Beispiels aus dem CLIL- Bereich erläutert werden

Der PPP-Ansatz im Sprachunterricht

Der sogenannte „Three Ps“-Ansatz (Presentation, Practice, Production) ist eine der weltweit am häufigsten angewandten Methoden im modernen Sprachunterricht. Um den Ansatz zu verstehen, ist es entscheidend zu klären, was unter „Presentation“, „Practice“ und „Production“ zu verstehen ist und wie diese Phasen ineinandergreifen, um effektives kommunikatives Lernen zu ermöglichen. Die Präsentationsphase bildet den Einstieg in den Lernprozess, während die Produktionsphase dessen Ziel darstellt: Lernende werden von „Sprachlernenden“ zu tatsächlichen „Sprachnutzern“. Die Übungsphase fungiert als verbindendes Element zwischen diesen beiden Polen (Anderson, 2016)

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit wird neue Sprache in einem inhaltlich sinnvollen und möglichst realitätsnahen Kontext eingeführt. Nachdem die Lernenden die zugrunde liegende Situation verstanden haben, erhalten sie ein sprachliches Modell, das sie auf das erkannte Konzept anwenden können. In der anschließenden Übungsphase festigen sie die neue Struktur durch kontrollierte Aktivitäten. Sobald ausreichend Sicherheit gewonnen wurde, folgt eine produktive Phase, in der die Sprache frei und möglichst authentisch angewendet wird – ohne unmittelbare Korrektur oder enge Steuerung durch die Lehrkraft. Für erfolgreiches kommunikatives Lernen ist es wichtig, dass diese drei Phasen (Anderson, 2016) klar aufeinander aufbauen und fließend ineinander übergehen:

(1) Presentation (Präsentation)

Die Präsentationsphase ist der erste und oftmals entscheidende Schritt, da sie maßgeblich den Erfolg der folgenden Phasen beeinflusst. Ziel ist es, eine Situation zu schaffen, in der der Gebrauch der neuen Sprache logisch und notwendig erscheint. Wenn die Lernenden die Situation

verstehen, entwickeln sie ein inhaltliches Verständnis für die Bedeutung und Relevanz der neuen sprachlichen Mittel. Erst danach wird ein sprachliches Modell eingeführt, das als Grundlage für die weitere Arbeit dient.

Für Lehrkräfte im Bereich Englisch als Fremdsprache (EFL) ist es besonders wichtig, realitätsnahe Kontexte zu schaffen, da die Lernenden außerhalb des Unterrichts meist kaum mit der Zielsprache in Kontakt kommen. Unauthentische oder künstlich wirkende Situationen können dazu führen, dass auch die Sprache als wenig glaubwürdig empfunden wird. Je nach Sprachniveau können Bilder, Gestik, Dialoge oder Texte zur Einführung neuer Inhalte eingesetzt werden. Gute Präsentationen zeichnen sich durch Bedeutungshaftigkeit, Kontextualisierung, klare Modelle, sinnvolle Wiederholungen und eine logische Strukturierung aus.

(2) Practice (Übung)

Die Übungsphase dient der Festigung und Sicherung der sprachlichen Genauigkeit. Sie überprüft die korrekte Anwendung (z. B. in Bezug auf Aussprache und Syntax) und fördert Routine sowie Sicherheit im Umgang mit der neuen Struktur. Gleichzeitig kann sie als Korrektur- und Unterstützungsphase genutzt werden. Wichtig ist, dass die Übungen dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen, verständlich gestaltet sind und Erfolgserlebnisse ermöglichen. Eine angemessene Herausforderung steigert Motivation und Selbstvertrauen.

Typischerweise erfolgt der Übergang von der Präsentation zur Übung über gelenkte Sprechübungen, zunächst individuell, dann in Partnerarbeit. Kommunikative Übungsformen bereiten schließlich auf die freie Sprachverwendung in der Produktionsphase vor.

(3) Production (Produktion)

Die Produktionsphase stellt das zentrale Ziel kommunikativen Sprachunterrichts dar. Hier wenden Lernende die neue Sprache selbstständig und situationsangemessen an. Erfolgreiche Produktion zeigt, dass der Übergang vom reinen Lernen zur aktiven Nutzung gelungen ist. Anders als in der Übungsphase erhalten die Lernenden nun keine vorgegebenen sprachlichen Muster, sondern müssen eigenständig formulieren und denken. Idealerweise spiegeln die Aufgaben reale Kommunikationssituationen wider. Typische produktive Aktivitäten sind Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Problemlösungsaufgaben, Erzählungen oder Sprachspiele. Besonders bei jüngeren Lernenden erfordert die Gestaltung dieser Phase sorgfältige Planung, da produktive Aufgaben ein gewisses Maß an kognitiver Reife voraussetzen.

Im Kontext der CLIL-Primarstufe bedeutet dies, dass wirksames Lernen nur dann gelingen kann, wenn Kinder beim Lernen in der Zweitsprache gezielt und systematisch unterstützt werden. Sprachliche Hürden dürfen nicht dazu führen, dass fachliche Inhalte vereinfacht oder inhaltlich reduziert werden. Stattdessen braucht es eine bewusste Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht, bei der sprachliche Hilfestellungen (z. B. Scaffolding, Visualisierungen, Sprachmuster) den Zugang zu anspruchsvollen Inhalten ermöglichen. Gerade in der Grundschule ist eine integrierte Fremdsprachenförderung daher entscheidend, um sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen gleichermaßen zu sichern.

CLIL unter Berücksichtigung der Cognitive-Load-Theory

Eine von Roussel et al. (2017, S. 77) durchgeführte Studie bestätigt diese Annahme. Expliziter Sprachunterricht erleichtert das Lernen einer Zweitsprache. Werden Inhalte jedoch in einer

Fremdsprache vermittelt, ohne der Sprache gezielt Aufmerksamkeit zu schenken, wird das fachliche Lernen beeinträchtigt – und auch für das Sprachenlernen ergeben sich keine Vorteile. Wird umgekehrt der Fokus stark auf die Sprache gelegt, kann dies wiederum das Inhaltslernen einschränken.

Aus diesem Grund muss Integration die Prinzipien der Cognitive-Load-Theory berücksichtigen, um die kognitive Belastung zu reduzieren und Lernprozesse zu erleichtern. Die Cognitive-Load-Theory kann somit als theoretischer Rahmen für die Gestaltung geeigneter didaktischer Konzepte im CLIL-Unterricht dienen (Roussel et al., 2017, S. 78).

Die Cognitive Load Theory (CLT) basiert auf der Struktur der menschlichen kognitiven Architektur (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, S. 54). Sie unterscheidet die intrinsische und die extrinsische kognitive Belastung, die beim Lernen neuer Inhalte auftritt.

Intrinsische kognitive Belastung ergibt sich aus der natürlichen Komplexität des Wissens selbst. Sie hängt sowohl von der Schwierigkeit des Themas als auch vom Vorwissen der Lernenden ab. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die „element of interactivity“ – also die Anzahl der neuen Informationen, die gleichzeitig verarbeitet und miteinander verknüpft werden müssen. Niedrige Interaktivität (z. B.: das Lernen einzelner chemischer Symbole) erzeugt geringe Belastung, hohe Interaktivität (z. B.: das Lösen chemischer Gleichungen) hohe Belastung. Eine zu starke Reduktion der intrinsischen Belastung, etwa durch reines Auswendiglernen ohne Verständnis, verändert jedoch das Gelernte und sollte vermieden werden (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Extrinsische kognitive Belastung entsteht durch die Art und Weise, wie Lerninhalte präsentiert werden. Sie kann durch didaktische Gestaltung gezielt reduziert werden, z. B. durch grafische Organisatoren, Schritt-für-Schritt-Anleitungen, Trennung von Informationskanälen (visuell vs. auditiv) oder das Weglassen überflüssiger Informationen. Ziel ist stets, die langfristige Speicherung von Wissen zu maximieren (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Germane kognitive Belastung bezeichnet die Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses, die für den eigentlichen Lernprozess aufgebracht werden. Sie ist abhängig von der intrinsischen und extrinsischen Belastung: Wenn die intrinsische Belastung hoch, die extrinsische jedoch niedrig ist, können Lernende ihre kognitiven Ressourcen effektiv nutzen und lernen effizient. Sind beide Belastungen hoch, wird das Arbeitsgedächtnis überlastet, und Lernen wird erschwert oder unmöglich (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Im CLIL-Unterricht ist die kognitive Belastung besonders hoch, da gleichzeitig Fachinhalte und Sprache gelernt werden müssen. Daher ist eine gezielte sprachliche Unterstützung essenziell, um die Arbeitsgedächtnisressourcen nicht zu überfordern und effektives Lernen zu ermöglichen (Reitbauer et al., 2018, S. 98).

Reitbauer et al. (2018, S. 99) haben daher einen didaktischen Rahmen vorgeschlagen, der die kognitive Belastung bei der Planung von CLIL-Unterricht berücksichtigt. Der erste Schritt bei der Unterrichtsplanung besteht darin, zu prüfen, ob die intrinsische kognitive Belastung dem Niveau der Lernenden angemessen ist oder ob noch Anpassungen erforderlich sind. Zweitens sollte die extrinsische kognitive Belastung reduziert werden, etwa durch den Einsatz von grafischen Scaffolds (graphic organizers) oder durch verschiedene Formen sprachlicher Unterstützung. Bei der Reduzierung der extrinsischen Belastung trägt eine visuelle Darstellung dazu bei, die Inhalte zugänglicher zu machen.

Der letzte Schritt richtet sich auf die germane kognitive Belastung. Durch die Wahl geeigneter Methoden, die die Integration von Fachinhalt und Sprache fördern, werden die kognitiven

Ressourcen der Lernenden effektiv aktiviert, ohne sie zu überfordern. Geeignete Methoden für diesen Schritt sind beispielsweise die Nutzung kognitiver Diskursfunktionen (Dalton-Puffer, 2016).

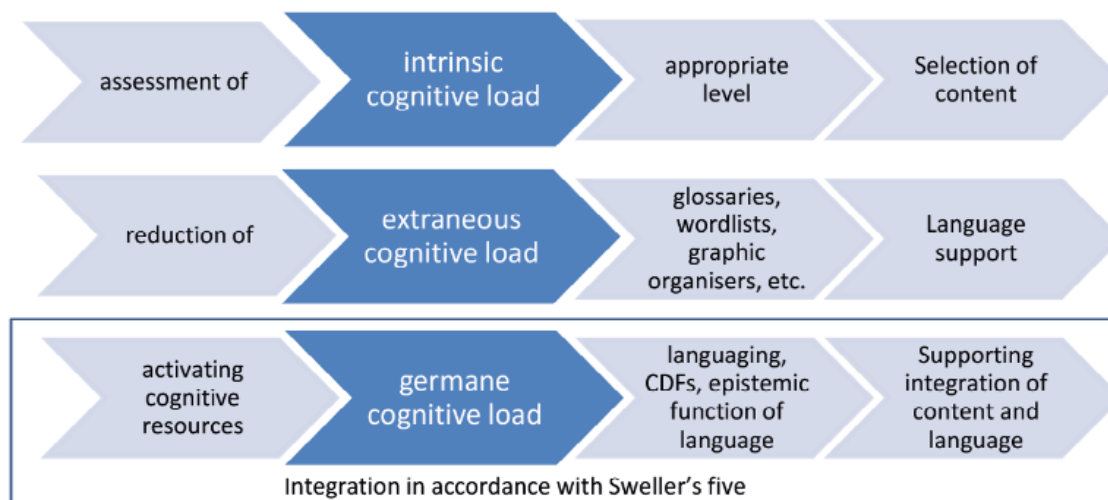


Abb. 1: Integration orientiert an kognitiv-linguistischen Prinzipien (Reitbauer et al. 2018, S. 100)

CDFs eröffnen die Möglichkeit, den Umgang mit Sprache im CLIL-Unterricht neu zu gestalten, indem sie fachspezifische kognitive Lernziele mit den sprachlichen Repräsentationen verknüpfen, die Lernende im Unterrichtsgespräch erhalten (ebd., S. 220). Das bedeutet, dass kognitive Lernziele über verbale Interaktionen im Klassenzimmer erreicht werden. Diese Interaktionen dienen dabei als sichtbare Repräsentation von Wissen, da der eigentliche Lernprozess als kognitiver Vorgang nicht direkt beobachtbar ist. Wissen entsteht also durch gegenseitige Interaktion, Aushandlung und gemeinsames Bedeutungsfinden.

In schulischen Kontexten findet Wissenskonstruktion primär über Unterrichtsgespräche statt, also durch sprachliche Interaktion im Klassenraum (Dalton-Puffer, 2016, S. 29). Sie ist eng mit kompetenzorientiertem Unterrichten verbunden (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 2) und zielt darauf ab, dass Lernende nicht nur Wissen erwerben, sondern es auch praktisch anwenden können. Im CLIL-Unterricht wird dieses Ziel durch Linguaging erreicht: Lernende müssen die Inhalte aktiv in der Fremdsprache verarbeiten und anwenden, wodurch Sprache und Fachwissen zugleich verknüpft werden (Dalton-Puffer, 2013, S. 218-220).

Dalton-Puffer (2016, S. 31) definiert CDFs wie folgt:

CDFs are patterns which emerge from the needs humans have when they deal with cognitive content for the purpose of learning, representing and exchanging knowledge. They offer participants involved in knowledge-oriented communication, patterns and schemata of a discursive, lexical and grammatical nature which facilitate dealing with standard situations where knowledge is being constructed and made intersubjectively accessible. Insgesamt hat Dalton-Puffer sieben Typen von CDFs definiert.

Jeder CDF-Typ basiert auf einer grundlegenden kommunikativen Absicht, also einem Sprechakt, der ausgeführt wird, wenn Lehrkräfte und Lernende im Unterricht miteinander kommunizieren (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 4).

Für die Primarstufe bedeutet das: CDFs lassen sich in jedem Fach leicht einsetzen, weil sie auf grundlegenden Gesprächs- und Kommunikationsmustern basieren, die ohnehin im Unterricht vorkommen. Lehrkräfte kennen diese Muster meist bereits und wenden sie unbewusst an. Für den

CLIL-Unterricht ist daher keine grundlegende Änderung des Unterrichtsstils nötig, um CDFs bewusst einzusetzen. Wird den Lehrkräften jedoch bewusst gemacht, dass CDFs existieren, können sie die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen gezielt einbeziehen, was die Integration von Fachinhalt und Sprache erleichtert. Dadurch wird die kognitive Belastung der Lernenden reduziert und ein effektives Lernen von Fachwissen und Fremdsprache ermöglicht. Das CDF-Konzept kann zudem als Scaffold dienen. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, CDFs entweder direkt oder indirekt einzuführen, je nachdem, welchen Lerneffekt sie erzielen möchten. Lernende erzeugen CDFs in der Regel nicht vollständig eigenständig, weshalb sie häufig gemeinsam mit der Lehrkraft entwickelt werden, wodurch Wissen kooperativ entsteht. Dies fördert einen interaktiven Unterrichtsstil, der im CLIL-Kontext besonders bedeutsam ist, da die Schülerinnen und Schüler so aktiv ihre Zweitsprache anwenden und einüben können (Dalton-Puffer et al., 2018, S. 10ff.).

Scaffolding – Key to success?

Die hier vorgestellten methodischen Ansätze für erfolgreiches CLIL kann nur durch effizientes Scaffolding passieren. Der Begriff scaffold kommt aus dem Englischen und bedeutet „Gerüst“. Unter Scaffolding versteht man vorübergehende Unterstützungsstrukturen, die Lernende dabei unterstützen, neue Erkenntnisse, neue Konzepte und neue Fähigkeiten zu entwickeln (Hammond 2001, S. 12). Diese sollen besonders im CLIL-Kontext die Entwicklung von Fach-, Sprach- und Lernkompetenzen der Lernenden fördern und sie wirksam auf dem Weg zu mehr Selbstvertrauen, Motivation und Lernautonomie begleiten.

Walqui (2006) stellt in ihrer Arbeit eine weitere Typologie von Scaffolding vor, indem sie zwischen Scaffolding als Struktur (dem Lehrplan und den geplanten pädagogischen Methoden zu dessen Umsetzung) und Scaffolding als Prozess (der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft zur Erreichung der Lernziele) unterscheidet. In ähnlicher Weise betont van Lier (2007), dass Scaffolding sowohl als gestalterisches Merkmal als auch als interaktiver Prozess betrachtet werden muss, da nur auf diese Weise Scaffolding ein praktisches pädagogisches Instrument sein kann, das sowohl unterstützend als auch befreiend, lenkend und zugleich autonomiefördernd wirkt (van Lier, 2007, S. 59).

Walqui (2006, S. 164) differenziert zudem zwischen den verschiedenen Ebenen pädagogischen Scaffoldings und beschreibt drei Phasen:

- Makroebene: die Planung über einen längeren Zeitraum hinweg,
- Mesoebene: die einzelnen Schritte zur Planung einer Aktivität oder Aufgabe,
- Mikroebene: die konkreten Momente der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden (van Lier, 2007, S. 60)

Ein anschauliches Beispiel bietet das Thema „The Tiny Seed“ von Eric Carle, das sich für die Vermittlung von Lebenszyklus, Pflanzenwachstum und Umweltbewusstsein eignet.

Presentation

In der Präsentationsphase wird die Geschichte zunächst visuell und sprachlich eingeführt: Die Lehrkraft liest den Text vor, zeigt Bilder und ergänzt kurze, klare Sätze wie *The seed falls to the ground* oder *It grows into a flower*. Diese Sätze dienen als Cognitive Discourse Functions (CDFs) – also sprachliche Muster, die Lernenden helfen, Fachinhalte kognitiv zu verarbeiten und gleich-

zeitig Sprachstrukturen zu verinnerlichen. Die CDFs bilden eine Art Brücke zwischen Inhalt und Sprache (sequencing, cause and effect). Durch visuelle Unterstützung, strukturierte Sätze und klare Wiederholungen wird die extrinsische kognitive Belastung reduziert, sodass die Kinder sich auf das Verständnis der Inhalte konzentrieren können, ohne von der Sprache überfordert zu werden.

Practice

In der Übungsphase bearbeiten die Kinder Aufgaben wie das Nachzeichnen des Lebenszyklus einer Pflanze (real life-cycle poster), Zuordnen von Wortkarten (show and tell: real objects) oder das Bilden einfacher Sätze über Samen und Pflanzen (ordering, identify cause and effect). Hier wird Scaffolding aktiv eingesetzt: Die Lehrkraft greift gezielt ein, wiederholt Schlüsselvokabular und unterstützt beim Aufbau vollständiger Sätze. Die Lernenden beginnen, die vorbereiteten CDFs selbstständig zu nutzen, z. B.: Seed grows because... oder It needs sunlight to..... So werden die germanen kognitiven Ressourcen aktiviert, um sowohl Sprach- als auch Fachwissen gleichzeitig zu verarbeiten. Die Aufgaben sind klar strukturiert und visuell unterstützt, um die intrinsische kognitive Belastung angemessen zu halten.

Production

In der Produktionsphase wenden die Kinder das Gelernte kreativ an, etwa durch das Schreiben einer Mini-Geschichte über den Weg eines Samens, das Gestalten eines Plakats oder ein kleines Rollenspiel. Die Lehrkraft tritt dabei zurück, bleibt aber verfügbar, um punktuelle sprachliche Scaffolds bereitzustellen, wenn Lernende sie benötigen. Die Kinder co-konstruieren die CDFs aktiv, entwickeln eigenes Wissen und setzen Sprache und Fachinhalte praxisnah ein (Identify → Describe → Explain → Create). Durch diese Interaktion wird nicht nur das Verständnis vertieft, sondern auch die Anwendung von Sprache und Fachwissen geübt.

Fazit

Durch die Kombination aus PPP-Ansatz, gezieltem Scaffolding, bewusster Reduktion der extrinsischen kognitiven Belastung (Cognitive Load Theory) und der Nutzung von CDFs entsteht ein integrativer Lernprozess. Dieser Ansatz unterstützt gleichzeitig die sprachliche und fachliche Entwicklung der Lernenden, fördert Selbstvertrauen, Motivation und autonomes Lernen und ermöglicht ein nachhaltiges, interaktives und effektives CLIL-Lernen in der Primarstufe.

Literatur

Anderson, J. (2016). *Why practice makes perfect sense: The past, present and future potential of the PPP paradigm in language teacher education*. English Language Teaching Education and Development (ELTED), 19(1), 14–22.

Bellet, S. (2022). *Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit [Whole language education and early English teaching: Professionalization of teacher trainees in the context of multilingualism]*. Peter Lang.

- Bonnet, A. (2016). *Two for the price of one? Das Verhältnis von sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning [Two for the price of one? The relationship between subject-specific and foreign language education in Content and Language Integrated Learning]*. In B. Diehr, A. Preisfeld, & L. Schmelter (Eds.), *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen* (pp. 37–56). Peter Lang.
- Candel, E. C., & Agustín, M. P. (2020). *TIC y AICLE como elementos facilitadores en la enseñanza bilingüe*. *Artseduca*, (25), 153–172.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning* (Vol. 221). Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013). *A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education*. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253.
- Dalton-Puffer, C. (2016). *Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct*. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 29–54). Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). *Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF construct*. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 1–25.
- Festman, J., & Kersten, K. (2010). *Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule* (pp. 38–52). Braunschweig: Westermann.
- Gruber, M.-T. (2017). *PrimA-CLIL: Multiple stakeholders' perceptions of CLIL and its implementation at the primary school level in Austria*. *International Journal for Research in Educational Studies*, 3(8), 23–45.
<https://gnpublication.org/index.php/es/article/download/205/197>
- Halbach, A. (2014). *Teaching (in) the foreign language in a CLIL context: Towards a new approach*. In R. Breeze, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, & C. Tabernero Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 1–14). Amsterdam: Rodopi.
- Hall, G. (2024). *Method and postmethod in language teaching*. Routledge.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Llinares, A. (2015). *Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy*. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58–73.

- Morton, T., & Jakonen, T. (2016). *Integration of language and content through languaging in CLIL classroom interaction: A conversation analysis perspective*. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 171–188). Bristol: Multilingual Matters.
- Nikula, T., & Moore, P. (2016). *Exploring translanguaging in CLIL*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). *CLIL classroom discourse: Research from Europe*. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70–100.
- OESZ (Hrsg.). (2025). *On we go with English! Didaktische Wege und Praxisbeispiele für den Pflichtgegenstand Lebende Fremdsprache – 3./4. Schulstufe*. ISBN 978-3-9505644-7-1
- Reitbauer, M., Fürstenberg, U., Kletzenbauer, P., & Marko, K. (2018). *Towards a cognitive-linguistic turn in CLIL: Unfolding integration*. *LACLIL*, 11(1), 87–107.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know*. *American Educator*, 36(1), 12.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). *Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach*. *Learning and Instruction*, 52, 69–79.
- Suppl, A. (2025). *New perspectives for CLIL in the revised primary curriculum in Austria*. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(2), 113–116.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (2007). *Action-based teaching, autonomy and identity*. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46–65.
- Walqui, A. (2006). *Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.

Zum Autor/Zur Autorin

Mag. Petra KLETZENBAUER lehrt und forscht seit 2025 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Ihre Schwerpunkte liegen in der Fachdidaktik Englisch der Primarstufe sowie in den Pädagogisch-praktischen Studien. Ihre Forschungsinteressen umfassen CLIL, Transition, Teacher Agency und Teacher Language Awareness.