

Annika Kolb

Das Lernen unterstützen

Scaffolding im Englischunterricht der Grundschule

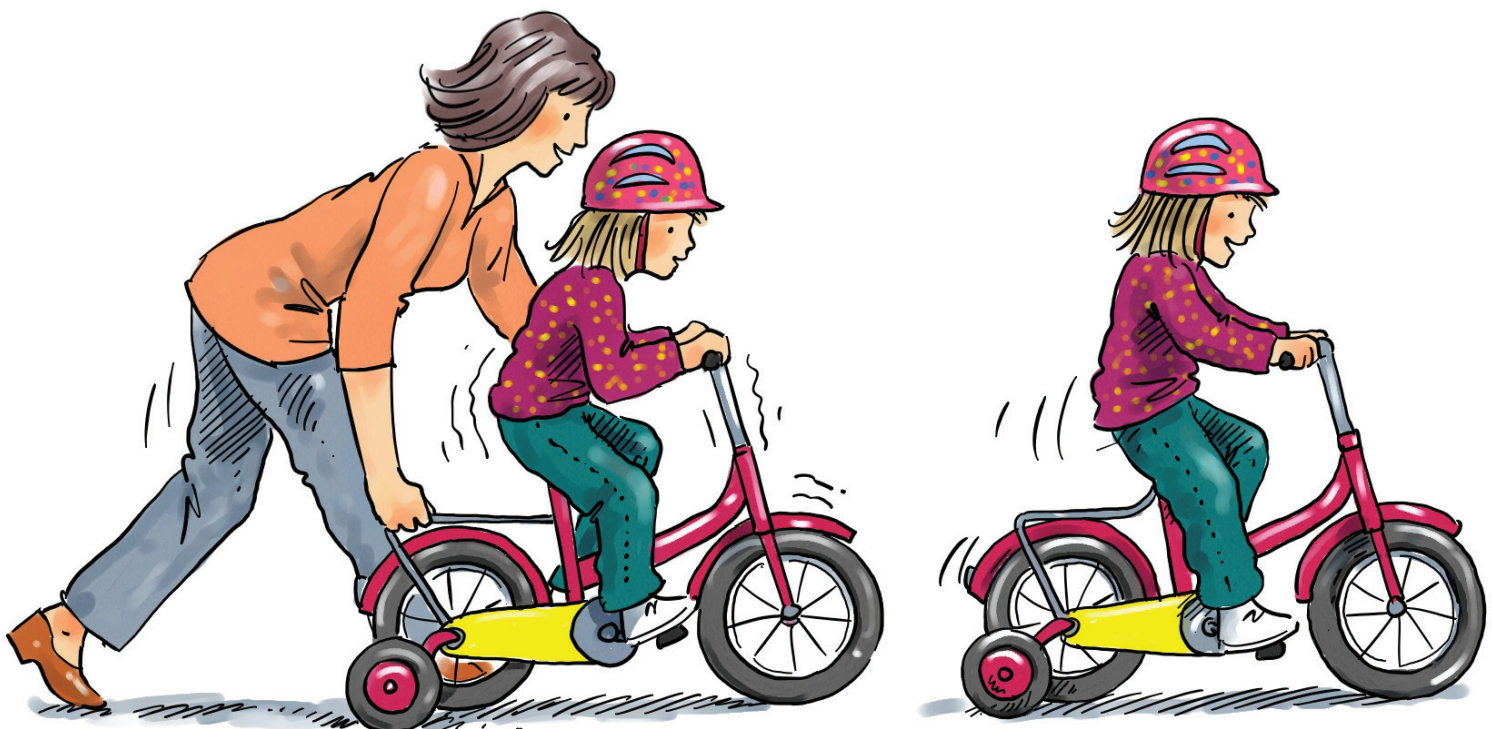
Das Lernen erleichtern, nicht die Aufgaben selbst – das ist das Ziel des *scaffolding*. Hinter diesem Begriff verbirgt sich eine Vielzahl an sprachlichen, unterrichtsmethodischen und visuellen Hilfestellungen, die die Kinder beim Sprachenlernen unterstützen und ihnen Sicherheit geben.

Scaffolding bezeichnet im Englischen ein Gerüst, wie es beispielsweise auf einer Baustelle zu finden ist. Wie bei Bauarbeiten an einem Haus eine Hilfskonstruktion benötigt wird, um sonst unerreichbare Höhen zu erreichen, können auch Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache Unterstützung gebrauchen. Ist diese vorhanden, erschließen sich ihnen neue Möglichkeiten, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Der Begriff *scaffolding* wurde von Wood, Bruner und Ross (1976) geprägt und beschrieb zunächst die Unterstützung, die Eltern einem Kind beim Erstspracherwerb geben. *Scaffolding* steht im Zusammenhang mit Vygotskys Verständnis von Lernen als sozialer Interaktion und seiner Idee der „Zone der nächsten Entwicklung“ (*zone of proximal development*) (Vygotsky 1978). Diese Zone der nächsten Entwicklung beschreibt Herausforderungen, welche ein Kind zwar noch nicht allein, aber mit Unterstützung bewältigen kann. Beim Sprachenlernen führt

ein unterstützender Interaktionspartner das Kind durch die einzelnen Schritte einer Aufgabe und gibt ein Modell für die Sprachverwendung. Im Laufe der Zeit übernimmt das Kind dann die sprachlichen Mittel des Vorbilds und wird zunehmend unabhängiger von der Hilfe: „*What the child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow*“ (Vygotsky 1978, S. 87). Das Gerüst wird also vorübergehend errichtet, kann im Verlauf des Prozesses verkleinert oder wieder verstärkt werden und wird schließlich schrittweise entfernt (Read 2006, S. 13).

Scaffolding lässt sich mit dem Erlernen des Fahrradfahrens vergleichen. Zunächst benutzt ein Kind dabei noch Stützräder und wird von einem Erwachsenen festgehalten. Nach einer Weile hilft der Erwachsene vielleicht noch beim Anfahren, das Kind kann dann aber allein weiterfahren. Auch diese Hilfe ist irgendwann nur noch eine psychologische, wenn der Erwachsene das Fahrrad gar nicht mehr richtig festhält, aber in der Nähe



des Kindes ist. Nach viel Übung werden dann auch die Stützräder überflüssig.

Beim Sprachenlernen kommt der Interaktion mit einem sprachlich kompetenten Partner eine entscheidende Rolle zu. Wichtig ist, dass nicht die Aufgabe selbst (das Fahrradfahren oder die Sprechaufgabe) erleichtert wird, sondern der Lernende Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgabe bekommt. Die Unterstützung hat flexiblen Charakter und soll langfristig nicht mehr benötigt werden – van Lier (1996) spricht in diesem Zusammenhang von *takeover*. Für Lehrkräfte ist es wichtig, den richtigen Moment zu erkennen, an dem auf die Hilfe verzichtet werden kann, und diese Schritt für Schritt abzubauen. Im Sinne von Maria Montessoris Motto „Hilf mir, es allein zu tun“ soll so viel wie möglich an die Lernenden abgegeben werden. In einer Schulklasse wird dabei jedes Kind individuell viel Hilfe benötigen: Einige fahren noch länger mit Stützrädern, andere schon ohne Hilfe.

Aspekte gelungenen Scaffoldings

Scaffolding kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden: die Makro-Ebene (*global level*) betrifft die Planung von Lernaufgaben, Unterrichtssequenzen und Projekten, die Mesoebene (*activity level*) die Strukturierung von Lernaufgaben in einzelne Arbeitsschritte und die Mikroebene (*interactional level*) die Unterstützung in der eigentlichen Kommunikationssituation (van Lier 1996, S. 198).

Um ein tragfähiges Gerüst zu bauen, sind folgende Prinzipien des *Scaffolding* wichtig:

- Wiederholung und Kontinuität: Aufgaben, Aktivitäten und Anforderungen, die den Kindern vertraut sind

und an Vorwissen anknüpfen, erleichtern das Erlernen von neuen Inhalten.

- Engagement: Um Lernende bei einer Aufgabe bei der Stange zu halten, ist es wichtig, Interesse zu wecken, das Ziel der Aufgabe deutlich zu machen und bei Misserfolgen zu unterstützen.
- wertschätzendes Umfeld: Viel positives Feedback und Lob sowie eine hohe Fehlertoleranz erleichtern den Kindern die Beteiligung.
- Flexibilität: Beim *scaffolding* in der Interaktion mit Lernenden muss spontan und flexibel auf die Beiträge der Kinder eingegangen werden, um diese angemessen zu unterstützen.
- zunehmende Beteiligung der Kinder (*takeover principle*): Das Gerüst soll nur so lange stehenbleiben, wie es wirklich benötigt wird und mehr und mehr Teile der Konversation von den Kindern übernommen werden können (Read 2006, S. 15; Wood, Bruner & Ross 1976; van Lier 1996, S. 195).

Scaffolding konkret – im Englischunterricht der Grundschule

In einer Unterrichtsstunde zum Thema *Food* bewegen sich die Kinder einer 2. Klasse im Raum. In der Hand hat jedes Kind eine Tabelle, die Spalten mit verschiedenen *lunchbox items* enthält. In die Zeilen der Tabelle können die Namen der Mitschülerinnen und Mitschüler eingetragen werden. Die Kinder treffen sich jeweils zu zweit und befragen sich gegenseitig: *What's in your lunchbox? – In my lunchbox, there's a banana.* Die Antwort wird in die Tabelle eingetragen, dann wird der Gesprächspartner gewechselt und ein anderes Kind nach dem Inhalt seiner *lunchbox* befragt. Anschließend werden im Plenum die Ergebnisse der *lunchbox survey* vorgestellt: *In Anna's lunchbox, there's ...*

Um die Kinder bei der Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen, ist *scaffolding* auf allen drei Ebenen (*global, activity and interactional level*) wichtig:

Scaffolding konkret

Scaffolding im Englischunterricht der Grundschule erfolgt durch:

- wiederholtes Aufgreifen von Aufgabenformaten
- wiederholtes Aufgreifen von Themen (Spiralcurriculum)
- Routinen und Rituale
- Sequenzierung von Aufgaben in einzelne Schritte
- Aufgreifen von Vorwissen
- Modellierung von Äußerungen, Vormachen von Aktivitäten
- *prompting, rephrasing* und *corrective feedback*
- Nachfragen
- Visualisierung



Scaffolding durch Unterrichtsplanung

Mit der *classroom survey* wird ein den Kindern bekanntes Aufgabenformat aufgegriffen, sie hatten vorher schon Umfragen zu ihrem Alter und zu ihren Haustieren durchgeführt. Die Vertrautheit mit dem Ablauf dieser Befragung und der Tabellenform schafft hier das Gerüst, auf das mit dem neuen Inhalt *lunchbox items* „geklettert“ werden kann. *Partner interviews* und *games* sind weitere Beispiele dafür, wie die Sprachproduktion im Rahmen von vertrauten Sprechsituationen gefördert werden kann.

Eine wichtige Rolle spielen auch Rituale und Routinen, etwa zu Unterrichtsbeginn oder -ende. Auch hier wird den Kindern ein vertrauter Rahmen bereitgestellt, der zunächst kurze, später dann auch längere Beiträge möglich macht (z. B. den täglichen *weather report*).

Auf der inhaltlichen Ebene wird ebenfalls Bekanntes immer wieder aufgegriffen und im Sinne des Spiralcurriculums vertieft. Vokabular zum Thema *Food* taucht beispielweise auch im Zusammenhang mit den Themen *Fruit and vegetables* oder *Let's make a sandwich* wieder auf.

Scaffolding durch Strukturierung von Lernaufgaben

Auch auf der Ebene der Lernaufgabe findet *scaffolding* statt. Von Bedeutung ist hierbei vor allem die Aufteilung der Aufgabe in einzelne Schritte und Aktivitäten, die zur *target task*, der Befragung, hinführen. Im Beispiel der *lunchbox survey* hatte die Lehrerin der Klasse zunächst ein Bild einer gut gefüllten *lunchbox* präsentiert, das nach und nach aufgedeckt wurde. Durch das Erraten wurde das Vorwissen der Kinder aktiviert, einige Kinder konnten schon *sandwich* und *apple* benennen. Im nächsten Schritt wurde für die Lernaufgabe wichtiges Vokabular mit Hilfe von Bildkarten eingeführt und dessen Aussprache gesichert. In einem Spiel, in dem zunächst die Lehrerin, später dann die Kinder eine Bildkarte in einer *lunchbox* versteckten, wurde die Frage *What's in the lunchbox?* geübt und das Vokabular weiter gefestigt.

Eine weitere Möglichkeit des *scaffolding* ist das Demonstrieren der Handlung, die sprachlich begleitet wird. In diesem Beispiel zeigt die Lehrerin vorab am Overheadprojektor, wie die Ergebnisse der Befragung in die Tabelle eingetragen werden sollten. Sie fragt ein Kind nach dem Inhalt seiner *lunchbox* und sagt dann: *Okay, in Tim's lunchbox, there's an apple. Where's the apple? Ah, here it is* (zeigt auf die entsprechende Spalte in der Tabelle). *Okay, I have to write Tim here* (schreibt den Namen in eine Zeile der Tabelle) *and make a cross here* (kreuzt den Apfel in der Tabelle an). Damit wird das von den Kindern bei der Befragung erwartete Vorgehen modellhaft vorgeführt und es werden gleichzeitig sprachliche Mittel dafür bereitgestellt.

Auch das Modellieren des erwarteten Dialogs durch die Lehrkraft dient als Unterstützung. Mit der Handpuppe führt die Lehrerin die sprachliche Handlung, die die Kinder auch in der Befragung durchführen sollen vor:

What's in your lunchbox? fragt die Puppe einzelne Kinder, diese antworten: *In my lunchbox, there's ...*

Scaffolding in Interaktionen

An dieser Stelle kommt die dritte Ebene des *scaffolding* ins Spiel, wenn die Lehrerin die Sprachproduktion der Kinder in der Interaktion mit der Handpuppe unterstützt. So kann sie beispielsweise durch *prompting* ein Gerüst für die Äußerungen der Lernenden bauen, wenn sie den Satzanfang flüsternd vorgibt: *In my lunchbox ...*

Eine weitere Möglichkeit ist die Erweiterung (*expanding*) und Umformulierung der Schüleräußerungen wie in folgendem Beispiel:

Lehrerin: *What's in your lunchbox, Anna?*

Kind A: *Sandwich.*

Lehrerin: *Oh, in your lunchbox, there's a sandwich.*

Das kann auch im Sinne von *corrective feedback* zur Korrektur von Schüleräußerungen geschehen:

Kind B: *In my lunchbox, there's a apple.*

Lehrerin: *Right, in your lunchbox, there's an apple.*

Visualisierung ist eine weitere Möglichkeit der Unterstützung. Neben den Bildkarten, die notwendiges Vokabular zeigen, kann auch die Struktur des Dialogs an der Tafel graphisch dargestellt werden.

Während *scaffolding* auf den ersten beiden Ebenen bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden kann, muss die Lehrkraft auf der dritten Ebene flexibel auf die Schüleräußerungen eingehen und spontan entscheiden, welche Unterstützung die Kinder benötigen. Diese kann darin bestehen, zu Äußerungen zu ermutigen, eine Frage zu stellen, Beiträge der Schüler umzuformulieren, Satzanfänge vorzugeben, Äußerungen vorzusprechen, zu loben, zu wiederholen oder Äußerungen der Kinder auf Deutsch auf Englisch wiederzugeben.

Literatur

Read, Carol: *Supporting teachers in supporting learners*. In: Enver, Janet; Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Picture Books and Young Learners of English*. Langenscheidt Verlag, Berlin 2006, S. 11–21

Van Lier, Leo: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, Harlow 1996

Vygotsky, Lew: *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge MA 1978

Wood, David J./Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2) / 1976, S. 89–100