

Fachunterricht sprachsensibel gestalten mit Scaffolding

Exemplarische Darstellung einer videobasierten Lerngelegenheit

Svenja Lemmrich^{1,*} & Timo Ehmke^{1,*}

¹ *Leuphana Universität Lüneburg*

* *Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,*

Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

Mail: svenja.lemmrich@leuphana.de; timo.ehmke@leuphana.de

Zusammenfassung: Die Lerngelegenheit zum Thema Scaffolding beschreibt eine Sitzung des Seminars „Sprachliche Heterogenität in der Schule: Fachunterricht sprachsensibel gestalten“ in einem Modul zu „Heterogenität und Individualisierung“ in Bachelorstudium „B.A. Lehren und Lernen“ der Leuphana Universität Lüneburg. Lerngegenstand der Seminarsitzung ist die Videovignette „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze“. Die zentrale Szene zeigt Schüler*innen einer dritten Klasse im Sachunterricht, die ein Experiment zum Thema Wasserkreislauf durchgeführt haben und ihre Beobachtungen nun im Sitzkreis auf einer „Forscher*innenkonferenz“ austauschen sollen. Die Lerngelegenheit wird vor allem der Dimension „Didaktik“ und den Facetten „Makro“- und Mikro-Scaffolding“ des DaZKom-Modells (Ohm, 2018) zugeordnet. Die Lerngelegenheit bietet einen ersten Einblick in das Konzept des Scaffolding und ist für Studierende geeignet, die kein bis wenig Vorwissen haben. Die Lerngelegenheit kann bei Bedarf sowohl inhaltlich vertieft als auch auf andere Facetten des DaZKom-Modells erweitert werden.

Schlagwörter: Scaffolding; Lerngelegenheit; Deutsch als Zweitsprache; Sprachsensibilität; Fachunterricht; Lehrerbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Stichwortartige Übersicht

- *Inhalt:* Konzept des Scaffolding
- *Kontext:* Lehrveranstaltung an der Leuphana Universität Lüneburg, durchgeführt im Sommersemester 2020; Veränderungsmessung der DaZ-Kompetenz bei den Studierenden mit dem DaZKom-Test
- *Thema/Titel der beschriebenen Lerngelegenheit:* Seminar „Sprachliche Heterogenität in der Schule: Fachunterricht sprachsensibel gestalten“ im Modul „Heterogenität und Individualisierung“
- *Zielgruppe:* B.A. Lehren und Lernen (6. Semester), B.A. Bildungswissenschaft (4. Semester)
- *Workload des gesamten Moduls:* 2 SWS Seminar (zusätzlich zu der Vorlesung „Heterogenität und Individualisierung“), 5CP/LP
- *Kurzinfo zum Material:* Video einer Unterrichtssequenz: „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze“ (Video & Transkript: Quehl & Trapp, 2020); Texte: Hammond & Gibbons (2005), Quehl (2010) bzw. aktuell Quehl & Trapp (2020)
- *Zuordnung zu Facette(n) im DaZKom-Strukturmodell:* „Didaktik“, „Förderung“, „Makro-/Mikro-Scaffolding“

2 Didaktisch-methodische Verortung

Der folgende Beitrag dokumentiert Inhalte der DaZ-bezogenen Lehre der Leuphana Universität Lüneburg. Die Lerngelegenheit lässt sich theoretisch im DaZKom-Strukturmodell (Ohm, 2018) verorten und knüpft an die Kompetenzfacetten des Modells an. Beschrieben wird eine Seminarsitzung, die in das Thema Scaffolding einführt. Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen für das Seminar dargestellt. Zentral dafür sind die Lerner*innengruppe mit ihren Lernvoraussetzungen sowie die theoretische Analyse des Lerngegenstands (Kap. 2.1). Kapitel 2.2 widmet sich den Lernzielen und Kapitel 2.3 der konkreten Durchführung der Lerngelegenheit mit Fokus auf dem Ablauf und der didaktisch-methodischen Umsetzung. Der Beitrag schließt in Kapitel 3 mit Befunden der Evaluation.

2.1 Rahmenbedingungen

Die Seminarsitzung ist verortet in dem BA Studiengang „Lehren und Lernen“ im Modul „Heterogenität und Individualisierung“. Die Seminarveranstaltung ist eine von thematisch unterschiedlichen Wahlseminaren zu der entsprechenden Vorlesung. Teilnehmer*innen sind hauptsächlich Lehramtsstudierende im sechsten Bachelorsemester aller Fächer. Da es sich nicht um eine DaZ-Modul-Veranstaltung (bzw. in Lüneburg um eine DaZ-Zertifikatsveranstaltung) handelt, sondern um ein Modul zu Heterogenität, welches in der Bildungswissenschaft verortet ist, muss davon ausgegangen werden, dass die Studierenden wenig bis kein Vorwissen haben. Nur vereinzelt haben sie schon DaZ-Veranstaltungen besucht. Das Seminar in diesem Modul dient also zunächst einer Sensibilisierung für die Relevanz des sprachsensiblen Fachunterrichts und dessen Bedeutung für die eigene Unterrichtsgestaltung der Studierenden. Zu jedem Thema (zu jeder Sitzung) setzen sich die Studierenden theoriegeleitet und empirisch gestützt mit Konzepten auseinander, erproben aber auch konkrete Methoden und stellen Bezüge zu ihrer eigenen Praxis her.

Im Folgenden wird eine Seminarsitzung zum Thema Scaffolding vorgestellt. Das pädagogische Grundverständnis, das der Idee des Scaffolding zugrunde liegt, ist das der „zone of proximal development“ (ZPD) (Hammond & Gibbons, 2005; Krammer, 2009;

Vygotsky, 1980): Lernende haben Vorwissen und können gewisse Aufgaben bereits eigenständig lösen. Es gibt jedoch auch Aufgaben, die Lernende selbst mit Unterstützung nicht lösen können. Zwischen beiden liegt der Bereich, in dem Lernende Herausforderungen mit Unterstützung bewältigen können und dabei zudem lernen, diese in Zukunft selbstständig zu bewältigen.

Die Sitzung ist mittig im Semester verortet. Vorher wurden bereits Seminarsitzungen zu den Themen Bildungssprache/Fachregister, Sprachbiografien/Sprachenportraits und Zweitspracherwerb/mehrsprachige Sprecher*innen durchgeführt. Diese Vorarbeit bildet die gemeinsamen Lernvoraussetzungen der Studierenden für dieses Seminar. Das im Seminar bis dahin Erlernte wird in der Seminarsitzung zu Scaffolding fachspezifisch wieder aufgegriffen. Die Sitzung kann, so wie in diesem Seminar, als eine komplette Sitzung geplant werden (90 Minuten). Das Material und das Thema bieten jedoch Raum für eine weitere Ausgestaltung der Sitzung (vgl. Kap. 2.3). Die Prüfungsleistung ist eine kombinierte wissenschaftliche Arbeit. Das bedeutet, dass 60 Prozent der Prüfungsleistung im Rahmen eines Portfolios und 40 Prozent mündlich im Rahmen einer Seminarsitzung erbracht werden müssen. Der Auftrag für das Portfolio war unter anderem, einen Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis (Erfahrungen/Fächer) herzustellen und ein Thema des Seminars kritisch zu reflektieren. Die mündliche Leistung erfolgt in einem von den Studierenden selbst gewählten Format während des Seminars, in dem die Studierenden die theoretischen Grundlagen des Themas für ihre Kommiliton*innen aufbereiten und zusätzlich einen Praxisbezug zu eigenen Fächern/Erfahrungen herstellen. Die Studierenden konnten dafür wählen, ob sie für ihre Kommiliton*innen einen Mini-Workshop, einen selbstgedrehten Kurzfilm, ein Erklärvideo, ein Quiz o.ä. vorbereiten. Die Vorbereitung der Sitzung erfolgte außerhalb der Seminarsitzung. Die Sitzungen sind entsprechend vorstrukturiert, da ca. 30–40 Minuten durch Studierende gestaltet werden (Kap. 2.3). Konkret gab es folgende Anforderungen an die Präsentationsleistung:

- Gruppengröße: 3–4 Studierende
- Ablauf: ca. 20 Minuten Präsentation, ca. 15 Minuten kritische Rückfragen & Feedback
- Pflichtkomponenten der Präsentation:
 - Lernziel der Präsentation: Was sollen die Studierenden (Kommiliton*innen) in der Sitzung lernen?
 - Erläuterung zentraler Begrifflichkeiten und Theorien mithilfe des Grundlagentextes bzw. der Grundlagentexte zu der jeweiligen Sitzung
 - Praxisbeispiele oder Bezug zu konkreten Unterrichtssituationen, die an die Theorie anknüpfen
 - kritische Diskussion, um dazu anzuregen, eigene Annahmen zu hinterfragen und eigene Erfahrungen zu reflektieren
 - Material, auf das die Studierenden zurückgreifen können (z.B. PPP-Folien, Handout o.ä.)

2.2 Lernziele für angehende Lehrpersonen

Lernziele dienen als Orientierungsrahmen für die Lehrenden und unterstützen die Studierenden durch Transparenz in ihrem Lernprozess (im Brahm, o.J.). Sie geben sowohl Auskunft über den Inhalt/den Lerngegenstand als auch über die Handlungen, in denen sich zeigt, dass die Studierenden die Lernziele erreicht haben (im Brahm, o.J.; Mager, 1978). Die Lernziele für diese Seminarsitzung zum Thema *Scaffolding* wurden in Anlehnung an Bloom et al. (1976) formuliert und sind im Folgenden mit jeweils einer kurzen Erläuterung dargestellt.

- Die Studierenden kennen das Konzept des Scaffolding mit seinen einzelnen Elementen (Makro- & Mikroebene). Das zeigt sich, indem sie diese in der Analyse der videografierten Unterrichtssituation nennen und sich darauf beziehen können.
- Die Studierenden wissen, dass das Konzept des Scaffolding sich von anderen Arten von Hilfe im Unterricht unterscheidet. Das zeigt sich, indem die Studierenden in der Videoanalyse Bezug auf die Spezifika des Scaffolding nehmen, z.B. ko-konstruktive Lehr-Lernprozesse. Beispiele könnten sein:
 - In Situation 1 erarbeitet die Lehrperson die Fachbegriffe gemeinsam mit den Schüler*innen und sagt diese nicht vor.
 - In Situation 2 werden die Besonderheiten des Sprachgebrauchs in einer „Forscher*innenkonferenz“ gemeinsam besprochen und nicht vorgegeben.
- Die Studierenden kennen die dem Konzept des Scaffolding zugrunde liegende Theorie. Sie wissen, dass Sprache in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Funktionen haben kann, und dass Scaffolding im sprachsensiblen Unterricht auch dazu dient, die Entwicklung des fach- und bildungssprachlichen Registers der Schüler*innen zu unterstützen. Das zeigt sich, indem die Studierenden in der videografierten Unterrichtssituation die entsprechenden Interaktionen identifizieren und benennen können, zum Beispiel bei der „Forscher*innenkonferenz“: Die Schüler*innen schlüpfen in die Rolle von Forscher*innen und die Lehrperson fragt, worauf man achten sollte, wenn man als Forscher*in anderen Forscher*innen von seinem Versuch erzählt.
- Die Studierenden können relevante Strategien des Scaffolding in einer konkreten Unterrichtssituation identifizieren und diese auf andere (ihre eigenen) Fächer übertragen. Das zeigt sich, indem die Studierenden im Rahmen ihres Portfolios Bezüge zu ihren eigenen Unterrichtsfächern herstellen und Beispiele für Scaffolding-Strategien in ihrer Unterrichtsplanung und -interaktion finden.

2.3 Aufgabe

2.3.1 Theoretische Rahmung

Die Unterstützung, die Lernende im Sinne des Scaffolding benötigen, orientiert sich an Ressourcen der Schüler*innen, damit sie weder über- noch unterfordert sind (Krammer, 2009). Beides würde zu Frustration oder Langeweile führen und so den Lernprozess beeinträchtigen (Hammond & Gibbons, 2005, S. 9; Mariani, 1997). Theoretischer Ausgangspunkt der ZPD ist ein sozialkonstruktivistisches Lehr-Lernverständnis nach der Tradition von Piaget und Vygotsky (Krammer, 2009; Vygotsky, 1980). Lernen ist demnach ein sozialer, interaktiver Prozess – „das Durchqueren der ZPD geschieht im Dialog und das innere Sprechen und reflektierende Denken erwachsen aus der Interaktion des Kindes mit Fähigeren“ (Krammer, 2009, S. 68). Das übergeordnete Ziel, Lernende dabei zu unterstützen, die Problemlösung in Zukunft selbstständig bewältigen zu können, setzt voraus, dass Lernende in den Problemlöseprozess eingebunden werden, dass an ihr Vorwissen angeknüpft wird und ihre mentalen Konstruktionsprozesse herausgefordert werden (Krammer, 2009). Diesbezüglich unterscheidet sich Scaffolding im Wesentlichen von jeglicher Form der Hilfestellung (z.B. Lösungen vorgeben). Scaffolding bezeichnet eine systematische Unterstützung (ein vorübergehendes „kognitives Gerüst“, Krammer, 2009, S. 74), die in Mikroprozessen im laufenden Unterricht, aber auch in der langfristigen Unterrichtsplanung und in Materialien berücksichtigt wird. Scaffolding wird unterteilt in eine Makro- und eine Mikroebene (Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005). Die Makroebene umfasst alle Aspekte, die die Unterrichtsplanung betreffen, inklusive Bedarfs- und Lernstandsanalyse. Die Mikroebene bezieht sich auf die

Unterrichtsinteraktion (Hammond & Gibbons, 2005). Vor dem Hintergrund des sprachsensiblen Fachunterrichts und dem damit einhergehenden Ziel, fachliches und sprachliches Lernen fortlaufend zu verbinden, bedeutet Scaffolding also zum einen eine systematische Planung im Hinblick auf sprachliche Mittel, die für das fachliche Lernen erforderlich sind. Dazu gehört auch, dass Lehrpersonen den Lernprozess diagnostisch begleiten, also z.B. eine regelmäßige Einschätzung des Sprachstandes der Schüler*innen vornehmen, um die Zone der nächsten Entwicklung der Schüler*innen systematisch berücksichtigen zu können (Hammond & Gibbons, 2005; Ohm, 2018). Zum anderen kommt durch die enge Verbindung von Sprache und Denken der Unterstützung der sprachlichen Handlungen der Lernenden in der Interaktion im Unterricht eine zentrale Rolle zu (Halliday, 1978; Quehl & Trapp, 2020; Vygotsky, 1980).

Die hier vorgestellte Lerngelegenheit zum Thema Scaffolding wird der Dimension „Didaktik“ des DaZKom-Modells (Ohm, 2018) zugeordnet und spezifisch der Subdimension *Förderung*, welche alle Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung bzw. -interaktion umfasst. Sie gliedert sich in die Facetten „Mikro“- und „Makro-Scaffolding“ und „Umgang mit Fehlern“ auf. Erstere werden hier angesprochen, wobei das DaZKom-Modell zwar eine analytische Trennung der Dimensionen vornimmt, aber dennoch das Zusammenspiel aller Dimensionen und Facetten mitdenkt (Ohm, 2018; Ohm et al., 2024, in diesem Heft).

2.3.2 Das Material – ein Unterrichtsvideo

Unterrichtsvideos, in diesem Fall eines von einer fremden Lehrperson, bieten die große Chance, dass sie Einblicke in Unterrichtspraxis geben und im Gegensatz zu anderen Medien dabei auch dynamische Prozesse und Interaktionen abbilden. Unterricht wird dadurch auf eine besondere Weise beobachtbar und kann als Grundlage für Nachdenken und Diskussion über Unterrichtssituationen im Hinblick auf verschiedene inhaltliche, fachliche oder fachdidaktische Aspekte dienen (Krammer, 2020). Das in dieser Sitzung genutzte Unterrichtsvideo „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze“ (Quehl & Trapp, 2020) zeigt eine Unterrichtssequenz zum Thema Wasserkreislauf. Die Unterrichtsstunde ist Teil einer Sachunterrichtseinheit zum Thema Wetter. Es handelt sich um eine dritte Klasse einer Grundschule in Duisburg. Der Stadtteil wurde zu der Zeit von der Stadt als „Zuwandererstadtteil“ (Stadt Duisburg, 2010, S. 103) bezeichnet (Quehl & Trapp, 2020, S. 11). Deutsch und Türkisch sind die meistvertretenen Erstsprachen in dem Stadtteil.¹ In dieser Lerngelegenheit steht eine ca. 10-minütige Szene im Vordergrund, in der die Schüler*innen sich mündlich im Stuhlkreis über das zuvor durchgeführte Experiment austauschen (Szene 3: Lehrer und Kinder sitzen im Kreis, Quehl & Trapp, 2020, S. 65).

Zunächst stellt der Lehrer in der Sequenz den Kontext her, in dem er einleitet:

„und jetzt seid ihr als Forscher und Forscherinnen zusammengekommen zu unsrer (.) Forscherkonferenz (2) ja was is denn (1) auf was muss man denn achten wenn man als Forscher und Forscherkonferenz (2) nun den anderen (.) Forschern und Forscherinnen erzählen will (.) von den Versuchen (.) wodrauf muss man da achten?“ (Quehl & Trapp, 2020, S. 65).

Der Lehrer macht damit explizit, dass es verschiedene Kontexte gibt, in denen Sprache verwendet wird. Damit bietet er einen Anknüpfungspunkt für das Nachdenken über die Verwendung verschiedener sprachlicher Register und auch Sprachen (Quehl & Trapp, 2020). Der Lehrer bereitet das Gespräch vor, indem er mit den Schüler*innen gemeinsam die Funktion des Gesprächs erarbeitet und die Besonderheiten des bildungssprachlichen Registers sammelt, um so einen bewussten Übergang in andere Register zu schaffen. Den Schüler*innen in der videografierten Situation ist die Spezifik dieses sprachlichen

¹ Mehr Informationen zu dem Video, zu allen Hintergründen und das Video selbst finden sich in Quehl und Trapp (2020).

Registers schon bekannt: „das heißt wir müssen das klar erzählen zum Beispiel nicht so wir legen das Dings zum Dings“ (Quehl & Trapp, 2020, S. 66).

Die Schüler*innen befinden sich dabei in einer sozialen Situation (Plenum, Sitzkreis), die es erlaubt, ihre individuellen Erfahrungen in Wissen zu überführen. Die Erfahrungen, die die Kinder in Alltagssprache beschreiben, werden Teil eines Prozesses des gemeinsamen Nachdenkens (Quehl & Trapp, 2020). Der zu Beginn erzählende Schüler hat einen weißen Kittel an, der als Symbol für den Kontext steht, in dem sich die Schüler*innen (sprachlich) bewegen. Während Schüler*innen jeweils von den Experimenten berichten, legt der Lehrer Karten mit Satzanfängen in die Stuhlkreismitte („Wir haben gesehen, dass...“ und „Wir haben beobachtet, dass...“), um die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihren Bericht zu formulieren. Gleichzeitig formuliert der Lehrer beide Satzanfänge zusätzlich noch einmal als Frage an die Schüler*innen: „Was habt ihr gesehen, was habt ihr beobachtet?“ Während die Schüler*innen beschreiben, korrigieren sich die Kinder gegenseitig, zum Beispiel in Bezug auf Präpositionen („auf der Fensterbank“ statt „in“). Im weiteren Gesprächsverlauf fordert der Lehrer konsequent die Verwendung von Fachbegriffen ein. Nachdem alle Schüler*innen gemeinsam überlegt haben, wie der richtige Begriff heißt, legt der Lehrer jeweils das zu der Beschreibung passende Kärtchen mit Fachbegriffen in die Mitte des Sitzkreises („die Wassertröpfchen“, „sich verwandeln“). So unterstützt er die Entwicklung fachlicher Wissens- und Denkstrukturen und den Übergang in ein formelleres Register von „da sind so kleine Blasen“ hin zu „Wassertröpfchen“. Die Schüler*innen werden in den Problemlöseprozess einbezogen, das Wissen wird in der Interaktion erworben. Der Lehrer erinnert die Schüler*innen zudem zwischendurch daran, dass nicht alle Schüler*innen den Versuch gesehen haben und sie sich deshalb alle präzise ausdrücken müssen. Dies verweist auf eine Besonderheit formellerer Register: Die Schüler*innen können sich nicht des Zeigens bedienen, sie müssen vielmehr ihre sprachliche Darstellung so gestalten, dass ihre Mitschüler*innen sich den Versuch bzw. ihre Beobachtungen vorstellen können (Gebrauch deiktischer Prozeduren in kognitiven Räumen, vgl. Ohm et al., 2024, in diesem Heft).

2.3.3 Der Seminarablauf

Die inhaltliche Ausgestaltung des Seminars sieht vor, dass eine Gruppe Studierender zunächst einen ca. 40-minütigen Input zum Thema Scaffolding für ihre Kommiliton*innen gestaltet. Unterstützung dabei erhält die Kleingruppe durch einen ihnen bereitgestellten Grundlagentext (Hammond & Gibbons, 2005) und eine individuelle Gruppensprechstunde mit der Dozentin, in der Fragen geklärt und Absprachen getroffen werden. Die Gruppe, die für die Sitzung zuständig ist, bereitet im Rahmen einer klassischen PowerPoint-Präsentation den Grundlagentext vor und ergänzt diesen durch eigene Literaturrecherche. Nach dem theoretischen Input sehen die Studierenden die besagte Videosequenz und sollen sich zunächst Notizen zu folgenden Fragen machen:

- 1) Welche sprachlichen und fachlichen Themen/Lernbereiche werden mit welchen Methoden/Materialien berücksichtigt?
- 2) Welche Strategien wendet die Lehrperson in dem folgenden Auszug einer Plenumsdiskussion im Fachunterricht an, um die Entwicklung der sprachlichen Register der Schüler*innen zu unterstützen?
- 3) Unmittelbar vor dem Auszug erinnert die Lehrperson an den Gesprächstyp „Forscher*innenkonferenz“. Inwiefern kann dies als Mikro-Scaffolding bezeichnet werden?

Nach einem kurzen mündlichen Austausch in kleinen Gruppen über die Fragen (10 Minuten) kommen die Studierenden für ein Plenumsgespräch zusammen und tauschen sich über ihre Beobachtungen aus. Die Erfahrung zeigt, dass Studierende vor allem auf die

Karten mit den Satzanfängen zu sprechen kommen und darauf hinweisen, dass die Schüler*innen es so erklären sollen, dass die anderen Kinder es verstehen, obwohl sie nicht dabei gewesen sind.

Tabelle 1: Zusammenfassung des Ablaufs der Videoanalyse (eigene Darstellung)

<i>Ablauf</i>	<i>Aufgabe</i>
Videosequenz (10 Minuten)	Beobachtung und schriftliche Notizen zu folgenden Fragen: (1) Welche sprachlichen und fachlichen Themen/Lernbereiche werden mit welchen Methoden/Materialien berücksichtigt? (2) Welche Strategien wendet die Lehrperson in dem folgenden Auszug einer Plenumsdiskussion im Fachunterricht an, um die Entwicklung der sprachlichen Register der Schüler*innen zu unterstützen? (3) Unmittelbar vor dem Auszug erinnert die Lehrperson an den Gesprächstyp „Forscher*innenkonferenz“. Inwiefern kann dies als Mikro-Scaffolding bezeichnet werden?
Austausch in Kleingruppen (10 Minuten)	Sammeln der Beobachtungen
Abschlussdiskussion im Plenum	Sammeln der Beobachtungen, Sammeln von Beispielen aus der Praxis/den Erfahrungen der Studierenden, Bezüge herstellen zu anderen Fächern, kritisches Hinterfragen: mögliche Hürden, Schwierigkeiten, Grenzen?

Die vorgestellte Lerngelegenheit bietet nur einen knappen Einblick in das Konzept des Scaffolding, um den Studierenden eine erste Idee zu vermitteln, welche Rolle die systematische, lerner*innengerechte Unterstützung sprachlichen Handelns in Unterrichtssituationen spielt und wie diese umgesetzt werden kann. Das Video und das dazugehörige Transkript bieten die Möglichkeit, die Thematik beliebig zu erweitern und zu vertiefen. Es könnte beispielsweise im Detail überlegt werden, welche Entscheidungen auf der Makroebene getroffen wurden, um den Unterricht so durchführen zu können. Zudem könnte insbesondere die Analyse des Mikro-Scaffolding noch vertieft werden. Es wäre etwa interessant, den Fokus auf den Umgang mit Fehlern in der Unterrichtssituation zu legen oder darauf, wie der Lehrer den Unterricht in der Situation steuert. Außerdem kann die Interaktion der Schüler*innen mit der Lehrperson detailliert auf die Unterstützung der sprachlichen Handlungen in der Unterrichtsinteraktion untersucht werden und es könnten Überlegungen angestellt werden, wie diese Stunde verlaufen würde, wenn die Lehrperson anders gehandelt hätte. Das Video bzw. die Lerngelegenheit ist anschlussfähig für weitere Themen bzw. Facetten des DaZKom-Modells (Ohm, 2018), wie der Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit oder Darstellungsformen. Die Thematisierung verschiedener sprachlicher Register in verschiedenen Kontexten kann beispielsweise als Anknüpfungspunkt genutzt werden, um die Verwendung verschiedener Sprachen/Erstsprachen/Fremdsprachen der Schüler*innen zu thematisieren und ggf. sogar mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten zu gestalten (Quehl & Trapp, 2020).

Scaffolding schulen (Blömeke et al., 2015). Eine systematische Theorie-Praxis-Verknüpfung ist zentral für die Entwicklung professioneller Kompetenz (Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020), und dafür kann der Einsatz von Videos hilfreich sein (Berkel-Otto et al., 2021; Santagata & Yeh, 2016; Steffensky & Kleinknecht, 2016).

Scaffolding wird im DaZKom-Modell in der Dimension „Didaktik“ (Ohm, 2018) verortet, weil es sich um ein übergreifendes didaktisches Prinzip handelt, welches die Planung und Durchführung von Fachunterricht unterstützt, der registersensibel und in Bezug auf das Sprachrepertoire der Schüler*innen ressourcenorientiert ist (Ohm et al., 2024, in diesem Heft). Andere Dimensionen und Facetten des DaZKom-Modells spielen inhaltlich dennoch immer gleichzeitig eine Rolle (vgl. analytische Trennung der Dimensionen in Kapitel 2.3). Die Sitzung zu Scaffolding hat sich deshalb zum einen als Verknüpfung von bereits Gelerntem (Fachregister) mit dem didaktischen Prinzip des Scaffolding bewährt, dient jedoch zum anderen auch als Anknüpfungspunkt für weitere Sitzungen (sprachensible Gesprächsführung, Diagnostik).

Die Studierenden sollten nach dem Seminar in der Lage sein, Scaffolding-Strategien auf ihre eigenen Fächer zu übertragen. Dieser Arbeitsschritt erfolgte im Rahmen der Portfolios, die sie am Ende des Semesters abgaben. In den Portfolios sollten Praxisbezüge zwischen dem Gelernten und den eigenen Erfahrungen in der Praxis und den eigenen Fächern hergestellt werden. In diesem Rahmen sollte auch ein Thema des Seminars kritisch reflektiert werden. In Bezug auf Scaffolding wurde in einem der Portfolios zum Beispiel folgender Bezug hergestellt:

*„So könnte man zum Beispiel im Musikunterricht in der Grundschule folgendermaßen vorgehen: in der ersten Phase, der ‚Aktivität‘, werden die Schüler*innen in Gruppen aufgefordert, den Klang einer Gitarrensaite zu variieren und zu beschreiben, wie sich der Klang jeweils verändert. In der zweiten Phase werden die Erkenntnisse dann im Plenum zusammengetragen (Rahmenszenario: Wissenschaftler*innenkonferenz). Zum einen können hier dann die Einflussfaktoren auf den Klang besprochen werden, zum anderen können aber auch musikalische Fachbegriffe (piano – forte; hoch – tief → Oktave; ...) thematisiert werden. In der dritten Phase wird ein gemeinsames Tafelbild entwickelt, das die neuen Erkenntnisse dokumentiert und von den Schüler*innen in ihre Hefte übertragen wird.“³*

Dass Scaffolding als ein übergreifendes didaktisches Prinzip verstanden wird, zeigt eine Äußerung einer Studentin in der Evaluation der Lehrveranstaltung:

*„Scaffolding stellt für mich eine hoch komplexe Art des Unterrichtens dar, die viel Vorbereitung, diagnostische Kompetenz und Zeit von der Lehrkraft benötigt. Zudem wird auch für die Einführung der Methode und die Gewöhnung der Schüler*innen an diese neue Unterrichtsform Zeit benötigt. Denn nur, wenn die Unterrichtsform zur Routine geworden ist, können sich die Schüler*innen auf die neuen Unterrichtsthemen konzentrieren, die mit Hilfe von Scaffolding erarbeitet werden sollen.“*

Neben dem fachübergreifenden didaktischen Konzept werden in dem ersten Abschnitt auch fachbezogene Spezifika deutlich. Daher drängt sich zusätzlich zu der diesem Themenheft übergeordneten Frage danach, wie Lerngelegenheiten beschaffen sein müssen, um kompetente Lehrpersonen im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts auszubilden, die nicht neue Frage auf, wo diese Lerngelegenheiten in der universitären Lehrkräftebildung angesiedelt sein müssen (Ehmke & Lemmrich, 2018; Lemmrich et al., 2024). So ist DaZ-Kompetenz als generisch zu betrachten, ist aber selbst und für jedes Fach auch äußerst fachspezifisch (Köker, 2018). Neben der Theorie-Praxis-Verzahnung, die in der Lehrkräftebildung gefordert wird, könnten interdisziplinäre Lehrkonzepte eine Lösung sein, der sich künftige Studien annehmen sollten (Berkel-Otto et al., 2021).

Die Lerngelegenheit wurde im Sommersemester 2020 durchgeführt und ursprünglich als Präsenzveranstaltung geplant. Pandemiebedingt musste sie digital durchgeführt

³ Die hier verwendeten Zitate stammen aus den Prüfungsleistungen der Seminarteilnehmenden.

werden. Insgesamt ist die rückblickende Einschätzung, dass die Durchführung der Seminarsitzung(en) mit Blick auf die Planung weitestgehend ohne Einschränkungen möglich war. Sowohl die Präsentationen als auch Gruppenarbeiten konnten ohne Schwierigkeiten durchgeführt werden, auch dank einer hohen Anwesenheitsquote und dem Engagement der Studierenden (Rückmeldung aus der Lehrevaluation⁴: „Austausch mit den anderen Teilnehmenden war einfach toll! Aktive Teilnahme war hier großgeschrieben und wurde von allen beherzigt“, „Die Interaktion, das Seminar war sehr bereichernd“). Eine generelle Einschränkung ist jedoch durchaus, dass die Durchführung in Präsenz ggf. Gespräche und Diskussionen erlaubt hätte, die so nicht oder nur bedingt möglich waren. Das zeigt sich so zumindest auch in der Evaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden („vielleicht eine ‚Verpflichtung‘, dass alle, denen es technisch möglich ist, ihre Kamera bei Zoom einschalten ‚müssen‘, damit noch mehr der Seminarcharakter entstehen kann“, „live“ im Präsenzbetrieb hätte es mir natürlich noch besser gefallen“). Insgesamt ist die Rückmeldung der Studierenden sehr positiv ausgefallen. Studierenden ist der Bezug zur Praxis besonders wichtig:

„Bedeutung des Themas für den Beruf wurde gut herausgestellt – Endlich mal ein Seminar, das wirklich sinnvoll ist und uns in unserem Schulalltag hoffentlich hilfreich zur Seite stehen wird!“

Literatur und Internetquellen

- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98–104). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Berkel-Otto, L., Peuschel, K. & Steinmetz, S. (Hrsg.). (2021). *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk „Stark durch Diversität“*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–220). Waxmann.
- Fischer, N. (2020). *Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht: theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und Untersuchung der Veränderbarkeit* [Dissertation]. Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Aufl.). Heinemann.

⁴ Die Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) der Leuphana Universität Lüneburg ist ein anonymes, systematisches und standardisiertes Befragungsinstrument. Mehr Informationen dazu finden sich unter <https://www.leuphana.de/einrichtungen/universitaetsverwaltung/qualitaetsentwicklung/evaluation-feedback/lehrveranstaltungsevaluation.html>, oder direkt zu den Fragebögen: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/services/lehrevaluation/01_Dokumente/UEbersicht_zu_den_LVE_Frageboegen_u._Fragebloecke.E09.DE.pdf

- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Hodder Education.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is Scaffolding? In A. Burns & H. de Silva Joyce (Hrsg.), *Teachers' Voices: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom* (S. 8–16). NCELTR.
- im Brahm, G. (o.J.). *Operationalisierung von Lernzielen*. Ruhr Universität Bochum: Lehre Laden – Downloadcenter für inspirierte Lehre. <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/formulierung-und-operationalisierung/>
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57–72). Waxmann.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Waxmann.
- Krammer, K. (2020). 83 Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-083>
- Lemmrich, S., Spiekermeier Gimenes, S. & Ehmke, T. (2024). Digitized Evaluation of Academic Opportunities to Learn (OTLs) Concerning Linguistically Responsive Teaching (LRT): Descriptive Results from Nine Universities. *Education Sciences*, 14 (7), 729. <https://doi.org/10.3390/educsci14070729>
- Mager, R.F. (1978). *Lernziele und Unterricht*. Beltz.
- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 23 (2). https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZKom-Strukturmodell 2023. Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachausbau im Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 15–31. <https://doi.org/10.11576/hlz-6743>
- Quehl, T. (2010). Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. *Grundschulunterricht Deutsch*, 57 (4), 28–32.
- Quehl, T. & Trapp, U. (Hrsg.). (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig Material Band 4) (2. Aufl.). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen, Sollen?!* (S. 161–182). Waxmann.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM*, 48 (1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Stadt Duisburg. (2010). *Sozialbericht 2010 Stadt Duisburg. Schwerpunktthema Wohnen. Handlungskonzept „WohnVision Duisburg“*. Amt für Soziales und Wohnen. https://www.duisburg.de/vv/produkte/pro_du/dez_iii/50/102010100000077024.php.media/76457/Sozialbericht_Stadt_Duisburg_2010.pdf

- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-) experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 305–321.
- Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung* [Dissertation]. Technische Universität München. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1074278/document.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2024). Fachunterricht sprachsensibel gestalten mit Scaffolding. Exemplarische Darstellung einer videobasierten Lerngelegenheit. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 152–163. <https://doi.org/10.11576/hlz-5385>

Eingereicht: 03.04.2022 / Angenommen: 26.06.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Designing Subject-specific Lessons in a Linguistically Responsive Way with the Help of Scaffolding – Exemplary Presentation of an Opportunity to Learn

Abstract: The opportunity to learn on the topic of scaffolding describes a session of the seminar “Linguistic Heterogeneity in School: Linguistically Responsive Content Teaching” in a module on “Heterogeneity and Individualization” in the Bachelor’s program “B.A. Teaching and Learning” at Leuphana University Lüneburg. The learning object of the seminar session is the video vignette “Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze” (Quehl & Trapp, 2020). The central scene shows third grade students who have conducted an experiment on the topic “water cycle” and are now supposed to share their observations in a “researchers’ conference”. The opportunity to learn is primarily assigned to the dimension of “didactics” and the facets of “macro”- and “micro-scaffolding” of the “DaZKom” model (Ohm, 2018). It offers a first insight into the concept of scaffolding and is suitable for students who have no to little prior knowledge; also, it can be deepened in terms of content as well as extended to other facets of the model if needed.

Keywords: scaffolding; opportunities to learn (OTL); German as a Second Language (GSL); linguistically responsive teaching (LRT); teacher education