

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr. 06

Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht



Antje Skerra
Universität Potsdam

Zusammenfassung: Die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind eine wesentliche Voraussetzung für seine schulische Laufbahn. Sprachförderung und Sprachbildung ist damit in den letzten Jahren zu einem obligatorischen Handlungsfeld im schulischen Kontext geworden. In dem vorliegenden Beitrag wird die Methode des *Scaffoldings* vorgestellt. *Scaffolding* ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung. Mit dem *Scaffolding* haben Lehrkräfte eine lerntheoretisch fundierte und wirksame Methode an der Hand, welche die Möglichkeit bietet, Kinder fächerübergreifend zu unterstützen. An Hand eines Beispiels für den Sachunterricht zeigt der Beitrag auf, wie *Scaffolding* konkret geplant und im Unterricht eingesetzt werden kann.

Abstract: A child's language skills are a key qualification for educational success and correlate strongly with achievement in school. Therefore, language development and support at school have become a mandatory component in the activities of teachers. The present paper introduces the concept of scaffolding, a concrete and effective method for promoting language learning. By using scaffolding, teachers can provide interdisciplinary language learning support on the basis of social theory of learning. An example is used to illustrate the planning and application of scaffolding in the classroom.

Schlagwörter:

Sprachförderung, Bildungssprache, Scaffolding

Keywords:

Language skills, Scaffolding, Cognitive Academic Language Proficiency

Einleitung

Wenn Kinder in die Schule kommen, verfügen sie über ganz unterschiedlich ausgeprägte sprachliche Kompetenzen. Die Gründe für diese Unterschiede sind vielfältig. Wesentliche Einflussfaktoren sind unter anderem individuelle Eigenschaften des Kindes, der Grad der familiären Anregung, Vorerfahrung mit Schriftsprache und auch die Frage, ob ein Kind Deutsch als Familiensprache spricht oder zuerst eine andere Sprache erlernt hat. Mit der Einschulung ist die Zusammensetzung einer Klasse hinsichtlich der Sprachentwicklung also meist sehr heterogen. Somit zählt es inzwischen zu den zentralen, fächerübergreifenden Aufgaben von Lehrkräften alle Kinder bei der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Viele Unterstützungsangebote fallen dabei in den Bereich der sprachlichen Bildung und zielen darauf ab, alle Schülerinnen und Schüler zur so genannten Bildungssprache zu befähigen und zudem spezifische Fachsprachen zu erwerben. Gleichzeitig unterstützen Lehrkräfte Kinder, die eine diagnostisch gesicherte Entwicklungsverzögerung im Bereich der Sprache aufweisen, oft durch spezifische Sprachförderangebote (Becker-Mrotzeck & Roth, 2017).

Eine für diese Anforderungen gut geeignete Methode ist das so genannte *Scaffolding*.

Der folgende Beitrag skizziert die schulische Ausgangslage und blickt die Methode des *Scaffoldings* theoretisch ein. Ein unterrichtspraktisches Beispiel aus dem Sachunterricht konkretisiert, wie bei der Planung und

Durchführung des *Scaffoldings* vorgegangen werden kann.

Ausgangslage

Bis zur Einschulung bestimmt die mündliche Modalität die Sprachentwicklung eines Kindes. Schriftsprachliche Inhalte werden bis zu diesem Zeitpunkt meist nur als vorgelesene Texte erlebt. Mit dem Eintritt in die Schule eröffnet sich damit eine neue Modalität – das Schriftliche und mit ihr ein typischer Wortschatz und Satzbau der so genannten konzeptuellen Schriftlichkeit. Aber auch die mündliche Schulsprache unterscheidet sich von den bisherigen sprachlichen Erfahrungen des Kindes, in welchen vorrangig Alltagssprache verwendet wurde. Das neue sprachliche Register wird als *Bildungssprache* bezeichnet. Der Begriff der *Bildungssprache* bezeichnet ein eigenes sprachliches Register kontextreduzierter Sprache, welches als Medium zur Aneignung schulischen Wissens dient (Becker-Mrotzek & Roth, 2017).

Die *Fachsprache*, als eine spezielle Form der Bildungssprache, kommt dabei im Rahmen des jeweiligen Fachunterrichtes zur Anwendung. Sie zeichnet sich durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie Satz- und Textkonstruktionen aus, die in der Alltagssprache selten vorkommen, wie z. B. „Satzglied“, „das Verb bewegt sich in die erste Position“, „Subtrahend“. Typisch für die *Fachsprache* sind Merksätze und Definitionen (Leisen, 2010).

Die Unterscheidung dieser verschiedenen sprachlichen Anforderungen geht im Wesentlichen auf Cummins (1979) zurück. Er differenziert zwischen den sogenannten CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language

Proficiency), welche die sprachlichen Fähigkeiten der Bildungssprache beschreiben und den grundlegenden BICS-Fähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills), welche die sprachlichen Fähigkeiten der Alltagskommunikation beschreiben. In Anlehnung an Cummins wird BICS im deutschen Sprachraum als *Alltagsprache* und CALP als *Bildungssprache* übersetzt (Gogolin & Lange, 2011, S. 110).

Eine klare Zuordnung von sprachlichen Mitteln zu einem bestimmten Sprachregister ist aufgrund der fließenden Übergänge kaum möglich. Dennoch werden im Folgenden typische kennzeichnende Eigenschaften der *Bildungssprache* aufgelistet, die von Gogolin und Lange (2011) in dieser Form vorgestellt wurden. Ihrer Liste liegt eine Systematisierung von Reich (2008) zu Grunde:

„[...]“

Diskursive Merkmale:

- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung),
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)

Lexikalisch-semantische Merkmale:

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘),
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfalten‘, ‚sich beziehen‘),

- nominale Zusammensetzungen (z.B. ‚Winkelmesser‘),
- normierte Fachbegriffe (z.B. ‚rechtwinklig‘; ‚Dreisatz‘) (Gogolin & Lange, 2011, S. 113 f.)

Syntaktische Merkmale:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs),
- Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive),
- unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passivsätze, man-Sätze),
- Funktionsverbgefüge (z.B. ‚zur Explosion bringen‘, ‚einer Prüfung unterziehen‘, ‚in Betrieb nehmen‘) “ (Reich, 2008 nach Gogolin & Lange, 2011, S. 113 f).

Scaffolding

Ganz allgemein bezeichnet *Scaffolding* eine Form der sprachlichen Unterstützung. Der Ursprung dieses Begriffs liegt in der Erforschung des natürlichen Erstspracherwerbs, der Psycholinguistik. Im Rahmen von Studien konnte aufgezeigt werden, dass kompetentere Sprecher in Gesprächen mit Kleinkindern ihre Sprache nach dem Kind ausrichten. Sie bauen ein vorübergehendes Sprachgerüst (*scaffold*) auf, um die Sprachkompetenz ihres kindlichen Gesprächspartners zu erweitern. Der Begriff *Scaffolding* als Bezeichnung für diese vorübergehenden Hilfen wurde von Wood, Bruner und Ross (1976) eingeführt.

Eine Reihe von Forscherinnen und Forschern haben diese vorliegenden psycholinguistischen

Erkenntnisse auf den Bereich der Sprachtherapie angewendet und therapeutische Maßnahmen entwickelt (z. B. McLean & Snyder-McLean, 1978; Girolametto, 1988; Kirchner & Prutting, 1987; Scherer & Olswang, 1989 nach Kirchner, 1988). Die Befunde zum *Scaffolding* und die darauf basierenden neuartigen Maßnahmen, lösten einen Wandel aus. Einerseits wurde das drillartige Üben und Imitieren von Sprache in Frage gestellt. Andererseits erfolgte in der Konzeptionierung von therapeutischen Vorgehensweisen eine Orientierung an Erwerbsverläufen und Lernmechanismen des natürlichen und unbeeinträchtigten Spracherwerbs. Wie im natürlichen Erstspracherwerb bieten nun auch im therapeutischen Kontext Bezugspersonen Kindern eine sprachliche Unterstützung in Momenten, in denen es dem Kind an Mitteln fehlt etwas sprachlich auszudrücken. Der sprachliche Input, den das Kind in diesen Momenten erhält, liegt dabei knapp über seinem aktuellen Entwicklungsniveau. So wird eine Weiterentwicklung des Kindes angeregt. Diese Verfahrensweise kann in die lerntheoretischen Auffassungen von Vygotsky (1978) eingeordnet werden, die bis heute den theoretischen Rahmen der Maßnahme bilden. Diese Annahme geht davon aus, dass erfolgreiches Lernen am ehesten stattfindet, wenn der Lernende vor Herausforderungen gestellt wird, die etwas über seinem aktuellen Entwicklungsstand liegen und sich somit in der sogenannten Zone der nächsten Entwicklung befinden.

In den 1990er Jahren wurde diese Theorie in den Bereich des Zweitspracherwerbs und seine Forschung übertragen. Pauline Gibbons hat innerhalb ihrer Forschung mit englisch lernenden Zweitsprachlernern die Methode des sprachlichen Unterstützungssystems und den theoretischen Rahmen auf den sukzessiven Zweitspracherwerb angewendet und weiter ausgearbeitet. Basierend auf ihren Arbeiten wurde das bisherige unterstützende Vorgehen von der 1 zu 1 Situation zwischen einer Bezugsperson oder einem Therapeuten und einem Kind, auf die Situation im Unterricht mit einer Gruppe erweiternd modifiziert. Mit dieser Übertragung und der daran anknüpfenden Ausarbeitung vielfältiger Vorschläge legte Gibbons den Grundstein für die Integration sprachlicher Förderung in den Unterrichtskontext (Gibbons 2002).

Nach Gibbons sind drei Aspekte des *Scaffoldings* zentral:

1. *Scaffolding* ist zukunftsorientiert
2. *Scaffolding* ist eine vorübergehende Hilfe, um den Aufbau neuer Konzepte und sprachlicher Mittel zu unterstützen.
3. *Scaffolding* befähigt Lernende neues Wissen aufzubauen.

Scaffolding ist damit keine unmittelbare Hilfe, sondern ein Unterstützungssystem, welches das sprachliche Lernen parallel zum fachlichen Lernen unterstützt. Grundlegend ist der Gedanke, dass sprachliche Anforderungen nicht vereinfacht werden, um curricular festgelegtes fachliches Lernen zu ermöglichen. Stattdessen wird das Kind unterstützt, herausfordernde und

verständnisorientierte Inhalte in der Bildungssprache zu verstehen und zu formulieren. Damit wird eine langfristige Befähigung erreicht, welche das Fundament für eine nachhaltige Partizipation bildet (Gibbons, 2002, S.10).

Mit dieser Perspektive steht beim *Scaffolding* das Potenzial der Lernenden im Vordergrund. Dies lässt sich sowohl mit den Forderungen nach einem kompetenzorientierten Blick auf die Schülerinnen und Schüler vereinbaren (z. B. KMK, 2012) als auch mit den Bestrebungen Bildungssprache über den gesamten Schul- und Bildungsweg als Gegenstand der Bildung einzubeziehen. So gehen die Bemühungen in die Richtung, *Scaffolding* zur Sprachbildung, im grundständigen inklusiven Unterricht (z. B. im deutschlandweitem Programm *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS): Becker-Mrotzeck, 2017 sowie im Fachunterricht einzusetzen: Leisen, 2010; Wessel, 2014).

Wie wird *Scaffolding* umgesetzt?

Für die konkreten Möglichkeiten der Umsetzung des *Scaffoldings* gibt es inzwischen eine Reihe an Vorschlägen, die auf empirischen Unterrichtsanalysen und der Zusammenarbeit mit Lehrkräften basieren. Für die Illustration der Umsetzung in diesem vorliegenden Beitrag soll im Folgenden ein Beispiel aus dem Themenfeld *Erde* mit dem Thema *Wo leben wir?* des Sachunterrichts dienen. Das Vorgehen wird in Bezug auf zwei Ebenen unterschieden: zum einen ist das *Makro-Scaffolding* und zum anderen das *Mikro-Scaffolding* anzusetzen.

Das *Makro-Scaffolding* findet auf der Planungsebene in Vorbereitung des Unterrichts statt. So wird im Vorfeld eine Bedarfsanalyse, eine Lernstandsanalyse und die eigentliche Unterrichtsplanung durchgeführt. Hier werden das Vorwissen und die sprachlichen Mittel aus fachlicher und themenspezifischer Sicht reflektiert, so dass sich daraus die benötigten sprachlichen Mittel ergeben. Innerhalb der Lernstandsanalyse wird dann der Bedarf der konkreten Lerngruppe ermittelt.

Die Lehrkräfte folgen dabei Leitfragen wie:

Welche sprachlichen Mittel sind für die Bearbeitung und insbesondere für die Unterstützung bei der Entwicklung fachlicher Konzepte wichtig? Gibt es bestimmte grammatikalische Strukturen oder Fachwörter, die besondere Verwendung finden bzw. finden sollten? Welche fachlichen und sprachlichen Ressourcen bringen die Lernenden bereits mit?

Anhand des Beispielthemas *Wo leben wir?* soll nun die Umsetzung im Unterricht verdeutlicht werden. Dabei geht es im Beispiel konkret um die jeweilige Lage des Wohnortes der Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Hierfür wird für die geografische Orientierung Kartenmaterial eingesetzt. In unserem Beispiel wird vorausgesetzt, dass den Kindern der Umgang mit einem Globus und dem Kartenmaterial aus vorherigen Unterrichtsstunden des gleichen Themenfeldes zur Lage Europas und des

Fachsprache	Bildungssprache	
<ul style="list-style-type: none"> • Himmelsrichtung • Norden (N), Westen (W), Süden (S), Osten (O) • Kompass (Windrose) 	<ul style="list-style-type: none"> • waagrecht • senkrecht • „Beschrifte!“ • „Vervollständige!“ • „Setze ein!“ • „Ordne an!“ • „Markiere!“ • „...liegt...“ 	Festigung
<ul style="list-style-type: none"> • Planquadrat • Symbole für: Gewässer, Verkehr, Orte, Grenzen, Sehenswürdigkeiten • Einwohner, Einwohnerzahl • Maßstab, Maßstableiste 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrat • Legende • Symbol • „Beschreibe!“ • „...befindet sich...“ 	Erweiterung

Tab. 1: Übersicht über Begriffe und Wendungen der Fach- und Bildungssprache der Unterrichtseinheit: Lage des Schul- und Wohnortes

Bundeslandes bereits bekannt ist. In diesen Stunden wurden die Fachbegriffe: **Himmelsrichtungen** mit ihren Bezeichnungen und Abkürzungen **Norden (N)**, **Westen (W)**, **Süden (S)**, **Osten (O)**, **Kompass (Windrose)** sowie **Längen** und **Bereiten** eingeführt. Zur Beschreibung lernten die Kinder eine Reihe für dieses Thema typischer Wendungen kennen, wie:

- oberhalb/ unterhalb des ...,
- im Norden/Süden/Westen/Osten liegt ...,
- nordöstlich von... ist...,
- ... grenzt im Süden an ...,
- ... wird umschlossen von ...,
- ... durchfließt ...

Auf diesem Fundament aufbauend sollen sich die Schülerinnen und Schüler in der aktuell geplanten Unterrichtsstunde mit der Lage ihres Schul- und Wohnortes beschäftigen. Da diese nicht immer in direkter Nachbarschaft liegen, verbinden sich mit dieser lebenswirklichen Tatsache eine Reihe

weiterführender Anknüpfungspunkte, klassischer Weise die Beschreibung des Weges zur Schule.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, aus Karten zielgerichtet Informationen zu entnehmen und zu nutzen (Kompetenzziel Erkennen, Niveaustufe C). Fachbegriffe und bildungssprachliche Wendungen werden in ihrer Verwendung gefestigt und durch neue unmittelbar für das Lesen von Karten notwendige Begriffe und Wendungen erweitert. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler den erweiterten Wortschatz in ihrem Kontext angemessen verwenden (Kompetenzziel Kommunizieren, Niveaustufe C). Tabelle 1 nimmt mit den aufgeführten Beispielen direkt Bezug auf die beschriebene Unterrichtssequenz. Die klassische Unterrichtsplanung wird durch diese Durchführungsweise um die sensible Bewusstheit in Bezug auf die fachsprachlichen

und bildungssprachlichen Gegebenheiten des Themas erweitert.

Hierfür wird vor allem eine gezielte gehäufte Möglichkeit zur Anwendung der Begriffe und Wendungen stärker in die Planung mit aufgenommen. So können durch Beschreiben von Lagebeziehungen in einer Karte im Unterrichtsgespräch die Begriffe und Wendungen eingeführt und durch die Verwendung einzelner Kinder mit der Lehrkraft etabliert werden. In Gruppensituationen kann durch gemeinsames Bearbeiten von Arbeitsblättern die Verwendung mündlich und schriftlich gefestigt werden.

So können Piktogramme bezeichnet werden, Sätze einem Bild zugeordnet oder Satzanfänge vervollständigt werden. In unserem Unterrichtsbeispiel handelt es sich um den fiktiven Ort *Brönitz*. Abbildungen 1 & 2 bieten hierfür Beispiele.

Arbeite mit dem Stadtplan von Brönitz!

Das Zentrum von Brönitz befindet sich in Planquadrat:

Die Kirche liegt in Planquadrat:

Die Brücke über die Lehne liegt in Planquadrat:

Der Wald liegt in Planquadrat:

Abb. 1: Informieren in der Karte und Ableiten von Orten

Das *Mikro-Scaffolding* findet innerhalb des Unterrichtsgeschehens während der Unterrichts-

interaktion statt und wird deshalb auch *Interactional Scaffolding* genannt. Hier finden die geplanten Unterstützungsformen der Makroebene ihre Realisierung.

Ergänze den Lückentext!

Ich gehe in Brönitz zur Schule. Brönitz hat ungefähr 12 000 Einwohner. Im Zentrum von Brönitz liegt der Bahnhof. Nördlich vom Bahnhof befindet sich die Schule mit der Schwimmhalle. Südöstlich vom Bahnhof befindet sich ein Wald, der Brönitzer Forst. Durch den Wald fließt der Fluß Lehne.

Abb. 2: Ergänzen eines Lückentexts

In der konkreten Unterrichtssituation wird in Momenten, in welchen ein Kind sein sprachliches Repertoire ausgeschöpft hat, eine sprachliche Unterstützung geboten. Diese Unterstützung regt eine sprachliche Weiterentwicklung an. Die Lehrkraft gibt durch ihre sprachliche Reaktion ein sprachliches Modell, eine Richtung für eine beispielsweise passende grammatische Wendung oder ein passendes Wort (Abb.3).

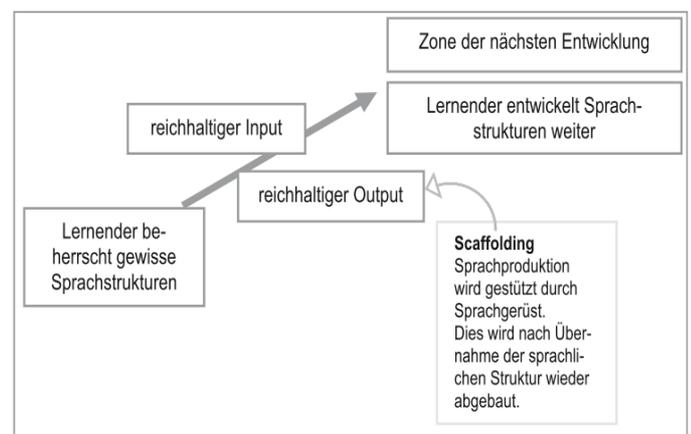


Abb. 3: Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung, Zone der nächsten Entwicklung,

Sprachproduktion und *Scaffolding* entnommen aus Wessel, 2014, S. 46

Hammond und Gibbons (2005) fassen die Impulse durch die Lehrkraft folgendermaßen zusammen:

- Vernetzen zwischen Vorwissen
- Anpassen und Überformen der Lernendenäußerungen in Richtung Bildungs- und Fachsprache
- Gestische und verbale Handlungen, um Lernendenäußerungen zu verlängern oder das Explizieren von Gesagtem zu initiieren.

In unserem Beispiel zu *Brönitz* befinden wir uns nun im Unterrichtsgeschehen. Ausgangslage für das folgende Gespräch ist die Impulsfrage: “Habt ihr euch schon einmal in *Brönitz* verlaufen?“ Nach kurzem leisem Austausch der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Murrephase werden Statements gesammelt. Es zeigt sich, dass sich einige Kinder eine Karte von *Brönitz* vorstellen, um ihren Eltern Anweisungen zum Abholen geben zu können. Andere orientieren sich an markanten Gebäuden für ihre Erklärung.

Anschließend bekommen die Kinder auf dem Smartboard eine thematische Karte von *Brönitz* und der Umgebung zu sehen. Das konkrete Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrkraft (LK) und den Schülerinnen und Schülern (S) könnte wie in Tabelle 2 beschrieben, aussehen. Die linke Spalte zeigt hier Äußerungen des Gesprächs. Die rechte Spalte illustriert die Einordnung innerhalb des *Mikro-Scaffoldings*.

Hammond & Gibbons (2005) betonen, dass das sprachliche Modell nicht ausschließlich durch die Lehrkraft gegeben wird. Auch Schülerinnen und Schüler können implizite Sprachvorbilder bieten, indem sie Feedback geben und in der Interaktion die weitere Spracherprobung anregen. Damit liegt in der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern eine bedeutende Ressource (Hammond & Gibbons, 2005).

In diesem Sinne bieten auch Kleingruppensituationen eine wertvolle Unterstützung. Kinder steuern einerseits sehr kleinschrittig die Zone der nächsten Entwicklung an. Andererseits neigen sie dazu, wesentlich häufiger einen Begriff zu nennen oder eine Wendung zu benutzen. Auf diese Weise bietet das unterstützende Kind seinem Peerpartner einen intensiven Input.

Ein wesentlicher Aspekt des *Scaffoldings* ist die Metapher des sprachlichen Gerüsts. Hinter diesem Bild verbirgt sich die Idee, dass das Unterstützungssystem aufgebaut und zu gegebener Zeit wieder abgebaut werden kann. Der Abbau der Unterstützung ist dabei ein zentraler Prozess. Auf der Ebene des *Makro-Scaffoldings* wird das Unterstützungsniveau durch differenzierte Materialien, Arbeitsaufträge und Arbeitsblätter variiert, welche auf die offene Verwendung von Fach- und Bildungssprache ausgerichtet werden. Auf der Ebene des *Mikro-Scaffoldings* wird das sprachliche Modell und die direkte sprachliche Führung durch die Lehrkraft zurückgenommen.

Zusammenfassend baut sich durch die sprachbewusste Planung der Lehrkraft hinsichtlich der fachsprachlichen und

bildungssprachlichen Anteile ihres Unterrichts ein tragfähiges Unterstützungssystem auf, das im Unterrichtsverlauf zunehmend abgebaut und mit neuen Inhalten wieder neu errichtet werden kann.

Fazit

Das *Scaffolding* stammt ursprünglich aus empirischen Untersuchungen zum Spracherwerb. Mit der Übertragung auf die Sprachtherapie wurde ein erster wichtiger Schritt für eine lerntheoretisch gestützte Förderung der Sprachentwicklung vollzogen. Anschließend ist diese Maßnahme auch auf die Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern übertragen worden, und steht nun im Zentrum der Sprachbildung.

Scaffolding stellt damit ein Paradebeispiel für eine durch und durch interdisziplinäre und in ihrer Wirksamkeit evaluierte Methode dar. *Scaffolding* als sprachliche Fördermethode im Unterricht bedeutet

- im Zuge der Unterrichtsvorbereitung die sprachlichen Herausforderungen des jeweiligen Themas im Blick zu haben,
- während des Unterrichts, reichhaltige Anwendungsmöglichkeiten einzuplanen.
- Die sprachliche Bildung und Förderung kann durch die Lehrkraft, aber auch durch Peers stattfinden.

Gespräch	Mikro-Scaffolding
<p>LK: „Was könnt ihr auf dieser Karte alles sehen?“</p> <p>S1: „Brönitz ist da oben und durch den Wald geht eine blaue Linie.“</p>	<p>nonverbaler Impuls LK zeigt auf die Planquadrate B2 und C2 der Karte am Smartboard.</p>
<p>LK: „Ja, Kristina wir teilen unsere Karte in Himmelsrichtungen ein und in Planquadrate. Brönitz erstreckt sich in den Planquadraten B2 und C2 nordwestlich vom Wald, dem Brönitzer Forst. Kannst du noch einmal sagen wo Brönitz liegt?“</p>	<p>Vernetzen mit Vorwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Himmelsrichtungen • Brönitzer Forst <p>Anpassen der kindlichen Äußerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Himmelsrichtung, Planquadrate • „nordwestlich vom“ <p>Erweiterung der kindlichen Äußerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brönitzer Forst <p>verbaler Impuls</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kannst du noch einmal sagen...!
<p>S1: „also, Brönitz ist im Norden und Westen, ist nordwestlich vom Wald“</p>	<p>S1 greift Himmelsrichtungen und bildungssprachliche Wendung auf.</p>
<p>LK: „Ja, genau, Brönitz liegt nordwestlich vom Wald und erstreckt sich über die Planquadrate B2 und C2. Was könnte die blaue Linie bedeuten?“</p> <p>S2: „ein Fluß?“</p>	<p>verbaler & nonverbaler Impuls Die LK gibt korrekatives Feedback und eine Wiederholung. Hierbei zeigt die LK auf die Legende. LK gibt neuen inhaltlichen Impuls.</p> <p>S2 leitet neue Information aus der Legende ab.</p>
<p>LK: „Ja, wie heißt der Fluß?“</p>	<p>LK regt Vernetzung mit Vorwissen an.</p>
<p>S2: „Lehne“</p>	<p>S2 ruft Vorwissen ab.</p>
<p>LK: „Genau, kannst du noch einmal zusammen beschreiben, was du siehst?“</p> <p>S2: „Also, ich sehe Brönitz. Brönitz ist, liegt nordwestlich vom Wald und die Lehne durchfließt den Wald.“</p>	<p>verbaler Impuls LK initiiert vollständige Äußerung.</p>
<p>LK: „Sehr schön? Was könnt ihr noch auf der Karte sehen?“</p> <p>S3: „Neben dem Brönitzer Forst stehen Zelte.“</p>	<p>verbaler & nonverbaler Impuls LK zeigt auf die Abschnitte B2 und C2 der Karte am Smartboard. LK gibt neuen inhaltlichen Impuls.</p>
<p>LK: „Ja Tom das Symbol Zelt hatte eine Bedeutung. Weißt du noch was das war?“</p>	<p>nonverbaler Impuls & Vernetzen mit Vorwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • LK zeigt auf die Legende
<p>S3: „Zeltplatz“</p>	<p>S3 leitet neue Informationen aus der Legende ab.</p>
<p>LK: „Genau ein Zelt- oder Campingplatz. Und wo genau befindet sich der Campingplatz, wenn du im Brönitzer Forst stehst?“</p>	<p>Erweiterung der kindlichen Äußerung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campingplatz

S3: „Also, wenn ich da drin bin, muss ich nach rechts laufen.“	verbaler Impuls & Erweiterung der kindlichen Äußerung hinsichtlich Verwendung von Fach- und Bildungssprache <ul style="list-style-type: none"> • „Und wo genau befindet sich ...“
LK: „In welche Himmelsrichtung läufst du dann?“	verbaler Impuls & Erweiterung der kindlichen Äußerung hinsichtlich Verwendung von Fach- und Bildungssprache
S3: „Ach so, ich laufe nach Osten. Ach so, also der Campingplatz liegt östlich vom Brönitzer Forst.“	<ul style="list-style-type: none"> • Frage nach Himmelsrichtung

Tab. 2: Unterrichtsgespräch mit Analyse des *Mikro Scaffoldings*

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H. (2017). Sprachliche Bildung–Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in: Review of Educational Research, 49, 222-251.
- Dorner, M., Helten-Pacher, M. R., Langer, E., & Schmölzer-Eibinger, S. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Online unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik_materialien, 1060(1.10).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1), 6-30.
- Kirchner, D. M. (1988). Using verbal scaffolding to facilitate conversational participation and language acquisition in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 14(1), 81-98.
- Leisen, J. (2010). © *Handbuch Sprachförderung im Fach–Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Pineker-Fischer, A. (2016). *Sprach-und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Springer-Verlag.
- Reich, H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die F ÖR M IG -Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.G, Roth, H.J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. Berlin: BMBF.
- Vygotsky, L. (1978). Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Wessel, L. (2014). *Fach-und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding: Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff (Vol. 19)*. Springer-Verlag.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.