

Kollektives Scaffolding im frühen Zweitspracherwerb

ABSTRACT

Kollektiv Scaffolding in early second language acquisition

Collective scaffolding is a construct of Vygotsky's Sociocultural theory. It occurs in group work as a result of the support by the peer learning in the zone of proximal development. In the second language research there are only reports about the collective scaffolding between older students. The results of my survey show that even five-year-old children can be collectively experts in their second language. Based on two examples I will analyse an implicit and an explicit supporting activities.

Kollektives Scaffolding – unterstützende Sprachhandlungen innerhalb einer Lernergruppe – ist in der Zweitspracherwerbsforschung bisher nur bei älteren Probanden bekannt. In diesem Beitrag soll anhand eigener empirischer Daten gezeigt werden, dass bereits Vorschulkinder sich gegenseitig bei ihrer zweitsprachlichen Produktion helfen und anregen können.

Scaffolding im Erst- und Zweitspracherwerb

Scaffolding ist ein theoretisches Konstrukt, das in Verbindung mit Vygotskijs kulturhistorischen Schule (vgl. dazu Keiler 2002) zu betrachten ist. Ursprünge der Scaffoldingforschung liegen in Untersuchungen von Bruner und seinen Mitarbeitern zu den vorsprachlichen Mutter-Kind-Interaktionen. Die dort erfolgreichen „maßgeschneiderten“ Hilfestellungen bezeichneten Wood/Bruner/Ross (1976 zit. nach Donato 1998:41) metaphorisch als „Scaffolding“ (vom Englischen *scaffold* – *Baugerüst*). Im Erstspracherwerb wird Scaffolding vor allem im Zusammenhang mit dem elterlichen Einfluss auf die sich herausbildende Kindersprache erforscht (vgl. z. B. Grimm/Weinert 2002:547). In der Erzählforschung wird Scaffolding beim Erwerb narrativer Diskursfähigkeiten in Interaktionen zwischen einem Erwachsenen und einem älteren (einsprachigen) Kind untersucht (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996).

Beim Zweitspracherwerb wird Scaffolding im Rahmen der soziokulturellen Theorie (vgl. z. B. Lantolf 2000, Lantolf/Thorne 2007) und vor allem im schulischen Kontext diskutiert. Gibbons (2002:10) definiert es, wie folgt:

it is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone.

Scaffolding entsteht also in Lehrer-Schüler-Interaktionen, in denen eine sprachliche Aufgabe gelöst wird, die für den Zweitsprachler alleine noch nicht zu bewältigen und daher mit einer gewissen Herausforderung verbunden ist. Es handelt sich um ein gemeinsames Handeln mit einer asymmetrischen Rollen- und Kompetenzverteilung. Der Lehrer/Muttersprachler bzw. kompetenter Sprecher fungiert dabei als Experte und der Schüler/Zweitsprachler als Novize (Nichtexperte). Wie bei einem Baugerüst wird zunächst eine vollständige Vorlage zur Orientierung aufgebaut und schrittweise mit den fortschreitenden Kompetenzen des Lerners wieder abgebaut. Eine mehrfache Wiederholung identischer oder ähnlicher Aufgaben ermöglicht, Kompetenzen zu entwickeln und zunehmend selbstständiger zu handeln. Daher wird Scaffolding ins Deutsche, je nach Forschungszusammenhang, auch als unterstützender Dialog, dialogische Sprechlernhilfe, Gerüsterzählen, sprachliches Gerüst, sprachliches Strukturieren, interaktive Hilfestellung, Ko-Konstruktion u.ä. übersetzt.

Narratives Scaffolding bei Grundschulern mit Migrationshintergrund untersucht Schramm (2006). Der Fokus liegt dabei auf narrativen Scaffolding-Verfahren der Lehrer, welche sich hinsichtlich ihrer Effizienz unterscheiden. Weniger erfolgreich zeigen sich beispielsweise didaktische Fragen, die Orientierung am Vorlagetext und an der zielsprachlichen Korrektheit, die z. T. zum Abbruch der Erzählung führt. Als erfolgreich erweisen sich dagegen eine narrative Unterstützung in Form von genuinen (echten) Fragen und Vorschlägen zur inhaltlichen Erweiterung sowie affektive Markierungen, die teils lexikalisch teils intonatorisch realisiert werden.

Scaffolding bei Kindergartenkindern wurde von Apeltauer (2007:66f.) dokumentiert. Er stellt fest, dass Kinder beim gemeinsamen interaktiven Erzählen längere und anspruchsvollere Äußerungen produzieren können, obwohl sie sich erst am Anfang ihrer syntaktischen Entwicklung befinden. Denn in ihren sonstigen Spontandaten finden sich zum größten Teil noch nicht grammatikalisierte Äußerungen und nur vereinzelt die Normalform (SVO). Eine

komplexere Sprachproduktion wird dadurch ermöglicht, dass sich die Kinder an den von Betreuern vorgegebenen Strukturen orientieren und diese durch die Nachahmung zu übernehmen versuchen.

Kollektives Scaffolding bei älteren Zweitsprachlernern

Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung des Scaffoldings wird beim „kollektiven Scaffolding“ (Donato 1998) die asymmetrische Lehrer-Lerner-Situation aufgebrochen. In Lerner-Lerner-Interaktionen werden aber vergleichbare Lernmöglichkeiten geschaffen, z.B. beim partnerschaftlichen Arbeiten während einer Gruppenarbeit. Festzustellen ist, dass kollektives Scaffolding bisher nur bei älteren Zweitsprachlernern beschrieben wurde (vgl. Donato 1998, Gibbons 2002).

Donato (1998) analysiert Kollaboration sowie Eigen- und Fremdregulierung im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Gruppenarbeit von drei Französischstudierenden im dritten Hochschulsemester, die eine Inszenierung vorbereiten und sie danach aufführen. Die Lerner versuchen u.a. Strukturen ins Französische zu übersetzen, was ihnen erst durch die Zusammenarbeit gelingt. Das gemeinsame Lernen erweist sich als effektiv: Bei der Präsentation der Ergebnisse eine Woche später werden fast alle Äußerungen (24 von 32), in denen es bei der vorausgegangenen Gruppenarbeit zum kollektiven Scaffolding kommt, adäquat realisiert. Donato (1998:46) stellt fest:

During this interaction, the speakers are at the same time individually novices and collectively experts, sources of new orientation for each other and guides through this complex linguistic problem solving. What is most striking is that although marked individual linguistic differences exist on the onset of the interaction, the co-construction of the collective scaffold progressively reduces the distance between the task and individual abilities.

Gibbons (2002:19f.) dokumentiert die unterstützende Kraft des kollektiven Scaffoldings im Fachunterricht. Sie analysiert, wie eine Arbeitsgruppe von Zweitsprachlernern ein Experiment mit Magnetismus durchführt, es dokumentiert und anschließend in der Klasse über die Ergebnisse berichtet. Mithilfe des kollektiven Scaffoldings können auch die Schüler, die dazu alleine aufgrund ihrer Zweitsprachkenntnisse nicht in der Lage gewesen wären, den Bericht abgeben und profitieren vom gemeinsamen Lernen in der Gruppe: „Individual students are scaffolded by the contributions of the group as a whole“ (Gibbons 2002:20).

Kollektives Scaffolding bei Zweitsprachlernern im Vorschulalter

Ergebnisse unserer empirischen Untersuchung belegen, dass auch jüngere (vier- bis sechsjährige) Zweitsprachler zu ähnlichen unterstützenden Sprachhandlungen in der Lage sind. Das Ziel der longitudinal angelegten, qualitativen Untersuchung war es, 1) Grundlagenwissen über die erst- und zweitsprachliche Entwicklung von Vorschulkindern aus russischsprachigen Migrantenfamilien zu erarbeiten sowie 2) Sprachlernprozesse im soziokulturellen Kontext eines Eltern-Kind-Deutschkurses zu erforschen. Die Daten wurden durch die teilnehmende Beobachtung in Kindergartengruppen und Tonaufnahmen im Eltern-Kind-Deutschkurs erhoben. Zu den Kursteilnehmern zählten sieben Kinder und ihre Eltern. Im Sinne einer Daten- und Perspektiventriangulation wurden ergänzend dazu Hausbesuche sowie Interviews mit Eltern und Erzieherinnen durchgeführt (vgl. Şenyıldız im Druck).

Im Folgenden sollen zwei Beispiele des kollektiven Scaffoldings aus dem Eltern-Kind-Deutschkurs unserer Untersuchung dargestellt und diskutiert werden. Es handelt sich dabei um eine Bilderbuchnacherzählung und eine Bilderbuchbetrachtung. Daran beteiligen sich folgende drei Kinder:

Name	Alter (Jahr;Monat)	Kontaktmonate mit der Zweitsprache	Kindergartenjahr
Michael (Mi) ¹	5;5	26	3. Kindergartenjahr
Daniel (Da)	5;3	26	3. Kindergartenjahr
Nina (Ni)	4;11	14	2. Kindergartenjahr

Zeit- und Altersangaben

Die Kinder gehören weitgehend einer Altersstufe an. Der Unterschied in den Kontaktmonaten bei Nina ist dadurch zu erklären, dass sie als ein im Januar geborenes Kind erst mit 3;8 in den Kindergarten kommt.

¹ Alle Namen wurden geändert. Mi, Da, Ni sind Namenskürzel in Transkripten. Die Transkription erfolgte orthographisch in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) (vgl. Sellsing et al. 1998). Die Kleinschreibung soll den mündlichen Charakter der Äußerungen unterstreichen.

Die familialen Kontexte der Kinder sind unterschiedlich: Michael kommt aus einer bildungsorientierten Familie, sein Vater hat ein abgebrochenes Hochschulstudium. Daniel wächst in einer konservativen, streng religiösen Familie auf. Die Religion prägt den Mediengebrauch (es gibt z. B. keinen Fernseher, Computer), Literalität (Kinderbibel) und Gesprächsthemen in der Familie. Nina stammt aus einer Akademikerfamilie, in der großen Wert auf den Erhalt des Russischen gelegt wird. Das Mädchen bekommt zahlreiche literale Anregungen in der Erstsprache.

Beispiel 1 Bilderbuchnacherzählung

Am 30.11.2004 wird das Bilderbuch „Die kleine Spinne spinnt und schweigt“ von Eric Carle, das im Eltern-Kind-Deutschkurs bereits mehrfach behandelt wurde, von Michael und Daniel gemeinsam nacherzählt.

Die Jungen entscheiden sich für die Vorgehensweise, bei der jeder abwechselnd eine Seite übernimmt. Diese Reihenfolge wird bis zum Schluss beibehalten. Dadurch gewinnen sie Planungszeit und können sich ausruhen. Der Beitragswechsel wird am Ende des eigenen Zuges meist nach dem Muster *Name (ist dran)* angezeigt. Jedes Kind produziert sechs Beiträge.

Es handelt sich um kollektives Scaffolding, weil die Kinder bei der Nacherzählung in der Zweitsprache Deutsch sich gegenseitig anregen und unterstützen.

Daniel hilft Michael vor allem bei Wortfindungsschwierigkeiten, indem er fehlende Wörter einsagt:

69	Mi:	möchtest du mit mir
70		mit (--)
71	Da:	reiten ((flüstert))
72	Mi:	reiten.

So kann Michael das Verb *reiten* nicht abrufen und signalisiert seine Schwierigkeiten zum einen durch das dem Wiederholen der Präposition *mit* und zum anderen prosodisch durch das Einlegen einer Pause (vgl. 70). Daniel bietet das gesuchte Verb flüsternd an (vgl. Z65) und markiert es auf diese Weise als eine Hilfestellung (vgl. Z71).

Michael hilft Daniel in narrativer Hinsicht, indem er folgendes Erzählmuster zur Verfügung stellt:

*(Ein Tier) kommt und sagt,
möchtest du mit mir (Verb)?
Und die Spinne sagt nichts.*

Es wird von Daniel übernommen (fünf Belege) und teilweise modifiziert, z. B.:

83	Da:	jetzt kommt der schaf.
84		und sagt zu die spinne
85		spinne willst du mit mir freunde sein?
86		und die spinne sa sagt nichts.

Auf der inhaltlichen Ebene verwechselt Daniel dieses Bilderbuch zunächst mit einem anderen, ähnlich gestalteten Werk von Eric Carle „Die kleine Maus sucht einen Freund“. Er wählt das verkehrte Format und beschreibt, dass das ankommende Tier die Spinne und die Fliege fragt, ob sie Freunde sein können (vgl. Z85).

Michael versucht Daniel zu helfen und gibt ihm immer wieder Hinweise (vier Belege) darauf, wie die Nacherzählung auszusehen hat. Dies geschieht beispielsweise

– durch ein explizites Korrigieren mit *nein*:

59	Mi:	nein das ist nicht so.
60		da pferd krank und sagt
61		wollst du mit mir mit mir mit mir
62	Da:	freund sein?
63	Mi:	nein.
64	Da:	reiten.
65	Mi:	ja und dann sagt das spinne gar nix.

– ein implizites Korrigieren in Form eines Alternativvorschlages:

129	Da:	jetzt kommt der (-) wolf.
130		das ist ein wolf?
131	Mi:	oder ein hund?

Die Hinweise führen dazu, dass Daniel im letzten Beitrag Erzählformate der beiden Bilderbücher nicht mehr miteinander vermischt:

146	Da:	und jetzt kommt die ente
145		und sagt (-) zu die spinne.
146		spinne bist du fertig?
147		und die spinne sagt (-) nei JA.
148		dann komm mit dir die fliege fangen und aufessen.

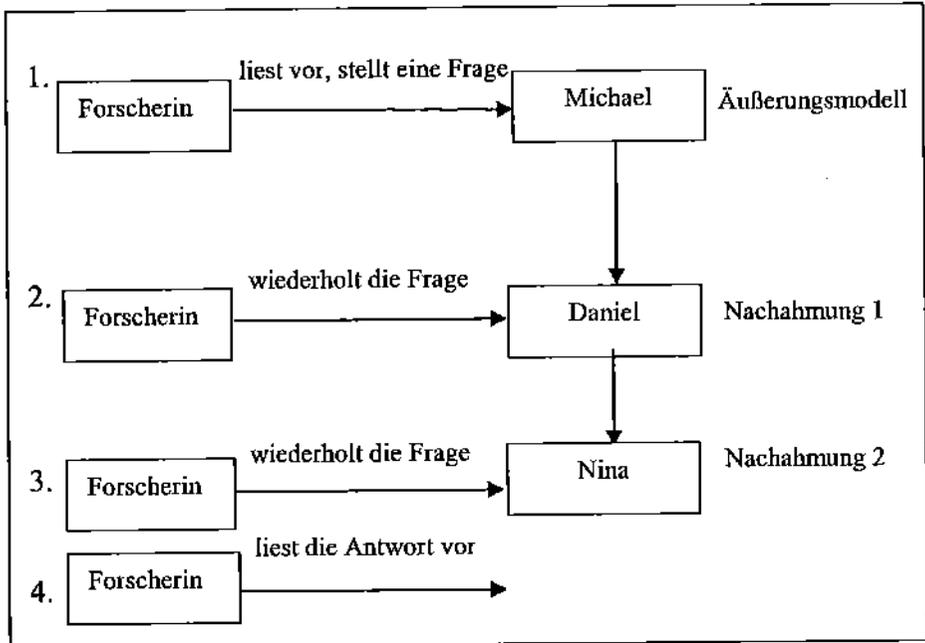
Michaels Erzählmuster ermöglicht Daniel, die narrative Aufgabe zu bewältigen, weil er mit dessen Hilfe den überwiegenden Teil seiner Nacherzählung gestaltet.

Es zeigt sich also, dass die Hilfestellungen der Kinder beim kollektiven Scaffolding eine unterschiedliche Tragweite haben. Auf der einen Seite ist eine punktuelle Unterstützung bei nicht abrufbaren Wörtern zu verzeichnen. Auf der anderen Seite wird ein Erzählmuster zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe der überwiegende Teil der narrativen Aufgabe gestaltet wird. Darüber hinaus werden auch Hinweise gegeben, die das Erzählformat, d. h. sprachliche und inhaltliche Zusammenhänge, betreffen.

Beispiel 2 Bilderbuchbetrachtung

Am 2.12.2004 nehmen alle drei Kinder an der Betrachtung des Bilderbuches „Warum?“ teil.

In dieser literalen Situation etabliert sich folgendes Interaktionsmuster (acht Belege):



Interaktionsmuster bei der Bilderbuchbetrachtung

Zunächst liest die Forscherin einen Satz vor, der eine Bildszene erläutert, und stellt eine Warum-Frage. Daraufhin darf jedes Kind seine Vermutung äußern. Zunächst antwortet Michael, dann Daniel und schließlich Nina. Die Reihenfolge der Beiträge hängt mit den Deutschkompetenzen der Kinder zusammen. Trotz eines geringen Altersunterschiedes zu Daniel ist Michaels Lernalterssprache in einigen Bereichen (z. B. Syntax) besser entwickelt. Im Datenkorpus finden sich einige Hinweise darauf, dass es sich um ein sprachlernbegabtes Kind handeln könnte (vgl. Skehan 1998:203). Eine wichtige Rolle spielt bei dieser Bilderbuchbetrachtung zudem die Tatsache, dass Michael mit dem Inhalt des Bilderbuches besser vertraut ist.

Äußerungsmodelle (Michael)	Nachahmung 1 (Daniel)	Nachahmung 2 (Nina)
103 Mi: die spielen sport.	105 Da: fussball.	106 Ni: fussball spielen.
115 Mi: darum will er da:: lang.	117 Da: er will zu seinem Vater.	119 Ni: ((bellt)) zu seinem vater.
131 Mi: darum hat er was tut weh::.	133 Da: tut weh was.	135 Ni: tut weh beine.
146 Mi: muss alle blumen noch mehr wachsen.	148 Da: weil die blumen sollen höher und höher wachsen.	150 Ni: blume (das).

Die Analyse der kindlichen Beiträge zeigt, dass Michaels Äußerungsmodelle von den anderen beiden Kindern nachgeahmt werden:

Nachahmung beim kollektiven Scaffolding

Daniel spricht Michaels Antworten nicht einfach nach, sondern variiert sie erheblich. Syntaktisch gesehen sind sie zum Teil sogar komplexer (vgl. Nebensatz in Z148). Nina orientiert sich sowohl an Michaels als auch an Daniels Äußerungen und kombiniert sie zum Teil miteinander (vgl. Z106). Das Mädchen neigt jedoch dazu, eher die unmittelbar zuvor vorausgegangenen Äußerungen von Daniel zu berücksichtigen, was mit der Gedächtnisspanne zu erklären wäre (vgl. Z119). Bei einer längeren und komplexeren Äußerung bleibt Nina trotz der Möglichkeit zur Nachahmung innerhalb ihrer sprachlichen Möglichkeiten (vgl. Z150), denn Nebensätze befinden sich zu diesem Zeitpunkt noch außerhalb ihrer Reichweite.

Es handelt sich in dieser literalen Situation um kollektives Scaffolding, weil sich Daniel ohne Michaels Äußerungsmodelle nicht so differenziert hätte ausdrücken können. Auch Nina wäre ohne die beiden Jungen gar nicht bzw. nicht in diesem Umfang in der Lage gewesen, an der Bilderbuchbetrachtung teilzunehmen und dabei relativ komplexe Äußerungen zu produzieren.

Zusammenfassung

Die oben angeführten Beispiele zeigen, dass kollektives Scaffolding, anders als bisher angenommen, auch zwischen jüngeren Zweitsprachlernern im Vorschulalter stattfinden kann. Literale Aktivitäten wie Bilderbuchnacherzählungen und Bilderbuchbetrachtungen scheinen kollektives Scaffolding zu begünstigen. Unsere Beispiele zeigen, dass die unterstützenden Interaktionssituationen unterschiedlich gestaltet werden können. In Beispiel 1

interagieren die Kinder viel miteinander, sie helfen ein, geben sich direkte Hinweise zur Gestaltung der Nacherzählung, nehmen Korrekturen vor und markieren ihre Hilfestellungen als solche. Die unterstützenden Leistungen sind also explizit und erfolgen zum Teil auf einer Metaebene. In Beispiel 2 interagieren die Kinder nicht miteinander und es gibt keine expliziten Hilfestellungen. Dies kann u.a. auf eine ausgeprägte Frage-Antwort-Gestaltung dieser Bilderbuchbetrachtung zurückgeführt werden. Konstituierend für dieses kollektive Scaffolding ist dabei die Nachahmung, die als ein kreatives und produktives Nachgestalten im Rahmen eigener sprachlicher Fertigkeiten erfolgt (vgl. dazu auch Apeltauer 2008). Gemeinsam ist den diskutierten Beispielen jedoch, dass Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch gemeinsame Leistungen vollbringen, zu denen sie in Alleinarbeit nicht in der Lage gewesen wären. Dieses Potenzial des gemeinsamen Lernens sollte in der Sprachförderung von Migrantenkindern sowie in der DaF-Unterrichtspraxis stärker genutzt werden.

Literatur:

- Apeltauer, Ernst** (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft Nr. 4.
- Apeltauer, Ernst** (2008): Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Nr. 49/50.
- Donato, Richard** (1998): Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, James P./Appel, Gabriela (Hrsg.): *Vygotskian approaches to second language research*. 3. print. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp., S. 33-56.
- Gibbons, Pauline** (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine** (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Ausgabe. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU, S. 517-550.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M.** (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdt. Verl.
- Keiler, Peter** (2002): *Lev Vygotskij: ein Leben für die Psychologie*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lantolf, James P.** (2000) (Hrsg.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Lantolf, James P./Thorne, Steven L.** (2007): *Sociocultural theory and second language learning*. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. Mahwah, N.J. [u.a.]: Erlbaum, S. 201-224.
- Schramm, Karen** (2006): *Interaktion bei Grundschulerezählungen in Deutsch als Zweitsprache: Exemplarische Analysen und Exploration für ein relationales*

- Datenbank-Design. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 168-185.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Quasthoff, Uta/Meier, Christoph/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, 1998/173, S. 91-122.
- Şenyıldız, Anastasia (im Druck): Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976/2, S. 89-100.

