

Einleitung

Scaffolding als Lehr- und Lernstrategie

Die Metapher Scaffolding¹ wird im anglophonen Bereich genutzt, um ein helfendes Gerüst auf dem Weg zwischen Start und Ziel in einem Lernprozess zu beschreiben, der die Schüler² schrittweise zum selbstständigen Handeln befähigt. Und auch wenn der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie diesen Begriff nicht benutzt, sondern sich auf seine Version von Feedback bezieht, so klingt das Resümee aus der Summe seiner Meta-Analysen durchaus verwandt: „To close the gap between where the students are and where we want them to be – that’s the challenge“. (Hattie 19. 4. 2012 in Toronto – <https://www.youtube.com/watch?v=wl60iS-lwCg> last accessed June 2016)

Scaffolding und die *Zone of Proximal Development* (ZPD)

In der deutschsprachigen Diskussion wird Scaffolding stellenweise den Unterrichtsmethoden zugeordnet, so z. B. bei Wellenreuther (2010: 181): „Scaffolding ist eine Erklärmethode“. Die anglophone Pädagogik fasst Scaffolding allerdings unter dem Oberbegriff *instructional strategy* oder *instructional technique* (vgl. <http://edglossary.org/scaffolding/>; letzter Zugriff: Juni 2016), weil hier der Terminus *method* eine ganz andere Konnotation besitzt und nicht eine Vorgehensweise im Unterricht beschreibt, sondern das Fach selbst. Fragt ein australischer Lehrer eine Kollegin „Which method do you have?“ ist die erwartete Antwort „I teach French and Science“. (Zur Unterscheidung zwischen Methode und Lehr- und Lernstrategie vgl. Kapitel „zur Konzeption“ von De Florio-Hansen, S. 12).

Als *instructional strategy* bezeichnet Scaffolding mithin eine besondere Form der Hilfestellung, die eng auf die einzelne Lerngruppe und deren Lernkontext abgestimmt ist. Die Hilfen orientieren sich an der *Zone of Proximal Development* (ZPD) im Sinne von Lev Vygotsky (1962). Diese Zone – in der deutschen Übertragung als Lern- und Entwicklungsbereich der Schüler zu fassen (bei Wellenreuther auch „Zone der nächsten Entwicklung“, 2010: 179) – beschreibt die Lücke zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Lernstand. Durch die Unterstützung der Lehrkraft gelingt es vielen Lernenden mehr Wissen und Können zu erwerben, als sie es auf sich selbst gestellt könnten (vgl. dazu und zu den Auswirkungen auf die Lehrerfortbildung De Florio-Hansen 2009: 27).

Scaffolding und ZPD sind keineswegs eine Neu-Erfindung, bedingt etwa durch den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht (FU). Der Terminus Scaffolding geht zurück auf die Untersuchungen des amerikanischen Psychologen Jerome Bruner, der ebenso wie Vygotsky von einer aktiven Rolle des Erwachsenen – also der Lehrkraft im FU – bei der Förderung von Lernprozessen ausgeht. Bruner benutzte den Begriff Scaffolding seit

¹ Scaffolding (auch *scaffold*) wird als Begriff in der internationalen Literatur genutzt, während eine deutsche Übersetzung – z. B. bei Recherchen – wenig zielführend ist (vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/praxis/unterrichtsgestaltung.html>; letzter Zugriff Juni 2016).

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet.

Mitte der 1970er Jahre, um damit Lernhilfen für Kinder zu beschreiben, die ein bestimmtes Ziel erreichen wollen und bei denen Erwachsene über Spielräume, Strukturierungen und deren Zurücknahme entscheiden. Insofern ist dieses Stützkonzept mit Vygotskys ZPD kompatibel, bei der es ebenfalls um den Zielbereich in Lernprozessen und die dorthin führenden Unterstützungsschritte geht, die von der Lehrkraft geplant und aus der Sichtweise der Lernenden erforderlich oder bereits überflüssig erscheinen.

Das pädagogische Konzept

Als pädagogisches Konzept wird Scaffolding aus der Perspektive und Interessenslage der Schüler begründet: „In education, **scaffolding** refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process.“ (<http://edglossary.org/scaffolding/>; Hervorhebung im Original; letzter Zugriff Juni 2016) Lernen ist aus dieser Perspektive dann effektiv, wenn es in der ZPD der Schüler erfolgen kann:

Scaffolding is widely considered to be an essential element of effective teaching and all teachers – to a greater or lesser extent – almost certainly use various forms of instructional scaffolding in their teaching. In addition, scaffolding is often used to bridge learning gaps – i. e., the difference between what students have learned and what they are expected to know and be able to do at a certain point in their education. (ebd.; Hervorhebung im Original)

Die Folgen für den Fremdsprachenunterricht

Mit den Auswirkungen auf den FU hat sich vor allem die australische Erziehungswissenschaftlerin Pauline Gibbons (Sydney) beschäftigt. Nach ihrer Definition besteht der enge Zusammenhang zwischen Scaffolding und ZPD im sozio-kulturellen Kontext des Lernens: This sociocultural approach to learning recognizes that, with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations and take on new roles. . . . This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‘gap’ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as ‘scaffolding’. (Gibbons 2009: 15)

Gibbons hebt aber nicht nur den engen Zusammenhang zwischen Scaffolding und ZPD hervor, sondern betont auch den temporären Charakter des Support-Systems. In *Scaffolding Language. Scaffolding Learning* (Gibbons 2002) untersucht sie die Dynamik von Scaffolding in den sprachlichen Kernbereichen *speaking, listening, reading, writing* und bietet eine Fülle von *Scaffolding Approaches* an, die sich vor allem auf den integrierten Ansatz „Second Language Across the Curriculum“ (Gibbons 2002: 51 ff.) beziehen und den in Australien populären bilingualen Unterricht unterstützen.

Unter Berufung auf Bruner (1978) räumt Gibbons zwar ein, dass Scaffolding die Freiheiten der Schüler eingrenzt, um sie bei der Aufgabenlösung in ihrer ZPD zu fokussieren: „the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out tasks, so that the child can concentrate“ (ebd. 10). Aber sie versteht dies nicht als Gängelung sondern plädiert

gleichzeitig für einen Abbau der Unterstützungshilfen, wann immer es der erfolgte Lernprozess bereits zulässt. Die Lehrkraft erhält aus ihrer Sicht die Verantwortung für die Initiierung eines jeden neuen Lernschrittes, der auf den vorhandenen Kenntnissen aufbaut und sollte damit zugleich eine hohe Erwartungshaltung an die Lernprozesse verbinden. Bezogen auf den FU bedeutet dies nach Gibbons' Erfahrungen auch eine Neu-Orientierung:

In terms of ESL [English as a Second Language] students it suggests a somewhat different orientation to learning tasks than has often been the case in the past. Rather than simplifying the *task* (and ultimately risking a reductionist curriculum), we should instead reflect on the nature of the *scaffolding* that is being provided for learners to carry out the task. As far as possible, learners need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks: it is the nature of the support – support that is responsive to the particular demands made on children learning through the medium of a second language – that is critical for success. (ebd. 10f., Hervorhebungen im Original)

Lehrkräfte und Schüler werden zu Dialogpartnern

Weil sich Lernprozesse weitgehend sprachlich vollziehen und kollaborativ und sozial erfolgen, werden Lehrkräfte und Schüler zu Dialogpartnern (eine Idee, die auch bei Hattie formuliert wird), die auf vorhandenen Wissensbeständen aufbauen und mit Hilfe von Scaffolding Ziele ansteuern, die für Schüler anderweitig nicht erreichbar wären. Dazu gehört auch, dass individuelle Lerner von Gruppenprozessen selbst profitieren: „students are scaffolded by the contribution of the group as a whole“ (ebd. 20, vgl. *reciprocal teaching* im Glossary). Nach Gibbons' Erfahrungen gilt dies vor allem für die Kernkompetenzen *reading and writing* „where students are constantly stretched in their language development“ (ebd. 67).

Generell lassen sich zwei Ebenen des *support* unterscheiden: *explicit scaffolding* bezieht sich auf die Interaktionen im Unterrichtsprozess selbst, zum Beispiel durch die Unterstützung bestimmter Aktivitäten wie „translation, a story map, picture sequencing, dialogue journals, jumbled sentences“ (ebd. 69f.). Auf der Planungsebene und damit im *curriculum cycle* selbst kann Scaffolding angelegt werden durch „building knowledge of the topic, modelling the text, joint construction, independent writing“ (ebd. 60).

Scaffolding-Strategien

Aus den Unterrichts-Beispielen von Gibbons lassen sich zwei Formen von Scaffolding-Strategien ableiten. Makro-Scaffolding bezieht sich auf eine Bedarfs- und Lernstands-analyse sowie die Unterrichtsplanung, Mikro-Scaffolding auf die Unterrichtsinteraktion selbst, die nicht nach dem Frage-Antwort-Schema organisiert wird, sondern die folgenden Prinzipien beachtet:

„Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion, Gewährung von mehr Planungszeit für SchülerInnen, Variation der Interaktionsmuster/Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, Aktives Zuhören durch die Lehrkraft, Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft, Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptionelle

Zusammenhänge“. (<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/praxis/unterrichtsgestaltung.html>; letzter Zugriff Juni 2016)

Eine Differenzierung von Scaffolding-Strategien findet sich auch in konkretisierten deutschsprachigen Vorschlägen zu dieser Lehr- und Lernstrategie, und zwar als

- ▶ *Process Scaffolding* – mit Hinweisen und strukturierenden Anweisungen zu Arbeitsschritten und deren Abfolge;
- ▶ *Input Scaffolding* – mit der Nutzung von *information grids* und dem Ziel der Restrukturierung von in Texten enthaltenen Informationen, einem auf andere Texte übertragbaren Strukturierungsangebot, der Transparenz für ein Genre, dem Selbst-Entwerfen der *information grids*, Evaluationsaufgaben und Vorlagen für Kurzvorträge;
- ▶ *Output Scaffolding* – mit der Vorbereitung von Schülerdarstellungen. (vgl. Hallet 2012: 105 f.)

Möglichkeiten und Lernchancen

Bei der Frage nach den Möglichkeiten und Lernchancen des Scaffolding ist festzuhalten, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn neue Informationen in den vorhandenen Bestand an Kenntnissen und Fähigkeiten integriert werden können. Experten initiieren mit Scaffolding einen Prozess, der die Lücke zwischen dem Kenntnisstand der Lernenden und den erwünschten Lernergebnissen schließt. Die Scaffolding-Strategie impliziert *direct instruction* und Begleitung durch die Lehrkraft. Zur effektiven Umsetzung müssen all jene Informationen zur Verfügung gestellt werden, die Lerner zur Erfüllung einer Aufgabe benötigen. Dazu gehören eine detaillierte Beratung, die Fokussierung der Aufmerksamkeit, die Beachtung der Arbeitsschritte in dieser Lernumgebung. Mit diesen Hilfen werden Lerner dazu befähigt, sich auf ihre eigene Arbeit zu konzentrieren und ihre Aktivitäten zu planen und zu reflektieren.

Die *scaffolded instruction* folgt einer Lehr- und Lern-Strategie, in der den Lernenden neue Fähigkeiten und Fertigkeiten in Interaktionen vermittelt werden, die anderweitig nicht erreichbar wären. Die Lehrkraft (als *instructor*) stellt zu Beginn einer Lernphase einen reichhaltigen Support zur Verfügung und hilft damit den Lernern, ihr Verständnis von neuen Inhalten und Arbeitsprozessen zu entwickeln. Wenn Inhalte und Prozesse internalisiert sind, übernehmen die Lerner die Verantwortung für ihren Arbeitsprozess und die Kontrolle über die gemachten Fortschritte (z. B. durch *peer evaluation* oder *reciprocal reading*, vgl. Glossary). Damit entfällt die Notwendigkeit der Unterstützung und die Entfernung des Scaffold gibt für die Augen der Schüler den Blick frei auf die Arbeitsergebnisse und das Prozessverständnis.

Scaffolding und Operatoren (*task verbs*)

Ein noch wenig genutztes Instrument des Scaffolding findet sich bei den Operatoren, die bundesweit in den Abituraufgaben genutzt werden (vgl. Stark 2015: V-VII) und in einigen Bundesländern auch für die Sekundarstufe I entwickelt wurden (z. B. in Thüringen). Operatoren bestehen aus sog. *task verbs*, d. h. methodisch-didaktischen Arbeitshilfen,

die ein bestimmtes Vorgehen nahelegen und für den Lernprozess entsprechende Hilfestellungen beinhalten. Sie entstammen unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungsbereichen (AF) (AF I: Reproduktion, AF II: Analyse, AF III: Transfer) und regen gleichzeitig Lernstrategien an (*delineate, analyse, evaluate etc.*). Selbst in den neueren Lehrwerken, die allesamt kompetenzorientiertem Unterricht verpflichtet sind und systematisch einzelnen *Units* bestimmte Lernaufgaben zuordnen, werden *task verbs* noch nicht hinreichend und systematisch genutzt. Hier liegt auch ein Schlüssel, um die behauptete grammatische Progression zu überwinden, die mittlerweile in der fachdidaktischen Diskussion äußerst kritisch gesehen wird. „Häufig wird... [Sprachenlernen]... mit dem Postulat von Progression(en), einer vermeintlich logischen Abfolge von Lehr-/Lernschritten, die den Spracherwerb angeblich steuern“ verbunden (Edelhoff 2010: 46). An Stelle ihrer nie bewiesenen Funktion (es wäre vielleicht schön, wenn es sie wirklich gäbe, genauso wie die beste Methode!) könnte eine inhaltliche Progression treten, die auf einer gestuften Abfolge von *task verbs* in den Anforderungsbereichen I bis III beruht.

Scaffolding und *Direct Instruction*

John Hatties Interpretation der Ergebnisse seiner Meta-Analysen (mit zunächst 138 dann 150 Erfolgsindikatoren) berührt einen Nerv der Diskussion über Unterrichtsentwicklung. Denn Hattie macht mit seinen Erfolgsindikatoren (bei ihm „Effektstärken“; vgl. dazu De Florio-Hansen 2014: 30) deutlich, dass er Unterricht primär durch die Augen der Schüler sieht und Entwicklungsbedarf vor allem in einer wenig ausgeprägten Feedback-Kultur unserer Schulen – als dialogisches Lernen mit der Lehrkraft – sieht. So gesehen ist die von ihm propagierte *Direct Instruction* (Hattie 2009: 207 f.) nicht ein Plädoyer für Frontalunterricht, sondern nur die andere Seite eines von Schülern her gedachten Scaffolding. Zwei Impulse werden längerfristig wirksam bleiben: erstens die Neugestaltung des Lehrer-Schüler Feedbacks als dem wichtigsten Element einer lernwirksamen Unterrichtspraxis, zweitens das auf *Direct Instruction* basierende Unterrichtsmodell in sieben Schritten (vgl. Kapitel „zur Konzeption“ von De Florio-Hansen, S. 11):

1. Ziele der Stunde benennen (*learning intentions*);
2. Erfolgskriterien (zum Können und Verständnis) definieren (*success criteria*);
3. Stoff präsentieren (*hooking attention*);
4. Schülerübungen (*input, modelling, checking*);
5. gelenkte Schülerübungen (*guided practice*);
6. Abschluss der Stunde (*conclusion of a lesson*);
7. freie Schülerübungen (*independent practice*).

In 30 Schritten zu einer lernwirksamen Unterrichtsgestaltung (Model of effective Teaching – MET; vgl. Kapitel „zur Konzeption“ von De Florio-Hansen, S. 9 – 10) wird dieses Unterrichtsmodell differenziert, erweitert und wissenschaftlich begründet. Es wird den UEs dieser Narr Praxisbücher zugrunde gelegt und ist im Einleitungskapitel ausführlich dargestellt.

Unterrichtseinheiten mit Scaffolding

Scaffolding schließt als *missing link* die Lücke zwischen Start und Ziel im Lern- und Entwicklungsbereich (ZPD), stets mit Blick auf Unterrichtsziele, Kompetenzstufen, Inhalte und sprachlichen Fokus und – wo immer möglich – aus der Sichtweise der Schüler. Als Lehr- und Lernstrategie verstanden, wird sie zum Bindeglied zwischen effektivem Unterricht und optimalen Lernergebnissen. Das gilt zumal für einen kompetenzorientierten FU, weil hier das im Scaffolding angebotene Unterstützungssystem weit über den traditionellen Aufgabenapparat, die *work assignments* oder sogar die mit Operatoren versehenen *tasks* hinausgeht.

Dafür gibt es zwei Gründe:

Mit den *Can-do* Beschreibungen oder Kompetenz-Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) von A1 bis C2 lässt sich für das Fremdsprachenlernen die ZPD relativ verlässlich und präzise beschreiben. Darauf gerichtet, kann Scaffolding im *task-based learning* und damit wirksamem *instructional cycle* verschiedene Formen und Funktionen übernehmen, die dem Spracherwerb als sozialem Prozess besonders gerecht werden.

In den hier vorgeschlagenen 15 UEs wird Scaffolding den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Kompetenzerwartungen situativ und individualisiert angepasst. Dabei wird eine inhaltliche Progression der Operatoren exemplarisch präsentiert: Operatoren sind als *task verbs* den einzelnen Aufgaben zugeordnet und werden im *worksheet compass* jeweils im Überblick ausgewiesen. Je nach Lernkontext kann Scaffolding in den Lernsequenzen wirken als:

1. Fenster für authentische Situationen in Lehrwerken: in den UEs 1 bis 3 als *animals and nature, endangered habitats and Canadian nature parks, legends from Scotland*;
2. Boxenstopp im Training der einzelnen sprachlichen Teilfertigkeiten (*focus on form*): in den UEs 4 bis 5 als *tall poppy syndrome and heroes, measuring your media*;
3. Lernumfeld für *cultural studies* und landeskundliche Erfahrungen: in den UEs 6 bis 7 als *explorers and Aborigines, landmarks in games*;
4. Unterrichtsarrangement in der Behandlung von Sachtexten: in den UEs 8 bis 9 als *English traditions, Caledonia*;
5. Diskussionsgrundlage im Literaturunterricht: in der UE 10 als *Indian stereotypes*;
6. Steuerungselement in fremdsprachlichen Lernorten: in den UEs 11 bis 15 als *Asterix and the Picts, country profiles, Athens of the North, gorge walking, media's influence*.

Für jede der hier genannten Lernsequenzen wird in den dazu entwickelten Unterrichtseinheiten gezeigt, wie flexibel und dynamisch Scaffolding wirksam werden kann. Die dabei angebotenen Unterstützungssysteme verbinden als roter Faden authentische Materialien (als Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Lernens) mit effektiver Lernsteuerung, die den Charakter der UEs in Lernaufgaben neu justieren. Weiterführend bei diesem Ansatz ist der Versuch, die allgemeine Definition von ZPD praxisorientiert auf die GeR-Standards zu beziehen und die Steuerungsfunktionen des Scaffolding in ihrer Vielfalt mit den Augen der Lernenden dialogisch zu konkretisieren, um damit die dialektische Beziehung zwischen *Direct Instruction* (nach Hattie) und Scaffolding zu nutzen.

Scaffolding als didaktisches Prinzip

Bei authentischen Lernaufgaben spielt Scaffolding deshalb eine zentrale Rolle, weil die in der ZPD angestrebten Kompetenzen mit dem *task-based learning* nicht nur verlässlich angebahnt werden können, sondern Scaffolding auch in dem dazu entwickelten *task cycle* in unterschiedlicher Form und Funktion genutzt wird. Dabei stehen die folgenden Aspekte wechselseitig und ergänzend im Vordergrund: „themenspezifisches Vorwissen aktivieren, Anleitung zur Analyse der Modelltexte einschließlich Verweis auf Erklärungen und Sprachübungen zur Grammatik, Anleitung für die Gruppenarbeit (Themenwahl, Textproduktion, Ergebnispräsentation).“ (Hallet 2012: 72)

Insgesamt unterstützt Scaffolding den Lernprozess mit dem Aufbau von fachlicher und sprachlicher Kompetenz, wobei auch hier zwischen *Input und Output Scaffolding* unterschieden werden kann. Einerseits geht es um den Erwerb von Fachwissen, andererseits darum, das dazu notwendige Textverständnis zu sichern. Den Operatoren (wie bereits oben beschrieben) kommt hier eine zentrale Funktion zu, denn mit ihrer Hilfe wird „jede Fachaufgabe (*task oder activity*) gemäß Aufgabenstellung oder Arbeitsanweisung auf spezifische Arbeitsprozesse fokussiert“ (Zydatiś 2010: 3).

Die dabei „kalkulierte Überforderung“ (Fehling 2013: 17) beinhaltet die von Hattie thematisierten *challenges*, denen Schüler mit entsprechenden Stützangeboten gewachsen sind und die u. a. auch traditionelle Übungsformate beinhalten, wie z. B. *heads and tails, question loops, multiple matching, mazes, scrambled sentences* – (vgl. Glossary und UEs im Einzelnen). Die Arbeit mit authentischen Texten dient nicht nur dem Aufbau eines spezifischen Fachwortschatzes, sondern trägt auch „der Erkenntnis Rechnung, dass Lernen ein sozialer Prozess ist, in dem Wissen von den Akteuren gemeinsam im Kommunikationsprozess konstruiert wird“ (ebd. 20).

Die Konstruktion authentischer Lernaufgaben

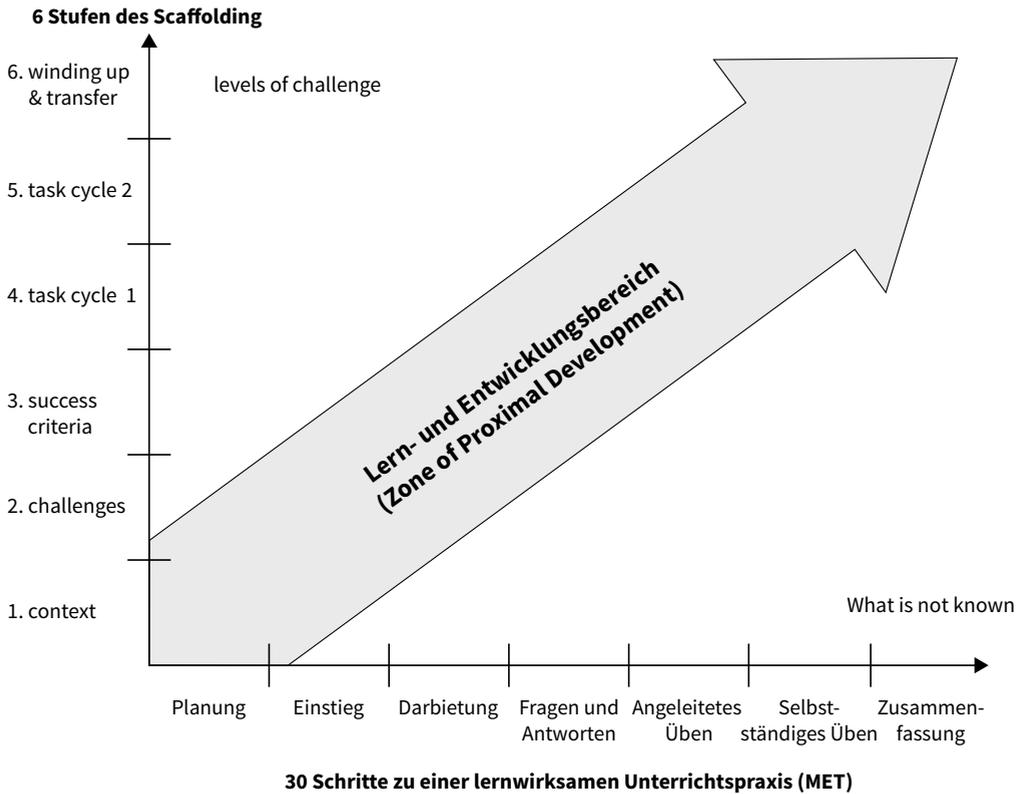
In der unterrichtspraktischen Umsetzung besteht die Dynamik von Scaffolding gerade darin, dass variationsreiche Methoden mit kognitiven Ansprüchen verbunden werden, die trotz aller Unterschiede eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen. Obgleich in unterschiedlichen Spracherwerbskulturen angesiedelt, operieren sie auf der Basis von ähnlichen Metaphern und Begriffen.

Lernaufgaben beruhen auf RATING; das Akronym beschreibt in Kurzform die Merkmale eines Kompetenzen fördernden FU und umfasst: **R** Real life situations, **A**uthentic materials, **T**ask based learning, **I**ndividualisation, **N**etworking in cooperative learning contexts, **G**eneral evaluation (vgl. dazu auch die LAAIKE-Prinzipien in: De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 111). Diese Merkmale beschreiben genauer die Kriterien zur Konstruktion authentischer Lernaufgaben und werden hier auf Englisch wieder gegeben, damit sie in den angebotenen UEs leichter auffindbar sind; im Einzelnen:

6 notions of Scaffolding	tools for Scaffolding
context and issues, problems to be solved	worksheet compass; selecting and negotiating
challenging texts and other (digital) materials	discovering and unfolding the issue/problem
success criteria	teacher-student dialogue; formative and summative feedback
task cycle 1 (guided learning)	task verbs (Operatoren); breaking task in smaller, manageable parts, using think alouds and verbalising thought process, cues and prompts, modelling and worked examples, skimming & scanning; focus on form (aka form follows function)
task cycle 2 (experiential learning)	activating background knowledge; cooperative team work, dialogue among peers; research and self-assessment; reflecting the learning process
winding up & transfer	target activity: putting together what has been learned; coaching and presentation of results; summative assessment

Diese Stufen (*notions*) von Scaffolding lassen sich in einer Lernkurve auf die o. g. 30 Schritte einer lernwirksamen Unterrichtspraxis (also known as MET) beziehen. Sie beschreibt den Lern- und Entwicklungsbereich (ZPD) in seinen drei Dimensionen: horizontal als Prozess, vertikal als Unterstützungssystem und lateral als Beschreibung des Wissenszuwachses, der Hatties Modell des Feedback weitgehend entspricht und das die folgenden Fragen klärt:

1. Where am I going? – feed up
2. How am I going? – feed back
3. Where to next? – feed forward



(adaptiert von: AUSVELS Levels 7-10)

Die Lernkurve ist insgesamt kompatibel mit den 10 Merkmalen „guten Unterrichts“ (nach Helmke 2006: 8):

	Merkmale der Unterrichtsqualität
1	Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
2	Effiziente Klassenführung
3	Lernförderliches Unterrichtsklima
4	Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
5	Schülerorientierung, Unterstützung
6	Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
7	Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
8	Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
9	Vielfältige Motivierung
10	Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Diese fachübergreifenden Charakteristika von Unterrichtsqualität geben allen Scaffolding Angeboten ein sicheres Fundament.

In *Teaching English* wird Hattie entsprechend zitiert:

“What seems needed is not another recipe for success, another quest for certainty, another unmasking of truth” (Hattie 2009: 237) but principles derived from better insight into students’ learning to provide more effective ways of teaching and learning. (Grimm/Meyer/Volkman 2015: 86)

Literaturverzeichnis:

- Doff, Adrian & Ben Goldstein (2011): *English Unlimited C1. Advanced Coursebook*. Cambridge: University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2014): *Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- De Florio-Hansen, Inez & Klewitz, Bernd (2010): *Fortbildungshandreichung zu den Bildungsstandards Englisch und Französisch*. Kassel: university press.
- De Florio-Hansen, Inez & Klewitz, Bernd (2009): Bildungsstandards und Empowerment. In: *Bildung Bewegt. Amt für Lehrerbildung*, 3/2009, 24–27.
- Edelhoff, Christoph (2010): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *Praxis Englisch* 1/2010, 46–48.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Fehling, Anka & Hämmerling, Helga & Schramm, Uta (2013): Scaffolding in bilingualen Modulen. In: Biederstädt, Wolfgang (Hrsg.) *Bilingual unterrichten*. Berlin: Cornelsen, 15–22.
- Gibbons, Paulina (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Grimm, Nancy & Michael Meyer & Laurenz Volkman (2015): *Teaching English (bachelor-wissen)*. Tübingen: Narr.
- Haß, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang & Ulrich Krämer (Hrsg) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Helmke, Andreas & Friedrich W. Schrader (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin* 5–10 (9), 5–12.
- Hill, David A. (2000): Visual aids. In: Byram, Michael (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Klewitz, Bernd (2015): Sprachmittlung als Lernaufgabe: Teaching English Through Pictures. In: De Florio-Hansen, Inez & Erwin Klein (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik: online 3, 29–58.
- Klewitz, Bernd (2016): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Exploring the visual stimulus. In: Reinfried, Marcus & Erwin Klein (Hrsg.) *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik: online 3, 128–175.
- Rea, David & Clementson, Theresa et al. (2011): *English Unlimited B1+*. Cambridge: University Press.
- Stark Verlag (Hg.) (2015): *Abitur 2016. Hessen Englisch*. Stark: Freising, V–VIII.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

- VCAA (Victorian Curriculum and Assessment Authority) (Hrsg.) (2005–2014): LOTE-Handbook. In: <http://ausvels.vcaa.vic.edu.au/>, letzter Zugriff Juni 2016.
- Vygotsky, Lev S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woltin, Alexander (2011): A picture is worth a thousand words ... In: *Praxis Englisch* 5/2011, 45–46.
- Zydati, Wolfgang (2010): Scaffolding im Bilingualen Unterricht: Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stzen und integrieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch. Scaffolding im Bilingualen Unterricht*. Heft 106, Jahrgang 44, Juli 2010, Seelze/Velber: Friedrich Verlag, 2–6.