

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 5

Peter Schildhauer

Das Instruieren kooperativer Arbeitsphasen als Diskurspraktik im Englischunterricht

Ein kritischer Blick auf Beispiele aus heterogenen Lerngruppen der Jahrgänge 5 & 6

Abstract (deutsch)

Dieser Beitrag nutzt videografische Daten aus dem Englischunterricht heterogener Lerngruppen der Jahrgänge 5 und 6, um die Diskurspraktik des Instruierens von kooperativen Arbeitsphasen zu beschreiben. Das Instrumentarium der interaktionalen Diskursanalyse wird genutzt, um in Instruktionssequenzen verschiedener Lehrkräfte prototypische Jobs sowie Mittel und multimodale Formen herauszuarbeiten. Aus Perspektive der kritischen angewandten Linguistik interessiert dabei insbesondere, inwiefern die Praktik bestehende Machtasymmetrien im Unterrichtsdiskurs reduziert oder zementiert und inwiefern somit Reibungspunkte zwischen dem Ideal der Lerner*innenorientierung, das kooperativen Methoden innewohnt, und unterrichtsdiskursiver Praktik entstehen. Der Beitrag identifiziert solche Reibungspunkte und führt sie auf das Verständnis vom Englischunterricht als „soziale Veranstaltung“ (Morek et al. 2020) zurück, das in den einzelnen Sequenzen rekonstruiert werden kann.

Abstract (englisch)

This article uses video-data collected in English lessons in heterogeneous Year 5 and Year 6 classes in order to describe the classroom discourse practice of instructing cooperative working phases. It uses interactional discourse analysis to analyse prototypical jobs as well as means and multimodal forms in the instruction giving of several English teachers. From the perspective of Critical Applied Linguistics, this article asks the question to what extent the practice reduces or solidifies existing power asymmetries in the classroom. It also aims to investigate to what extent friction arises between the ideal of learner autonomy inherent in cooperative learning and the classroom discourse practice. The article identifies such points of friction and traces them back to the teachers' understanding of English language teaching that can be reconstructed from various sequences.

Keywords

Interaktionale Diskursanalyse, Englischunterricht, kooperatives Lernen, Instruktionen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/Schildhauer

1. Einleitung

(Auch) Im Zusammenhang mit der Diversität von Lerngruppen ist in der Englischdidaktik seit längerer Zeit eine Tendenz zu lerner*innenorientierten, autonomieförderlichen Ansätzen zu beobachten (vgl. Königs 2010). Zu diesen zählen u.a. Verfahren kooperativen Lernens, bei denen Lernende eigenständig an Aufträgen arbeiten, welche die Beteiligung aller Gruppenmitglieder erfordern (z.B. Bonnet & Hericks 2020). Damit ist nicht nur die Hoffnung einer Differenzierung ‚von unten‘ (Trautmann 2010) verbunden, bei der alle Lernenden ihre jeweiligen Stärken einbringen und im eigenen Tempo lernen können. Vielmehr geht es auch darum, Lernende mit einer *agency* bezüglich ihres Lernprozesses auszustatten, die es ihnen ermöglicht, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und dieses zu steuern (Little et al. 2017). Bisherige Arbeiten zur Begleitung kooperativer Arbeitsphasen durch Lehrkräfte (bspw. in Form von Hilfestellung während der Aufgabenbearbeitung) zeigen jedoch, dass die Wahl entsprechender Methoden durch lehrer*innenzentrierte Interaktionsmuster konterkariert werden kann (Schildhauer 2021), sodass Lernende nicht er-, sondern eher entmächtigt werden (Schildhauer 2023).

In diesem Zusammenhang wird interessant, inwiefern die angesprochenen Reibungspunkte bereits Teil des Instruierens kooperativer Arbeitsphasen durch Lehrkräfte im Englischunterricht sind. Dieser Frage gehe ich anhand videografiert Daten aus heterogenen Lerngruppen der Jahrgänge 5 und 6 nach. Dabei interessiert mich zunächst, wie das Instruieren kooperativer Arbeitsphasen als Praktik des Unterrichtsdiskurses, d.h. als eingespieltes komplexes Handlungsmuster, charakterisiert werden kann und welches Grundverständnis vom Englischunterricht als „soziale Veranstaltung“ (Morek et al. 2020: 19) sich aus dem situierten Vollzug der Praktik ablesen lässt. Diese Erkenntnisse werden mit einem (macht-)kritischen Blick ‚gegen den Strich gebürstet‘, um zu eruieren, inwiefern im Instruieren komplexer Arbeitsaufträge ähnliche Problematiken auftauchen, wie sie für das Begleiten von (laufenden) Arbeitsphasen beschrieben wurden.

Im Folgenden skizziere ich zunächst mein Verständnis von fremdsprachenunterrichtlichen Diskurspraktiken (2.1) und diskutiere die einschlägige Forschung zum Instruieren von Arbeitsphasen unter diesem Blickwinkel (2.2). Im Anschluss an Einblicke in Daten und Methode (3) gehe ich induktiv von der detaillierten Analyse eines Beispiels aus (4), um im Abgleich mit anderen Beispielen meines Korpus zentrale Merkmale der Praktik auf verschiedenen Ebenen zu erarbeiten und machtkritisch zu diskutieren (5). Meine Schlussfolgerungen betreffen die Auffassung von Englischunterricht, die sich in meinem Korpus spiegelt.

2. Ausgangspunkte

2.1 Fremdsprachenunterrichtliche Diskurspraktiken

Wenn im Folgenden von „Unterrichtsdiskurs“ die Rede ist, verstehe ich darunter „all forms of discourse that take place in the classroom“ (Tsui 2008: 261). Diese beinhalten alle sprachlichen und nicht-sprachlichen, mündlichen und schriftlichen Ressourcen und Medien, welche die Beteiligten im Klassenraum für ihre Interaktion nutzen. Die entsprechenden Ressourcen lassen sich als verbale (lexikalische und morpho-syntaktische), vokale (prosodische) und visuelle (Gestik, Proxemik usw.) systematisieren (Selting 2016). Dieser multimodalen Perspektive kommt im „fremdsprachenunterrichtliche[n] Diskurs“ (Thomson 2022b: 21) eine besondere Bedeutung zu, da hier multimodale Ressourcen insbes. zur Überbrückung von Sprachbarrieren dienen (vgl. Kupetz 2021). Für den fremdsprachenunterrichtlichen Kontext gilt außerdem, dass zwar einerseits der Zielsprache als „goal of study“ (Walsh 2022: 28) eine prominente Rolle zukommt,

andererseits aber auch die Erstsprache(n) der Lernenden Einfluss auf die Ausgestaltung des Diskurses haben. Mit Blick auf die Instruktion von Arbeitsphasen zeigt sich dieser Umstand u.a. anhand der fachdidaktischen Diskussion zur Frage, inwiefern Lehrkräfte dabei auf die Erstsprache(n) von Lernenden zurückgreifen sollten (z.B. Glaser 2020; Limberg 2017).

Unterrichtsdiskurse sind durch Praktiken als „methods persons use in doing social life“ (Sacks 1985: 21) strukturiert, wozu u.a. das Instruieren von Arbeitsphasen zählt. Diese Praktiken sind so gestaltet, dass Mitglieder der Gemeinschaft sie im kommunikativen Vollzug erkennen können, indem sie einander die jeweilige Praktik anzeigen (Garfinkel 1967). Damit nehmen Praktiken als „lived orders“ (ten Have 1999: 33) eine Doppelstellung ein: Sie sind Routinelösungen für wiederkehrende Probleme und bilden zugleich einen Orientierungsrahmen in alltäglichen Interaktionen. Auf Grundlage dieser Display-These (Deppermann 2008) lässt sich deshalb an Interaktionsdaten rekonstruieren, wie die Interagierenden gemeinsam „order at all points“ (Sacks 1985: 22) herstellen. Die zentrale rekonstruktive Frage ist dabei „Why that, now?“ (Schegloff & Sacks 1973: 76).

Praktiken können auf verschiedenen Granularitätsebenen verortet werden (Deppermann et al. 2016) – von einzelnen semiotischen Ressourcen (Selting 2016) bis hin zu „big packages“ (Heller 2015: 190), zu denen auch Instruktionen von Arbeitsphasen zählen. Als solche sind sie „im Wissensvorrat der Mitglieder einer Gemeinschaft abgespeicherte, komplexe Handlungsmuster“ (Günthner & König 2016: 180), wobei sich eine prototypische Struktur mit mehr oder weniger typischen Vertretern und Merkmalen abzeichnet. Aus Sicht der interaktionalen Diskursanalyse (Heller 2015; Morek et al. 2020; Morek & Quasthoff 2017; Quasthoff et al. 2019) lässt sich argumentieren, dass der prototypische Kern einer Praktik aus spezifischen interaktionalen Aufgaben bzw. Jobs gebildet wird, die zur Lösung des Problems nötig sind, auf die sich die Praktik bezieht. Diese Jobs werden durch bestimmte Mittel umgesetzt, die wiederum im Vollzug bestimmte Formen nutzen.

Auf der Ebene der Jobs steht das gesamte Interaktionsteam im Fokus, weil diese Kernbestandteile der Praktik von allen Beteiligten hervorgebracht und gestützt werden (vgl. dazu bereits Garfinkel 1967). Zentraler Bestandteil der Praktik des Erklärens im Alltag ist z.B., dass die Teilnehmenden gemeinsam einen Erklärgegenstand konstituieren. Auf Ebene der Mittel interessiert, welche Rollen einzelne Interaktanten einnehmen (beim Erklären bspw. gebunden an Wissensasymmetrien) und welche global-semantischen Strukturen und Handlungszüge diese nutzen. In der Alltagskommunikation wird z.B. ein Erklärgegenstand konstituiert, indem ein Wissensdefizit ausgedrückt wird. Dies kann durch verschiedene multimodale Formen geschehen, z.B. Stirnrunzeln und *Warum*-Fragen.

Eine diskursive Praktik muss sequentiell in die laufende Interaktion eingepasst (sequentielle Kontextualisierung), aber auch auf den jeweiligen sozialen Kontext zugeschnitten werden (soziale Kontextualisierung) – Erklären im Unterricht erfolgt bspw. anders als im Familienkontext (Morek et al. 2020).

Im Sinne der sozialen Kontextualisierung ist ein situierter Vollzug einer Praktik jeweils in einen sozialen Kontext eingebettet, mit dem eine Wechselwirkung besteht: Die Art und Weise, wie Lehrkräfte beispielsweise Arbeitsaufträge instruieren, ist vom (Fremdsprachen-)Unterricht als „soziale[r] Veranstaltung“ (Morek et al. 2020: 19) bestimmt; zugleich gestalten Praktiken im Vollzug diesen Kontext aber auch mit, indem sie Etabliertes verfestigen oder in Frage stellen. Der Vollzug von Instruktionen macht daher ablesbar, wie sich die Interaktanten die soziale Veranstaltung „Englischunterricht“ vorstellen, z.B. dahingehend, inwiefern Prinzipien wie Lerner*innenorientierung eine Rolle spielen. Zu der Frage „Why

that, now?“ tritt deshalb „Why that, here?“ (Morek & Quasthoff 2017: 260) – warum dieser Zug, in diesem sozialen Kontext?

Daraus folgt auch, dass jeder Vollzug einer Praktik die geteilte Vorstellung der Gemeinschaft von dieser Praktik – und darüber hinaus vom Englischunterricht als sozialer Veranstaltung – aktiv beeinflussen und verändern kann. Mehr noch: Praktiken können implizit (durch ihren Vollzug) oder explizit durch Aushandlung geändert werden (Schildhauer & Brock, i. R.).

Dieser Fokus auf die Verhandelbarkeit im Unterrichtsdiskurs (Breen & Littlejohn 2000) bildet die Grundlage für eine (macht-)kritische Perspektive (Schildhauer 2023) in Tradition der kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach 2020) und kritischen Lehrer*innenbildung (Gerlach & Fasching-Varner 2020). Dabei verstehe ich Macht mit Brock & Meer (2004) als das Potenzial „soziale und kommunikative Möglichkeiten unterschiedlich [zu] verteil[en] und [zu] begrenz[en]“ (ebd.: 201), wobei dieses Potenzial auf einem „Bündel unterschiedlicher, potenziell auch gegenläufiger Einflüsse“ (ebd.) basiert und zwischen Interaktanten verteilt ist. Macht als Abstraktum kann erschlossen werden, indem an konkreten Fällen Asymmetrien als „kommunikative Ungleichheit in Bezug auf ein spezifisches Kriterium oder Phänomen“ (ebd.: 203) rekonstruiert werden. Im vorliegenden Kontext ist insbesondere von Interesse, inwiefern Praktiken des Unterrichtsdiskurses Asymmetrien zwischen Lehrkraft und Lernenden (z.B. Wissensasymmetrien, vgl. Brock & Meer 2004) konstruieren, aufbrechen oder verfestigen und inwiefern bestimmte Interaktionsmuster potenziell marginalisierende Wirkung auf die bzw. einige der Lernenden haben. Diese Sichtweise ist u.a. anschlussfähig zur Forschung zu *language learner autonomy* (Little et al. 2017), wo bspw. die etablierte Praktik *Initiation – Response – Evaluation* (Sinclair & Coulthard 1975) sehr skeptisch gesehen wird, weil sie Lernende entmündigen und ihrer Handlungsspielräume berauben kann. Aus kritischer Perspektive handelt es sich deshalb beim Instruieren von Arbeitsphasen um eine besonders sensible Praktik, die es vermag, an zentraler Stelle im Unterrichtsdiskurs bestimmte Prinzipien der *learner autonomy* wie Verantwortlichkeit, Wahlmöglichkeiten usw. zu verhandeln. Es handelt sich damit um eine prominente Praxis, der einige Bedeutung im Gesamtgefüge des Unterrichtsdiskurses zukommt.

2.2 Das Instruieren von Arbeitsphasen als Diskurspraktik

Die Bedeutung des Instruierens von Arbeitsphasen als „grundlegender Handlungstyp im Unterrichtsdiskurs“ (Limberg 2017: 93) wird auch in der Forschung unterstrichen. Dabei wird betont, wie wesentlich es für das Gelingen der jeweils folgenden Arbeitsphase ist, dass Schüler*innen „understand what they are supposed to do.“ (Sowell 2017: 10) Instruktionen können dabei sowohl erklärende als auch auffordernde Elemente enthalten (Ehmer et al. 2021). Instruktionen nehmen i.d.R. eine Scharnierposition ein, d.h. sie verbinden benachbarte Arbeitsphasen miteinander (Seedhouse 2009), woraus sich wiederum besondere Anforderungen an die sequenzielle Kontextualisierung (s.o.) ergeben: Sie haben Janus-Charakter, da sie auf bisher Geschehenes zurückblicken und auf Kommendes verweisen.

Inzwischen liegen national und international Studien mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht der Grundschule (Glaser 2020; Limberg 2017; Liruso & de Debat 2002), der weiterführenden Schule (Kupetz 2021) und im universitären Kontext (Grossmann 2011; Markee 2015) vor. Mein Beitrag ist mit seinem Schwerpunkt auf Jahrgang 5 und 6 am ehesten anschlussfähig an die grundschulbezogenen Arbeiten. Diese betonen die vergleichsweise kurze Aufmerksamkeitsspanne und begrenzte kognitive Verarbeitungsfähigkeit sowie geringe(re) zielsprachliche Kompetenz jüngerer Lernender als Faktoren, die aus didaktischer Sicht die Instruktion von Arbeitsphasen beeinflussen sollten.

Der Schwerpunkt der Forschung liegt oftmals auf dem Versuch, ‚best practice‘ zu ermitteln. Als zentrale Kriterien gelten dabei, dass Lerner*innen verstehen, was zu tun ist, sowie insbesondere „learner compliance with the instructor’s intended behaviour“ (Glaser 2020: 58). Diesem Effizienzfokus ist es geschuldet, dass oftmals weniger eine Beschreibung der Praktik des Instruierens an sich im Mittelpunkt steht, sondern Strategien, die effiziente Instruktionen ermöglichen. Dies wird ermittelt, indem gelingende mit nicht gelingenden Instruktionen verglichen werden (Seedhouse 2009; Spreckels 2011), wobei oft deduktiv-kodierend vorgegangen wird (Glaser 2020; Liruso & de Debat 2002). Zu diesen Strategien zählen bspw. das Sichern von Aufmerksamkeit, Präzision, klare Gliederung, Vorführen erwarteten Verhaltens und Verständnissicherungen (Glaser 2020; Grossmann 2011; Seedhouse 2009; Sowell 2017). Für den Fremdsprachenunterricht wird die Verwendung verschiedener Zeichensysteme (z.B. Gesten, Visualisierungen usw.) als kennzeichnend angesehen (Kupetz 2021). Inwiefern die Verwendung der L1 (häufig gedacht im Singular mit Referenz zur Mehrheitssprache) sinnvoll ist, wird kontrovers diskutiert (zus.fassend Sowell 2017). Hinsichtlich verbaler Ressourcen zeigen die Arbeiten ein heterogenes Bild von Imperativen, Interrogativen und Deklarativen (Liruso & de Debat 2002) sowie der Verwendung verschiedener Modalverbkonstruktionen (Grossmann 2011).

Im Hinblick auf das Praktikenverständnis, das ich in 2.1 entwickelt habe, widmen sich die meisten Arbeiten im Wesentlichen somit der Ebene der Mittel bzw. Formen. Ausnahmen stellen die Arbeiten von Grossmann (2011), Markee (2015) und Limberg (2017) dar. Grossmann entwickelt aus der Analyse schriftlicher Arbeitsanweisungen ein Makrostrukturmodell, das theoretisch für mündliche Anweisungen ausgebaut und dann zu deren Analyse im universitären DaF-Unterricht genutzt wird. Das Modell enthält verschiedene Bausteine (z.B. Ankündigung einer Anweisung usw.), die zwischen Jobs und Mitteln changieren. Grossmann deutet an, dass ihr Datenmaterial dem Modell oftmals nicht entspricht, was u.U. an der deduktiven Herangehensweise sowie dem mittleren Abstraktionslevel der Bausteine liegt. Während Grossmanns Ergebnisse einen vielversprechenden Bezugspunkt für meinen Beitrag bieten, können ihre Bausteine somit nicht als am Material entwickelter Prototyp gelten. Diesem kommt Markees Studie näher, die zwei Instruktionen aus dem Kontext der Erwachsenenbildung mit *intermediate* Lerner*innen vergleicht und verschiedene Jobs wie bspw. Klären der Sozialform und Benennen von Zeitbudget herauspräpariert. Markee zeigt an Daten mit nahezu 30 Jahren Abstand, dass diese ähnliche Jobs und Formen aufweisen. Markees Ergebnisse scheinen damit einigermaßen robust zu sein, sodass sich die Frage ergibt, inwiefern sie auf den speziellen Kontext von jüngeren Lernenden mit geringerer Sprachkompetenz übertragbar sind, der im Fokus meines Beitrags steht. Hier ist Limbergs Arbeit anschlussfähig, die ebenfalls materialgeleitet-induktiv vorgeht und in Ansätzen Jobs (z.B. Aufmerksamkeitssignal) sowie Mittel und Formen beschreibt. Limberg hebt insbesondere die in diesem Kontext nicht-idiomatische Verwendung des Präsens mit Zukunftsbedeutung („you take“, 2017: 109) hervor und problematisiert die vorgefundene Verwendung des Deutschen.

Auch wenn vielsprechende Anknüpfungspunkte bestehen, existiert bisher keine umfassende Beschreibung der Praktik aus Perspektive der interaktiven Diskursanalyse. Auch der spezifische Kontext meiner Daten ist bisher noch nicht beforscht worden. Oftmals beziehen sich die vorliegenden Daten auf (universitäre) Erwachsenenbildung, wo hinsichtlich Motivation, Aufmerksamkeitsspanne usw. andere Bedingungen herrschen als im schulischen Kontext, zumal mit jüngeren Lernenden. Die neben Limberg (2017) hinsichtlich der Lerngruppe kompatible Arbeit von Glaser (2020) fokussiert auf Studierende in ihren ersten

Unterrichtsversuchen.¹ Der Vollzug der Praktik wird dabei nicht nur von der Anwesenheit eines Mentors und sich noch entwickelnder fremdsprachenunterrichtlicher Diskursfähigkeit der Novizen (Thomson 2022a) maßgeblich beeinflusst. Aufgrund der besonderen ‚Besuchssituation‘ lässt sich an diesen Beispielen vermutlich nur in Teilen ablesen, wie eine eingespielte Diskursgemeinschaft die Praktik für sich in alltäglichen Kontexten etabliert.

Bisher liegen keine Arbeiten vor, welche die soziale Kontextualisierung der Praktik in den Blick nehmen. Dementsprechend werden Anleitungen von Arbeitsphasen bisher auch keiner (macht-)kritischen Analyse unterzogen. Im Gegenteil werden ‚gute‘ Anleitungen oftmals mit Termini wie „compliance“ charakterisiert, die ein Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Lernenden unterstreichen und dessen Durchsetzung als Qualitätskriterium setzen. Eine Sensibilität dafür zeigt Markees Bemerkung zum Unterrichtsdiskurs als „a form of unequal power discourse“ (Markee 2015: 121). Ähnlich verweist Limberg darauf, dass die Formulierung „you can choose“ offenbar keine Wahlmöglichkeit ausdrückt, sondern eine Obligation maskiert. Dies unterstreicht die oben angesprochene Bedeutung der Analyse von Instruktionen aus kritischer Perspektive.

3. Design der Studie

3.1 ICool-Korpus

Meine Daten entstammen dem Korpus *Interaction in ELT Cooperative Learning Phases* (ICool). Der Großteil des Korpus wird durch Daten gebildet, die ich an einer Gesamtschule in NRW von 2017-2019 videografiert habe, wobei ich die Lerngruppe der Fokuslehrkraft A (s. Tab 1) am Ende ihres fünften und ihres sechsten Schuljahres begleiten durfte. Diese Lerngruppe trägt das offizielle Label ‚inklusiv‘, da unter den 28 Schüler*innen Lernende mit einer anderen L1 als Deutsch sowie Lernende der Förderbereiche *Lernen* bzw. *emotionale und soziale Entwicklung* sind. In allen videografierten Stunden kommen lerner*innenorientierte Methoden zum Einsatz, und häufig findet sich eine längere Arbeitsphase, die kooperative Verfahren umsetzt bzw. von diesen inspiriert ist.

¹ Eine Ausnahme stellt Kupetz (2021) dar, die zwar den DaZ-Unterricht fokussiert, aber die Interaktion mit jeweils etablierten Lehrkräften abbildet und – insbesondere auch aufgrund ihres Schwerpunkts auf multimodalen Formen – hier einen wichtigen Bezugspunkt bilden wird.

Tab. 1: ICool-Korpus im Überblick

No. Lehrkraft Datum			Jg.	Thema	Prinzipien & Methoden in Beziehung zum kooperativen Lernen
I	A	2017	5	Buying a Present	Partnerarbeit: <i>solving a puzzle</i>
II			5	A Birthday Party	Stationenlernen, positive Abhängigkeiten
III			5	Planning Our Holidays I (Lexik)	Stationenlernen, <i>Peer-Support</i>
IV			5	Planning Our Holidays II	Schreibkonferenz
V		2018	6	Bullying	Placemat
VI			6	What we (don't) like: Food	Klassenumfrage und Posterpräsentation
VII			9	Job Interview	Portfolioarbeit in Gruppen
VIII			9		
IX	B	2019	5	Seasons of the Year	<i>Peer-check</i> in <i>triangle groups</i>
X	C	2011	5	Going on Holiday	Gruppenpuzzle, <i>Gallery Walk</i>
XI	D	2021	7	Your Dream Boarding School (Vergleichskorpus: I4S-Studie)	<i>Task-based Language Learning</i> : Aushandeln von Regeln einer <i>Boarding School</i>

Meine eigenen Aufnahmen (I-IX in Tab. 1) werden durch zwei weitere Stunden ergänzt: Einerseits nutze ich für vertiefte Analysen eine über die Website der QUA-LiS NRW verfügbare Stunde einer fünften Klasse an einer Realschule, in der ebenfalls kooperative Methoden zum Einsatz kommen (X).² Außerdem durfte ich eine Stunde des I4S-Projekts (z.B. Pili-Moss et al. 2022) zum Vergleich heranziehen (XI).³

3.2 Methode

Mein Vorgehen erwächst unmittelbar aus der Konzeption von Praktiken im Unterrichtsdiskurs aus Sicht der interaktionalen Diskursanalyse (s.o.): In einer videografierten Abfolge von Einzelinteraktionen zwischen Lehrkraft und Lernenden werden die Instruktionen kooperativer Arbeitsphasen identifiziert. Dies geschieht retrospektiv mit Blick auf den Stundenverlauf. Anhand der Analyse verbaler, vokaler und kinetischer Ressourcen präpariere ich die Formen, Mittel und Jobs sowie die sequentielle Kontextualisierung der Praktik des Instruierens heraus. Beginnend an der semiotischen ‚Oberfläche‘ (Formen) abstrahiere ich schrittweise zu Mitteln und Jobs. Durch Fallvergleich erfolgt eine Annäherung an die prototypische Struktur dieser Praktik. Die Ebene der Jobs erwies sich am robustesten über die verschiedenen Fälle hinweg und weist

² <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/unterrichtsanregungen/unterrichtsvideos/film-5-going-on-holiday/filmsequenzen-5.html> (21.08.2023).

³ Mein Dank gilt u.a. Carolyn Blume für ihr Einverständnis.

somit vermutlich am deutlichsten eine prototypische Organisation im Rahmen der hier untersuchten Fälle auf.

Dann wird die ermittelte Kontur der Praktik genutzt, um ihre soziale Kontextualisierung zu untersuchen. Dies geschieht in Verbindung mit einer (macht-)kritischen Analyse insbesondere mit dem Instrumentarium der *Critical Applied Linguistics* (Pennycook 2021). An anderer Stelle habe ich dazu unter Rückgriff auf Vertreter*innen des Konzepts *Critical Literacy* (Luke 2014) u.a. folgende Leitfragen vorgeschlagen (Schildhauer 2023: 65):

Who is present and who is missing in my L2 classroom discourse?
How do power and privilege operate in my L2 classroom discourse? [...]
Who receives a voice in my L2 classroom – and who is silenced?

Im Folgenden analysiere ich einen Auszug einer Sequenz exemplarisch im Detail, bevor ich zu einer vergleichenden Analyse übergehe.

4. Writers' Conference: Detailanalyse eines Auszugs

Das Datum stellt die Anleitungssequenz in der Doppelstunde IV (Tab. 1) dar. Die Lernenden sollen anhand von Leitfragen einen Text zu ihren Ferienplänen verfassen und anschließend die Texte in ihrer Tischgruppe rotieren lassen. In dieser Feedbackrunde hat jede*r Lernende einen bestimmten Korrekturfokus. Damit das Feedback notiert werden kann, sollen die Lernenden auf einer Doppelseite ihres Heftes Text- und Feedbackbereich abgrenzen.

Die Lernenden setzen den Arbeitsauftrag im Wesentlichen um. Auch wenn die Anleitung somit Kriterien wie Verständlichkeit und ‚compliance‘ augenscheinlich erfüllt, wurde sie nicht aufgrund bestimmter Qualitätskriterien ausgewählt, sondern weil an ihr stellvertretend zentrale Phänomene herausgearbeitet werden können, die so auch auf andere Fälle im Korpus zutreffen.

Die Instruktion stellt nicht den Beginn der Stunde dar, sondern folgt einem Vokabelspiel und ist zweigeteilt: (1) Sie klärt die Zusammensetzung in Gruppen, den Begriff „writers' conference“ und die Vorbereitung der Materialien. (2) Dann werden die konkreten Schreib- und Feedbackaufträge erläutert. Ich analysiere exemplarisch Teil (1).

4.1 Fokusmarker – Sichern von Aufmerksamkeit

Datum 1: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Auftakt

01 L: oKAY guys,
02 (9.0) Psch:::t -
03 right guys=for the next V!JO:B!,
04 (---)you have to <<len>lIsten very !CARE!fully>;=okay?

Die Sequenz beginnt mit einem übergangsmarkierenden oKAY, das zugleich mit der informellen Anrede *guys* verdeutlicht, dass die Lehrkraft das Rederecht für sich (und vermutlich für eine längere Sequenz) beanspruchen möchte. Dies wird durch eine längere Pause von neun Sekunden unterstrichen, auf die die Interjektion *Psch:::t* folgt. Zeile 03 kündigt eine Aufgabe in Form eines *jobs* an. Die besondere Betonung und

distinkte fallend-steigende Intonation auf diesem Nomen unterstreicht dessen Bedeutung. Passend dazu betont die Z. 04 die Notwendigkeit (*have to*) des genauen Zuhörens (mit besonderer Betonung auf *CARE!fully*); das angeschlossene *okay* mit steigender Intonation dient womöglich dazu, die geforderte Aufmerksamkeit gemeinsam mit den Lernenden für die Dauer der folgenden Sequenz als Verabredung zu etablieren (s.o.). Damit dienen die ersten Zeilen der Lehrkraft dazu, sich das Rederecht einzufordern sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden für die folgende Sequenz zu sichern.

4.2 Klären der Sozialform

Datum 2: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Forts.

```

05 L:  (-) (^h)<<len>we nEED (.) we need groups (.) of (.) !FOUR! pEOple>;
06      is there (.) is=are there !FOUR! people in every grOUp?
07      (-- ) one two three FOUR,
08      one two three there is SOMEbody missing;
09 S:  (unverständlich)
10 L:  one two three FOUR,
11      one two three FOUR,
12      <<acc> one two three FOUR,
13      and one two THREE>;
14      (^h)I: should sAY that you stAY like you ARE,
15      because that_s (.) i think that_s oKAY,
16      three two THREE groups,
17      (-) or TWO groups of thrEE i should sAY,

```

Z. 05 ist durch eine spürbare Pause und markiertes Einatmen der Lehrkraft von den vorigen abgesetzt. Mit vergemeinschaftendem *we* kündigt die Lehrkraft an, welche Gruppen benötigt werden, wobei die ideale Anzahl von Mitgliedern (*FOUR!*) erneut prosodisch besonders akzentuiert wird. Die Nutzung des *we* kann hier als Ausdruck eines Teamgedankens gelesen werden (Bonnet & Hericks 2020), der Hierarchien potenziell reduziert. Dies steht im Einklang mit der informellen Anrede *guys* (s.o.). Die Zeilen 06-08 können als Lautdenken gelten, bei dem die Lerngruppe einbezogen wird und antwortet (Z. 09). Das Abzählen der jeweils in den Tischgruppen anwesenden Lernenden fördert zutage, dass in zwei Gruppen ein Mitglied fehlt. Die Lehrkraft entscheidet (Z. 14), dass die Dreiergruppen bestehen bleiben, ohne dass allerdings die angekündigten Gründe transparent gemacht würden (Z. 15).

4.3 Konstituieren eines Explanandums

Datum 3: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Forts.

```

18 L:  (^h) ä::hm=we are gOing to (.) do some WRItIng,=
19      =it_s cAlled (.) the (.) WRItEr_s,
20      hold ON,
21      (-) it_s cAlled (-) the wrItEr_s (-- ) cONference;
22 S:  konfeRENZ;

```

23 L: corRECT (--) -
24 why_s=WHAT does this ^mEAn;
((Auslassung 72 Sek.))
25 L: der SCHREIber genau,
26 der SCHRIFTsteller vielleicht sogAr,
27 L: (.)so YOU A:re |wRiters todAY,
|akzentuiertes Nicken
28 S: ((unverständlich))
29 L: A:nd-
greift nach Hefter
30 S: ((unverständlich))
31 L: but you are HELping each other as well;
32 so let_s=let me SHOW you what you are |dOing.
|entnimmt Blätter
33 i ha:ve <<all>vERY nice> (.) ähm WORKSheets for you,=
blättert, zählt einen Stapel ab
34 =i HOpe,
35 [let me have a LOOK,
36 S: [WORKsheets,
37 L: whO can |HELP me,=
|reicht Stapel Schülerin links von L
38 =Sx,
39 thank you,
40 S: WORKsheets,

Erneut markiert deutliches Einatmen der Lehrkraft den Beginn eines neuen Abschnitts (Z. 18); mit vergemeinschaftendem *we* umreißt die Lehrkraft den Stundenfokus vage mit *some writing* als gemeinsame (Team-)Aktivität, wobei das *going to*-Futur genutzt wird. In Z. 19 beginnt die Lehrkraft, die Bezeichnung der Methode einzuführen, unterbricht sich jedoch (Z. 20), um diese simultan als Überschrift an die Tafel zu schreiben – in Z. 21 in akzentuierter Koordination zwischen Anschrieb und Verbalisierung der Bestandteile – was die Bedeutung der Phrase für die kommende Arbeitsphase unterstreicht. Möglicherweise aktiviert dieses Vorgehen eingespielte Praktiken des gemeinsamen Semantisierens (Schildhauer 2019), denn in Z. 22 wählt sich ein*e Schüler*in selbst als Sprecher*in und schlägt *konfeRENZ* als Teilübersetzung vor. Dies wird sofort und in Anlehnung an das IRE-Muster als *corRECT* bestätigt, woraufhin die Lehrkraft die Frage *WHAT does this mEAn* generell an die Lerngruppe richtet. Damit eröffnet sich eine *side-sequence* des Semantisierens, die in Z. 25 mit *der SCHREIber genau*, abgeschlossen wird. Z. 26 korrigiert die Zuschreibung in das höherwertige *SCHRIFTsteller*, dessen besonderer Wert durch die Gradpartikel *sogAr* unterstrichen wird. Dass diese wertschätzende Berufsbezeichnung den Schüler*innen (und nicht mehr dem Team, das die Lehrkraft einschließt) für die folgende Arbeitsphase als Rolle zugeschrieben werden soll, unterstreicht Z. 27 im *simple present* mit Wechsel zum *you* (*YOU A:re wrIters todAY*). Im *present progressive* wird in Z. 31 zusätzlich (*but, as well*) der Aspekt gegenseitiger Hilfestellung bei dieser Aufgabe eingeführt. Damit ist die zentrale Arbeitsphase der Stunde skizziert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit detaillierterer Instruktionen, sodass hier die Konstituierung des Erklärgegenstandes vorliegt. Dazu passend kündigt Z. 32 eine längere Erklärsequenz (Sprechaktverb *SHOW*) an, wobei das *present progressive* vorausgreifend als Beschreibung

zukünftigen (also: erwarteten) Schüler*innenverhaltens genutzt wird (*what you are dOing*). Ein dazu nötiges Arbeitsblatt wird angekündigt und verteilt.

An verschiedenen Stellen zeigt sich, dass zwar „die Lehrkraft [...] das primäre Rederecht“ (Limberg 2017: 95) innehat, die Praktik sich aber als gemeinsame Unternehmung entfaltet: Abgestimmt zu Pausen bzw. übergaberelevanten Stellen in der Rede der Lehrkraft finden sich *turns* der Schüler*innen (z.B. *konfeRENZ*, Z. 22, *WORKsheets*, Z. 36 und 40), aus denen sich ablesen lässt, dass die Lernenden an dieser Sequenz partizipieren, indem sie bspw. Verstehen und Anteilnahme signalisieren (vgl. Markee 2015).

4.4 Verschiedene Fokusmarker und Sprachwahl

Datum 4: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Forts.

- 41 L: °hh |right=you can see hEre thIS is a <<len>LITTLe bit cOmplicated>,
 |nimmt Position am iPad ein, Projektion des Arbeitsblattes
- 42 so i will äh tAlk to you about this in GERman;
- 43 |(--)(°hh)hier ist eine LIste von jObS die ihr habt;=
 |deutet nacheinander auf die Spalten der Tabelle
- 44 =ihr sollt euer |HEFT rAUnehmen,
 |Heftgeste: beide Hände geöffnet vor sich; Positionierung
 vor Tafel
- 45 (.) und JETZT müsst ihr Echt Auf|passen;
 |greift nach Heft der Schülerin links von
 sich; Blick zur Klasse
- denn wer nIcht AUfpassst,
- 46 hat jemand ein ^LEEReres hEft als das;
- 47 <<p>für mich>.
- 48 suchender Blick, Bewegung nach rechts
- 49 X: ((verschiedene SuS bieten ihr Heft an))

50 L: |hIEr (-) Sy hat eins.
 |greift Heft von Schüler rechts von ihr
 51 <<all, p>|ich DARF mal,=ja>
 |beugt sich leicht zu S., Blickkontakt
 52 JA,
 53 DANKeschön;
 54 <<f>A:lso> (.) euer-EUre AUFGabe ist,=
 zentrale Position, Heft geöffnet vor sich
 55 =ihr sollt euer hEft rausnehmen und eine <<len>|!DOP!pelseite nützen>;
 |Silben durch Heftbewegung
 akzentuiert, leichter
 Schwenk
 56 (-) diese |DOPpelseite (--) werdet ihr (.) <<len>folgendermaßen
 |beschriften>;
 |akzentuiert durch Heftbewegung
 |legt Heft auf den Tisch
 57 <<all>das ist |WICHTig dass ihr Aufpasst>;
 |Zeigefinger zur Klasse, dreht sich zur Tafel
 ((zeichnet Rechteck an die Tafel, 8 Sek., dreht sich zur Klasse))

Allen Lernenden liegt das Arbeitsblatt vor, das auch über das iPad der Lehrkraft an das Whiteboard projiziert wird. Die Lehrkraft positioniert sich und verweist deiktisch mit *this* auf das Arbeitsblatt (Z. 41), dessen Inhalt sehr deutlich in verlangsamer Sprechweise als *complicated* charakterisiert wird. Vermutlich handelt es sich um eine Strategie, die auf das Sichern der Aufmerksamkeit aller Lernenden zielt (s.u.). Zugleich dient dieser Zug dazu, einen Wechsel ins Deutsche zu motivieren: In Z. 42 kündigt die Lehrkraft diesen explizit an, wobei das Adverb *so* eine kausale Beziehung zur Kompliziertheit des Inhalts etabliert.

Der in *complicated* lediglich implizierte Fokusmarker wird in Z. 45-46 expliziert (zu Z. 43-44 s.u. 4.5): Mit besonderer Betonung auf der Gradpartikel *ECHT* unterstreicht die Lehrkraft die Obligation (*müsst*), aufzupassen. Z. 46 bleibt syntaktisch unvollendet, da kein Hauptsatz folgt, was sich auch in leicht steigender Intonation niederschlägt. Der *turn* impliziert damit eine Drohung, deren Konsequenzen unausgesprochen bleiben. Synchron zum intonatorisch steigenden *AUFpasst* wendet ein*e Schüler*in den Blick vom Arbeitsblatt auf dem Tisch nach vorne zur Lehrkraft: „Aufpassen“ wird offenbar durch Blick in Richtung Tafel enaktiert, der *turn* der Lehrkraft in Z. 45-46 offenbar als dringende Aufforderung bzw. Drohung aufgefasst.

Die Äußerungen dieses Ausschnitts markieren somit die Verwendung des Deutschen als Ausnahme, die sich aus dem Erklärgegenstand ergibt, und vermitteln zugleich die Bedeutung, die dem Verstehen des folgenden Ablaufs zukommt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu konzentrieren.

4.5 Explizieren von Arbeitsschritten

Der Inhalt des Arbeitsblattes wird in Z. 43 als *Liste von jobs* charakterisiert (s.o. Datum 4). Mit dem Nebensatz *die ihr habt* werden diese Aufgaben den Lernenden implizit überschrieben. In diesen Zeilen zeigt sich der Hybridcharakter von Instruktionen zwischen Erklären und Auffordern: Die Lehrkraft eröffnet ein Erklärskript durch eine Kombination verbaler und visueller Ressourcen, z.B. den Hinweis *complicated*, das untermalende Zeigen auf Bestandteile des Arbeitsblattes und die Verwendung direkt-repräsentativer

Sprechakte. Die Aufforderung zur späteren Erfüllung einer Aufgabe erfolgt indirekt, und zwar insbesondere durch die Eröffnung eines *Job-Frames*, in dem die Lernenden die Position von *Arbeitnehmer*innen* haben, denen Jobs *übertragen* werden. Im Klassenteam, das eingangs mit *we* angedeutet wurde, werden damit Rollen von Arbeitgeber*in (Lehrkraft) und Arbeitnehmer*innen mit entsprechendem Machtgefälle etabliert.

In Z. 44 wechselt der Fokus auf eine konkrete, unmittelbar anstehende Aufgabe. Dies wird durch eine veränderte Position – nun zentral vor der Tafel und damit entfernt vom bisherigen Fokus des projizierten ABs – und eine Geste unterstrichen, die sich ggf. als *Heftgeste* (beide Hände halten imaginäres aufgeschlagenes Heft) lesen lässt. Sprachlich interessant ist der Wechsel zum Modalverb *sollen* in seiner volitiven Lesart (Zifonun et al. 2010): Es ist das erste Mal in dieser Sequenz, dass den Lernenden mit solcher Direktheit eine Verpflichtung auferlegt wird – im Spektrum der Modalverben im „Grad an Verbindlichkeit“ (Zifonun et al. 2010: 1887) nur von *müssen* übertroffen, das sich im Fokusmarker in Z. 45 findet (s.o., 4.4).

Nach einer *side-sequence*, in der die Lehrkraft sich zu Demonstrationszwecken ein Heft aus der Lerngruppe organisiert (Z. 47-53), kehrt die Lehrkraft mit erhöhter Lautstärke und gedehntem Diskursmarker *Also* zur Erklärsequenz zurück (Z. 54). Diese wird – in Analogie zum *Job-Frame* – als Aufgabe und somit implizite Verpflichtung gerahmt. Zunächst wird die Aufforderung *heft rausnehmen* wiederholt; die neue Information *!Doppelseite* wird dann stark betont sowie unterstrichen durch das Zeigen des aufgeschlagenen Heftes, das zudem rhythmisch auf-und-ab bewegt wird. Dann wird eine genauere Instruktion zur Beschriftung angekündigt (*folgendermaßen*, Z. 56). Zur Verdeutlichung wird dann eine ad-hoc-Skizze an der Tafel herangezogen.

Datum 5: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Forts.

- 58 L: (°h) ihr wErdet <<all>Auf dieser dOppelseite>
 |ei:ne=einen großen |kAsten machen.
 |greift Heft |hält Heft geöffnet vor sich
- 59 |so.
 |deutet mit dem Zeigefinger wiederholt Rechteck auf der Doppelseite an
- 60 das kann RUHig über bEIde sEiten gehen;
- 61 warUm MACHen wir das,=
- 62 =WEIß das jemand?
- 63 <<all>warUm so viel PLATZ für n bisschen schrEiben is doch Unnötig oder>?
- 64 S1: noTizen machen?
- L: Hält Kopf leicht schräg, hebt Zeigefinger, deutet wieder ins Heft
- 65 tatsÄchlich sollt ihr (.) EUch HELfen -
- 66 des|wegen auch die konferEnz der SCHRIFTsteller hier,
 |halbe Drehung zur Tafel und zurück, angedeutetes Zeigen auf Überschrift
- 67 |°h ihr sollt EUch hELfen FEHler zu entdecken==
 |Zeigefinger zeichnet Rechteck im Heft
- 68 =ihr seid auf <<all>|FEHler>sUche,
 |Zeigebewegung links-rechts im imaginierten
 Schreibbereich
- 69 und brAUcht den PLATZ drUmherUm,
 rhythmisches Deuten im Heft, im Kreis um Mittelpunkt der Doppelseite
- 70 damit die Anderen auch beMERkungen (.) hinter|lassen können.=

- | Auf-Ab-Bewegung mit
Zeigefinger am
Heftrand
- 71 = [oder no|Tizen hinterlassen können.
 | mit Zeigefinger Auf-Ab-Bewegung und ein geschl. Kreis im Heft,
 Blick zu S2
- 72 S2: [SO? |
 | zeigt Heft mit geöffneter Doppelseite zu L
- 73 L: n BISSchen kleiner noch (.)
- 74 und bitte mal !GANZ! ganz | Ordentlich mit einem line!AL!,
 | hebt Hand, Blick zur Klasse
- 75 <<all>ich will> dass es [!RICH!tig Ordentlich aussieht;
- 76 S3: ((stehend)) [also etwas kleiner als DA:S?
- 77 L: JA.

Diese Skizze wird verbal beschrieben (*GROßen kAsten machen*, Z. 58), gestisch ins Heft übertragen (modaldeiktischer Verweis mit *so*, Z. 59) und unterstrichen durch den Hinweis *beIde sElten* (Z. 60). Diese Segmente zeichnen sich durch zahlreiche explizite Wiederaufnahmen (*ibr sOllt euer bEft rausnehmen; DOPpelseite*), variierte Aufnahmen (*beIde sElten*), kataphorische (*fOlgendermaßen*) und anaphorische (*das, diese*) Referenzen aus, welche die Kohäsion erhöhen und die Sequenz als Erklärung markieren. Die Modalverben *sollen* und *werden* markieren die Passage zugleich als Aufforderung, wobei *sollen* eine Obligation, *werden* hingegen einen zukunftsbezogenen Fakt ausdrückt (Zifonun et al. 2010).

In Z. 61 wechselt die Lehrkraft kurzzeitig zum Muster *fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch* (vgl. auch Morek et al. 2020 zum orchestrierten Erklären), indem sie die Lernenden nach Gründen für die Vorgehensweise fragt. Die Antwort von S1 (Z. 64, *notIzen machen*) wird gestisch und verbal (*tatsÄchlich*, Z. 65) bestätigt und ergänzt durch eine Beschreibung der Tätigkeiten, die in der Feedbackphase zu erwarten sind (*beMERkungen/ noTIzen hinterlassen*, Z. 70/71). Zeigegesten im Heft und (angedeutet) zur Tafel unterstreichen die Erläuterungen. Im ersten Teil der Sequenz findet sich erneut das Modalverb *sollen*, in Z. 68 erfolgt ein Wechsel zum reinen Hauptverb im Präsens (*ibr seid auf FEHlersuche, brAUcht den PLATZ*, Z. 68-69).

Der Monolog der Lehrkraft wird von S2 mit einer Rückfrage (*SO?*, Z. 72) unterbrochen, die zeigt, dass S2 bereits die Anweisungen der Lehrkraft im Heft mitvollzogen hat. Als Replik korrigiert die Lehrkraft offenbar die Ausführung von S2 mit zwei verblosen Äußerungen (Z. 73-74), die als direkte Aufforderungen gelesen werden können – insbesondere auch aufgrund der deutlichen prosodischen Markierung der wiederholten Partikel *ganz*. Die nachfolgende Äußerung unterstreicht dies durch die hervorstechende Verwendung von *wollen* und das erneute Auftreten einer Gradpartikel (*!RICH!tig*, Z. 75).

Eine erneute Zwischenfrage (Z. 76) zeigt, dass einige Lernende aktiv versuchen, den eigenen Handlungsplan an die Vorstellungen der Lehrkraft anzupassen und so ein geteiltes Verständnis vom Produkt zu erhalten. Die Zwischenfragen verdeutlichen außerdem zusammengenommen, dass die Lernenden den Monolog der Lehrkraft als Aufforderung zum Handlungsvollzug deuten und für sie der korrekte Vollzug von Bedeutung ist. Die Praktik wird somit aktiv von der Diskursgemeinschaft gestützt.

Bemerkenswert ist an diesem Teil der Instruktion, dass die globale und wertschätzende Zuschreibung *you are writers today*, die den Lernenden ein großes Maß an Verantwortlichkeit und *agency* zuschreibt, hier nun auf dreifache Weise konterkariert wird: Erstens wird diese kreative Tätigkeit auf eine Liste von abzuarbeitenden Jobs reduziert, die zweitens vor allem „Fehlersuche“ beinhalten, und drittens erfolgt eine Engführung auf

die exakte Vorbereitung eines Arbeitsmaterials. Damit ergibt sich eine fehlende Passung zwischen globaler Setzung und lokaler Realisierung.

4.6 Abschließen und Überleiten

Datum 6: Teil (1) der Instruktion der Writers' Conference – Forts.

78 L: oKAY?

79 <<f>ich gEbe euch jetzt mal ne miNUTE |um das zu mAchen>.

|legt Heft zurück zu Schüler

Die Lehrkraft beendet die Sequenz mit einem verstehenssichernden oKAY (Kupetz & Becker 2021) in fragender Intonation (Z. 78). Anschließend teilt sie der Lerngruppe ein Zeitbudget zu (*ne miNUTE*, Z. 79). Obwohl ein einfacher Aussagesatz im Präsens vorliegt, wird dieser offenbar von den Beteiligten als Aufforderung verstanden, die Anweisungen umzusetzen.

5. Vom Fall zur Praktik

5.1 Jobs und Mittel in Instruktionen von Kooperativen Arbeitsphasen

Die hier besprochene Instruktionssequenz stellt zwar nur den Auftakt zur ‚eigentlichen‘ Schreibkonferenz dar; sie zeigt jedoch in der Zusammenschau alle Jobs, die sich auch in den anderen Fällen des ICool-Korpus finden. Die Lehrkraft

- stellt (mehrmals) einen gemeinsamen Fokus her
- konstituiert ein Explanandum
- expliziert die Arbeitsschritte
- klärt Kontextbedingungen (u.a. Sozialform)
- vollzieht einen Sprachwechsel ins Deutsche
- schließt die Sequenz
- leitet zur Arbeitsphase über.

Rückblickend wird deutlich, dass zwischen Z. 43 und Z. 44 ein Kohärenzbruch entsteht: Z. 43 bezieht sich auf das Arbeitsblatt und stellt damit den potenziellen Beginn von Erläuterungen zu den Schreib- und Feedbackaufträgen dar. Z. 44 wechselt diesen Fokus zum Vorbereiten des Heftes, sodass ein kleinschrittigerer Wechsel von Anleitung und Ausführen entsteht, der möglicherweise im Hinblick auf die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden gewählt wurde. Darin zeigt sich vermutlich auch ein Bewusstsein für die der Instruktion zugrundeliegenden Jobs und die Möglichkeit, diese flexibel zu sequenzieren. Dieses Bewusstsein lässt sich auch an anderen Stellen im Material rekonstruieren:

Datum 7: „what you need“ (LK A, Stunde III)

01 L_A: good (0.7) and now this is a little bit TRicky,
 02 (1.5) uh i have (0.75) no we_ll uh we_ll start with what you ha NEED;
 03 you need (1.13) you need a PEN,
 04 (0.78) you need your Exercise bOOk,
 05 you need your WORK bOOk (.) and your English bOOk,
 06 (1.25) okay?

Nach einem Fokusmarker nach dem Muster ‚complicated‘ (s.o.) beginnt die Lehrkraft eine Explizierung, die aber ähnlich obigem Beispiel unterbrochen wird. In Z. 02 verbalisiert die Lehrkraft den Planungsprozess ihrer Instruktion, indem sie explizit auf den Job referiert, den sie zuerst bearbeiten möchte – nämlich die Klärung der Materialien (*what you need*). Und auch seitens der Lernenden lässt sich das angesprochene Bewusstsein für Bestandteile von Instruktionen rekonstruieren:

Datum 8: „Gruppen“ (LK A, Stunde III)

01 S: müssen wir in GRUPpen,
 02 L_A: yes S=you have to work in grOUPs;
 03 bE HAPpy;
 [...]
 04 S: machen wir EIGene gruppen oder is es wieder tIischgruppen?
 06 L_A: hm hm (0.46) ich SAG_s gleich nochmA1;

S2 wählt sich selbst als Sprecher*in, um explizit nach der Sozialform zu fragen und tut dies wenig später ein zweites Mal, um die Anfrage zu spezifizieren. Damit wird deutlich, dass die ermittelten Jobs explizit in der Interaktion relevant gesetzt werden und sie somit keine abstrakten Annahmen, sondern Teil des geteilten Wissens der Mitglieder der Diskursgemeinschaft zu dieser Praktik sind.

Wie Tab. 2 zeigt, sind die ermittelten Jobs fallübergreifend sehr robust, da sie sich jeweils in nahezu allen Fällen des ICool-Korpus rekonstruieren lassen:

Tab. 2: Jobs des Instruierens im ICoolL-Korpus

Jobs/Stunde	I	II	III	IV	V	VI	IX	X	XI
Fokus	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	(✓)
Konstituieren	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Explizieren	✓	✓	✓	✓	✓	✓	(✓)	✓	✓
Bedingungen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sprachwechsel	X	✓	✓	✓	✓	X	(✓)	✓	X
Abschließen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Überleiten	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

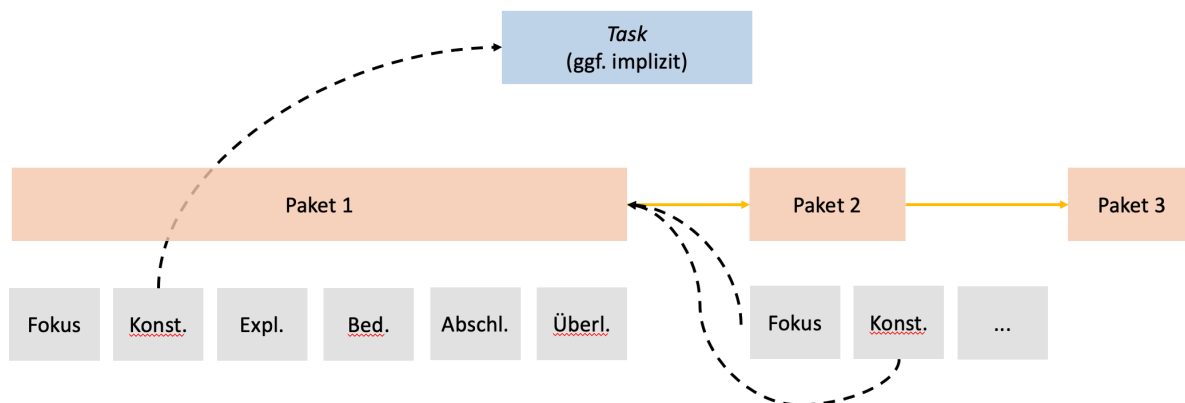
Die Validität der identifizierten Jobs wird auch dadurch unterstützt, dass sie sich in verwandten Arbeiten (z.B. Grossmann 2011; Markee 2015) spiegeln. Eine Ausnahme bildet der Sprachwechsel ins Deutsche, der zwischen Job (als explizit vollzogene Aufgabe) und Strategie (zur Stützung des Jobs „Explizieren“) changiert.

Die einzelnen Jobs werden jeweils durch verschiedene Strategien realisiert. Im Folgenden gehe ich exemplarisch auf die Jobs des Fokussierens, Konstituierens und Überleitens ein, da diese sowohl hinsichtlich der sequentiellen Kontextualisierung der Praktik als auch aus kritischer Perspektive besonders interessant sind.

5.2 Mittel des Fokussierens, Konstituierens und Überleitens

Mittel des Fokussierens, Konstituierens und Überleitens sind auch deshalb von besonderer Relevanz, weil sich im vorliegenden Korpus oftmals ein Vorgehen rekonstruieren lässt, bei dem der gesamte komplexe Arbeitsauftrag nicht als Ganzes, sondern in einzelnen miteinander verknüpften Paketen instruiert wird. Diese Zerlegung der Instruktion in verschiedene Pakete stellt vermutlich eine methodische Strategie dar, welche die vergleichsweise geringe Aufmerksamkeitsspanne der jüngeren Lerngruppen berücksichtigt (s. 2.2). Dadurch ergibt sich eine komplexe Struktur, in der in jedem Instruktionspaket mehrere Jobs durchlaufen werden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Sequentialisierung von Instruktionen – schematische Abbildung



Aus diskursanalytischer Sicht stellt sich deshalb die Herausforderung der sequentiellen Kontextualisierung gleich mehrfach, nämlich am Ein- und Ausgang jedes Pakets sowie hinsichtlich des jeweils erneuten Konstituierens des Erkläregegenstands in Bezug auf den (bisherigen) Stundenverlauf.

Die Konstitution des Erkläregegenstands wird im ersten Paket häufig durch ein globales Skizzieren der Arbeitsphase realisiert (s. 4.3). Bemerkenswert ist diesbezüglich die Stunde von Lehrkraft C, in der die Globalaufgabe kaum enthüllt wird und die Lernenden somit mit einer sehr vagen Vorstellung (Texte lesen, in Gruppen arbeiten, präsentieren) durch die Stunde gehen. Auf diese Weise entsteht eine Wissensasymmetrie, durch die die Lernenden hinsichtlich des anstehenden Lernprozesses entmündigt werden.

In den folgenden Paketen wird dann oft an vorige Schritte angeknüpft, wie in der folgenden Fortsetzung der Instruktion zur Writers' Conference:

Datum 9: „do more“ (LK A, Stunde IV)

```

01  LA:  Pssht (--) <<f>are we All DONE?
02      can we mOve ON?
03      (flüsternd) yeah (.) GOOD -
04      S1 who_s äh: S2=can we mOve ON?
05      can we dO MORE?
06      okay your !JOB! nOw (.) Is, [...]
```

Mit *mOve on* und *dO MORE* werden Ausdrücke gewählt, die sowohl bereits Erledigtes präsupponieren als auch auf Neues vorausverweisen (s.o., Januscharakter). Expliziter geht Lehrkraft C vor, die eine Zusammenfassung der bisherigen Schritte liefert, um daraus das neue Explanandum abzuleiten:

Datum 10: „concentrate“ (LK C, Stunde X)

```

01   Lc:  and NOW,
02       (-) CONcentrate;
03       (-) it_s getting !COM!plicated.
04       YOU have read the tExt;
05       YOU desIghned your pOsters;
06       nOw (.) wE (.) mAkE (.) nEw (.) GROUPS.

```

Die Beispiele zeigen auch, dass jedes Paket eine neue Übergangsmarkierung inklusive Fokusmarker enthält, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Instruktion zu richten (vgl. Seedhouse 2009). Interessant ist dabei die Strategie, Kommendes als besonders anspruchsvoll zu rahmen. Neben dem hervorgehobenen *!COM!plicated* von Lehrkraft C (Z. 03) nutzt auch Lehrkraft A diese Strategie an verschiedenen Stellen (s. Datum 7 und 4.4). Diese deutlichen Fokusmarker vermitteln den Eindruck einer *Dramatisierung*⁴ der Instruktionspraktik, die sich wie folgt erklären lässt: Einerseits ist das Anzeigen der Diskurspraktik eine Grundvoraussetzung für ihre Doppelfunktion von Handlungsroutine und Orientierungsstiftung.⁵ Andererseits ergibt sich aus der Bedeutung des Instruierens für den Stundenverlauf aus methodischer Sicht die Notwendigkeit, dieses auf besondere Weise sichtbar zu machen. Aus kritischer Perspektive führt diese Dramatisierungsstrategie jedoch dazu, Wissensasymmetrien hervorzuheben (ggf. auch: erst zu konstruieren) und die Lehrkraft als einzig wissende Person zu exponieren. Dies wiederum zeigt an, dass Arbeitsphasen nicht ausgehandelt werden, sondern der (schrittweise zu enthüllende) Plan der Lehrkraft die maßgebliche Richtschnur darstellt.

Hinsichtlich der sequentiellen Kontextualisierung ist neben dem Einstieg in ein Instruktionspaket auch der Ausstieg aus diesem besonders relevant. Die Lehrkräfte im ICool-Korpus verwenden dazu insbes. zwei Strategien: Einerseits wird ein Zeitbudget für die nächste Arbeitsphase zugeteilt (insbes. Lehrkraft A und D, auch Lehrkraft C). Die entsprechenden Formulierungen wie *ich gebe euch* (s. 4.6), *you have 3 minutes* usw. unterstreichen das ungleiche Machtverhältnis im Klassenraum – es liegt in der Hand der Lehrkraft, Zeitkontingente zu verteilen und damit die Eröffnung einer Arbeitsphase anzuweisen. Andererseits finden sich Imperative wie *off you go* usw., welche die gleiche Botschaft in direkterer Kodierung senden.

5.3 Formen des Instruierens

Hinsichtlich der verbalen Formen des Instruierens ergab die Detailanalyse (Kap. 4) neben verblosen Äußerungen (*n BISschen keI EIner noch*) ein ganzes Spektrum verbhaltiger Äußerungen:

⁴ Für diesen Hinweis danke ich herzlich Bernd Tesch.

⁵ Vgl. zur Dramatisierung von Diskurspraktiken auch Goffman (2007).

Tab. 3: Gestaltung des Verbalkomplexes im Beispiel *Writers' Conference*

mit Modalverb				ohne Modalverb		
<i>sollen</i>	<i>müssen</i>	<i>können</i>	<i>can</i>	<i>going to</i>	Präsens	Imperativ
ihr sollt euer heft raus- nehmen	jEtzt müsst ihr ECHT Auf- passen	dann könnt ihr da natürlich n TICK machen	can we mOve O N	we are gOing to do some WRiting	YOU A:re wrIters todAY	OFF you gO

Tab. 4 weitet den Blick auf das gesamte ICool-Korpus und erfasst die relativen Häufigkeiten der einzelnen Äußerungstypen im Hinblick auf alle Äußerungen der Lehrkraft⁶, die Bestandteil der Instruktion der kooperativen Arbeitsphase sind:

Tab. 4: Relative und absolute Häufigkeiten verbaltiger Äußerungen in Instruktionen

	Mit Modalverb								
	Deutsch					Englisch			
LK	sollen	müssen	können	dürfen	wollen	can	would	should	will
A	5,1 (14)	2,9 (8)	0,7 (2)	1,1 (3)	0,7 (2)	6,9 (19)	0,4 (1)	0,0 (0)	2,2 (6)
B	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	12,5 (1)	0,0 (0)	0,0 (0)
C	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	6,2 (4)	0,0 (0)	0,0 (0)	1,5 (1)
D	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,0 (0)	8,8 (3)	14,7 (5)

⁶ Die geringe Gesamtzahl an Äußerungen von Lehrkraft B resultiert aus dem Umstand, dass in der videografierten Stunde nur eine kurze von kooperativen Prinzipien inspirierte Arbeitsphase (*peer-check in a triangle group*) stattfindet. Von der Zählung insgesamt sind *side-sequences* z.B. zur Semantisierung ausgeschlossen worden.

	Ohne Modalverb								
	Deutsch			Englisch					
LK	Präsens	Perfekt	Impe- rativ	present	perf./ past	going to	imper- ative	Let's	100% (n)
A	30,9 (85)	1,1(3)	1,1(3)	30,5 (84)	0,4 (1)	0,4 (1)	10,9 (30)	1,8 (5)	(275) ⁷
B	0,0 (0)	0,0 (0)	37,5 (3)	12,5 (1)	0,0 (0)	0,0 (0)	37,5 (3)	0,0 (0)	(8)
C	0,0 (0)	0,0 (0)	4,6 (3)	72,3 (47)	3,1 (2)	1,5 (1)	10,8 (7)	0,0 (0)	(65)
D	0,0 (0)	0,0 (0)	8,8 (3)	29,4 (10)	5,9 (2)	5,9 (2)	20,6 (7)	5,9 (2)	(34)

Mit Blick auf die lerner*innenorientierte Konzeption der instruierten Arbeitsphasen ist insbesondere die Wahl der Modalverben interessant. So lassen die Häufigkeiten von *can* bzw. *können* und gar *dürfen* vermuten, dass in diesen Fällen Entscheidungsräume eröffnet werden. In einzelnen Momenten ist dies auch der Fall, wenn z.B. Lehrkraft A im Rahmen einer *learning route* verschiedene Herangehensweisen zur Wahl stellt:

Datum 11: „you can pick“ (LK A, Stunde II)

- 01 LA: (3.68) you can pick (0.36) your own (0.78) uh (.) JOB,
 02 you can SAY i start with lIstening and then i will rEAd the story aloud (0.43)
 and then i will look up vocAbulary,
 03 (0.69) or (0.2) you can SAY (0.34) nO i start with vOcabulary (0.44) and then
 i (.) do (0.25) the lIstening job (0.56) and then i will rEAd aloud;
 04 (0.6) you can pick your own JOBS in your own (1.09) as you like (0.78);=okay?

An anderen Stellen jedoch wird eher eine Obligation als eine Wahlmöglichkeit kommuniziert (vgl. Limberg 2017), wie im Fall von *dann könnt ihr da natürlich n TICK machen* (s. Tab. 3). Damit verschleiert die sprachliche Oberfläche die zugrundeliegenden und perpetuierten Machtverhältnisse.

Besonders augenfällig ist diesbezüglich auch die Verwendung präsensischer Äußerungen, die bei allen Lehrkräften einen hohen Anteil ausmachen (s. Tab. 4) – sogar ca. 72% bei Lehrkraft C und zusammengenommen Englisch/Deutsch ca. 61% bei Lehrkraft A. Mit Blick auf die zielsprachlichen Formulierungen ist zu vermuten, dass eine sprachliche Überforderung der jungen Lernenden vermieden werden und der Fokus auf die handlungsleitende Proposition gerichtet werden soll. Inwiefern die Nutzung dieser Struktur im Deutschen durch Lehrkraft A ggf. mit der Anwesenheit von Lerner*innen mit einer anderen L1 als Deutsch erklärt werden kann, ist anhand der verfügbaren Daten nicht zu ermitteln. Aus kritischer Perspektive ist die Verwendung präsensischer Sätze allerdings dort problematisch, wo sie zukünftige Handlungen der Lernenden als feststehenden, nicht verhandelbaren Fakt kommunizieren, wie bspw. in Datum 3 (Z. 31) oder auch in folgender Sequenz von Lehrkraft C:

⁷ Lehrkraft A realisiert als einzige auch *I want you to* (n= 6; 2,2%).

Datum 12: „you read the text“ (LK C, Stunde X)

01 Lc: you READ the text,
 02 you TAKE notes,
 03 you DO that (-) | scht (-) silently,
 | hält Symbolkarte hoch, legt Finger an die Lippen

Darin manifestiert sich ein sprachliches Verfügen über die Lernenden und ihr Handeln, in dem deutlich Machtverhältnisse zum Ausdruck kommen. In leicht abgeschwächter Form findet sich das Phänomen auch in den stärker zukunftsbezogenen Konstruktionen mit *going to* bzw. *will*, wobei letzteres z.B. von Lehrkraft D häufiger genutzt wird. Im Fall von Lehrkraft B wird dieses sprachliche teils in ganz konkret-kinetisches Verfügen über die Lernenden ausgeweitet, wenn bei der Bildung von gemischten Gruppen für einen *Gallerywalk* begleitend zu den sprachlichen (präsentischen) Aussagen einzelne Lernende von der Lehrkraft an den intendierten Zielort gezogen bzw. geschoben werden:

Datum 13: „Poster“ (LK C, Stunde X)

01 Lc: NOW,
 02 S1,
 03 |he¹ gOEs to² the POStEr³,
 |ergreift Arm, zieht S1 zum Poster

Datum 14: Screenshots "Poster" 1-3 wie im Transkript vermerkt (LK C, Stunde X)



Im Rahmen der Instruktion werden diese Lernenden damit objektifiziert (sprachlich auch durch die Verwendung der 3. Person realisiert) und, ihrer *agency* beraubt, als Erklärobjekte verschoben, bevor sie aufgrund einer eigenen Entscheidung der impliziten Aufforderung Folge leisten können.

Ähnlich problematisch ist es, wenn die Gender-Kategorie für Instruktionen „as a way of positioning bodies in the room“ (Schildhauer 2023: 71) instrumentalisiert wird, wie dies bspw. Lehrkraft B tut:

Datum 15: „Triangle Group“ (LK B, Stunde IX)

```

01    LB:      today (.) you have to CHECK it in a trIangle group;
02          so TRIangle group mEAns,
03          just WAIT,
04          ONE gIrl two bOYs;
05          so we to we have to FIND OUt if it mIght fit-
06          ONE gIrl two bOYs,

```

Diese Strategie beinhaltet eine Asymmetrie hinsichtlich der Identifikation mit Gender-Kategorien: Sie schreibt der Lehrkraft die Macht zu, binäre Gender-Kategorien zuzuweisen – mit unmittelbar sichtbaren Konsequenzen für die Sitzordnung in der Arbeitsphase. Dadurch werden heteronormative Vorstellungen perpetuiert und möglicherweise nicht-binäre Lernende nicht nur marginalisiert, sondern auch im Ausdruck ihrer (entstehenden) Gender-Identität zum Verstummen gebracht.

6. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag habe ich herausgearbeitet, welche Jobs, Mittel und Formen für die Unterrichtsdiskurspraktik des Instruierens kooperativer Arbeitsphasen im Englischunterricht mit heterogenen fünften und sechsten Klassen charakteristisch sind. Zu diesem Zweck habe ich erst eine Sequenz im Detail analysiert, um dann den Blick auf das gesamte ICool-Korpus auszuweiten. Ich habe einen prototypischen Kern an Jobs ermittelt, die durch verschiedene Mittel und multimodale Formen realisiert werden. Die konkreten Mittel und Formen habe ich einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei sind im Wesentlichen folgende Punkte zutage getreten:

1. Die Instruktionen sind jeweils eigentlich auf Arbeitsphasen ausgerichtet, in denen den Lernenden ein potenziell hohes Maß an *agency* und Verantwortlichkeit zukommen könnte. Während dies zu Beginn des Fokusbeispiels noch angedeutet wird (Klassenteam, wertschätzende Rollenzuschreibung), zeichnen sich alle Instruktionen jedoch durch Engführungen aus, die diese Ausrichtung auf verschiedene Weise konterkarieren.
2. Ein Aushandeln von Zielen und Vorgehensweisen findet an keiner Stelle statt. Initiativen Lernender beschränken sich auf das Klären von Wissensdefiziten bzw. auf Verstehensdisplays.
3. Die Mittel und Formen, die konkret zum Instruieren genutzt werden, sind aus kritischer Perspektive teils hochgradig problematisch, weil sie bestehende Asymmetrien zementieren sowie mitunter Lernendenidentitäten instrumentalisieren und Lernendenkörper objektifizieren. Die in (1) angesprochene Schere zwischen dem Konzept der Arbeitsphase und ihrer Instruktion wird damit auf lokaler Ebene wiederholt bestätigt.
4. Das Instruieren von Arbeitsphasen wird dadurch ein Ort, an dem der antinomische Charakter des Unterrichtsdiskurses (Helsper 2010) deutlich zutage tritt. Hinsichtlich einer Steuerungsantinomie (Albrecht et al. 2020) verorten sich die ICool-Lehrkräfte bereits im Instruieren dezidiert am Pol „Lenkung/Steuerung“ anstatt des potenziell möglichen Pols „selbstbestimmtes Lernen“.

Was bedeutet dies nun hinsichtlich der sozialen Kontextualisierung der Praktik?

- Für den Englischunterricht als soziale Veranstaltung weisen die ICool-Lehrkräfte Arbeitsphasen eine zentrale Bedeutung zu und sehen sich in der Verantwortung, diese verständlich – und idealerweise in

der Zielsprache – zu instruieren. Verständlichkeitskriterien, wie sie in der Forschung beschrieben werden, gelten offenbar auch aus emischer Perspektive.

- Die Lehrkräfte verfügen über das Was und Wie des Lernens; ein partnerschaftliches Aushandeln von Lernprozessen findet sich nicht.

Somit steht die soziale Kontextualisierung des Instruierens dem lerner*innenorientierten Ideal kooperativer Arbeitsphasen entgegen. Um beide in Einklang miteinander zu bringen, ist nicht nur eine kritische fremdsprachenunterrichtliche Diskursfähigkeit nötig (Schildhauer 2023), sondern eine schrittweise umfassend-reflexive Arbeit an *language teacher identities* (Gerlach 2023), sodass Lerner*innenorientierung über die Methodenwahl hinaus Teil der Überzeugungen wird, die sich dann u.a. im Instruieren der Arbeitsphasen ausdrückt.⁸

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Christian; Preis, Matthias; Schildhauer, Peter (2020). Verstetigung im Wandel: Antinomien als Konstanten digitaler Transformation. In: Michael Beißwenger, Björn Bulizek, Inga Gryl & Florian Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 15–41). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Breen, Michael & Littlejohn, Andrew (2000). *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: CUP.
- Brock, Alexander & Meer, Dorothee (2004). Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie. Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, S. 184–209.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmut & Linke, Angelika (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Arnulf Deppermann, Helmut Feilke & Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht* (S. 1–24). Berlin: De Gruyter.
- Ehmer, Oliver; Oloff, Florence; Helmer, Henrike & Reineke, Silke (2021). „How to get things done“ – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 22, S. 670–690.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gerlach, David (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In: David Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines vernachlässigten

⁸ Dass dieser Weg mühsam ist, aber gelingen kann, zeigt die Langzeitstudie von Bonnet und Hericks (2020).

- Konstrukts. In: Raphaela Porsch & Patrick Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Münster: Waxmann.
- Gerlach, David & Fasching-Varner, Kenneth (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In: David Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Tübingen: Narr.
- Glaser, Karen (2020). Instruction-giving in the primary English classroom: Creating or obstructing learning opportunities? In: Friedrich Lenz, Maximiliane Frobenius & Revert Klattenberg (Hrsg.), *Classroom observation: Researching interaction in English language teaching* (S. 57–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Goffman, Erving (2007). *The presentation of self in everyday life* (Repr). London: Penguin Books.
- Grossmann, Simone (2011). *Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Günthner, Susanne & König, Katharina (2016). Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Arnulf Deppermann, Helmut Feilke & Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 177–203). Berlin: De Gruyter.
- Heller, Vivien (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics and Education*, 31, S. 187–206.
- Helsper, Werner (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaften* (S. 15–34). Budrich: Opladen.
- Königs, Frank (2010). Wie ernst müssen wir die Lernerorientierung nehmen? Oder: Warum Normenkonflikte im Fremdsprachenunterricht unausweichlich sind und wie wir damit umgehen können. In: Stefanie Dose, Sandra Götz, Thorsten Brato & Christiane Brand (Hrsg.), *Norms in Educational Linguistics – Normen in Educational Linguistics. Linguistic, Didactic and Cultural Perspectives – sprachwissenschaftliche, didaktische und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 101–115). Frankfurt a. M.: Lang.
- Kupetz, Maxi (2021). Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 22, S. 348–389.
- Kupetz, Maxi & Becker, Elena (2021). Von Anfängen, Beendigungen und Übergängen: Das prosodische und kinetische Design von „okay“ in Unterrichtsinteraktion. In: Maxi Kupetz & Friederike Kern (Hrsg.), *Prosodie und Multimodalität / Prosody and multimodality – Empirische Beiträge der Interaktionalen Linguistik* (S. 175–205). Heidelberg: Winter.
- Limberg, Holger (2017). Komplexe Arbeitsaufträge im Englischunterricht der Grundschule. In: Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 93–112). Münster: LIT.
- Liruso, Susana María & de Debat, Elba Villanueva (2002). Giving Oral Instructions to EFL Young Learners. *Encuentro Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 13–14, S. 138–147.
- Little, David; Dam, Leni, & Legenhausen, Lienhard (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

- Luke, Alan (2014). Defining Critical Literacy. In: JuliAnna Ávila & Jessica Pandya (Hrsg.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (S. 20–31). London: Routledge.
- Markee, Numa (2015). Giving and Following Pedagogical Instructions in Task-Based Instruction: An Ethnomethodological Perspective. In: Christopher J. Jenks & Paul Seedhouse (Hrsg.), *International Perspectives on ELT Classroom Interaction* (S. 110–128). London: Palgrave Macmillan.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien & Quasthoff, Uta (2020). Argumentieren und Erklären. Konzepte, Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In: Iris Meißner & Eva Wyss (Hrsg.), *Begründen—Erklären—Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–45). Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam & Quasthoff, Uta (2017). Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: Eva Neuland & Peter Schlobinski (Hrsg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen* (S. 255–275). Berlin: De Gruyter.
- Pennycook, Alastair (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Pili-Moss, Diana; Schmidt, Torben; Blume, Carolyn; Middelani, Lisa & Meurers, Detmar (2022). Enhancing EFL classroom instruction via the FeedBook: Effects on language development and communicative language use. In: Birna Arnbjörnsdóttir, Branislav Bédi, Linda Bradley, Kolbrún Friðriksdóttir, Hólmfríður Garðarsdóttir, Sylvie Thouéсны & Matthew James Whelpton (Hrsg.), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: Short papers from EUROCALL 2022* (S. 328–333). Online: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1479> (zuletzt geprüft am 10.05.2024).
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2019). *Diskurse und Texte von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sacks, Harvey (1985). Notes on methodology. In: J. Maxwell Atkinson (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 21–27). Cambridge: CUP.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), S. 289–327.
- Schildhauer, Peter (2019). Interaction in Heterogeneous EFL Classes: The Challenges of Cooperative Learning. In: Carolyn Blume, David Gerlach, Nora Benitt, Susanne Eßer, Bianca Roters, Jan Springob & Torben Schmidt (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/interaction-in-heterogeneous-efl-classes/> (zuletzt geprüft am 10.05.2024).
- Schildhauer, Peter (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lerner*innenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 47–72.
- Schildhauer, Peter (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence: Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(3), S. 58–76.
- Schildhauer, Peter & Brock, Alexander (i. R.). Format as the Locus of Negotiating Media Procedures: The Case of a Zoom Seminar Session. In: Martin Luginbühl & Jan Georg Schneider (Hrsg.), *Media as Procedures*. Amsterdam: Benjamins.

- Seedhouse, Paul (2009). How language teachers explain to students what they are supposed to do. In: Janet Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 66–80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Selting, Margret (2016). Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In: Arnulf Deppermann, Helmut Feilke & Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 27–56). Berlin: De Gruyter.
- Sinclair, John, & Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: OUP.
- Sowell, Jimalée (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. *English Teaching Forum*, 55(3), S. 10–19.
- Spreckels, Janet (2011). „was ihr jetzt machen sollt“—Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. In: Christoph Bräuer, Jakob Ossner & Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht* (S. 69–99). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- ten Have, Paul (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Thomson, Katrin (2022a). Enhancing EFL Classroom Discourse Competence at Pre-Service University Level. In: Katrin Thomson (Hrsg.), *Classroom discourse competence: Current issues in language teaching and teacher education* (S. 238–257). Tübingen: Narr.
- Thomson, Katrin (2022b). Introduction. In: Katrin Thomson (Hrsg.), *Classroom discourse competence: Current issues in language teaching and teacher education* (S. 14–31). Tübingen: Narr.
- Trautmann, Matthias (2010). Heterogenität—(K)ein Thema in der Fremdsprachendidaktik? In: Anne Köker, Sonja Romahn & Annette Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen* (S. 52–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tsui, Amy B. M. (2008). Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. In: Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 2013–2024). Boston: Springer US.
- Walsh, Steve (2022). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: EUP.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (2010). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Autorenangaben

Peter Schildhauer, Dr. phil, Vertr.-Prof., Universität Bielefeld

Diskurs im (inkluisiven) Englischunterricht, Global Englishes Language Teaching, kritische digitale Diskursfähigkeit