

weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lernendenorientierung im inklusiven Englisch- unterricht am Beispiel einer *Scaffolding*-Sequenz

Peter Schildhauer¹

Learner-oriented methods (e.g. cooperative learning) are often recommended for inclusive English teaching. However, these methods can constitute a challenge for learners with special educational needs. Additionally, teachers are supposed to take on different interactional roles; peers are supposed to scaffold each other. In order to validate these claims and assumptions empirically, this article presents a conversation analysis of a video-taped scaffolding sequence in which peers and their teacher support a learner with diagnosed learning difficulties. The peers employ scaffolding strategies but impede their success, e.g. by not following turn-taking rules. The teacher uses the teacher-centred IRE practice, but also modifies it in a more learner-oriented way. The sequence does not enable the learner to continue working individually. The article proposes that learners are educated in peer-scaffolding, that teachers reflect on teacher-centred interactional practices, and that the conditions for learner-centred methods in inclusive settings are scrutinized in future research.

1. Einleitung und Forschungsfragen²

Eine Konstante im Diskurs zum inklusiven Englischunterricht stellt das Prinzip der Lernendenorientierung dar, dessen Entstehung in die 1970er Jahre zurückreicht und mit der damaligen Neu-Fokussierung auf Sprachlernprozesse und Lerner*innenvariablen einhergeht (vgl. Königs 2010: 104). Mittlerweile ist die Bedeutung des Begriffs diffuser; häufig wird er jedoch in Bezug auf Verfahren wie Lernen an Stationen, Wochenplanarbeit und insbesondere auch des kooperativen Lernens gebraucht, in denen die Lehrkraft zum begleitenden *coach* wird (vgl. Trautmann 2010). Diese lernendenorientierten Verfahren werden in aktuellen Veröffentlichungen als mögliche Zugänge zum inklusiven Englischunterricht thematisiert (z.B. bei Klein-Landeck & Hinz 2014; Küchler & Roters 2014; Schäfer 2015; Burwitz-Melzer 2017; Eisenmann 2019), u.a. weil sie versprechen, Lernen im eigenen Tempo auf ggf. differenzierten Lernwegen, gegenseitige

1 Korrespondenzadresse: Dr. Peter Schildhauer, Universität Bielefeld, Fachdidaktik Englisch, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

2 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA 1608 und 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Unterstützung der Lernenden und verstärkte Unterstützung durch die Lehrkraft zu erlauben (vgl. Trautmann 2010).³

Geht man davon aus, dass Unterricht zuallererst *Interaktion* ist (vgl. Allwright 1984; Hallet & Königs 2013; Limberg & Jäkel 2016), dann ist auffällig, dass es bisher an empirischen Arbeiten mangelt, die uns ein Bild davon vermitteln, wie Lehrende und Lernende diese Verfahren interaktiv ausgestalten (vgl. Schwab & Schramm 2016), auf welche Weise dabei der propagierte Rollenwechsel vollzogen wird und inwiefern sich Lernende tatsächlich in der erhofften Weise gegenseitig unterstützen (vgl. Verrière 2019). Auch wenn generell das interaktionsanalytische Interesse am Fremdsprachenunterricht wächst, fokussiert die Mehrzahl der Arbeiten auf lehrendenzentrierte Unterrichtsformen (z.B. Seedhouse 2004; Schwab 2009; Sert 2015; Klattenberg 2020; Limberg 2020). In den wenigen Arbeiten, die lernendenzentrierte Phasen in den Blick nehmen (z.B. Verrière 2019), gerät die Rolle der Lehrkraft fast vollständig aus dem Blick.⁴ Zur Interaktion in im engeren Sinne inklusiven Settings liegen bisher noch keine Arbeiten vor (vgl. Gerlach & Schmidt in diesem Band), obwohl der genaue Blick auf das Unterrichtsgeschehen im inklusiven Englischunterricht als dringendes Desiderat gesehen wird (vgl. Trautmann 2016; Legutke 2017). Dieser Mangel an Empirie ist umso brisanter, da vielfach kritisch angemerkt wird, dass mit lernendenorientierten Verfahren auch beträchtliche Herausforderungen gerade für zu fördernde Lernende verbunden sein können (vgl. Hermes 2017; Blume, Kielwein & Schmidt 2018; Gerlach & Schmidt in diesem Band).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Sie basiert auf authentischen Videodaten, die in Englischstunden erhoben wurden, in denen lernendenorientierte Verfahren in sehr heterogenen bzw. offiziell *inkluisiven* Lerngruppen eingesetzt wurden. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt:

- Auf welche Weise interagieren Lehrkraft und Lernende im Verlauf von lernendenorientierten Phasen, insbesondere mit Blick auf die Unterstützung zu fördernder Lernender?
- Inwiefern werden Aspekte der Lernendenorientierung in diesen Interaktionen realisiert?
- Welche Implikationen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten?

3 Andere Fachdidaktiken, insbesondere der Naturwissenschaften, diskutieren Ähnliches unter dem Konzept des adaptiven Unterrichts (z.B. Leiss 2010); insgesamt ist der Diskurs inner- und außerhalb der Fremdsprachendidaktik von einem Geflecht teils überlappender Begriffe gekennzeichnet (vgl. Abschnitt 2).

4 Eine Studie, die sowohl lehrendenzentrierte als auch lernendenorientierte Interaktion betrachtet, liefert Frenzke-Shim (2018) Allerdings liegt auch hier der Fokus auf Plenumsinteraktionen und es gibt keine Transkripte, die Aufschluss über Interaktionen mit der Lehrkraft in Gruppen-/Partnerphasen geben.

Im Folgenden wird der Beitrag theoretisch mit Blick auf die zentralen Konzepte Lernendenorientierung und *Scaffolding* fundiert (Abschnitt 2). Im 3. Abschnitt schließen sich Ausführungen zum methodischen Vorgehen an. Den Kern der Studie bildet die multimodale Gesprächsanalyse einer Sequenz, in der eine zu fördernde Lernende sowohl von Mitlernenden als auch von der Lehrkraft unterstützt wird (Abschnitt 4). Die Ergebnisse werden in Abschnitt 5 im Hinblick auf die Forschungsfragen gebündelt.

2. Lernendenorientierung

Das Konzept der Lernendenorientierung ist offenbar so bestimmend für den Diskurs der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der (englischen) Fachdidaktik der Bundesrepublik Deutschland, dass Königs das Aufkommen des Konzepts in den 1970er Jahren "wenn man zugegebenermaßen etwas hoch greift – als Paradigmenwechsel" bezeichnet (2010: 104; vgl. auch Frenzke-Shim 2018; Martinez 2016). Diese Entwicklung ist tatsächlich Teil eines Perspektivwechsels hin zum Einfluss von Lernendenvariablen auf Lernprozesse, der etwa zeitgleich in verschiedenen Disziplinen stattfindet und maßgeblich von der *Aptitude-Treatment-Interaktion*-Forschung (z.B. Cronbach & Snow 1977) inspiriert ist. Er führt zur Genese zahlreicher teils überlappender Konzepte wie adaptiver Unterricht, Individualisierung, Binnendifferenzierung, *formative assessment* und selbstreguliertes Lernen (vgl. Dumont 2019 für einen umfassenden Überblick zu diesen Konzepten). Den größten Geltungsbereich hat dabei der vor allem in den naturwissenschaftlichen Didaktiken (vgl. z.B. Leiss 2010) verbreitete Begriff des adaptiven Unterrichts bzw. Lehrkrafthandelns, der allgemein "die Bereitstellung eines Unterrichtsangebots [denotiert], welches zu den individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler passt" (Dumont 2019: 255) und sich sowohl (auf einer Makroebene) auf die Wahl von Methoden als auch (auf einer Mikroebene) auf die individuelle Unterstützung von Lernenden während des Unterrichts bezieht. Ähnliche Bedeutungsfacetten lassen sich für das vielschichtige Konzept der Lernendenorientierung in spezifisch fremdsprachendidaktischer Lesart ausmachen (vgl. z.B. Martinez 2016). Hier bezeichnet es u.a.:

- (1) die Perspektivierung sowie Wertschätzung der Lernenden und deren Prädispositionen für das Fremdsprachenlernen (z.B. Riemer 2015);
- (2) die Berücksichtigung dieser fremdsprachenspezifischen Lernausgangslagen bei der Gestaltung von Materialien, Übungen etc. mit dem Ziel der

- Effektivierung des fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs für alle Lernende (vgl. z.B. Kieweg 2013);
- (3) das *Empowerment* (Martinez 2016: 244) der Lernenden als Förderung und Zugestehen der Fähigkeit, selbst Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen und diese zu steuern – von der gegenseitigen Unterstützung (*collective scaffolding*, Gibbons 2002: 20) bis hin zur Beteiligung an der Unterrichtsplanung (vgl. Christ 2013)⁵;
 - (4) einen Rollenwechsel der Lehrkraft zum *learning facilitator* (Martinez 2016: 242; vgl. auch Timm 2013: 47).

Diese Punkte machen deutlich, warum Lernendenorientierung gerade auch im Diskurs zum inklusiven Englischunterricht einen hohen Stellwert einnimmt – immerhin geht es dabei u.a. um die Wahrnehmung und Wertschätzung der Lernenden in ihrer Vielfalt sowie um die Förderung von Partizipation (vgl. Eßer, Gerlach & Roters 2018).

Als geradezu prototypisch lernendenorientiert gelten Verfahren des kooperativen Lernens, die auch häufig für den (im engeren und weiteren Sinne) inklusiven Englischunterricht vorgeschlagen werden (vgl. z.B. Klein-Landeck & Hinz 2014; Küchler & Roters 2014; Eisenmann 2019): Methoden wie *Bus Stop*, *Placemat* und Gruppenpuzzle schaffen positive Abhängigkeiten zwischen den Lernenden, übertragen Verantwortung für den Lernprozess – häufig abgebildet in einem gemeinsam erstellten Produkt – und schaffen Raum für *Peer*-Unterstützung, während Lehrkräfte zu Lernbegleitern und Unterstützenden individueller fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung werden können (vgl. Oxford 1997; Johnson, Johnson & Stanne 2000). In unterschiedlichen Akzentuierungen finden sich diese Merkmale auch in anderen Verfahren wie z.B. dem Lernen an Stationen, das dem für diese Studie ausgewähltem Beispiel zugrunde liegt und von der Lehrkraft zur Anbahnung zentraler Kompetenzen kooperativen Lernens eingesetzt wurde.

Punkt (4) in der obigen Auflistung beschreibt im eigentlichen Sinne eine Qualität der Unterrichts*interaktion*, ohne dass i.d.R. weiter spezifiziert wird, wie die Rolle *learning facilitator* auszufüllen sei. Hinweise darauf finden sich, wenn Lernendenorientierung aus interaktionaler Perspektive betrachtet wird und somit der Fokus auf die oben genannten Mikroanpassungen gelegt wird. Ein lernendenorientiertes Interaktionsverhalten ist u.a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

5 Hier finden sich Überschneidungen zu den Konzepten selbstgesteuertes Lernen sowie offener bzw. geöffneter Unterricht (vgl. Dumont 2019).

- (5) einen Verzicht der Lehrkraft auf "Tätigkeiten, die sich auf die Organisation des Sprecherwechsels beziehen" und dementsprechend der Möglichkeit für Lernende "jederzeit, wenn es konversationell möglich ist, das Wort [zu] ergreifen" (Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 187);
- (6) dies beinhaltet insbesondere eine Abkehr von der IRE-Praktik, die mit lehrendenzentrierter Interaktion assoziiert ist und bei der Lehrkräfte typischerweise eine Frage stellen (*Initiation*), die von Lernenden beantwortet wird (*Response*), woraufhin die Lehrkraft zur Korrektheit bzw. Passung der Antwort zum Unterrichtsgespräch Rückmeldung gibt (*Evaluation*) (vgl. Sinclair & Coulthard 1975; Gibbons 2003; Becker-Mrotzek & Vogt 2009; Hallet & Königs 2013; Vogt 2015; Börjesson 2018; Klattenberg 2020; Limberg 2020)

Damit in Verbindung steht die Forderung von Hallet & Königs in Bezug auf lernendenorientierte Verfahren,

- (7) "Interaktion im Unterrichtskontext im Idealfall entlang realer sozialer Interaktionsprozesse zu modellieren" (Hallet & Königs 2013: 192).

Als ein weiteres zentrales Element lernendenorientierter Interaktion kann *Scaffolding* angesehen werden (vgl. Gibbons 2002). Das Konzept ist lerntheoretisch im soziokulturellen Paradigma verortet. Dieses begreift Lernen im Anschluss an Vygotskij (1978) als einen sozialen Prozess. Es findet dann statt, wenn Lernende vor Herausforderungen gestellt werden, die sie (noch) nicht allein, wohl aber mit der Hilfe anderer bewältigen können. In dieser *Zone of Proximal Development* interagieren Lernende "with a more skilled expert" (Gibbons 2002: 8), welcher die nötige Unterstützung zur Bewältigung der Aufgabe bereitstellt (vgl. Devos 2016: 69). Diese Unterstützung – *Scaffolding* – zielt darauf ab, dass Lernende zukünftig ähnliche Herausforderungen alleine bewältigen können (*handover*, Hammond & Gibbons 2005: 8). Sie kann von Lehrkräften, aber auch von anderen Lernenden gewährt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass Lernende verschiedene (Teil-)Expertisen zusammenführen, um sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Lantolf 2002). Lernen wird auf diese Weise zu einem "collaborative endeavor" (Gibbons 2002: 10), bei dem die Lernenden eine aktive Rolle einnehmen (vgl. Aspekt (3) – *Empowerment*).

Aus Lernendensicht zeigt Verrière (2019), dass *Peer-Scaffolding* deutliche Qualitätsunterschiede aufweisen kann, da Lernende sich nicht immer idealtypisch kooperativ verhalten. Verrière führt dies vor allem auf die Gruppenzusammensetzung zurück; Gibbons (2002: 26) legt jedoch nahe, dass Gruppenarbeit (und damit auch *Peer-Scaffolding*) generell "a learned skill" darstellt.

Aus Sicht der Lehrkraft ist zu entscheiden, ob und wann Unterstützung angeboten bzw. gewährt wird sowie welche Strategien gewählt werden (vgl. Devos 2016; Hammond & Gibbons 2005). Im Fremdsprachenunterricht, insbesondere in inklusiven Settings, spielt auch die Wahl zwischen Zielsprache und Ausgangssprache(n) eine wesentliche Rolle (vgl. Butzkamm & Caldwell 2009).

Wie das zentrale Konzept des *Scaffolding* im inklusiven Englischunterricht mit Blick auf zu fördernde Lernende sowohl durch *Peers* als auch die Lehrkraft umgesetzt wird und inwiefern dabei zentrale Merkmale der Lernendenorientierung eine Rolle spielen, ist bisher nicht empirisch untersucht worden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Datenmaterial: das ICool-Korpus

Die folgenden Analysen basieren auf dem Korpus *Interaction in ELT Cooperative Learning Phases* (ICoolL). Das Korpus besteht aus Englischstunden, die in drei Lerngruppen zwischen 2017 und 2019 an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule videografiert wurden. In allen ICoolL-Stunden werden lernendenorientierte Verfahren eingesetzt.⁶

Um die Datensammlung so wenig invasiv wie möglich zu gestalten (vgl. Schramm 2014) und den analytischen Blick nicht bereits durch die Kameraführung einzuschränken (vgl. Blume & Schmidt 2020), wurden zwei stationäre Kameras verwendet. Zusätzlich erhielten die Lehrkräfte ein Ansteckmikrofon, dessen Daten anschließend mit den Videoaufzeichnungen synchronisiert wurden. Die Transkription erfolgte nach GAT2-Standard; die Transkripte wurden um multimodale Annotationen nach dem Vorbild von Kupetz (2011) erweitert.⁷ Die Namen von Schüler/innen werden durch wiederkehrende Siglen S₁, S₂ usw. dargestellt.

Eine Lerngruppe bildet den Schwerpunkt des Korpus und der vorliegenden Studie, da aufgrund sehr kooperativer Akteure (Lehrkraft, Schulleitung, Eltern, Lernende) ein besonders guter Zugang zum Feld bestand. Diese Lerngruppe wurde jeweils zum Ende der 5. und 6. Jahrgangsstufe videografiert. Sie trägt das offizielle Label "inklusiv", da in dieser Gruppe sowohl Lernende mit den Förderbedarfen Lernen sowie ESE (emotionale und soziale Entwicklung) als auch eine Lernerin mit einer anderen L1 als Deutsch unterrichtet werden.

6 Vgl. Schildhauer (2019) für eine umfassende Korpusübersicht.

7 Da kinetische Ressourcen mitunter von den Interaktanten als vollwertige Beiträge wahrgenommen werden, sind sie in diesen Fällen als eigene Segmente transkribiert worden.

Informelle Interviews mit den Lehrkräften und Feldnotizen ergänzen das Korpus und liefern wertvolle Informationen für die Sequenzinterpretation aus didaktischer Sicht: Um z.B. die hier analysierte *Scaffolding*-Sequenz adäquat einordnen zu können, ist dieses ethnografische Wissen essentiell.

3.2 Interaktionale Praktiken und multimodale ethnografische Gesprächsanalyse

Die Datenanalyse verwendet folglich Verfahren der ethnografischen Gesprächsanalyse (Deppermann 2000), die anhand von Transkripten und des reflektierten Einsatzes ethnografischen Wissens die "Innenperspektive der Beteiligten" (Schramm 2014: 245) rekonstruiert und damit aufzeigt, wie die Interaktanten fortwährend gemeinsam Sinn herstellen (Vogt 2015: 45). Der Fokus liegt dabei auf den kommunikativen Akten der Interaktanten, die mit Hilfe eines Zusammenspiels verschiedener sprachlicher und nicht-sprachlicher Ressourcen und somit multimodal realisiert werden (vgl. Kupetz 2015; auch Sert 2015; Schmitt & Putzier 2017; Schwab 2020):

- verbal, d.h. im engeren Sinne sprachliche Ressourcen auf den Ebenen "(Morpho)-Syntax, Lexik/Semantik, segmentale Phonetik/Phonologie und Rhetorik/Stilistik" (Kupetz 2015: 22);
- vokal, d.h. prosodische Ressourcen wie bspw. Tonhöhe, Lautstärke u.a.;
- kinetisch, d.h. "Mimik, Gestik, Körperhaltung, Proxemik und Blickverhalten" (Kupetz 2015: 22) sowie die Manipulation von Objekten.

Kommunikative Akte lassen sich auf höherer Abstraktionsebene als Realisierungen von interaktionalen Praktiken verstehen, die "situiertes Handeln [ermöglichen], indem sie bewährte Routinen für situierte Handlungsaufgaben bereitstellen" (Deppermann, Feilke & Linke 2016: 12). Praktiken bilden damit "vorgeformte Strukturen zur Orientierung in der Verständigung zwischen Interagierenden im Klassenraum" (Frenzke-Shim 2018: 43). Die oben angesprochene IRE-Sequenz stellt die wohl robusteste und bekannteste Praktik der Unterrichtsinteraktion dar. Da sie jedoch typischerweise mit lehrendenzentrierter Interaktion assoziiert wird, ist zu fragen, auf welche Praktiken sich die Interaktanten während emergenter, wenig planbarer Interaktionen in lernendenorientierten Phasen stützen.

4. Detailanalyse einer *Scaffolding*-Sequenz

Die Sequenz entstammt einer Stunde, in der die Lernenden in wechselnden Konstellationen an Stationen Lexik zum Thema *Planning our Holidays* erarbeiten. An den jeweiligen Stationen sollen sie sich gegenseitig unterstützen und die Arbeit in wechselnden Konstellationen als Vorbereitung auf kooperative Verfahren einüben. Dieser besondere Fokus auf Lernendenorientierung zeigt sich auch darin, dass die Fokuslehrkraft dieses Prinzip in ihren Stunden wiederholt diskursiv etabliert, indem sie auf verschiedene Weise Aspekt (3) – *Empowerment* – evoziert (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ausgewählte Diskursstrategien zur Kommunikation von Lernendenorientierung (Fokuslehrkraft)

Diskursstrategie	Beispieläußerung der Lehrkraft
Eröffnen von Wahlmöglichkeiten zur Erfüllung einer Aufgabe	you can say i start with listening and then i will read the story aloud (0.43) and then i will look up vocabulary (II.0569)
Übertragen von Verantwortung durch Framing von Aufgaben als <i>Jobs</i>	you can pick (0.36) your own (0.78) uh (.) job; (II.0567)
Aufforderung zur Selbsthilfe, z.B. durch Verweis auf verfügbare Hilfsmittel und/oder Peers	if you don't know look it up here (III.0894)

Die Beispielsequenz ist durch diese diskursiven Rahmungen seitens der Lehrkraft in einen insgesamt lernendenorientiert gestalteten Diskurskontext eingebettet.

Die Sequenz wurde gewählt, weil sich an ihr exemplarisch sowohl *Scaffolding*-Interaktionen zwischen *Peers* als auch mit der Lehrkraft beobachten lassen. Im Zentrum steht eine Schülerin mit dem Förderbedarf Lernen (S_1), sodass die Sequenz ein im engeren Sinne inklusives Interaktionssetting abbildet. S_1 befindet sich mit mehreren anderen Lernenden an einer Station (vgl. Abb. 1), an der in einem kurzen Text *holiday activities* in blau unterstrichen und anschließend schriftlich gesammelt werden sollen.

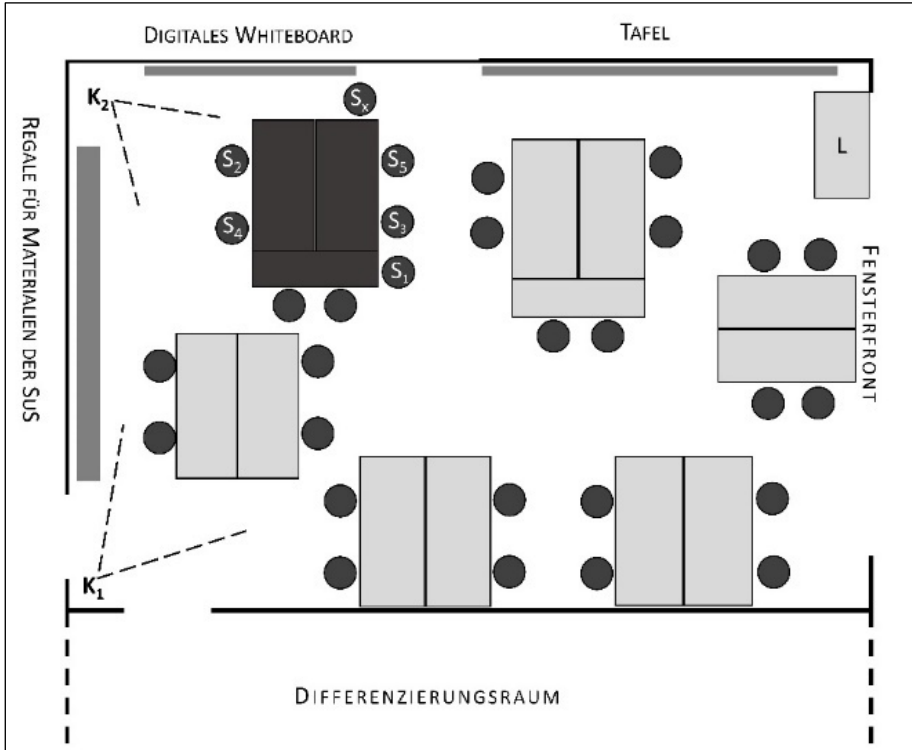


Abbildung 1: Skizze des Klassenzimmers und Platzierung der Kameras. Die Fokustischgruppe ist hervorgehoben, die SuS nach Auftreten im Transkript nummeriert (S_x wird im Transkript nicht erwähnt)

4.1 Peer-Scaffolding

Die Sequenz beginnt kurz nach der Ankunft von S₁ an der Station mit einer *Peer-Interaktion*. Die Lehrkraft befindet sich in unmittelbarer Nähe des Gruppentisches hinter S₂ und S₄, greift aber nicht aktiv ins Geschehen ein (die Blickrichtung über die Tischgruppe hinweg, Abb. 2, kann als zusätzliches Zeichen der Nicht-Beteiligung gelesen werden).

01 S₁ | weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen?
 | lehnt sich nach vorn, Blick zur Mitte des Tisches

S₁ eröffnet die Sequenz mit einer Frage, die als indirekte Bitte gedeutet werden kann, ein Wissensdefizit auszugleichen. Das Defizit ist vage formuliert, bezieht sich aber offenbar global auf die Aufgabenstellung. Durch das Indefinitpronomen *IRgendwer* und die unbestimmte Blickrichtung werden alle Anwesenden der Tischgruppe potenziell für den nächsten Redebeitrag ausgewählt.

S₂ wählt sich selbst als nächster Sprecher aus (*self-selection*; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Die Antwort von S₂ bezieht sich zunächst auf die sekundäre Illokution, d.h., er beantwortet die Frage von S₁, ohne die Bitte um Klärung der Aufgabenstellung (primäre Illokution) zu erfüllen. S₁ reagiert entsprechend mit einer zweifachen Nachfrage (Z. 4, 5) und wählt S₂ durch Blickkontakt als nächsten Sprecher aus (*current speaker selects next*; Sacks et al. 1974):

02 S₂ (0.68) ICH ja;

03 S₁ |WAS?

|Blick zu S₂

04 WAS?

S₃, eine Lernende mit anderer L1 als Deutsch, sitzt neben S₁ und wählt sich zeitgleich mit S₂ als Sprecherin selbst aus. Im Ergebnis überlappen die Redebeiträge von S₃ und S₂, ohne dass eine/r der beiden den eigenen Beitrag zugunsten des/der anderen aufgibt:

05 S₃ mAnn [okay du musst !DAS! machen

|Drehung zu S₁, hält S₁ AB vor (Abb. 2)

06 S₁

|Blick auf AB, Blick zu S₂

07 S₂ [[du musst dir den (.) TEXT durchlesen,

|hebt AB leicht an (Abb. 2), beschriebene Seite zu S₁, hält blauen Stift

08 und dann (.) alles blaU markIeren| was (.) du (.) TUN |kannst (.);

|hebt AB weiter an |legt AB ab

09 (..)also [VERben (unverständlich XX);

10 S₃ [[hast du JETZT verstanden was du tUn sollst,

|halbe Drehung + Blick zu S₁

11 S₁ [|blickt vor sich, lächelt, schüttelt leicht den Kopf

S₃ verweist mit stark betontem Demonstrativpronomen *!DAS!* auf das Arbeitsblatt, das sie S₁ zugleich vorhält.



Abbildung 2: Standbild zu Zeile 5, Kamera₂ (grauer Pfeil: projizierte Blickrichtung von L)

Während S₁ lediglich zeigt, wo die Aufgabenstellung zu finden ist, paraphrasiert S₂ diese als Abfolge von Arbeitsschritten (und dann, Z. 8). Dabei umschreibt S₂ den Terminus *Verb* (*was (.) du (.) TUN kannst*); der Terminus wird erst nach einer Pause angeschlossen (ist also als Satz der Paraphrase markiert, Z. 9). S₃ nutzt die Pause und die fallende Intonation von S₂ in Z. 8, um sich selbst als nächste Sprecherin auszuwählen, wodurch ihr Beitrag nahezu zeitgleich mit dem Nachschub von S₂ erfolgt. Z. 10 stellt eine Rückversicherung dar, ob das entsprechende Wissensdefizit durch die Erklärung beseitigt wurde. S₁ signalisiert durch kinetische Ressourcen (insbesondere Kopfschütteln) das Gegenteil.

Zusammengenommen erfüllen S₂ und S₃ die interaktionale Praktik *Erklären einer Aufgabenstellung* (vgl. Seedhouse 2009) und ergänzen einander dabei, was als *collective scaffolding* aufgefasst werden kann (vgl. Gibbons 2002). Zugleich überlappen beträchtliche Teile ihrer Beiträge. Dies liegt darin begründet, dass in diesem Abschnitt keine Instanz das Rederecht zuteilt und sich somit das *turn-taking* an natürlichen Gesprächen orientiert, ohne dessen Regelsystem ("one party talks at a time"; Sacks et al. 1974: 706) vollkommen zu befolgen. In der Folge können wesentliche Informationen von S₁ nicht wahrgenommen werden, z.B. wenn die Aufmerksamkeit von S₂ abgelenkt wird, weil in Z. 6 S₃ das Arbeitsblatt vorhält.

Inwiefern die Strategie von S₃ zielführend ist, lässt sich im Transkript lediglich daran ablesen, dass S₁ nur flüchtig auf das vorgehaltene Arbeitsblatt schaut, um

dann die Aufmerksamkeit auf S₂ zu richten. S₂ paraphrasiert das Konzept *Verb* (Z. 9); allerdings bleibt die Erklärung abstrakt, da kein konkretes Beispiel aus dem vorliegenden Text genannt wird. Die Interaktion findet vollständig auf Deutsch statt.

4.2 Übergabe der Verantwortung an die Lehrkraft

12 S₃ ((*wedelnde Handbewegung, Blick in Richtung L gegenüber*))

L ((*zuvor Blick auf verschiedene Punkte im Klassenraum*))
((*Blick in Richtung S1 und S3*))

13 how IS it,

S₃ ((*Blickkontakt zu L*))

14 hIEr ich habe sie geklÄrt aber sie verSTEhen nicht;

15 L |okay I'LL help;

|*nickt*

((*beginnt Weg um den Gruppentisch herum zu S1*))

S₃ versteht Z. 11 offenbar als Verneinen, da sie nun aktiv den Blick und die Aufmerksamkeit der Lehrkraft (L) sucht (Z. 12), die mit der generellen Frage *how IS it* ein Interaktionsangebot macht (Z. 13). S₃ reagiert mit einem metapragmatischen Kommentar, mit dem sie ihr bisheriges kommunikatives Handeln der Praktik (*er*)klären subsumiert und dessen Scheitern anhand der nicht eingetretenen Gelingensbedingung *verSTEhen* thematisiert (Z. 14). Interessant ist dabei, dass das Handeln von S₃ wohl eher als *Zeigen* beschrieben werden kann und der Kern des *Erklärens* von S₂ realisiert wurde.

L interpretiert dies als Übergabe der Verantwortung für die Hilfestellung an sich selbst und signalisiert ihre Übernahme mit der zustimmenden Partikel *okay* und der Äußerung *I'LL help*, bei der der Wechsel der Akteure durch Betonung des Subjektpronomens unterstrichen wird. Kinetische Ressourcen – zeitgleiches Nicken und Beginn der Umrundung des Gruppentisches – unterstreichen diese Botschaft.

4.3 Scaffolding durch die Lehrkraft I: Metasprache

- L ((12 Sek. Nach letztem *turn* Ankunft neben S₁))
- 16 S₁=what's WRONG;
((*beugt sich herunter*))
- 17 S₁ <<weinerlich> ich verSTEH das nIch>;
- 18 L okAY=WHERE is your-
((*blättert in den ABs vor S₁*))
- 19 here=you are |HERE;
|*zeigt auf eine Stelle im AB*
- 20 well !DONE! sUper,

Mit ihrer Ankunft bei S₁ eröffnet L nun ihrerseits eine *Scaffolding*-Sequenz durch direkte Ansprache von S₁ und einer diagnostischen Frage *what's WRONG*. S₁ signalisiert durch eine weinerliche Stimmfärbung Frustration und benennt ein Verstehensdefizit. Da das deiktische *das* nicht weiter spezifiziert wird (Z. 17), bleibt jedoch unklar, worin dieses genau besteht. L stellt anschließend eine Arbeitssituation her, indem sie das benötigte Arbeitsblatt herausucht und auf die entsprechende Aufgabenstellung sprachlich (*HERE*) und kinetisch zeigt (dies kann auch als Indikator dafür gesehen werden, dass die Diagnose von S₃ – fehlende Orientierung im Arbeitsmaterial – ggf. zutreffend war). Offenbar registriert L bereits erfüllte Aufgaben, die sie lobend erwähnt (Z. 20).

- 21 (0.5) and now all acTIVities in BLUE;
- 22 |whAt's an acTIVity=S₁;
|*Blick weg vom AB, zu S₁*
- 23 S₁ Adjektive;
- 24 L NO,
- 25 S₁ Oder-
- 26 L (.)|look=i SHOW you on the |bOARd;
|*Drehung* |*Zeigefinger zur Tafel,*
|*zur Tafel* |*Aufstützen auf dem Tisch*
- 27 S₁ |*Blick folgt dem Zeigefinger von L zur Tafel*
- 28 L on the bOArd (.) there are thrEE acTIVities,
- 29 and they are BLUE;
((Auslassung 8 Sek.: L erinnert S₂ und S₅ an die verbleibende Zeit))
((*Blickkontakt mit S₁, nun aus aufgerichteter Position*))
- 30 S₁ <<freudig>TUwörter>?
- 31 L <<p, gehaucht> |JA-
|*nickt*
- 32 ((*nickt weiter + erhobener Daumen zu S₁, verlässt die Gruppe*))

Mit Z. 21 orientiert L die Aufmerksamkeit auf den anstehenden Arbeitsprozess (*and now*); die neue Phase wird durch eine wahrnehmbare Pause markiert. Z. 22 fokussiert auf den zentralen Begriff der Aufgabenstellung (*acTivity*) und stellt eine *display question* (vgl. Lightbown & Spada 2013) dar: L ist die Antwort bekannt; die Frage zielt auf die Eruiierung des Wissenstandes von S₁. Dies wird auch durch die fallende (statt steigende) Intonation der Frage signalisiert. S₁ wird explizit als nächste Sprecherin ausgewählt (Z. 22), obwohl faktisch in dieser dyadischen Interaktion keine weiteren Optionen bestehen; zudem dreht sich L nun direkt zu S₁. S₁ antwortet mit dem metasprachlichen Terminus *ADjektive* (Z. 23), der klanglich dem englischen *activity* ähnlich ist. Das Responsiv *NO* (Z. 24) dient offensichtlich der Evaluation der Korrektheit der Antwort und wird von S₁ als Aufforderung verstanden, eine weitere, passende Antwort zu suchen (Z. 25).

Die Zeilen 22 bis 25 stellen eine typische IRE-Sequenz dar, mit Frage in erster Position (I, Z. 22), Antwort in mittlerer Position (R, Z. 23) und Evaluation durch L in abschließender Position (Z. 24). Die Zuteilung des Rederechts funktioniert asymmetrisch durch L, die S₁ explizit als Sprecherin auswählt und anschließend das Rederecht wieder übernimmt. Z. 25 zeigt, dass S₁ sich an dieser etablierten Praktik orientiert und selbst weiter nach einer adäquaten Antwort sucht (anstatt bspw. L um Ausgleich des Wissensdefizits zu bitten).

In Z. 26 bricht L diesen Versuch nach kurzer Pause ab, obwohl keine *turn-übergaberelevante Stelle* (*transition relevance place*, Sacks et al. 1974) vorliegt, und orientiert S₁ in Richtung Tafel. Dies geschieht einerseits durch Verwendung des performativen Verbs *SHOW*, auf dem auch der Fokusakzent liegt, andererseits durch kinetische Ressourcen, die minutiös mit den verbalen koordiniert sind – z.B. erfolgt der Fingerzeig zur Tafel gleichzeitig mit der Verbalisierung des Nomens *boArd* (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Ausschnitt Standbild Kamera₂, Z. 26/27 und 32, Blickrichtung und erhobener Daumen hervorgehoben

Der Blick von S₁ folgt nahezu synchron der Zeigebewegung von L. Als die gemeinsame Blickrichtung etabliert ist, fährt L fort, indem der Fokus auf die Tafel bekräftigt wird, um dann zu unterstreichen, dass genau drei *activities* dort angeschrieben zu finden seien, deren zentrale Eigenschaft die Einfärbung in Blau ist (Z. 29). Die fallende Intonation auf *BLUE* markiert diesen kommunikativen Akt des Zeigens (*SHOW*) als abgeschlossen, zudem wendet L ihre Aufmerksamkeit zwei Lernenden zu, die zur Weiterarbeit ermahnt werden. Erst dann nimmt L wieder Blickkontakt zu S₁ auf. S₁ nennt in freudiger Stimmfärbung den deutschen metasprachlichen Terminus *TUwörter* (Z. 30) – allerdings mit steigender, fragender Intonation. L reagiert mit dem Responsiv *JA* (Z. 31), das durch Nicken und – zeitversetzt – einen erhobenen Daumen unterstrichen wird (Z. 32). L beendet damit vorerst die Interaktion und begibt sich zu anderen Gruppentischen. Daran wird deutlich, dass L als aktuelles Problem ein metasprachliches, nämlich das Verständnis des Begriffs *activities*, diagnostiziert hat und mit der Findung der deutschen Entsprechung das vage als Nicht-Verstehen formulierte Problem als gelöst und S₁ zumindest versuchsweise (s. u. 4.4) fähig ansieht, selbständig weiterzuarbeiten.

In der Zusammenschau können auch die Zeilen 26-32 als IRE-Sequenz angesehen werden. Z. 26-29 liefern S₁ Hinweise, um die Frage aus Z. 22, die von beiden Beteiligten offenbar weiterhin als relevant angesehen wird, selbst zu beantworten. Z. 26-29 enthalten eigentlich keinen sprachlichen Indikator dafür, dass eine Antwort von S₁ erwartet wird; zugleich weiß S₁ offenbar aber genau, dass dies während der 8 Sekunden Pause der Fall ist. Die abschließenden Zeilen stellen die Evaluation der jetzt korrekten Antwort dar. Zugleich wird die Interaktion von L als beendet erklärt. Dieser Umstand und auch die Übernahme des Rederechts in Z. 26 unterstreichen das asymmetrische Verhältnis, bei dem L die Organisation des Rederechts zukommt (vgl. Limberg 2020).

4.4 *Scaffolding* durch die Lehrkraft II: Arbeit am Sprachmaterial

In den folgenden 159 Sekunden blickt S₁ kurz auf das Arbeitsblatt, um dann mit anderen Schüler*innen am Gruppentisch nicht-aufgabenbezogen zu interagieren. L kehrt zurück und ermahnt S₂ und S₅.

L ((*aufgerichtete Position gegenüber S1*))

33 S₁=|cOme ON,

34 S₁ |Blick zu L, beugt sich über AB

L ((33 Sek.: *Blick zu S1, dann nimmt L einen der Hocker vom Gruppentisch, platziert Hocker neben S1, nimmt Platz*))

35 L |rIght=S1;
|Blick auf AB

Von dieser Position ermahnt L auch S₁ mit direkter Ansprache (vgl. Klattenberg 2020), die sich sofort über das Arbeitsblatt beugt (Z. 33-34). In den folgenden 33 Sekunden beobachtet L S₁, um sich dann mit einem Hocker neben S₁ zu platzieren und mit der Diskurspartikel *rIght* (Z. 35) eine neue *Scaffolding*-Sequenz zu beginnen.

36 L (1.0) all (.) TU <<acc>wörter>,
37 all VERBS=oKAY,
38 (1.0) so=WHICH one is it hEre,
39 =i usually GET up lAte,
40 WO is das tUwort;
45 (6.0)
46 <<all>bei |dIEsem satz><<len> i Usually get up late> WO ist das tU wort
|zeigt auf AB
47 ((6.0, *Blick zu S1*))
48 S₁ WEIß ich nIcht-

In Z. 36 und 37 knüpft L in schneller Sprechweise an die vorige Interaktion an (*TUwörter*) und unterstreicht die Annahme des gemeinsamen Wissenshorizontes mit der Partikel *oKAY* (Z. 37). Nach einer Pause schließt sich eine Frage an (Z. 38), mit der S₁ zur Identifikation eines Verbs aufgefordert wird. Das deiktisch erst unspezifische *hEre* wird in Z. 39 konkretisiert, indem in unmittelbarem Anschluss offenbar ein Satz vom Arbeitsblatt vorgelesen wird. In Z. 40 wechselt L ins Deutsche, um explizit nach dem *tUwort* zu fragen; das fokusakzentuierte Fragewort *WO* lädt zu einer Zeigegeste ein. Die fallende Intonation kann erneut als Marker einer *display question* angesehen werden. Nach einer Wartezeit von 6 Sekunden wiederholt L die Frage, indem der Fokus noch einmal durch Zeigegeste, betontes Demonstrativpronomen *dIEsem* (Z. 36) und Vorlesen des Satzes explizit gemacht wird. S₁ wird – unterstrichen durch den direkten Blick von L – nicht nur als nächste Sprecherin ausgewählt; die spürbare Pause von 6 Sekunden unterstreicht, dass ein Beitrag von S₁ nun geradezu obligatorisch ist (vgl. Stukenbrock 2013). S₁ übernimmt den *turn* wie gefordert, füllt den Beitrag allerdings nicht mit der geforderten Antwort zur Frage aus, sondern bezeichnet ein Wissensdefizit (Z. 48).

- 49 L okay=nich schlimm was HEIßT denn das I;
 50 S₁ (1.67) ICH-
 51 L |good und Usually,
 |nickt
 52 weißt du was das HEIßt?
 53 S₁ ((schüttelt den Kopf))
 54 L das heißt geWÖHNLich;
 55 L und get UP,
 ((senkt Kopf, wendet Blick vom AB direkt zu S₁))
 57 S₁ hä=ich weiß was UP bedEUtet aber get up late (UNVERSTÄNDLICH)-
 58 L okAY (0.56) und gEt up late heißt SPÄT aufstEhen;
 59 =also DAS (hier) müsstest du schon mal blaU machen;
 60 S₁ also |das=also DEN ganzen sAtz
 |zeigt auf AB
 61 L |nEIn NUR get up late;
 |Kopfschütteln
 62 S₁ ((10 Sek.: arbeitet mit blauem Stift auf dem Blatt))

Der mögliche Gesichtsverlust wird von L mit der Zusicherung *nich schlimm* (Z. 49) abgefedert, zugleich wechselt L zu einer noch kleinschrittigeren Strategie, in dem die Übersetzungen der einzelnen Konstituenten abgefragt werden. Die korrekte Übersetzung von *I* in Z. 50 wird in Z. 51 gelobt und kinetisch (Nicken) als korrekt bestätigt; zugleich wird das nächste zu übersetzende Wort fokussiert. In Z. 52 wird die Übersetzungsanfrage als indirekter Sprechakt formuliert (*weißst du was das HEIßt?*), der S₁ die Möglichkeit gibt, Nichtwissen gesichtswahrend einzugestehen. Auf das Kopfschütteln von S₁ hin liefert L entsprechend ohne Kommentar die Übersetzung, um in Z. 55 zum Verb *get UP* überzugehen. Ihre Kopfbewegung und der Blick zu S₁ unterstreichen, dass damit die zentrale sprachliche Struktur erreicht ist. S₁ signalisiert in Z. 57 ein Teilverständnis der Partikel *UP*. Mit der Diskurspartikel *okAY* knüpft L an diesen Wissensstand an und teilt die Übersetzung der gesamten Phrase mit (Z. 58), wobei die als unbekannt signalisierten Bestandteile akzentuiert werden. In Z. 59 kommt L mit schnellem Anschluss zur Aufgabe zurück, *activities* in blau einzufärben. Da das Demonstrativpronomen *DAS* nicht weiter spezifiziert wird, wählt sich S₁ in Z. 60 selbst als Sprecherin aus und erbittet genau diese Spezifizierung, woraufhin L. die zu unterstreichende Phrase wiederholt und S₁ die Unterstreichung vornimmt.

Ab Z. 49 orientieren sich L und S₁ erneut an der IRE-Praktik, die aber ab Z. 52 modifiziert wird, da S₁ in Z. 52 explizit zugestanden wird, Nichtwissen zu verbalisieren, anstatt mögliche Antworten vorzuschlagen. Dies ist vermutlich eine Reaktion auf ein voriges explizites Eingeständnis von Nichtwissen seitens S₁

(Z. 48) und führt offenbar dazu, dass S₁ auch weitere Wissenslücken offenlegt (Z. 53) bzw. in Z. 57 konkret bezeichnet, welcher Teil der sprachlichen Struktur bekannt bzw. nicht bekannt ist. Damit übernimmt S₁ eine aktivere Rolle in der Wissenskonstruktion als in der vorigen Sequenz (4.4) und erlaubt L, gezielt auf Defizite einzugehen.⁸

4.5 Übergabe der Verantwortung an Mitschüler/innen

- 63 S₁ [(*beendet Tätigkeit, richtet sich auf*)]
64 L [oKAY-
65 (0.43) <<all>jetzt probIERST du die |Anderen auch noch;
|zeigt auf AB
66 =und da |kann dir hier äh S₅ auch bei hElfen;
|Blick an S₁ vorbei zu S₅
67 =und |die hat den gleichen tExt die MACHT das schon>;
|Zeigebewegung zu S₅
68 S₁ |leichter Blick zur Seite, Richtung S₅
(*L ermahnt S₅, die mit anderen Lernenden interagiert, und verlässt dann den Gruppentisch, befragt andere Lernende nach ihrem Arbeitsstand*)
(*S₁ schaut wiederholt auf das Arbeitsblatt und tritt dann mit zunehmender Häufigkeit in Interaktion mit anderen Lernenden*)

Sobald S₁ die Aktivität beendet hat, signalisiert auch L mit oKAY den Übergang zu einer neuen Phase (vgl. Sinclair & Coulthard 1975; Seedhouse 2009). Die entsprechende Anschlussinstruktion in Z. 65 fordert S₁ auf, die weiteren Beispiele ebenfalls zu finden, wobei mit dem Verb *probIERST* ein Lexem verwendet wird, das zwar den Versuch, aber nicht den Erfolg präsupponiert – offenbar antizipiert L weitere Probleme beim Bearbeiten der Aufgabe. Dazu passend benennt L S₅ als mögliche Anlaufstelle für Hilfestellung (Z. 66). In Z. 67 zeigt L an, dass die Kooperation von S₅ vorausgesetzt werden kann (*die MACHT das schon*). S₁ folgt erneut der Zeigegeste von L in Richtung S₅. L verdeutlicht, dass damit die Sequenz beendet ist, da L nun in andere Interaktionen eintritt und den Gruppentisch verlässt. Mit diesen Mitteln wird unterstrichen, dass S₁ nun wieder selbstständig arbeiten sollte und die bisherige Interaktion darauf fokussiert war "to learn *how to think*, not simply *what to think*" (Gibbons 2002: 8). Die Verantwortung für unmittelbare Hilfestellung wird an Mitschüler/innen übergeben. S₁ kann diesen Anspruch jedoch offenbar nicht einlösen – nur in den Sekunden unmittelbar

8 Zugleich wird ein Problem in der Fokuserstellung deutlich: Während die Interaktion bis Z. 61 auf das Verb fokussiert war, zeigt Z. 61, dass L mit *activities* eigentlich *chunks* denotiert.

nach der dargestellten Sequenz richtet sich die Aufmerksamkeit von S_1 auf das Arbeitsblatt, um sich dann schrittweise wieder Interaktionen mit anderen Lernenden zuzuwenden.

5. Diskussion

Im Folgenden sollen die Beobachtungen auf die Leitfragen dieses Beitrags hin gebündelt werden.

5.1 Auf welche Weise interagieren Lehrkraft und Lernende im Verlauf von lernendenorientierten Phasen, insbesondere mit Blick auf die Unterstützung zu fördernder Lernender?

Alle Beteiligten koordinieren verbale, vokale und kinetische Ressourcen in einem komplexen Zusammenspiel, mitunter werden gar keine verbalen Ressourcen verwendet (z.B. Z. 11 und 12); die dort exklusiv eingesetzten kinetischen Ressourcen werden jedoch von den Beteiligten als *turn*-wertig angesehen.

In der Beispielsequenz, aber auch insgesamt im ICool-Korpus, finden *Peer*-Interaktionen im Wesentlichen auf Deutsch statt. Die ICool-Lehrkräfte und insbesondere die Fokuslehrkraft nutzen hingegen vor allem die Zielsprache. Wechsel ins Deutsche erfolgen an ausgewählten Stellen – im vorliegenden Beispiel offenbar, um das *Scaffolding* des Arbeitsprozesses für die Schülerin mit Förderschwerpunkt Lernen zu ermöglichen. Hinweise darauf, dass dies im vorliegenden Fall nötig ist, finden sich bspw. darin, dass S_1 sich sehr deutlich an den kinetischen statt den verbalen Ressourcen der Lehrkraft orientiert (z.B. Z. 27).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass *Peers* und Lehrkraft sehr intensiv mit S_1 daran arbeiten, ein Erfüllen der Aufgabe in kleinen Schritten zu ermöglichen. Es zeigt sich (4.1), dass die Mitschüler/innen es als ihre Verantwortung ansehen, S_1 zu unterstützen, und bei Misslingen die Lehrkraft zu informieren. Ebenso selbstverständlich gibt die Lehrkraft die Verantwortung wieder an die *Peers* zurück (4.5) bzw. nimmt zu Beginn des vorliegenden Beispiels offensichtlich eine abwartende Haltung ein, um erst nach Ansprache durch S_3 aktiv zu werden. *Scaffolding* ist somit im untersuchten Klassenraum primär als *Peer-Scaffolding* organisiert, während die Lehrkraft als *Backup* verfügbar ist.

Die *Peers* nutzen verschiedene Strategien, um S_1 zu helfen. Auf einer basalen Ebene wird das Arbeitsmaterial gezeigt, wobei der eigentliche Auftrag nicht bezeichnet wird. Als weiterführende Strategie sind auch das Paraphrasieren des Arbeitsauftrags mit Fokus auf für das Verständnis zentrale Begriffe sowie Rückver-

sicherungen sichtbar. Im vorliegenden Fall des *collective scaffolding* hätten S₂ und S₃ sich potenziell ergänzen können. Dies gelingt u.a. deshalb nicht, weil sich die Verteilung des Rederechts in dieser Konstellation zwar an natürlichen Gesprächen orientiert (S₁ kann die Sequenz initiieren, S₂ als nächsten Sprecher auswählen, S₂ und S₃ üben Selbstwahl aus), einen zentralen Mechanismus – *one party at a time* – aber nicht beachten.

Die Interaktion mit der Lehrkraft ist dementsgegen asymmetrischer strukturiert. L teilt das Rederecht zu, setzt zugeteiltes Rederecht durch und ergreift es auch unabhängig von übergaberelevanten Stellen. Diese Asymmetrie wird von den Beteiligten (mit)getragen. Die Sequenzen unter Beteiligung der Lehrkraft orientieren sich stark an der IRE-Sequenz, wobei diese sowohl in reiner Form auftritt (z.B. Z. 22-24), als auch modifiziert wird:

- durch Erweiterung des I-Teils, indem mit Verweis auf die Tafel Hinweise für die Antwortfindung gegeben werden (Z. 26-32);
- durch Aufweichung des I-Teils, indem die Möglichkeit gegeben wird, statt einer inhaltsbezogenen Antwort ein Wissensdefizit zu artikulieren (Z. 52).

Die Fragen der Lehrkraft sind vor allem *display questions*. In 4.4 kommen anteilig *genuine questions* hinzu (vgl. Lightbown & Spada 2013): *wEißt du was das HEißt?* kann sowohl als Aufforderung gelesen werden, eine korrekte Antwort zu geben (*display question*), als auch als ein diagnostisches Erkundigen nach dem Wissensstand (*genuine question*) – ähnlich der einleitenden Frage in Z. 16.

5.2 Inwiefern werden Aspekte der Lernendenorientierung in diesen Interaktionen realisiert?

Zusammengenommen zeigen die Beobachtungen (Tabelle 1; Abschnitte 4.1 und 4.5), dass die Lehrkraft im vorliegenden Kontext auf verschiedene Weise Aspekt (3) des Prinzips Lernendenorientierung kommuniziert. Die Lernenden erhalten Wahlmöglichkeiten sowie die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses und die Unterstützung von *Peers*.

In der *Peer*-Interaktion findet sich die Forderung von Hallet & Königs (Aspekt 7) nach Befolgung natürlicher Interaktionsformen augenscheinlich erfüllt. Allerdings werden einerseits zentrale Regeln nicht eingehalten und andererseits findet die Interaktion nicht in der Zielsprache statt. Das abwartende Verhalten der Lehrkraft in 4.1 lässt sich Aspekt (5) zuordnen (Verzicht auf Organisation des

Sprecherwechsels). Die Tatsache, dass L viel Zeit mit S_1 verbringt, während andere Lernende selbstständig arbeiten, kann als Indiz für Aspekt (4) (*learning facilitator*) gesehen werden. Allerdings zeigt sich insbesondere in 4.3, dass die Punkte (5) (Verzicht auf Organisation des Sprecherwechsels) und (6) (Abkehr von IRE) in der Interaktion mit S_1 nicht realisiert werden.⁹ Die Interaktion in 4.3 kann auf Basis dieser Prinzipien als lehrendenzentriert beschrieben werden. In 4.4 findet sich zwar ebenfalls die IRE-Praktik, aber in einer modifizierten Weise, die S_1 mehr Raum für eigene Steuerung bietet (Aspekt (3) – *Empowerment*). Durch die deutlich vorherrschende fragend-entwickelnde Lenkung befindet sich 4.4 auf einem angenommenen Kontinuum jedoch aus interaktionsanalytischer Sicht stärker am Pol der Lehrendenzentrierung als Lernendenorientierung.

5.3 Welche Implikationen lassen sich ableiten?

Auf einer interaktionalen Ebene zeigen die Analysen in diesem Beitrag, dass lehrendenzentrierte Formen der Organisation von Rederecht und insbesondere die IRE-Praktik sehr robuste Mechanismen darstellen, die auch in einem methodisch und diskursiv bereits lernendenorientiert gestalteten Setting wieder aktiviert werden, sobald die Lehrkraft Teil der Interaktionen wird. Sicher kann die IRE-Praktik in *Scaffolding*-Sequenzen als eine Strategie genutzt werden, anhand zielgerichteter Fragen (*cued elicitation*; Hammond & Gibbons 2005) einen prototypischen Denkprozess für Lernende zu modellieren. Die Daten haben aber auch gezeigt, dass es sinnvoll sein kann, dieses Muster aufzuweichen, indem u.a. durch einen Wechsel von *display* zu *genuine questions* gezielt Gelegenheit gegeben wird, Lernprozess und Wissensstand zu thematisieren. Weitergedacht könnte dies bedeuten, dass ein größeres Maß an prozessorientierter Kommunikation dazu führen könnte, Lehrkräfte auch in Einzelinteraktionen stärker zu Lernbegleitern werden zu lassen (vgl. auch Timm 2013). Eine weitere Strategie abseits der IRE-Praktik könnte zudem das zeiteffiziente(re) Vorführen von Lösungsprozessen sein (dargestellt an einem Beispiel in Schildhauer 2019), gerade wenn eine fragend-entwickelnde Praktik sehr mühselig erscheint (wie im diskutierten Beispiel).

Im Hinblick auf *Peer-Scaffolding* deuten die Daten darauf hin, dass dies für Lernende eine komplexe Herausforderung ist (Diagnose des Problems, Auswahl einer geeigneten Strategie, Organisation des Rederechts bei *collective scaffol-*

9 Das Abwarten der Lehrkraft in 4.1 kann jedoch als Verzicht auf Organisation des Sprecherwechsels gelesen werden.

ding), für die entsprechende Fähigkeiten ausgebildet und nicht per se vorausgesetzt werden sollten. Damit dies auch in der Fremdsprache geschehen und die Forderung von Hallet & Königs (Aspekt 7) umgesetzt werden kann, müsste explizit für verschiedene *Scaffolding*-Strategien entsprechendes Sprachmaterial zur Verfügung gestellt und eingeübt werden.

Auf interaktionaler Ebene können somit auf Basis der vorliegenden Daten neben der Wahl eines methodischen Verfahrens folgende Gelingensbedingungen für lernendenorientierten Englischunterricht angenommen werden:

- Etablierung von Lernendenorientierung im Diskurswissen der Lerngemeinschaft durch Kommunikation von Empowerment i.S.v. Verantwortungsübernahme, Gestaltung von Entscheidungsspielräumen etc. (vgl. auch Johnson et al. 2000);
- Einüben von *Peer-Scaffolding*-Strategien (auch zielsprachlich) und Gesprächsregeln;
- Modifizierung lehrendenzentrierter Interaktionspraktiken und Ausweitung des Strategierepertoires für Lehrkräfte.

Diese interaktionalen Aspekte sollten Eingang in die Ausbildung von Lehrkräften finden – z.B. durch die gezielte Arbeit an Transkript (und Video; vgl. Blume & Schmidt 2020), die etablierte Praktiken sicht- und reflektierbar macht sowie mögliche Alternativen entwickeln hilft (Kupetz 2018; Schildhauer 2019).

Auf einer didaktisch-methodischen Ebene bestätigen die Analysen in diesem Beitrag die Befürchtungen, die aktuell in Bezug auf lernendenorientierte Verfahren im inklusiven Englischunterricht vorgebracht werden: Trotz intensiver *Scaffolding*-Arbeit ist S₁ nicht in der Lage, eigenständig weiterzuarbeiten, und wird zudem von der interaktionsreichen Umgebung abgelenkt. Es steht zu vermuten, dass S₁ von einer stärker lehrendengelenkten, kleinschrittigeren Arbeitsphase mehr profitiert hätte (Hermes 2017). Daran zeigt sich, dass (nicht nur, aber auch) inklusiver Englischunterricht einen genauen forschenden Blick auf die Interaktion im Klassenraum benötigt, der helfen kann, konzeptionelle Ideen und Ansprüche zu validieren.

Eingang des revidierten Manuskripts 18.12.2020

Literaturverzeichnis

Allwright, Richard L. (1984): The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5: 2, 156-171.

- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Blume, Carolyn; Kielwein, Christina & Schmidt, Torben (2018): Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inkluisiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster, New York: Waxmann, 27-48.
- Blume, Carolyn & Schmidt, Torben (2020): All kinds of special: Using multi-perspective classroom videography to prepare EFL teachers for learners with special educational needs. In: Lenz, Friedrich et al. (eds.), 201-223.
- Börjesson, Kristin (2018): Unterrichtskommunikation. In: Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 394-404.
- Burwitz-Melzer, Eva (2017): 'Same same but different': Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 31-42.
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A.W. (2009): *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert (2013): Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 17-22.
- Cronbach, Lee J. & Snow, Richard E. (1977): *Aptitudes and Instrumental Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung* 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1-24.
- Devos, Nathan J. (2016): *Peer Interactions in New Content and Language Integrated Settings*. Cham: Springer.
- Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 249-277.
- Eisenmann, Maria (2019): *Teaching English: Differentiation and Individualisation*. Stuttgart: UTB.
- Eßer, Susanne; Gerlach, David & Roters, Bianca (2018): Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster, New York: Waxmann, 9-24.
- Frenzke-Shim, Anne (2018): *Bildbezogene Interaktion an Tablets: Interaktionale Muster, Funktionen von Bildern und Bildkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Gerlach, David & Schmidt, Torben (in diesem Band): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 3-24.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gibbons, Pauline (2003): Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly* 37: 2, 247-273.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2013): Classroom Discourse und Interaktion. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 190-195.
- Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20: 1, 6-30.
- Hermes, Liesel (2017): Heterogenität damals und heute – wie können wir mit Heterogenität im Englischunterricht umgehen? In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 13-32.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Stanne, Mary B. (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Kieweg, Werner (2013): Übungsformen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 182-186.
- Klattenberg, Revert (2020): Address terms as reproaches in EFL classroom management. In: Lenz, Friedrich et al. (eds.), 117-144.
- Klein-Landeck, Michael & Hinz, Andreas (2014): *Inklusions-Material Englisch Klasse 5-10*. Berlin: Cornelsen.
- Königs, Frank G. (2010): Wie ernst müssen wir die Lernerorientierung nehmen? Oder: Warum Normenkonflikte im Fremdsprachenunterricht unausweichlich sind und wie wir damit umgehen können. In: Dose, Stefanie; Götz, Sandra; Brato, Thorsten & Brand, Christiane (Hrsg.): *Norms in Educational Linguistics – Normen in Educational Linguistics: Linguistics, Didactic and Cultural Perspectives – sprachwissenschaftliche, didaktische und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 101-115.
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014): Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 233-248.
- Kupetz, Maxi (2011): Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *No-vitas-ROYAL* 5: 1, 121-142.
- Kupetz, Maxi (2015): *Empathie im Gespräch: Eine interaktionslinguistische Perspektive*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kupetz, Maxi (2018): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: Caruso, Celestine G.; Hofmann, Judith & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: WVT, 49-67.
- Lantolf, James P. (2002): Sociocultural theory and second language acquisition. In: Kaplan, Robert B. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 104-114.
- Legutke, Michael K. (2017): Zum Umgang mit Vielfalt und "die Schule für alle" aus Sicht der Fremdsprachendidaktik. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 178-187.
- Leiss, Dominik (2010): Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren – empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik* 31, 197-226.
- Lenz, Friedrich; Frobenius, Maximiliane & Klattenberg, Revert (eds.): *Classroom Observation: Researching Interaction in English Language Teaching*. Berlin, New York: Lang.

- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (2013): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Limberg, Holger (2020): Classroom interactional competence of primary EFL teachers. In: Lenz, Friedrich et al. (eds.), 33-56.
- Limberg, Holger & Jäkel, Olaf (2016): Einleitung: Unterrichtsforschung im Fach Englisch. In: Limberg, Holger & Jäkel, Olaf (Hrsg.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt a.M.: Lang, 9-27.
- Martinez, Hélène (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 241-247.
- Oxford, Rebecca L. (1997): Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal* 81: iv, 443-456.
- Riemer, Claudia (2015): Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden? In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 169-178.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 4, 696-735.
- Schäfer, Ulla (2015): Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 57-69.
- Schildhauer, Peter (2019): Interaction in heterogeneous EFL classes: The challenges of cooperative learning. In: Blume, Carolyn; Gerlach, David; Benitt, Nora; Eßer, Susanne; Roters, Bianca; Springob, Jan & Schmidt, Thorben (Hrsg.): *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. [Online: <https://inklusive-englischunterricht.de/author/peter-schildhauer/>, 30.09.2020].
- Schmitt, Reinhold & Putzier, Eva-Maria (2017): Multimodal-interaktionsräumliche Grundlagen de-facto-didaktischen Handelns im Unterricht. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT, 151-172.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 243-267.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz (2020): Introduction: Classroom observation revisited. In: Lenz, Friedrich et al. (eds.), 9-29.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 280-296.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, Paul (2009): How language teachers explain to students what they are supposed to do. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 66-80.
- Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217-260.
- Timm, Johannes-Peter (2013): Lernerorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Prozesse. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Stuttgart: UTB, 43-60.
- Trautmann, Matthias (2010): Heterogenität – (k)ein Thema in der Fremdsprachendidaktik? In: Köker, Anne; Romahn, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-64.
- Trautmann, Matthias (2016): Ability Grouping in (Language) Education: Wie soll Schule mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und -fähigkeiten umgehen? In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 21-31.
- Verrière, Katharina (2019): Scaffolding im Englischunterricht: Fallstudien zum kooperativen Verhalten von SchülerInnen in Gruppenarbeiten. In: Verrière, Katharina & Schäfer, Larena (Hrsg.): *Interaktion im Klassenzimmer*. CHAM: Springer, 141-164.
- Vogt, Rüdiger (2015): *Kommunikation im Unterricht: Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: HUP.