

39

MÜNCHENER ARBEITEN ZUR
FREMSPRACHEN-FORSCHUNG

Ann-Cathrin Deters-Philipp

**Lehrersprache
im Englischunterricht
an deutschen
Grundschulen**

Eine Interviewstudie
mit Lehrkräften

WAXMANN

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung

*herausgegeben von
Friederike Klippel*

Band 39

Ann-Cathrin Deters-Philipp

Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen

Eine Interviewstudie mit Lehrkräften



Waxmann 2018
Münster • New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2017 von der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 39

herausgegeben von Friederike Klippel

Print-ISBN 978-3-8309-3805-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8805-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Satz: Satzzentrale GbR, Marburg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Adrian

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von Frau Prof. em. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel. Sie wurde vom Promotionsausschuss des Prüfungsamts für Geistes- und Sozialwissenschaften der LMU München im Januar 2017 als Dissertation angenommen.

Die Erstellung dieser Arbeit war für mich eine herausfordernde und zugleich persönlich bereichernde Erfahrung. Den zahlreichen Personen, die mich während der Promotionszeit unterstützt und begleitet haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt zunächst Frau Prof. em. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel für ihre hervorragende Unterstützung und ihr großes Engagement bei der Betreuung dieser Arbeit. Durch die Vielzahl an konstruktiven Anmerkungen und Hinweisen hat sie entscheidend zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen.

Ebenfalls in besonderer Weise bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. em. Dr. Michael K. Legutke für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens sowie für seine große Unterstützung bei der Datenerhebung. Ein herzlicher Dank gebührt weiterhin Herrn Prof. Dr. Helge Nowak für sein Mitwirken in der Prüfungskommission.

Weiterhin möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Department für Anglistik und Amerikanistik an der LMU München bedanken, durch die ich meine Promotionszeit in schöner Erinnerung behalten werde. Hervorheben möchte ich hier vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls für Didaktik der englischen Sprache und Literatur. Von Herzen danke ich meinem ehemaligen Kollegen Leo Will für die vielen heiteren Momente, konstruktiven Gespräche, unsere erstklassige Teamarbeit und natürlich auch für die allmorgendlichen Kaffeerunden.

Auch Christoph Waidhauser hat durch die Anfertigung einer beträchtlichen Anzahl an Gesprächstranskripten im Rahmen seiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft einen wichtigen Teil zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen – hierfür ein großes Dankeschön! In diesem Zusammenhang danke ich auch der Graduiertenschule für Sprache und Literatur – Klasse für Didaktik der Sprachen an der LMU München für die finanzielle Unterstützung.

Schließlich gilt mein Dank vor allem den 21 von mir interviewten Grundschullehrkräften. Durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung wurde diese Arbeit erst ermöglicht.

Ebenfalls besonders danken möchte ich meinem Schwiegervater, Fritz Philipp, der mir durch sein großes Engagement bei der Suche nach Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Datenerhebung erheblich erleichtert hat. Auch für das sorgfältige Korrekturlesen dieser Arbeit gebührt sowohl ihm wie auch meiner Mutter ein herzliches Dankeschön.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Freundinnen, den Unimädels, die durch ihren motivierenden Zuspruch, stete Hilfsbereitschaft sowie unzählige – mal lustige, mal ernsthafte – Gespräche während meiner Promotionszeit immer wieder für Aufheiterung gesorgt haben.

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle meinem Mann, Adrian Philipp, sowie meinen Eltern, Ingrid und Johannes Deters. Meinen Eltern danke ich von ganzem Herzen dafür, dass sie mich auf meinem bisherigen Lebensweg stets unterstützt, gefördert und gefordert haben und so die Basis für meine persönliche und berufliche Entwicklung geschaffen haben. Durch ihren großen Rückhalt und ihren positiven Zuspruch haben sie im wesentlichen Maße zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Meinem Mann Adrian danke ich dafür, dass er mich immer wieder ermutigt und mir mit seinem Verständnis und seiner oft endlosen Geduld den notwendigen Rückhalt zur Durchführung dieser Arbeit gegeben hat. Ich weiß, dass er in den vergangenen Jahren so manche Entbehrung auf sich genommen hat. Ihm ist diese Arbeit gewidmet.

München, im Januar 2018

Ann-Cathrin Deters-Philipp

Inhalt

| | | |
|----------|--|----|
| | Einleitung | 15 |
| 1 | Problemstellung | 16 |
| 2 | Begriff der Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht | 19 |
| 3 | Forschungskontext | 21 |
| 4 | Forschungsstand | 22 |
| 5 | Methodischer Abriss | 25 |
| 6 | Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen | 27 |
| A | Forschungsgegenstand: | |
| | Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht | 31 |
| 1 | Fremdsprachenfrühbeginn in Deutschland | 32 |
| 1.1 | Erste Hochphase des Fremdsprachenfrühbeginns (1960er-/1970er-Jahre) | 33 |
| 1.2 | Fremdsprachenfrühbeginn in der Gegenwart | 38 |
| 1.3 | Überblick Fremdsprachenfrühbeginn in den Bundesländern | 40 |
| 1.4 | Exkurs: Sachstand in Bayern (Stand: Februar 2016) | 42 |
| 1.5 | Erwerb der Lehrbefähigung | 43 |
| 1.6 | Zusammenfassung | 48 |
| 2 | Ist-Zustand: Inhalte der Aus- und Fortbildung | 49 |
| 2.1 | Ausbildung zur Englischlehrkraft in Deutschland: ausgewählte Inhalte des Studiums | 49 |
| 2.1.1 | Bayern | 49 |
| 2.1.2 | Schleswig-Holstein | 55 |
| 2.1.3 | Thüringen | 57 |
| 2.2 | Fortbildung zur Englischlehrkraft in Deutschland: ausgewählte Inhalte der Nachqualifikation | 59 |
| 2.2.1 | Bayern | 60 |
| 2.2.2 | Nordrhein-Westfalen | 61 |
| 3 | Gegenwärtiger Forschungsstand | 63 |
| 3.1 | Forschung zur Lehrperspektive im Fremdsprachenunterricht | 64 |
| 3.2 | Forschungskonzeptionelle Referenzprojekte | 66 |
| 3.3 | Forschungsprojekte zur Lehrperspektive im Grundschulenglischunterricht | 67 |
| 3.4 | Forschung zur Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht | 70 |
| 4 | Soll-Zustand: Rolle der Lehrersprache im Englischunterricht | 80 |
| 4.1 | Ausgangspunkt: kommunikatives Klassenzimmer | 81 |
| 4.2 | Referenzmodell: <i>classroom discourse</i> | 86 |
| 4.2.1 | Lehrerrollen im Grundschulenglischunterricht | 88 |
| 4.2.1.1 | <i>Teacher as instructor</i> | 89 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.2.1.2 | <i>Teacher as partner in communication</i> | 91 |
| 4.2.1.3 | <i>Teacher as language model and input provider</i> | 93 |
| 4.2.2 | Funktionsbereiche | 96 |
| 4.2.2.1 | <i>Support</i> | 97 |
| 4.2.2.1.1 | <i>L1 use</i> | 99 |
| 4.2.2.1.2 | <i>Paraphrasing</i> | 105 |
| 4.2.2.1.3 | <i>Scaffolding</i> | 107 |
| 4.2.2.1.4 | <i>Teacherese</i> | 109 |
| 4.2.2.2 | <i>Instruction</i> | 110 |
| 4.2.2.2.1 | <i>Asking questions & wait time</i> | 111 |
| 4.2.2.2.2 | <i>Assigning & directing activities</i> | 117 |
| 4.2.2.2.3 | <i>Correcting errors</i> | 119 |
| 4.2.2.2.4 | <i>Eliciting</i> | 125 |
| 4.2.2.2.5 | <i>Explaining</i> | 128 |
| 4.2.2.2.6 | <i>Giving information</i> | 133 |
| 4.2.2.2.7 | <i>Modeling</i> | 137 |
| 4.2.2.2.8 | <i>Presenting new words</i> | 139 |
| 4.2.2.3 | <i>Social interaction</i> | 142 |
| 4.2.2.3.1 | <i>Classroom management</i> | 142 |
| 4.2.2.3.2 | <i>Evaluating</i> | 151 |
| 4.2.2.3.3 | <i>Giving feedback</i> | 153 |
| 4.2.2.3.4 | <i>Small talk</i> | 155 |
| 4.2.2.3.5 | <i>Storytelling</i> | 159 |
| 4.2.2.4 | Zusammenfassung. | 161 |
| 4.2.3 | <i>Teacher's voice & speaking style</i> | 162 |
| 5 | Zusammenschau und forschungsleitende Fragestellungen | 166 |
| B | Forschungskonzeption: | |
| | Befragung mit Grundschulenglischlehrkräften | 169 |
| 1 | Qualitative Forschung in der Fremdsprachendidaktik | 170 |
| 1.1 | Grundzüge der qualitativen Forschungstradition. | 170 |
| 1.2 | Qualitative Verortung des Forschungsprojekts | 171 |
| 1.3 | Prinzipien qualitativer Forschung. | 173 |
| 1.4 | Gütekriterien qualitativer Forschung | 179 |
| 2 | Forschungsethische Gesichtspunkte | 186 |
| 2.1 | Perspektive der Forscherin | 186 |
| 2.1.1 | Im Spannungsfeld zwischen Vorwissen und Offenheit | 186 |
| 2.1.2 | Verortung der eigenen Person | 188 |
| 2.2 | Perspektive der Befragten. | 190 |
| 2.2.1 | Überblick forschungsethische Prinzipien | 190 |
| 2.2.2 | Prinzip der informierten Einwilligung | 191 |
| 2.2.3 | Prinzip der Nicht-Schädigung | 193 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3 | Methodische Vorüberlegungen | 195 |
| 3.1 | Auswahl des Erhebungsinstruments | 195 |
| 3.1.1 | Qualitative Interviews in der Sozialforschung | 197 |
| 3.1.2 | Organisationsformen qualitativer Interviews | 198 |
| 3.1.3 | Leitfadeninterviews: zwischen Standardisierung und Offenheit | 199 |
| 3.2 | Planung des Leitfadeninterviews | 201 |
| 3.2.1 | Entwicklung des Leitfadens | 202 |
| 3.2.2 | Grundsätze der Gesprächsvorbereitung | 205 |
| 3.2.3 | Grundsätze der Gesprächs(durch)führung | 205 |
| 3.2.4 | Grundsätze der Gesprächsnachbereitung | 206 |
| 3.2.5 | Grenzen des Leitfadeninterviews | 207 |
| 4 | Datenerhebung | 208 |
| 4.1 | Kurzfragebogen | 208 |
| 4.2 | Leitfaden | 209 |
| 4.3 | Untersuchungsgruppe | 216 |
| 4.3.1 | Auswahl der Untersuchungsgruppe | 217 |
| 4.3.2 | Zugang zum Feld | 221 |
| 4.3.3 | Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe | 224 |
| 4.4 | Untersuchungszeitraum | 227 |
| 4.5 | Pilotierung | 228 |
| 4.6 | Hauptuntersuchung | 228 |
| 4.6.1 | Vorgespräch | 229 |
| 4.6.2 | Interview | 230 |
| 4.6.3 | Nachgespräch | 233 |
| 5 | Datenauswertung | 234 |
| 5.1 | Aufbereitung der Daten | 234 |
| 5.2 | Transkription der Daten | 234 |
| 5.3 | Analyse der Daten | 240 |
| 5.3.1 | Computergestützte Datenanalyse | 240 |
| 5.3.2 | Qualitative Inhaltsanalyse | 243 |
| 5.3.2.1 | Deduktive Kategorienanwendung | 245 |
| 5.3.2.2 | Induktive Kategorienbildung | 247 |
| C | Forschungsergebnisse: der englischsprachige <i>classroom discourse</i> aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte | 251 |
| 1 | Auswahl und Anordnung der Interviewausschnitte | 252 |
| 2 | Darstellung und Interpretation der Ergebnisse | 256 |
| 2.1 | Englischlernbiographie | 257 |
| 2.1.1 | „Englisch, das ist mein Sein“: ausnahmslos sehr positive Vorerfahrungen | 259 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.1.2 | „Früher mochte ich Englisch überhaupt nicht, aber dann hat es ‚klick‘ gemacht“: ambivalente Beziehung zum Englischen | 261 |
| 2.1.3 | „Ja, die typische Schulenglischkarriere“: neutrale Beziehung zum Englischen mit positiven und negativen Erlebnissen | 264 |
| 2.1.3.1 | „Englisch mochte ich schon immer gerne“: vorrangig positive Erfahrungen | 265 |
| 2.1.3.2 | „Englisch ist ok. Es war aber nicht mein absolutes Lieblingsfach“: positive wie auch (vereinzelt) negative Erfahrungen | 268 |
| 2.2 | Aus- und Fortbildung | 272 |
| 2.2.1 | Erfahrungen mit der universitären Ausbildung | 273 |
| 2.2.1.1 | Bayern | 273 |
| 2.2.1.2 | Schleswig-Holstein | 277 |
| 2.2.1.3 | Thüringen | 278 |
| 2.2.2 | Erfahrungen mit der berufsbegleitenden Nachqualifizierung | 280 |
| 2.2.2.1 | Bayern | 281 |
| 2.2.2.2 | Hessen | 285 |
| 2.2.2.3 | Nordrhein-Westfalen | 286 |
| 2.2.3 | Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen | 288 |
| 2.3 | Sprachkönnen | 289 |
| 2.3.1 | Einschätzung des eigenen Sprachkönnens | 290 |
| 2.3.2 | Entwicklung des Sprachkönnens | 292 |
| 2.3.3 | Auswirkungen des Sprachkönnens | 295 |
| 2.3.3.1 | Einfluss des Sprachkönnens auf das Unterrichtsgeschehen | 295 |
| 2.3.3.2 | Selbstvertrauen der Lehrkräfte | 298 |
| 2.3.3.3 | Sprachliche Herausforderungen | 300 |
| 2.4 | Erfahrungen im Unterricht: <i>classroom discourse</i> | 303 |
| 2.4.1 | Lehrerrollen | 303 |
| 2.4.2 | Funktionsbereich <i>support</i> | 309 |
| 2.4.2.1 | <i>L1 use</i> | 310 |
| 2.4.2.2 | <i>Scaffolding & teacherese</i> | 320 |
| 2.4.2.3 | <i>Paraphrasing</i> | 329 |
| 2.4.3 | Funktionsbereich <i>instruction</i> | 333 |
| 2.4.3.1 | <i>Asking questions & wait time</i> | 333 |
| 2.4.3.2 | <i>Assigning & directing activities</i> | 338 |
| 2.4.3.3 | <i>Eliciting</i> | 343 |
| 2.4.3.4 | <i>Explaining</i> | 347 |
| 2.4.3.5 | <i>Giving information</i> | 352 |
| 2.4.3.6 | <i>Modeling</i> | 360 |
| 2.4.3.7 | <i>Presenting new words</i> | 368 |
| 2.4.4 | Funktionsbereich <i>social interaction</i> | 376 |
| 2.4.4.1 | <i>Classroom management</i> | 376 |
| 2.4.4.2 | <i>Correcting errors, giving feedback & evaluating</i> | 385 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.4.4.3 | <i>Small talk</i> | 398 |
| 2.4.4.4 | <i>Storytelling</i> | 407 |
| D | Fazit und Ausblick: Lehrersprache im Grundschulenglisch- unterricht – Möglichkeiten zur Qualitätssteigerung aus Sicht der Betroffenen | 421 |
| 1 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 423 |
| 2 | Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse | 433 |
| 3 | Implikationen für praktisches Handeln | 435 |
| 4 | Offene Forschungsperspektiven | 439 |
| | Abkürzungsverzeichnis (A-Z) | 441 |
| | Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 444 |
| | Bibliographie | 445 |
| | Anhang | 471 |

Einleitung

Außenstehende vertreten nicht selten die Meinung, dass im Englischunterricht der Grundschule vorrangig gespielt und gesungen würde (vgl. Krischke 2012). Für das vergleichsweise geringe sprachliche Pensum, das auf der Primarstufe thematisiert wird, müsse es daher doch ausreichen, wenn die unterrichtenden Lehrkräfte selbst bis zum Abitur Englischunterricht erhalten haben. Doch die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs, dem die jungen Fremdsprachenlerner/-innen ausgesetzt sind, hat ganz erhebliche Auswirkungen auf die Sprachentwicklung der Kinder (vgl. Bialystok 1997; Klippel 2003: 54, 57–58; Singleton 1989: 262–267; Singleton 1995; Walsh 2002). Für den Erfolg des Englischunterrichts im Primarbereich ist es folglich unerlässlich, dass die Lehrerinnen¹ über sehr gute Sprachkenntnisse verfügen, die deutlich über die zu vermittelnden sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen.

Die Besonderheiten der englischen Sprache sind allerdings äußerst vielfältig und erweisen sich für Sprecher/-innen des Deutschen mitunter als schwer erlernbar. Neben Interferenzen mit dem deutschen Sprachgebrauch durch einen negativen Transfer von Sprachmustern aus der L1 in die L2 (z. B. „Bitte öffnet das Buch auf Seite 23“ vs. *Please open your books at/to page 23.*“), führen unter anderem auch die ambivalenten Buchstabe-Laut-Beziehungen des Englischen zu häufigen Fehlern bei der Sprachverwendung (z. B. *catering* – /'keɪtə-rɪŋ/ vs. *caterpillar* /'kæʃə-pɪlə/) (vgl. Diehr 2010: 12; Klippel/Doff 2007: 228). Zudem sind einige englische Phoneme im deutschen Lautsystem nicht enthalten (z. B. /ð/ bzw. /θ/, /w/). Umgekehrt gibt es auch Aussprachemuster, die nur das Deutsche, nicht jedoch das Englische kennt und die entsprechend immer wieder zu Problemen beim Erwerb der englischen Sprache führen (z. B. Auslautverhärtung, *glottal stop*) (vgl. Kortmann 1999: 146ff.).

Das Unterrichten des Faches Englisch stellt somit schon im Primarbereich eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit dar, die sowohl in sprachlicher wie didaktisch-methodischer Hinsicht auf Seiten der Lehrenden weitreichende Fähigkeiten verlangt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher im Rahmen einer Interviewstudie mit 21 betroffenen Lehrkräften mit der Frage, inwiefern die Forschungsteilnehmer/-innen nach eigener Ansicht den tagtäglichen sprachlichen Anforderungen des frühen Englischunterrichts gerecht werden können.

1 Für die Gesamtheit aller Grundschullehrer/-innen verwende ich im Folgenden das generische Femininum, da hiermit die Mehrheit der Lehrenden im Primarbereich direkt angesprochen wird. Laut Bundesamt für Statistik ist das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Lehrkräften an deutschen Grundschulen 88,8% zu 12,2% (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Ich halte daher die Verwendung des generischen Femininums für geboten. In allen anderen Fällen, in denen ich mich entweder auf eine ganz bestimmte Gruppe von Personen beziehe (beispielsweise die an der hier vorgestellten Studie teilnehmenden Lehrkräfte) oder aber das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Personen innerhalb einer Gruppe weitgehend ausgeglichen bzw. nicht näher spezifizierbar ist (beispielsweise bei Schüler/-innen, Untersuchungsteilnehmer/-innen im Allgemeinen etc.), verwende ich jeweils beide Formen.

1 Problemstellung

Die Diskussion um den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich ist aktueller denn je. Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 ist es für alle Grundschüler/-innen in Deutschland verpflichtend, spätestens ab der dritten Jahrgangsstufe am Fremdsprachenunterricht teilzunehmen (vgl. KMK 2005: 3f.). Inzwischen gehen die Tendenzen sogar vermehrt dahin, den Auftakt des Fremdsprachenunterrichts in die erste Klasse vorzuverlegen, um so zu gewährleisten, dass die jungen Lernenden schon ab dem ersten Schultag mit fremden Sprach- und Kulturgemeinschaften in Berührung kommen. Das Land Baden-Württemberg hatte hier zunächst eine Vorreiterrolle inne, als es im Schuljahr 2003/2004 den zeitlichen Umfang des frühen Fremdsprachenunterrichts auf vier Jahre ausgeweitet hat. Nur wenige Jahre später folgten diesem Beispiel auch Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, indem sie mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 (RP²) bzw. in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2008/2009 (NRW) den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich um zwei zusätzliche Jahre in den Klassen eins und zwei verlängert haben (vgl. KMK 2013: 18, 48, 52; Schmid-Schönbein 2008: 18). Ergänzt wird dieses Pflichtangebot durch zusätzliche Modellversuche zum Fremdsprachen- bzw. bilingualen Sachfachunterricht (BiLi/CLIL) ab Klasse eins, so beispielsweise in Hessen unter dem Namen „PEAK 1“ (Projekt Englisch ab Klasse 1) oder in Bayern unter dem Titel „Lernen in zwei Sprachen – Projekt bilinguale Grundschule Englisch“ (vgl. Hessischer Bildungsserver 2016; KM Bayern 2015; KMK 2013: 42; Stiftung Bildungspakt Bayern 2016).

Abgesehen von einigen wenigen regional bzw. bildungspolitisch bedingten Ausnahmen (u. a. Saarland, grenznahe Regionen Baden-Württembergs) hat sich erwartungsgemäß das Englische in vielen Bundesländern als erste Pflichtfremdsprache durchgesetzt (vgl. KMK 2005: 6ff.; KMK 2013: 18ff.; Schmid-Schönbein 2008: 18). Auch wenn einige Kritiker/-innen in dieser Entwicklung das Ende der Sprachenvielfalt Europas sehen, ist diese Entscheidung angesichts des hervorgehobenen Stellenwerts des Englischen als internationale Verkehrssprache (*lingua franca*; vgl. J. C. Richards/R. Schmidt 2010: 196, 247, 340) durchaus nachvollziehbar (vgl. Klippel 2000: 14).

Neben der Wahl einer geeigneten ersten Fremdsprache trat mit der deutschlandweiten Einführung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe eine schwerwiegende Problematik zu Tage: Woher sollte man so plötzlich die dringend benötigten Fremdsprachenlehrkräfte nehmen? Um diesem pädagogischen Engpass zumindest kurzfristig entgegenzuwirken, haben die Bildungspolitiker der großen Mehrheit der deutschen Bundesländer – darunter auch Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen – beschlossen, entsprechende Fortbildungsmaßnahmen ins Leben zu rufen (siehe hierzu u. a. Goethe-Institut 2011; KMK 2013: 18ff.; Möhrle 2010),

2 Alle im Text verwendeten Abkürzungen sind in einem Abkürzungsverzeichnis im Anhang definiert.

welche die Lehrkräfte in möglichst kurzer Zeit zur Erteilung des frühen Fremdsprachenunterrichts qualifizieren sollten (vgl. Böttger 2009: 4; DPhV, 2009). Der Fokus dieser Nachqualifizierungsmaßnahmen liegt in der Regel auf der didaktisch-methodischen Fortbildung der betroffenen Grundschullehrerinnen. Den sprachlichen Fähigkeiten der angehenden Englischlehrkräfte wird hingegen deutlich weniger Beachtung geschenkt (siehe hierzu z.B. ALP 2016a; QUA-LIS-NRW 2016; Regierung von Oberbayern 2016). So wird u. a. in Bayern auf eine sprachliche Fortbildung gänzlich verzichtet. Stattdessen müssen interessierte Lehrkräfte als sprachliche Mindestqualifikation lediglich einen Sprachkompetenztest erfolgreich absolvieren (vgl. ALP 2016a; Regierung von Oberbayern 2016).

Neben den genannten nachqualifizierten Lehrkräften unterrichten an deutschen Grundschulen auch grundständig, an der Universität sowie im Referendariat für den Fremdsprachenunterricht ausgebildete Lehrerinnen Englisch (bzw. stark vereinzelt auch andere erste Fremdsprachen). Ergänzt werden diese beiden Gruppen teils durch Lehrende, die keinerlei offizielle Qualifikation für den frühen Fremdsprachenunterricht besitzen, da sie weder die jeweilige Fremdsprache während des Studiums als Teil des Fächerkanons für angehende Grundschullehrkräfte belegt noch an einer der angebotenen Nachqualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben (vgl. A. Kolb 2011: 168; May 2006: 215).

Von Seiten der Eltern, Politiker, Wissenschaftler und Lehrkräfte weiterführender Schulen wird immer wieder auch Kritik am Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts laut (vgl. Börner 2009: 295, 298; Böttger 2009: 14f.; BPV 2009; DphV 2009; Krischke 2012). Insbesondere die Englischlehrer/-innen auf der Sekundarstufe beklagen sich häufig darüber, dass die vormaligen Grundschüler/-innen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse in die weiterführende Schule mitbringen würden. Mit Blick auf das sprachliche Können der jungen Lerner/-innen stellt der Beginn der fünften Jahrgangsstufe für manche Lehrkräfte gar die „Stunde -1“ dar. Die ersten Wochen des neuen Schuljahres müssen sie häufig damit zubringen, ein gemeinsames sprachliches Fundament zu schaffen, auf dem der weitere Fremdsprachenerwerb aufbauen kann (vgl. Krischke 2012).

Ungewiss ist allerdings, ob die oftmals geringen Vorkenntnisse der Schüler/-innen eher auf mangelnde sprachliche Kenntnisse oder auf ein ineffektives didaktisch-methodisches Vorgehen der Grundschullehrkräfte zurückzuführen sind. Es ist anzunehmen, dass nicht selten eine Kombination geringfügigen Wissens und Könnens in beiden Bereichen die eigentliche Problematik darstellt. Wenngleich sehr gute sprachliche Fähigkeiten nicht automatisch bedeuten, dass die betreffenden Lehrkräfte auch in didaktisch-methodischer Hinsicht kompetent sind, so führen geringe Sprachkenntnisse jedoch zwangsläufig dazu, dass die Lehrenden auch in ihrem didaktisch-methodischen Repertoire begrenzt sind. Mitunter verfügen sie nicht über das notwendige Sprachkönnen, um gewisse Unterrichtsaktivitäten effektiv in der Fremdsprache anleiten und durchführen zu können. Obschon das sprachliche und das didaktisch-methodische Handeln der Fremdsprachenlehrkräfte somit untrennbar miteinander verbunden sind, liegt der Fokus der hier vorgestell-

ten Untersuchung auf der sprachlichen Dimension der Unterrichtsgestaltung. Rein didaktisch-methodische Aspekte der Planung und Durchführung von Englischunterricht auf der Primarstufe werden bewusst außer Acht gelassen.

Die zahlenmäßige Verteilung der Fremdsprachenlehrkräfte unterschiedlichen Qualifikationsniveaus an deutschen Grundschulen deutet darauf hin (siehe hierzu A. Kolb 2011: 168; May 2006: 215), dass eine Vielzahl an Lehrerinnen, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt Englisch (bzw. eine andere Fremdsprache) im Primarbereich unterrichten, nur eine sehr begrenzte bis gar keine sprachliche Ausbildung für den Frühbeginn erhalten haben. Da jedoch die Zielsprache im Englischunterricht zugleich Inhalt und Medium des Fremdsprachenlernens ist, verwundert es nur wenig, dass fehlende Sprachkenntnisse auf Seiten der Lehrenden auch zu geringen bis fehlenden sprachlichen Fähigkeiten auf Schülerseite führen.

Ungeachtet der besonderen Bedeutung, die der Lehrersprache³ folglich im Englischunterricht auf der Grundschule zukommt, wurde die sprachliche Ausgestaltung des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Forschung wie zum Teil auch in der Lehrerbildung⁴ bis dato weitgehend ausgeklammert. Das vorliegende Forschungsprojekt fokussiert daher gerade diesen Aspekt des unterrichtspraktischen Vorgehens. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht der von den Lehrkräften initiierte, idealerweise weitgehend einsprachige Unterrichtsdiskurs (*classroom discourse*⁵; vgl. Klippel 2003: 56; Klippel/Doff 2007: 177ff.) in all seinen Facetten. Als richtungsweisend gilt dabei die Prämisse, dass alle Fremdsprachenlehrkräfte über möglichst umfassende sprachliche Kenntnisse verfügen sollten, um die vielfältigen Teilbereiche des zielsprachigen *classroom discourse* möglichst lernförderlich gestalten zu können, sodass bei den Lerner/-innen nach zwei bzw. vier Jahren Fremdsprachenunterricht im Primarbereich echte Fortschritte in der Sprachentwicklung erkennbar sind.

-
- 3 Begriffe wie Lehrersprache, Lehrerbildung, Lehrer- bzw. Schüleräußerung, auf Lehrer- bzw. Schülerseite usw. sind im Hinblick auf den Lesefluss in der männlichen Form angegeben. Sie stehen dabei jedoch generisch für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler.
 - 4 Der Begriff der Lehrerbildung bezeichnet sowohl die grundständige Ausbildung der Lehrkräfte in Form eines Universitätsstudiums plus Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst als auch die berufsbegleitende Fort- bzw. Weiterbildung von Lehrkräften. Die Begriffe Fort- und Weiterbildung werden dabei synonym verwendet.
 - 5 Die englischen Begrifflichkeiten rund um den fremdsprachigen Unterrichtsdiskurs werden bewusst immer wieder auch im Original angegeben. So z.B. die Termini *classroom discourse*, *teacher tasks*, *classroom routines* sowie einige weitere englischsprachige Fachbegriffe. Im Text sind alle englischen Begriffe kursiv gekennzeichnet.

2 Begriff der Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht

Der Begriff Lehrersprache bezeichnet im Rahmen der vorliegenden Arbeit jegliche Sprachverwendung durch die Lehrkraft. Vor dem Hintergrund des Primats des Mündlichen im Englischunterricht an Grundschulen (vgl. Klippel 2000: 22; KMK 2005: 3), beschränken sich die nachfolgenden Ausführungen zur Lehrersprache vorrangig auf die mündliche Sprachproduktion der Lehrenden. Das Hauptaugenmerk gilt dabei selbstredend dem Gebrauch der Fremdsprache. Da jedoch im Englischunterricht der Grundschule – je nach Lehrkraft und Unterrichtssituation – mehr oder minder häufig auch das Deutsche zum Einsatz kommt (vgl. Butzkamm 1973, 2012; Klippel 2000: 22, 37; Macaro 2009: 36ff.), beinhaltet das Konzept der Lehrersprache neben der L2- auch die L1-Verwendung, die jedoch möglichst auf ein Minimum beschränkt sein sollte.

Entsprechend der jeweiligen Unterrichtsaktivität muss die Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. Klippel 2003: 61ff.), die Auswirkungen auf den Inhalt und die Form der sprachlichen Botschaft haben. So wird die Lehrkraft zum Beispiel bei einer Ermahnung (*maintaing discipline*; vgl. Klippel 2003: 56) inhaltlich darauf eingehen, welche Verhaltensweisen der Schüler/-innen in der jeweiligen Unterrichtssituation nicht angemessen sind, da sie gegen die etablierten Klassenregeln verstoßen. Mit Blick auf die Wirksamkeit einer Ermahnung wird die Lehrerin mit großer Wahrscheinlichkeit knappe, eindeutige Formulierungen wählen, die zumeist einen direkten Aufforderungscharakter besitzen (z.B. Imperative). Demgegenüber ist die Lehrersprache im Zuge des *storytelling* deutlich vielfältiger, ausschmückender und mitunter auch idiomatischer – insbesondere bei der Verwendung authentischer Bilderbücher aus dem Zielsprachenland (vgl. Klippel 2000: 39, Klippel 2003: 63; Klippel/Doff 2007: 152; 255; Schmid-Schönbein 2008: 85ff.). Es ist kaum vorstellbar, dass eine Geschichte, die primär aus kurzen, gleichförmigen Imperativen besteht, die Kinder in ähnlicher Weise emotional berühren könnte, wie dies *picture books* tun, deren Text und Illustrationen häufig eine künstlerische Einheit bilden, welche die Leser/-innen ansprechen sollen.

Die Funktionen der Lehrersprache im Englischunterricht auf der Primarstufe gehen freilich weit über die genannten zwei Teilaspekte hinaus. Die vielfältigen Einzelaspekte der Lehrersprache – im Folgenden auch als sprachliche Aufgaben (*teacher tasks*; vgl. Freeman et al. 2015: 129, 131f.) und Routinehandlungen (*classroom routines*; vgl. ebd.) bezeichnet – werden unter dem Begriff Unterrichtsdiskurs (*classroom discourse*; vgl. Klippel 2003: 56) zusammengefasst. Gemäß den jeweiligen funktionalen Anforderungen an die Lehrersprache in den verschiedenen Unterrichtssituationen, können die sprachlichen Aufgaben der Lehrenden einem von drei Funktionsbereichen (*functional areas*; vgl. Freeman et al. 2015: 134) zugeordnet werden: *support*, *instruction* oder *social interaction* (vgl. Klippel 2003: 56ff.). So zählt beispielsweise die Lehreraufgabe *small talk* eindeutig zum Funktionsbereich *social interaction*, *scaffolding* zum Funktionsbereich *support* sowie *presenting new*

words zum Funktionsbereich *instruction* (vgl. Klippel 2003: 56). Allerdings können die Aufgaben und Routinehandlungen einzelner Funktionsbereiche einander auch überlappen bzw. lassen sie sich nicht immer trennscharf abgrenzen – so zum Beispiel *correcting errors* aus dem Funktionsbereich *instruction* und *giving feedback* aus dem Funktionsbereich *social interaction* (vgl. ebd.).

Die Idealvorstellung wäre ein sprachlich möglichst reichhaltiger, qualitativ hochwertiger *classroom discourse*, der weitgehend einsprachig gestaltet und immer wieder aufs Neue an die individuellen Bedürfnisse der jungen Lerner/-innen angepasst werden sollte (vgl. Harmer 2007: 118; Klippel 2003: 54; Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2009: 28; Singleton 1989, 1995; Thaler 2012: 41f.; Wulf 2001: 20, 34f., 49). Grundsätzlich müssen alle Teilaspekte des Unterrichtsdiskurses im Englischunterricht gleichermaßen Berücksichtigung finden – wenngleich entsprechend der jeweiligen Unterrichtsaktivität und des sprachlichen Entwicklungsniveaus der Schüler/-innen natürlich einzelne Funktionen der Lehrersprache in den Vordergrund rücken können.

Auf Seiten der Lehrkraft sind für die effektive Gestaltung des Unterrichtsdiskurses, der sowohl altersgerecht und abwechslungsreich als auch lernförderlich sein sollte, umfassende sprachliche Fähigkeiten auf der phonologischen, lexikalischen, grammatischen wie pragmatischen Ebene erforderlich. Der Begriff der sprachlichen Fähigkeiten wird synonym zu den Termini Sprachkönnen, Sprachkenntnisse und Sprachbeherrschung verwendet. Alle vier Begrifflichkeiten beschreiben im Rahmen dieser Arbeit sowohl die deklarative als auch die prozedurale Dimension (vgl. Klippel/Doff 2007: 229) der sprachlichen Fähigkeiten der Lehrenden und Lernenden. Der Schwerpunkt liegt hier jedoch eindeutig auf der praktischen Anwendung des deklarativen Wissens durch die befragten Lehrkräfte – das heißt auf der prozeduralen Ebene. Sofern spezifisch nur die deklarative Dimension gemeint ist, wird diese als Sprach- bzw. Regelwissen bezeichnet. Der Begriff sprachliche Fertigkeiten umfasst die vier grundständigen *skills* Hörverstehen (*listening*; rezeptiv, mündlich), Sprechen (*speaking*; produktiv, mündlich), Leseverstehen (*reading*; rezeptiv, schriftlich) und Schreiben (*writing*; produktiv schriftlich) (vgl. Klippel/Doff 2007: 72ff.). Hinzu kommt die u. a. im LehrplanPLUS für die Grundschule in Bayern als fünfte Fertigkeit angeführte Sprachmittlung zwischen zwei Sprachen (*mediation*) (vgl. KM Bayern 2014: 61f.; 192), die im Englischunterricht sowohl in mündlicher wie auch in schriftlicher Form auftreten kann (vgl. Klippel/Doff 2007: 113)⁶.

6 Da für „[...] die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere [...]“ (LISUM 2006: 3) neben sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, zu denen u. a. die vier *skills* zählen, auch interkulturelle, interaktionale und strategisch-methodische Fähigkeiten vonnöten sind, wird die Sprachmittlung statt als fünfte Fertigkeit mitunter auch als komplexe kommunikative Kompetenz bezeichnet (vgl. De Florio-Hansen 2008; Hallet 2008: 3). Eine Zusammenfassung dieser Diskussion findet sich bei E. Kolb (2016: 29).

3 Forschungskontext

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt entstand im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Englischdidaktik an einer bayerischen Universität. Als studierte Grundschullehrerin mit Unterrichtsfach Englisch habe ich einen Großteil der üblichen Ausbildungsphasen von Lehrkräften selbst absolviert: Studium mit grundständiger Ausbildung im Fach Englisch; Aufenthalt im englischsprachigen Ausland; diverse Praktika an Grundschulen (u. a. bei einer grundständig ausgebildeten Lehrerin mit Unterrichtsfach Englisch); erstes Staatsexamen in Englisch und der Didaktik der Grundschule (für weitere Informationen hierzu siehe Teil A, Kapitel 2.1); Tätigkeit als Lehramtsanwärterin (u. a. für das Fach Englisch) im zweiten Ausbildungsjahr an einer bayerischen Grundschule.

Sowohl durch die Inhalte meines Studiums als auch durch die Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität und als Lehramtsanwärterin an einer Grundschule sind mir die grundlegenden Prinzipien, aber durchaus auch die potenziellen Problemfelder des Grundschulenglischunterrichts hinlänglich bekannt. Als studierte Englischlehrkraft für den Primarbereich zähle ich in Deutschland zu einer Randgruppe. Nur circa 20 bis 30 Prozent der an deutschen Grundschulen unterrichtenden Englischlehrkräfte haben ein Fremdsprachenstudium abgeschlossen (vgl. A. Kolb 2011: 168; May 2006: 215). Das Gros der Grundschulenglischlehrerinnen hat die offizielle Lehrbefähigung für Englisch hingegen im Zuge einer staatlichen Fortbildungsmaßnahme erworben oder unterrichtet gar ohne jegliche formale Qualifikation (siehe Teil A, Kapitel 1.5, 2.2).

Als Teil der Minderheit der studierten Englischlehrkräfte bin ich in besonderer Weise für die Thematik der Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte und damit einhergehend auch für die spezifische Frage nach dem geforderten Sprachkönnen sensibilisiert. Ferner haben meine Hospitationen im Englischunterricht verschiedener Grundschullehrer/-innen zusätzlich dazu beigetragen, dass ich mein besonderes Augenmerk auf die vorliegende Problematik des Sprachkönnens der unterrichtenden Lehrkräfte gerichtet habe. Das Untersuchungsfeld ist mir somit gut vertraut.

4 Forschungsstand

Die Lehrersprache ist das bedeutsamste Werkzeug zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Anders als dies beispielsweise bei medienvermittelten Inhalten der Fall ist, bei denen stets Aufwand und Ertrag gegeneinander abgewogen werden müssen (vgl. Klippel/Doff 2007: 145), ist für den Einsatz der Lehrersprache kein zusätzlicher zeitlicher wie organisatorischer Aufwand nötig. Sofern eine Lehrkraft im Klassenzimmer anwesend ist, steht automatisch auch immer die Lehrersprache als Lernhilfe zur Verfügung. Im Fremdsprachenunterricht – insbesondere auf der Primarstufe – kommt der Sprachverwendung durch die Lehrkraft eine ganz besondere Bedeutung zu, da es sich hierbei in der Regel um die Hauptquelle sprachlichen Inputs und zugleich um das wichtigste Sprachmodell für die Schüler/-innen handelt (vgl. Klippel 2003: 57). Wenngleich die Lehrersprache zunehmend auch durch den Einbezug anderer (im Idealfall *native-speaker*-)Sprecher/-innen angereichert werden sollte (vgl. Legutke et al. 2009: 53f.; Schmid-Schönbein 2008: 83f.), kann ein medienvermittelter Input im fremdsprachigen Anfangsunterricht unter keinen Umständen die *Face-to-face*-Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden ersetzen, bei der die Lehrerin ihre Sprachverwendung spontan und flexibel an das Verstehensniveau der Kinder anpassen kann (vgl. Klippel 2003: 59ff.; Klippel/Doff 2007: 175, 179f.; Mindt/Schlüter 2007: 42; Thaler 2012: 42; Walsh 2013: 31ff.). Obschon die Lehrersprache also einen ganz wesentlichen Bestandteil des frühen Fremdsprachenunterrichts darstellt, gibt es im deutschsprachigen Forschungsraum bislang kaum Untersuchungen, die sich explizit dieser Thematik widmen.

Die Anforderungen an eine „gute“ Lehrersprache sind in qualitativer wie quantitativer Hinsicht sehr groß. Unter Berücksichtigung des geringen Stellenwerts, welcher der sprachlichen Qualifikation angehender Grundschulenglischlehrkräfte im Zuge der berufsbegleitenden Fortbildung zur Englischlehrerin beigemessen wird (siehe hierzu u. a. ALP 2016a; QUA-LIS-NRW 2016; Regierung von Oberbayern 2016; siehe Abschnitt 1), erstaunt es allerdings nur wenig, dass dieses Untersuchungsfeld auch in der Forschung zum Frühbeginn bislang weitgehend unbeachtet geblieben ist. Zwar enthalten die einschlägigen Handbücher (siehe hierzu z. B. Klippel 2000; Schmid-Schönbein 2008), Praxismaterialien (siehe hierzu z. B. Bredenbröcker et al. 2005, 2006) und Fachzeitschriften (siehe hierzu z. B. Ehlers 2003; Glombik 2014a, 2014b; Rohde 2012; Tait 2002, 2003) durchaus mehr oder weniger umfangreiche Hinweise zur Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht. Hierzu zählen unter anderem Aussagen zur Einsprachigkeit, zur Elementarisierung der eigenen Sprachproduktion sowie ausgewählte *classroom phrases*. Doch eine empirische Auseinandersetzung mit der Problematik fand bisher nicht statt.

Diese Lücke in der Fremdsprachenforschung soll die hier vorgestellte Untersuchung zumindest in Ansätzen schließen, indem sie ergründet, inwiefern das subjektiv empfundene Können in der zu unterrichtenden Sprache die tatsächliche Unterrichtspraxis aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte beeinflusst. Die zu erwartenden Erkenntnisse können hoffentlich dazu dienen, die Aus- und Fortbildung von Eng-

lischlehrkräften für die Grundschule im sprachlichen und methodisch-didaktischen Bereich stärker auf die alltäglichen Anforderungen im fremdsprachigen Klassenzimmer auf der Primarstufe zu fokussieren und somit den Unterricht langfristig zu verbessern.

Methodologische wie inhaltliche Anknüpfungspunkte für die hier vorgestellte Untersuchung bieten sich vor allem auf dem Gebiet der (deutschsprachigen) qualitativen Forschung zur Lehrperspektive sowie im Bereich der internationalen Forschung zur Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die folgenden Forschungsarbeiten zur Binnensicht von Fremdsprachenlehrkräften verwiesen: Appel (2000), Caspari (2003), Dirks (2001), Duxa (2001), Ehrenreich (2004), Mayer (2002) sowie Morkötter (2005).

Die bis dato entstandenen empirischen Arbeiten zum Englischunterricht im Primarbereich fokussieren sehr viel häufiger die Schüler- bzw. Inhaltsperspektive als die Sichtweise der betroffenen Lehrkräfte. Stark vereinzelte Ausnahmen stellen hier zum Beispiel die Studien von Hochstetter (2011), A. Kolb (2009, 2011; auch A. Kolb/Mayer 2009) sowie Weis (2005) dar. Kolb behandelt die Problematik mangelnder Sprachkenntnisse der unterrichtenden Lehrkräfte zwar am Rande (vgl. A. Kolb 2011: 169), eine umfassende Beschäftigung mit der Thematik findet jedoch nicht statt.

Mit Ausnahme von Klippel (2003), deren Modell des *classroom discourse* (vgl. Klippel 2003: 56) als wichtiger Bezugsrahmen für die vorliegende Darstellung der Lehrersprache im Grundschulenglischunterricht dient, stammen die inhaltlich für diese Arbeit relevanten Ausführungen zur Lehrersprache allesamt aus dem englischsprachigen Ausland und sind in der Regel nicht auf das frühe Fremdsprachenlernen fokussiert. Eine Ausnahme stellen hier die jüngst veröffentlichten Untersuchungsergebnisse von Graham/Courtney/Marinis/Tonkyn (2017) zum Einfluss der formalen Ausbildung und der sprachlichen Fähigkeiten von Lehrkräften auf den frühen Fremdsprachenunterricht dar (siehe unten).

Die übrigen Publikationen zur Lehrersprache im Englischunterricht behandeln zudem mitunter nur Einzelaspekte der Sprachverwendung durch die Lehrenden (siehe hierzu u. a. Chaudron 1983, 1988) und/oder basieren nicht auf einer empirischen Untersuchung des Gegenstands Lehrersprache (siehe hierzu u. a. Klippel 2003). Wieder andere Publikationen sind eher als praktische Ratgeber für die sprachliche Ausgestaltung des fremdsprachigen Unterrichtsdiskurses angedacht und referieren, wenn überhaupt, nur stark vereinzelte empirische Erkenntnisse zur Lehrersprache (siehe hierzu u. a. Wulf 2001). Dessen ungeachtet bieten dennoch auch diese Arbeiten durchaus hilfreiche Anknüpfungspunkte für dieses Forschungsprojekt. Beispielfhaft seien hier die folgenden Veröffentlichungen genannt: Farrell/J. C. Richards (2007), Long (1988), Long/Sato (1983), Tsui (2003), Wong Fillmore/Snow (2000), Seedhouse (2004a), Walsh (2002, 2011, 2013).

Empirisch erhobene Erkenntnisse zur Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht finden sich u. a. bei Moskowitz (1976), H. Richards et al. (2009, 2013), Freeman et al. (2015) sowie Andrews (2007). Weiterhin sei auf die beiden kürzlich erschienen Veröffentlichungen von B. Skinner (2017) sowie Graham et al. (2017) hingewiesen,

die sich ebenfalls empirisch an die Thematik einer effektiven Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht annähern. Von besonderer Relevanz für die hier vorgestellte Untersuchung sind dabei die Arbeiten von Moskowitz (1976) und Freeman et al. (2015). Sowohl die Forschungsergebnisse als auch die Verwendung gewisser Begrifflichkeiten rund um das Konstrukt des *classroom discourse* (z.B. *functional area, teacher task, classroom routine*; Freeman et al. 2015: 129, 131f., 134 bzw. *giving information, modeling, orienting*; vgl. Moskowitz 1976: 140f.) haben diese Arbeit in entscheidendem Maße mitgeprägt.

Eine Zusammenführung der Forschungsrichtungen „Fremdsprachenfrühbeginn“ und „Lehrersprache“ ist bis heute ausgeblieben. Angesichts der großen Zahl von Grundschullehrkräften, die sich gezwungen sehen, eine Fremdsprache zu unterrichten, ohne hierfür je eine hinreichende sprachliche Ausbildung erhalten zu haben, ist eine Untersuchung dieser Forschungsthematik jedoch dringend geboten. Diesem Forschungsdesiderat soll daher die vorliegende Interviewstudie mit Englischlehrkräften deutscher Grundschulen begegnen.

5 Methodischer Abriss

Die Annäherung an den Forschungsgegenstand – die Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen – erfolgt über die Perspektive einer ausgewählten Gruppe von 21 betroffenen Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikations- und Erfahrungsbasis. Bis heute wissen wir nur wenig über die subjektiven Sichtweisen von Grundschulenglischlehrkräften auf ihr eigenes Sprachkönnen und damit einhergehend auch auf die konkrete Sprachverwendung im Klassenzimmer. Im Rahmen von rund 90-minütigen Befragungen auf Basis eines von mir entwickelten Interviewleitfadens (vgl. Riemer 2016: 163ff.) findet daher eine ausführliche Beschäftigung mit den individuellen Vorerfahrungen, den gegebenenfalls durchlaufenen Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen, der Selbsteinschätzung des eigenen Sprachkönnens sowie der sprachlichen Ausgestaltung des frühen Englischunterrichts durch die Forschungsteilnehmer/-innen statt. Die Auswertung der Gesprächstranskripte lässt eine Vielzahl interessanter Forschungserkenntnisse erwarten, aus denen sich in einem weiteren Schritt hilfreiche Handlungsempfehlungen für die Unterrichts- sowie Aus- bzw. Fortbildungspraxis ableiten lassen (vgl. Caspari 2016b: 9f., 12; Friedmann 2012: 182; Helfferich 2009: 21ff.; Schramm 2016a: 53).

Die vorliegende Arbeit ist primär auf der Metaebene angesiedelt (siehe hierzu z.B. auch Morkötters Dissertationsschrift aus dem Jahre 2005). Dies bedeutet, dass es gerade nicht das Ziel meines Forschungsvorhabens ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Lehrenden anhand eines (standardisierten) Sprachtests zu messen und im direkten Vergleich mit den Sprachkenntnissen der übrigen Forschungsteilnehmer/-innen zu bewerten. Vielmehr soll anhand der Interviewaussagen der befragten Lehrkräfte eruiert werden, welche Bedeutung sie dem eigenen Sprachkönnen im Hinblick auf die Gestaltung des (weitgehend) einsprachigen *classroom discourse* im Englischunterricht auf der Primarstufe beimessen.

Dem gewählten methodischen Vorgehen liegt die Annahme zu Grunde, dass eine semi-strukturierte Befragung, den Untersuchungsteilnehmer/-innen zum einen ausreichend Spielräume bietet, um ihre individuellen Ansichten bezüglich des Forschungsgegenstandes zu äußern, zum anderen aber auch eine gewisse Vergleichbarkeit der Gesprächsdaten gewährleistet wird (vgl. Cohen/Manion/Morrison 2007: 353; Dörnyei 2007: 136; Flick 1995: 114; Friebertshäuser 1997b: 372; Friedmann 2012: 188f.; Hopf 2003: 351; K. Richards 2009: 185f.; Riemer 2016: 163f., 167f.). Die Interviewthemen umfassen bewusst auch Fragestellungen, die über das eigentliche (sprachliche) Handeln der Lehrkräfte hinausgehen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die persönlichen Vorerfahrungen mit dem Englischen, die jeweils absolvierten Aus- bzw. Fortbildungsprogramme ebenso wie Kontakte zum Englischen in Vergangenheit und Gegenwart einen nicht unerheblichen Einfluss auf das (subjektiv empfundene) Sprachkönnen der Lehrenden und somit auch auf das Geschehen im Unterricht haben (zum Einfluss der persönlichen Vorerfahrungen auf das Lehrerhandeln vgl. Appel 2000: 33ff.; Clandinin/Connelly 1986; Goodson 1986, 1994). Um die ohnehin sehr begrenzte Interviewzeit nicht mit allzu vielen Hintergrundfragen

zu überfrachten, wird ein Teil der genannten Kontextinformationen anhand eines Kurzfragebogens erhoben, der während des Vorgesprächs von den Lehrkräften auszufüllen ist (vgl. Flick 1995: 107; Friebertshäuser 1997b: 380).

Die Datenauswertung basiert auf den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Den abschließenden Schritt im Forschungsprozess stellt die Interpretation des Datenmaterials dar, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit in die Ergebnispräsentation und -diskussion mündet.

6 Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. In Teil A wird zunächst der relativ weit gefasste Forschungsgegenstand der Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen eingegrenzt und definiert. Um die Leser/-innen mit den Grundsätzen des frühen Fremdsprachenunterrichts vertraut zu machen, befasst sich diese Arbeit eingangs mit den wichtigsten theoretischen Hintergründen, die letztlich in großem Maße zur Entstehung der heutigen Konzeption des Grundschulenglischunterrichts beigetragen haben (Teil A, Kapitel 1). Der knappe Überblick über die historische Entwicklung des Fremdsprachenfrühbeginns ab den 1960er-Jahren (Teil A, Kapitel 1.1, 1.2) endet mit einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation in den 16 deutschen Bundesländern (Teil A, Kapitel 1.3) – unter besonderer Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen in Bayern, dem Bundesland, in dem die hier vorgestellte Studie entstanden ist (Teil A, Kapitel 1.4). Da die Untersuchungsteilnehmer/-innen in verschiedenen Bundesländern ihre Lehrbefähigung für den Grundschulenglischunterricht erworben haben, werden im Anschluss die universitären Ausbildungsprogramme in Bayern, Schleswig-Holstein und Thüringen (Teil A, Kapitel 2.1) sowie die anerkannten berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen in Bayern und Nordrhein-Westfalen (Teil A, Kapitel 2.2) erörtert. Es folgt eine Auseinandersetzung mit forschungskonzeptionell wie thematischen relevanten Referenzprojekten aus den fremdsprachendidaktischen Disziplinen (Teil A, Kapitel 3). Der Fokus liegt hierbei auf den Aspekten Forschung zur Lehrperspektive im Fremdsprachenunterricht (Teil A, Kapitel 3.1), Befragung mit Lehrkräften (Teil A, Kapitel 3.2), Forschung zur Lehrperspektive im frühen Englischunterricht (Teil A, Kapitel 3.3) sowie Forschung zur Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht jedweder Schulstufe und -form (Teil A, Kapitel 3.4).

Den Schwerpunkt von Teil A bildet schließlich die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Lehrersprache im kommunikativen Klassenzimmer auf der Primarstufe. Auf der Basis einiger allgemeiner Grundsätze zum kommunikativen Paradigma für den modernen Fremdsprachenunterricht (Teil A, Kapitel 4.1), wird der zielsprachige *classroom discourse* in all seinen Facetten erläutert (Teil A, Kapitel 4.2). Richtungsweisend ist hier ein Referenzmodell des Unterrichtsdiskurses, das ursprünglich von Friederike Klippel entwickelt und im Zuge des hier vorgestellten Forschungsprojektes von mir modifiziert und adaptiert wurde (siehe Abbildung 1; Anhang 3⁷). Den Abschluss von Teil A bildet eine Zusammenfassung der vorhergehenden Ausführungen, die schließlich in der Präsentation folgender forschungsleitender Fragestellungen mündet (Teil A, Kapitel 5):

7 Abdrucke aller Dokumente, die für die wichtigsten Schritte im Forschungsprozess – das heißt, die Gewinnung der Forschungsteilnehmer/-innen, die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung usw. – von besonderer Relevanz sind, finden sich im Anhang dieser Arbeit.

- Welche Funktionen muss die Lehrersprache im englischsprachigen Unterrichtsdiskurs aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte in der Grundschule erfüllen?
- Wie sehen Grundschulenglischlehrkräfte den Einfluss ihres subjektiv empfundenen Sprachkönnens auf die konkrete Unterrichtspraxis?
- Welche sprachlichen Situationen in Form von *teacher tasks* und *classroom routines* sollten die Englischlehrkräfte im Primarbereich bewerkstelligen können?
- Werden nach Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte alle diese Ansprüche in ihrem Unterricht umgesetzt?

In Teil B wird das forschungsmethodische Design zur Erhebung und Auswertung der subjektiven Sichtweisen der befragten Lehrkräfte auf die Thematik der Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen vorgestellt. Ausgehend von den wichtigsten Prinzipien und Gütekriterien der qualitativen Forschung in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen (Teil B, Kapitel 1) wird der Forschungsprozess sukzessive dargestellt. Neben forschungsethischen Überlegungen (Teil B, Kapitel 2) zählen hierzu die folgenden Einzelschritte: Auswahl und Entwicklung des Erhebungsinstruments (Teil B, Kapitel 3, 4.1, 4.2); Gewinnung der Forschungsteilnehmer/-innen, Zugang zum Feld sowie Kriterien für die Auswahl der zu befragenden Lehrkräfte (Teil B, Kapitel 4.3); Durchführung der Datenerhebung inklusive Pilot- und Hauptstudie (Teil B, Kapitel 4.5, 4.6) sowie Datenaufbereitung, -transkription und -auswertung (Teil B, Kapitel 5).

Den umfangreichsten Teil dieser Arbeit stellt die anschließende Präsentation und Diskussion der wichtigsten Forschungsergebnisse in Teil C dar, die sich bewusst nah an den Ausführungen zum *classroom discourse* in Teil A orientiert. Der eigentlichen Ergebnisdarbietung vorangestellt werden einige allgemeine Ausführungen, die zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der anschließenden Diskussion beitragen sollen (Teil C, Kapitel 1). In einem ersten Schritt werden dann die individuellen Englischlernbiographien der Forschungsteilnehmer/-innen in ihren wichtigsten Grundzügen rekapituliert und zu vier Gruppen zusammengefasst (Teil C, Kapitel 2.1). Daran schließt eine Bewertung der jeweils durchlaufenen Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahme(n) durch die betroffenen Lehrkräfte an (Teil C, Kapitel 2.2). Es folgen Ausführungen zur Selbsteinschätzung des Sprachkönnens sowie zu den daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtspraxis (Teil C, Kapitel 2.3). Ähnlich wie in Teil A bildet den Schwerpunkt der Ergebnispräsentation und -diskussion abermals der zielsprachige *classroom discourse* in seiner ganzen Vielfalt (Teil C, Kapitel 2.4). Anhand der Aussagen der befragten Englischlehrer/-innen soll ein Abgleich stattfinden zwischen den in Teil A entwickelten theoretischen Grundsätzen eines „guten“ Unterrichtsdiskurses in einem kommunikativen Klassenzimmer und der durch die Studienteilnehmer/-innen geschilderten tatsächlichen Unterrichtspraxis.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet die Zusammenfassung der wesentlichen Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellungen (Abschnitt 1). Ausgehend von der Legitimation der gewonnenen Erkenntnisse im

Hinblick auf die Gesamtpopulation der Grundschulenglischlehrerinnen in Deutschland (Abschnitt 2) werden Implikationen für die Praxis des frühen Englischunterrichts sowie der Aus- und Fortbildung von angehenden Fremdsprachenlehrkräften für die Primarstufe aufgezeigt (Abschnitt 3). In einem letzten Schritt werden schließlich offene Perspektiven für weitere Forschungsprojekte zur Lehrersprache im Englischunterricht der Grundschule benannt, die sich im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt haben (Abschnitt 4).

