

Analysing Classroom English: Forschungsaufgaben im Fach Englisch in der Grundschule als Action Research durch Diskursanalyse selbsterhobenen Korpusmaterials

1. Einleitung

Seit Einführung des Praxissemesters in den reformierten Lehramtsstudiengängen der EUF sind am Seminar für Anglistik und Amerikanistik besonders im Grundschulbereich eine Fülle studentischer Forschungsaufgaben erfolgreich durchgeführt worden. In vielen Fällen lieferten sie die Basis für substanzielle, praxisgesättigte Master-Abschlussarbeiten oder waren sogar bereits auch im Hinblick darauf konzipiert worden. Wenngleich für unsere Englischstudierenden hier prinzipiell eine große Freiheit in der Auswahl von Fragestellungen, Angang und Methodik besteht, soll im Folgenden doch eine Orientierung gegeben werden, die auf den Erfahrungen der letzten fünf Jahre basiert und die Besonderheiten des Fachs Englisch sowohl im Studium als auch bezüglich seines Unterrichts in der Grundschule berücksichtigt.

So kristallisiert sich eine Art prototypische Vorgehensweise heraus, die aus Sicht des Faches klaren Empfehlungscharakter hat: Plädiert wird für eine studentische *Action Research*, untersuchbar prinzipiell mit Methodenmix, aber schwerpunktmäßig durch gezielte Diskursanalyse von authentischem *Classroom English*, basierend auf Dokumentation und Transkription. Dies erlaubt eine Vielfalt individueller Themen und Fragestellungen, von Fehler- und Spracharbeit, über den zielgerichteten Einsatz von Songs, Stories oder Ritualen, bis hin zu Methoden wie TPR (*Total Physical Response*) oder dem Handpuppeneinsatz. Auch individuelle Unterrichtsversuche mit Bili/CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)-Ansätzen oder spezielle Forschungsinteressen wie Binnendifferenzierung oder inklusives Unterrichten finden in diesem Rahmen ihren Platz.

Im Folgenden (Abschnitt 2) wird der Kern des prototypischen Angangs einer Forschungsaufgabe im Fach Englisch in der Grundschule in seinen Hauptaspekten charakterisiert und begründet. Danach wird (in Abschnitt 3) die Vielfalt möglicher Themen und Fragestellungen ausgebreitet, bevor (in Abschnitt 4) ein exemplarischer Ausschnitt aus einer studentischen Arbeit das hier propagierte Vorgehen konkretisiert. Abschließend wird (in Abschnitt 5) ein kurzes Fazit gezogen.

2. Analysing Classroom English: Begründung und Charakterisierung

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Hauptaspekte des Vorgehens lassen sich durch folgende fünf Fragen beleuchten: (1) Warum *Classroom English*? (2) Was bedeutet die *Korpuserstellung*? (3) Warum *Diskursanalyse*? (4) Was kann *Methodenmix* bedeuten? (5) Warum *Action Research*?

2.1. Warum Classroom English?

Für den im deutschen Schulsystem sowohl in der Grundschule als auch jenseits der Primarstufe etablierten Unterricht von Englisch als Fremdsprache gilt prinzipiell (Jäkel, 2010, S.9): „Gerade im Fremdsprachenunterricht ist die Art der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden weitgehend bestimmt durch die Formen der sprachlichen Kommunikation. Diese gilt es zu studieren.“ Im Zeitalter des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist dessen grundsätzliche Zielsprachigkeit fachdidaktischer Konsens (Jäkel, 2016b, S. 107; vgl. Böttger, 2005, S. 79; Schmid-Schönbein, 2008, S. 65f.; Thaler, 2012, S. 40f.), selbstverständlich auch im Anfangsunterricht Englisch in der Grundschule:

„Englisch ist Unterrichtssprache und orientiert sich am Sprachvorbild des *native speaker*“ (Fachanforderungen, 2018, S. 9; vgl. Jäkel, 2016a, S. 47). Anders als in manchen anderen Schulfächern ist also die Sprache nicht nur Medium, sondern gleichzeitig auch Lerninhalt des Unterrichts; Englisch fungiert zugleich als Objekt- und als Metasprache. Diese Erkenntnis prägt bereits das gesamte Englischstudium, und so kommt es für die Studierenden nicht überraschend, wenn die Berücksichtigung des *Classroom English* auch für die Forschungsaufgaben in der Regel notwendig ist. Für die Mehrzahl denkbarer Themen zum Grundschulenglisch gehört der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs ins Zentrum der Forschungsaufgabe.

2.2. Was bedeutet die Korpuserstellung?

Eine nötige Voraussetzung zur empirischen Untersuchung des Unterrichtsdiskurses ist die möglichst verlässliche Dokumentation authentischen Unterrichtsgeschehens. Je nach verfolgter Fragestellung kann die ursprüngliche Datenerhebung durch Videographie, Audiographie oder auch Mitschrift erfolgen, wofür jeweils unterschiedliche Genehmigungsnotwendigkeiten ebenso zu berücksichtigen sind, wie die unterschiedlichen Vor- und Nachteile hinsichtlich der Authentizität des dokumentierten Unterrichts. So wünschenswert beispielsweise die Videoaufnahme einer TPR-Übung oder des Handpuppeneinsatzes sein mag, so ist das Aufbauen von Videokameras im Klassenzimmer natürlich ‚invasiver‘ (im Sinne des bekannten *Observer’s Paradox*) für das Unterrichtsgeschehen als die für die Rekonstruktion des *Classroom Discourse* bei vielen Fragestellungen oft ausreichende Audioaufnahme mit einem leistungsstarken Miniaufnahmegerät.

Sowohl bei Video- als auch bei Audiographie ist auf der Basis der Aufnahme eine Transkription zu erstellen, die für die meisten Zwecke mit einem einfach lesbaren Notationssystem auskommt (vgl. Jäkel, 2010, S. 10f.), wie es die Studierenden aus dem FLECC (*Flensburg English Classroom Corpus*) kennen. Der nur anfangs ungewohnte Verfremdungseffekt der Umsetzung des immer überkomplexen Unterrichtsgeschehens in eine textliche ‚Partitur‘ ist dabei für die Forschungsaufgabe von Vorteil (Jäkel, 2010, S. 12): „Die Schriftform der [...] Transkripte [...] lenkt den Blick zwangsläufig stärker auf das ‚Kleingeld‘, die *nuts and bolts* der sprachlichen Detailarbeit im Englischunterricht.“ Die Erstellung von und Arbeit an authentischen Unterrichtskorpora gehört seit der Jahrtausendwende zu den Markenzeichen der Flensburger Anglistik (siehe Jäkel, 2010; Limberg & Jäkel, 2016). Auch durch die aktive Beteiligung von Studierenden im Praxissemester wird aus diesem Alleinstellungsmerkmal unserer Englischlehrerinnen- und Englischlehrausbildung ein weit ins Land ausstrahlender Leuchtturm.

2.3. Warum Diskursanalyse?

Für Englischstudierende ist die Diskursanalyse eine bereits in den Linguistik-Seminaren des Bachelorstudiums nicht nur rezipierte, sondern auch exemplarisch an verschiedenen Textsorten wie Diskursdomänen praktizierte Methode (vgl. Brown & Yule, 1983; McCarthy, Matthiessen & Slade, 2002; Spencer-Oatey & Žegarac, 2002). Auch in englischdidaktischer Unterrichtsforschung spielt sie eine wichtige Rolle (Allwright & Bailey, 1991; McCarthy, 1997; Sinclair & Coulthard, 1975 und 1992; Walsh, 2006 und 2011) und wird demgemäß reflektiert in unseren englischdidaktischen Lehrveranstaltungen (vgl. Jäkel, 2014). Von der Einführung im Bachelorstudium bis zu den Hauptseminaren der stufenspezifischen Masterstudiengänge dienen exemplarische Analysen von FLECC-Material der Veranschaulichung bestimmter Abläufe und Vermittlungsmethoden des Englischunterrichts. Der Einsatz im Rahmen der Forschungsaufgabe nutzt also die bei unseren Studierenden angebaute Methodenkenntnis zu ihrer Professionalisierung als reflektierte Englischlehrkräfte: „Da bei Datenanalysen eigene Unterrichtserfahrungen fast zwangsläufig einfließen und mitreflektiert werden, kann anhand von Transkriptanalysen nicht nur die eigene Beurteilungskompetenz entwickelt werden, sondern auch ein differenziertes Bewusstsein für unterrichtliche Abläufe entstehen“ (Apeltauer, in Jäkel, 2010, S. 5).

2.4. Was kann Methodenmix bedeuten?

Wohl wurde bisher für eine bestimmte prototypische Methodik plädiert. Die Vielseitigkeit der hier vorgestellten Diskursanalyse selbsterhobenen Korpusmaterials liegt aber neben ihrer thematischen Unabhängigkeit auch darin, dass sie sich problemlos mit anderen Methoden kombinieren lässt. So lässt sich die Analyse von Wortprotokollen interessanter Passagen des Unterrichtsgesprächs je nach Erkenntnisinteresse sinnvoll ergänzen durch eigene Feldnotizen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen. Auch Befragungen sowohl der Lehrkräfte als auch der Kinder lassen sich heranziehen (siehe die Darlegungen zur Arbeit mit strukturierten oder leitfadengeleiteten Interviews oder Fragebögen in diesem Band). Und schließlich können diverse Lernstandserhebungen oder Tests mit ihren Ergebnissen Aufschluss über das Erreichen bestimmter Lernziele geben.

Ein weiterer Vorteil der hier favorisierten Diskursanalyse selbsterhobenen Korpusmaterials liegt in ihrer prinzipiellen Offenheit für sowohl deduktive wie induktive Vorgehensweisen. So lassen sich am authentischen Korpusmaterial auf der einen Seite natürlich bestimmte fachdidaktische Modelle sowie theoretische Ansätze aus linguistischer Pragmatik (vgl. McCarthy, Matthiessen & Slade, 2002) und Diskursanalyse (vgl. Spencer-Oatey & Žegarac, 2002) auf ihren realen Nutzwert zur Erklärung echter Unterrichtsdiskurse deduktiv testen. Andererseits können auch die Diskursdaten als solche in gesprächsanalytisch offener Manier (siehe Seedhouse, 2004; Schwab, 2009) induktiv zu neuen Erkenntnissen beitragen. Empfehlenswert ist auch in dieser Hinsicht oftmals eine Mischung. – Wenngleich schließlich bei allen so denkbaren Methodenkombinationen der Fokus prototypischerweise auf qualitativen Fragestellungen liegt, ist auch auf dieser Ebene sehr wohl ein Mix mit quantitativen Aspekten möglich und in vielen Fällen sehr sinnvoll (vgl. Jäkel, 2010, S. 230; siehe auch hierzu die Beiträge in diesem Band).

2.5. Warum Action Research?

Zwar lassen sich die meisten der bisherigen Ausführungen auch auf die Untersuchung fremden Unterrichts anwenden. Als noch lohnender hat sich aber durch langjährige Praxiserprobung herausgestellt, dass die Motivation der Studierenden zum „forschenden Lernen“ im Praxissemester gesteigert wird, wenn man sie zur Untersuchung ihres selbst gegebenen Englischunterrichts im Sinne von *Action Research* anleitet (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018). Dieser vorwiegend qualitativ orientierte Forschungsansatz, bei dem Lehrkräfte den eigenen Unterricht systematisch, selbstreflexiv und mit dem Ziel praktischer Verbesserung im Hinblick auf selbstgewählte Aspekte untersuchen, hat eine lange angloamerikanische Tradition (vgl. Burns, 2004). Im Kontext der Forschungsaufgabe bietet dieser Ansatz gleich mehrere Vorteile. Erstens setzt er die besten Kräfte der Studierenden frei, als Teil ihres Praxissemesters möglichst guten Englischunterricht zu planen und durchzuführen, um diesen dann retrospektiv auf sein Gelingen hin zu analysieren. Zweitens ist diese Art *Action Research* die einzige Forschungsform, die in der späteren Alltagsrealität der Schulpraxis überhaupt noch eine gewisse Rolle spielt, wenngleich nur durch die Aktivitäten vereinzelter, hochengagierter Lehrkräfte. Dieses schon vor Ende des akademischen Lehramtsstudiums anzubahnen und als Bestandteil der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte möglichst nachhaltig zu stärken ist ein sinnvoller Aspekt des „forschenden Lernens“ im Praxissemester.

Hinzu kommt noch ein besonderes Charakteristikum des Englischunterrichts in der Grundschule. Während in manchen anderen Fächern kein Mangel an gestandenen Lehrkräften als Vorbildern besteht, deren fachkompetenter Unterricht eine reflektierende Untersuchung lohnen könnte, stellt sich dies für das vergleichsweise ‚junge‘ Grundschulfach Englisch leider anders dar: Englisch wird in der Grundschule bedauerlicherweise immer noch in viel zu großem Ausmaß fachfremd unterrichtet (vgl. Jäkel, 2016b, S. 106). Dass ohne eine ordentlich studierte Lehrkraft solcher Englischunterricht weit von einer ‚Best Practice‘ entfernt ist, kann nicht verwundern. Oftmals sind unsere gut auf die

Praxis vorbereiteten Englischstudierenden in Ermangelung studierter Mentorinnen und Mentoren besser für den Grundschulenglischunterricht qualifiziert als ihre schulischen Anleiterinnen und Anleiter. Diesen ausbildungspraktischen Nachteil können wir zumindest im Kontext der Forschungsaufgabe in einen akademischen Vorteil ummünzen, wenn die Englischstudierenden selbst als Unterrichtsrichtende agieren: Vielleicht nicht der ‚beste‘ Grund, aber immer noch ein weiteres, starkes Motiv für *Action Research*.

3. Vielfalt möglicher Themen und Fragestellungen

Aus Sicht des Seminars für Anglistik und Amerikanistik stellt das Praxissemester unter anderem auch einen äußerst fruchtbaren Nährboden für eine ganz praxisorientierte Einheit von Forschung und Lehre dar. Den wissenschaftlichen Rahmen für die studentischen Forschungsaufgaben bildet hierbei die am Seminar arbeitende **Forschungsgruppe Englischunterricht (F-EU)**, deren gemeinsames Ziel es ist, Beiträge zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik zu entwickeln, in deren Zentrum die Förderung von Gesprächskompetenzen bei Lernenden insbesondere der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II steht. Dies erfordert eine zeitgemäße (Stichwort *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) Verbindung von Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik ebenso wie die Kombination von schulpraxisorientierter, modellbildender Theoriearbeit mit einer qualitativen angewandt-linguistischen Unterrichtsforschung (vgl. Limberg & Jäkel, 2016).

Ein wichtiges Aufgabenfeld liegt hierbei in der Erforschung der Methodik bis ins Detail der konkreten Redemittel, mit deren Hilfe Englischlehrkräfte schon im Primarbereich dieses Unterrichtsgespräch sinnvoll anbahnen können. Rolle und Funktion von Lehrerfragen und -impulsen sind sowohl für den Englischunterricht der Sekundarstufe als auch im Bereich Grundschulenglisch entscheidend, für die Primarstufe stellen sie sogar ein dezidiertes Forschungsdesiderat dar. Hierbei geht es nicht nur um Grundlagen im Bereich von Sprachproduktion und diskursiver Strategien, sondern beinahe noch grundsätzlicher um die methodische Einübung eines aus sowohl Kontext wie Kotext sinnerschließenden Verstehens, und damit die Habitualisierung eines auf Fremdes und Ungewohntes neugierigen ‚forschenden Lernens‘ seitens der Grundschulkinder.

Wenn im Rahmen der F-EU auf der Datengrundlage authentischer Unterrichtskorpora nach Beispiel des *Flensburg English Classroom Corpus* (Jäkel, 2010) detailgenaue Analysen des Unterrichtsgesprächs im Englischunterricht vorgenommen werden, gilt ein zentrales Untersuchungsinteresse der Fragestellung: Welche Maßnahmen der Lehrkraft erweisen sich als besonders schüleraktivierend und gesprächsfördernd? Innerhalb des so beschriebenen Rahmen-Projekts finden sich folgende Teilprojekte: das schulformübergreifende "*Project ACE: Analysing Classroom English*" sowie das grundschulspezifische Teilprojekt "*Playful English Teaching (PET)*" mit Schwerpunkten wie Ausspracheschulung, Singen/Songs, Fehlerkorrektur und CLIL (Kunst, Sport, Mathematik, Musik; s.u.). Mit der Wahl einer Forschungsaufgabe nach den hier dargelegten Empfehlungen können sich Englischstudierende an dieser höchst aktuellen und für die eigene Professionalisierung relevanten Unterrichtsforschung beteiligen. Die folgenden Abschnitte werden hoffentlich die Feststellung überzeugend plausibilisieren, dass dabei jede und jeder eine individuell passende Thematik finden dürfte. Übrigens bahnt sich diese Themenfindung in der Regel bereits durch individuelle Hausarbeitsprojekte in den Englisch-Masterseminaren vor Beginn des Praxissemesters an und wird durch die betreuenden Hochschullehrer durchgängig intensiv betreut.

Wie bereits oben erwähnt, gibt es tatsächlich eine Vielfalt möglicher Themen und Fragestellungen, die sich gut mit dem hier vertretenen Ansatz als Forschungsaufgabe untersuchen lassen. Ein enorm wichtiges Feld betrifft dabei Fragen rund um die **Zielsprachlichkeit des Englischunterrichts**: Wie hoch ist der Anteil Deutsch an der Lehrersprache? Welche Beispiele von deutschsprachigen Äußerungen der Lehrkraft lassen sich finden? Gibt es Auffälligkeiten im gesprochenen Englisch der Lehrkraft?

Wird deutlich artikuliert und klar verständlich gesprochen? Wie ist die sprachliche Performanz der Lehrkraft zu bewerten? Wie wirkt sie als fremdsprachliches Modell und Vorbild? Wie werden neue Wörter eingeführt? Wie werden Arbeitsaufträge erteilt? Für wie gelungen ist das fremdsprachendidaktisch-methodische Vorgehen der Lehrkraft einzuschätzen?

Ein mindestens so interessantes Untersuchungsfeld bietet die **Schülersprache**: Wie stellen sich typische Schülerbeiträge dar? Beschränken sie sich auf Ein-Wort-Äußerungen? Welche erkennbaren *Chunks* oder Sätze werden aktiv produziert? Gibt es englischsprachige S-S-Interaktion? Welche Beispiele lassen sich finden? Was für typische Fälle von englisch-deutschem *Code-Switching* treten auf? Lohnend kann auch die Inventarisierung des passiven **Wortschatzes** verschiedener Kinder sein, ebenso natürlich die Inventarisierung ihres aktiven Wortschatzes. Welche Wortarten finden sich dabei?

Ein weiteres zentrales Feld im Fremdsprachenunterricht betrifft die eigentliche **Spracharbeit** (vgl. Jäkel, 2016b, S. 108f.): Was für **Fehler** fallen auf? Welches sind typische Fehlertypen? Wie wird mit ihnen umgegangen? Sind die Fehlerkorrekturen der Lehrkraft klar? Werden *Recasts* eingesetzt? Werden diese von Schülerseite wiederholt? Geschieht dies einzeln oder im Chorus? Gibt es Beispiele von Selbstkorrektur? Gibt es Beispiele von *Peer-Korrektur*? Gibt die Lehrkraft positives **Feedback**? Was für Redemittel benutzt sie dafür? Was für englische *Classroom Phrases* werden häufig von der Lehrkraft benutzt? Was für englische *Classroom Phrases* werden häufig von den Kindern benutzt?

Neben solch mikroanalytischen Fragestellungen gibt es natürlich auch solche aus einer Makroperspektive: Wie nimmt sich der Aufbau einer ‚ganz normalen‘, alltäglichen **Englischstunde** aus? Welche Phasen lassen sich unterscheiden? Wie lange dauern diese? Wie werden kleine, aber echte **Rede-/Kommunikationsanlässe** geschaffen? Wie werden Kinder zum Englischsprechen gebracht? Wird **Schriftsprache** eingesetzt? Wie und wofür geschieht dies genau? Finden sich typische Beispiele für Schriftbild-induzierte Fehlaußsprachen? Was für englischsprachige **Rituale** fallen Ihnen auf? Welche Rolle spielen sie? Was für **Medien** kommen zum Einsatz? Wie lässt sich möglichst genau der Einsatz von Tafel, Bildern, Posters, OHP, Hörcassetten, CDs, Filmen, Computer, Smartphone, Interactive Board etc. beschreiben? Wird ein *Textbook/Workbook* eingesetzt? Welches? Wie ist dies aufgebaut? Wie wird damit gearbeitet?

Und natürlich bieten sich Fragen zu grundschulspezifischen Methoden an: Wie wird mit **TPR** gearbeitet? Welche **Geschichten** kommen im *Storytelling* zum Einsatz? Gibt es erkennbare Formen der Inszenierung? Welche? Wird mit klaren *pre-listening activities* gearbeitet? Beschreiben Sie diese genau! Werden dezidierte Höraufträge oder andere *while-listening activities* vorgegeben? Welche *post-listening activities* schließen sich an? Welche englischen **Songs** kommen zum Einsatz? Wie geschieht dies genau? Haben Sie den Eindruck, dass die Kinder gerne mitsingen? Welche **Spiele** werden gespielt? Wie ist dabei der englischsprachige Anteil der Kinder? Wird eine **Handpuppe** eingesetzt? Wie lassen sich Art und Charakter der Puppe genau beschreiben? Wie genau arbeitet die Lehrkraft mit der Puppe?

Spannend und innovativ ist auch das noch sehr wenig erkundete Feld von **CLIL**-Versuchen in der Primarstufe. Grundschulfächer mit besonderem Potenzial für *Content and Language Integrated Learning* (vulgo: ‚*Bili*‘) sind Kunst, Sport, Mathematik, Musik und (mit Einschränkungen) Sachunterricht. Wie der **CLIL**-Unterricht auf Englisch in einem dieser Fächer in der Grundschule aussehen könnte, kann optimalerweise anhand zeitlich beschränkter Module oder spezieller Projekte explorativ untersucht werden (siehe hierzu Abschnitt 4 dieses Beitrags zu einem Mathematik-**CLIL**-Versuch).

Noch einmal quer zu dieser Vielfalt an Themen und Fragestellungen lässt sich der Umgang mit **Heterogenität** und **Inklusion** im Englischunterricht der Grundschule untersuchen. Welche Rolle spielt

überhaupt Binnendifferenzierung? In welcher Weise wird Mediation eingesetzt? Inwiefern begünstigt der typisch holistische Ansatz eines Fremdsprachenlernens mit allen Sinnen die *Special Needs Kids* diverser Prägung? Inwiefern begünstigt der zielsprachige Englischunterricht Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch? Inwiefern ermöglicht er gerade Kindern mit eigener Migrations- oder gar Fluchterfahrung die erfolgreiche Teilnahme? Dass das Fach Englisch im Vergleich mit anderen Grundschulfächern in diesen Hinsichten geradezu privilegiert scheint (Jäkel, 2018), lässt sich auch für inklusive Forschungsaufgaben nutzbar machen.

4. Analysing Classroom English: Beispielhafte Diskursanalyse

Nachdem bis hierher eine so große Vielzahl an thematischen Möglichkeiten für die Forschungsaufgabe im Fach Englisch an der Grundschule ausgebreitet worden ist, erscheint es angebracht und nützlich, den weiter oben (Abschnitt 2) in seinen Hauptaspekten charakterisierten Grundansatz noch einmal anhand eines *Best Practice*-Beispiels zu konkretisieren. Hierzu eignet sich ganz besonders die von Isabel Sierau 2016 auf der Basis einer sehr gelungenen Forschungsaufgabe verfasste Masterarbeit „1, 2, 3 as easy as A, B, C: Wie geht Mathematikunterricht auf Englisch?“, und dies gleich aus mehreren Gründen. Erstens ist diese Arbeit bereits (als Band 7 der Reihe *F.L.A.I.R. – Flensburg Linguistics: Applied and Interdisciplinary Research* bei der Flensburg University Press) publiziert. Zweitens exemplifiziert sie in der Tat den hier vertretenen Ansatz einer *Action Research* von selbst geplantem und durchgeführtem Unterricht, in deren Zentrum die Diskursanalyse des selbst erhobenen *Classroom Discourse* steht, und zwar in höchster Qualität. Die Charakterisierung dieser studentischen Forschungsleistung als *Best Practice* wird übrigens drittens durch die Prämierung dieser Arbeit als beste ihres Abschlussjahrgangs im Lehramtsmasterstudium der EUF bestätigt.

Wie der Titel verrät, geht es um ein CLIL-Modul zu Mathematikunterricht auf Englisch, das von der Studentin geplant und mit einer vierten Grundschulklasse im Praxissemester durchgeführt wurde. Im 30-seitigen Hauptteil liefert Isabel Sierau eine detaillierte Diskursanalyse des per Audiographie dokumentierten Unterrichtsgeschehens. Um einen unmittelbaren Eindruck zu geben, wird im Folgenden ein längerer Ausschnitt aus dieser Masterarbeit (Sierau, 2019, S: 43ff.) unkommentiert (und lediglich minimal gekürzt) abgedruckt, der wohl für sich spricht. Was die Verfasserin hier exemplarisch analysiert, ist eine kurze Unterrichtsphase gut zwei Minuten nach Stundenbeginn:

„Nach einer kurzen TPR (*Total Physical Response*) Phase, in der Reaktionen zu den Kommandos „Put your left/right hand up/down!“ abgerufen wurden, folgt nun eine kurze Vokabelsicherung an der Tafel. Die Lehrerin hat ein Pfeilkreuz an die Tafel gemalt und fragt nach den Richtungsangaben, die zuvor in der TPR-Phase behandelt wurden, um dementsprechend das Kreuz zu etikettieren. Dieses wird in dem folgenden Auszug festgehalten (*T* steht für *teacher*, *P* für *pupil*, wobei die anonymisierten Kinder mit individuellen Siglen markiert sind):

[02:15]

13	<i>i</i>	T	What does up mean? In German. What does up mean? UP!
14			When I say: Put your hands UP! What does up mean... Emily?
15	<i>r</i>	PE	Hoch?
16	<i>f</i>	T	Hoch, good!

Zu Anfang richtet die Lehrerin die Frage (13) „What does up mean?“ an die Schüler. Es handelt sich hierbei um eine *display*-Frage, auch Vorführ-Frage genannt (Jäkel 2016a: 51). Allwright und Bailey (1991: 110) definieren die sogenannten „display questions“ als eine Frage des Lehrers, die den Schülern die Möglichkeit gibt, ihr Wissen zu präsentieren. In den meisten Fällen ist dem Lehrer die Antwort auf die Frage bereits bekannt. So auch in diesem Beispiel. Die Lehrperson nutzt die Vorführ-

Frage, um sich abzusichern, dass die Kinder in der vorigen TPR-Übung die Vokabeln *up*, *down*, *left* und *right* verinnerlicht haben. Nimmt man die Frage „What does up mean?“ wörtlich, so wäre eine adäquate Antwort zu liefern jedoch schwierig und selbst in der Muttersprache wäre eine solche Frage (Was bedeutet hoch?) schwer zu beantworten. Der folgende Zusatz (13) „In German.“ senkt die Anforderung auf ein angemessenes Grundschulniveau. Nun wird aus der eher offenen Frage, was *up* bedeute, eine geschlossene Frage nach der Übersetzung des Wortes ins Deutsche.

Des Weiteren wendet die Lehrerin mit der Übersetzungsfrage die Methode der Mediation an. So lässt die Lehrerin eine Schülerin die Rolle des Sprachmittlers übernehmen und vermeidet gleichzeitig selbst ins Deutsche zu verfallen. [...]

Die Lehrerin wiederholt im Anschluss die gestellte Frage (13), um möglicherweise zu erreichen, dass sich alle Kinder angesprochen fühlen oder, dass sich noch mehr Kinder beteiligen. Nachdem sich nun ihrer Ansicht nach immer noch nicht genug Schüler melden, betont sie noch einmal das ausschlaggebende Wort (13) „Up!“ und bringt dieses nochmal in den Kontext der vorherigen TPR-Übung (13, 14) „When I say: Put your hands UP!“. Damit erhofft sie sich eventuell, einen Bezug herzustellen und somit den Kindern einen Denkanstoß zu geben. Nun folgen die Reaktionen im typischen Elizitierungs-Austausch, welcher nach Sinclair und Coulthard (1992, S. 14) auf dem Muster „*Initiation – Response – Follow up*“ (IRF; im folgenden Transkript mit Kleinbuchstaben *i*, *r*, *f* abgekürzt) beruht. Die Frage der Lehrerin (13, 14) stellt die *initiation* dar, worauf die Schülerin die Antwort (15) „Hoch?“ etwas zögerlich erwidert und die Lehrperson die Bestätigung und das Lob (16) „Hoch, good!“ als *follow up* durchführt:

Dieser dreistufige Austausch ist typisch für den Fremdsprachenunterricht und wird im Folgenden fortgesetzt.

17	<i>i</i>	T	So. What does down mean then? Put your hands DOWN. What
18			does down mean? Yes, Nico.
19	<i>r</i>	PN	Runter?
20	<i>f</i>	T	Good.
21		P	[laut] Ahhh!
22		P	Pscht!
23	<i>i</i>	T	What does left mean? Yes?
24	<i>r</i>	PO	Links?
25	<i>f</i>	T	Exactly! Left.
26	<i>i</i>		What does right mean? Luis?
27	<i>r</i>	PL	Rechts?
28	<i>f</i>	T	Exactly. Really good! Right.

Die Lehrperson stellt wieder eine geschlossene Vorführ-Frage: (17) „What does down mean then?“. Hier scheint sie den Zusatz *in German* bereits vorauszusetzen. Die Ergänzung des *then* deutet darauf hin, dass die Kinder sich die Antwort der Frage aus der vorigen logisch erschließen könnten (Wenn *up* hoch heißt, was heißt DANN *down*?). Es findet dann noch einmal ein Rückbezug auf die TPR-Phase statt: (17) „Put your hands DOWN.“ Und die ursprüngliche Frage wird noch einmal wiederholt (17, 18), bevor die Lehrerin einen Schüler aufruft (18). Er liefert zögernd die Antwort (19) „Runter?“, woraufhin die Lehrerin mit einem Lob folgt (20) „Good“.

Im Anschluss ist der Tonaufnahme eine interessante Interaktion zwischen zwei Schülern zu entnehmen. Womöglich hat nun ein Schüler das Prinzip des Pfeilkreuzes an der Tafel verstanden, oder er ahnt bereits, welche Vokabeln als nächstes abgefragt werden, denn er artikuliert ein lautes (21)

„Ahhh!“. Für diese ‚Ruhestörung‘ wird er direkt von einem Mitschüler mit einem (22) „Pscht!“ zu-rechtgewiesen. Diese Interaktion bleibt von der Lehrerin scheinbar unbemerkt, zumindest zeigt sie keine Reaktion darauf. Sie führt ihren Unterricht unbeirrt mit weiteren Elizitierungs-Austauschen fort. Die Schüler scheinen inzwischen vertrauter mit dem Frage-Typ der Lehrerin. Daher kann die Lehrperson auf weitere Bezüge zu der TPR-Übung verzichten.

Obwohl bei dem letzten Austausch zwischen der Lehrerin und Luis (26, 27, 28) das Anforderungsniveau gering ist, lobt sie hier am deutlichsten: (28) „Exactly. Really good! Right.“ Das mag daran liegen, dass der betroffene Schüler verhaltensauffällig ist und nicht regelmäßig am Englischunterricht teilnimmt. Daher sind seine Meldung und die korrekte Äußerung besonders erfreulich. In diesem Zusammenhang erklärt McCarthy (2001, S. 17):

The teacher’s role as evaluator, for example, makes the follow-up move very important in classrooms; where the follow-up move is withheld, the pupils are likely to suspect that something is wrong [...].

Es muss also sensibel mit gerade einer solchen Situation umgegangen werden, damit auch dem Schüler, der sich womöglich bereits benachteiligt oder ausgeschlossen fühlt, nicht die Motivation, sich zu beteiligen, genommen wird.“ (Sierau, 2019, S. 43ff.)

Hier beenden wir den Abdruck der exemplarischen Diskursanalyse. Wie die Verfasserin diesen Unterricht auf Basis ihrer im Theoriestudium gewonnenen Erkenntnisse geplant und durchgeführt hat, um ihn dann für den Leser zu beschreiben und retrospektiv zu analysieren, ist rundum gelungen. Der von ihr durchgängig auf Englisch geführte Mathematikunterricht wird in einer reichen Auswahl akribisch transkribierter Passagen detailreich, versiert, plausibel, klar und verständlich transparent gemacht. Mit thematisch vielfältigen Schwerpunkten auf Unterrichtsinteraktion, *IRF-Patterns*, *Framing and Focussing* sowie Fehlern, L1-Interferenz, Fehlerarbeit nach Lyster & Ranta (1997) sowie Motivation und Partnerarbeit beweist Frau Sierau außer einem guten unterrichtspraktischen Urteilsvermögen auch, dass sie versiert mit der relevanten Fachliteratur umgehen kann. Zu einer durchgängig hohen didaktischen Bewusstheit und ebensolchem Reflexionsniveau kommt begründete Selbstkritik an manchen Details des insgesamt nicht nur für eine Berufsanfängerin durchaus gelungenen Unterrichts.

Zur Ergänzung dieses exemplarischen Einblicks werden im Anhang die aus dem Praxissemester hervorgegangenen und vom Verfasser betreuten Forschungs- und Masterarbeiten im Bereich Grundschulenglisch der letzten vier Jahre im Überblick aufgeführt, an deren Titeln sich die enorme Vielfalt der in ihrer überwiegenden Mehrheit qualitativ hochwertigen Arbeiten ablesen lässt. Die allermeisten davon gehen auf gelungene Forschungsaufgaben zurück und folgen größtenteils dem hier vorgestellten prototypischen Ansatz.

5. Fazit

Abschließend bleibt zu betonen, dass die Forschungsaufgabe im Grundschulfach Englisch eine große Vielfalt an Möglichkeiten bietet (siehe oben, Abschnitt 3, sowie die Übersicht über studentische Forschungs- und Masterarbeiten der letzten Jahre im Anhang). Auch wenn ein prototypischer Ansatz zur Diskursanalyse selbst gegebenen Englischunterrichts im Sinne von *Action Research* empfohlen wird, tut dies der großen Freiheit der Studierenden in der individuellen Ausgestaltung keinen Abbruch; zumal ein Prototyp immer auch individuell begründete Abweichungen zulässt. Das in Abschnitt 4 vorgestellte Beispiel belegt aber hoffentlich überzeugend, warum die Diskursanalyse von *Classroom English* anhand eines selbst erstellten Korpus ertragreich und sinnvoll ist. Während andere Arbeiten je nach Erkenntnisinteresse stärker verschiedenste Ausprägungen von Methodenmix exemplifizieren, stand bei der hier vorgestellten Masterarbeit und der ihr zugrundeliegenden

Forschungsaufgabe tatsächlich die qualitative Diskursanalyse im Fokus der Methodik. Dass es gerade für Fremdsprachenlehrkräfte besonders wichtig und zielführend ist, ein genaueres und reflektiertes Verständnis von *Classroom Discourse* zu entwickeln, ist unumstritten (vgl. Walsh, 2011, S. 1). Das motivierende und viel Kreativität freisetzende Moment der studentischen *Action Research* im Praxissemester ist aber hoffentlich hier auch spürbar geworden.

Es bleibt zu hoffen, dass in Zukunft noch mehr Englischstudierende die Chancen zur empirischen Forschungsarbeit im noch wenig kartographierten Gelände der Grundschulenglischdidaktik sehen und ergreifen. Die individuelle Vielfalt qualitativ hochwertiger Arbeiten der letzten Jahre zeigt: es lohnt sich! Frei nach dem Motto: „Can be done – can be fun – may not be for everyone.“

Anhang: Studentische Forschung in den ersten drei bzw. vier Praxissemestern im Fach Englisch in der Grundschule im Überblick

Im WS 2014/15, im WS 2015/16 sowie im WS 2016/17 wurden die ersten drei Durchgänge des in die reformierten Lehramts-Masterstudiengänge der Europa-Universität Flensburg integrierten Praxissemesters durchgeführt (die Auswertung des vierten Durchgangs ist noch nicht ganz abgeschlossen). Für das Fach Englisch in der Grundschule nahmen einmal 21 (2014/15), einmal 16 (2015/16) und einmal 34 (2016/17) Studierende des 3. Semesters teil. Mit individueller Forschungsaufgabe betreut wurden dabei 10 (2014/15) bzw. 6 (2015/16) und 10 (2016/17) der Praktikantinnen und Praktikanten. Auch für die Betreuung der oft darauf aufbauenden Masterarbeiten – 8 (2014/15) bzw. 6 (2015/16) und 9 (2016/17) an der Zahl – war ausschließlich der Verfasser zuständig.

	Studierende	Forschungsaufgabe	MA-Thesis
WS 2014/15:	21	> 10	> 8
WS 2015/16:	16	> 6	> 6
WS 2016/17:	34	> 10	> 9
WS 2017/18:	28	> 8	> 7

2015: 8 Master-Abschlussarbeiten

- D., L. (2015): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule anhand der Bilderbücher 'Mrs Christmas' und 'Froggy Gets Dressed': Materialanalyse und Praxiserprobung.
- G., A. (2015): Intercultural Learning in Primary School English Lessons: Possibilities, Approaches, Problems.
- K., J. (2015): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule anhand einer Unterrichtseinheit zu 'Winnie the Witch': Planung, Durchführung, Lernerfolg.
- L., J. (2015): Der Einsatz einer Handpuppe im Englischunterricht an Grundschulen: Überlegungen, Unterrichtsentwürfe, Praxiserfahrungen.

- P., V. (2015): Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes einer Handpuppe im Englischunterricht der Grundschule: Didaktisch-methodische Vorüberlegungen – praktische Durchführung – Auswertung.
- S., F. (2015): Eine CLIL-Unterrichtseinheit zum Thema 'Wetter' und ihre Voraussetzungen.
- S., T. (2015): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule: Möglichkeiten der Differenzierung in heterogenen Lerngruppen am Beispiel von 'The Dragon of an Ordinary Family'.
- S., L. (2015): Die ersten Stunden Grundschulenglischunterricht: Ausgangslage, didaktisch-methodische Prinzipien, Praxiserfahrung.

2016: 6 Master-Abschlussarbeiten

- C., R. (2016): Ringo Starr's 'Octopus's Garden': Ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt.
- H., M. (2016): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule am Beispiel von 'Curious George Rides a Bike': Didaktische Bearbeitung eines authentischen picture books.
- M., J. (2016): Gemeinschaftlich singen im Englischunterricht der Grundschule: Eine Darstellung zweier exemplarischer Unterrichtseinheiten.
- M., L. (2016): Arbeitsaufträge im Englischunterricht der Grundschule.
- R., J. (2016): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule – am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema 'Food'.
- S., I. (2016): 1, 2, 3 as easy as A, B, C: Wie geht Mathematikunterricht auf Englisch?

2017: 9 Master-Abschlussarbeiten

- B., N. (2017): Neigungskurs Englisch mit Erst- und Zweitklässlern: Exemplarische Planung, Durchführung und Reflexion.
- H., J. (2017): Mündliche Fehler und ihre Behandlung im Grundschulenglischunterricht.
- J., H. (2017): Fächerübergreifend unterrichten: Ein Entwurf für die Verbindung von Kunst- und Englischunterricht mit dem Thema Itsy Bitsy Spider.
- L., C. (2017): Same procedure as every lesson – Wie beginnen Englischstunden in der Grundschule und welche Rolle spielen dabei Rituale?
- L., N. (2017): Storytelling im Englischunterricht der Grundschule: Didaktische Konzeption und Lernerfolg.
- P., A. (2017): Der Anfangsunterricht im Fach Englisch: Exemplarische Konzeption der ersten zwei Wochen des Englischunterrichts in der Grundschule.
- S., R. (2017): Kunst auf Englisch? Didaktisch-methodische Konzeption und Erprobung einer CLIL-Einheit in der Grundschule.
- S., A. (2017): Total Physical Response (TPR) als Methode im Englischunterricht der Grundschule: Konzeption, didaktisch-methodische Begründung und Erprobung.
- W., E. (2017): Die allererste Englischstunde: Didaktisch-methodische Prinzipien und Konzeption.

2018: 4 Master-Abschlussarbeiten (nur die vom Verfasser betreuten)

- E., F. (2018) : Let's sing a song! Der Einsatz von Songs im Englischunterricht der Grundschule: Konzeption, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsversuchs.
- K., A. (2018): Counting on CLIL: Das Potenzial bilingualen Mathematikunterrichts in der Grundschule.
- S., L. (2018): Der Einsatz von Storytelling zur Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule: Exemplarische Erprobung und Auswertung einer Unterrichtseinheit zu Winnie the Witch.
- T., M. (2018): Der Einsatz von Total Physical Response zur Vokabeleinführung im Anfangsunterricht des Faches Englisch in der Grundschule.

6. Literaturverzeichnis

- Allwright, D.; Bailey, K. M. (1991): Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge University Press.
- Altrichter, H.; Posch, P.; Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Julius Klinkhardt.
- Böttger, H. (2005): Englisch lernen in der Grundschule. Julius Klinkhardt.
- Brown, G.; Yule, G. (1983): Discourse Analysis. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2004): Action research. In: Byram, M. (Hrsg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Routledge, S. 5-8.
- Coulthard, M. (1985): An Introduction to Discourse Analysis. Longman.
- Coulthard, M. (Hrsg.) (1992): Advances in Spoken Discourse Analysis. Routledge.
- [Fachanforderungen] Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2018): Fachanforderungen Englisch: Primarstufe/Grundschule. Schmidt & Klaunig.
- Heike, C. (2012): Teaching Learners with Dyslexia in the EFL Classroom. (F.L.A.I.R., Bd.5) Flensburg University Press.
- Jäkel, O. (2010): The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC): Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen Norddeutschlands. (F.L.A.I.R., Bd.3) Flensburg University Press.
- Jäkel, O. (2014): "Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In: Pieper, I.; Frei, P.; Hauenschild, K.; Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Springer VS, S. 213-226.
- Jäkel, O. (2016a): Wie geht guter Englischunterricht in der Grundschule? Empirische Erkenntnisse aus dem Flensburg English Classroom Corpus (FLECC). In: Böttger, H.; Schlüter, N. (Hrsg.) Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Westermann, S. 45-55.
- Jäkel, O. (2016b): Englischunterricht studieren anhand des Flensburg English Classroom Corpus (FLECC): Zielsprachigkeit, Interaktionsmuster und Fehlerarbeit in Grundschule und früher Sekundarstufe. In: Limberg, H.; Jäkel, O. (Hrsg.) Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung. Peter Lang, S. 97-122.

- Jäkel, O. (2019): Guter Grundschul-Englischunterricht und sein inklusives Potenzial. Vortrag auf der Tagung 'Inklusiver Englischunterricht – Gemeinsam Lehren und Lernen' am 21.9.2018 in der Leuphana Universität Lüneburg.
- Limberg, H.; Jäkel, O. (Hrsg.) (2016): Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 58). Peter Lang.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, S. 37-66.
- McCarthy, M. (1997): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press (1991).
- McCarthy, M.; Matthiessen, C.; Slade, D. (2002): *Discourse Analysis*. In: Schmitt, N. (Hrsg.) (2002): *An introduction to applied linguistics*. Arnold, S. 55-73.
- Schmid-Schönbein, G. (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Cornelsen.
- Schmitt, N. (Hrsg.) (2002): *An Introduction to Applied Linguistics*. Arnold.
- Schwab, G. (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag empirische Pädagogik.
- Searle, J. (1975): *A Taxonomy of Illocutionary Acts*. In: Keith Gunderson (Hrsg.) (1975) *Language, Mind, and Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press, S. 344-369. Also reprinted in: Searle (1979), S. 1-29.
- Searle, J. (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press (1993).
- Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- Sierau, I. (2019): *1, 2, 3 as easy as A, B, C: Wie geht Mathematikunterricht auf Englisch?* (F.L.A.I.R., Bd.7) Flensburg University Press.
- Sinclair, J.; Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Sinclair, J.; Coulthard, M. (1992): *Towards an Analysis of Discourse*. In: Coulthard, M. (Hrsg.) (1992), S. 1-34.
- Spencer-Oatey, H.; Žegarac, V. (2002): *Pragmatics*. In: Schmitt, N. (Hrsg.) (2002): *An introduction to applied linguistics*. Arnold, S. 74-91.
- Thaler, E. (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Cornelsen.
- Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011): *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Routledge.